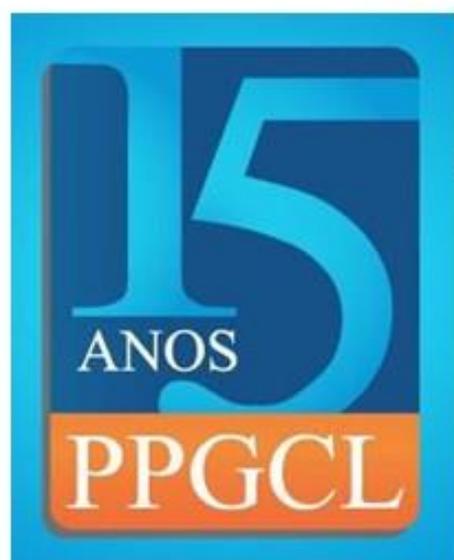


ENI PUCCINELLI ORLANDI,
et al
(orgs.)

ENELIN 2017 Textos Completos



VII Encontro de Estudos da Linguagem e
VI Encontro Internacional de Estudos da Linguagem
“Linguagem, Instituições e Práticas Sociais”

Pouso Alegre – MG – Brasil
2018

Realização:



UNIVÁS
Universidade do Vale do Sapucaí

nupel
Núcleo de Pesquisas em Linguagem

Pró-Reitoria de Extensão
e Assuntos Comunitários

PÓSUNIVÁS
DOUTORADO | MESTRADO | ANA | ESPECIALIZAÇÃO

Apoio:



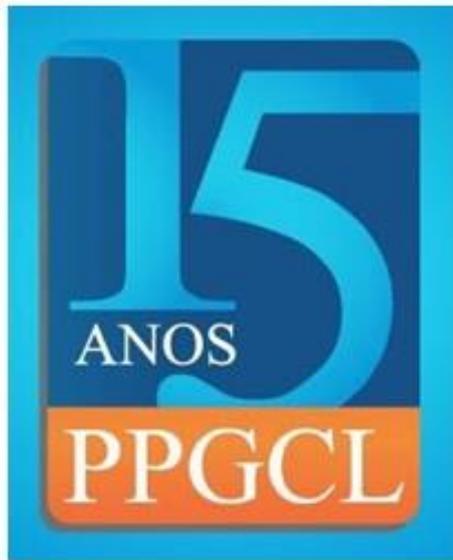
CAPES



FAPEMIG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
Universidade do Vale do Sapucaí

ENELIN 2017 – Textos Completos



Comissão Organizadora – ENELIN, 2017

Eni Puccinelli Orlandi – *Presidente de Honra*

Débora Massmann – *Coordenadora Geral*

Luciana Nogueira – *Coordenadora Geral*

Paula Chiaretti – *Coordenadora do Nupel*

Andrea Silva Domingues

Atilio Catosso Salles

Aureci de Fátima Costa

Carolina Padilha Fedatto

Eduardo Alves Rodrigues

Greciely Cristina da Costa

Joelma Pereira de Faria

Juciele Pereira Dias

Juliana Santana Cavallari

Lidia Noronha Pereira

Maria Onice Payer

Newton Guilherme Vale Carrozza

Renata Chrystina Bianchi de Barros

Telma Domingues da Silva

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Universidade do Vale do Sapucaí

VII Encontro de Estudos da Linguagem e VI Encontro Internacional de Estudos da Linguagem

“Linguagem, Instituições e Práticas Sociais”

Pouso Alegre- 2018

ENELIN 2017 textos completos/ VII Encontro de Estudos da Linguagem/ VI Encontro Internacional de Estudos da Linguagem: linguagem, instituições e práticas sociais. Pouso Alegre, 4 a 6 de outubro de 2017 / organização de Eni Puccinelli Orlandi ... [et al.]. – Pouso Alegre: Univás, 2018. 1512p.

Vários autores
Bibliografia

ISBN: 978-85-67647-44-9

1. Ciências da linguagem. 2. Artigos – Coletânea. 3. Análise de discurso. 4. Enelin. 5. Nupel. 6. Ceddem. I. Orlandi, Eni Puccinelli (Org.). II. Massmann, Débora Raquel Hetter (Coord.). III. Nogueira, Luciana (Coord.). IV. Chiareti, Paula (Coord.). V. Título.

CDD – 410.1

Realização

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNIVÁS

Coordenação
Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi

Núcleo de Pesquisas em Linguagem - NUPEL

Coordenação
Paula Chiaretti

Universidade do Vale do Sapucaí –Univás

Reitor

Prof. Carlos de Barros Laraia

Vice-Reitor

Prof. Benedito Afonso Pinto Junho

Pró-Reitora de Graduação

Profa. Rosa Maria do Nascimento

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Profa. Andrea Silva Domingues

Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

Prof. Antônio Homero Rocha de Toledo

Diretor da Faculdade de C. da Saúde Dr. José

Antônio Garcia Coutinho

Prof. Antônio Carlos Aguiar Brandão

Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

Prof. Benedito Afonso Pinto

Secretária Geral

Janua Coeli Faria de Souza

Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí

Conselho Diretor Interino

Presidente

Andrea Silva Adão Reis

Vice-Presidente

Félix Ocariz Bazzano

Conselheiro

Cássio Antonio Fernandes

Secretária da Presidência

Celina Ap. Siqueira da Costa

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

Comissão Organizadora – ENELIN, 2017

Eni Puccinelli Orlandi – Presidente de Honra
Débora Raquel Hettwer Massmann – Coordenadora Geral
Luciana Nogueira – Coordenadora Geral
Paula Chiaretti – Coordenadora do Nupel
Andrea Silva Domingues
Atilio Catosso Salles
Aureci de Fátima Costa
Carolina Padilha Fedatto
Eduardo Alves Rodrigues
Greciely Cristina da Costa
Joelma Pereira de Faria
Juciele Pereira Dias
Juliana Santana Cavallari
Lidia Noronha Pereira
Maria Onice Payer
Newton Guilherme Vale Carrozza
Renata Chrystina Bianchi de Barros
Telma Domingues da Silva

Comitê Científico

Eni Puccinelli Orlandi (Univás)
Amanda Scherer (UFMS)
Ana Sílvia Couto de Abreu (UFSCar)
Andrea Silva Domingues (Univás)
Carolina de Paula Machado (UFSCar)
Débora Raquel Hettwer Massmann (Univás)
Eduardo Alves Rodrigues (Univás)
Eliana Ferreira (UFJF)
Freda Indursky (UFRGS)
Greciely Cristina da Costa (Univás)
Helson Flávio da Silva Sobrinho (UFAL)
Joelma Pereira de Faria (Univás)
José Horta Nunes (Labeurb/Unicamp)
Juciele Pereira Dias (Univás)
Juliana Santana Cavallari (Univás)
Leandro Diniz (UFMG)
Luciana Nogueira (Univás)
Luiz Francisco Dias (UFMG)
Maria Bernadete Marques Abaurre (Unicamp)
Maria Cristina Leandro Ferreira (UFRGS)
Maria Onice Payer (Univás)
Maria Teresa Celada (USP)
Marie-Anne Paveau (Université Paris XIII)
Maristela Cury Sarian (Unemat)
Mariza Vieira da Silva (UCB)
Newton Guilherme Vale Carrozza (Univás)
Paula Chiaretti (Univás)
Renata Chrystina Bianchi de Barros (Univás)
Romain Descendre (ENS/Lyon)
Sylvain Auroux (CNRS)
Telma Domingues da Silva (Univás)

Comissão Organizadora dos Anais

Atilio Catosso Salles
Débora Raquel Hettwer Massmann
Luciana Nogueira
Renata Chrystina Bianchi de Barros

Diagramação

Atilio Catosso Salles
Maria Gorete Ferreira
Renata Chrystina Bianchi de Barros

Capa

Diego Pereira

Equipe de revisão

Joelma Pereira de Faria
Luiza Castello Branco
Maria Onice Payer
Telma Domingues da Silva

Monitores

Aline Heloisa Silva Villela
Allan Strottmann Kern
Ana Julia Andare Morais
Atilio Catosso Salles
Augusto Ferreira
Bárbara Pascoal Oliveira
Brena Brandão
Cleyton Antônio da Costa
Darlene Rodrigues Freitas
Diego Henrique Pereira
Douglas Machado
Edileia Barroco Suhet da Silva
Edmara Barra dos Santos
Edran Blayner Januário de Souza
Fabiane Jesus
Fernanda Sperle
Fernando Henrique Oliveira Bastos
Flávia Azevedo da Silva
Francieli Vieira da Silva Costa
Gabriel Alves Nogueira
Gabriel Pereira Rangel
Gabriel Soares Rosa
Gisela Nathalia Bueno Nunes
Helena Almeida Nogueira
Hellen Narciso Aguiar Cordeiro
Henrique Moreira Vale de Oliveira
Jacira Ribeiro
Jasmine Lemos Melo
Jefferson Souza Santos

Julia Flores dos Santos
Karen Félix da Rocha
Leonardo José Rocha Silveira
Luciano Alves da Silva Junior
Luis Fernando Nogueira dos Santos
Luiz Roberto Silva
Luiza Santos Pina da Silva
Macila Rocha
Maria de Lourdes Mendes Pereira
Maria Gorete Ferreira
Maria Nicolau
Mauro Freitas
Nathalia Lais Nogueira
Pamela Cristina S. de Almeida
Patrícia Mayra Almeida Vianna
Rafael Raimundo da Silva
Rafaela Alcoba
Rafaela de Matos Reis
Raiane Gabriela dos Santos Pereira
Raissa Rodrigues de Carvalho
Raphael Araujo Ribeiro
Rariele Cristina
Rodolfo Mendes Raul
Sérgio Murilo Lucas
Tamyres Cecília da Silva
Thais Siqueira de Meireles
Thamara de Oliveira
Wanessa Junqueira Megale
Wesley Openheimer de Carvalho

Sumário

Apresentação	19
UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA DA PALAVRA “POESIA” EM UM LIVRO DIDÁTICO	21
ADILSON VENTURA	21
RELAÇÃO ENTRE LÍNGUAS: OS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS (CEL-SP) E A CONFIGURAÇÃO DE UM ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO.....	28
ADRIANA DA SILVA	28
OPERAÇÕES DE DETERMINAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DE DOMÍNIOS NOCIONAIS: O FUNCIONAMENTO DE <i>FALSO</i>	36
ALBANO DALLA PRIA	36
POTENCIALIDADES PARA O ENSINO: ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE O DISCURSO PUBLICITÁRIO EM TRAILERS FÍLMICOS NA PERSPECTIVA MULTIMODAL	46
ALINE GABRIELLE CORREIA DA COSTA, JINNY KELLY CENTENO RAMOS	46
UM ENSAIO REFLEXIVO SOBRE O LIVRE ARBITRIO EXPOSTO NA OBRA DE SÓFOCLES: TRILOGIA TEBANA	57
ALLAN J M SILVA	57
SEMÂNTICA E ENSINO: UMA ABORDAGEM CRÍTICA DO ENSINO DA SEMÂNTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	64
ALLAN J M SILVA, BARBARA T S SILVA, BIANCA D GOES, BRENA R HOMEM, PAULA C F FERREIRA	64
SUJEITO E SENTIDOS E(M) REDE: CONSTITUIÇÃO, FORMULAÇÃO E CIRCULAÇÃO	73
ATILIO CATOSSO SALLES	73
CORPO E(M) PERFORMANCE	79
ATILIO CATOSSO SALLES	79
OBSERVAÇÕES GERAIS SOBRE A PRÁTICA DISCURSIVA DOS HACKERS	88
ALLAN STROTTMANN KERN	88
CINISMO: UM ESTUDO SOBRE O FUNCIONAMENTO DA IDEOLOGIA NO DISCURSO	97
AMANDA BARBOSA XAVIER COTRIM	97
OS MECANISMOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDO E O PROCESSO DE LEITURA DO TEXTO PUBLICITÁRIO: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA SEMÂNTICA.....	105
AMANDA CARVALHO SOUZA; ÉRIKA DOURADO AMORELLI	105
REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO-ALUNO ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	115
AMANDA MARIA BICUDO DE SOUZA	115
OS COMPLEMENTOS VERBAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	122
ANDERSON VITOR DOS SANTOS MENDES	122
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CADETE DA ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS	

SOB A PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS INSTITUCIONAIS.....	131
ANDRÉA LEMOS MALDONADO CRUZ	131
O IMAGINÁRIO COMO VIA DE TRANSGRESSÃO DO REAL.....	137
ANDRÉA PORTOLOMEOS	137
A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO CAIPIRA NA TELENOVELA <i>ÊTA MUNDO BOM!</i> DE WALCYR CARRASCO	141
ANÍSIO BATISTA PEREIRA	141
MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA OS DISCURSOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR	151
ANTONIO JOSÉ DA SILVA	151
OS DESAFIOS DA MULHER ASSURINÍ PERANTE A VIOLENCIA DOMESTICA NA ALDEIA INDÍGENA TROCARÁ, MUNICÍPIO DE TUCURUÍ/PA	160
BÁRBARA DE NAZARÉ PANTOJA RIBEIRO; BENEDITA CELESTE DE MORAES PINTO	160
A SIGNIFICAÇÃO DA MULHER AGREDIDA: ANÁLISE DE MANCHETES DO G1 DE MG	167
BÁRBARA DE OLIVEIRA SILVA	167
MEMÓRIA E EDUCAÇÃO: SABERES, ENSINAMENTOS E APRENDIZAGENS ENTRE CRIANÇAS INDÍGENAS DA REGIÃO DO TOCANTINS, NO PARÁ.....	174
BENEDITA CELESTE DE MORAES PINTO, MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES NUNES	174
AS BASES FILOSÓFICAS DO DISCURSO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE	184
BENEDITO FERNANDO PEREIRA	184
MULTIFUNCIONALIDADE DO CONECTOR <i>MAS</i> EM TIRINHAS: ASPECTOS TEXTUAIS, INTERATIVOS E MULTIMODAIS	191
BOUGLEUX BONJARDIM DA SILVA CARMO	191
CONFIGURAÇÕES MULTIMODAIS NA LITERATURA ADAPTADA A QUADRINHOS: A TEXTUALIDADE DO CONTO MACHADIANO.....	201
BOUGLEUX BONJARDIM DA SILVA CARMO	201
A ARTE COMO DENUNCIADORA DAS TENSÕES DO SOCIAL EM <i>FELIZES PARA SEMPRE?</i>	211
BRUNO ARNOLD PESCH, RENATA MARCELLE LARA	211
ANÁLISE DO DISCURSO E PORTAL VERMELHO – IDENTIFICAÇÃO, SUJEITOS E DISCURSO FUNDADOR.....	220
BRUNO DE AZEVEDO SANTANA GUIMARÃES	220
LETRAMENTO DIGITAL E ACADÊMICO NO PROCESSO JUDICIAL ELETRÔNICO	226
BRUNO VIEGAS DOS SANTOS, ELLEN MAIRA DE ALCANTARA LAUDADRES, PATRICIA PEIXOTO CARNEIRO VIEGAS	226
EFEITOS DE SENTIDO A PARTIR DE CHARGES SOBRE O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO	232
CARLA CASSIANO DE ALMEIDA, NÁDIA DOLORES FERNANDES BIAVATI	232
LINGUÍSTICA FORENSE, NARRATIVA E DISCURSO: PROPOSTA DE ANÁLISE DAS ALEGAÇÕES DA ACUSAÇÃO E DA DEFESA EM UM PROCESSO CRIMINAL.....	240
CARLA LEILA OLIVEIRA CAMPOS	240

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRIATIVA VI O ENSINO DE ESCRITA CRIATIVA NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	250
CARLOS EDUARDO DE ARAUJO PLACIDO.....	250
THE MEANING MAKING OF DIGITAL MULTIMODAL TEXTS BY UNDERGRADUATE STUDENTS	258
CARLOS EDUARDO DE ARAUJO PLACIDO.....	258
PSICANÁLISE E ANÁLISE DE DISCURSO: A HOMOLOGIA DOS DISPOSITIVOS DE INTERPRETAÇÃO.....	265
CAROLINA COSTA CARVALHO BIONDI.....	265
CONCEPÇÕES DE FAMÍLIA CONSTRUÍDAS A PARTIR DA LEI E DA LITERATURA	273
CAROLINA DO PRADO FRANCO.....	273
O SILENCIAMENTO DA CULTURA NEGRA E INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	280
CÁSSIO S. CASTANHEIRA.....	280
LEITURA E PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS EM PROCESSOS SELETIVOS DE AVALIAÇÃO SERIADA	291
CLAUDIA ALVES PEREIRA BRAGA, MAURICEIA SILVA DE PAULA VIEIRA	291
DA LEITURA AO RECONTO: A LINGUAGEM INFANTIL COMO UM PROCESSO DE INTERAÇÃO VERBAL	300
CLÁUDIA ROQUINI NASCIMENTO, ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART	300
A LINGUAGEM LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO	306
CLÉLIO BRAZ DE SOUZA, SOPHIA ASSIS RODRIGUES.....	306
A ORALIDADE COMO PARTE DO ENSINO DE LITERATURA.....	314
DAIANNA B. A. POMPEU	314
O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS DIGITAIS NAS AULAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS	324
DANIELLE CRISTINE SILVA	324
CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E MEMÓRIA NA DOENÇA DE ALZHEIMER: CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA.....	333
DANIELY MARTINS DOS SANTOS FERRAZ, NIRVANA FERRAZ SANTOS SAMPAIO.....	333
A REPRESENTAÇÃO DO CORPO FEMININO EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS NA TV: A DITADURA DA BELEZA PRESENTE NOS COMERCIAIS DE LINGERIE	339
DARLENE RODRIGUES DE FREITAS.....	339
O “ET DE VARGINHA”: UMA COMPREENSÃO DISCURSIVA SOBRE O “CASO”.....	346
DIEGO HENRIQUE PEREIRA	346
LEITURA DE CHARGES E DISCURSOS JUVENIS: UMA ABORDAGEM SOBRE CIDADANIA NO FACEBOOK.....	366
EDILAINE GONÇALVES FERREIRA DE TOLEDO.....	366
EFEITOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NAS FUNÇÕES EXERCIDAS POR EDUCADORES E	

EDUCANDOS.....	376
EDMARA BARRA DOS SANTOS	376
QUEM É CRIMINOSO?.....	383
EDUARDO SANTOS DE OLIVEIRA	383
“REDONDO É SAIR DO SEU QUADRADO”: UMA ANÁLISE DAS FORMAS DO SILÊNCIO NO VÍDEO “VIVA A DIFERENÇA”, DA SKOL.....	391
ELAINE CANISELA FERREIRA	391
O DISCURSO ROMÂNTICO BRASILEIRO E O APAGAMENTO DO POLÍTICO: O MODO DE INDIVIDUAÇÃO DO SUJEITO BRASILEIRO E O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO NA RELAÇÃO COM O ESTADO.....	397
ÉLCIO ALOISIO FRAGOSO	397
DISCURSO NEOLIBERAL E EDUCAÇÃO: ORGANISMOS INTERNACIONAIS, GERÊNCIA DE CRISES E INCLUSÃO.....	406
ELIANA LÚCIA FERREIRA, SANDRO VIEIRA TEÓFILO	406
A DEPRESSÃO HOJE: OS TRANSTORNOS COMO LINHAS TÊNUES DE FRONTEIRA ENTRE O NORMAL E O PATOLÓGICO.....	413
ELISA MARA DO NASCIMENTO	413
O <i>FEEDBACK</i> FORMATIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS EM UM CURSO <i>ONLINE</i> DE MESTRADO.....	420
ELISA MATTOS DE SÁ	420
<i>NETSPEAK</i> E <i>EMOJIS</i> NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA <i>ONLINE</i>	430
ELISA MATTOS DE SÁ	430
DISCURSO LITERÁRIO E EDIÇÃO: PARA/PERITEXTOS LEGITIMADORES.....	439
ELISSON FERREIRA MORATO	439
O RECONTO ORAL DE NARRATIVA LITERÁRIA E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A TRADIÇÃO CULTURAL E PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO.....	447
ELLEN MAIRA DE ALCANTARA LAUDADRES, PATRICIA PEIXOTO CARNEIRO VIEGAS	447
CORPO(S) DO FEMINI-N/SM-O EM PROTESTO: IMAGEM, MEMÓRIA, IDEOLOGIA E DISCURSO.....	450
EMANUEL ANGELO NASCIMENTO	450
LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: O ATO DE ESCUTAR EM INTERFACE COM A LEITURA.....	459
EMANUELA FRANCISCA FERREIRA SILVA	459
OS SENTIDOS DE CONECTIVIDADE EM DISCURSOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	468
ERIKA KRESS	468
RELATOS DE VIAGEM: OS BOROROS EM UMA LEITURA DISCURSIVA.....	476
FÁTIMA GRAZIELE DE SOUZA, WEVERTON ORTIZ FERNANDES	476
PONTOS DE CULTURA: DAS AMARRAS DO SUJEITO AO ESPAÇO NACIONAL.....	484

FELIPE AUGUSTO SANTANA DO NASCIMENTO	484
O DISCURSO E O PODER NA ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA.....	492
FERNANDO BATISTA PEREIRA, HÉLCIUS BATISTA PEREIRA	492
O PORTA-VOZ E O POVO: HOMOGENEIZAÇÕES E SUAS IMPLICAÇÕES EM GETÚLIO VARGAS	502
FLAVIO DA ROCHA BENAYON, RENATA ORTIZ BRANDÃO.....	502
UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A CAMPANHA PUBLICITÁRIA DA FACECA 2015	511
FLÁVIO MARCELO DE CARVALHO SILVA	511
OS MULTILETRAMENTOS EM CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	523
FRANCIELI APARECIDA DIAS.....	523
AS MÃOS COMO METÁFORA NA ANÁLISE DE DISCURSO	533
FRANCISCO ANTONIO ROMANELLI.....	533
O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: TRANSFORMAÇÃO DE LINGUAGENS E DE SUJEITOS.....	545
GABRIELLA MARQUES SIQUARA SILVA, ALINE GABRIELLE CORREIA DA COSTA, ISABELA VIEIRA LIMA.....	545
A ORGANIZAÇÃO DA HETEROGENEIDADE ENUNCIATIVA E DOS PONTOS DE VISTAS EM CHARGES DA MAFALDA	555
GABRIELA PACHECO AMARAL, JAQUELINE DOS SANTOS BATISTA SOARES	555
AS VOZES QUE SILENCIAM: UMA ANÁLISE SOBRE O SILÊNCIO EM VIDAS SECAS.....	564
GABRIELA PACHECO AMARAL.....	564
DISCURSO PATRIARCAL E VIOLÊNCIA: BOURDIEU E A DOMINAÇÃO APRENDIDA.....	574
GABRIELA SOARES BALESTERO	574
LITERATURA E DIREITO: ANALISANDO “METAMORFOSE” DE FRANZ KAFKA	584
GABRIELA SOARES BALESTERO	584
O LUGAR SOCIAL DO LOCUTOR NO ACONTECIMENTO DA ESCRAVIDÃO	593
GEORGES SOSTHENE KOMAN	593
O DESABROCHAR POÉTICO DA LEITURA: EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA SALA DE LEITURA CLARICE LISPECTOR.....	599
GILMA GUIMARÃES LISBOA, GILCILENE DIAS DA COSTA	599
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS INICIATIVAS FEDERAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	608
GIOVANNA RODRIGUES CABRAL, POLLYANNA MARIA RESENDE	608
VILÃO OU VÍTIMA: UMA ANÁLISE DOS ENQUADRAMENTOS DOS PAÍSES NOS CONFLITOS DO GOLFO PÉRSICO PELAS MANCHETES BRASILEIRAS	617
GISELA CARDOSO TEIXEIRA.....	617
ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS UTILIZADAS NO DEBATE POLÍTICO TELEVISIVO AO GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ	627

GUASIARA DA SILVA MELO, MIRIAM MAIA DE ARAÚJO PEREIRA	627
“COM JEITINHO...” UMA ANÁLISE RETÓRICA DO DISCURSO DO PAPA FRANCISCO	639
GUILHERME BERALDO DE ANDRADE	639
CONSUMO, IMAGEM, CORPO	646
GUILHERME CARROZZA, GABRIEL PAIVA ROSA GASPAR	646
EFEITOS DE SENTIDO NOS TÍTULOS DA PLAYLIST “BEE COMENTA” DO VLOG CANAL DAS BEE	658
HAÍSA WILSON LIMA CRUZ	658
A METÁFORA COMO RECURSO ARGUMENTATIVO EM TEXTOS DO SÉCULO XIX NO JORNAL “GAZETA DE NOTÍCIAS”: UM ESTUDO DE CASO.....	668
HEBERTH PAULO DE SOUZA	668
MULTILETRAMENTOS: POTENCIALIDADES DO ESTUDO DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO NA SALA DE AULA.....	677
HELENA MARIA FERREIRA, LAÍS GONÇALVES SILVA, HELOYDECARLO BATISTA MARQUES DA COSTA	677
CAPACIDADES DE LINGUAGEM: SINALIZAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE	684
HELENA MARIA FERREIRA, NATÁLIA RODRIGUES SILVA DO NASCIMENTO, LAÍS GONÇALVES SILVA	684
A REPRESENTAÇÃO DE LEITURA NAS TIRINHAS DE LANCAST MOTA.....	691
HELEONARA GABRIELA SOUZA DE PAULA, ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART	691
O GÊNERO CONTO MARAVILHOSO EM SALA DE AULA: POTENCIALIDADES PARA A AMPLIAÇÃO DE HABILIDADES DE LEITURA E NA ESCRITA	700
HELOYDECARLO BATISTA MARQUES DA COSTA, LARA TRANALI MENDONÇA OLIVEIRA	700
RECURSOS TECNOLÓGICOS E NARRATIVAS DIGITAIS: QUE HISTÓRIAS ESTAMOS CONTANDO?	706
ISABEL CRISTINA DORNELAS DA COSTA, MARIANA MELO COSTA, ANA ELYSA BASTOS DE CASTRO	706
TUTORIAL: UMA ALTERNATIVA PRÁTICA DE ENSINO	714
ISABELA VIEIRA LIMA, GABRIELLA MARQUES SIQUARA SILVA	714
A OBRA DE ARTE ENQUANTO EXPRESSÃO DA TRANSFORMAÇÃO SIMBÓLICA	722
MARIANA REZENDE DINI	722
A VIOLÊNCIA DISCURSIVA EM REDES SOCIAIS CONTRA REFUGIADOS.....	728
JAQUELINE APARECIDA NOGUEIRA, LUCAS GUEDES VILAS BOAS	728
DIALOGISMO E CONSTRUÇÃO DO ACONTECIMENTO NAS MÍDIAS JORNALÍSTICAS: UM ESTUDO COMPARATIVO À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	738
JAQUELINE DOS SANTOS BATISTA SOARES	738
A PRESENÇA DOS ADVÉRBIOS MODALIZADORES COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA NO GÊNERO CHARGE	746

JENIFFER APARECIDA PEREIRA DA SILVA, IRENE LEIDE ALMEIDA MIGUEZ, MAURICEIA SILVA DE PAULA VIEIRA	746
LETRAMENTO MULTIMODAL: A MULTIMODALIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES EM DIFERENTES CONTEXTOS.....	754
JENIFFER APARECIDA PEREIRA DA SILVA, MAURICEIA SILVA DE PAULA VIEIRA.....	754
LÍNGUA INGLESA, TRANSCULTURALIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: PERCURSOS E REPRESENTAÇÕES DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	764
JOANA DE SÃO PEDRO.....	764
O FALAR DA COMUNIDADE QUILOMBOLA <i>CAMPINA DE PEDRA</i> NO MUNICÍPIO DE POCONÉ-MT	769
JOCINEIDE MACEDO KARIM	769
<i>GOLPE E IMPEACHMENT</i> : A NOÇÃO DE <i>SLOGAN</i> NAS FORMULAÇÕES E CIRCULAÇÕES DE SENTIDOS NOS TEXTOS MIDIÁTICOS.....	779
JOSÉ BRAULIO DA SILVA JUNIOR, ALINE SADDI CHAVES.....	779
A PRELAZIA DE CAMETÁ E A EDUCAÇÃO POPULAR NO BAIXO TOCANTINS, NO PARÁ	788
JOSÉ RIVALDO ARNAUD LISBOA, BENEDITA CELESTE DE MORAES PINTO.....	788
PRÁTICAS DE LEITURA, TECNOLOGIA E ESCOLA.....	797
JUCIELE PEREIRA DIAS, LUCIANA NOGUEIRA	797
LINGUAGEM DA CRIANÇA: A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS A PARTIR DA RELEITURA DE IMAGENS	806
JULIANA PAULA DE OLIVEIRA, ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART	806
A LITERATURA COMO MEIO DE ESTÍMULO AO PENSAMENTO CRÍTICO.....	815
JULIANA PEREIRA ANDRADE	815
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA GRADUAÇÃO: UMA PRÁTICA POR MEIO DO GÊNERO RESENHA CRÍTICA.....	825
JÚLIO CÉSAR PAULA NEVES, JAQUELINE APARECIDA NOGUEIRA	825
A CONSTRUÇÃO DA OPINIÃO EM REDES SOCIAIS: AS VINCULAÇÕES POLÍTICO-IDEOLÓGICAS NO DISCURSO	831
JUSSATY LUCIANO CORDEIRO JUNIOR.....	831
O MAPEAMENTO DAS CAPACIDADES DE AÇÃO EM PROPOSTAS DE LEITURA DE TIRAS DE HUMOR: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS	842
LARA TRANALI MENDONÇA OLIVEIRA.....	842
A QUESTÃO DO APAGAMENTO DO SUJEITO DENTRO DO GÊNERO FANTÁSTICO.....	849
LARISSA SENA ROCHA DO NASCIMENTO	849
O DISCURSO DAS FINANÇAS PESSOAIS VOLTADO ÀS MULHERES: RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS E ESTEREÓTIPOS	853
LARYSSA CALIXTO MILITÃO, LEONARDO BIAZOLI, CARLA LEILA OLIVEIRA CAMPOS, JOÃO PAULO DE BRITO NASCIMENTO	853
ANÁLISES DE DEFINIÇÕES GRAMÁTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS À LUZ DE PERINI E OUTROS TEÓRICOS	864

LETÍCIA DA SILVA ZARBIETTI COELHO¹, LILIAN PACHECO MONTEIRO DA COSTA², LUCIANO MAGNO ROCHA³, ANNA CAROLINA FERREIRA CARRARA RODRIGUES⁴, LIDIA MARIA NAZARÉ ALVES⁵	864
ANÁLISE DIACRÔNICA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DIAFÁSICA: CARTA E EMAIL	873
LETICIA DA SILVA ZARBIETTI COELHO¹, MAIDA DE FREITAS ALVES², LUCIANO MAGNO ROCHA³, LIDIA MARIA NAZARÉ ALVES⁴	873
LEITURA DE FÉRIAS: O QUE OS USUÁRIOS DO TWITTER ESTÃO LENDO?	883
LETÍCIA DA SILVA ZARBIETTI COELHO¹, LILIAN PACHECO MONTEIRO DA COSTA², LUCIANO MAGNO ROCHA³, LIDIA MARIA NAZARÉ ALVES⁴	883
IDEOLOGIA, CORPO E MEMÓRIA: A INDIVIDUAÇÃO DO SUJEITO TRAVESTI PELO DISCURSO MARGINAL.....	889
LIDIA NORONHA PEREIRA.....	889
HOMEM <i>VERSUS</i> MULHER: GESTOS POLÍTICOS NA/PELA <i>FOLHA DE S. PAULO</i> EM ENTREVISTA COM LAERTE COUTINHO	896
LIDIA NORONHA PEREIRA.....	896
INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO SURDO: ALGUNS SENTIDOS POSSÍVEIS	904
LISIANE FLORES DE OLIVEIRA STRUMIELLO.....	904
POLÍTICAS DE LÍNGUA(S) E PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO.....	911
LOURDES SERAFIM DA SILVA	911
PSICOTERAPIA DE GRUPO NUMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL	919
LUANA DE CÁSSIA FARIA	919
SÃO BENEDITO, “O NEGRO”: CONFLITOS E RESISTÊNCIAS EM PIRANGUINHO/MG NO INÍCIO DO SÉCULO XX.....	928
LUCAS INÁCIO RODRIGUES	928
A FESTA MAIS DOCE DO BRASIL: PIRANGUINHO E A FESTA DO MAIOR PÉ DE MOLEQUE DO MUNDO	938
LUCAS INÁCIO RODRIGUES	938
EDUCAÇÃO E TRABALHO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): LINGUAGEM, INSTITUIÇÕES E PRÁTICAS SOCIAIS	948
LUCIANA NOGUEIRA, JUCIELE PEREIRA DIAS	948
MEMÓRIAS E SIMBOLOGIAS: A LINGUAGEM IDENTITÁRIA DOS SINOS DA CIDADE DE SÃO JOÃO DEL- REI.....	959
LUCIANE ANDREA DE OLIVEIRA, MARIA GORETTI LIMA GUIMARÃES, PATRICIA PEIXOTO CARNEIRO VIEGAS, RAFAEL JOSÉ DE SOUSA	959
FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA	964
LUDMILA MAGALHÃES NAVES, DALVA DE SOUZA LOBO	964
FOTOGRAFIA COMO ARTE LITERÁRIA NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	974
LUDMILA MAGALHÃES NAVES, ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART.....	974
A RELAÇÃO ALUNO-ESCRITA: QUESTÕES RELATIVAS À DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	981

LUZIA ALVES.....	981
LINGUAGEM POÉTICA COMO ESTRATÉGIA PARA AQUISIÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA LEITURA	992
MARAISA DOS SANTOS, DALVA DE SOUZA LOBO.....	992
DIREITO E LINGUAGEM: HERMENÊUTICA E DESVELAMENTO DO SER	1000
MARCELA ANDRADE DUARTE, RAFAEL LAZZAROTTO SIMIONI	1000
UM OLHAR BAKHTINIANO PARA O FILME “A CHEGADA”	1009
MARCELA ARANTES MEIRELLES, TÂNIA MARA SILVEIRA DIAS	1009
ASPECTOS LINGUÍSTICO-EDUCACIONAIS DA TEORIA CULIOLIANA.....	1016
MARCOS LUIZ CUMPRI	1016
A ESCRITA DO GÊNERO ACADÊMICO ENSAIO: UMA REFLEXÃO SOBRE ARGUMENTATIVIDADE E AUTORIA.....	1024
MARIA DA PENHA BRANDIM DE LIMA, MARIA CRISTINA RUAS DE ABREU MAIA	1024
SOBRE A LINGUAGEM DE MOBILIZAÇÃO E RESISTÊNCIA POLÍTICA NO ESPAÇO DA INTERNET, ATRAVÉS DE TEXTOS “MANIFESTOS”	1034
MARIA DO CARMO DE OLIVEIRA MOREIRA DOS SANTOS.....	1034
O POLÍTICO NA LINGUAGEM: UMA ANÁLISE DE DICIONÁRIOS ESPECIALIZADOS SOBRE A ESCRavidÃO NEGRA NO BRASIL	1044
MARIA FERNANDA FACCIPIERI SILVA	1044
O DINAMISMO DA LINGUAGEM NA INTERPRETAÇÃO JURÍDICA.....	1056
MARIA GORETE FERREIRA	1056
SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E A MUDIATIZAÇÃO DO TRABALHO E DO TRABALHADOR: O LUGAR DA REALIZAÇÃO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL	1064
MARIA ISABEL BRAGA SOUZA.....	1064
ANÁLISE DO DISCURSO VIA “OS POEMAS” DE MÁRIO QUINTANA.....	1072
MARIA NICOLAU	1072
GRAFOS NA LEITURA DE AD	1083
MARIANA GARCIA DE CASTRO ALVES.....	1083
A BÍBLIA COMO TEXTO LITERÁRIO EM <i>MOTION GRAPHICS</i> : O QUE PENSAM OS LEITORES INTERNAUTAS.....	1090
MARIANA JUNIA GOUVEA DOS SANTOS, CYNTHIA AGRA DE BRITO NEVES.....	1090
A PERSPECTIVA TEOLÓGICA FEMINISTA E A QUESTÃO DA REPRESENTAÇÃO EQUIVALENTE DO FEMININO.....	1100
MARIANA REZENDE DINI	1100
ARGUMENTAÇÃO E MULTIMODALIDADE: UMA ANÁLISE DOS MECANISMOS ENUNCIATIVOS PRESENTES EM GÊNEROS MULTIMODAIS.....	1109
MAURICEIA SILVA DE PAULA VIEIRA, CLAUDIA ALVES PEREIRA BRAGA	1109
A CRIAÇÃO IMAGINÁRIA E RELEITURA DE IMAGENS: UM ESTUDO SOBRE A LINGUAGEM DA CRIANÇA	1119

MELINA CARVALHO BOTELHO, ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART	1119
NAS NOTAS DE ALENCAR: REFLEXÕES ACERCA DO FEMININO.....	1128
MILENA PALHA, VANISE MEDEIROS	1128
A EDUCAÇÃO E O ALUNO EM PROPAGANDAS GOVERNAMENTAIS, UM OLHAR PARA AS REPETIÇÕES.....	1134
MILENE MACIEL CARLOS LEITE	1134
A APRENDIZAGEM DA ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES NA VIDA DO SUJEITO SURDO	1140
MIRIAM MAIA DE ARAÚJO PEREIRA	1140
ENQUADRANDO O CONCEITO “CORRUPÇÃO: UMA ANÁLISE COGNITIVA E DISCURSIVA DAS METÁFORAS SOBRE CORRUPÇÃO	1150
NATÁLIA ELVIRA SPERANDIO	1150
A PRODUÇÃO DAS BIBLIOTECAS DIGITAIS E A QUESTÃO DOS DIREITOS AUTORAIS NO GESTO DE COMPARTILHAR	1158
NATÁLIA RODRIGUES SILVA	1158
EDUCAÇÃO PARA O PENSAR: UMA EXPERIÊNCIA EM PIRANGUINHO-MG.....	1166
NATANAEL DOS SANTOS SILVA, ELIZABETH DA SILVA	1166
O COBRADOR, DE RUBEM FONSECA: O RECURSO DA VIOLÊNCIA ATRAVÉS DOS PALAVRÕES	1173
NATANAEL LUIZ ZOTELLI FILHO	1173
O NOME PRÓPRIO DE ESCRAVO NAS CARTAS DO CONDE DO PINHAL.....	1184
NAYARA FERNANDA DORNAS, SOELI MARIA SCHREIBER DA SILVA	1184
REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A LEITURA DE TEXTOS FÍLMICOS NA PERSPECTVA DA ANÁLISE DE DISCURSO: OUTROS SENTIDOS POSSÍVEIS.....	1194
NEURES BATISTA DE PAULA SOARES, EDINETH FRANÇA SOUSA SILVA ALVES	1194
UMA VOZ DA MANTIQUEIRA NA INTERNET: A PORTEIRA DO MATO	1200
NILO SERGIO S. GOMES, IRIS AGATHA DE OLIVEIRA	1200
MOVIMENTOS ARGUMENTATIVOS DA ESCRAVIDÃO E DA ANTIESCRAVIDÃO NO JORNAL O ABOLICIONISTA.....	1206
NIRCE APARECIDA FERREIRA SILVÉRIO	1206
SEMIÓTICA: A PERCEPÇÃO DOS TERMOS JURÍDICOS	1215
PATRICIA PEIXOTO CARNEIRO VIEGAS, BRUNO VIEGAS DOS SANTOS	1215
CORPO E SUBJETIVIDADE EM <i>I WANT A FAMOUS FACE</i>	1225
PAULA CHIARETTI	1225
A PUBLICIDADE EM DIFERENTES CONTEXTOS: IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS NA (RE)CONFIGURAÇÃO DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO	1230
PAULA SILVA ABREU, MAURICEIA SILVA DE PAULA VIEIRA	1230
CONTORNOS DE UMA VIDA A PARTIR DE UM DISCURSO DE POSSE	1240
POLLYANNA JÚNIA FERNANDES MAIA REIS	1240

OS JOGOS DE (DES)CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA EM UMA NARRATIVA DE VIDA.....	1248
POLLYANNA JÚNIA FERNANDES MAIA REIS	1248
ANALFABETISMO E LETRAMENTO SOCIAL: AS DIVERSAS FORMAS DE APRENDER	1258
POLLYANNA MARIA RESENDE, CAROLINNE MACHADO BARRA, DÉBORAH OLIVEIRA SILVA	1258
DISPUTAS SIMBÓLICAS NO CAMPO ESCOLAR.....	1264
RAFAEL XAVIER TOLENTINO	1264
IMAGINÁRIOS DA SEXUALIDADE: PROBLEMAS DE GÊNERO.....	1272
RAÍSSA RODRIGUES DE CARVALHO	1272
EFEITOS DE SENTIDO, INTERDISCURSO E MEMÓRIA: UM EXAME DOS MEMES “NEGO ISSO, NEGO AQUILO”	1281
RAQUEL COSTA GUIMARÃES NASCIMENTO, ERISLANE RODRIGUES RIBEIRO	1281
A CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS BRASILEIROS NA ENUNCIÇÃO PRESIDENCIAL DE GETÚLIO VARGAS: UMA ANÁLISE SEMÂNTICA DA PROCLAMAÇÃO DE 1937.....	1289
RENATA ORTIZ BRANDÃO	1289
DISPOSITIVO E DISCURSO NO DESIGN DA PRIMEIRA PÁGINA DO JORNAL IMPRESSO.....	1299
RICARDO AUGUSTO ORLANDO	1299
INTERAÇÃO E ORALIDADE NOS BLOGS DE VIAGEM: uma análise do blog Esse Mundo é Nosso	1310
ROBERTA VIEIRA FÁVARO GÜNTHER	1310
A COMPLEXIDADE DO FORMALISMO DA LINGUAGEM JURÍDICA FRENTE À PRECARIÉDADE DA COMPREENSÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA	1319
RODRIGO RIOS FARIA DE OLIVEIRA	1319
“O MUNDO TEM UMA NOVA EMBALAGEM”: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA CAMPANHA PUBLICITÁRIA DA VALE FÉRTIL	1327
ROSANA CRISTINA GIMAEI	1327
LINGUAGEM ORAL, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA: A FORÇA DO CANDOMBLÉ E DA “DANÇA DE SANTO”	1337
SANDRA CORDEIRO MOLINA	1337
A PROJEÇÃO IMAGINÁRIA DA/PARA ESCOLA DO CAMPO	1344
SANDRA REGINA SILVA, ANA LUIZA ARTIAGA RODRIGUES DA MOTTA	1344
A MATERIALIDADE VERBAL E A NÃO VERBAL: UM OLHAR DISCURSIVO PARA A OBRA DE CLARICE FREIRE	1352
SARA JONAS DE ASSIS, STELLA MARIS RODRIGUES SIMÕES	1352
ESTRATÉGIAS DE CATEGORIZAÇÃO/REFERENCIAÇÃO NA FALA DE UMA ESTUDANTE SECUNDARISTA.....	1359
SÉRGIO CASIMIRO	1359
A LEITURA LITERÁRIA NA AFIRMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE	1368
SIMONE APARECIDA BOTEGA, ANDRÉA PORTOLOMEOS	1368

SENTIDOS QUE EMANAM DO MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DE CAMPANHAS DA DENGUE NO MUNICÍPIO DE VARGINHA	1375
SIMONE CATARINA SILVA ARCHANJO	1375
ARGUMENTAÇÃO, ARGUMENTATIVIDADE E PERSPECTIVAÇÃO NA CARTA DO ESCRAVO FELÍCIO E NA LEI NA ATUALIDADE.....	1383
SOELI MARIA SCHREIBER DA SILVA	1383
A PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM: MEMÓRIA DISCURSIVA EM BLOCO	1390
STELLA MARIS RODRIGUES SIMÕES	1390
O DISCURSO DO RISCO EM HIV/AIDS E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES.....	1399
STÉPHANIE LYANIE DE MELO E COSTA.....	1399
O DISCURSO SOBRE O ENSINO MÉDIO NOS PROJETOS VOLTADOS À PROFISSIONALIZAÇÃO	1411
TAMYRES CECÍLIA DA SILVA	1411
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE: RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E TRABALHO.....	1420
TAMYRES CECÍLIA DA SILVA	1420
DIZENDO DO CORPO COM O CORPO: ANÁLISE DE UMA PERFORMANCE EMBLEMÁTICA DO FEMINISMO	1429
TELMA DOMINGUES DA SILVA	1429
A ESPACIALIZAÇÃO DA LEITURA NO JORNAL, DA CIDADE AO DIGITAL.....	1436
TELMA DOMINGUES DA SILVA	1436
ANÁLISE ARGUMENTATIVA DAS NARRATIVAS FEMININAS SOBRE O ABORTO DE FETOS ANENCÉFALOS.....	1442
TATIANA AFFONSO FERREIRA PAIVA.....	1442
BELA, RECATADA E DO LAR: UM OLHAR SOBRE A IMAGEM DA MULHER BRASILEIRA.....	1453
TATIANA BARBOSA DE SOUSA	1453
DISCURSO E MÍDIA: MARCELO CRIVELLA NAS ELEIÇÕES DO RIO DE JANEIRO	1463
TATIANE DOS SANTOS ALVES, EDVANIA GOMES DA SILVA.....	1463
A FORÇA DAS PALAVRAS: OS SENTIDOS DO SUCESSO	1468
THIAGO SOARES.....	1468
“A MARCHA DA FAMÍLIA COM DEUS PELA LIBERDADE” (1964 E 2014): CONSTRUÇÃO DO ACONTECIMENTO E PAPEL ATRIBUÍDO À MULHER PELO JORNAL “O GLOBO”	1477
TÚLIO SOUSA VIEIRA, WILLIAM AUGUSTO MENEZES	1477
DISCURSO E TURISMO: A FESTA DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO EM SILVIANÓPOLIS – MINAS GERAIS.....	1488
VANESSA JUNQUEIRA MEGALE, ANDREA SILVA DOMINGUES	1488
JUVENTUDE, REDES E TRANSTORNOS ALIMENTARES:UMA ESCUTA DISCURSIVA DOS SUJEITOS DA ANOREXIA E DA BULIMA.....	1497
WEDENCLEY ALVES SANTANA, NATHÁLIA VILLANE RIPPEL.....	1497

A MÍDIA IMPRESSA NEOPENTECOSTAL SOBRE O GÊNERO E A SEXUALIDADE	1507
WELLTON DA SILVA DE FATIMA	1507

Apresentação

O VII Encontro de Estudos da Linguagem e VI Encontro Internacional de Estudos da Linguagem – Enelin 2017 – 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, Instituições e Práticas Sociais*”, o evento foi realizado na Univás, em Pouso Alegre, de 04 a 06 de outubro de 2017. Participaram como convidados para Conferências e Mesas-Redondas pesquisadores do Uruguai, da Itália e de diversas regiões do Brasil. Essas relações de intercâmbio têm contribuído para o avanço das pesquisas em ciências da linguagem.

Durante os três dias de atividades, os participantes prestigiaram e contribuíram com as Sessões Coordenadas, sessões de Comunicações Individuais, sessões de Pôsteres, além de uma apresentação musical regional e lançamento de livros. 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 sétima 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, ampliando significativamente o número de participantes no evento. Neste ano, participaram do evento com inscrição e apresentação de trabalho 110 professores pesquisadores, 167 alunos de pós-graduação, 101 alunos de graduação, 38 professores da Rede Básica de Ensino, sendo que o encontro recebeu inscrições de todas as regiões do Brasil e também do exterior.

Vale destacar que a crescente participação de graduandos e pós-graduandos de diferentes IES de todo o Brasil demonstra a contínua inserção social do PPGCL em Pouso Alegre, na região sul de Minas, e em todo o país, no trabalho de difusão científica. Ao lado disso, o Enelin vem contribuindo para a circulação de trabalhos de discentes e docentes do PPGCL, bem como de outros alunos e discentes de outras IES, por meio das apresentações de trabalhos no evento, e também por meio da publicação dos trabalhos apresentados. Como forma de divulgar e fazer circular esses trabalhos é que publicamos os Anais do Enelin 2017.

A comissão organizadora do evento agradece à Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí, à Universidade do Vale do Sapucaí, às agências de fomento, CAPES e FAPEMIG, e a todos os colaboradores (professores, monitores, funcionários e técnicos) que ajudaram a promover a organização e o sucesso do Enelin 2017, que resultou na presente publicação.

TEXTOS COMPLETOS

UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA DA PALAVRA “POESIA” EM UM LIVRO DIDÁTICO

ADILSON VENTURA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Departamento de Estudos Linguísticos e Literários
Programa de Pós Graduação em Linguística – PPGLIN
Endereço: Estrada do Bem Querer, km 4, Caixa Postal 95
Vitória da Conquista – BA CEP: 45083-900

adilson.ventura@gmail.com

Resumo. O objetivo desse trabalho é analisar os sentidos da palavra “poesia” no livro didático “Português: Linguagens, 8º ano” de Cereja e Magalhães. Para tanto, nos posicionaremos na Semântica do Acontecimento, considerando que os estudos do sentido devem se localizar na enunciação, no acontecimento do dizer. Como procedimentos de análise, utilizaremos a reescritura e articulação, podendo, assim, estabelecer o Domínio Semântico de Enunciação (DSD) dessa palavra neste texto.

Palavras-chave. Enunciação, Poesia, Semântica do Acontecimento, Sentidos, DSD.

Abstract. The aim of this paper is to analyze the meanings of the word "poetry" in the textbook "Portuguese: Linguagens, 8º ano" by Cereja and Magalhães. To do so, we will focus on Semantics of the Event, considering that the studies of meaning must be located in enunciation, in the event of saying. We will use the rewriting and articulation as analysis methods, being able to establish the Semantic Domain of Determination (DSD) of this word in this text.

Keywords: Enunciation, Poetry, Semantics of the Event, Senses, DSD.

1. Introdução

Esse trabalho faz parte de um projeto de pesquisa que desenvolvemos na UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) que tem por objetivo entender os sentidos do que seja interpretação em livros didáticos. Pensamos que entender como o livro didático apresenta a interpretação é de fundamental importância, na medida em que este material é muito usado nas escolas e, por isso, atua de forma decisiva na formação dos alunos, indicando-lhes como devem interpretar textos, conceitos, imagens, etc. Assim, dentre esses conceitos, observamos a construção dos sentidos de *poesia* na Unidade I do livro didático “Português: Linguagens, 8º ano” de Cereja e Magalhães (2009). Com isso podemos ver o que o livro traz como o que é poesia, e, ao mesmo tempo, observamos como se constrói a interpretação de poesias no livro didático. Além disso, pensamos que a construção de sentidos é uma questão ética, na medida em que, ao se atribuir determinados sentidos a um conceito específico, a nossa relação com o mundo é dirigida de um determinado modo. Pensamos, como exemplo, se consideramos determinado sentido para *família*, acreditamos que família seja somente uma coisa, excluindo outras possibilidades (outros sentidos) para o que seja família, o que, de determinado

modo, pode construir um preconceito social.

2. Semântica do Acontecimento

Para essa análise, como já dissemos, nos colocaremos na perspectiva teórica da Semântica do Acontecimento, que considera que “o estudo do sentido da linguagem deve localizar-se na enunciação, no acontecimento do dizer.”(Guimarães, 2002, p.7). Sendo assim, colocando-se numa posição enunciativa dos estudos do sentido, considera-se que a enunciação é uma relação do locutor com a língua. Para descrever esta relação, há os procedimentos metodológicos de análise, que são a reescrituração e a articulação, os quais são observados num acontecimento enunciativo específico para que assim possamos ter quais são os sentidos de uma determinada forma em um texto. A reescrituração é o mecanismo no qual um elemento linguístico faz-se presente em vários momentos do texto, ou seja, ele é reescriturado de diversas formas ao longo do texto, e isso acaba por predicar algo ao elemento reescriturado, isto é, constrói seus sentidos nesse texto específico. A articulação diz respeito às relações contíguas, ou seja, as relações semânticas de uma forma linguística com outras que não são a sua reescritura (Guimarães, 2009). Lembrando aqui que a Semântica do Acontecimento, diferentemente da Linguística Textual, considera que o texto é uma dispersão de sentidos.

Ao trazer o Acontecimento, entramos na questão da temporalidade. Assim, não se considera o tempo linearmente, como uma sequência natural. Em cada acontecimento, há um embate de tempos funcionando, no qual o acontecimento recorta enunciações passadas e projeta uma futuridade de significações. Nas palavras de Guimarães (2002, p.12)

De um lado ela se configura por um presente que abre em si uma latência de futuro (uma futuridade), sem a qual não há acontecimento de linguagem, sem a qual nada é significado, pois sem ela (a latência de futuro) nada há aí de projeção, de interpretável. O acontecimento tem como seu um depois incontornável, e próprio do dizer. Todo acontecimento de linguagem significa porque projeta em si mesmo um futuro. Por outro lado este presente e futuro próprios do acontecimento funcionam por um passado que os faz significar. Ou seja, esta latência de futuro, que, no acontecimento projeta sentido, significa porque o acontecimento recorta um passado como memorável.

E esta temporalidade acontece sempre em espaços de enunciação determinados, ou seja, em espaços nos quais ocorrem a relação entre línguas e falantes. Porém, esta relação não é pensada enquanto uma relação empírica, e sim enquanto “um espaço regulado e de disputas pela palavra e pelas línguas” (Guimarães, 2002, p.18). Sendo, portanto, um espaço político, aqui pensado como um conflito entre uma divisão normativa do real e disputas pela palavra, pelos sentidos, ou seja, estabelece-se uma divisão do real, porém esta divisão é sempre redividida, por conta dos conflitos entre falantes e línguas, conflitos que estabelecem sentidos e, ao mesmo tempo, abrem a possibilidade para novos sentidos.

Para este trabalho em específico, iremos mobilizar estes conceitos apresentados logo acima. Passamos agora para as análises do *corpus*.

3. Análise do *corpus*

Como já dissemos, nesse trabalho iremos analisar a construção dos sentidos de *poesia* na Unidade I do livro didático “Português: Linguagens, 8º ano” de Cereja e Magalhães (2009). A análise será no livro do professor e isso nos interessa na medida em que, quando a palavra está em um exercício, temos acesso às respostas que o livro propõe. E essas respostas podem nos indicar o modo como a interpretação é entendida nesse livro.

Na Unidade I temos 6 poesias usadas como motivadores para exercícios, os quais trazem questões de algum ponto gramatical e também questões de interpretação. Desses seis exercícios, trouxemos para este trabalho a metade, ou seja, três exercícios. O primeiro dos exercícios está na página 29:

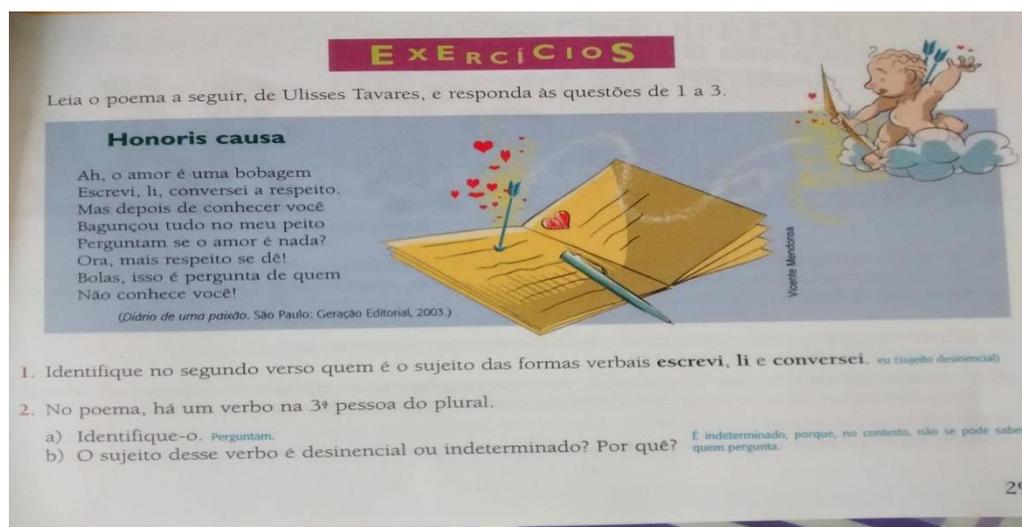


Imagem 1: Poema Honoris Causa in Cereja e Magalhães (2009, p.29)

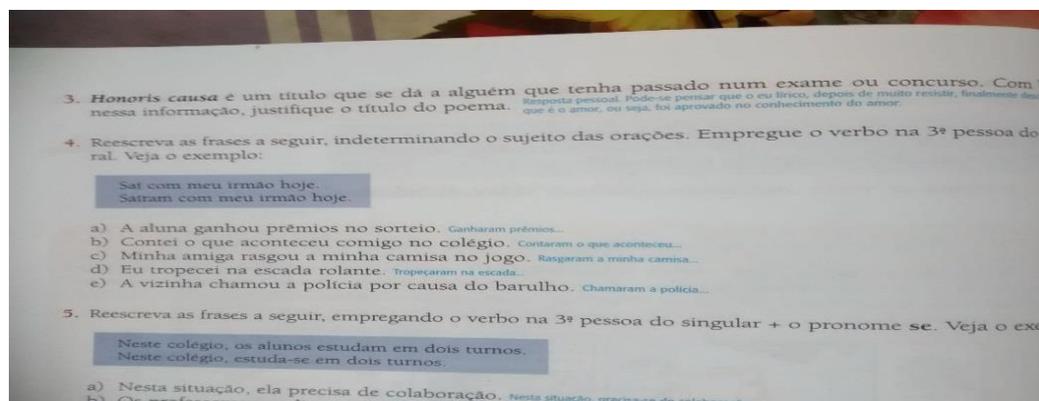


Imagem 2: Exercício sobre o Poema Honoris in Causa Cereja e Magalhães (2009, p.30)

Neste exercício temos a palavra “poema” sendo uma reescritura de poesia e esta palavra articulada a título e a verso. Sendo assim, temos o seguinte DSD:

Título | Poema | Verso

DSD 1: DSD da palavra poema no primeiro exercício

Neste primeiro DSD temos então a palavra “poema” sendo determinada por “título” e por “verso”, ou seja, poema é um tipo de texto que possui um título e também é escrito em versos.

No segundo exercício temos:

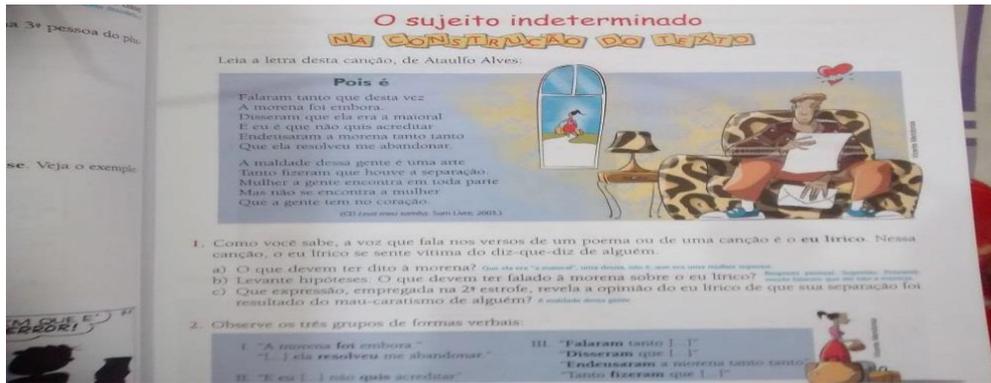
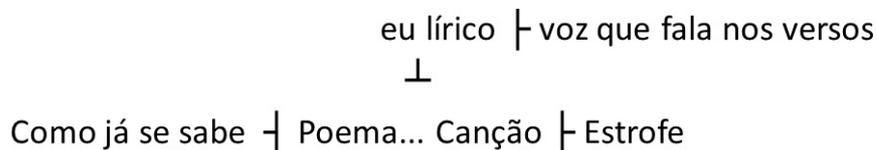


Imagem 3: Poema Pois é in Cereja e Magalhães (2009, p.31)

Nesse exercício temos uma reescrituração de poesia por poema e também uma reescrituração de poesia por canção, construindo uma relação de sinonímia. Além disso, temos uma articulação de poema com “como você sabe”, com “eu lírico” que, por sua vez, se articula com “voz que fala nos versos”; também temos uma articulação de poema com estrofe, caracterizando assim o DSD desse exercício:



DSD 2: DSD da palavra poema no primeiro exercício.

Neste segundo DSD, temos que “poema” está numa relação de sinonímia com “canção”, sendo que estes dois termos são determinados por “como já se sabe”, por “estrofe” e por “eu-lírico”, que é determinado por “voz que fala nos versos”. Esta construção nos permite ver que os sentidos de “poema” são construídos dessa forma como descrevemos, o que já aponta para um sentido de que todos já sabem o que seja poesia.

No terceiro e último exercício, temos:

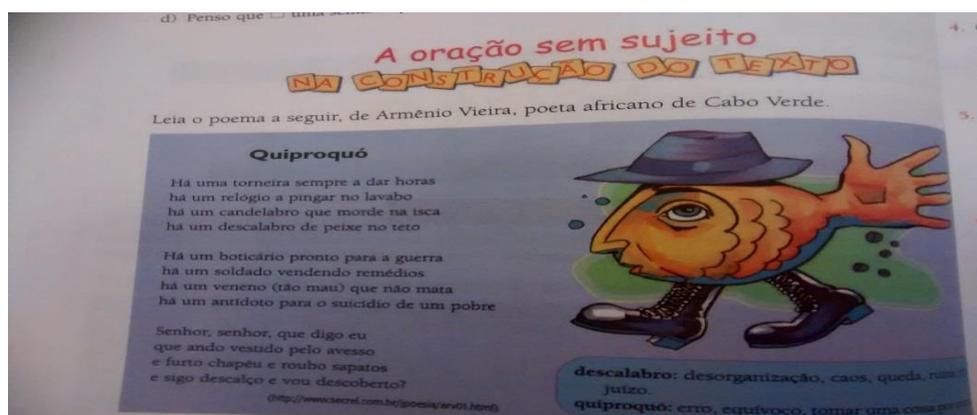


Imagem 4: Poema Quiproquó in Cereja e Magalhães (2009, p.41)

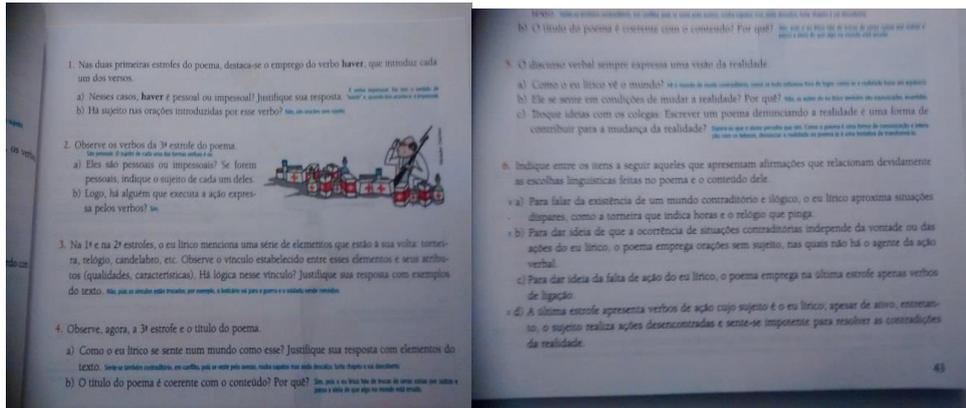


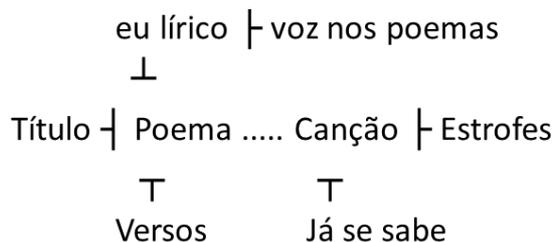
Imagem 5: Exercício sobre o Poema Quiproquó in Cereja e Magalhães (2009, p.41 e 42)

Nestes exercícios observamos novamente a reescritura de poesia por poema, sendo que este aparece articulado com estrofes, versos, título e eu-lírico. A partir dessas reescrituras e articulações, temos um outro DSD:



DSD 3: DSD da palavra poema no terceiro exercício

Neste outro DSD podemos observar que, conforme no segundo, a palavra “poema” é determinada por “estrofes” e por “eu-lírico”. Porém, temos agora duas determinações que apareceram no primeiro DSD, que são por “título” e por “versos”. Assim constituído este DSD, temos que o “poema” possui uma forma específica, na qual é escrita em versos e em estrofes, por um eu-lírico que dá um título a este texto específico, ou seja, o poema. E com esse conjunto de análises, chegamos ao seguinte DSD:



DSD 4: DSD da palavra poema na Unidade I

Com este DSD temos certos sentidos de “poesia” que, conforme já dissemos, coloca a poesia num sentido estável, de que já se sabe o que é por conta de ser um texto escrito em versos e estrofes. Assim, ao estabelecer este sentido, temos instaurado um conflito (político), pois, assim configurada, a poesia já tem um lugar específico, não trazendo outras possibilidades de textos poéticos nesse Espaço de Enunciação. Com isso, nesse espaço constroem-se leitores nos quais somente será poesia o que estiver escrito em versos e estrofes.

Além da análise de “poesia”, uma outra questão nos chamou a atenção nas análises feitas até o momento. No que concerne aos exercícios, pela análise ser no livro do professor, temos acesso às respostas propostas, as quais, geralmente, são

tratadas como as respostas corretas, tanto por professores quanto por alunos. Temos, nos três exercícios, o seguinte:

Exercício 1	Exercício 2	Exercício 3
2 questões gramaticais	3 questões sobre interpretação, sendo que uma possui a resposta correta, a outra é uma resposta pessoal, mas tem uma sugestão. A terceira é de copiar no texto.	Possui 6 questões sendo que duas são sobre gramática e 4 de interpretação. •
1 questão sobre interpretação – Resposta Pessoal mas, no livro do professor, tem uma sugestão da resposta correta		Dessas questões sobre interpretação, as de número 3, 4 e parte a e b da 5 são de respostas unívocas, ou seja, são certas ou erradas. A letra c da número 5 é com resposta aberta, mas possui sugestão. A questão número 6 é de interpretação, porém é objetiva.

Tabela 1 – Exercícios e respostas

Assim, nas relações que observamos nessas respostas, podemos dizer que a interpretação, quando ocorre nos exercícios, coloca a resposta ou em uma relação biunívoca, isto, de resposta correta ou errada, na medida em que o livro já traz qual é essa resposta. Em outras possibilidades, temos que o livro deixa a resposta como pessoal, mas, ao mesmo tempo, o livro traz uma sugestão, o que, neste espaço de enunciação, coloca que há uma resposta correta, a apontada pelo livro. Ainda temos uma outra possibilidade, já que há uma relação com copiar no texto. Dessa forma, mesmo tendo uma poesia para motivar a fazer os exercícios, não há questões que contemplem a poesia em si, isto é, há questões de interpretação, mas nada que traga uma especificidade para este tipo de texto, ou seja, qualquer texto poderia estar neste lugar.

Um outro ponto interessante a se pensar é que, como dissemos na introdução, estabelece-se um sentido para interpretação de texto no qual todos podem interpretar, mas que somente o livro didático possui a resposta correta. Isto traz um memorável no acontecimento de que, na escola, sempre tem que se buscar a resposta correta, o que, em certa medida, faz com que não exista a interpretação, e sim a busca por esta resposta ou senão simplesmente fazer uma cópia do texto motivador.

4. Considerações finais

Com estas análises feitas na Unidade I do livro didático “Português: Linguagens, 8º ano” de Cereja e Magalhães (2009), podemos observar uma

construção de sentidos para poesia na qual esta é identificada pelo formato, pelas relações entre versos e estrofes. Por outro lado, a interpretação de texto fica no lugar do logicamente estabilizado, isto é, interpretar é descobrir a resposta correta.

Como dissemos no início, ao se colocar, no momento de aprendizagem, os sentidos de um conceito de determinado modo, temos funcionando uma questão ética, ou seja, instaura-se uma futuridade na qual poesia será sempre escrita em versos e estrofes, e interpretação é a de acertar a resposta correta ou copiar partes do texto. Essa futuridade traz, de certo modo, uma possibilidade de que os futuros alunos não percebem a poeticidade de certos textos e também uma incapacidade de interpretar textos. Pensamos que a importância de se analisar o livro didático está em poder observar os sentidos desses e de outros conceitos, para assim poder propor alternativas para se pensar a constituição de sentidos e, de certa maneira, construir uma outra divisão no espaço de enunciação das escolas no Brasil.

5. Referências

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens, 8º ano**. São Paulo: Editora Saraiva, 2009

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. A Enumeração: Funcionamento Enunciativo e Sentido. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos 51 (1)**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

RELAÇÃO ENTRE LÍNGUAS: OS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS (CEL-SP) E A CONFIGURAÇÃO DE UM ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO

ADRIANA DA SILVA

Universidade Federal de São Carlos- (UFSCar)
Programa de Pós Graduação em Linguística – Prédio CECH (Centro Educação e Ciências Humanas)-UFSCar Rodovia Washington Luís, Km 235 – São Carlos-SP-
CEP-13565-905

silvadri2015@gmail.com

Resumo. *Fundamentado no quadro teórico da Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2002), este estudo tem como objeto o espaço de enunciação regulado pelo Centro de Estudo de Línguas (CEL-SP), um órgão criado pelo governo do Estado de São Paulo em decorrência da necessidade da implantação da língua espanhola nas escolas públicas, no contexto da política de integração do Brasil na Comunidade Latino-americana, no final da década de 80. Atualmente, a língua espanhola também divide espaço com outras línguas estrangeiras, oferecidas pelo Centro. Além de estabelecer uma proximidade linguística com outros países, o CEL também objetiva ampliar as habilidades do falante para a inserção no mercado de trabalho. Esse projeto contempla somente a rede pública. Assim, só os alunos que estão matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental do ensino regular, ensino médio, e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que podem ingressar nos cursos de línguas. Nosso corpus é composto pelo decreto de criação do CEL e resoluções que estabeleceram as normas de seu funcionamento, as quais nos permitiram dar visibilidade ao espaço de enunciação regulado pelo Centro, em que o falante da língua portuguesa é subjetivado em uma relação com o Estado e, dessa forma, é identificado como usuário de uma língua estrangeira. E, para nossas análises, fizemos uso do aporte metodológico da textualidade, o que nos auxiliou na investigação e na análise dos dados já coletados.*

Palavras-chave. *Enunciação; língua portuguesa; Cel.*

Resumen. *En el marco teórico de la Semántica del Acontecimiento (GUIMARÃES, 2002), este estudio tiene como objeto el espacio de enunciación regulado por el Centro de Estudio de Lenguas (CEL-SP), un órgano creado por el gobierno del Estado de São Paulo como consecuencia de la necesidad de la implantación de la lengua española en las escuelas públicas, en el contexto de la política de integración de Brasil en la Comunidad Latinoamericana, a finales de la década de los 80. Actualmente, la lengua española también divide espacio con otras lenguas extranjeras ofrecidas por el Centro. Además de establecer una proximidad lingüística con otros países, el CEL también objetiva ampliar las habilidades del hablante para la inserción en el mercado de trabajo. Este proyecto contempla solamente la red pública. Así, sólo los alumnos que están matriculados a partir del 7º año de la enseñanza primaria de la enseñanza regular, la enseñanza media, y la educación de jóvenes y adultos (EJA) que pueden ingresar en los cursos de idiomas. Nuestro*

corpus está compuesto por el decreto de creación del CEL y resoluciones que establecieron las normas de su funcionamiento, las cuales nos permitieron dar visibilidad al espacio de enunciación regulado por el Centro, en el que el hablante de la lengua portuguesa es subjetivado en una relación con el Estado y, de esta forma, se identifica como usuario de una lengua extranjera. E, para nossas análises, fizemos uso do aporte metodológico da textualidade, o que nos auxiliou na investigação e na análise dos dados já coletados.

Palabras clave. *la enunciación; lengua portuguesa; CEL.*

Este trabalho tem como objeto o espaço de enunciação regulado pelo Centro de Estudo de Línguas (CEL-SP), um órgão criado pelo governo do Estado de São Paulo em decorrência da necessidade da implantação da língua espanhola nas escolas públicas, no contexto da política de integração do Brasil na Comunidade Latino-americana, no final da década de 80.

Nosso *corpus* é composto pelo decreto de criação do CEL e resoluções que estabeleceram as normas de seu funcionamento, as quais nos permitiram dar visibilidade ao nosso objetivo de pesquisa, ao estudarmos o Centro como órgão regulador na relação entre línguas, em que o falante da língua portuguesa é subjetivado em uma relação com o Estado em um processo de individualização que o identifica e o distingue assim, linguisticamente.

Lembramos aqui que consideramos o espaço de enunciação tal como compreende Guimarães (2002):

Os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. (GUIMARÃES, 2002, p. 18).

Nesse espaço, segundo o autor, temos a configuração de um locutor, representado por (L) o qual ocupa um lugar social do dizer representado por (I-x), esse lugar social é a posição que o falante ocupa como, por exemplo, I-professor, I-aluno, I-coordenador e assim por diante. Isso significa que o falante é afetado enquanto a posição social que ele ocupa, a qual o autoriza a dizer certas coisas e não outras. Desse modo, o autor considera que o locutor é dispare a si. “Sem esta disparidade não há enunciação.” (GUIMARÃES, 2002, p. 24).

Para melhor caracterizarmos essa representação é necessária a descrição das **cenas enunciativas** que são especificações locais nos espaços de enunciação.

Assim, compreendemos que a cena enunciativa coloca também em jogo, além dos locutores, ou seja, do lugar social, lugares de dizer, que a partir do autor mencionado, chamaremos por enunciadores. Estes se apresentam como a representação da inexistência dos lugares sociais do locutor.

Desse modo, estes enunciadores, se posicionam na cena enunciativa, e nos espaços de enunciação por três formulações distintas, são elas:

Enunciador-individual, que se caracteriza simplesmente por um lugar de dizer. Ex.: “*Ficam criados, no âmbito da rede estadual de ensino, Centros de Estudos de Línguas.*”

Enunciador-genérico, que se constitui como o apagamento do lugar social, onde o que se diz é dito como aquilo que todos dizem, como temos o dito popular. Ex.: “*Quem muito quer nada tem.*”

Enunciador-universal, que se apresenta como não sendo social, ou seja, fora da história e acima dela, onde se diz sobre o mundo. Ex.: discurso religioso,

discurso científico, discurso jurídico (decreto de criação dos Centros).

Quanto a nossa análise, elegemos aqui fazer uma descrição com base na textualidade, por meio da categoria analítica da reescrituração, e articulação, tal qual Guimarães (2007). Para o autor, a reescrituração é o “procedimento pelo qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito fazendo interpretar uma forma como diferente de si”. Este procedimento atribui (predica) algo ao reescriturado (GUIMARÃES, 2007, p. 84).

E a articulação, segundo Guimarães (2007) “diz respeito às relações próprias das contiguidades locais, como o funcionamento de certas formas afetam outras que elas não redizem. Estes procedimentos enunciativos são próprios de relações no interior dos enunciados ou na relação entre eles”. Em outras palavras, é a forma como um elemento do texto estará relacionado aos que estão ao seu lado. (Guimarães 2007 p. 88)

Ao considerarmos a enunciação enquanto constituinte da relação entre falante e língua, analisamos não só palavras ou sentenças, mas textos que se constituem como uma “unidade de sentido integrada por enunciados” (GUIMARÃES, 2010, p. 22).

A relação de integração permite tomar os elementos não como estando em relação de soma e linearidade, mas como parte integrante do texto como um todo e tendo seus sentidos precisados na relação com este todo.

Nesta concepção, a unidade dos elementos linguísticos se faz pela deriva dos sentidos. O que constrói a coesão do texto não é a coerência lógica de ideias, mas o movimento enunciativo. É assim que uma mesma palavra, em textualidades semelhantes e em um mesmo espaço de enunciação, pode significar (designar) diferentemente.

Segundo Guimarães (2002):

A designação é o que se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história. (GUIMARÃES, 2002, p. 9).

A designação é o modo pelo qual o real é significado na linguagem e não está relacionada às classificações de coisas existentes em conjuntos fixos e pré-estabelecidos, mas à identificação das coisas significadas na relação entre sujeito, linguagem e mundo.

Nessa perspectiva, nosso trabalho se inscreve no quadro teórico da Semântica do Acontecimento (Guimarães, 2002) que considera a significação como histórica, mas não no sentido que se estabelece como um série de fatos consecutivos no tempo, mas no sentido de que a significação é determinada pelo acontecimento enunciativo, ou seja, “Sua materialidade é esta historicidade” (GUIMARÃES, 2005, p. 66)

Infere-se, nesse sentido, o ponto crucial da teoria em que se baseia o nosso trabalho, ao considerarmos a enunciação enquanto constituinte da relação falante e língua em que a temporalidade é representada no presente do acontecimento pelos memoráveis que recortam um passado. “O passado é no acontecimento, rememoração de enunciações, ou seja, se dá como parte de uma nova temporalização, um novo espaço de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação.” (GUIMARÃES, 2002, p. 12)

A partir desse quadro teórico, focamos em observar a relação entre línguas como já dissemos, em um espaço de enunciação regulado pelo CEL cuja criação

decorreu da necessidade da implantação da língua espanhola nas escolas públicas, no contexto da política de integração do Brasil na Comunidade Latino-americana, no final da década de 80. Essa língua também se legitima no espaço de enunciação brasileiro, a partir da consolidação dos países da América Latina - MERCOSUL - que é um bloco formado por países sul-americanos, em busca de fortalecer os países da América do Sul em relação a outros blocos e potências internacionais, e que também visa a consolidar as relações comerciais e culturais no interior do próprio continente.

São países membros do bloco: Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, também compondo o grupo a Venezuela desde julho de 2006. Todos os países que formam o MERCOSUL são do continente sul-americano, caracterizando-se também por serem países subdesenvolvidos, que estão passando por um processo de desenvolvimento social e econômico. Além disso, não podemos esquecer que todos foram colonizados por países europeus, mais precisamente, Espanha e Portugal, o que, conseqüentemente, os leva a ter como língua oficial o espanhol e o português, língua dos colonizadores. Nesse cenário destacamos que o Brasil é o único país do bloco que tem como língua oficial a língua portuguesa.

A relação entre a língua portuguesa e a língua espanhola no continente sul-americano foi intensificada a partir da formação do bloco MERCOSUL em 1994 e também foi a partir desse acontecimento que foram criadas políticas efetivas para uma aproximação linguística entre os países membros do bloco.

Atualmente, a língua espanhola também divide espaço com outras línguas estrangeiras, oferecidas pelo Centro, como alemão, francês, italiano entre outras.

Além de estabelecer uma proximidade linguística com outros países, o CEL também objetiva ampliar as habilidades do falante para a inserção no mercado de trabalho. Podem ingressar nos cursos de línguas os alunos que estão matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental do ensino regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já o curso de inglês é somente para os alunos do Ensino Médio. Os cursos têm o prazo de três anos (480 aulas) dividido em seis módulos semestrais.

O curso de inglês é o único aplicado em dois módulos (160 aulas) no período de um ano, e isso se deve ao fato dessa língua estrangeira já fazer parte do currículo escolar, desse modo, o tempo de frequência desse curso é menor que os outros oferecidos pelo Centro.

O CEL recebe a mesma denominação da escola em que está vinculado, e deve seguir o calendário estabelecido por ela o qual deve constar de sua proposta pedagógica e de seu regimento. Apesar do estabelecimento de tais normas, o Centro tem funcionamento próprio e esse deve ser evidenciado pela escola, a qual oferece apoio técnico pedagógico que também é garantido pelo conselho do Centro.

Pesquisas recentes da Secretaria da Educação de São Paulo mostram o êxito obtido pelo projeto na inserção de uma segunda língua estrangeira, uma vez que o Centro tem uma metodologia diferenciada de aprendizagem de línguas estrangeiras, como afirma (Gasparelo, 2008):

Nas escolas você tem um currículo igual para todo mundo, mesmo quando você tem alunos que já estão cursando idiomas em escolas particulares. No CEL, você cria módulo onde verifica a capacidade linguística do indivíduo quando ele inicia cada estágio. (GASPARELO, 2008, p. 39).

Apesar desse diferencial em relação às escolas públicas, o CEL passou por momentos de reestruturação em que foram implantadas medidas através de resoluções que colocaram em xeque sua credibilidade, e que resultaram assim, na

falta de interesse dos alunos pelo projeto.

Contudo, com o intuito de atingir o objetivo almejado de ampliar as oportunidades de acesso aos estudantes da rede estadual a uma segunda língua estrangeira moderna, bem como de adequar os CEL às normas e diretrizes da política educacional de modo a garantir-lhes a permanência e progressão nos diferentes níveis de aprendizagem previstos, outras resoluções foram criadas, mas aqui elencamos as mais significativas de acordo com o nosso propósito de trabalho, que apresentamos por meio dos seguintes recortes:

(1): 10 de agosto de 1987: Decreto nº 27.270

*Decreta: Artigo 1º - “ Ficam criados, no âmbito da rede estadual de ensino, Centros de Estudos de Línguas que terão por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas, com **prioridade para língua espanhola**”.*

2: Resolução SE nº 271, de 20 de novembro de 1987

*"Parágrafo único – No primeiro ano de funcionamento, o Centro proporcionará, **exclusivamente**, o ensino de língua espanhola."*

3: Resolução SE nº 193, de 18 de agosto de 1988

*"Parágrafo único – No primeiro ano de funcionamento, o Centro proporcionará, **preferencialmente**, o ensino de língua espanhola."*

4: Resolução No. 44, de 13-8-2014

- *Artigo 5º - O CEL deverá oferecer cursos de língua estrangeira moderna, **preferencialmente** em todos os turnos de funcionamento da unidade escolar vinculadora, de forma a atender, em sua totalidade, a demanda proveniente dos cursos de ensino fundamental ou médio da região.*
- *§ 1º - A organização dos cursos a serem oferecidos pelo CEL deverá observar a seguinte ordem de prioridade:*
- *1 - **curso de língua espanhola**;*
- *2 - continuidade dos cursos de línguas estrangeiras modernas em funcionamento, nos termos dos mínimos estabelecidos na presente resolução;*
- *3 - implantação gradativa de cursos de inglês, destinados exclusivamente a alunos do ensino médio;*
- *4 - implantação gradativa de cursos do idioma mandarim, destinados exclusivamente a alunos do ensino médio.*

Nos quatro recortes elencados, a cena enunciativa se configura pelo Locutor (L) que ocupa o lugar social de (l-x), o locutor-governador que ao assumir essa posição é afetado por uma deontologia estabelecida pelo seu lugar social do dizer enquanto sujeito que fala de um lugar autorizado, de um lugar social de locutor enquanto locutor-governador que decreta e divide-se assim em um enunciador universal, porque fala de uma região do interdiscurso, ou seja, da posição de sujeito jurídico liberal aquele que se apresenta como não sendo social, ou seja, fora da história e acima dela, onde se diz sobre o mundo.

Aqui, tomaremos como centro da nossa análise a reescrituração da língua espanhola em que buscamos compreender como é constituída a sua designação nesse espaço.

No primeiro recorte, destacamos o enunciado do Artigo 1, acima

apresentado: “ *Ficam criados, no âmbito da rede estadual de ensino, Centros de Estudos de Línguas*” Pela tomada da palavra, o locutor governador decreta a criação dos (CEL) , que é reescrito por substituição por “*Centro de Estudos de Línguas*”, e “*uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas*”, esses enunciados predicam o Centro, na medida em que trazem para esse espaço, uma metodologia diferente de aprendizagem utilizada pelas escolas públicas e também uma oportunidade que o falante tem de escolher um segunda língua estrangeira, e realizar um curso gratuito de línguas”. O espaço de enunciação é caracterizado por “*várias línguas estrangeiras modernas*” e isso quer dizer que o falante agora pode significar em uma língua estrangeira e tem a opção de escolher entre *várias línguas*. Mas esse espaço é limitado : “*no âmbito da rede estadual de ensino*” e “*alunos das escolas públicas estaduais*” – o que deixa claro que somente esses alunos podem ter acesso ao Centro. Assim, o governador por meio da criação do decreto, exclui qualquer falante que não seja aluno da rede estadual de ensino e também particulariza esse espaço na medida em que distribui hierarquicamente as línguas e legitima a língua espanhola como superior às outras línguas estrangeiras desse espaço, como visualizamos no enunciado “**com prioridade para língua espanhola**”.

Já no segundo recorte, a resolução se integra ao decreto, na medida em que reescreve o seu primeiro parágrafo “prioridade para língua espanhola” por substituição: “ **exclusivamente**”, o ensino de língua espanhola”.

Dessa forma, estabelece-se uma mudança nesse espaço: a língua espanhola que era prioridade passa a ser exclusiva. Assim, o falante não tem mais a opção de escolher entre várias línguas estrangeiras, como proposto no decreto, uma vez que muda-se o modo de distribuição das línguas nesse espaço: “*No primeiro ano de funcionamento o Centro proporcionará, **exclusivamente**, o ensino de língua espanhola*”.

No terceiro recorte: “*No primeiro ano de funcionamento, o Centro proporcionará, **preferencialmente**, o ensino de língua espanhola*”. A partir desse dizer, temos uma reescritura por substituição do enunciado do recorte 2 “*No primeiro ano de funcionamento, o Centro proporcionará, **exclusivamente**, o ensino de língua espanhola*.”

Mais uma vez o tempo é especificado e estabelece se assim, o período em que uma língua e não outra língua é legitimada nesse espaço; como identificamos também que a língua espanhola desta vez é predicada ao ser articulada ao advérbio **preferencialmente** e não mais ao advérbio **exclusivamente**. No quarto e último recorte a língua espanhola é definitivamente hierarquizada como superior às outras línguas estrangeiras, como visualizamos por meio da distribuição hierárquica em um processo de enumeração em que os enunciados se integram.

Assim, observamos nessa cena, que os cursos de línguas reescrevem os CEL, que regula o espaço de enunciação e distribui as línguas de uma maneira desigual e hierarquicamente legitima uma língua superior à outra como identificamos pelas posições que lhe são atribuídas:

“§ 1º - A organização dos cursos a serem oferecidos pelo CEL deverá observar a seguinte ordem de prioridade”:

- 1 - curso de língua espanhola;
- 2 - continuidade dos cursos de línguas estrangeiras modernas em funcionamento, nos termos dos mínimos estabelecidos na presente resolução;
- 3 - implantação gradativa de cursos de inglês, destinados exclusivamente a alunos do ensino médio;

■ 4 - *implantação gradativa de cursos do idioma mandarim, destinados exclusivamente a alunos do ensino médio*”.

A partir dessa análise, percebemos nesse espaço, como se dá a relação entre línguas, a qual tratamos como uma relação não natural, mas sobretudo como uma relação política, tal como compreende Guimarães (2002):

O político, ou a política, é para mim caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos. Deste modo, o político é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento (GUIMARÃES, 2002, pág. 16).

A contradição de que fala o autor é o Político, a hierarquização das línguas pelo funcionamento da linguagem enquanto determinadas e identificadas por esses espaços caracterizados pelas cenas enunciativas em que inclui as posições sociais, ou os modos de dizer dos locutores.

Dessa maneira, é o político que regula, por assim dizer, o espaço de enunciação, legitimando quais línguas estrangeiras distribuídas pelos Centros de Estudo de Línguas (CEL); por sua vez, o Estado como sujeito autoriza a instituição que está diretamente agenciada pelas divisões próprias desse funcionamento, caracterizando-se pelo papel decisivo de reproduzir a divisão (desigual) ao estabelecer políticas linguísticas que determinam o modo de distribuição dessas línguas para os falantes nesse espaço.

O espaço de enunciação regulado pelo Centro não é concebido como uma relação empírica entre línguas e falantes. Mas, sim por um espaço que é historicamente constituído por embates entre palavras e seus falantes. O espaço de enunciação é um espaço político, e ele se caracteriza como tal, na medida em que o falante da língua portuguesa é afetado pelas divisões das línguas e o modo como elas são distribuídas.

Assim, o falante ao afirmar o seu pertencimento em uma língua já exclui outra e essa condição já estabelece o funcionamento do político. É esse funcionamento que determina a divisão dos papéis sociais, permitindo ou não o acesso a determinados dizeres distinguindo-se, assim, os falantes linguisticamente. O falante da língua portuguesa é afetado por essas divisões que se estabelecem nesse espaço de enunciação, uma vez que seus dizeres são constituídos no acontecimento de linguagem e por meio dos memoráveis.

Dessa forma, esse falante é afetado pela história, o político, identificando assim, o seu lugar social em um processo de subjetivação em relação com o Estado, enquanto um processo de individualização que observamos no espaço de enunciação. Então é por meio do processo de subjetivação que pensamos a questão da identidade do falante da língua portuguesa considerando que essa é a língua oficial do Brasil.

Os espaços de enunciação, a história e as figuras enunciativas determinam e legitimam uma língua e não outra língua numa distribuição que se faz hierarquicamente.

E é nesse espaço que observamos como as línguas são afetadas, no seu funcionamento, por condições históricas específicas e como elas se dividem segundo o modo de distribuição para seus falantes.

Muitos estudos são realizados acerca do multilinguismo no Brasil, mas a análise enunciativa nos propiciou uma visão diferenciada por meio do nosso *corpus*

em que percebemos como se dá a representação e significação do sujeito na linguagem numa perspectiva política e sócio-histórica.

Pensamos os espaços em que circulam as línguas não somente como um espaço geográfico, mas como um lugar de prática política constituintes de relações diferentes entre língua e falantes. E esse funcionamento se estabelece em um lugar de litígio em que a distribuição das línguas se dá de maneira desigual em que o falante significa no e pelo acontecimento e pelos modos de dizer.

Referências

GASPARELO, L.F. **O Centro de Estudo de Línguas de Sorocaba**: projeto pedagógico e práticas de ensino. Sorocaba, Universidade de Sorocaba, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação.

GUIMARÃES, E. **Domínio semântico**. In: MOLICA, M. C.; GUIMARÃES, E. (orgs.). **A palavra**: forma e sentido. Campinas: Pontes/RG, 2007.

GUIMARÃES, E.(1995). **Os limites do sentido**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____ (2010). **Quando o eu se diz ele**: análise enunciativa de um texto de publicidade. In: Revista da ANPOLL n.1- v.29. 2010

_____ (2002). **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes.

Cadernos de Legislação Estadual 1 e 2 graus. **Decreto 27270/87** pág. 119 do vol. XXIV.

Cadernos de Legislação Estadual 1 e 2 graus. **Resolução Se nº 271/87**. pág. 389 do vol. XXIV.

RESOLUÇÃO SE Nº 193, de 18-08-1988, disponível em (http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/193_1988.HTM) Acesso em 17/11/2017:13:13:20.

RESOLUÇÃO SE nº 44, de 13-08-2014, disponível em (http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_14.HTM) Acesso em 17/11/2017: 13:04:20.

OPERAÇÕES DE DETERMINAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DE DOMÍNIOS NÓCIONAIS: O FUNCIONAMENTO DE FALSO

ALBANO DALLA PRIA

Faculdade de Letras, Ciências Sociais e Tecnológicas
Universidade do Estado de Mato Grosso
Rua Santa Rita, 148, Centro, Alto Araguaia/MT, CEP 75840-000

adallapria@gmail.com

Resumo. *A lógica não leva em conta, na formalização dos seus raciocínios, a especificidade das línguas. Aplicados à descrição de certas expressões, tais como ‘atestado de óbito falso’, esses raciocínios são colocados em xeque. Através do método que é próprio da “Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas”, observamos, na prática de construção de significação, que FALSO é marca da dúvida e do bloqueio à construção do termo atestado de óbito, na trajetória de construção do enunciado.*

Palavras-Chave. *Adjetivo. Significação. Operações.*

Abstract. *The formalization of logic reasoning does not consider the specificity of languages. Applied to the description of certain expressions, such as ‘atestado de óbito falso’, logic reasoning fails. Through the method that is proper to the “Theory of Predictive and Enunciative Operations”, we observe, in the practice of meaning construction, that FALSO is a mark of doubt and of blocking the construction path of the term atestado de óbito of the utterance.*

Key-words. *Adjective. Signification. Operation.*

1. Introdução

Na lógica proposicional, se eu chamo *alguma coisa*¹ de ‘atestado de óbito’², é porque *alguma coisa* é um atestado de óbito que existe como tal. Uma expressão do tipo ‘atestado de óbito falso’ coloca em xeque esse raciocínio descritivo. Ela vai contra os princípios da lógica, porque afirma dois estados de coisa que seriam, em princípio, incompatíveis, quais sejam o de que *alguma coisa* é e não é ela mesma ao mesmo tempo. Isso porque, do ponto de vista lógico, *alguma coisa* é aquilo que é, segundo o princípio da identidade ($A \text{ é } A$), e não pode ser *outra coisa* diferente dela mesma, segundo o princípio da não-contradição ($A \text{ é } A \text{ e não-}A$). Com efeito, o terceiro termo, isto é, que *alguma coisa* seja ela mesma e o deixe de ser ao mesmo tempo ($A \text{ é } A \text{ ou } A \text{ é não-}A$), no escopo de uma mesma proposição, está excluído dos princípios lógicos.

A lógica assume o ponto de vista representacionista da significação. Desse ponto de vista, as línguas são meios expressivos cuja finalidade é tão somente a de veicular conteúdos prontos da realidade abstrata (conteúdos de pensamento ou proposições) para a realidade físico-cultural (enunciados), sem passar por nenhum tipo de ajustamento, seja no plano da expressão seja no plano do conteúdo.

A especificidade das línguas não é levada em conta na formalização dos

¹ O termo em construção é representado sempre pelo itálico.

² As denotações são representadas sempre entre aspas simples.

raciocínios lógicos. Por isso, enquanto metalinguagem explicativa do funcionamento das línguas, esses raciocínios marginalizam sequências que, na prática de linguagem, não são menos significativas do que outras tantas sequências logicamente válidas. Tal é o caso de ‘atestado de óbito falso’.

Dada a dificuldade de se construir um sistema lógico de representação que dê conta de descrever adequadamente o funcionamento linguístico de ‘atestado de óbito falso’, tomamos uma posição, sustentada pelo programa de trabalho da “Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas” (CULIOLI, 1990, 1999a, 1999b), qual seja a de construir um sistema homogêneo de representação metalinguística que dê conta de apreender não só os valores mais estáveis do nome ‘atestado de óbito’, semelhantes àqueles que a lógica busca descrever, mas também a gama de valores deformáveis, dentre os quais ‘atestado de óbito falso’, a que se pode ter acesso, através de manipulações teoricamente controladas da “forma esquemática” (CULIOLI, 1990, p. 115-126) de funcionamento de *atestado de óbito* dentro de um espaço referenciável aberto³, porém centrado⁴.

Essa concepção de teoria que articula o material verbal (objeto) com a prática do seu manuseio (atividade) dispõe de um método que lhe é próprio. Primeiro, temos de nos apropriar, através de processos indutivos, da forma esquemática que regula uma série de enunciados em família parafrástica; segundo, temos de simular, através de processos hipotético-dedutivos, gestos controlados de deslocamento de posições mais ou menos fixas dentro de um espaço referenciável. A metodologia de análise do funcionamento de FALSO implica, portanto, a apreensão do movimento (vai-e-vem) que caminha do funcionamento de FALSO na organização de estados provisórios de conhecimento (que antecipam ações sobre o exterior) até uma posição estabilizada de FALSO num espaço referencial exterior (que determina posições mais ou menos fixas na superfície das línguas), e vice-versa.

Foge aos propósitos deste trabalho a construção de um modelo fixo, que exclui dos observáveis a dimensão subjetiva (atividade) da linguagem (variação experiencial e perceptiva). As manipulações que fazemos dos enunciados, além de teoricamente controladas, estão orientadas para a construção de um modelo plástico e maleável dos processos de apreensão do

agenciamento de *marcadores* que são, eles mesmos, traços de *operações*, quer dizer, são a materialização de fenômenos mentais aos quais não temos acesso e dos quais, enquanto linguistas, só podemos dar uma representação metalinguística, isto é, abstrata (CULIOLI, 2002, p. 27 – grifos do original)⁵.

Nosso objetivo é contribuir para uma maior compreensão:

1) dos processos de determinação das noções semânticas, ou “quase-signos” (REZENDE, 2000, p. 15), que implicam, de um lado, a introdução de *alguma*

³ Trata-se de um espaço topológico ou de uma topologia de domínio aberto (CULIOLI, 1999a). Essa concepção geométrica do espaço se contrapõe ao conceito aristotélico de *classe* ou de espaço fechado. Aristóteles compreendia o mundo como uma totalidade geométrica não topológica, ou se está dentro ou se está fora do espaço, e nada mais. A ciência moderna tem explicado (ou descrito) a realidade através um conjunto restrito de categorias segundo o conceito aristotélico de classe. Ficam excluídos do tratamento científico os objetos que não se reduzem à homogeneidade que o conceito de classe lhes impõe.

⁴ Na passagem das representações abstratas para as representações linguísticas, as primeiras, enquanto formalizáveis das últimas, podem resultar algo diverso daquilo que se tinha por formalizar. O “centro atrator” (CULIOLI, 1990, p. 97) serve de ponto de convergência (transindividual) da identidade (invariante) de forma. Com efeito, o centro visa controlar a construção de um hiato em razão de rupturas na invariante de forma.

⁵ No original: “c’est un agencement de *marqueurs*, qui sont eux-mêmes la trace *d’opérations*, c’est-à-dire, que c’est la matérialisation de phénomènes mentaux auxquels nous n’avons pas accès, et dont nous ne pouvons, nous linguistes, que donner une représentation métalinguistique, c’est-à-dire, abstraite” (CULIOLI, 2002, p. 27 – grifos do original).

coisa referenciável, provisoriamente chamada ‘atestado de órbita’, no espaço referenciável e, de outro lado, a determinação propriamente dita, através de avaliações qualitativas – que tem FALSO como marcador – sobre a identidade de *alguma coisa* em relação à representação visada de *atestado de órbita* nesse último espaço;

2) dos processos sucessivos de ajustamentos entre sistemas de representação não homogêneos.

Com efeito, esperamos nos aproximar dos valores operatórios que, em situação prática de construção de significação, são, de fato, observáveis das formas linguísticas, em geral, e, em particular, da sequência ‘atestado de órbita falso’.

2. A predicação lógica e os dilemas de gênese

Do ponto de vista lógico, o conteúdo independe das línguas para significar. Delas depende apenas para ser veiculado. A veiculação não implica ajustamentos porque a realidade física e a realidade abstrata são tomadas pela lógica numa relação de continuidade que se confunde com a mesmice. O mundo e o pensamento se recobrem perfeitamente, quer dizer, o mundo é “transparente” ao pensamento, e vice-versa. Essa relação garante a estabilidade do conteúdo, não obstante a variação experiencial e linguística, que é própria à atividade linguageira.

Para a lógica, o mais importante é a comprovação da validade de um raciocínio. A lógica não pretende ser uma forma de ação sobre o mundo, sobre os referentes. Por isso, os raciocínios lógicos passam da realidade física para a realidade abstrata, e vice-versa, dentro de uma realidade orgânica, abstraindo de qualquer tipo de ajustamento, conforme já o dissemos acima no contexto da veiculação dos conteúdos. Qual seria, então, a razão do trabalho dos sujeitos em relacionar as unidades?

O sujeito da lógica se assemelha a um autômato, na construção de sentenças declarativas que possam ser avaliadas em termos de verdadeiro e falso quanto aos estados-de-coisas que descrevem. O trabalho do sujeito da lógica é axiomático, tomado por evidente, e calçado na instrumentação normativa do pensamento, sob a justificativa da necessidade de se “disciplinar” o pensamento⁶. Esse sujeito, por um lado, confunde-se com a realidade abstrata e dela se apaga, por outro lado, confunde-se com a realidade físico-cultural de dela também se apaga. É um sujeito que está em todo tempo-lugar e em tempo-lugar algum. Esse sujeito se converte em puro pensamento ou pura introspecção (solipsismo). Esse sujeito não precisa equilibrar representações interiorizadas com as representações dos outros sujeitos.

3. A atividade epilinguística e o trabalho do linguista

Em síntese, o termo “epilinguismo” refere o trabalho do sujeito para posicionar (*répérer*) raciocínios subjacentes através de “formas que *marcam* e constroem sua presença, formas que *traçam* a atividade dos sujeitos (sob a ótica que essas formas lhes conferem)” (VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 11 – grifos do original) num espaço referencial homogêneo. As línguas naturais são performativas. Se os sujeitos relacionam entidades, é porque intuem a possibilidades de transformá-las, se não no plano físico-cultural ou afetivo, pelo menos no plano simbólico.

As formas de superfície se constituem interpretáveis em razão dos raciocínios (teoria) que lhes são subjacentes. Os raciocínios só são acessíveis através das

⁶ Os fins justificam-se em si mesmos como forma de se aproximar da verdade e/ou se afastar do erro.

formas, que são vestígios das operações que organizam, localizam e controlam a representação dentro de um evento em processo de construção. Se, por um lado, sabe-se, por hipótese, da existência de invariantes cuja presença na língua é marcada por formas, por outro lado, é preciso construir caminhos de acesso a esse saber. Nesse sentido, o acesso à teoria (invariante) implica um saber-fazer do linguista, assim como no artesanato, o saber implica o próprio ato de fabricação (DUCARD, 2006, p. 15).

Do ponto de vista da linguagem definida como atividade de representação, referência e regulação (CULIOLI, 1990, p. 177-213), o trabalho do linguista deve se voltar ao processo de apreensão e de formalização dos observáveis. Esse trabalho simula o investimento da ação subjetiva, “que Culioli chama de *força assertiva*” (DUCARD, 2009, p. 65 – grifo do original), sobre projetos de representação que se deslocam sob ângulos perceptivos variados. A ação subjetiva é constitutiva dos observáveis. Os observáveis estão teorizados como objetos que articulam ação subjetiva e formalização de ângulos perceptivos através das línguas. Com efeito, a variação subjetiva se constitui como observável através das línguas.

Na abordagem estática, como na lógica, as unidades de língua se prestam a encapsular e a veicular um conteúdo que permanece incólume a qualquer organização em cadeias singulares. Na abordagem dinâmica – que acreditamos ser também a nossa – dos fenômenos linguísticos, a linguagem, enquanto a prática de construção de significação numa língua dada, impede-nos de defender a existência de “algumas entidades de língua que sejam determinadas e outras que sejam menos determinadas” (REZENDE, 2000, p. 15), porquanto uma tal distinção reitera os fundamentos da abordagem estática, quais sejam a existência de (a) um plano abstrato de relações intersubjetivas estabilizadas e (b) um sistema de relações determinadas entre forma e conteúdo, que não comporta deformações.

O funcionamento de FALSO de que trataremos aqui não se confunde com a descrição da totalidade do fenômeno que se encerra em si mesma. Nossos observáveis – famílias de enunciados em relação parafrástica – não se confundem com os conceitos de dado e de fenômeno enquanto objetos estabilizados. Porque esses abstraem da ação subjetiva e da variação de ângulos perceptivos subjacentes (invariante), cujas marcas são constitutivas das línguas. Esses dois conceitos costumam referir objetos que perderam sua gênese na “prática, seja de interação verbal dos falantes de uma língua, seja de interação dos falantes com o meio ambiente” (REZENDE, 2000, p. 12). A linguística culioliana reabilita a gênese (perdida) da variação nas línguas e assume uma posição diante dela: a gênese de toda a variação é experiencial e subjetiva, e não formal ou processual. A variação diz respeito aos modos de perceber e representar o mundo por sistemas não homogêneos (transindividuais) que, em princípio, não dialogam, razão essa do trabalho dos sujeitos para se fazer dialogar.

4. Processos enunciativos de funcionamento de FALSO

Trabalhamos com contexto explícito das intuições⁷ que estão sustentando processos de formalização de enunciados em família parafrástica, ao mesmo tempo em que vamos construindo um sistema de representação metalinguística que dê conta de descrever o formal que a linguagem é, isto é, como mecanismo de forma que dá sustentação não só a caminhos que levam a bom termo, porque constroem representação, mas também trajetórias que ficam a meio caminho ou que não se

⁷ “Se as ciências desconfiaram oficialmente da analogia, praticaram-na clandestinamente. Muitos cientistas utilizam o raciocínio por analogia para construir tipologias, elaborar homologias ou mesmo induzir leis gerais (mas os manuais apagam o rastro do caminho mental subjetivo, assim como o enobrecimento apaga os rastros da sua extração vulgar)” (MORAN, 2012. p. 156).

transformam e – de um certo ponto de vista que não é o nosso – não constroem representação. Para tanto, consideremos o diálogo abaixo:

- *Você pagou a indenização a Pedro pela morte da sua esposa?*
- *Não! De jeito nenhum.*
- *Por que?*
- *Pedro me entregou um atestado de óbito falso.*

Assumimos um valor semântico interpretável não qualquer de *atestado de óbito falso*, que só pode ser apreendido através de ocorrências particulares de *Pedro me entregou um atestado de óbito falso*, e dentro do diálogo acima formalizado. Nossa unidade de análise é o enunciado. Em outros termos,

Culioli atribui ao enunciado um duplo estatuto – teórico e material. É uma unidade empírica de observação porquanto constituída de materialidade e, por isso, o dado mais diretamente observável ao linguista; é uma entidade teórica porquanto é definido como agenciamento de marcadores de operações da atividade de linguagem. Dessa perspectiva, em sua atividade de análise, o linguista parte de dados imediatos e caminha em direção à formulação de dados teorizados (famílias parafrásticas) que lhe fornecem subsídio para retornar ao empírico (PRIA, 2013, p. 42).

O processo constitutivo do enunciado compreende um conjunto de relações imbricadas. Em síntese, são relações de natureza primitiva, predicativa e enunciativa. Por ocasião da análise do enunciado *Pedro me entregou um atestado de óbito falso* será possível observar o funcionamento dessas relações na sua constituição. Aqui, procuramos contemplá-las em três momentos, privilegiando uma relação em cada momento. Não se pretende esgotar – como se isso fosse possível – as relações em tela. Ainda que tenhamos optado por tratá-las em separado, as relações se sobrepõem, como se poderá perceber do texto.

O primeiro momento ou SIT0 (= Situação zero) trata da instanciação de um esquema formal por noções semânticas e da organização de domínios nocionais; o segundo, SIT1, trata da organização de posições que visam dar existência aos termos do enunciado; o terceiro, SIT2, trata dos ajustamentos das situações anteriores diante de um contexto discursivo.

Todo enunciado é um evento que nasce de uma relação semântica entre domínios nocionais e aponta para uma certa direção de sentido, um lugar onde as propriedades dos termos estão cultural e historicamente adequadas. Para fins de manipulação do enunciado e explicitação da relação semântica que aqui se afigura, comecemos por colocar uma situação zero, doravante SIT0, e um esquema de léxis.

SIT0: determinação da orientação semântica.

A léxis é um esquema formal de três lugares $\langle \xi_0, \xi_1, \pi \rangle$ que prevê uma variável para o operador π e duas variáveis, ξ_0 e ξ_1 , para os argumentos da predicação. Os espaços formais da léxis são instanciados por noções semânticas e, do ponto de vista cognitivo, asseguram a estruturação do conteúdo de pensamento ou conteúdo proposicional. Trabalharemos com a seguinte léxis: \langle Pedro entregar atestado-de-óbito \rangle .

A “intuição criadora”⁸ (DUCARD, 2006, p16) projeta, para uma eventual situação enunciativa (Sit*)⁹, que sejam ratificadas as propriedades¹⁰ dos termos da

⁸ No original: *intuition créatrice* (DUCARD, 2006, p. 16).

⁹ O asterisco sempre representa um valor hipotético.

léxis, tais como estão relativamente estabilizadas na cultura: *Pedro* sendo aquele que tem a propriedade de *entregar*, dentre outras coisas, *um atestado de óbito*, e *atestado de óbito* sendo *alguma coisa* que pode ser entregue por *alguém*, dentre os quais, *Pedro*. O enunciado a seguir traduz esses valores: *Pedro me entregou um atestado de óbito por ocasião da morte da sua esposa*. Observa-se do enunciado ausência de marcas que remetam a um possível bloqueio à construção dos termos, algo que se traduz por um enunciado como *Pedro não me entregou um atestado de óbito porque estava desconsolado com a morte de sua esposa*.

A confirmação das propriedades dos termos, numa eventual situação enunciativa (Sit*), pode resultar na construção quer do ENTREGADOR (<() entregar atestado-de-óbito>) quer do ENTREGADO (<Pedro entregar ()>) quer de ambos os termos, através do predicado *entregar*. Os termos que vierem a se construir, numa eventual situação enunciativa (Sit*), darão conta de quão adequados estão os termos em relação às noções que os quer “encarnar” (REZENDE, 2000, p. 128). Os termos em construção, no nosso enunciado de partida, são *Pedro* e *atestado de óbito*.

Colocadas em relação, as noções semânticas da léxis esboçam não só uma orientação semântica, “uma grosseira direção de sentido” (REZENDE, 2011, p. 707), quer dizer, uma relação mais ou menos adequada entre os termos e as noções semânticas que lhes quer encarnar, mas também um “projeto de existência” (REZENDE, 2000, p. 280) da representação visada, no nosso caso: *alguma coisa entregue por Pedro*, provisoriamente representada pelo termo *atestado de óbito*.

Com efeito, esse gesto que visa trazer à existência *alguma coisa* ainda pouco determinada cuja determinação maior é ter sido introduzida num espaço referenciável, através da associação da ocorrência de *alguma coisa* a um termo do léxico, é o primeiro passo na direção da sua construção nesse espaço. Por certo, não é um acaso a escolha do termo, resulta da analogia de *alguma coisa* com ocorrências da noção /*atestado de óbito*/¹¹, conhecidas do enunciador. São operações de qualificação ulteriores que poderão validar a adequação na escolha do termo. No enunciado *Pedro nos entregou um atestado de óbito e tanto, é pena que sua esposa esteja morta*, as marcas de modalidade assertiva e de aspecto perfectivo (ausência de obstáculo) do contexto encaixante contribuem para essa confirmação. Outro enunciado por colocar a dúvida sobre a adequação, tal é o caso de *Pedro nos trouxe um atestado de óbito sem valor algum, será mesmo que sua esposa está morta?*

SIT1: determinação da direção dos termos.

A imersão da léxis num espaço referencial qualquer (abstrato ou físico-cultural), impõe que os termos sejam ordenados numa sequência linear. A ordenação, no entanto, esboça enunciáveis cuja existência dos termos pode não ser conhecida dos sujeitos num espaço referenciável. O objetivo da relação predicativa é a construção dessa existência dos enunciáveis. Vejamos as duas glosas a seguir:

(1) [*Há*] *Um atestado de óbito [que] foi entregue por Pedro [nosso conhecido] para alguém.*

(2) *Pedro [nosso conhecido] entregou um atestado de óbito [há alguma coisa] para alguém.*

Enquanto (2) está construindo a existência de um ENTREGÁVEL cujo ENTREGADOR é conhecido dos sujeitos, em (1) está sendo construída a existência do ENTREGADOR cujo ENTREGÁVEL ainda é pouco conhecido dos sujeitos.

¹⁰ Propriedades que estão relativamente estabilizadas nas culturas, tais como *humano, animado, adulto, infantil, inanimado, individuável, massivo, processo finalizado, iniciador, acidental*, e assim por diante (CULIOLI, 1999a, p. 100).

¹¹ Os termos entre barras oblíquas sempre representam noções.

As posições dos termos refletem, em alguma medida, as posições dos sujeitos no espaço referenciável. Em (1), glosamos a posição do enunciador (S0) sobre co-enunciador (S2), antes mesmo que S0 se tenha feito locutor (S1), numa situação enunciativa. S0 sabe que S2 não sabe *alguma coisa* de S0 sobre *Pedro*. Colocar o enunciado no plano do dizível implica eliminar essa diferença. Aquilo que S0 sabe de S2 se converte numa posição de S0 em relação a S2. S0 se sobrepõe a S2 no espaço referenciável. *Que* é a projeção da imagem do enunciador (S0) sobre o co-enunciador no enunciado (1). O enunciador (S0) está sustentando a posição de alguém (um S com o qual S0 se identifica) que supõe ser o co-enunciador (S2). Tal suposição se traduz pelo marcador de localização *há*. Trata-se de um operador que visa introduzir *alguma coisa* no universo de discurso para que predicções ulteriores que possam se efetivar sobre *alguma coisa*. Esse valor se traduz pela seguinte glosa: *Há alguma coisa, falemos dela*. Com esse gesto, S0 constrói a existência fictícia de um enunciável.

Em (2), também glosamos a posição do enunciador (S0) sobre o co-enunciador (S2), antes mesmo que S0 se tenha feito locutor (S1). S0 sabe que S2 sabe *alguma coisa* de S0 sobre *Pedro*. Aquilo que S0 sabe de S2 converte-se, mais uma vez, numa posição de S0 em relação a S2, qual seja a de que S0 e S2 ocupam a mesma posição no espaço referenciável. Desse ponto de vista, uma eventual diferença (S2 não sabe *alguma coisa* de S0 sobre *Pedro*) não se coloca ou fica em segundo plano, pois, vindo a se colocar, pode construir algum bloqueio à trajetória de determinação de um ENTREGADOR. Para tanto, não se questiona a identidade de *alguma coisa* enquanto ENTREGADO. Ao nível das relações predicativas essa diferença é pano de fundo. Presume-se de (2) um certo modo de existir do termo *atestado de óbito*. Com efeito, (2) retoma uma ocorrência de *alguma coisa* cujo modo de existir ainda pode ser questionado ao nível das relações enunciativas quer para ser colocado em dúvida, como em *O Pedro então nos entregou um atestado de óbito? Conta outra. De onde ele tirou um atestado de óbito?* quer para ser *Foi emitido com rapidez o atestado de óbito que Pedro nos entregou [um atestado de óbito]*. S0 constrói a existência do enunciável sob um gesto que abstrai dessas posições.

A estrutura predicativa, embora seja um modo particular de apreensão do mundo e resulte da apropriação da realidade psico-física e cultural por um sujeito particular, configura uma construção de tal modo generalizada, porque distende a tal ponto o tempo, o espaço e o mundo (sujeitos), que compreende o conteúdo proposicional, sempre igual em si mesmo, onde toda diferença se apaga.

SIT2: determinação da estabilidade intersubjetiva.

Ainda que, através da ordenação, a relação predicativa esboce posições, ela o faz no sentido da sua exclusão. Se essas posições podem ser retomadas na relação enunciativa, entendemos que se deva ao fato de a intersubjetividade já estar colocada enquanto projeto – mas ainda não construída – ao nível das relações predicativas. A intersubjetividade é um projeto, e não está dada para o enunciado. Por certo, a intersubjetividade ou as posições intersubjetivas – do modo como as entendemos – são construto da atividade de linguagem, e não o seu o fundamento. Estamos nos apoiando “na hipótese fundadora de que a atividade de linguagem é produto de uma atividade simbólica por gestos” (DUCARD, 2009, p. 68) de apropriação de relações predicativas, mas não só, que se esboçam numa certa direção, mas que nem sempre se constroem como tal. A heterogeneidade do discurso, assim como a sua transcendência, não pode ser tomada nem como anterior nem como exterior às formas que permitem dela dizer, “ela lhes é inerente” (VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 11).

A adequação nocional (SIT0) construída sobre uma eventual situação

enunciativa (SIT1) é uma disposição do enunciador (S0) que pode vir a se constituir locutor (S1*). A possibilidade de deslocamentos está na base da apropriação dessa invariante. Toda invariante não-ainda formalizada em relação a uma situação singular (Sit), através de formas interpretáveis de uma língua dada, é suscetível de deslocamentos dentro de um espaço referenciável. Por isso, há sempre o risco de se dizer *outra coisa*, na passagem das representações abstratas para as representações linguísticas. Nessa passagem, é o centro atrator que assegura possíveis reorganizações do conteúdo proposicional frente às posições que estavam colocadas enquanto projeto na relação predicativa, mas que, na relação enunciativa, são posições de fato. A não coincidência dos modos de ser da invariante de base é de princípio. A continuidade é resultado do investimento do sujeito, e não um fundamento da atividade significativa. A intuição de estabilidade enquanto *mesmice* deve-se, muitas das vezes, às aproximações (analogia com a memória enunciativa ou com projeções enunciativas) que uma disposição atual convoca para a apropriação de formas interpretáveis, caminho de acesso que são a uma “ambiguidade fundamental”¹² (CULIOLI, 1999a. p. 160). O trabalho do sujeito para passar de uma disposição à outra interessa-nos mais do que as descrições que podem ser feitas das aproximações em si.

FALSO é marca do trabalho do sujeito, uma disposição de S0, para passar de um modo de ser de *alguma coisa*, esboçado em SIT0 e projetado em SIT1, para um modo de ser outro-o mesmo que a SIT2 lhe assegura. O mesmo em razão da identidade de forma que é localizada em relação a uma situação particular (Sit) e outro em razão da reorganização nocional que essa localização implica. A passagem de uma situação eventual (Sit*) para uma situação particular (Sit) não é sem consequência. FALSO é, antes de tudo, marca da modalidade da dúvida sobre a posição dos sujeitos da Sit a respeito de *alguma coisa*. FALSO é marca de alteridade (dissociação) enunciativa. Em SIT2, S0 está dissociado da posição de um eventual locutor (S1*), mas não da disposição de S0, projetada em SIT1, para uma eventual situação enunciativa (Sit*).

No nosso enunciado de partida, é a alteridade enquanto o mesmo, mas em outro tempo-espaço, que coloca em dúvida a possibilidade de que *alguma coisa* se construa como uma ocorrência da noção /atestado de óbito/. FALSO é a marca da dúvida de S1, excluída de SIT1, quanto à construção de *alguma coisa* como uma ocorrência da noção /atestado de óbito/. A negação da existência de *um atestado de óbito que existe como tal* é um pano de fundo que não se resolve com FALSO. FALSO marca o bloqueio à trajetória de construção de *atestado de óbito* que se esboçou em SIT0 e cuja existência se projetou SIT1. Esse bloqueio dá margem a todo tipo de especulação – que não é nosso objetivo fomentar – sobre a trajetória da representação a partir de Sit.

Em SIT2, S1 força a volta – como se isso fosse possível ou sem consequência – à situação zero, passando pela situação um, como uma trajetória possível. A volta, ou melhor, a sua tentativa, não é sem consequência para o enunciado. FALSO é a marca dessa consequência no movimento (trabalho) de construção da representação no contexto do enunciado, e não para o fragmento *atestado de óbito* isolado.

5. Considerações finais

Depois de ter passado em revista um conjunto extenso de gramáticas brasileiras de 11 diferentes autores – todos eles apoiados no conceito de aristotélico

¹² No original: *ambiguïté foncière* (CULIOLI, 1999a, p. 160).

de classe – uma pesquisa concluiu: “Todos eles apontam que o adjetivo indica “qualidade(s)”” (NEVES, 2011, p. 17). No avesso da tradição gramatical, observamos, na prática de construção de significação, que FALSO é marca da dúvida e do bloqueio à construção do termo *atestado de óbito*, na trajetória da construção do enunciado.

A lógica já apostou na derivação de subtipos como alternativa ao tratamento extensional (ILARI, 1993), que “falha” na descrição de adjetivos como FALSO. Vimos aqui que uma possível razão para a “falha” é o bloqueio colocado por FALSO à construção do nome e à construção da classe de predicados que poderiam ser descritos pelo nome. Como a lógica trabalha com fragmentos de enunciado, fica difícil perceber tanto o movimento construtor da representação quanto os obstáculos que pode vir a encontrar. Buscamos aqui explicitar que esse movimento é muito maior do que o conteúdo que uma construção possa encapsular.

Referências

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**: opérations et représentations. Paris: Ophrys, 1990.

_____. **Pour une linguistique de l'énonciation**: formalisation et opérations de repérage. Paris: Ophrys, 1999a.

_____. **Pour une linguistique de l'énonciation**: domaine notionnel. Paris: Ophrys, 1999b.

_____. Variations sur la linguistique. Entretiens avec Frédéric Fau préface et notes de Michel Viel. Paris: Klincksiek, 2002.

DUCARD, D. O grafo do gesto mental na teoria enunciativa de A. Culioli. Tradução de Consuelo Vallandro Barbo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 64-71, 2009.

_____. Seuils, passages, sauts. DUCARD, D.; NORMARD, C. (orgs.) **Antoine Culioli: un homme dans le langage**. Paris: Ophrys, 2006. p. 13-18.

ILARI, R. Alguns problemas semânticos na análise dos adjetivos. **Caderno de estudos linguísticos**, Campinas, v. 24, p. 41-45, 1993.

MORAN, E. **O método 3**: conhecimento do conhecimento. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

NEVES, M. H de M. Uma amostra do tratamento concedido às classes de palavras na tradição gramatical do português. **Confluência**, Rio de Janeiro, v. 39, p. 11-28, 2011.

PRIA, A. D. O diálogo, a significação e a enunciação na articulação da linguagem com as línguas naturais. In: PRIA, A. D. et al. **Linguagem, escrita e tecnologia**. Campinas: Pontes, 2013. p. 37-50.

REZENDE, L. M. A indeterminação da linguagem e o conceito de atividade no ensino de língua materna. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 707-714,

2011.

_____. **Léxico e gramática:** aproximação de problemas linguísticos com educacionais. 2000. 320 f. Tese (Livre docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.

VOGÜÉ, S.; FRANCKEL, J-J.; PAILLARD, D. Prefácio. In: VOGÜÉ, S.; FRANCKEL, J-J.; PAILLARD, D. (orgs.) **Linguagem e enunciação:** representação, referenciação e regulação. Tradução de Marcia Romero e Milenne Biasotto. São Paulo: Contexto, 2011. p. 9-13.

POTENCIALIDADES PARA O ENSINO: ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE O DISCURSO PUBLICITÁRIO EM TRAILERS FÍLMICOS NA PERSPECTIVA MULTIMODAL

ALINE GABRIELLE CORREIA DA COSTA, JINNY KELLY CENTENO RAMOS

Universidade Federal de Lavras – Departamento de Estudos da Linguagem
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy, Lavras – MG. CEP: 37200-000.

alinnegcosta@gmail.com, jinnykelly.centeno@gmail.com

Resumo. O presente estudo busca abordar como o discurso publicitário se compõe em trailers fílmicos através das multissemióticas, e discutir as potencialidades de recursos linguísticos e imagéticos aliados ao processo de ensino-aprendizagem. Para isso, admitiu-se como referencial teórico Kress e Van Leeuwen (1996), Bakhtin (1997), Maingueneau (2006), etc. Assim, constatou-se que o discurso publicitário se constitui como um instrumento em potencial no processo de formação de leitores críticos proficientes.

Palavras-Chave. Multimodalidade. Discurso Publicitário. Ensino. Trailer Fílmico.

Abstract. The present study seeks to address how the advertising speech is composed in film trailers through the multisemiosis, and discuss the potentialities of linguistic and imagery resources allied to the teaching-learning process. For this, Kress and Van Leeuwen (1996), Bakhtin (1997), Maingueneau (2006), and others were accepted as theoretical references. Thus, it was found that the advertising discourse constitutes a potential instrument in the process of training critical readers proficient.

Keywords. Multimodality. Advertising Speech. Teaching-learning. Film Trailer.

1. Introdução

Mediante a ascensão de novas propostas audiovisuais advindas do crescimento da chamada era tecnológica, muito tem se discutido sobre o trabalho com os textos e recursos multimodais nos gêneros textuais e discursivos. Caracteriza-se por modos e meios multissemióticos a utilização de recursos linguísticos e imagéticos (imagens, escrita, caligrafia e tipografia, som, música, figuras cinéticas, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos e metáforas visuais, etc.) socialmente modelados através do tempo para se tornarem geradores de sentido, os quais articulam os significados (sociais, individuais/afetivos) exigidos pelos requerimentos de diversas comunidades e contextos.

Partindo desse pressuposto, é notável que o discurso publicitário, veiculado as mais diferentes mídias e suportes, muito se utiliza desses recursos para cumprir com o seu objetivo principal, que é vender ou promover uma ideia, produto, serviço ou marca. Assim, quase sempre entrelaçados a arte e/ou ao entretenimento, os trailers fílmicos, que se caracterizam por ser um tipo de anúncio publicitário, fazem

uso dos recursos multimodais geradores de sentido em seu discurso publicitário, com o intuito de cumprirem seu(s) propósito(s).

Uma vez que o trailer fílmico tem se feito muito presente no cotidiano da maioria dos sujeitos, salienta-se a importância do multiletramento e das formas de conceber e reconhecer os recursos multissemióticos, a fim de que esses sujeitos possam identificar como esses recursos atuam na construção de sentidos e também nas estratégias de persuasão produzidas pela indústria publicitária. Dessa forma, levar para o ensino as características do discurso midiático e seu impacto sociocultural é considerar uma nova forma de conceber a linguagem, com a qual é possível formar cidadãos com autonomia intelectual e pensamento crítico.

Partindo desse pressuposto, o presente trabalho, que foi realizado no âmbito do PIBID/CAPES, pretende abordar como o discurso publicitário se constitui nos trailers fílmicos através da multimodalidade, com vistas a discutir as potencialidades do trabalho com os recursos linguísticos e imagéticos aliados ao processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, admitiu-se como referencial teórico Kress e Van Leeuwen (1996), Dionísio (2014), Bakhtin (1997), Maingueneau (2006), Rojo (2009), Vestergaard e Schroder (2000), entre outros autores.

A partir do estudo empreendido, foi possível constatar que o discurso publicitário se constitui como um instrumento em potencial para os processos de aprendizagem e formação de leitores críticos proficientes. Além disso, também foi possível observar as concepções sociais e ideologias presentes nas formas verbais e não verbais através dos discursos publicitários analisados.

2. Quadro teórico

2.1 O discurso publicitário

O discurso publicitário é um poderoso instrumento que influencia diretamente na construção das representações dos papéis sociais. Diante disso, entender que as diversas esferas da atividade humana estão relacionadas a linguagem é fundamental para pensar o discurso, pois é somente através das relações sócio discursivas que o sujeito atua sobre o mundo. Desse modo, esta pesquisa busca entender como o discurso publicitário se constitui na esfera cinematográfica e quais as estratégias para alcançar seu público-alvo.

É fato que em cada campo da vida social uso da língua ocorre de acordo com a necessidade de utilização de gêneros do discurso específicos. Para tanto, é necessário utilizá-la de acordo com a necessidade de comunicação de cada falante, e logo, dominá-la, pois, de acordo com Bakhtin (1997, p. 302):

Se os gêneros do discurso não existissem e se nós não tivéssemos o seu domínio e se fosse preciso criá-los pela primeira vez em cada processo de fala, se nos fosse preciso construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1997, p. 302).

Dessa forma, a manifestação dos gêneros discursivos não acontece aleatoriamente, eles se formam a partir de questões culturais e na medida em que a sociedade avança. Logo, os gêneros atuam nas interações comunicativas. Além disso, os gêneros sofrem, sim, alterações, pois o contexto social é o que determina seu surgimento e transformação. Ou seja, os gêneros se constituem a partir de uma necessidade interacional, dentro de um determinado espaço e tempo.

Sobre a relação dos gêneros textuais e a forma como eles atuam nas interações comunicativas, podemos dizer que a maior liberdade na manipulação dos

gêneros está entrelaçada a uma relação direta com a audiência e com o meio físico que o transmite, pois segundo Bazerman (1997, p. 14) apud Dionisio (2014)

Os gêneros textuais moldam os pensamentos que formamos e as comunicações pelas quais interagimos. Gêneros são espaços familiares nos quais criamos ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são guias que usamos para explorar o não familiar. (BAZERMAN, 1997, p. 14).

Segundo Sandmann (1997, p. 12), a linguagem da propaganda se distingue, por exemplo, da linguagem literária, pela criatividade, pela busca de recursos expressivos que chamem a atenção do leitor, que o faça parar e ler ou escutar a mensagem que lhe é dirigida (...). Assim, a propaganda é produzida de forma que sejam criados estímulos visuais para que captar a atenção do leitor. Tais estímulos podem ser caracterizados, pelo uso de recursos multissemióticos, multimodais, além de outros recursos linguísticos, afim de que um anúncio publicitário se destaque e cumpra com seu objetivo. Em concordância, Vestergaard (1994, p.171) confirma que

O anunciante quer dar ao seu produto uma imagem destinada a funcionar como vantagem extra para ele no mercado, onde é preciso diferenciá-lo um pouco dos produtos concorrentes, que são (quase) iguais quanto ao seu valor de uso material. O problema, para ele, consiste em conseguir que o leitor-consumidor associe o produto com a desejada imagem ou qualidade. (VESTERGAARD, 1994, p.171)

Os sentidos produzidos por meio de gêneros discursivos na esfera publicitária se constroem de forma que o principal objetivo é o de convencer e/ou persuadir. Segundo Reboul (1998), o convencimento é pautado no reforço do posicionamento por meio da lógica, buscando associações e dados. Já a dimensão persuasiva acontece no campo da emoção, assim os argumentos se fortalecem a partir da compaixão, medo, amor e outros sentimentos de grande intensidade.

Diante disso, é possível perceber que o discurso publicitário age nos trailers fílmicos de forma persuasiva, visto que a trilha sonora, as legendas e a cenas escolhidas têm o propósito de atingir emocionalmente o espectador. São utilizados mecanismos linguísticos e imagéticos que fazem com que o leitor/interlocutor crie associações positivas com o filme ali promovido, e com isso, perceba-se com vontade de consumir o lançamento.

Reconhecer a intenções implícitas no discurso publicitário midiático é, de fato, essencial para a construção de um bom leitor, pois com o fácil acesso ao mundo digital, os jovens e adolescentes veem com grande frequência trailers e outros gêneros similares, e os recursos retóricos com os quais o discurso publicitário opera tem um grande poder sobre a percepção social do sujeito. Dessa forma, é importante que o ensino de língua portuguesa nas escolas ensine aos estudantes diferentes formas explorar as linguagens presentes nesse gênero textual.

2.2 A multimodalidade e os recursos multissemióticos

Devido ao crescente aparecimento de textos vinculados às esferas tecnológicas e de informação na sociedade, obteve-se uma demanda por diferentes tipos de leitura, norteadas pelas mais diversas práticas comunicativas, uma vez que o letramento visual está diretamente relacionado com a organização social das comunidades, e conseqüentemente com a organização dos gêneros textuais.

Assim, o texto basicamente escrito e limitado aos aspectos discursivos escritos e gramaticais, organizado de forma rígida, hierárquica e linear, e utilizando a linguagem visual e imagética somente de forma acessória deixou de ser padrão e recorrente. O texto, então, passa a ser multimodal, novas concepções, múltiplas linguagens. A escrita passa, então, a ser ressignificada e, conseqüentemente, novos meios de leitura são ampliados, requeridos e evidenciados.

Ainda sobre as definições de multimodalidade, podemos destacar os conceitos apresentados por Jewitt (2009) apud Dionísio (2014, p. 48, 49) que disserta que multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar que entende a comunicação e a representação como envolvendo mais que a língua. A autora ainda postula três pressupostos teóricos que, interconectados, estão subjacentes à multimodalidade:

Primeiro, a multimodalidade pressupõe que a representação e a comunicação sempre se baseiam em uma multiplicidade de modos, todos contribuindo para o significado. Em segundo lugar, a multimodalidade pressupõe que os recursos são socialmente modelados através do tempo para se tornarem geradores de sentido, os quais articulam os significados (sociais, individuais/afetivos) exigidos pelos requerimentos de diversas comunidades. Finalmente, a multimodalidade pressupõe pessoas orquestrando o sentido através de uma seleção e configuração particular de modos, enfatizando a importância da interação entre modos. (JEWITT, 2009).

De acordo com a teoria da semiótica social (KRESS e VAN LEEUWEN 1996 apud Dionísio 2006), um texto pode ser formado por um ou vários recursos semióticos – palavras e imagens, por exemplo – resultando a noção de multimodalidade. Tais elementos contribuem para a construção de sentido e se constituem como recursos que devem ser considerados no processo de interpretação de um texto. Em conformidade, Kress e van Leeuwen apud Gualberto (1996; 2006) defendem que as estruturas visuais se assemelham as estruturas linguísticas, visto que aquelas também expressam interpretações particulares da experiência, além de se constituírem como formas de interação social. Desse modo, as escolhas de composição de uma imagem também são escolhas de significado:

Significados pertencem à cultura, ao invés de modos semióticos específicos [...]. Por exemplo, aquilo que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas oracionais, pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre os diferentes usos de cor ou diferentes estruturas composicionais. E isso afetará o significado. (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996)

Além disso, os autores também entendem que as imagens e signos articulam-se em composições visuais produzindo significados ideacionais, interpessoais e textuais, aliados ao suporte em que circulam, e seu gênero textual.

Assim, um texto pode não se restringir apenas aos recursos linguísticos escritos estáticos, ou seja, escolhas linguísticas discursivas ou verbais. Um texto pode utilizar-se ricamente dos mais diversos recursos imagéticos e multisemióticos disponíveis, como imagens, escrita, caligrafia e tipografia, som, música, figuras cinéticas, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos e metáforas visuais, melodia etc., caracterizando-o, assim, como um texto multimodal.

Esses recursos presentes nos textos multimodais estabelecem um modo novo modo de contemplar, por exemplo, a autoria e a recepção de enunciados. Assim, o processo de produção textual não é mais exclusivamente linguístico, integra outros recursos além do texto estritamente verbal e discursivo. Com tudo, as novas formas de leitura concebidas pelos mais variados textos multimodais interagem com o leitor-receptor de forma cognitiva. Coscarelli (2012) e Ribeiro (2012), dizem que os processos cognitivos realizados durante a leitura de um texto digital, por exemplo, que geralmente apresenta linguagens diversas em sua composição, são semelhantes aos da leitura de um texto impresso, no qual normalmente predomina a linguagem verbal escrita. No entanto, segundo os estudos multimodais propostos por e Kress e van Leeuwen (1998), esses recursos multissemióticos presentes na composição de um texto agem em concordância com suas convenções sociais e discursivas, além das redes sistêmicas e metafunções.

2.3 O trailer fílmico

O Trailer fílmico surge a partir do interesse das grandes produtoras cinematográficas em chamar atenção para o filme a ser lançado. A ideia inicial era de produzir uma pequena montagem com algumas das cenas do filme, mas com o crescimento da indústria cinematográfica os produtores passaram a se preocupar em mostrar, não só o resumo da história, como também apresentar o estilo, os atores e o visual do filme. A ascensão da indústria cultural a partir do sec. XVII penetra nos filmes uma nova visão de cinema. Por conseguinte, o lucro passou a ser o principal objetivo das grandes produtoras, com as quais os filmes eram vendidos como qualquer outro produto.

Assim sendo, o trailer se torna um instrumento de propaganda. Os estúdios perceberam que expor uma prévia atraía mais público para a estreia do filme. E logo surgiram as empresas especializadas apenas na produção de trailers, as quais aplicam diversas estratégias de marketing para atrair o máximo possível de pessoas. Hoje é o trailer fílmico o responsável em transmitir a essência do filme através de recursos multissemióticos usados como estratégias persuasivas, com o intuito de tocar emocionalmente o público. Assim, Sandmann (2000, p. 27) ressalta que

Naturalmente vender um produto ou uma ideia é função de toda linguagem da propaganda e não só quando a função apelativa se faz presente com suas marcas linguísticas típicas [...]. De certo modo se pode dizer, pois, que a função persuasiva ou apelativa pode estar presente mesmo sem as marcas tradicionais [...]. É o caso de se atingir, por exemplo, a vaidade do interlocutor ou leitor: “não basta um bom shampoo para fazer a cabeça de uma mulher inteligente. (SANDMANN, 2000, p.27).

O fato da prévia possuir marcas linguísticas mais suaves comparado a outros gêneros publicitários muitas vezes não possibilita uma relação do trailer como um gênero publicitário. As estratégias persuasivas são usadas de modo que o espectador se sente convidado a ver o filme, a venda acontece de forma implícita. São essas características do trailer que torna o gênero tão intrigante de ser trabalhado. Por meio dele, é possível discutir questões sociais, ideológicas, culturais e identificar como elas atuam linguisticamente. Desse modo, viabiliza um olhar crítico sobre o mundo, entendendo as relações de poder acerca das estratégias linguísticas e a importância desse conhecimento para construção de um cidadão consciente.

3. Os recursos multimodais no discurso publicitário para a construção de multiletramentos

Para Rojo (2011), o desenvolvimento das tecnologias da comunicação juntamente com as práticas sociais específicas de leitura e escrita exige que a escola foque seu trabalho nessa realidade e parta dela para ensinar. Ainda, sobre a ascensão da tecnologia e conseqüentemente das novas práticas de leitura e escrita multimodais, a autora salienta que

(...) ocorre que, se houve e se há essa mudança, as tecnologias e os textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças” (ROJO, 2011, p. 99).

Dessarte, os indivíduos devem estar preparados para lidar e decodificar os textos multimodais em seus diferentes suportes e gêneros textuais. Para tanto, devem ser multiletrados, ou seja, estarem aptos a reconhecer, decodificar, e compreender textos multimodais e os recursos linguísticos e imagéticos presentes nestes textos. Devem, portanto, adquirir os multiletramentos.

Rojo (2013, p.21) define multiletramentos como

práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também digitais impressos – que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporem a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (ROJO, 2013, p.21)

Partindo dessa premissa, faz-se necessário inserir e dar importância para o trabalho com os textos multimodais, a fim de desenvolver as capacidades de leitura e produção desses textos, e, conseqüentemente, formar indivíduos mais críticos e reflexivos. Sendo assim, DIONISIO (2014, p. 41) orienta que “Trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa promover o desenvolvimento cognitivo de nossos aprendizes.”

Considerando que as novas gerações já nascem conectadas e crescem sendo bombardeadas de informações visuais é de extrema importância que a escola acompanhe essa mudança e contribua para que os olhares possam ser educados para diferentes leituras. Logo, preparar o estudante para ler o mundo, a fim de que ele entenda que a interação se dá em diferentes níveis de linguagem é proporcionar um ensino de língua portuguesa produtivo e eficaz. Para tanto, são utilizados os mais diversos gêneros textuais. Para Dionisio (2014, p. 65, 66) “a compreensão destes gêneros exige de seus leitores familiaridade com a tessitura entre as linguagens utilizadas, com as convenções apresentadas, ou seja, as convenções do design.” Esta competência se constrói (e também se revela) com base em nossas experiências sociais mediadas por textos, pelas nossas práticas de letramento. Dessa forma, estas práticas estabelecem a linguagem como

uma herança social, uma ‘realidade primeira’, que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo. (...) A linguagem permeia o conhecimento e as formas

de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo. (BRASIL, 2000, p. 125).

Por meio de recursos multimodais o trailer fílmico, que se constitui e atua por meio do gênero textual anúncio publicitário, por se tratar utilizar a linguagem multimodal possibilita aos alunos uma experiência diferenciada por meio de uma linguagem próxima a do público jovem em seu dia-a-dia, transformando a aula de português não apenas em um ambiente de ensino e aprendizagem, mas também em um ambiente onde o discente sinta-se pertencente e autônomo. Ele precisa compreender de que forma as habilidades linguísticas são usadas para persuadir, convencer, cativar e acionar diferentes reações no interlocutor. Assim, o aluno passa a ser capaz de reconhecer diferentes estratégias e de se posicionar de uma forma consciente perante a sociedade.

Para que se construa uma relação positiva e satisfatória com o ensino de língua portuguesa é necessário, por parte docente, buscar atividades que façam relação com o contexto sócio cultural do estudante. O trailer fílmico é uma excelente ferramenta para trabalhar a visão sobre linguagem em sala de aula. Além disso, a prévia de um filme pode ser escolhida pelos próprios alunos, o que desperta maior interesse e proporciona discussões mais envolventes.

4. Análise de dados

A escolha das linguagens ocorre dentro do propósito comunicativo, dos objetivos de comunicação, do tipo de público-alvo e do gênero. Esses são fatores imprescindíveis e determinantes para as escolhas que serão feitas na produção do texto. São eles que motivam, guiam e dão sentido a qualquer escolha de composição do texto multimodal.

A prévia selecionada foi o trailer do filme “Mulher Maravilha (Wonder Woman)” da produtora Warner Bros e do estudios DC Comics, lançado no ano de 2017. O trailer se inicia apresentando em letras chamativas os logos das empresas desenvolvedoras. Assim como em qualquer propaganda ou anúncio, a marca precisa ser visível para futuras associações do espectador. Tais logos são inseridos já no começo, como uma primeira “visão” para que o espectador fixe a marca, provavelmente já conhecida pelo público. Inicia-se uma música com ‘batidas’ intensas e logo nas primeiras cenas são mostrados os cenários onde será desenvolvida a história do filme.





- Logo das produtoras: é apresentado no começo do trailer;
- Música (soundtrack), efeitos de sonoplastia;
- Efeitos especiais de computador;
- Narração;
- Frames do cenário onde se passará a história (padrão hollywoodiano de trailers).



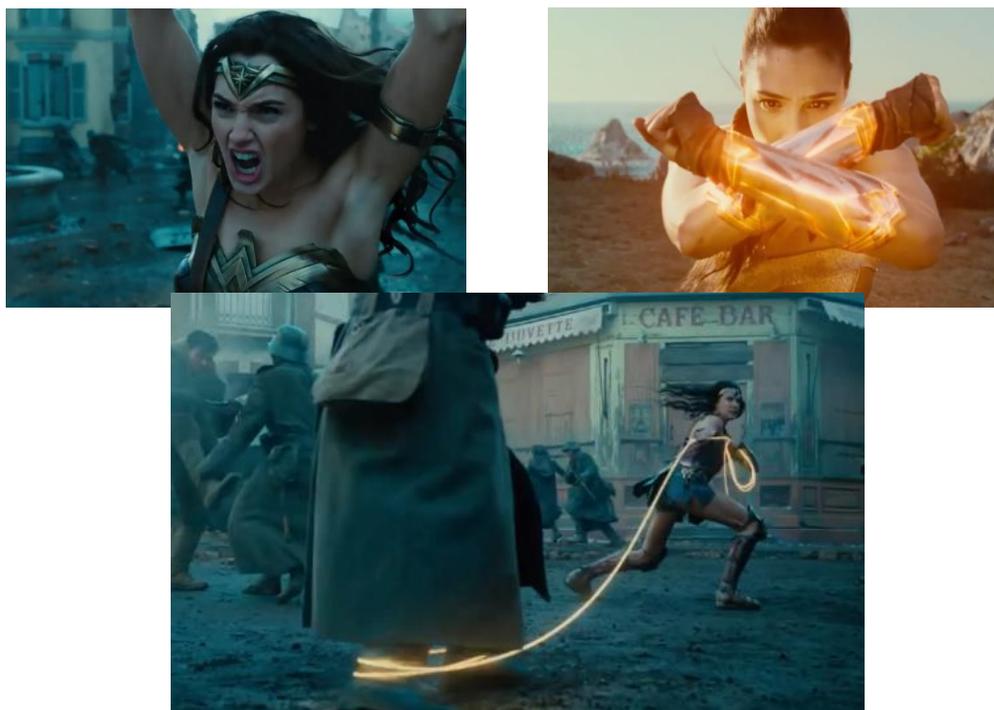
- Frames de chamada: abordagem onde é feita a persuasão para, posteriormente o consumo do filme.
- Os demais cortes de frames no decorrer do trailer também são proposicionais.

Em seguida, a personagem principal, Diana, é filmada em um ângulo contra-plongée, dando a ideia de grandeza.

Na primeira cena, a personagem demonstra toda sua força e independência para causar no espectador identificação ou desejo de ser, o plano “ideal”. O enfoque em acessórios como corda e bracelete pode ser para futuras vendas de produtos relacionados, como brinquedos, fantasias, etc. Plano “detalhe”. Outro aspecto importante é o fato do filme ser direcionado a um certo público, ao mesmo tempo que se utiliza de uma temática em alta nos últimos anos, que é o empoderamento feminino. A personagem principal é uma das poucas mulheres poderosas, fortes, e hábeis do universo dos *super-heróis*. A inclusão de uma personagem assim aproxima o público feminino, onde ele se identifica, e, sentindo-se atraído, muito

provavelmente irá consumir o filme e os demais produtos advindos da marca promovida.

As cenas seguintes apresentam os acessórios da personagem em um plano detalhe, com a intenção de atrair o telespectador para a compra de produtos como brinquedos, fantasias e outros. Por fim aparecem frames de chamada para posteriormente consumir o filme que será lançado.



5. Considerações finais

A partir do estudo empreendido, foi possível constatar que o discurso publicitário, mais especificamente o presente nos trailers fílmicos, utilizam-se de recursos imagéticos e linguísticos para cumprir com seu objetivo de persuadir e vender um filme. Assim, constitui-se como um instrumento em potencial para os processos de aprendizagem, uma vez que requer que seus leitores sejam multiletrados, ou seja, estejam aptos a reconhecer os recursos multimodais que se constituem como meios de persuasão presentes neste gênero. Também foi possível entender as atuais características do trailer fílmico e sua construção como gênero publicitário, visto que a previa do filme carrega uma grande variedade de recursos linguísticos, com os quais o docente pode trabalhar no ensino de língua portuguesa a fim de contribuir para formação de leitores e cidadãos críticos e proficientes.

O trailer proporciona uma experiência audiovisual impactante para o estudante, cooperando para que ele se engaje nas discussões acerca da metragem e seja capaz de compreender a amplitude da linguagem e das estratégias linguísticas que circulam no contexto em seu contexto. Desse modo, propor uma reflexão acerca da análise do discurso é provocar questionamentos sobre as estratégias de manipulação, e com isso resistir à padronização das ideias e

consumir de modo consciente e autônomo.

6. Referencias

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DIONISIO, A. & Vasconcelos, L. **Genres and Multimedia Learning: some theoretical and methodological reflections on pedagogical application**. Manuscrito. Recife, 2010. Manuscrito.

DIONISIO, Angela. Gêneros textuais e multimodalidade. in: Karwoski, Acir, Gaydeckza, Beatriz & Brito, Karim (org.) **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo, Parábola. 2011.

DIONISIO, Angela Paiva. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife, Pipa comunicação. 2014.

DIONISIO, Angela. A multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. in: Marcuschi, Luiz. A e Dionisio, Angela. (orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte, Autêntica. 2005. Disponível em http://www.ceelufpe.com.br/e-books/Fala_escrita_Livro.pdf, 2005. Acessado em 22 de maio de 2011.

JEWITT, Carey. & Kress, Gunther. (ed). **Multimodal Literacy**. New York, Peter Lang. 2003.

JEWITT, Carey. (ed.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. New York, Routledge Press. 2009.

KRESS, G. VAN LEEUWEN. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006 [1996].

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, diversos tradutores. Curitiba, Criar Edições. 2006.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ROJO, R. & Moura, e. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. Cenários futuros para as escolas. **Cadernos Educação no Século XXI - Multiletramentos** (v. 3), são Paulo, Fundação telefônica. 2013.

SANDMANN, A. J. **A linguagem da propaganda**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

VAN Leeuwen, Theo. **Introducing Social Semiotics**. New York, Routledge Press. 2005.

VAN Leeuwen, T. **Ten Reasons Why Linguists should Pay Attention to visual communication**. in: P. Levine & R. scoLLon. **Discourse & Technology: Multimodal Discourse Analysis**. Georgetown: Georgetown University Press, 2004.

VESTERGAARD, Torben; SCHRODER, Kim. **A Linguagem da Propaganda**.

Editora Martins Fontes, 1994.

UM ENSAIO REFLEXIVO SOBRE O LIVRE ARBITRIO EXPOSTO NA OBRA DE SÓFOCLES: TRILOIGA TEBANA

ALLAN J M SILVA¹³

Faculdade de Letras – FALE
Universidade Federal do Pará – UFPA
Rua Augusto Correa, 1 – Guamá, Belém – Pará, Espaço Universitário Mirante do
Rio, Cep. 66075-110.

allan.llp@outlook.com

Resumo. *A Bíblia nos relata que nascemos livres e, que nos foi dado o livre arbítrio de escolha ainda no Éden por Deus Todo Poderoso. Porém, ao pensar no destino que cerca a vida humana, no propósito destinado para todos no momento de seu nascimento, na onisciência divina e na predestinação, é possível pensar que o homem não é senhor, total, de seu destino, é neste momento que as questões passam a se desvelar. O presente ensaio trata das seguintes questões: será que realmente somos livres? Ou somos apenas peças de tabuleiro nas mãos dos "deuses"? Perguntas como essas nos levam de encontro as Tragédias Gregas, isto é, narrativas literárias que envolviam um mundo dominado pelos deuses e pelos heróis dentro de um contexto mitológico e verossímil, a qual ao destino era atribuído a causa de todos os males direcionados a humanidade. Para embasar a proposta de reflexão descrito neste ensaio, foi realizado uma análise da obra de Sófocles: Trilogia Tebana, necessariamente "Édipo Rei" e "Édipo em Colono", em conjunto com textos publicados por autores como Sartre (2002) e a Bíblia Sagrada que tratam do assunto em questão*

Palavras chave: *livre arbítrio, determinismo, édipo rei, édipo em colono.*

Abstract. *The Bible tells us that we were born free and, which was given us the free will of choice still in Eden by God Almighty. However, in thinking of the destiny that surrounds human life, in the purpose destined for all at the time of his birth, in the divine omniscience and in predestination, it is possible to think that man is not the Lord, total, of his destiny, is at this moment that the questions are revealed. This essay deals with the following questions: Are we really free? Or are we just board parts in the hands of the gods? Questions like these lead us against the Greek tragedies, that is, literary narratives involving a world dominated by the gods and the heroes within a mythological and believable context, which the destiny was attributed to the cause of all evils directed to mankind. To base the reflection proposal described in this essay, an analysis of the work of Sophocles was conducted: Trilogy Theban, necessarily "Oedipus King" and "Oedipus in Colono", together with texts published by authors such as Sartre (2002) and the Sacred Bible that deal with the subject in question.*

Key words: *Free will, determinism, Oedipus King, Oedipus in Colono.*

1. Introdução

¹³ Graduando do Curso de Letras Hab. Língua Portuguesa e Bolsista do Programa de Educação Tutorial do Curso de Letras (PET LETRAS) - UFPA

Pensar o livre arbítrio é por em debate um dos maiores tabus já criados pelo homem. Desde a idade média a igreja vem alimentando tal teoria com o intuito de que homem fosse responsabilizado pelos seus atos, sejam este de qualquer natureza.

Não se pode discutir sobre livre arbítrio sem antes falar de determinismo, predestinação, vontade divina, etc. A ideia de que Deus, ou os deuses, controlam o universo inteiro dentro do campo da onisciência nos faz pensar que não somos realmente livres, ou ainda, que todas as nossas escolhas nos levarão a um mesmo destino e resultado, logo, estaríamos subjugados a uma vontade divina exterior. Mas se tomarmos de posse da teoria de que o *homem* é senhor de si e capaz de mudar seu destino, então, teríamos que admitir que Deus, ou os deuses, não existem, ou ainda, que são indiferentes para com a humanidade e suas atividades, não possuindo influência nenhuma nas escolhas dos mesmos.

2. Édipo e sua predestinação

Quando se fala em predestinação, também se fala em destino, determinismo, em propósito. Há quem diga, os mais céticos, que tudo isso não passa de bobagem, ou que se trata de uma crença sem fundamento, que contradiz a lógica e a razão, pois, o homem se tornou sábio, e junto com essa sapiência se desenvolveu a arrogância e prepotência, se achando senhor de si, logo, negando a existência de qualquer influência divina ou sobrenatural na criação, no ciclo constante que rege o universo, acreditando apenas naquilo que é físico, material, inteligível.

Entretanto, o que o homem não consegue compreender, é o porquê que as coisas ocorrem de forma diferente do que se planeja. Ora, com o advento da tecnologia, com o avanço da ciência, robótica e nanotecnologia, ainda sim é impossível, por exemplo, prever o futuro; ou ainda voltar no tempo; e mais, impossível evitar tais tragédias e fatalidades que afligem pessoas inocentes todos os dias neste mundo.

Na obra de *Sófocles*, o personagem principal era uma criança comum, como todas as outras ao nascer, até então inocente se não fosse tamanho destino cruel que fora lançado sobre ele. Ao nascer, foi dito que a criança cresceria, mataria o pai e desposaria a própria mãe, dando origem a filhos/irmãos da mesma mãe que o gerou, para a época não havia crime maior que este, sinônimo de tamanha vergonha, desventura e escândalo.

“[...] Agora ouve: o homem que vens procurando entre ameaças e discursos incessantes sobre o crime contra o rei Laio, esse homem, Édipo, está aqui em Tebas e se faz passar por estrangeiro, mas todos verão bem cedo que ele nasceu aqui e essa revelação não há de lhe proporcionar prazer algum; ele, que agora vê demais, ficará cego; ele, que agora é rico, pedirá esmolas e arrastará seus passos em terras de exílio, tateando o chão à sua frente com um bordão. Dentro de pouco tempo saberão que ele ao mesmo tempo é irmão e pai dos muitos filhos com quem vive, filho e consorte da mulher de quem nasceu; e que ele fecundou a esposa do próprio pai depois de havê-lo assassinado! [...]” ! – (Palavras de *Tirésias* fazendo referência a *Édipo*, Trilogia Tebana, *Édipo Rei*, p. 38).

Um fato interessante, é que ele (*Édipo*¹⁴) sabia de seu destino, ou seja, ele tinha total conhecimento do que ele iria cometer, logo, ele decide se afastar de

¹⁴ Personagem principal da obra *Édipo Rei*, primeira da Trilogia escrita por Sófocles.

Corinto, sua cidade, deixando seus pais para que em nenhuma circunstância ele viesse a cometer tais crimes, porém, uma sequência de fatos faz com que tudo que ele temia, viesse a acontecer do mesmo jeito como fora predito por Apolo por intermédio do oráculo de Delfos.

“[...] Sem o conhecimento de meus pais, um dia fui ao oráculo de Delfos, mas Apolo não se dignou de desfazer as minhas dúvidas; anunciou-me claramente, todavia, maiores infortúnios, trágicos, terríveis; eu me uniria um dia à minha própria mãe e mostraria aos homens descendência impura depois de assassinar o pai que me deu vida. [...]”! – (Palavras de Édipo à Jocasta. Trilogia Tebana, *Édipo Rei*, p. 57).

O que Édipo não sabia, era que seus supostos pais deixados em Corinto, não eram de fato seus pais de sangue, o que torna a trama um tanto quanto interessante, pois a cada escolha feita, a cada decisão tomada, Édipo se aproximava mais e mais de seu destino cruel. Algumas religiões afirmam que quando se é predestinado a algo, é impossível desfazê-lo. Era um fator determinante na idade média, onde a igreja católica adotava a doutrina *calvinista*¹⁵ que dizia que Deus escolhia e elegia previamente os seus, e isso era absoluto e imutável. Mas, tal doutrina era usada para controle popular, ou seja, o Rei e os Nobres queriam permanecer no poder, para isso se dizia que o Rei era divino e sua autoridade era provida por Deus, e ninguém podia mudar isso. Também, era usado como artifício de soberania e superioridade pelos nobres e pelo clero, por exemplo, se você fosse pobre, você seria pobre para o resto da vida e isso valia para sua descendência inteira, pois a mesma estava predestinada a isso.

As escolhas feitas pela seu verdadeiro pai o *rei Laio*, desencadearam um efeito dominó irreversível. *Laio*, tentou lhe tirar a vida, entregando-o para um pastor para ser lançado no precipício. Neste momento entra um detalhe muito importante na história, perceba que cada personagem se deparou com um momento de extrema tensão, onde tiveram que tomar uma decisão, e cada decisão tomada foi de total relevância para o cumprimento dos presságios proferidos pelos oráculos, o que nos remete a ideia de que, o destino pode, ou não, ser alterado de acordo com as decisões que tomamos, tanto para o bem quanto para o mal.

A questão é, se Édipo soubesse de toda a verdade, tendo crescido na casa do rei Laio, ele iria cometer tais crimes?

3. O livre arbítrio em contradição com o determinismo

Para o Cristianismo, Deus nos concedeu livre arbítrio de escolha, ou seja, o que escolhemos ser, seguir, viver é de extrema responsabilidade nossa. Sartre (2002), apresenta em seu livro “*O Ser e o Nada*” na seção dedicada a análise da liberdade, uma teoria que aponta o ser humano como um ser que escapa a todo o rígido determinismo exterior e interior, sendo este o único responsável pelas suas ações.

Nietzsche (2006), afirma em seu livro *Crepúsculo dos Ídolos* que livre arbítrio é um grande engano e que a única condição pela qual todas as coisas são regidas é a necessidade, logo, acreditar no livre arbítrio não seria só um engano, mas também uma superestima.

Para Sartre (2002), existe erros tanto na teoria determinista quanto na teoria

¹⁵ Doutrina criada por *João Calvino*, pai do calvinismo, personagem de grande influência na reforma protestante.

do livre arbítrio, o determinismo apresenta um ponto correto que é o de considerar que todo ato, ou ação, é regido pela necessidade, o problema está em não questionar essa causa tal como ela é, ou seja, o que torna uma necessidade necessária? O livre arbítrio por sua vez não apresenta argumentos profundos, exceto o de que somos providos de capacidade de escolha, negar tal teoria seria assumir um aspecto contra intuitivo.

Ao ler *Édipo Rei* é perceptível o quanto as pessoas daquela época eram apegadas as suas crenças, ao amor e respeito para com os deuses, ao sagrado, a valorização aos presságios relatados pelos oráculos, etc. Essa postura em crer cegamente em algo, seria esta a razão e causa de tantos males ao homem? Até certo ponto, não pela sua fé ou crença propriamente dita, mas por não se deixar permitir, não se deixar conhecer. Os adeptos da teoria do livre arbítrio acreditam em uma natureza humana em comum que deriva do pecado e de conhecimento dos deuses, ou seja, somos todos diferentes um do outro, mas com uma *natureza* em comum, logo, esta natureza é o que nos leva a fazer más escolhas, cometer crimes, etc., para tanto devemos escolher se vamos ou não seguir tal caminho, se vamos ou não nos entregar a esta natureza. Quando o homem não conhece a si mesmo, ele é comparado como barco à deriva, solto, sem rumo no oceano. Afinal, por que o ser humano sofre tanto? A resposta para isso, nada mais é que a falta de conhecimento de si próprio e as más escolhas feitas por este e as consequências disso, é descrito no trecho bíblico a seguir:

“Não erreis: Deus não se deixa escarnecer; porque, tudo o que o que o homem semear, isso também ceifará. Porque o que semeia na sua carne, da carne ceifará a corrupção; mas o que semeia do Espírito, do Espírito ceifará a vida eterna”. – (*Bíblia Sagrada*. Gálatas 6:7-8).

O livre arbítrio de escolha faz com que o homem pense ser o senhor de todas as coisas, ele cria em sua mente a ideia falsa de que pode fazer o que quiser e que não será responsável por isso. Ao ouvir uma profecia ou um presságio, os homens da época tratavam de fazer algo para mudar a trajetória do que foi predito, por medo, temor, e outros motivos, no entanto, será que tal atitude também não contribui para a consumação de tais presságios?

Os deuses possuem o dom da onisciência, o que permite a eles saberem todas as coisas, mas se os deuses sabem o que faremos, e as decisões que tomaremos, como podemos ter o livre arbítrio? Uma explicação, aproximada, nos mostra que, os deuses conhecem a tal natureza humana citada anteriormente, ou seja, eles sabem como iremos proceder diante de determinada situação de escolha, sabem que somos corruptos e pecaminosos, é este conhecer que permite aos deuses saberem o que de fato iremos escolher ou fazer antes mesmo de decidirmos. O trecho da Bíblia Sagrada a seguir mostra Deus dizendo ao homem que este possui o livre arbítrio para escolher e que isto influenciará no seu tempo de vida, porém, Deus também sugere o que deve ser escolhido.

“Os céus e a terra tomo, hoje, por testemunhas contra ti, que te tenho proposto a vida e a morte, a bênção e a maldição; escolhe, pois, a vida, para que vivas, tu e a tua semente, amando ao SENHOR, teu Deus, dando ouvidos à sua voz e te achegando a ele; pois ele é tua vida e a longura dos teus dias; para que fiques na terra que o SENHOR jurou a teus pais, a Abraão, a Isaque e a Jacó, que lhes havia de dar”. – (*Bíblia Sagrada*. Deuteronômio 30:19-20).

O ponto principal está em conhecer a si mesmo, em descobrir sua natureza,

seus medos, seus desejos, seu caráter e seu *eu*¹⁶, pois, o ser humano sabendo quem é, tomaria melhores decisões capazes de mudar seu destino, mas a sua arrogância e o fato de ser livre o faz cometer erros que o penalizam eternamente, talvez seja essa *liberdade humana* a culpada de tantos infortúnios.

A frase “*O homem está condenado a ser livre*”, de Sartre, quer dizer que o homem já nasceu livre, ele não criou a si próprio, logo, a partir do momento em que nasce, este será responsável por tudo quanto fizer. A liberdade em Sartre possui um aspecto diferenciado, pois, esta não se apresenta como uma dádiva necessariamente e sim como um fardo que o homem tem que carregar até o dia de sua morte. Neste contexto é importante pensar de que forma o mundo é transformado por nossas escolhas, por nossas ações, se é positivo ou negativo e como isto afeta as pessoas e a nós mesmos.

O destino é caracterizado por ser absoluto, ou seja, seu futuro já está escrito, você já foi predestinado a algo, a forma como você atinge este destino, ou alcança seu propósito neste mundo é o que chamamos de determinismo. Se o destino é absoluto, então não importa quais escolhas façamos, o fim será o mesmo, certo? Em tese sim, por outro lado, temos o pensamento fantástico de que: *não sabemos o nosso destino* ou a que *fomos predestinados*. Pois, isso é uma questão que precisa ser desvelada por cada um de nós no decorrer de nossa vida, a única coisa absoluta neste universo é a *morte*, afinal, todos morreremos um dia, mas como? Quando? Onde? De quê? Isso é algo que será definido, por aquilo que escolhemos fazer ou seguir.

A influência divina nessas questões nos remete à ideia de que estamos possivelmente sendo controlados, ou manipulados a seguir opções que nos levarão para aquilo que os deuses nos têm preparado. Se pensarmos assim, chegaremos à conclusão de que é impossível fugir do destino que nos foi proposto. O intrigante em tudo isso, é saber: qual o real propósito divino em submeter o homem a tais provações e situações envolvendo opções e escolhas? Em tese, o objetivo principal é que venhamos nos descobrir.

4. A Ascensão de Édipo

Édipo conseguiu mudar seu “destino”, pois passou a conhecer a si mesmo e a entender sua missão nesta terra, o ato de furar os próprios olhos simboliza o fechar da visão para o palpável, e ao mesmo tempo abri-la para as questões que regiam o futuro, oculto para os olhos humanos, mas, desveladas para os olhos da alma. Ao derrotar a *esfinge* e seu enigma, Édipo foi considerado o salvador de Tebas, e detentor do conhecimento, mas algo lhe faltava; *conhecer a si mesmo*, foi assim que ele descobriu quem ele realmente era, talvez um pouco tarde demais, mas ainda sim no tempo da graça que lhe fora concedido. Sua missão não estava ligada somente na desgraça que lhe ocorreu, mas sim na glória que viria após estes acontecimentos, e nas vidas que seriam alcançadas por intermédio de seu sacrifício.

“Venho para ofertar-te meu sofrido corpo; ele é desagradável para quem o vê, mas o proveito que te poderá trazer torna-o mais valioso que o corpo mais belo”. – (Palavras de Édipo ao rei de Atenas, Teseu, na obra *Édipo em Colono*, p. 135).

A mudança de destino não se dá de uma hora para outra, exige perseverança e fé naquilo que se acredita. Você pode nascer pobre, mas tem a

¹⁶ Grifo de destaque.

escolha de continuar pobre ou trabalhar duro e mudar sua história. Temos um grande exemplo na história chamado *Jesus Cristo*, o filho de Deus criado na terra com uma dolorosa missão a cumprir: o de morrer pela redenção da humanidade. *Jesus* sabia de tudo quanto havia de passar, sabia da coroa de espinhos, das chicotadas que levaria, da pesada cruz que teria de carregar pelo caminho do *Gólgota*, mas também sabia da glória que o esperava no terceiro dia após sua morte, a qual ressuscitaria dos mortos e subiria aos céus como Deus coroado. Ele poderia muito bem ficar em casa, trabalhar normalmente até que chegasse o dia de sua morte, porém, preferiu a ajudar, e servir a humanidade com seus milagres e ensinamentos, para que ao morrer fosse eternizado para sempre.

Assim foi Édipo, viveu como mortal carregando sobre si um fardo pesado que ninguém, senão ele, seria capaz de carregar, sofreu os piores males que um homem poderia sofrer, mas, diante de tudo quando passou, não levantou a mão em punição a ninguém, senão a si próprio, deste modo chegou ao fim de forma gloriosa, tanto, que uma voz como de um deus o chamou para si dizendo: *“Por que tardamos tanto a pôr-nos a caminho, Édipo? Fazes-te esperar há muito tempo!”*¹⁷ ”

O verdadeiro propósito divino para Édipo não era de fato o sofrimento que lhe foi proposto, mas, que em função desse sofrimento, o mesmo viesse a conhecer seu interior, o seu *eu*, de tal modo a atingir a redenção pelos seus pecados e desventuras, alcançando assim graça aos olhos dos deuses, além de proporcionar para aqueles que o acolheram em tempos de má sorte: paz, segurança e prosperidade. Pois, o lugar onde jaz, agora é *sagrado* e nenhum mortal tem permissão de lhe perturbar em seu descanso eterno.

Assim morreu Édipo, como aquele que arrebatado foi pelos deuses, em um imenso clarão de luz, eternizando para sempre sua história, presente nos cantos heroicos daquela época e nos registros literários de onde para sempre será lembrado.

5. Considerações Finais

Somos responsáveis por aquilo que escolhemos, nossas escolhas e convicções é o que nos faz ser quem realmente somos. Édipo possuía conhecimento sobre muitas coisas, mas não conhecia a si mesmo, sua história, sua verdade, isto o fez tomar decisões que o levaram a ruína e a ser considerado o pior dos homens. No entanto, ao buscar o conhecimento de si, a desnudar sua alma, passando a entender muitas coisas das quais antes não compreendia, alcançando assim redenção aos olhos dos deuses, adentrando no mais sagrado dos jardins se tornando o mais sagrado dos homens.

6. Referências

Bíblia Sagrada. Versão Almeida Revista e Corrigida. Edição de 1995. Editora CPAD.

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos Ídolos – Col. Clássicos de Ouro.* 5 ed. Editora Nova Fronteira, 2000.

SARTRE, Jean Paul. **O Ser e o Nada.** Editora Vozes. Edição 11, 2002.

SÓFOCLES. **Trilogia Tebana – Édipo Rei, Édipo em Colono e Antígona,** Tradução:

¹⁷ Trecho referente a voz do deus que, insistente, chamou Édipo momentos antes de sua “morte”, descrita na obra *Édipo em Colono*, p. 187

Mario da Gama Cury, Editora Zahar, Volume I, 15ª reimpressão.

SEMÂNTICA E ENSINO: UMA ABORDAGEM CRÍTICA DO ENSINO DA SEMÂNTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ALLAN J M SILVA, BARBARA T S SILVA, BIANCA D GOES, BRENA R HOMEM,
PAULA C F FERREIRA

Faculdade de Letras – FALE
Universidade Federal do Pará – UFPA
Rua Augusto Correa, 1 – Guamá, Belém – Pará, Espaço Universitário Mirante do
Rio, Cep. 66075-110.

allan.11p@outlook.com, barbarasilvasantos15@gmail.com,
biancagoes123@gmail.com, brenareys.adry@gmail.com,
paulacristinaff30@gmail.com

Resumo. *Atualmente o Brasil está entre os países com o pior sistema educacional do mundo e, isso é reflexo do descaso, comodismo e falta de investimentos que fomentem uma educação de qualidade que atendem os padrões mínimos aceitáveis. É um efeito cascata que engloba desde a participação do estado na educação até a posição do aluno em sala de aula, isto é, não temos um único culpado nesse contexto. O presente trabalho aborda uma questão bastante discutida entre educadores, linguistas e semanticistas acerca do ensino da Semântica na educação básica. Tal qual sua importância no desenvolvimento da aprendizagem e compreensão do funcionamento da língua, isto é, dos aspectos relacionados aos fenômenos semânticos. O objetivo deste é estabelecer um debate reflexivo sobre os possíveis problemas que abarcam o ensino da Semântica nas escolas e, o impacto desses problemas na formação do aluno quanto cidadão crítico-reflexivo. Para sanar tal objetivo foi desenvolvida uma pesquisa com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) em comparação com estudos desenvolvidos sobre esta temática por autores aqui citados, tais como: Ferrarezi (2008) e Souza (2013).*

Palavras chave: Ensino, Semântica, PCN.

Abstract. *Currently Brazil is among the countries with the worst educational system in the world and, this is reflection of the case, convenience and lack of investments that promote a quality education that meets the acceptable minimum standards. It is a cascade effect that encompasses since the state's participation in education to the student's position in the classroom, i.e. we do not have a single culprit in this context. The present work addresses a fairly discussed issue between educators, linguists and semanticists about the teaching of semantics in basic education. such as its importance in the development of learning and understanding the functioning of the language, i.e., aspects related to semantic phenomena. The objective of this is to establish a reflective debate on the possible problems that encompass the teaching of semantics in schools and the impact of these problems in the formation of the student as a critical-reflective citizen. To remedy such an objective, a*

survey was developed based on the national Curricular parameters – PCNs (1997) in comparison with studies developed on this thematic by the authors cited herein, such as: Ferrarezi (2008) and Souza (2013).

Key words: *Teaching, semantics, PCN.*

1. Introdução

A *educação* do Brasil tem sido tópicos de debates e, discussões a bastante tempo, pois para um país que se diz estar em desenvolvimento a *educação* deveria ser uma das prioridades de maior relevância, no entanto, não é isto que se observa.

Um dos principais problemas está diretamente relacionado com a *leitura e escrita* dos alunos integrados ao sistema educacional brasileiro, e isto independe se a educação é privada ou pública. Dados registrados por pesquisas e publicados nos documentos oficiais, os PCNs, de 1997 e 1998 afirmam que a maior dificuldade gira em torno destes dois temas supracitados anteriormente.

Outro problema, apontado pelos PCNs, é a dificuldade que a escola tem em desenvolver o ensino de língua de forma plena e satisfatória para os padrões de qualidade pré-determinados por estes documentos. As escolas, em grande maioria, ainda se detêm em padrões muito antigos e ultrapassados para o ensino de língua, ainda voltados para gramaticalização, as metodologias não satisfazem as competências a serem desenvolvidas pelos alunos previstas nos PCNs. Logo, é possível atribuir esta deficiência a ação de dois personagens: o educador e/ou a gestão escolar. Há situações em que ambos corroboram destes métodos arcaicos, e há casos em que apenas um destes atua com tal impacto negativo no processo de aprendizagem.

Quando se trata do educador a questão é mais complicada, pois não se trata apenas de uma reformulação metodológica, mas também todos os problemas que o envolvem como: baixa capacitação, desvalorização da categoria, salários baixos, etc. e, não menos importante, o modo como este concebe a linguagem. Segundo Geraldi (2011), sua postura ideológica de concepção da linguagem interfere de forma direta no modo como este trabalha o ensino de língua, escolhe seus textos e formula suas metodologias.

Quanto a gestão escolar o problema se apresenta de forma menos complexa, pois, no geral este não interfere diretamente no ensino, no entanto, ainda existe casos em que a gestão impõe ao educador regras e padrões de ensino a serem seguidas, impedindo que este atue de forma autônoma no processo de ensino-aprendizagem.

Com o advento da *linguística* e dos diversos ramos de pesquisa emergentes desta, o ensino de língua sofreu um processo de reformulação. A gramática normativa não deixou de ser importante, no entanto, deixou de ser absoluta no ensino dando lugar a outros estudos, tais como: *a sociolinguística; análise do discurso; psicolinguística*, dentre outros.

2. O que diz os PCNs?

2.1. Formação plena do sujeito crítico

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) trabalham com o pressuposto de que as escolas possuem estrutura suficientemente adequada para colocar em prática aquilo que é descrito em seus textos. Tal estrutura aqui colocada não envolve apenas acesso a tecnologias, ambiente de ensino adequado, etc., não apenas o espaço, mas também a próprias metodologias empregadas para o ensino

nessas escolas.

O primeiro ponto de discussão é retirado logo no início do documento que diz respeito aos objetivos indicados pelos PCNs para ensino fundamental. Neste é salientado a questão do favorecimento da interação do aluno com a sociedade, de modo que este possa desenvolver no decorrer de sua formação básica a capacidade de compreensão e expressão em situações comunicativas.

2.2. O Ensino da Língua Materna

Essa questão está evidenciada logo no primeiro tópico *Caracterização da área da Língua Portuguesa*, a qual destaca o possível motivo para educação no Brasil ser tão ruim e, tal motivo está relacionado com a dificuldade que as escolas têm em ensinar a **Ler e Escrever**. Isto também está interligado com o advento da *linguística* no ensino de língua portuguesa frente a gramática, influenciando assim na reformulação do processo de ensino.

Segundo Ilari (2003), essa influência não chegou a modificar totalmente a proposta pedagógica para o ensino de língua materna, uma vez que se acreditava que a Linguística substituiria a Gramática e a Filologia, renovando, assim o ensino da língua.

2.3. O Ensino da Semântica

Para introduzir este tópico é necessário o conhecimento do que vem a ser *Semântica* dentro de um contexto linguístico. Segundo Oliveira (2012), *Semântica* é o estudo do “significado” das palavras e das sentenças, cujo objetivo é descrever a capacidade que o falante tem de interpretar qualquer sentença de sua língua. Dessa forma o aluno precisa não somente ler e escrever, mas compreender o sentido, o significado daquilo que está lendo, desenvolvendo assim sua capacidade de compreensão e reflexão quanto sujeito crítico social.

Olivan (2009), afirma:

“A proposta dos parâmetros não despreza o ensino da gramática normativa, mas sim questiona a forma como esta vem sendo trabalhada e propões um ensino de Língua Portuguesa com vistas na dimensão semântica e/ou discursiva da língua, afinal, é através do estudo da semântica, especificamente a semântica da enunciação, que se consegue, a partir de situações concretas de comunicação, ampliar a abordagem gramatical. Logo, a presença da semântica no ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo promover a reflexão sobre os recursos semântico-expressivos da língua, desenvolvendo, conseqüentemente, a competência linguística e comunicativa do aluno e esclarecendo os mecanismos de funcionamento da língua.”

Ferreira (2014) afirma que “O significado é importante para os estudos gramaticais, principalmente se o estudo se situa no nível da frase. Não se pode ter uma gramática sem levar em conta o seu significado.”

Entretanto, a realidade escolar é bem diferente, o professor/educador carece de metodologias capazes de compartilhar tal ensinamento de forma a ser entendido e usado no contexto social pelos seus alunos. Muitos ainda ensinam a língua de uma forma a favorecer a gramática e esquecendo todo o contexto semântico a qual a mesma está inserida.

3. O ensino da semântica

3.1. O papel dos envolvidos

3.1.1. O Estado

O *estado* é o primeiro envolvido, este não faz referência ao governo propriamente dito, mas, aos órgãos regentes da educação que manipulam a forma de ensino da língua, e que têm por função a formulação e confecção dos materiais didáticos que posteriormente serão utilizados pelo docente dentro de sala de aula.

Entretanto, órgãos como o Ministério da Educação (MEC) que é um órgão voltado para as políticas de ensino no Brasil, atualmente, possui o papel de atender, promover e desenvolver todas as esferas da educação no país. Tem-se também a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) que por si só têm como papel principal, executar a Política Municipal de Educação e o Plano Municipal de Educação, responsabilizando-se pela Educação Básica nos níveis infantil e fundamental. Ambos os órgãos são responsáveis, também, pela formulação, confecção e distribuição dos materiais didáticos para todas as escolas do país. Estes materiais acabam influenciando de forma indireta na escolha de metodologias utilizadas para abordar determinados temas, amarrando assim a figura do educador o tornando, em sua maioria, dependente do material didático.

É importante reconhecer também que tais materiais didáticos apresentam, de fato, orientações interessantes sobre como proceder no ensino da língua, deste modo, os *livros* didáticos:

"[...] não devem ser [tomados] como “receitas” ou “soluções” para os problemas e os dilemas do ensino de Língua Portuguesa, e sim como referenciais que, uma vez discutidas, compreendidas e (re)significadas no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 17).

No entanto, ainda, deixam a desejar no que diz respeito a seleção e abordagem de conteúdo. Os livros didáticos possuem suas próprias metodologias de ensino e seu conteúdo é restrito e escolhido pelo MEC. Logo, alguns temas inerentes a semântica são pouco, ou quase nunca, são abordados dentro de um plano que satisfaça a disciplina, ou que leve em consideração o contexto.

3.1.2. A escola

A *escola* é o segundo envolvido no sistema educacional brasileiro, esta por sua vez, representada pela figura do gestor (diretor) é responsável pela organização e regularização das leis que regem a educação dentro da escola, assim como através de políticas educacionais trazer para a escola recursos que favoreçam o ensino em sua forma plena.

No entanto, ainda que bem estruturada e organizada, a *escola* ainda apresenta lacunas que atingem o ensino-aprendizagem de forma negativa. Tal situação se caracteriza pela maneira como se estabelece a relação entre educador e a gestão. Há instituições que garantem total autonomia ao educador para elaboração de suas próprias metodologias e práticas pedagógicas voltadas para o ensino, porém, há outras instituições que já possuem uma estrutura tradicional *fixa*, logo, o educador se vê engessado e, impossibilitado de manipular, ou se apropriar de ferramentas extras para desenvolver o conteúdo em sala de aula.

De que forma estas diferentes configurações de relação afetam negativamente o aprendizado do *aluno*? No primeiro caso, o aluno apresentará desenvolvimento crescente quanto ao conteúdo que está sendo ensinado, pois com o educador livre para interagir, as dúvidas e dificuldades terão diversas maneiras de

serem sanadas, e conseqüentemente uma ampliação de conhecimento adquirido. No segundo caso, é possível que o aluno consiga aprender o conteúdo de forma eficaz, no entanto, na grande maioria dos casos o aluno se encontra em uma posição de frustração e desinteresse, pois, o mesmo acaba tendo uma limitação de sua capacidade de aquisição do conhecimento. Tal situação impossibilita que o aluno atinja suas competências em sua plenitude, atrapalhando assim o seu desenvolvimento não apenas em sala de aula, mas também na sua formação quanto sujeito crítico.

3.1.3. O educador

O *educador* é o terceiro personagem envolvido no processo de ensino da semântica em sala de aula. Este, por sua vez, atua como mediador entre o conhecimento e o aluno, é por isso que seu papel é tão importante neste contexto. O seu impacto na aprendizagem muito maior se comparado aos outros envolvidos no processo, logo, a forma como este aluno aprende, assimila e recebe a informação depende de como este professor concebe a linguagem¹⁸. Segundo Geraldi (1999), toda prática pedagógica é influenciada por um posicionamento político, isto é, a forma como este concebe a linguagem interfere não somente na sua metodologia de ensino, mas também na seleção de conteúdos que serão ensinados. Para ele, a forma de enxergar a sociedade influencia diretamente na forma como ensina.

No entanto, os problemas que envolvem o *educador* e sua participação no ensino vão muito além do posicionamento político em sala. Sua situação é, de certo modo, mais complicada que as anteriores supracitadas acima, pois, além dos fatores internos (estrutura, autonomia, recursos, etc.) que prejudicam seu desempenho, há também os fatores externos.

Os fatores externos são aqueles voltados para o contexto social do *educador* quanto profissional pertencente a uma classe de trabalhadores vinculadas ao estado. Dentre esses fatores podemos destacar a *desvalorização da profissão/classe, os salários baixos, as condições precárias de trabalho, a violência crescente em sala de aula*, dentre outros que afetam o desempenho deste profissional no exercício da função.

Os fatores internos estão relacionados ao ambiente de trabalho do *educador*, a infraestrutura, a disponibilidade de recursos e ferramentas que favoreçam seu trabalho dentro da sala de aula. Outro fator interno de grande relevância é a própria rede de ensino que ainda apresenta um pensamento tradicional quanto ao ensino de língua.

Ao ingressarem nesse mercado, depararam-se com uma rede de ensino enraizada na tradição e adepta às práticas repetitivas do ensino gramatical, o que provocava – e ainda provoca – um bloqueio no ímpeto de afrontar essa tradição e de suportar as pressões sociais ante as mudanças. (OLIVAN, 2009)

Entretanto, com o advento da *linguística* o educador precisou se readaptar em função das novas áreas de estudo da língua que foram surgindo, tais como, a *sociolinguística, a pragmática, a semântica*, etc. As novas ideias, as novas formas de pensar a linguagem tiveram de passar por processo de aceitação por parte dos gramáticos e conservadores. Muitos, no início, apresentaram resistência aos novos conceitos, outros reconheceram os benefícios que os estudos linguísticos agregavam ao ensino.

¹⁸ As concepções de linguagem são teorias e métodos que foram criadas para orientar o ensino de língua do Brasil

A Linguística vem contribuindo para o ensino de Língua Portuguesa desde a década de 80, quando os estudos de Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso passaram a ser “aplicados” ao ensino da língua materna nas escolas (OLIVAN, 2009)

Tais mudanças no ensino também afetaram o aluno no seu processo de aprendizagem, pois os temas abordados apresentavam outra roupagem que não incluía somente a gramática normativa como base, mas também levava em consideração o contexto de realização desses temas e suas diversas variações. Logo, se verificou a necessidade de capacitação dos professores para que o ensino pudesse fluir de modo satisfatório e, que o aluno desenvolvesse suas competências de forma plena.

3.2. Os temas de maior relevância/dificuldade de aprendizado

3.2.1. A sinonímia

O ensino de sinonímia nas escolas é algo que abrange desde o modo como é conceituada até sua prática nas salas de aula. Porém, é perceptível o desacordo dos livros didáticos com os principais manuais voltados para o assunto.

A primeira discrepância está na contextualização de sinonímia pelos livros didáticos que não atende de forma satisfatória a uma abordagem devida do tema. Não há qualquer preocupação com a forma de introduzir e retomar o tema nos livros didáticos, pelo contrário, o que ocorre é uma abordagem superficial do conteúdo com capítulos relacionados apenas a variação linguística. Um outro problema a ser destacado é o processo de elaboração de atividades, estas deveriam ser capazes de trabalhar o conteúdo de forma contextualizada, porém os livros didáticos carecem de tais recursos, pois, as atividades presentes nestes livros não favorecem uma reflexão por parte do aluno acerca do contexto de realização da língua. A sinonímia é apontada a partir de palavras isoladas, no entanto, estudos recentes mostram que não há sinônimos perfeitos ou integrais como os gramáticos tradicionais abordavam. Com base nos estudos de Ilari e Geraldi (1987), Cançado (2015, p.47) afirma que “para duas expressões serem sinônimas, não basta que tenham a mesma referência no mundo”. Logo, para serem consideradas sinônimas é necessário também considerar o seu contexto de realização.

Segundo Abrahão (s.d.) os manuais didáticos “não se detêm no ensino da sinonímia”. Sua pesquisa de análise deste caso mostrou que alguns materiais abordavam o contexto, no entanto, não discute as implicações envolvidas; e outros apenas trabalham o tema com base em semelhança e sentido de palavras isoladas sem se quer citar o conceito de sinonímia.

Abrahão ainda ressalta duas hipóteses, a primeira de que: ou a sinonímia é abordada como um evento natural da língua, ou, em virtude de sua complexidade tem-se preferido não abordar o assunto.

3.2.2. A antonímia

A partir dos estudos de Hurford e Heasley (1983), Cançado (2015, p. 52) assume três tipos de antonímia: o primeiro sendo do tipo *binário ou complementar*, o segundo chamado de *inverso* e o terceiro tipo conhecido como *gradativo*¹⁹. Tal

¹⁹ *binário* ou *complementar* refere-se aos pares de palavras que, quando uma é empregada, a outra não pode ser; a antonímia do tipo *inverso* é quando uma palavra descreve a relação entre duas

classificação comprova que não basta apenas explicar ao aluno que o tema se trata de palavras com significados opostos, mas sim a necessidade de esclarecer que a oposição de sentido entre palavras pode se dar de variadas maneiras, ou que ainda não existem sinônimos perfeitos, ou seja, palavras que não possuem um oposto verdadeiro.

Se tratando de materiais didáticos esta temática não apresenta uma abordagem sistemática satisfatória. Segundo Abrahão (s.d.), a antonímia é aplicada por meio de exercícios pontuais em consonância com a interpretação de textos o que torna o ensino deste tema deficiente.

3.2.3. A metáfora

A metáfora é considerada uma das principais figuras de linguagem estudadas atualmente. Está presente nos poemas, textos literários, no cotidiano, nos discursos, etc. É importante ressaltar que inicialmente *tudo* era metáfora, porém, com o passar do tempo o conceito de metáfora foi revisto dando origem a um conjunto de teorias com diferentes formas de abordar o fenômeno linguístico em questão, essas teorias são elencadas da seguinte forma: *clássica*, *substitutiva*, *comparativa*, *interativa*, *pragmática* e *cognitiva*.

Segundo Cruz (s.d.), a *clássica* faz referência aos estudos de Aristóteles descritos em sua obra “*A poética clássica e retórica*”. O filósofo acreditava existir quatro tipos de metáfora: do gênero para a espécie, da espécie para o gênero, de uma espécie para outra e por analogia. A *substitutiva* consistia na substituição de uma palavra por outra de caráter metafórico. A *comparativa* a grosso modo consistia na comparação de dois termos com similaridades de sentido. A *interativa* propunha que o sentido atribuído pela metáfora fosse resultado da interação de constituintes diferentes. Na *pragmática* a metáfora ganhou uma nova percepção por meio dos estudos de Paul Grice e sua *Teoria das Implicaturas* construindo uma relação entre significado e intencionalidade. Na Linguística Cognitiva a metáfora ganha espaço com os estudos de Lakoff e Johnson que ficou conhecida como a *Teoria da Metáfora Conceitual* que de modo geral trata a metáfora não apenas como fenômeno linguístico, mas também como parte do pensamento.

Cruz (s.d.) afirma que ao observar os materiais didáticos voltados para os ensinos fundamental e médio, contactou os mesmos problemas de abordagem e explicação do tema em questão, enfatizando que tais textos trabalham o conteúdo somente com base nas quatro primeiras teorias das seis que foram citadas no parágrafo anterior.

Abrahão (s.d.), sobre a recepção da metáfora pelos alunos, afirma:

“É importante fazê-los perceber a Metáfora como um processo recorrente na língua. Sendo considerada inerente ao homem, a metáfora se materializa na história por sujeitos que constroem sentidos e isto implica em questões sociais e ideológicas. O ensino de Metáfora a partir desta perspectiva integradora, trará enriquecimento ao aluno na compreensão e interpretação de fatos linguísticos das quais emanam as construções metafóricas, uma vez que deixará de ser um agente passivo de recepção de significados para atuar na imersão da história e na construção dos sentidos da qual faz parte”.

coisas ou pessoas e uma outra palavra descreve essa mesma relação, mas em ordem invertida; a do tipo *gradativo* é quando duas palavras antônimas se encontram em lados opostos de uma escala de valores.

3.2.4. A paráfrase

Quanto ao ensino da paráfrase se observa dois problemas: o primeiro que trata esta apenas como um recurso ativo na produção do efeito de sentido desejado e o segundo que faz referência ao problema de clareza atribuído ao discurso. Tais problemas possuem impacto significativo no processo de aprendizagem do aluno impedindo que este desenvolva duas das principais competências citadas nos PCN sendo, a produção e compreensão de textos.

Não há materiais didáticos que apresentam uma abordagem do tema que consiga proporcionar ao aluno uma evolução no seu processo de aprendizagem da língua, isso quando possui uma abordagem, pois, o que se percebe é uma ausência do tema nestes textos.

Abrahão (s.d.) enfatiza que o fato de não se falar em paráfrase nos livros recorrentes nas escolas de ensino regular se dá não somente pela pouca importância dada ao tema, mas também pelo modo como a linguagem é tratada.

4. Considerações Finais

A educação do Brasil ainda carece de muitas melhorias em seu sistema de ensino. Entretanto, muitos dos educadores ainda não estão inseridos no contexto atual evolutivo do ensino da língua no país, tal é que ainda é possível encontrar nas escolas do país a existência de metodologias que trabalham as sentenças, os processos comunicativos e os textos voltados apenas para a gramática, sem considerar o contexto a qual estão inseridas. No entanto, devemos reconhecer que o suporte prestado pela linguística, a criação dos PCNs e, as pesquisas desenvolvidas na área do ensino tem contribuído para uma melhora relevante na formação educacional do aluno.

5. Referências

ABRAHÃO, Virginia B. B. **A Semântica no ensino de línguas.** (s.d.)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília, 1998.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio.** Vol. 1 *Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica.* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.240 p. ().

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios.** 1. Ed., 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

CRUZ, Gabriela Fontana Abs da. **Metáfora E Ensino: Definições E Atividades Propostas No Livro Didático De Língua Portuguesa Para O Ensino Médio.** (s.d.)

FERREIRA, Michelle de Chiara; GOMES, Nataniel dos Santos. **A Semântica e os PCNs: Observações Segundo a Teoria de Pottier nas Vozes Verbais.** WEB-Revista SOCIODIALETO. Campo Grande, 2015.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Semântica para a Educação Básica**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FIORIN, José Luiz (orgs.). **Introdução à Linguística II: princípios de análise**. 5. Ed., 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

OLIVAN, Karen Neves. **A semântica e o ensino de língua portuguesa**. Florianópolis, 2009.

SILVA, Eliuse Souza. **Semântica e o Ensino do Português: reflexões acerca do aspecto verbal**. Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

SUJEITO E SENTIDOS E(M) REDE: CONSTITUIÇÃO, FORMULAÇÃO E CIRCULAÇÃO

ATILIO CATOSSO SALLES²⁰

(Univás-CAPES/PNPD)

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem - PPGCL
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí - Univás
Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470 – Pouso Alegre – MG – CEP: 37550-000

atiliocs@gmail.com

Resumo. *Na presente reflexão buscamos compreender de modo mais forte a relação do sujeito com o sentido no espaço de um aplicativo de relacionamento, o Tinder. Perguntando-nos, então: com o que o sujeito contemporâneo está se comprometendo ao se filiar a um “app” como o Tinder, e o que dessa filiação decorre? Como se enreda (se tece) a escrita do sujeito contemporâneo no espaço material deste aplicativo? Antes de alinhavarmos os primeiros apontamentos, destacamos que a perspectiva teórica recortada para fazer trabalhar esta reflexão é a da Análise de Discurso; teoria esta que toma a relação língua/sujeito/história e introduz o objeto discurso como observatório de compreensão. Essa posição teórica se relaciona com nossa questão à medida que nos oferece pistas para compreendermos de modo consequente a relação do sujeito com os vários sentidos contemporâneos de amor que se produzem na/pela língua em nosso corpus*

Palavras-chave: *Tinder; Encontro amoroso; Sujeito; Escrita.*

Abstract. *In this reflection we seek to understand more strong the relationship of the subject with the direction in the space of one application of relationship, the Tinder. Asking us, then: with which the subject is committing to contemporary join a “app” as the Tinder, and that such affiliation arises? As if ensnares (is weaved) writing the contemporary subject in space material of this application? Before the first alinhavarmos notes, we emphasize that the theoretical perspective is cropped to make working this reflection is the Discourse Analysis; theory this which takes the relation language/subject/history and introduces the object discourse as the observatory of understanding. This theoretical position relates to our question to the extent that offers us clues to understand consistently the relationship of the subject with the various senses contemporaries of love that is producing in/by language in our corpus.*

Keywords: *Tinder; Loving dating; Subject; Writing.*

1. Introdução

O Tinder é uma ferramenta, um aplicativo disponível para IOS e Androids

²⁰ Bolsista de Pós-Doutorado - CAPES/PNPD, na Universidade do Vale do Sapucaí, sob supervisão da Profa. Dra. Eni P. Orlandi.

que se baseia na geolocalização e nos interesses em comum de seus usuários. Esta ferramenta utiliza como ‘base’ o perfil do usuário no *Facebook* para ‘linkar’, “conectar” as pessoas. Este aplicativo pode ser baixado gratuitamente na *App Store* e no *Google Play*.

2. Primeiro gesto de leitura

Como ponto de partida dessa nossa reflexão, trago uma breve descrição do aplicativo.

Eis a primeira etapa: após baixar o aplicativo uma mensagem na tela de seu celular indicará que para prosseguir, como procedimento padrão, os seus dados do *Facebook* serão acessados. Esse link direto com o Facebook nos aponta para uma questão: o sujeito contemporâneo está inscrito na rede, de modo que é a partir dessa inscrição que se abre a possibilidade de migração de dados desse usuário “já-aí” para outro suporte como o Tinder. E aqui cabe nos perguntar: que subjetividade contemporânea o *app* projeta na relação com essa memória metálica? Ou ainda, qual subjetividade essa inscrição do sujeito na rede projeta?

De acordo com o tutorial do Tinder “o aplicativo *não viola a privacidade do usuário*²¹, a não ser que ele “permita”, e também *não revela no Facebook as interações dos usuários* dentro do sistema.” Aqui uma contradição se coloca. Afinal, o cadastro não seria um modo de credenciamento (juridicamente legal) para o sujeito se apresentar publicamente? O gesto de cadastrar é a ficha de entrada do usuário na lógica do Tinder. Lógica esta que nos aproxima da lógica de mercado. Há o cadastro e o usuário (aqui pensamos o usuário enquanto metáfora de produto) passa a estar disponível no *app*, no mercado (do amor?). Funcionamento este que nos rememora a ideia de cardápio. O usuário se apresenta como um produto “disponível” em um cardápio. E aqui estamos compreendendo o “cardápio” como um arquivo. Aqui que aponta para sempre *há um a mais a se ver*, que se prolonga no movimento de um trajeto de ‘existência’ [de leitura] em redes de memória, de lembranças, de narrativas. “É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que já se viu...” escreveu José Saramago. Parafrásticamente, formulamos: *ler o que não foi lido, ler outra vez o que já se leu*. O gesto de leitura *em rede* ou *na rede* é que nos toma neste texto, na relação com uma noção teórica da Análise de Discurso: o *arquivo* – a leitura de *arquivo*.

A noção de ‘arquivo’, em *Ler o Arquivo Hoje*, é compreendida por Michel Pêcheux (2010) enquanto um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. No entanto, conforme aponta Gallo (2003), não se pode evitar ler tal noção a partir de certo deslocamento: “campo de documentos pertinentes e disponíveis *na rede*, sobre uma questão”. Aliás, em seu texto, Pêcheux se refere logo no início, a um interesse pelos bancos de dados. Esse banco de dados, compreendemos, não se refere a documentos físicos ou ‘em nuvem’ (utilização da memória e das capacidades de armazenamento interligados por meio da *Internet*), mas às regiões do interdiscurso que o sujeito acessa, que faz retornar numa relação de diferença um sempre já-la. E é aqui que nos apoiamos para pensar o ‘cardápio’ que o Tinder nos oferece.

Em seguida, abre-se a possibilidade do preenchimento do perfil (espaço possível de descrição de um produto). Dentre os itens disponíveis, é possível ‘definir’ sexo, idade, e sua localização.

²¹ Grifo nosso.

3. A partir daqui, o Tinder irá buscar as pessoas que estão mais próximas de você



4. Os perfis contam com detalhes como fotos, idade, amigos e interesses em comum



Esta localização georeferencial não necessariamente corresponde ao lugar fixo onde o usuário se encontra. É possível recortar outro espaço geográfico, diferente do atual. Neste momento ainda, em poucos caracteres, o usuário formula uma breve descrição sobre si que constará abaixo de sua foto.

5. Escolha quais perfis te agradam ou descarte e vá para o próximo



6. Ao escolher alguém que também gostou de você, Tinder avisa: it's a match!



Agora, após o preenchimento do perfil, o usuário começa a ter acesso direto aos demais usuários. É nessa etapa que se torna possível selecionar, curtir o perfil dos outros usuários. Quanto mais perfis você curtir, mais aumenta a possibilidade de acontecer o possível encontro em rede. Esse encontro somente acontece se o usuário que você 'curtiu' te 'curtir' também, e a isso se dá o nome de "match". No Tinder duas pessoas se conectam pelo "match", verbo que significa encontrar, casar, corresponder, unir e quando substantivo significa jogo, partida, lembrando as partidas de tênis. No jogo de tênis, o match point é o ponto que permite encerrar a partida. Imaginemos uma situação: um jogador está ganhando por 2 sets a 0 [nesse jogo são necessários 3 sets para ganhar]. No 3º set, o placar aponta 5 games a 3 para o jogador que está na frente por 2 sets [são necessários 6 games para fechar 1 set]. Ele está sacando e faz 40 à 30 nesse game. Agora temos um "match point", pois caso esse jogador faça esse ponto, o jogo acaba; mas se o adversário fizer esse ponto, o jogo continua por mais certo período. Será este o sentido de encontro amoroso no *app*?

Outro movimento de leitura possível é pela via da fonética, que é a parte da linguística que estuda os elementos mínimos da linguagem (sons da fala) em sua realização. Se observarmos a construção fonética do enunciado "eu dei um match", a palavra match, em sua realização sonora, nos aproxima de outro sentido possível: mete. "Eu dei uma mete". Nessa direção, o enunciado, em nossa compreensão,

passa a produzir outro sentido, agora não mais na relação com a palavra em inglês, mas com o verbo “meter”. Ouvir “mete” e não “match” aponta para um lugar outro de produção de sentidos, um lugar que aciona sentidos de um espaço relacionado ao sexo, abre o equívoco.

Uma coisa interessante a se observar nesta etapa é que em nenhum momento o usuário consegue identificar se fora rejeitado por alguém. Essa é uma das principais especificidades do Tinder: *evitar o temido “fora”* ou simplesmente “ser ignorado”, já que o usuário terá a *oportunidade de conversar somente com pessoas que também gostaram e escolheram o seu perfil*. Somente após o “match”, a ligação direta entre os perfis, que se torna possível iniciar o chat na própria ferramenta. Já se a situação for contrária e a pessoa não gostar do perfil sugerido, não haverá nenhuma notificação e *o perfil indesejado não será mais exibido*. Todo o processo é realizado *anonimamente*.

A ideia de *anonimato* vendido no Tinder desliza-se enquanto processo de produção se sentidos para: *evitar ser ignorado, evitar o temido fora, a desilusão, gratuidade de uma desilusão amorosa*. É a esse modo que a subjetividade contemporânea vai se formulando na/pela especificidade do encontro amoroso no *Tinder*. Mas aqui nos perguntamos, em que medida essa projeção, desejo de “segurança” sobre-determina o sentido de encontro em rede? E de que modo o sujeito lida com o não-realizado desse efeito de sentido? Isso, porque, sabemos que a desilusão neste espaço metálico é tão irremediável quanto num encontro presencial.

Como palco das mais diversas manifestações midiáticas contemporâneas, o mundo tecnológico, e aqui especificamente pensamos o Tinder, abarca múltiplas facetas de uso e modos de significar os encontros amorosos. Uma plataforma tecnológica móvel que nos concede a possibilidade de estamos conectados e que se conheçam por meio da fotografia, dos perfis e da geolocalização. O aplicativo Tinder possibilita ao sujeito *brifar*²² o seu desejo por meio do preenchimento do seu perfil e acesso à sua geolocalização. É um espaço móvel que aponta para o desejo do sujeito (ou faz o sujeito desejar), criando como efeito um sentimento de imediatismo que ultrapassa as barreiras de tempo e espaço.

Também, se acaso não curtir algum usuário, ou este te ignorar, há a possibilidade de ‘desfazer’ o “match” mesmo depois de já ‘ligados’. Será aqui outra formulação possível de encontro amoroso na contemporaneidade? Qual é essa formulação? Nota-se como essa nova lógica midiática do Tinder acelera as mudanças ocasionadas pela mobilidade do virtual e uma grande influência das novas tecnologias na constituição da subjetividade pós-moderna. Nos entremeios dessa prática de busca por um par ideal, evidencia-se um forte movimento em rede norteador por um sentimento de “estou à disposição”, ou conforme dissemos acima, uma possível busca por “um amor à la carte”, e até mesmo uma cerveja ao entardecer apenas. Por que não?

Em *Elogio ao amor* (2013), o filósofo Alain Badiou discute a tese de que o amor na atualidade aparece como um “contrato de seguro social”, como tudo que prevê segurança como norma; ou seja, o amor é um *risco inútil*.

Ainda de acordo com o filósofo, “o encontro amoroso é isso: você sai em busca do outro para fazê-lo existir com você, tal como ele é” (BADIOU, 2013, p.18). A busca do indivíduo pelo outro, para juntos formarem o dois e estabelecer o contrato de seguro social é urgente no espaço dos aplicativos móveis como o Tinder. No virtual, as características singulares de cada sujeito vêm atreladas ao capitalismo afetivo. Notam-se relações sociais entre sujeitos cada vez mais complexas, baseadas em uma disputa para saber quem será o mais notado, mais

²² Gesto ou ação de expor um briefing de alguma propaganda ou publicidade.

seguido, curtido com a finalidade, principalmente, de conquistar a tão importante visibilidade ou até mesmo uma “alma-gêmea” (ou um “match”, como sugere o Tinder).

É também pelo corpo móvel e tecnológico que o usuário convoca uns aos outros. O Tinder passa, assim, a ocupar um lugar privilegiado de “canal de comunicação” na sociedade capitalista atual. E a questão que fica é: a partir do crescimento dessas novas mídias, a sociedade e a cidade se reconfiguram como e para quem?

Da nossa posição, o *comum* dos sentidos sobre o amor não pode envolver uma interpretação di-fusa de um sujeito pragmático. Menos ainda os claros limites da *argumentação amorosa* que toca certo positivismo às vezes. O amor, como bem formulou Beckett, não se encomenda, talvez somente os sentidos de amor se *encomendem*. Estes sim circulam e fazem gancho conforme vemos no terceiro bloco discursivo. O amor significa em sua forma material. É nisso que investimos para pensá-lo como discurso, ligando sentido (linguagem), sujeito e história. Desse modo, pode-se pensar o sujeito de amor “com o seu corpo não apenas deslocando-se empiricamente no mundo, mas materialmente (na história e na sociedade), em seus processos de significação/identificação, como sujeitos de sentido” (ORLANDI, 2012, p.92).

Fazemos questão de trazer uma crítica de Pêcheux sobre o *sujeito pragmático*, justamente para me opor a essa leitura positivista de encontro amoroso na atualidade. De acordo com Pêcheux (2008, p.92) “o sujeito pragmático – isto é, cada um de nós, os “simples particulares” face às diversas urgências de sua vida – tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica portáteis que vão da gestão cotidiana da existência (por exemplo, em nossa civilização, o porta-notas, as chaves, a agenda, os papéis, etc) até as “grandes decisões” da vida social e afetiva (eu decido fazer isto e não aquilo, de responder a X e não a Y, etc...) passando por todo um contexto sócio-técnico dos “aparelhos domésticos” (isto é, a série dos objetos que adquirimos a fazer funcionar, que jogamos e que perdemos, que quebramos, que consertamos e que substituímos)...”.

Compreendemos, num efeito de fecho, que o sujeito não é anterior em relação ao discurso. Está aí talvez a maior dificuldade dessa pesquisa: fazer coincidir discursos sobre o amor (que por sua própria natureza engendram sentidos diversos e até mesmo contraditórios) a um sujeito centrado. O sujeito do qual a análise de discurso se ocupa é contemporâneo ao sentido, por conta disso, não pode ser sua fonte. O sujeito não é o ponto de partida, ele é um efeito e um resultado do processo de interpelação do indivíduo em sujeito. A respeito dessa formulação emprestada de Althusser, Pêcheux (2009, p. 141), diz que “[...] evita cuidadosamente a pressuposição da existência do sujeito sobre o qual se efetuará a operação e interpelação” – daí não se dizer: “o sujeito é interpelado pela Ideologia”. “O discurso é o efeito de sentidos entre sujeitos interpelados pela ideologia [...]”. O sujeito não antecede a interpelação. Daí o esquecimento número 01 estar relacionado à origem do sentido a partir do sujeito. Não se trata do sujeito que engendra sentidos sobre o amor no Tinder, mas do surgimento contemporâneo dos dois (sujeito e sentido).

3. Referências

ACHARD, P.; DAVALLON, J.; DURAND, J. L.; PÊCHEUX, M. ORLANDI, E. P. **Papel da Memória**. Tradução de José H. Nunes. Campinas – SP: Pontes, 1999.

ALTHUSSER, Louis. **A corrente subterrânea do materialismo aleatório**.

Tradução de Monca Zoppi-Fontana. Revista Crítica Marxista, 2005.

BADIOU, Alain. **Elogio ao amor**; tradução Dorothée de Bruchard – São Paulo: Martins Fontes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2001.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. A língua inatingível. In: PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso**, Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2011 (pp. 93-105).

JAKOBSON, Roman. Linguística e Poética. In: _____. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Palavras de amor**. Cad. Ling., Campinas, (19): 75-95, jul./dez. 1990.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 3. ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, [2007- 1997] 1995.

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

PÊCHEUX, Michel. (1982) **O mecanismo do desconhecimento ideológico**. In: ZIZEK, S. Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso**, Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2011 (pp. 107-119).

_____. **Ideologia**: aprisionamento ou campo paradoxal? [1982] In: PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso**, Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2011 (pp. 107-119).

_____. **Ler o arquivo hoje**. In: ORLANDI, E. (Org.). *Gestos de leitura*: da história no discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994. (p. 55-64).

_____. 1978). Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação Em: Pêcheux, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio, Campinas: Ed. Unicamp, 1997

PÊCHEUX, Michel. **Lecture et Mémoire**: Project de Recherche. In: L'inquiétude du discours. Paris, Ed. Cendres, 1981; 1990.

_____. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, [1990-2002-2008].

_____. **Delimitações, inversões, deslocamentos**. Cad. Est. Ling., Campinas, jul./dez. 1990.

Sites: <https://www.gotinder.com/>, acessado no dia 15 de julho, às 15:00.

CORPO E(M) PERFORMANCE ²³

ATILIO CATOSSO SALLES²⁴

(Univás-CAPES/PNPD)

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470
37550-000 - Pouso Alegre – MG

atiliocs@gmail.com

Resumo. *Esta pesquisa, filiada ao domínio teórico da escola francesa da Análise de Discurso, tem interesse em investigar a articulação sujeito/corpo/arte. Para tanto, o corpus discursivo é constituído de uma performance intitulada “The artist is present”, produzida pela artista Marina Abramovic, no MoMa, em 2010. Interessa, pois, pensar como se dá o trabalho de compreensão de uma performance, perguntando pelos sentidos que tomam corpo e tomam o corpo do sujeito. Nas discursividades analisadas, o movimento dos sentidos, do sujeito com o seu olhar e o seu corpo, em um território (espaço-histórico-social), determina sentidos possíveis, em posições discursivas possíveis, funcionando como espessura material significante. Uma espessura material que é estrutural, simbólica e formulada como linguagem.*

Palavras-Chave: Quadro cênico; Corpo; Sujeito; Performance.

Résumé. *Cette recherche, affiliées à la domaine théorique de l'école française d'analyse du discours, a un intérêt dans l'enquête sur le lien sujet/corps/arte. Pour les deux, le corpus discursif se compose d'une performance intitulée "L'artiste est présent", produit par l'artiste Marina Abramovic, au MoMa, en 2010. L'intérêt, par conséquent, de penser comment le travail de compréhension d'une performance, de demander des directions qui prennent corps et prendre le corps du sujet. Dans le discursividades analysés, le mouvement des sens, le sujet avec votre look et votre corps, dans un territoire (espace-historique-social), détermine les significations possibles, dans des positions discursives que possible, travaillant comme significative de l'épaisseur du matériau. Une épaisseur de matériel qui est structurel, symbolique et formulé comme une langue.*

Mots-clés: Oac ; Corps ; Sujet ; Les performances.

1. Introdução

Para efeito de um trabalho analítico/teórico em Análise de Discurso, invisto primeiro em pensar que “aos homens enquanto seres históricos e simbólicos que

²³ Agradeço a Profa. Eni P. Orlandi por toda sensibilidade de escuta no gesto de orientação. Com a Eni compreendi que a força do afeto toca a espessura da reflexão, o que fundou, na teoria, um lugar apaixonado para o meu dizer sobre o corpo e(m) performance.

²⁴ Bolsista de Pós-Doutorado - CAPES/PNPD, na Universidade do Vale do Sapucaí, sob supervisão da Profa. Dra. Eni P. Orlandi.

somos não nos basta falar para significar e nos significarmos” Orlandi (2001, p.154). De acordo com a autora, além de “falarmos”, também, escrevemos poemas, cantamos, dançamos, fazemos literatura, cinema [...] entre outras diferentes formas de significação.

Nessa direção, estranhar os sentidos e os modos pelo quais o sujeito de diz e é dito é do que me ocupo aqui no início desta reflexão. De acordo com Orlandi (2002) “o corpo do sujeito e corpo da linguagem não são transparentes”. Sujeitos com/e seus corpos estão ligados ao corpo social (Orlandi, 2001), e isso também não é da ordem da transparência.

Meu interesse pelos processos de significação do sujeito com o seu corpo tomou forma com a pesquisa realizada sobre a cidade em minha dissertação de mestrado. Considerei, a partir da análise do documentário “Território Vermelho” (2004) do cineasta Kiko Koifman, o modo como o sujeito com o seu corpo atravessa o espaço público em uma faixa de pedestre. Um dos princípios desse meu trabalho, com a questão urbana, é que o corpo do sujeito vai se mostrando, sendo mostrado, atado ao corpo da cidade. Ele vai assim ganhando existência a partir dessa ligação com o espaço, com o que também está fora de seu corpo. Um modo do corpo (r)existir e assim se significar e, esse gesto de ocupar a faixa de pedestre (seja para atravessar, trabalhar, produzir arte) aponta, ao meu ver, para uma resistência que remete à questão da *identificação* no funcionamento próprio da ideologia que fal(h)a ao sujeito.

Este percurso no mestrado é constitutivo da minha relação com as questões de pesquisa (e, diria, de vida) que ora proponho compreender. Questões estas que giram, dançam, produzem volteios em torno da relação *do* sujeito, *com seu* corpo, *em um* espaço.

Articulando sujeito/corpo/linguagem, busco compreender como o corpo, recortado pela materialidade do sujeito, sua historicidade, se significa e produz significação em um espaço de existência; tomando os homens como seres simbólicos e históricos-sociais, pensando o interdiscurso e sua relação com o espaço. A esse respeito, Rolnik (2006) formula que nos significamos ao nos filiar-mos a um território. Território aqui compreendido enquanto lugar de pertencimento pelo próprio de nossa existência, não como mero espaço físico com suas delimitações/divisas geográficas, mas sim espaço que também significa.

Finalmente, penso que a questão aqui é: qual a relação do corpo com a ideologia, como, em sua especificidade, em sua espessura material, o sujeito textualiza seu corpo (e se textualiza) pela maneira mesma como está nele (já) significado. O corpo normatizado, o corpo em movimento, o corpo fora de lugar, o corpo “instalado” de um sujeito que interpreta e é interpretação sem cessar.

Como material de pesquisa recorto uma performance intitulada “The artist is present”, produzida pela artista Marina Abramovic, em 2010, no *MoMa*. Nessa performance, Marina Abramovi, no átrio do museu, em um espaço quadrado recortado por uma fita, dispõe uma mesa e duas cadeiras, sendo uma dessas cadeiras ocupada por ela, a outra ficou à disposição para as pessoas que estivessem visitando a exposição (organizada pelo *MoMa* para homenageá-la) pudessem se sentar e dividir um tempo indeterminado de silêncio com a artista. Assim se iniciou a performance.

M. Pêcheux (1990) considera que não só a língua, mas também a história tem seu real. A partir do texto “Processos de significação, corpo e sujeito”, Orlandi (2012) propõe uma reflexão sobre o corpo, articulando as instâncias do inconsciente e da ideologia. De acordo com a autora:

“Embora se trabalhe, na análise de discurso, sobejamente, a materialidade da história e da língua, pouco se tem dito a respeito da materialidade do sujeito, mesmo que se afirme sua não transparência, fazendo intervir a questão da ideologia e do inconsciente” (ORLANDI, 2012, p. 84).

Neste trabalho, proponho, tal como Orlandi (2001, 2002, 2012), tomar o corpo, o corpo de um sujeito, não enquanto um corpo empírico, constituído de carne. O que interessa é a materialidade do sujeito na relação do sujeito com o seu corpo, pois como afirma a autora, tratar da materialidade do corpo na relação com um sujeito é considerar a ideologia, a história e os processos de vida social intervindo sobre a produção da significação e é, nesse sentido, que se pode apontar que a relação do sujeito com o seu corpo aparece como transparente, mas não é.

Para introduzir, através dos elementos do discurso, o modo como estou compreendendo a *performance*, traço agora alguns apontamentos que considero importante investir sobre o trabalho do corpo e do olhar em/na arte.

A *performance* é uma arte de fronteira, podendo ser definida por alguns como uma arte híbrida. Já o termo *performance act* sugere eventos realizados por artistas, no bojo das ‘experiências’ vanguardistas europeias.

Richard Shechner (2003, p.39) propõe oito situações em que a linguagem artística pode se dar a ver:

1. na vida diária, cozinhando, socializando-se;
2. nas artes;
3. nos esportes e outros entretenimentos populares;
4. nos negócios;
5. na tecnologia;
6. no sexo;
7. nos rituais sagrados e seculares;
8. na brincadeira;

Tais situações empíricas em que a arte pode se dar a ver, num primeiro momento dessa reflexão, se colocam para mim como importantes, na medida mesma em que possibilitam jogar com a aproximação do corpo do artista, o público e a obra num só momento. E é nesse enlace do corpo numa relação forte com as artes, com o sexo, com a tecnologia... que corpo e sujeito – em *relação a* - são convocados não mais para uma mera ou simples *contemplação* em *performance*.

É o corpo, o corpo em movimento que faz deslizar sentidos pelo espaço. Como é que durante esse processo de produzir uma *performance* é o próprio corpo que (se) produz – isto é, se torna isso ou aquilo que se percebeu – enquanto efeito no movimento de sua realização mesma? E, ainda, da realização do corpo em *performance*, o que fica para a arte que não seja só a marca da passagem de um corpo? E, em que lugar nós ficamos, os observadores, que afinal temos *nosso próprio* corpo?

Uma pista primeira para estas perguntas nos é oferecida por Phelan ao formular: “tentar escrever sobre o evento indocumentável da *performance* é invocar as regras do documento escrito e, logo, alterar o evento em si mesmo” (PHELAN, 1997, p.173).

E, nesse sentido, é consequente de minha posição tomar a arte não como um evento interpretável. A efemeridade da *performance* é a sua condição. Em movimento o que é registrado em uma *performance* não é a verdade, talvez o que se produza é um efeito de verdade. “A ação é verdade. Nada do que foi registrado é

verdade. Nada do que foi dito é verdade. Somente a ação” (Jack Bowman, *flyer* distribuído no *Cleveland Performance Art Festival*²⁵. Até porque nem é esse o esforço que anseio empreender. Mas sim considerar a *performance* como um recorte de um processo discursivo de significação que faz furo (ou não) no evento (nos termos de Badiou, 2013).

Ou, ainda, como melhor observa Orlandi sobre o papel da Análise de Discurso:

...aquela que não explica, nem serve para tornar inteligível ou interpretar o sentido, mas que nos leva a melhor compreender os processos de significação, o modo de funcionamento de qualquer exemplar de linguagem para significar. Com efeito, a relação que a análise do discurso estabelece com o texto não é para dele extrair um sentido mas sim para problematizar essa relação, ou seja, para tornar visível sua historicidade e observar a relação de sentidos que aí se estabelece, em função do efeito de unidade. (2007, p. 173)

Para Pêcheux (1997: 161) “a expressão processo discursivo passará a designar o sistema de relações de substituições, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos linguísticos – “significantes”- em uma formação discursiva dada.” Desse modo, nesta pesquisa, proponho me voltar para a compreensão do(s) processo(s) de significação do objeto arte [dotado de discursividade] na relação com o trabalho da formulação, da constituição e da circulação (ORLANDI, 2001).

O objeto arte, observo, não está em somente um espaço de significação, este se formula na/pela sua re-significação, o que, por contraste, nos remete sempre a outros dizeres possíveis em jogo. Dito de outro modo, o sentido da matéria significativa de nosso material está em seu lugar mesmo de inscrição, e, não apenas em seu constructo (constituição) físico ou formal (forma). Isso, pois, a matéria significativa, costurada pelo social e histórico, produz efeitos de sentido, e não a matéria em si mesma. Orlandi (1999) ensina que “a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história”. E é por essa via que penso a *performance*.

Sendo linguagem, a *performance* produz sentido(s). Pensando deste lugar, a *performance* é tomada, em sua imbricação material, como um complexo de significação envolto de dizeres contemporâneos que instala diferentes gestos de leitura determinados pela sua condição específica de produção, pondo em movimento o espaço da incompletude, da polissemia, do sentido outro possível. O movimento instala-se.

Tal tomada de posição discursiva colocou, desde o início, o conflituoso desafio de compreender o caráter material do corpo (e também do olhar) instalados - não de modo fixo, estático - na *performance* “The artist is present”, mas sim no modo como esse corpo por uma dupla subordinação – de um lado a subordinação do corpo ao roteiro previsto formalmente na *performance*, subordinado à “regra” de ocupar um espaço determinado e de um modo determinado, e de outro lado o corpo investido da relação forte sujeito/ sentido/mundo produzindo a marca de uma passagem que faz furo na *falha do ritual ideológico*, possível lugar de resistência (PÊCHEUX, 2009). Ou seja, interessa-me ler as condições reais de produção e circulação, tendo como pedra de toque a noção de ideologia tal qual essa fora

²⁵ No original: “The Act is TRUTH. Nothing that was ever recorded is truth. Nothing that was ever said is truth. Only the ACT”. *Cleveland Performance Art Festival*. Disponível em: <<http://www.performance-art.org>>. Acesso em: 10 set. 2016.

formulada por Pêcheux²⁶ (2009).

Um adendo se faz importante neste percurso da pesquisa. Apesar de alguns pesquisadores elegerem um ou outro termo/expressão na análise da performance, jogando com palavras como *Art charnel*; *Art corporel*; *Specimen art*; *Hardship art* ou *Ordeal arts*, não proponho optar por um conceito ou outro aqui. No livro *L'art corporel* (1983), François Pluchart formulou: "Se a expressão 'arte corporal' tem o mérito de manter a questão do corpo no interior do domínio da arte, a palavra 'performance' gerou os piores mal-entendidos". Concordo com Pluchart, visto que em minha compreensão, o corpo é o próprio do sujeito e também o objeto da arte da performance. Eis um ponto de deslocamento.

A performance pode se dar na rua ou em espaço *in situ*. O quadro cênico da performance não se desenha ou se dá em um lugar específico senão em todos os que, à volta de nós, formam a cena. Pensemos na ideia de fluxo para pensarmos o espaço da performance; sendo fluxo, fluido, o espaço do quadro cênico pode se dar a ver em todos os espaços: espaço 'público', a rua, lá onde você caminha, lá onde paro para ler na praça, no espaço institucionalizado, em um museu, em uma galeria de arte, em uma escola. Nessa direção, compreendo que lugar, o lugar da performance, é o espaço praticado, espaço dotado de sentido.

2. Corpo e(m) performance no trabalho da significação

De que modo o corpo comparece na situação de uma performance? De início, diria: o corpo comparece pela via da fala, mas não me refiro aqui a uma fala do corpo ou sobre o corpo, mas é o corpo enquanto ele fala, corpo que significa. É o corpo do sujeito, da linguagem, constituídos pelo "confronto do simbólico com o político" (Orlandi, 2002, p.91).

Corpo e sujeito, que em performance, se dão enquanto um processo de significação atravessados de memória. Isto quer dizer,

...assim como as palavras já vem significando antes mesmo que as tomemos como nossas palavras, nosso corpo já vem sendo significado mesmo que não o tenhamos, conscientemente, significado. Não há corpo que não esteja investido de sentido, e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos de subjetivação nos quais as instituições e suas práticas são fundamentais para a forma com que ele se individualiza, assim como o modo pelo qual, ideologicamente, somos interpelados em sujeitos, enquanto forma histórica. (ORLANDI, 2002, p.91-92)

Nesse sentido, é possível afirmar que há maneiras e espaços do corpo (se) significar. Numa discursividade sobre o humano, existem historicamente formas e lugares para que o sentido seja possível ao sujeito que interpreta.

Nesse lugar de pensar, a performance é sentido; constitui espaço de interpretação; é um movimento (de significação) que liga (estrutura) corpo, espaço e sujeito; constitui uma forma específica de produção dos sentidos.

Em meio a toda profusão, (des)instalação dos sentidos postos em jogo na produção de um modo de significação, provoca-me o fato de, ao tematizar a performance, a relação entre performance e movimento (de significação) aí insistir. Indício, talvez, de uma especificidade do domínio de significação da performance. Em cena, pensei, temos um corpo (um corpo qualquer?) que forma a base de

²⁶ A primeira edição de "*Les Vérités de La Palice*" publicada em francês em 1975. Em 1988, a primeira tradução brasileira com o título "*Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*". Retomo neste trabalho uma edição recente publicada em 2009.

compreensão de algo cenicamente instalado.

Entre as inúmeras possibilidades de articular corpo/performance interessa lidar com a performance como um espaço de produção e estabilização de sentidos de movimentos, configurando memória (Pêcheux, 1990).

O que proponho é pensar a performance como um, entre outros, espaço discursivo fluido de memória em movimento. Espaço de diferentes movimentos, recortado por esquecimentos, recobrimentos, deslocamentos e tensões de sentidos. Espaço, portanto, que se estrutura entre outras formas, ritualizadas ou não, mas sempre políticas de subjetivação dos sujeitos.

Performance como espaço discursivo, mobiliza, como indiquei, a noção de memória. Para além dos limites entre um espaço subjetivo ao sujeito e uma exterioridade, que se elabora, por exemplo, como memória histórica, direi que a memória a qual a performance remete se apresenta “como estruturação da repetição e da regularização” (Pêcheux, 1999, p.52). A repetição, de acordo com Pêcheux, é “um efeito material que funda comutações e variações, e assegura (...) o espaço da estabilidade de uma vulgata parafrástica produzida por recorrência, quer dizer, por repetição literal dessa identidade material” (Pêcheux, 1999, p. 53).

Repetição e regularização dos sentidos como condição de estruturação de um espaço discursivo. É dessa forma que proponho tomar a performance como espaço discursivo fluido de memória do movimento. Tomo como base o que Pêcheux (1999, p., 56) formulou a respeito:

Ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e retomadas, de conflitos de regularização... um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.

A repetição formal de um movimento ou gesto no nível da realização (espetáculo) de uma performance – pensando aqui que espetáculo pode ser compreendido como a textualização da performance – é um mecanismo de constituição da performance como memória.

Como formula Orlandi (2004), os espaços são organizados de forma política. Na performance não seria diferente. Enquanto hipótese, infiro que há uma espécie de interconstitutividade entre espaço e corpo.

Nesse trajeto, é possível tomar a performance como um objeto simbólico que inscreve, ou seja, formula sentidos – em seu modo mesmo de ganhar existência – na relação contingencial²⁷ do sujeito com o Real e também com o real do espaço. A performance é desse modo uma forma de textualização do político, um modo de dar a ver interpretações (jogo forte com a re-divisão de algo do Real).

O gesto de produção de uma performance se dá enquanto necessidade de tornar algo do Real discernível, diria “organizado”. A performance se produz, discursivamente, na relação entre o(s) sujeito(s), é linguagem em suas diferentes formas e história. Enquanto especificidade, observo que o corpo do sujeito em performance se diz numa certa relação histórica com múltiplas formas materiais. Entra em cena no átrio do MoMa sujeitos em um estado específico: o da performance. E nesse caso, no modo mesmo como tais corpos em performance se dão a ver, é que penso sujeitos (no plural) instalados (instalando sentidos) em cena.

Parece haver nesse lugar, o da performance, possibilidade “de identificação com outros sentidos que tornam possível ao sujeito fazer sentido, muitas vezes a

²⁷ Leio o contingencial aqui como algo que é da ordem do constitutivo, do estruturante dos sentidos.

partir do não-sentido ou da falta de sentido” (Rodrigues, 2011, p.05). É, portanto, nessa medida que a performance trabalha os diferentes modos de significar a relação sujeito-espaço, corpo-espaço. Sua textualidade recorta o movimento aparentemente trivial (de sentar-se em silêncio diante de outra pessoa por um determinado tempo), produzindo o movimento de identificação de sujeitos.



(*The Artist Is Present (A artista está presente)*, 2010)

Ao dispor em cena uma mesa e duas cadeiras e um conjunto de sujeitos identificados com os sentidos que significam “arte”, a performance deixa ver que, discursivamente, os sentidos se produzem em várias direções. Deixa instalar o movimento próprio da significação, na história, jogando em cena com os recortes da memória que tornam possíveis outros sentidos.

3. Conclusão

O inusitado dos sentidos, o inusitado do corpo-sujeito em relação a performance acontecendo no espaço de um Museu, o MoMa, não necessariamente se dá enquanto sua característica fundante, nem mesmo o fato da performance acontecer sobre um espaço forjado, o átrio do museu. Esse sempre é e sempre será palco de diversas formas que conformam sentidos de arte.

É nessa medida, aposto, que na performance o trabalho com os sentidos se dá pela via da formulação. E a performance como discurso se textualiza no corpo do sujeito enquanto encadeamento (organização) de múltiplas sequências discursivas.

Desse modo, com Orlandi (2001, p.159), penso:

“o sujeito (*em performance*²⁸) não apenas deslocando-se empiricamente no mundo mas materialmente (na história e na sociedade) em suas processos de significação/identificação, como sujeitos de sentido.

²⁸ Acréscimo nosso.

Na performance temos outras formas (diferentes da dança, da pintura, da pichação, etc...) de atar o corpo do sujeito ao corpo social, uma forma singular (Orlandi 2002) na produção de diferentes efeitos de sentidos. O corpo como espessura material significativa posiciona discursivamente o sujeito, no caso da performance, coloca-o em cena numa sempre relação à produção dos sentidos.

4. Referências

ABRAMOVIC, Marina. *Doc. The Artist Is Present*, 2010.

BADIOU, Alain. **Elogio ao amor**; tradução Dorothée de Bruchard – São Paulo: Martins Fontes, 2013.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed.34, 1997.

GOIFMAN, Kiko. **Território Vermelho** [documentário–vídeo]. Produção de Jurandir Muller, direção de Kiko Goifman, São Paulo, 2004

ORLANDI, Eni Puccinelli. Sentidos em fuga: efeitos da polissemia e do silêncio. In: **Sujeito, sociedade, sentidos**. Guilherme Carrozza; Mirian dos Santos; Telma Domingues da Silva. (Orgs.) Campinas: Editora RG, 2012

_____. **Textualização do corpo: a escritura de si**. In: Cidade dos Sentidos. Campinas: Pontes, 2004. 159 p.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, [2007- 1997] 1995-1999.

_____. **Coreografar: inscrever significativamente o corpo no espaço**. In.: Interfaces da dança para pessoas com deficiência/ organizadores: Eliana Lúcia Ferreira, Maria Beatriz Rocha Ferreira, Vera Aparecida Madruga Forti. Campinas: CBDCR, 2002.

_____. **Dança e Discurso**. In.: Anais do I Simpósio Internacional Dança em Cadeira de Rodas; 2001: Campinas, SP UNICAMP, Curitiba: ABRADecAR, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, [1990-2002-2008].

_____. **Delimitações, inversões, deslocamentos**. Cad. Est. Ling., Campinas, jul./dez. 1990.

_____. 1978) Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação Em: Pêcheux, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**, Campinas: Ed. Unicamp, [1997-2009].

_____. **Ler o arquivo hoje**. In: ORLANDI, E. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999. (p. 55-64).

PHELAN, Peggy. A ontologia da performance: representação sem reprodução. **Revista de Comunicação e Linguagens**, Lisboa: Edição Cosmos, n. 24, p.171-191, 1997.

PLUCHART, François. **L'art corporel**. Paris: Images 2, 1983.

RODRIGUES, Eduardo Alves. **Uma leitura da cena contemporânea: o flashmob como metáfora da relação entre silêncio e linguagem**. Seminário de Estudos em Análise do

Discurso (5.: 2011: Porto Alegre, RS) Anais do V SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, 2011. Comissão Organizadora do V SEAD: Maria Cristina Leandro Ferreira, Freda Indursky e Solange Mittmann. Organização dos Anais: Solange Mitimann e Dulce Beatriz Mendes Lassen. Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead5.html>. ISSN 2237-8146.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? **Revista O Percevejo**, Tradução Dandara, Rio de Janeiro: UNI-RIO, ano 11, 2003, p.25-50.

OBSERVAÇÕES GERAIS SOBRE A PRÁTICA DISCURSIVA DOS HACKERS

ALLAN STROTTMANN KERN

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

allan_kern@hotmail.com

Resumo. Tomando as práticas dos chamados “hackers” como o tema desta reflexão, nosso objetivo é apontar e discutir algumas questões suscitadas pela proposta de uma análise discursiva dessas práticas. A partir da observação de diferentes sentidos relacionados à palavra “hacker” em sua recente história, interrogamos um discurso que busca classificar e categorizar hackers e suas práticas em “tipos”, a partir de critérios empíricos que perdem de vista o movimento no (e do) discurso.

Palavras-chave. Discurso. Ideologia. Tecnologia. Sujeito.

Abstract. Taking the practices of so-called “hackers” as the theme of this reflection, our objective is to point out and discuss some issues raised by the proposition of a discursive analysis of these practices. From the observation of different meanings related to the word “hacker” in its recent history, we interrogated a discourse that seeks to classify and categorize hackers and their practices into “types”, based on empirical criteria that lose sight of the movement in (and of) discourse.

Keywords. Discourse. Ideology. Technology. Subject.

1. Introdução

Nesta breve apresentação, pontuamos algumas observações gerais sobre o objeto temático de nossa pesquisa de doutorado: as práticas dos chamados “hackers”, que procuramos compreender segundo a perspectiva teórica da análise de discurso desenvolvida a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi.

O discurso é definido por Pêcheux (1969, p. 81) como “efeito de sentidos”, e concebido como aquilo que constitui a ligação material entre ideologia e linguagem. Segundo essa perspectiva, é o funcionamento do discurso que determina como os objetos simbólicos significam de acordo com as diferentes situações, e é esse funcionamento que a análise do discurso procura compreender e explicitar. Ou seja, o sentido aí não é tomado como algo que estaria “contido” nos objetos ou “colado” nas palavras. É um efeito produzido a partir de uma posição, em uma dada conjuntura, que para ser compreendido deve ser remetido às condições de produção do discurso, que abrangem as relações entre língua, sujeito e história.

É, então, a partir dessa perspectiva que procuramos refletir sobre as práticas dos hackers. Assim, primeiramente, trazemos um resumo da história dessas práticas, tomando como referência os trabalhos de Steven Levy (1984) e André Lemos (2002). A seguir, interrogamos algumas distinções que dividem hackers em “tipos”, atribuindo rótulos que buscam classificá-los sem levar em conta o fato de que cada prática se realiza em condições muito específicas no tempo e no espaço.

Por fim, buscamos levantar algumas questões teóricas mais específicas sobre o nosso objeto, a fim de fomentar novas análises que façam avançar nossa pesquisa.

2. O que faz um hacker?

A palavra “hack” é um verbo da língua inglesa que pode ser traduzido para o português como “cortar”, com um golpe rápido e preciso. Como cortar lenha. S. Levy, em seu livro “*Hackers: heroes of the computer revolution*” (1984), conta que o verbo começou a ser utilizado em meados da década de 1950 por estudantes de engenharia do MIT, no âmbito de um trabalho desenvolvido pelos alunos do instituto em paralelo às atividades acadêmicas. Conhecido como *The Tech Model Railroad Club*, o grupo dedicava parte (às vezes grande parte) do seu tempo livre para construir miniaturas de trens, que eram programados para percorrer miniaturas de cidades em escalas automáticas que simulavam os fluxos de estações reais. O grupo se dividia em duas partes, uma delas dedicada ao trabalho artístico de construção das maquetes e miniaturas (a “parte de cima”) e a outra responsável por fazer funcionar os sistemas elétricos automatizados que produziam todo o movimento (a “parte de baixo”). Em contraste com a beleza da parte de cima, a parte de baixo era uma massa caótica de fios e circuitos, conhecida como “O Sistema”, onde se concentrava a maioria dos engenheiros. Quando alguém se empenhava no desenvolvimento de algum projeto ou produto visando a não apenas um objetivo construtivo, mas também certo prazer pessoal pelo mero envolvimento, aquela prática era chamada de “hack”. Segundo Levy (*idem*, p. 10), “para se qualificar como um ‘hack’, o trabalho devia estar imbuído de inovação, estilo e virtuosidade técnica²⁹”. Tratava-se, em geral, de artimanhas que ofereciam soluções engenhosas a problemas técnicos complexos.

Nesse contexto, os primeiros indivíduos conhecidos como “hackers” eram, em geral, jovens engenheiros que mostravam talento na área de programação, e trabalhavam nos espaços fechados do MIT em máquinas de computação que ocupavam salas inteiras. De acordo com Levy (*idem*), alguns deles passavam noites explorando o funcionamento das máquinas, aproveitando a ociosidade do pós-expediente para estudá-las e aprimorá-las, tendo em mente suas próprias questões e interesses teórico-práticos. Assim, deslizavam os sentidos possíveis dessas máquinas na e para a sociedade.

Um exemplo significativo disso é o de um computador chamado TX-0, desenvolvido pelas forças armadas com a finalidade de resolver problemas gerados por outro computador, chamado TX-2. Quando tal objetivo foi atingido, o colossal TX-0 foi cedido ao MIT em um empréstimo de longo prazo, e logo tornou-se acessível aos entusiastas do “Sistema” do *Tech Model Railroad Club*. Segundo Levy (1984, p. 27), “algo novo coalescia” em torno daquela máquina, posta à disposição de uma dúzia de engenheiros que conduziam a programação para além de seus limites técnicos. Nessas condições, começa a ganhar forma o que Levy (*idem*) descreve como a “ética hacker”, um conjunto de conceitos, crenças e costumes que, embora não chegassem a ser discutidos e debatidos, eram silenciosamente compartilhados pelos hackers. Uma formação discursiva, determinando as possibilidades de sentido(s) da computação na conjuntura das primeiras práticas de *hacking*, no âmbito do MIT. Segundo pensavam os hackers, toda informação deveria ser livre, e o acesso a computadores deveria ser total. Além disso, havia um sentimento de desconfiança em relação a autoridades, e predominava a ideia de que os hackers deveriam ser julgados por suas práticas de *hacking*, e não por critérios como diplomas, idade, raça, sexo, etc.

²⁹ “(...) to qualify as a hack, the feat must be imbued with innovation, style and technical virtuosity”.

Levy (*idem*) conta que, até meados da década de 1960, a “ética hacker” se constituiu em (e através de) práticas realizadas nos espaços fechados do MIT, de modo que o impacto das práticas dessa primeira geração de hackers era limitado por questões como a rotatividade de pessoal e as dificuldades práticas de se operar computadores que eram máquinas de porte industrial. Assim, após uma primeira geração de hackers formada nesse espaço universitário do MIT, houve uma segunda geração que ganhou força na década de 1970. Enquanto os hackers do MIT se dedicavam a procurar aplicações novas e impensadas para as grandes máquinas, a geração chamada por Levy de “*hardware hackers*” tinha como preocupação central a proliferação dos computadores. Desta forma, essa segunda geração, que surgiu e se estabeleceu no norte da Califórnia, assumiu para si a tarefa de transformar os computadores em máquinas menores e mais acessíveis. Sob influência da contracultura que irrompe nos anos 1960, essa nova geração de hackers levou ao espaço público as práticas de *hacking*, dando vazão à discursividade (Levy fala em “ética” e “cultura”) que vinha do MIT.

Ainda no que toca os efeitos da contracultura na chamada “ética hacker”, os chamados “*phreakers*” desempenharam um papel importante na história das práticas de *hacking*, embora não estivessem diretamente ligados à computação. Segundo Lemos (2002, p. 207), “a ação dos *phreakers* começa nos anos 1960 com a apropriação do sistema de telecomunicações mundial, tendo como objetivo viajar gratuitamente pelas redes”. Ainda de acordo com Lemos (*idem*), uma das figuras mais importantes da história dos *phreakers* foi John Draper, que descobriu, por acaso, que um apito que viera de brinde em uma caixa de cereal produzia a frequência de 2600 Hz, e que esta tonalidade permitia a realização de chamadas internacionais gratuitamente. Draper logo se tornou um *phreaker* conhecido como *Captain Crunch* (o nome da marca de cereal), e sua descoberta “incitou outros *phreakers* a produzirem equipamentos clandestinos” (*ibidem*).

Tanto os “*phreakers*” quanto os “*hardware hackers*” descritos por Levy representam dois movimentos importantes da década de 1970, cuja confluência, a partir dos anos 1980 e 1990, criou as condições para as práticas de *hacking* como as conhecemos hoje³⁰. Enquanto os primeiros (se) constituíram (em) redes de resistência ao controle dos sistemas de telecomunicação pelo Estado, os últimos criaram condições para o desenvolvimento dos computadores pessoais (PCs), deslocando as práticas de *hacking* dos espaços institucionais fechados aos quais estavam, até então, limitadas. Assim, se nas décadas de 1950 e 1960, a discursividade ligada às práticas de *hacking* estava centralizada em um lugar específico (o MIT), a partir dos anos 1970 os sentidos ligados à “ética hacker” passaram a circular a partir de diferentes redes de comunicação.

No começo da década de 1980, surge aquela que seria definida por Levy como a terceira geração de hackers, que se constituiu sob os efeitos da popularização³¹ dos computadores pessoais (PCs). Se, por um lado, os PCs ofereciam um grau de autonomia com o qual os hackers há tempos sonhavam, por outro, a maior parte dos novos adeptos da “onda informática” dos anos 1980 não era composta de “hackers” (entusiastas da programação), mas de pessoas que queriam usar computadores sem precisar aprender a escrever programas, e estavam dispostas a pagar por programas escritos por outros. É o começo da indústria do *software*, que, conforme Levy, transformou as práticas dos hackers na medida em que a disseminou. Segundo o autor, “a Ética Hacker, ao estilo dos microcomputadores, não implicava mais, necessariamente, que a informação

³⁰ Referimo-nos às práticas de *hacking* que se realizam no espaço da internet.

³¹ Segundo Levy (1984, p. 313), a popularização dos PCs foi impulsionada pela venda de computadores pequenos e baratos, de marcas como Apple, Radio Shack, Commodore e Atari.

deveria ser livre³²” (op. cit., p. 313). Ou seja, a popularização dos computadores, que era um sonho de muitos hackers desde as primeiras gerações no MIT, aconteceu a partir de uma popularização dos programas, e não da programação. Os *softwares*, sobretudo jogos de computador, se tornaram objetos de consumo que possibilitaram o enriquecimento de diversos programadores. Porém, se Levy vê aí uma “transformação” do que ele define como a “ética hacker”, em nossa perspectiva consideramos que há uma ruptura na (suposta) unidade discursiva dessas práticas, isto é, no efeito imaginário de homogeneidade nelas projetada. A partir de então, há uma divisão entre os hackers defensores do “código aberto” e os favoráveis à criação de patentes em defesa da “propriedade intelectual”.

3. O imaginário dos “bons” e “maus” hackers

De modo geral, a década de 1980 foi um momento em que muitos hackers começaram a ganhar dinheiro com as suas práticas, fosse através do comércio ligado à informática ou dos chamados “crimes cibernéticos³³”. Ao mesmo tempo, certas práticas de *hacking* apareceram como atos de cidadãos conscienciosos, preocupados com a segurança de certos sistemas de informação que poderiam estar expostos a outros hackers³⁴. Tudo isso contribuiu para que se constituísse, a partir dos anos 1980, uma representação imaginária das práticas de *hacking* que as associava, de modo quase automático, a práticas criminosas.

Assim, tornou-se comum, nessa época, a projeção de certas imagens (geralmente negativas) associadas aos hackers e suas práticas, e designações formuladas a fim de diferenciar os “bons” e os “maus” hackers. Um exemplo disso é a distinção entre “hackers” e “crackers”. De acordo com Lemos (2002, p. 226), “*cracker* é a denominação dada pela geração de *hackers* para se diferenciar dos criminosos do ciberespaço”. Ou seja, trata-se de um nome formulado por hackers com o objetivo de deslocar um sentido pejorativo atribuído à palavra “hacker”, isto é, o sentido de uma prática criminosa. Porém, como adverte o autor (*idem*), essa divisão entre “hackers” e “crackers” não é exata, e nem unânime. Embora houvesse determinados hackers que, influenciados pela radicalidade da cultura *punk/hardcore*, não tivessem problema nenhum em se assumir como “crackers”, o rótulo não funcionava por diferentes razões. Tratava-se de uma designação do sujeito a partir de sua prática, mas não havia uma diferença suficientemente clara entre os termos “*hack*” e “*crack*”, que explicasse as razões de a primeira prática ser considerada “boa”, e a segunda, “má”. Além disso, parecia claro que muitos “hackers” podiam assumir a postura de “crackers”, dependendo da situação.

Outra tentativa de distinguir hackers entre “bons” e “maus” aparece com os termos “*white hat*” e “*black hat*”, respectivamente. Essas formulações fazem referência a filmes de faroeste, produzidos entre as décadas de 1920 e 1950, nos quais a cor do chapéu servia para diferenciar os *cowboys*, de modo que os que usavam chapéu branco eram “heróis”, e os de chapéu preto eram “vilões”³⁵. Embora

³² “*the Hacker Ethic, microcomputer-style, no longer necessarily implied that information was free*”.

³³ De acordo com Lemos (2002, p. 213), o primeiro caso em que uma prática de *hacking* resultou em um processo penal ocorreu em 1983, quando um grupo de adolescentes norte-americanos invadiu o banco de dados de uma empresa chamada Ciments Lafarge, no Canadá.

³⁴ “Os hackers alemães do *Chaos Computer Club* de Hamburgo, por exemplo, penetraram o sistema da Caixa Econômica local, retiraram em poucas horas milhares de marcos, e no dia seguinte foram à agência devolver e mostrar as falhas do sistema” (LEMOS, 2002, p. 210).

³⁵ Um aspecto interessante desse deslizamento de “hacker” para “cowboy” é que, a partir dele, os sentidos do espaço virtual das redes digitais se filiam a sentidos do chamado “velho oeste” (território conquistado no processo de expansão da fronteira dos Estados Unidos no século XIX, reinterpretado pela indústria do cinema do século XX): uma terra a ser desbravada e conquistada, um lugar “sem

as expressões “*white hat*” e “*black hat*” se especifiquem por apontar para o trabalho em “segurança” como contraponto às práticas criminosas de *hacking*, essa distinção também produz uma divisão estanque das práticas em categorias pré-estabelecidas, que não levam em conta as particularidades da situação.

Nas definições apresentadas a seguir, podemos observar a equivocidade dessas categorizações baseadas na separação estanque dos opostos.

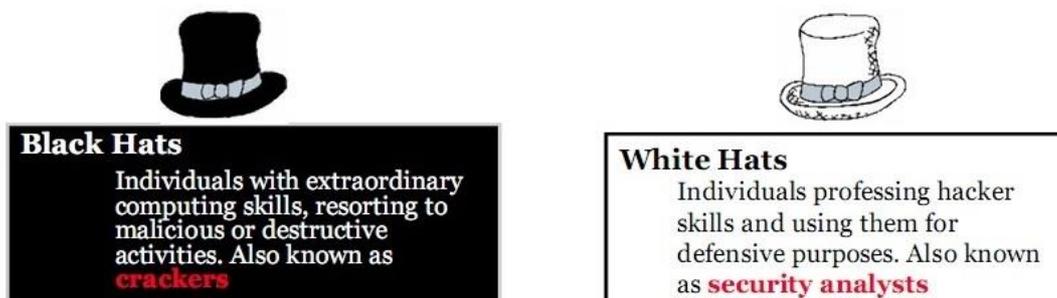


Imagem 1: “*Black Hats*³⁶” e “*White Hats*³⁷” (Fonte: www.isoftdl.com)

Essas descrições são formuladas de modo a marcar uma diferença entre as práticas, mas o efeito produzido é o de marcar as diferenças de propósitos: “maliciosos ou destrutivos” no caso dos “*black hats*”, e “defensivos” no caso dos “*white hats*”. Assim, são ainda as supostas intenções dos sujeitos que sustentam a caracterização dos primeiros como criminosos (“*crackers*”) e dos últimos como “analistas de segurança”. Então podemos observar, de partida, que as definições acima não consideram essas práticas tendo em vista o funcionamento discursivo da linguagem, mas apenas seu aspecto pragmático.

Vejamos mais de perto o modo como essas formulações procuram definir e diferenciar os hackers segundo as suas “boas” ou “más” intenções.

Individuals with extraordinary computing skills, resorting to malicious or destructive activities

Individuals professing hacker skills and using them for defensive purposes.

Destacamos em negrito os trechos que, em cada um desses enunciados, especificam o sentido de “indivíduos” a partir de referências às suas habilidades: as dos “*black hats*” aparecem como “habilidades computacionais extraordinárias” e as dos “*white hats*” como “habilidades de hacker”. Embora seja fácil admitir que as duas formulações tenham “o mesmo” sentido³⁸, o fato de que o termo ‘hacker’ aparece na descrição de “*white hats*” e é suprimido na descrição de “*black hats*” aponta para uma tentativa de deslocar, do termo ‘hacker’, alguns sentidos pejorativos a ele associados, a fim de assegurar determinados lugares legitimados para os hackers na sociedade. Em outras palavras, tem-se aí uma perspectiva que procura inscrever as práticas de *hacking* na discursividade jurídica que lega às instituições o poder de organizar e controlar essas práticas. A partir daí, a diferença entre os “bons” e os “maus” hackers se especifica em um deslizamento ligado à palavra ‘habilidade’. Como podemos observar a partir dos mesmos recortes, se na

lei”, à espera do poder do (Capital assegurado pelo) Estado. Esse efeito de sentido se produz sobre o apagamento de processos discursivos já colocados em curso nesse espaço pelos “nativos” que ali estavam: no caso do velho oeste, as leis e códigos dos índios americanos; no das redes digitais, a “ética hacker” descrita por S. Levy (1984).

³⁶ “*Black hats*” (Chapéu preto): indivíduos com habilidades computacionais extraordinárias, recorrendo a atividades destrutivas ou maliciosas. Também conhecidos como *crackers*”.

³⁷ “*White hats*” (Chapéu branco): indivíduos que professam habilidades de hacker e as usam para propósitos defensivos. Também conhecidos como analistas de segurança”.

³⁸ Afinal, é senso comum todo hacker deve apresentar habilidades computacionais extraordinárias.

definição dos “*black hats*” a habilidade está simplesmente “com o sujeito³⁹”, na descrição dos “*white hats*” a habilidade é algo que o sujeito deve “professar”⁴⁰, ou seja, que o sujeito deve assumir e exercer publicamente nos espaços simbólicos juridicamente administrados pelo Estado.

A partir desse processo de institucionalização da figura (ideologicamente) criminalizada do hacker, surge a noção de “*ethical hacker*”⁴¹ ou “hacker ético”, cuja prática se realiza no âmbito de espaços institucionais e consiste em zelar pela segurança de sistemas de informação de acesso restrito. Não podemos deixar de notar a inversão que a noção de “hacker ético” produz em relação à “ética hacker” descrita por Levy (1984), que tinha como uma de suas marcas a defesa radical de que “a informação deveria ser livre”.

Podemos observar que, a partir da divisão entre “bons” e “maus” hackers (marcada a partir de distinções como “hacker” e “cracker”, ou “*white hat*” e “*black hat*”), há o movimento de significar as práticas de *hacking* sem pensá-las como tais, isto é, considerando-as apenas a partir de classificações/rótulos para os hackers. Essas categorizações que levam em conta apenas os lugares sociais empíricos do indivíduo perdem de vista um aspecto crucial do funcionamento do discurso: os sujeitos não se fixam nesses lugares, mas, ao contrário, estão sempre em movimento.

4. A constituição do hacker como posição-sujeito

A equivocidade de distinções “preto-no-branco” como as que discutimos acima aparece também na caracterização de um terceiro tipo de hacker: os “*gray hats*”.



Gray Hats

Individuals who work both
offensively and defensively at
various times

Imagem 2: “Gray Hats⁴²” (Fonte: www.isoftdl.com)

Ao relativizar a oposição de “*black hats*” e “*white hats*”, a noção de “*gray hats*” não funciona como uma espécie de meio-termo. Ela expõe a contradição produzida pela tentativa de criar esses rótulos para os sujeitos a fim de diferenciar suas práticas em “boas” ou “más”. Assim, se os “*black hats*” estão associados à criminalidade e os “*white hats*” à segurança, qual é, então, o lugar dos “*gray hats*”? Seriam esses hackers criminosos que ocasionalmente trabalham com segurança? Ou analistas de sistemas que às vezes deslizam para o crime?

O fato é que a introdução da noção de “*gray hats*” faz ruir a proposta de dividir “bons” e “maus” hackers em categorias opostas como as de “*white hats*” e “*black hats*”. Ela mostra que, em termos de discurso, não se trata de lugares fixos, mas de posições que se colocam em jogo nos diferentes processos de significação.

³⁹ “Individuals **with** extraordinary computing skills”

⁴⁰ “Individuals **professing** hacker skills”

⁴¹ Há, inclusive, instituições que fazem exames de qualificação e certificação de “hackers éticos” (cf. https://en.wikipedia.org/wiki/Certified_Ethical_Hacker).

⁴² “Gray hats” (Chapéu cinza): indivíduos que trabalham ofensivamente e defensivamente em variadas ocasiões”.

Assim, podemos tomar a constituição discursiva do hacker em posição-sujeito como algo que se realiza em cada prática de *hacking* na qual ele (se) investe.

Consideremos um caso particular para dar corpo ao que estamos pontuando.

Em maio de 2013, o analista de sistemas norte-americano Edward Snowden, que trabalhava em uma empresa chamada “Booz Allen Hamilton”, foi o responsável pelo vazamento que revelou uma rede de vigilância mundial construída por agências de inteligência governamentais (a começar pelas norte-americanas) com a ajuda de empresas como aquela em que Snowden trabalhava.

Segue um trecho do relato de Snowden sobre o trabalho dos programadores que atuam como “analistas de segurança” para o governo dos EUA.

When you're in positions of privileged access like a Systems Administrator for this sort of intelligence community agencies, you're exposed to a lot more information on a broader scale than the average employee, and because of that you see things that may be disturbing, but over the course of a normal person's career you would only see one or two of these instances. When you see "everything", you see them on a more frequent basis and you recognize that some of these things are actually abuses, and when you talk to people about them, in a place like this, where this is the normal state of business, people tend to not to take them very seriously and, you know, move on from them. But over time, that awareness of wrongdoing sort of builds up and you feel compelled to talk about it, and the more you talk about it, the more you're told it's not a problem, until eventually you realize that these things need to be determined by the public, not by somebody who is simply hired by the government⁴³ (SNOWDEN, 2013).

Quando solicitado, em outra entrevista, a dar um exemplo específico do alcance dos sistemas de vigilância dessas agências de inteligência, Snowden respondeu:

A simple example that everybody can relate to is you've got young enlisted guys, 18 to 22 years old. They've suddenly been thrust into a position of extraordinary responsibility where they now have access to all of your private records. Now, in the course of their daily work, they stumble across something that is completely unrelated to their work in any sort of necessary sense. For example, an intimate nude photo of someone in a sexually compromising situation, but they're extremely attractive, so what do they do, they turn around in their chair and they show their co-worker. And their co-worker says "oh hey, that's great, send that to Bill down the way, and then Bill sends it to George, George sends it to Tom, and sooner or later this person's whole life has been seen by all of this other people. It's never reported. Nobody ever knows about it because the auditing of these

⁴³ “Quando você está em posições de acesso privilegiado, como administrador de sistemas, para este tipo de agência das comunidades de inteligência, você é exposto a muito mais informação em larga escala do que um empregado comum, e por causa disso você vê coisas que podem ser perturbadoras, mas ao longo de uma carreira normal, isso acontece uma ou duas vezes. Quando você vê “tudo”, você vê essas coisas com mais frequência e reconhece que algumas dessas coisas são na verdade abusos, e quando você conversa com as pessoas sobre essas coisas, em um lugar como esse, onde isso faz parte do trabalho cotidiano, as pessoas tendem a não levar a sério e, você sabe, deixam passar. Mas com o tempo, o peso de saber dessas infrações vai se acumulando e você se sente levado a falar sobre isso, e quanto mais você fala sobre isso, mais te dizem que isso não é um problema, até você perceber que essas coisas precisam ser determinadas pelo público, e não por alguém que é um simples contratado do governo” (tradução nossa).

*systems is incredibly weak. The fact that your private images, records of your private lives, records of your intimate moments have been taken from your private communication stream, from the intended recipient, and given to the government without any specific authorization, without any specific need, is itself a violation of your rights. Why is that in a government database?*⁴⁴ (SNOWDEN, 2014).

Os relatos de Snowden ajudam a explicitar como, em um mesmo lugar social (no caso, o dos “analistas de segurança” que trabalham para agências do governo), há diferentes posições-sujeito possíveis diante de cada situação. No exemplo dado, de uma foto pessoal que é secretamente acessada com a autoridade do governo, Snowden (*idem*) afirma que isso é considerado uma espécie de “bônus” que vem com esses lugares institucionais das práticas de vigilância⁴⁵. Em outras palavras, hackers contratados como “analistas de segurança”, ou seja, supostos “*white hats*”, recorrem a “atividades maliciosas” como os chamados “*black hats*”. Eles ocupam o lugar institucional legitimado do “hacker ético”, mas seus gestos podem, com facilidade, deslizar secretamente para fora desse lugar, enquanto posição-sujeito.

O próprio Snowden é um exemplo interessante para pensarmos a constituição do hacker como posição-sujeito. Quando ele começou a questionar as práticas que considerava “abusivas”, sua posição foi gradativamente se deslocando da formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito e feito no expediente de um analista de segurança que trabalha para a NSA: “quanto mais você fala sobre isso, mais te dizem que isso não é um problema”. Snowden afirma, na entrevista de 2014, que procurou conversar sobre esses problemas com colegas, “primeiro lateralmente, depois verticalmente”. Até que a constituição de Snowden como posição-sujeito produz uma ruptura ao dizer, nas entrevistas concedidas em 2013, tudo aquilo que não pode e não deve ser dito por alguém que trabalha como analista de segurança para o governo dos EUA. Quando Snowden viajou de seu local de trabalho no Havai a Hong Kong, onde seria entrevistado por Glen Greenwald e Laura Poitras, um pedido de extradição foi imediatamente pedido. Sua solução para escapar ao sistema jurídico norte-americano foi pedir asilo ao governo russo, o que lhe foi rapidamente concedido.

4. Comentários finais (e algumas questões)

As entrevistas de Edward Snowden, sobretudo as primeiras, em maio de 2013, constituem um material relevante para a nossa proposta de pesquisa sobre as práticas de *hacking*, e provavelmente serão objeto de novas análises que desenvolveremos. Por ora, procuramos apenas os de mostrar diferentes (efeitos de)

⁴⁴ “Um exemplo simples, com o qual todos podem se relacionar, é que você tem jovens contratados, entre 18 e 22 anos. Eles de repente são colocados em uma posição de extraordinária responsabilidade, a partir da qual eles passam a ter acesso a todos os seus registros pessoais [Snowden aponta para o entrevistador]. Bem, no curso de um dia de trabalho, eles topam com algo que não tem relação alguma com as necessidades do trabalho. Por exemplo, uma foto íntima nua, de alguém em uma situação sexualmente comprometedor, mas essa pessoa é extremamente atraente, então o que eles fazem, eles se viram em suas cadeiras e mostram para o colega. E aí o colega diz ‘ei, legal, mande isso para o Bill lá embaixo’, e o Bill manda para o George, George manda para o Tom, e cedo ou tarde toda a vida dessa pessoa foi vista por todas essas outras pessoas. Nunca é reportado. Ninguém nunca fica sabendo porque as auditorias desses sistemas são incrivelmente fracas. O fato de que as suas imagens privadas, registro das suas vidas privadas, registros de seus momentos íntimos, foram retirados do fluxo das suas comunicações privadas, do destinatário pretendido, e dadas ao governo, sem qualquer autorização específica, e sem qualquer necessidade específica, é uma violação dos seus direitos. Por que isso está em um banco de dados do governo?” (tradução nossa).

⁴⁵ No original: “(...) these are seen as a fringe benefit of the surveillance positions”.

sentidos ligados às práticas dos hackers e pontuar, teoricamente, a questão da constituição do sujeito, no discurso, como posição entre outras.

De modo geral, também notamos que a distinção entre “bons” e “maus” hackers diz respeito a um ponto fundamental da constituição do chamado “sujeito de direito”: a responsabilidade, ou, mais especificamente, a responsabilização do indivíduo pelo sistema jurídico, isto é, a imputação de sua responsabilidade⁴⁶. Essa relação entre a responsabilidade e a imputabilidade no discurso jurídico também suscita questões para futuras análises.

Quais os sentidos de “ser responsável”, “ser irresponsável” e “ser imputável” nas condições de produção do discurso estruturadas pelas redes digitais? O que as práticas dos hackers têm a nos ensinar sobre o funcionamento da ideologia e as possibilidades de resistência nessas condições? Como pensá-las enquanto práticas sociais simbólicas que articulam, em diferentes processos discursivos, as chamadas “línguas naturais” às “línguas artificiais”?

5. Referências

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea (2002). 7ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LEVY, Steven. **Hackers**: heroes of the computer revolution (1984). Sebastopol: O'Reilly, 2010.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (1969). In: Gadet, F. & Hak, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso**. 4ª ed. Campinas: Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio (1975). 3ª ed. Campinas: Unicamp, 1997.

SNOWDEN, Edward. **Youtube**. “NSA whistleblower Edward Snowden: 'I don't want to live in a society that does these sort of things'”. Publicado em 9 de julho de 2013. Disponível em: <https://youtu.be/0hLjuVyIrs>. Acesso em 20/11/2017.

SNOWDEN, Edward. **Youtube**. “Edward Snowden: 'If I end up in Guantánamo I can live with that' | Guardian Interviews”. Publicado em 18 de julho de 2014. Disponível em: https://youtu.be/L_amBkYx_Fk. Acesso em 20/11/2017.

⁴⁶ Como escreve Pêcheux (1975, p. 159), “a lei *sempre* encontra ‘um jeito de agarrar alguém’, uma ‘singularidade’ à qual aplicar sua ‘universalidade’”.

CINISMO: UM ESTUDO SOBRE O FUNCIONAMENTO DA IDEOLOGIA NO DISCURSO

AMANDA BARBOSA XAVIER COTRIM

Instituto de Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
R. Sérgio Buarque de Holanda, 571 - Cidade Universitária, Campinas - SP, CEP:
13083-859

amandacotrim87@gmail.com

Resumo. *Para esse trabalho, propomos pensar sobre o funcionamento do cinismo nos discursos que dizem os processos migratórios contemporâneos. Analisamos parte do discurso da Campanha da Grã-Bretanha contra os imigrantes-refugiados, que circulou na imprensa em 2014, na tentativa de refletir, pela Análise de Discurso, sobre a relação discurso, cinismo e ideologia em seu processo de constituição, formulação e circulação (ORLANDI, 2007).*

Palavras-Chave. *Discurso, Cinismo, Ideologia, Migrações, Análise de Discurso*

Abstrat: *For this work, we propose to think about the functioning of cynicism in the discourses that say the contemporary migratory processes. We look at part of the speech of the British Campaign against refugee-immigrants, circulated in the press, in 2014, in an attempt to reflect, through Discourse Analysis, on the relation discourse, cynicism and ideology in its process of constitution, formulation and circulation (ORLANDI, 2007).*

Keywords: *Discourse, Cynicism, Ideology, Migration, Speech Analysis*

1. Apresentação

Este trabalho é um esboço de uma reflexão ainda muito inicial que está se desenvolvendo no âmbito da pesquisa de doutorado. Na tese investigamos o funcionamento do cinismo nos processos discursivos contemporâneos, mais especificamente nos discursos institucionais e de governo que dizem os processos migratórios no século XXI.

Algumas reflexões desenvolvidas por autores de áreas como Filosofia, Psicanálise e, mais recentemente, Análise de Discurso de linha materialista, têm insistido na ideia de que, para compreendermos a sociedade na contemporaneidade, precisamos considerar o caráter cínico de seu funcionamento (BALDINI e DI NIZO, 2015).

O filósofo Sloterdike (2012) em seu trabalho sobre o cinismo contemporâneo recupera sua historicidade, desde Grécia Antiga, fazendo uma diferenciação entre o cinismo grego (kynismo)⁴⁷ e o cinismo atual. Na figura de Diógenes, os cínicos eram *descendentes de escravos, estrangeiros ou prostitutas* e não possuíam cidadania

⁴⁷ A noção de kynismo e cinismo é objeto de estudo da tese de doutorado de DI NIZO, em desenvolvimento no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

ateniense. Eles rejeitavam os valores instituídos, fama, dinheiro e *não acreditavam* no poder (SLOTTERDIK 2012). Os cínicos gregos partiam do pressuposto de que não havia diálogo entre eles- os excluídos- e os poderosos. Como um cético (SLOTTERDIK 2012), o cínico *não estava preocupado* com os argumentos utilizados pelos poderosos, *mesmo sabendo* sobre esses argumentos. Podemos dizer, de modo não alongado, que o cinismo na Grécia funcionava como um trabalho de resistência, em que os cínicos reconheciam o poder, mas se contrapunham a ele, o ignorando, debochando dele. Ou seja, havia reconhecimento, mas não havia identificação com o poder.

Na contemporaneidade, no entanto, a atividade cínica, nas palavras de Sloterdik (2012), troca de lado e passa a ser a lógica do poder. O autor trabalha o cinismo no sentido de uma impostura, “como se passássemos da célebre formulação de Marx (eles não sabem, mas o fazem) para um eles sabem muito bem o que estão fazendo e mesmo assim fazem (BALDINI, 2009). Esse cinismo, para Zizek (1992, p. 313), não é uma postura direta da imoralidade, mas a própria moral posta a serviço da imoralidade”. A partir dessa breve introdução teórica apresentada acima, pretendemos nesse trabalho analisar o cinismo como uma prática discursiva (BALDINI e DI NIZO, 2015) nas relações de poder. Desse modo, não adotaremos a problemática centrada no sujeito falante e nem no poder como um lugar estático e original, para que assim possamos formular questões em termos de representações. A nossa pergunta consiste em saber como o cinismo funciona no discurso, considerando o sujeito e a situação (condições de produção), na tentativa de pensar a relação *discurso, cinismo e ideologia* em seu processo de constituição, formulação e circulação⁴⁸ (ORLANDI, 2007).

2. Cinismo e Ideologia

A ideologia para a Análise de Discurso materialista é compreendida, desde Althusser (1985), como uma prática. Trata-se de um funcionamento que produz evidências; uma operação em que a língua e a história estão em pleno movimento. Essa perspectiva recusa o idealismo centrado no sujeito, a ilusão discursiva do sujeito como origem (ORLANDI, 2017) e mobiliza a noção teórica e analítica de *interdiscurso*, desenvolvida por Pêcheux (1975), o qual afirma que *alguma coisa fala antes em outro lugar independentemente*. Ou seja, há a constituição do Outro (a historicidade e o social) naquilo que se diz; uma voz sem nome, como escreve Courtine (1982). Se o cinismo é uma marca da ideologia (BALDINI e DI NIZO, 2015), como seu funcionamento se dá no discurso?

Antes de renunciar, em 2016, o primeiro Ministro britânico, David Cameron, estabeleceu uma Campanha contra a imigração europeia e o islamismo, sustentando esta campanha sob o argumento da *necessidade* de proteção da Grã-Bretanha contra o terrorismo originado do exterior, enfatizando que os imigrantes-refugiados deveriam ser deportados. No dia 28 de novembro de 2014, o Jornal Hoje, da Rede Globo, transmitiu o pronunciamento do primeiro ministro britânico sobre esse tema com a seguinte manchete: “David Cameron anuncia **medidas para reduzir** imigrantes no Reino Unido”. Logo abaixo do vídeo, o jornal continua: “O primeiro ministro britânico começou o discurso **reconhecendo a valiosa** contribuição dos imigrantes, **mas depois disse** que os serviços públicos não estão dando conta de tantos estrangeiros”.

⁴⁸ Aqui se faz necessário destacar o trabalho de Slotterki (2012) o qual faz uma diferenciação entre cinismo e kynismo. O cinismo contemporâneo existe nas relações de poder. Já o kynismo tem sentido de contravenção e resistência. São noções diferentes que produzem efeitos diferentes, face ao real da história e da política na relação com o imaginário.

Notamos que a imprensa estabeleceu uma relação direta entre imigrantes e estrangeiros, como sinônimos, concordando que estrangeiros são os imigrantes, numa relação oposta com o que poderíamos pensar sobre o turista, que também é estrangeiro. Mas não é desse estrangeiro que se trata. A seguir, recortamos parte do pronunciamento do (ex) Ministro para a análise.

3. Análise

“Os imigrantes ajudaram a desenvolver a Grã-Bretanha, **mas espero** que a União Europeia **nos apoie** na **decisão** de deportá-los”, referindo-se aos refugiados do Oriente Médio⁴⁹. A partir dessa formulação, faremos um deslizamento a fim de melhor compreender esse funcionamento: “**Os imigrantes ajudaram a desenvolver a Grã-Bretanha** [eu sei que os imigrantes ajudaram a desenvolver a Grã-Bretanha], **mas espero** [eu espero/esperamos] que a União Europeia nos apoie [me apoie] na decisão de deportá-los”.

O pronunciamento do Ministro, acompanhado pela mídia em vários países do mundo, demonstrou que não são todos os imigrantes que devem ser deportados, mas os refugiados, e mais especificamente os que são relacionados ao refúgio proveniente da Síria, um implícito que funciona por causa da memória discursiva da política governamental e institucional da Grã-Bretanha sobre o islamismo e sobre o refúgio do século XXI, que teve suas representações mais transmitidas pela mídia após 2011, com o início da guerra na Síria. E aí nos cabe perguntar: no que a expulsão de imigrantes é transformada quando olhamos para o discurso da Campanha?

3.1 Relação saber e crença

Apesar de *saber* que os imigrantes ajudaram no desenvolvimento da Grã-Bretanha, e que por isso, podemos dizer, eles não representariam uma ameaça ao país, *defende-se* que os imigrantes devem ser deportados. O *saber* da formulação é da ordem do *reconhecimento*. No entanto, esse *saber* é invalidado quando, em seu discurso, a campanha estabelece uma oposição entre o *saber/reconhecimento* e a decisão. O “sabemos, mas”, “a Grã-Bretanha sabe, mas” ou “eu sei, mas”, ou ainda “reconhecemos, mas” funciona para apagar o que se sabia, reformulando a memória a partir daquilo que vai ser dito. O *saber* sai de cena para o que o *querer/desejo* apareça: **Espero** que a União Europeia nos apoie.

O Ministro, de sua posição-sujeito na Formação Discursiva contra imigração, Britânico e Europeu, enunciou ancorado em uma defesa: a de que os imigrantes precisam ser expulsos. Essa defesa se sustenta a partir de um discurso da necessidade [espero que a União Europeia nos apoie/ necessitamos que a União Europeia nos apoie/ queremos que a União Europeia nos apoie], que deixa ver uma crença, um desejo: [eu sei, mas espero- um espero que desliza para quero-desejo-acredito] de que não há outra decisão a ser tomada, que não há nada a ser feito como alternativa, a não ser deportar os imigrantes.

Ao dizer que é preciso expulsar o outro, a insegurança e o risco- sentidos impregnados na imagem desse imigrante-refugiado- tornam-se, pela ideologia, uma evidência. Afinal, é “só” por isso- e por “tudo” isso- que os imigrantes devem ser expulsos. A discursividade cínica, como marca da ideologia, traveste-se de como sendo o bem comum aquilo que é da ordem dos próprios interesses do sujeito nas relações de

⁴⁹ Formulação do (ex) Primeiro Ministro britânico, David Cameron, divulgada em 28 de novembro de 2014, pela mídia televisiva (Jornal Hoje, da Rede Globo). Link: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/videos/t/edicoes/v/david-cameron-anuncia-medidas-para-reduzir-imigrantes-no-reino-unido/3796408/>

poder (ZIZEK, 1992), produzindo, pelas condições de produção, um *efeito* de consenso. É importante destacar de que não se trata de consenso e nem de um bem comum, mas de um efeito, que pelas condições objetivas de um pronunciamento/decisão institucional divulgada em um aparato midiático, e pelas relações de poder (quem fala em uma sociedade de classes), não concede abertura para uma visão outra.

Se o cínico na Grécia partia de um princípio de um não-diálogo entre ele (o excluído) e os poderosos, e por ser cético em relação ao poder o cínico ria dele, na contemporaneidade o cínico nas relações de poder simula o diálogo, *mesmo* não acredita nele. Nesse caso que estamos analisando, podemos perceber que o cínico radicaliza em seu discurso (GOLDEMBERG, 2002) ao produzir um efeito do “beco sem saída” (SLOUTERDIK, 2012), fazendo crer que existiu, por parte do poder, um esforço para equilibrar os conflitos, colocando em forças iguais governo e imigrantes, mesmo sabendo que isso, de fato, não ocorreu.

3.2 Dissimulação e Simulação

Na Campanha da Grã-Bretanha, o cinismo é a expressão de algo mediante palavras que se sobrepõe e se contradizem: “os imigrantes ajudaram a construir a Grã-Bretanha, mas”, algo que se estabelece na relação entre o institucional e o jogo. O Ministro está convencido de sua *causa*, ou em outras palavras, de seu desejo- e convencido de seu poder- e por isso transita pela contradição, deixando-a ser vista mediante o contexto. Assim como na ironia (ORLANDI, 2012), no discurso cínico que estamos analisando, há, ao mesmo tempo, uma simulação e uma dissimulação. A simulação ocorre porque o Ministro, em sua posição sujeito, apresenta o seu querer (deportar imigrantes) como sendo um querer coletivo (a Grã-Bretanha quer), ignorando opiniões contrárias ou possibilidades outras. E a dissimulação se dá porque, ao dizer que reconhece a contribuição dos imigrantes, esse reconhecimento oculta sua decisão e seu projeto político de expulsá-los. Talvez esteja na simulação e na dissimulação a força do cinismo que, neste caso, vem dar conta dessa contradição que fora amenizada: “sabemos, mas”, funcionando como um efeito ideológico do discurso cínico; uma reafirmação do poder pelo discurso.

A expulsão de imigrantes é sentenciada pelo governo britânico como sendo a única alternativa que restou, materializando, na linguagem, o que Mariani (2014) chamou de uma “possível perversão social contemporânea. “Eu sei que, mas” é uma formulação dita em posições-sujeito nas quais “a submissão à Lei simbólica e às leis sociais deram-se frouxamente” (MARIANI, 2014, p. 219)⁵⁰. A formulação “os imigrantes ajudaram a construir a Grã-Bretanha, mas espero que a União Europeia nos apoia na decisão de deporta-los” estanca, pelo discurso, qualquer forma de diálogo ou produção de sentidos outros sobre a questão migratória, interditando qualquer possibilidade de novos sentidos sobre o que é ser imigrante/refugiado na Europa, pois a Campanha diz que reconhece o outro (imigrante-refugiado) negando-o. É um reconhecimento “afrouxado” para usar as palavras de Mariani. Um reconhecimento cínico.

Não há nada em comum entre o discurso de Diógenes, que depende do discurso dominante para existir como tal, e o moderno discurso do cínico, fechado em si próprio (...). Se o primeiro revela a incidência do desejo de um só sobre os significantes-mestre (nomos) de todos, o segundo se caracteriza precisamente por neutralizar a incidência do desejo dos que entram em seu aparato.

⁵⁰ A ideia de perversão, da psicanálise, pensada em relação ao cinismo é um dos temas da minha pesquisa de doutorado. O tema não será desenvolvido nesse artigo, contudo.

(GOLDENBERG, 2002, p. 75)

Neste sentido, o cinismo é um certo modo de pertencimento do sujeito a uma Formação Discursiva, “certo modo de relação com o saber, uma tomada de posição desengajada, ou de uma subjetivação assumida apenas para ser parodiada” (BALDINI, 2012, p. 110-111). O cínico grego (excluído) sabia que não haveria diálogo com o poder; o cínico contemporâneo também sabe que não haverá diálogo com o excluído, mas age como se não soubesse, numa espécie de teatralidade/simulação.

O cínico contemporâneo não é cético, mas, usando as palavras de Baldini (2012), desengajado, pouco interessados nos argumentos que não os dele, mesmo sabendo da existência de argumentos outros. Ou seja, há reconhecimento e há identificação, no sentido de haver uma afirmação de pertencimento do sujeito à lógica que instaura algo como verdade, mas ao se descomprometer em relação àquilo, mantém-se em uma relação de poder: eu sei, eu reconheço, eu pertenço a esse laço, e eu posso – tenho poder – me descomprometer com isso, sem perder meu lugar, pelo contrário, meu lugar está garantido inclusive em função de minha força em escancarar meu descomprometimento.

O cínico está tão iludido sobre a garantia de seu lugar nas relações de poder, que, por isso, simula. Ele não está menos preso que o seu interlocutor na trama que ele cria. Trata-se de “uma relação com o inconsciente tal qual ele só existe para os outros, o que faz com que o interessado se imagine autônomo e livre de qualquer outra determinação que não a sua boa ou má vontade” (GOLDENBERG, p. 15, 2002). E é disso que se trata o discurso do governo britânico, mesmo reconhecendo a importância dos imigrantes para a constituição daqueles países, ignora seu saber, já que não existe espaço para esse outro nem no território e nem no discurso. O cinismo, então, seria uma prática discursiva nas relações de poder de dupla face: se reconhece uma coisa e apaga-a para impor outra.

3.3 Cinismo e promessa

Em nossa análise, identificamos que há no funcionamento do discurso cínico um sentido de promessa. Tentaremos elaborar essa afirmação a seguir. A sequência discursiva que elegemos para esse trabalho pode ser deslizada⁵¹ para: “vamos deportá-los” ou “a Grã-Bretanha vai deportá-los”. Esse dizer produz um compromisso, que por sua vez tem efeito de promessa (aquilo que o político fará em favor de um grupo imaginário- os britânicos) em contraposição a um efeito de ameaça (aquilo que o político fará contra um grupo também imaginário- os imigrantes) (FELMAN, 1980). Ao realizar seu pronunciamento em cima de um palanque, e estar sendo observado pela imprensa internacional, o Ministro seduz com o corpo, o qual fala e se projeta numa posição sujeito de equalizador daquele conflito. A promessa- e diríamos o cinismo- convoca o outro imaginário porque necessita que sua farsa se constitua, se formule e circule. Parafraseando Felman (1980), cínico não crê, mas faz crer, materializando na linguagem um efeito significativo de autoreferenciação: “eu-Ministro/governo - espero, logo todos devem esperar”.

⁵¹ Trabalhamos teoricamente em nossa tese noções como efeito metafórico, deslize, deslocamento, paráfrase, polissemia para pensar o cinismo. Consideramos dois processos fundamentais para o discurso cínico: o perifrástico e o polissêmico. “São eles responsáveis pelo limite impreciso e instável entre a pluralidade de sentidos possíveis e a permanência de um “mesmo” sentido em suas várias formas. A tensão entre esses dois processos institui a diferença entre a produtividade -reiteração (paráfrase) de processos cristalizados na linguagem - e a criatividade - a instituição do novo (polissemia) pela ruptura do processo de produção dominante” (ORLANDI, 2012, s/p).

Se a política governamental é cínica, o cinismo já não estaria funcionando como resistência, como na Grécia, mas como violência travestida de solução. Na linguagem, o cinismo, como uma prática autoritária da política, antecipa o sentido sobre determinado acontecimento, interditando-o, e o cínico se apresenta como se não tivesse nada a ver com isso.

4.Considerações

Nesse brevíssimo ensaio, apresentamos que o cinismo, como marca da ideologia, tem a ambiguidade materializada no discurso: se diz uma coisa para dizer outra, ou melhor, se diz uma coisa para apagar outras, mas não quaisquer outras. Não se trata simplesmente de uma ambiguidade, uma contradição, o que é da ordem de qualquer discurso, mas de uma ambiguidade que está a serviço de um gozo⁵². Trata-se de um dizer “x” para se fazer “y”. Mas, no cinismo, diferente da ironia (ORLANDI, 2012), que depende do “entendimento” do interlocutor, o locutor ignora o interlocutor, mas se comporta como se não o ignorasse.

No discurso da Campanha da Grã-Bretanha perceberemos que há duas instituições agindo sobre esses dizeres: a política governamental e a mídia, condições que interferem na interpretação do acontecimento. Os discursos de governo se constituem sob a impossibilidade de confronto e de debate naquele espaço de circulação. Nas relações de poder, o cinismo retira a responsabilidade do sujeito, em sua posição social de poder, que pode se esconder de seu saber e se posicionar pela sua crença, num processo de esvaziamento e desprendimento parcial daquilo que se sabia antes (MANNONI, 1973).

A crença, que sustentaria o cinismo- "Eu sei que os imigrantes ajudaram a desenvolver a Grã Bretanha, mas espero [acredito-desejo-quero] que a UE nos apoie na decisão de deportá-los" não tem relação com o que precisa ser feito, mas com o que se acredita que deve ser feito (MANNONI, 1973); é uma adesão, um posicionamento político; por isso a crença não tem relação com um debate polêmico e interminável sobre os direitos humanos, mas com a decisão-adesão- de um projeto que pretende conservar um sentido que fora eleito como essencial, como é o caso do sentido de segurança nacional, que deriva do discurso contra a imigração; conservando um estado de poder que sustenta um ideal a ser fecundado (FOUCAULT, 2010).

Podemos refletir se o cinismo não funcionaria como uma espécie de blindagem política, já constituída na linguagem, uma vez que sua formulação e circulação já impõe o silenciamento do outro, da contra argumentação. A política (cínica), como lugar que tem reconhecimento social, joga com a identificação dos sujeitos: "x é melhor do que y", produzindo um sentido comum: "não ter imigrantes é melhor do que ter". Desse modo, podemos pensar que o cinismo é uma forma de subjetivação política, um modo particular de interpelação ideológica.⁵³

O cinismo, como tentamos mostrar nesse trabalho, é uma noção que cria laços com a história, tendo no campo da Filosofia uma espécie de “categoria unificada”. Não apostamos que vamos descobrir nada muito além do que já foi escrito sobre o cinismo, um objeto de estudo fecundo, intrigante e complexo. Contudo, pensamos que o cinismo não é uma categoria fixa, não se trata de um conjunto de enunciados que podem ser tidos como cínicos. O que acreditamos- e pretendemos devolver isso em nossa tese - é que não há cinismo, há cinismos, e que eles se manifestam de modos parecidos, mas não idênticos nas relações de poder. Por isso, a análise sobre a enunciação é fundamental. E então poderíamos,

⁵²Pretendemos discutir melhor a noção de gozo para a Psicanálise em nossa tese.

⁷ Estamos trabalhando a noção de interpelação ideológica em nossa tese de doutorado.

no futuro, dizer se o cinismo é da ordem da constituição, da formulação ou de ambas.

7. Referências

BALDINI, L. **Cinismo, discurso e ideologia**. IV SEAD - SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO 1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso Porto Alegre, de 10 a 13 de novembro de 2009

BALDINI, L. e DI NIZO, Patrícia. **O Cinismo como prática ideológica**. Estudos da Língua(gem) Vitória da Conquista v. 13, n. 2 p. 131-158, dezembro de 2015.

BALDINI, L.J. **Discurso e cinismo**. In: MARIANI, B.;MEDEIROS, V. (orgs.). *Discurso e...*Rio de Janeiro:7LetrasFaperj, 2012.

COURTINE, J.J. **O Chapeu de Clementis**. In: Indursky, E (org.) *Os múltiplos territórios da análise de discurso*, In: Philosophiques, vol. IX, Paris, 1982.

FELMAN, Sohshana. **Le Scandale du corps parlant**. Paris Ed. du Seuil, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Repensar a política**, in Ditos e Escritos. Org. Manoel Barros da Motta. Editora Forense Universitária. São Paulo, 2010.

GOLDENBERG, R. (2002) **No Círculo Cínico ou Caro Lacan, por que negar a Psicanálise aos canalhas?**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

HOJE, Jornal. TV Globo. David Cameron anuncia medidas para reduzir imigrantes no Reino Unido Disponível em [http://g1.globo.com/jornal-hoje/videos/t/edicoes/v/david-cameron-anuncia-medidas-para-reduzir-imigrantes-no-reino-unido/3796408/](http://g1.globo.com/jornal-<u>hoje/videos/t/edicoes/v/david-cameron-anuncia-medidas-para-reduzir-imigrantes-no-reino-unido/3796408/</u>) Acesso em: 15 abr 2016. 12: 05: 05

MANNONI, O. **Eu sei, mas mesmo assim, ...**”. In: Chaves para o Imaginário. Trad. Ligia Maria Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1973.

MARIANI, B. (2014) **Uma proposta de arquivo sobre o sujeito da cidade do Rio de Janeiro**. In: CABRAL, A.; FARBIARZ, A.; TAVARES, D. Pesquisas em mídia e cotidiano. Rio de Janeiro: EDUFF e Rio Bookks, 2014.

ORLANDI, E. P. **Eu, Tu, Ele- Discurso e Real da História**. Editora Pontes, Campinas, 2017.

ORLANDI, E. P. **Destruição e construção do sentido: um estudo da ironia**. In: *WebRevista DiSCURSiVIDADE*. Campo Grande: CEPAD/UEMS, nº 09, p. 1-42, jan./maio, 2012. Disponível em <<http://www.discursividade.cepad.net.br/atual/Arquivos/eniorlandi.pdf>>. Acesso em 10 ago 2017. 20:00:03

ORLANDI, Eni. **As formas de silêncio**. Campinas: Pontes, 2007.

PECHEUX, M. **Les vérités de la Palice**, Paris: Maspero, 1975. In: Orlandi, E. *Eu, Tu, Ele- Discurso e Real da História*. Editora Pontes, Campinas, 2017.

SLOTERDIJK, P. **Crítica da Razão Cínica**. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

ZIZEK, S. **Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia.** São Paulo: Zahar, 1992.

OS MECANISMOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDO E O PROCESSO DE LEITURA DO TEXTO PUBLICITÁRIO: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA SEMÂNTICA

AMANDA CARVALHO SOUZA⁵⁴; ÉRIKA DOURADO AMORELLI⁵⁵

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Av. Dom José Gaspar, 500, prédio 20, CEP: 30535901

amandiinha123@hotmail.com; erikadourado@gmail.com

Resumo. Este artigo investiga o processo de leitura e os mecanismos de produção de sentido, à luz do estudo da Teoria Semântica. Como subsídios para esta pesquisa baseamos nos pressupostos teóricos de Frege (1978) sob a perspectiva da referência, que é fundamentada no texto “Sobre o sentido e a Referência” e nos pontos de percepção e inferência da teoria de Umberto Eco (1998), mencionados na obra “Tipos Cognitivos e Conteúdo Nuclear”. O corpus de análise deste estudo é uma propaganda publicitária impressa de lingerie da marca Duloren, que circulou no Rio de Janeiro, no ano de 2012.

Palavras-chave: Teoria Semântica. Processo de Leitura. Publicidade e Propaganda. Textos Publicitários.

Abstract. This article investigates the reading process and the mechanisms of meaning production, in the light of the study of Semantic Theory. As support for this research we base it on the theoretical assumptions of Frege (1978) from the perspective of reference, which is based on the text "On the meaning and the Reference" and the points of perception and inference of the theory of Umberto Eco (1998), mentioned in the book "Cognitive Types and Nuclear Content". The corpus of analysis of this study is a printed advertising advertisement of Duloren brand lingerie, which circulated in Rio de Janeiro in the year 2012.

Keywords: Semantic Theory, Reading Process, Advertising and Marketing, Advertising Texts.

1. Introdução

O tema deste artigo refere-se aos mecanismos de produção de sentido envolvidos no ato da leitura e está inserido na área dos estudos linguísticos. Partimos de uma concepção abrangente do processo de leitura, na qual compreendemos que seja não só uma decodificação de símbolos, como também o processo de produção de sentido entre o leitor e o texto.

A partir de estudos previamente realizados na disciplina de Teoria Semântica, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade

⁵⁴ Mestranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Atua como bolsista FAPEMIG.

⁵⁵ Mestranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Atua como bolsista FAPEMIG.

Católica de Minas Gerais (PUC Minas) observamos que as discussões teóricas embasadas em textos de renomados autores desta área do conhecimento podem nos esclarecer, ainda mais, acerca do ato de ler. Neste sentido, o objetivo geral desse estudo é entender o processo de leitura a partir de estudos e pressupostos semânticos. Tal pesquisa justifica-se, uma vez que “dentre muitos dos instrumentos de que as pessoas dispõem numa sociedade, como forma de dominar e de processar o conhecimento, **provavelmente a leitura é um dos mais importantes**” (MARI; MENDES, 2005, p.155, grifo nosso).

Em um primeiro momento, apresentaremos de que forma os estudos linguísticos concebem a leitura. Por muito tempo, entendia-se que o ato de ler se restringia à decodificação da língua, aos conhecimentos da gramática e à leitura das sentenças que formam um texto. Existia assim uma preocupação excessiva com a sintaxe, e o sujeito não era estimulado a interagir com o texto, nem muito menos, a desenvolver sua competência analítica/discursiva. Entretanto, há décadas, uma nova perspectiva de leitura vem sendo discutida e defendida por teóricos. As autoras Coscarelli; Novais (2010) afirmam que leitura abarca a ação dinâmica de vários campos de processamento. É um processo de assimilação de diferentes operações.

Após essa discussão e fundamentação inicial, faremos uma associação entre certos conceitos e o ato de ler. Para isso, selecionamos os estudos teóricos de autores como Frege (1978) e Eco (1998). Recorreremos, também, a outros autores com escopo de elucidar/aprofundar as questões e conceitos debatidos por esses dois teóricos.

Em um terceiro momento, o foco será o texto publicitário, sua linguagem e especificações, relatando as características e estrutura deste tipo de gênero, que é o nosso objeto de análise.

Por fim, realizaremos um diagnóstico da propaganda da empresa Duloren, que circulou na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2012.

Almejamos, com esse estudo, mostrar a leitura do texto publicitário, a partir dos conceitos e discussões propostas no decorrer do desenvolvimento desse artigo.

2. Desenvolvimento

2.1 O processo de leitura na construção do sentido, significação e interpretação de mundo

Diversos estudos linguísticos vêm comprovando a importância de se entender, efetivamente, o processo de leitura assim como os seus impactos, tanto no aprendizado como no modo de significação e interpretação do mundo pelos leitores.

Corrêa (2005) relata que, por muito tempo, a leitura foi considerada como a ação de decodificar as palavras, na qual se convertiam apenas letras em sons. Segundo a autora, o real ato de ler é um processo muito mais amplo, em que há a atribuição de sentido ao texto, no qual o leitor, a partir de seus conhecimentos prévios interage com o texto, estabelecendo significado. Corroborando com essa ideia, os autores Mari; Mendes (2005) afirmam que a leitura é um método complexo, que exige o desenvolvimento de vários conhecimentos: o conhecimento linguístico (dimensão gramatical e lexical), o conhecimento de mundo e a interação leitor-texto.

A partir destas afirmações, compreendemos que o ato de ler não deve ser concebido apenas como uma técnica, mas como um processo de formação e estabelecimento de sentidos entre o leitor e o texto, se distanciando do conceito de leitura linear, fragmentada e restrita ao conteúdo do texto. “Para ler necessitamos,

simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar aos textos nossos objetivos, ideias e experiências prévias” (SOLÉ, 1998, p.23).

Nesse viés, a decodificação de símbolos no texto constitui apenas um dos métodos necessários para a leitura, mas não um todo. Ao discutirem sobre leitura, as autoras Coscarelli e Novais apontam que:

cada ato de leitura é carregado de atos particulares, pois cada leitor traz para sua leitura uma situação diferente, interesses diferentes, assim como tem um olhar diferenciado para o texto e tudo isso vai gerar um processamento diferenciado do texto. O processamento como um todo vai fazer emergir sentidos diferentes (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 38).

Desse modo, a multiplicidade de sentidos atribuídos a um texto é plausível e advém, justamente, dos diferentes tipos de leitores/receptores e de suas relações estabelecidas com ele. É no processo de leitura que o homem estabelece vínculos entre o texto e a realidade, além de interpretar e atribuir sentido ao mundo. Neste viés, a leitura é concebida como um caminho para o desenvolvimento da criticidade, da reflexão e da autonomia, tendo em vista que, o leitor não deve se limitar à significação superficial/mínima estabelecida pelos itens que compõem o texto.

Portanto, neste processo o leitor deve ter espaço para atribuir sentido ao texto, para que possa realizar uma leitura produtiva. Entretanto, ressaltamos que existem restrições relacionadas à interpretação. Os autores Mari; Mendes (2005) em “Processos de Leitura: fator textual” discutem que o próprio funcionamento da linguagem, as regras que a regem, assim como as estruturas/os gêneros textuais, estabelecem restrições na compreensão dos textos e na atribuição de sentido. De acordo com eles:

pensamos [...] que o reconhecimento de limites seja válido para quaisquer atividades que desempenhamos e não apenas as de reconhecimento de sentido de um texto. Existem limites que são dados pelo meio- pela textualização- , existem limites do organismo –aqueles que cada um de nós reconhecemos- que vão atuar nesse meio” (MARI; MENDES, 2005, p. 159).

A partir do exposto acima, corroboramos com a ideia de que “para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto, (c) e o processo de interação entre o leitor e o texto” (LEFFA, 1996, p.17).

2.2 O processo de leitura sob a ótica da Teoria Semântica

Por meio da concepção de leitura percorrida na seção anterior, propomos abordar a seguinte questão: de que forma os pressupostos da Teoria Semântica ajudam a elucidar, ainda mais, o processo de leitura?

Como ponto de partida para essa discussão, selecionamos os estudos teóricos de autores como Frege (1978) e Eco (1998). Frege (1978) discute, dentro da filosofia da linguagem, o conceito de referência. Para tal, esse autor demonstra que relacionado ao sinal⁵⁶ tem-se três dimensões: a representação, o sentido e a referência:

⁵⁶ O termo sinal refere-se, segundo o autor, a nome, combinação de palavras, letra.

A **referência** de um nome próprio é o próprio objeto que por seu intermédio designamos; a **representação** que dele temos é inteiramente subjetiva, entre uma e outra está o **sentido**, que, na verdade, não é tão subjetivo quanto à representação, mas que também não é próprio do objeto (FREGE 1978, p. 65, grifo nosso).

Ainda, no decorrer de seu estudo, Frege (1978) apresenta que sentidos diferentes podem ser atribuídos a uma única referência. O filósofo ilustra essa questão defendendo que “a referência de “Estrela da tarde” e “Estrela da manhã” seria mesma, mas não o sentido” (FREGE 1978, p. 62). O autor Machado (2012), ao discorrer sobre essa obra, afirma que, segundo o filósofo é o sentido que define a referência.

Consideramos que, especialmente, esse conceito de referência, discutido por Frege (1978), traz importantes contribuições para o entendimento do processo de leitura, para atribuição de sentido ao texto, se pensarmos na relação entre o texto e o(s) seu(s) referente(s). Sabemos que o autor discute esse conceito no campo da filosofia, a partir de um ponto de vista lógico, e, portanto, sem se ater a especificidades da questão para a interpretação textual. Entretanto, a proposta dessa pesquisa é pensarmos esse conceito dentro do âmbito da Linguística, a partir dos estudos semânticos. Para tal, realizaremos uma extensão do conceito de referência para referenciação, com o objetivo de proporcionarmos um maior alcance para essa reflexão. Essa extensão se justifica pelo fato de estarmos discutindo sobre questões relativas à interpretação textual, por meio de uma concepção de leitura abrangente.

No que tange ao processo de leitura, a referenciação é um ponto relevante a ser discutido, uma vez que segundo os autores Mari e Mendes (2005) para qualquer texto é possível formular os seguintes questionamentos: (a) o que esse texto significa no que refere-se aos signos nele dispostos? (b) o que esse texto refere, no tocante a fatos de uma realidade que pode recobrir? Para os autores, qualquer texto possui uma estrutura de significados elaborada a partir da correlação dos signos nele dispostos (padrão mínimo de significação), sendo que, essa significação opera como condição primeira para a referenciação. A partir do exposto, fica clara a importância da referenciação (texto-realidade) na leitura.

Já Umberto Eco em ‘Tipos Cognitivos e Conteúdo Nuclear’ discute a percepção no processo de significação:

qualquer fenômeno, para poder ser entendido como signo de algo mais, e de um certo ponto de vista, deve ser antes de mais nada percebido [...] quando a tradição fenomenológica fala de “significado perceptivo” compreende algo que, em termos de direito, precede a constituição do significado como conteúdo de uma expressão (ECO, 1998, p.111).

Nesse texto, ele trata a percepção como um antecedente de uma inferência e da formação de um juízo perceptivo. Nesse viés, entendemos que a percepção seria uma espécie de estágio inicial para a significação. Para retratar este fenômeno, o autor discute, dentre vários conceitos, o de Tipo Cognitivo (doravante, TC).

Segundo o filósofo, “TC é aquele algo que consente o reconhecimento [...] é aquilo que nos permite unificar a multiplicidade da intuição” (ECO, 1998, p.115-116). O autor explica que diante de um objeto desconhecido, elabora-se o TC (esquema) do mesmo. Conforme evidenciado em seu texto, é possível perceber o objeto, realizar inferências com aquilo que já se conhece e elaborar o TC desse. É esse TC

que permite, inclusive, incluir o objeto em questão em algum domínio e conceito. Para Eco (1998) é o reconhecimento que conduz o leitor a falar em “tipo”. A elaboração desse TC conduz a uma organização da percepção primária do objeto.

Tendo em vista que para retratar a significação, o autor abarca a percepção, relacionaremos esse fenômeno ao processo de atribuição de sentido ao texto. Dentro do processo de leitura, pensaremos nesse estágio primário da percepção, assim como na formação posterior de um juízo perceptivo e de inferências. As autoras Ferreira e Dias (2004) em “A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial” defendem, justamente, a importância das inferências na construção do sentido do texto por parte do leitor. Conforme, segue:

elas [inferências] possibilitam a construção de novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes na memória do interlocutor, os quais são ativados e relacionados às informações veiculadas pelo texto. Esse processo favorece a mudança e a transformação do leitor, que por sua vez, modifica o texto (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 439).

Após essa discussão teórica, analisaremos de que forma esses fenômenos discutidos (referenciação, percepção e inferências) podem ser reconhecidos na leitura de um texto publicitário na perspectiva da atribuição do sentido. Para tanto, na próxima seção, faremos uma breve discussão acerca das características desse tipo de texto, seguida por uma análise mais aprofundada da propaganda escolhida como *corpus* deste estudo.

2.3 A leitura do texto publicitário

Uma vez que realizaremos a análise de uma propaganda, torna-se relevante, mencionarmos, ainda que de forma breve, aspectos e características que permeiam o texto publicitário e que diretamente influenciam na sua leitura. Segundo Pinto (2011), com as facilidades propiciadas pelo avanço das tecnologias, recebemos um grande número de informações transmitidas por diferentes meios de comunicação, que empregam diversas linguagens no processamento do texto. A partir disso, de acordo com a autora, precisamos conferir sentido a textos compostos por diferentes linguagens, como: palavras, imagens, cores, gestos, entres outros, que se relacionam na construção do sentido do texto. É neste cenário que se apresenta a propaganda. Esse gênero textual vale-se da linguagem verbal e da não-verbal para sua produção. Sabemos que o texto publicitário circula nos principais meios de comunicação como revistas, televisão, rádio, jornal, outdoor, internet, entre outros, e é produzido com o escopo principal de criar no leitor o desejo, a vontade de adquirir o que está sendo anunciado ou, até mesmo, provocar uma mudança de comportamento. Para isso, utiliza-se da linguagem verbal, por meio da qual se constrói estruturas polissêmicas, argumentos de autoridade, adjetivações, como também, da linguagem não-verbal, com uso e destaque de imagens, símbolos, cores e sons. Sobre esse assunto, a autora Pinto(2011) afirma que a publicidade estrutura seus textos, de preferência, por meio de imagens, sons e de palavras, sendo que entre esses circulam sentidos determinados. É importante esclarecermos que a junção dessas diferentes linguagens, em um só texto, é denominada pela literatura de multimodalidade:

a multimodalidade é entendida, em termos gerais, como a co-presença de vários modos de linguagem, sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social. O

que é importante nessa visão de uso de linguagens é que os modos funcionam em conjunto, sendo que cada modo contribui de acordo com a sua capacidade de fazer significados. (HEMAIS, [2010?], p.1).

Dessa forma, entendemos que a linguagem verbal e não-verbal se relacionam na construção de sentido do texto e que os diferentes modos de linguagem influenciam diretamente na sua compreensão. Diante dessa realidade, a leitura crítica por parte dos leitores assume um papel importante, exigindo que os sujeitos desenvolvam novas formas de olhar para os textos. Portanto, torna-se ainda mais evidente que a leitura não envolve apenas a decodificação de frases dentro de um texto. Diante do contexto tecnológico em que vivemos, é necessário ir além da linguagem verbal. Neste viés, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p.154).

2.4 Análise da peça publicitária

O *corpus* de análise desse estudo é composto por uma peça publicitária (em anexo) da empresa de *lingerie* Duloren, divulgada nos principais veículos impressos da cidade do Rio de Janeiro, em março de 2012.

Conforme já mencionado nesse artigo, reforçamos que esta análise será baseada no conceito de referenciação, e, nos aspectos relativos à percepção e à inferência. Também procuramos enfocar e apontar questões relacionadas aos diferentes recursos que constituem as propagandas, seja na sua materialidade linguística (multimodalidade) ou nos aspectos discursivos envolvidos, ressaltando as condições de produção e de circulação. Iniciando nosso diagnóstico, observamos que, em um primeiro plano, a peça publicitária apresenta a seguinte estrutura: a imagem de uma moradora, trabalhadora da Favela da Rocinha (a publicidade faz referência à profissão de depiladora na peça publicitária), que está vestida apenas com as *lingeries* Duloren.

Na cena enunciativa, a moça situa-se em uma laje à frente de um rapaz, caracterizado como policial do Batalhão de Operações Especiais (BOPE), que se encontra fardado, desprotegido (sem o colete a prova de balas) e desacordado. A mulher tem em sua mão o quepe do soldado, objeto em que consta o distintivo do militar. A propaganda é composta pelo seguinte slogan: “Pacificar foi fácil, quero ver dominar”. Como plano de fundo tem-se o cenário da favela Rocinha, considerada a maior do Rio de Janeiro e uma das primeiras comunidades a receber a Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) na capital carioca. Também, verifica-se a presença da logomarca da empresa, assinando e certificando a peça, seguida do seguinte slogan institucional: “Você não imagina do que uma Duloren é capaz”.

Consideramos que toda essa descrição realizada acima configura-se como um momento inicial da significação, caracterizando o processo de percepção desse objeto publicitário. Conforme Mari; Mendes (2005), todo texto deve seguir determinadas regras para a construção do sentido, sejam elas referentes à língua, sejam relacionadas aos padrões narrativos (tipos e gêneros textuais). Segundo esses autores, a percepção demanda o domínio dos preceitos de textualidade que se concretizam em um texto. Desse modo, identificamos na estrutura da propaganda os seguintes fatos: a presença de slogans, da logomarca, do jogo na peça publicitária, especialmente, com a linguagem não-verbal (neste caso a imagem) Tudo isso configura-se como uma percepção inicial desse texto. Para tal, o

leitor precisa conhecer um conjunto de regras/preceitos que regem a construção desse gênero textual.

Outro artifício relevante utilizado para a construção de sentido dessa peça publicitária é a referenciação, permitindo identificar a que esse texto remete e/ou recobre, em termos de realidade, conforme explicita os autores Mari; Mendes (2005). Neste viés, consideramos que, por meio da propaganda de *lingerie*, a empresa Duloren faz referência e ironiza o processo de pacificação das comunidades do Rio de Janeiro, que receberam a UPP em 2011. Para tanto, utiliza-se de objetos de referência na construção/produção de sentidos com a intenção de atingir o seu objetivo junto ao público alvo.

Neste caso, a empresa parece ter a intenção de ir além do interesse comercial de vendas do produto, realizando uma crítica ao processo de pacificação na favela da Rocinha.

Perante este cenário, identificamos três objetos de referência para construção de sentido, sendo eles: a figura da “mulher”, do “policial” e do “cenário”, onde a foto foi produzida.

No que se refere à mulher, ressaltamos que a produção de sentido está no fato de ela significar no anúncio muito mais do que um símbolo sexual ou em representar a questão sexista. No contexto apresentado, a moradora simboliza tanto as minorias como a parte oprimida das comunidades, entre elas o público feminino, os cidadãos, os trabalhadores e os negros. Já o policial personifica o poder do estado, da lei e da autoridade, sendo considerado como um símbolo da opressão e da coerção. Enquanto o cenário é identificado na cena enunciativa por uma residência típica de aglomerados, sendo caracterizado na publicidade pela laje de uma moradia no alto da comunidade. Na foto, é possível reconhecer a presença da população da favela, representada na cena pela moradora que está de *lingerie* e quepe na mão, e da autoridade policial, na figura do modelo fardado e desacordado.

A partir desses sentidos atribuídos à mulher, ao policial e ao cenário, elencamos dois objetos de referenciação: o processo de Pacificação e o de Dominação. O primeiro consiste na presença da polícia nas comunidades, com a intenção de coibir o crime e restabelecer a ordem e a segurança, representando o Poder do Estado *versus* Comunidade. Ao passo que o segundo pode ser caracterizado pelo controle das comunidades, que na prática é realizado pelo tráfico de drogas, através do domínio das facções criminosas nas comunidades cariocas.

Diante disso, constatamos que existe um jogo de comparações entre o processo de pacificação relatado acima, que efetivamente ocorreu, e a dominação do soldado pela moradora na cena relatada, descaracterizando assim, o poder do BOPE. Todo esse jogo realiza-se já na composição da peça publicitária, por meio da escolha dos itens lexicais (pacificar *versus* dominar) e do uso da linguagem não-verbal, através da imagem e montagem da cena fotográfica. Nela, o soldado encontra-se acuado, em uma situação de dominação, derrota e de desvantagem perante a mulher. No momento em que ele aparece desacordado, está totalmente sob o domínio da moradora. Este fato é reforçado pelo slogan da Duloren que diz: “Você não imagina do que uma Duloren é capaz”, mostrando uma situação atípica, em que o comum seria o policial dominar a moradora e não o contrário.

Portanto, neste momento, ao visualizar a cena, parece-nos que a propaganda faz uma grande crítica e ironiza também outros aspectos sociais importantes dentro da realidade das comunidades do Rio de Janeiro: não só à questão sexista do gênero como também à violência, à condução do processo de pacificação e à relação conflituosa entre a polícia, a população e o crime organizado do tráfico de drogas.

Conforme Soulages, a publicidade tem esse poder de envolver e persuadir os

indivíduos, que assim como outras produções de cultura de massa “apresenta uma série de enunciados críticos ou cínicos em relação a certos valores sociais, ainda que frequentemente originados de um posicionamento lúdico” (SOULAGES, 2014, p.256). Desse modo, entendemos que a leitura requer cada vez mais uma maturidade e um olhar ainda mais apurado do texto por parte do leitor.

Diante do exposto acima, caracterizamos a construção de todo esse sentido como um processo inferencial. Observamos que para realizar a leitura desse texto, é importante associarmos os elementos textuais (verbais ou não) aos conhecimentos prévios dos indivíduos, estabelecendo assim, as pontes/inferências, que farão um diálogo com outros textos e contextos sociais, como o acontecimento da pacificação nas comunidades. Provavelmente, um cidadão de outro estado, que não esteja envolvido no contexto das pacificações ou não detenha informações sobre o assunto, certamente, terá dificuldades para a realização da inferência proposta nessa análise. “É lançando mão desse conhecimento (linguístico e de mundo) que o leitor poderá garantir uma compreensão para além dos elementos superficiais do texto, negociando com o autor os significados plausíveis e permitidos” (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 441).

Por fim, ao apresentar toda essa análise, iluminada por conceitos da Teoria Semântica, podemos certificar a importância do processo de leitura na vida dos indivíduos, utilizando de elementos como a percepção, a referenciação e a inferência para produzirem sentidos ao texto e aumentarem o conhecimento sobre o mundo. É necessário salientar ainda, que mesmo que os sujeitos apreendam um mesmo sentido para esse texto, cada leitor criará uma imagem, uma representação dessa peça publicitária, de acordo com as suas vivências, experiências, concepções e até mesmo interesses.

3. Referências

- COSCARELLI, C.V; NOVAIS, A.E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.45, n.3, p.35-42, jul./set. 2010.
- CORRÊA, J.P. O que é leitura? O que fazemos quando lemos? 2005. 32f. **Monografia** (Pós Graduação em Língua Portuguesa) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2005.
- ECO, U. Tipos cognitivos e conteúdo nuclear. In: **Kant e o ornitorrinco**. Rio de Janeiro: Record, 1998, p. 109-141.
- FREGE, G. Sobre o Sentido e a Referência. In: **Lógica e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1978, p. 59-87.
- FERREIRA, S.P. A; DIAS, M. G. B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.9, n.3, p.439-448, set./dez.2004.
- HEMAIS, B. Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio. **Janela de Ideias**. [2010?]. Disponível em: <http://www.letras.pucrio.br/unidades&nucleos/JaneladeIdeias/biblioteca/B_Multimodalidade.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2017.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura: Uma Perspectiva Psicolinguística**. 1. ed. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996.
- MARI, H; MENDES, P. H. A. Processos de Leitura: fator textual. In: MARI, H; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte:

Editora Pucminas, 2005. p. 155-181.

MACHADO, M. A. Notas sobre a questão da referência: algumas contribuições da reflexão filosófica para os estudos da linguagem. **Via Litterae**. Anápolis, v.4, n.2, p.249-268.jul./dez.2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PINTO, C.S. Gênero multimodal e leitura: mobilizando novas estratégias de letramento. Natal, RN. 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOULAGES, J. C. O Gênero da Publicidade ou o culto das aparências. Trad. Renato de Mello e Wander Emediato. In: EMEDIATO, Wander; LARA, Gláucia Muniz Proença (Orgs.). **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014, v. 4, p.255-266.

ANEXO – PEÇA PUBLICITÁRIA

PACIFICAR
FOI FÁCIL.
QUERO VER
DOMINAR.

DULOREN

Ana Paula da Conceição Soares
Membro da Força / Profissional Desportiva

Você não imagina do que uma Duloren é capaz

© 2012 Duloren. Todos os direitos reservados. 011-5500-1005

www.duloren.com.br

Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/10/03/campanha-polemica-da-duloren-e-retirada-de-circulacao-pelo-conar.htm>>. Acesso em: 04/10/2016.

REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO-ALUNO ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

AMANDA MARIA BICUDO DE SOUZA

Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS

amandamarya@yahoo.com.br

Resumo. Este estudo objetiva identificar e compreender, por meio de representações imaginárias, os saberes do grupo de discentes de Língua Inglesa do Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Câmpus Campos do Jordão (CJO), no que se refere às concepções que esses alunos têm com relação ao processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. O referencial teórico da presente pesquisa se ancora na Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF) abordando, mais especificamente, os conceitos de representações imaginárias, língua materna, língua estrangeira, sujeito e formações discursivas. Para atender aos objetivos propostos na presente análise foi feita a aplicação de questionários escritos aos discentes do IFSP-CJO, dos quais selecionamos alguns depoimentos para análise das representações.

Palavras-chave: discentes, representações imaginárias, língua estrangeira

Abstract. This study aims to identify and understand, through imaginary representations, the knowledge of the group of students of English Language of the Course of Technology in Analysis and Development of Systems (ADS), offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP) - Campus Campos do Jordão (CJO), with regard to the conceptions that these students have with regard to the process of teaching and learning the foreign language. The theoretical reference of the present research is anchored in the Analysis of the French Line Discourse (ADF), addressing, more specifically, the concepts of imaginary representations, mother tongue, foreign language, subject and discursive formations. In order to meet the objectives proposed in the present analysis, written questionnaires were applied to the students of the IFSP- from which we selected some testimonials to analyze the representations.

Key-words: students, imaginary representations, foreign language

1. Fundamentação teórica

Segundo Orlandi (2009), a relação entre língua, discurso e ideologia é a base da ADF. Sendo o discurso a materialidade da ideologia e a língua a materialidade do discurso, pode-se concluir que o discurso é, de fato, o objeto de estudo dessa perspectiva, pois nele a relação entre língua e ideologia pode ser observada, visando compreender o modo como a língua produz sentido(s) para o sujeito.

No que se refere ao sujeito, Orlandi (2009) apresenta o sujeito de linguagem como sendo um sujeito descentrado, afetado pela língua e pela história, embora não tenha controle da influência de ambas em seu dizer. O sujeito da ADF é “materialmente dividido desde a sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para se produzir sentidos, ele é afetado por elas” (ORLANDI, 2009, p. 49). O sujeito que produz discurso, embora

acredite ser o produtor legítimo de seu discurso e se veja capaz de chegar a um sentido único e verdadeiro, não o faz, já que essa é uma ilusão necessária para enunciar.

Sendo o discurso e o sujeito constituídos pela ideologia, podemos afirmar que ela também é a responsável por divulgar e construir as representações imaginárias, que norteiam o modo como agimos no mundo.

De acordo com Orlandi (2009), os mecanismos de funcionamento da linguagem se amparam nas representações imaginárias. Assim, não são os sujeitos nem os lugares empíricos que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções.

Determinadas pelo imaginário discursivo que se concretizam as práticas escolares: o aluno enuncia, imaginando o que o professor espera dele, enquanto o professor enuncia imaginando o que o aluno espera que ele fale, a partir do lugar social que ocupa, e assim por diante.

1.2 O papel do professor de Inglês

Segundo Brown (2007), teórico da perspectiva cognitivista, é tarefa dos professores fazer com que a sala de aula seja um ambiente no qual os alunos se sintam confortáveis e motivados para falar em Língua Estrangeira, superando sua ansiedade e seu medo de errar. O autor (Brown, 2007) afirma que um bom professor de Inglês deve possuir conhecimento técnico, habilidades pedagógicas, habilidades interpessoais e qualidades pessoais.

Para Harmer (2007), uma das mais importantes tarefas do professor é organizar os alunos para que possam realizar diferentes atividades. Isso envolve planejar as atividades a serem propostas, fornecer informações claras aos alunos, orientá-los na realização das atividades, propor trabalhos individuais e em grupos e prover “feedback” ao final das atividades. Além disso, é importante que o professor busque interagir com seus alunos de maneira efetiva. Para que essa interação seja bem sucedida o professor deverá estar atento a quatro fatores: deve reconhecer seus alunos, ouvi-los, respeitá-los e tratar a todos igualmente. O professor precisa despertar a confiança dos alunos, sendo reconhecido como um bom líder e um profissional competente.

Harmer (2007) e Brown (2007) traçam o perfil do professor Ideal, aquele que, como citado por Brown (2007), possui conhecimento técnico, habilidades pedagógicas, habilidades interpessoais e qualidades pessoais. Além disso, domina estratégias de ensino, desempenha diferentes funções, motiva e diminui a ansiedade dos alunos. Em suma, é um profissional perfeito e completo.

No entanto, como percebemos na prática docente, esse modelo Ideal de aprendizagem e de professor costuma falhar, porque ainda que o professor tente ser coerente com tudo o que foi proposto pela teoria cognitivista, existe uma grande lacuna entre o que se quer fazer e o que de fato se consegue fazer. Trata-se do equívoco que é sempre e inevitavelmente constitutivo do fazer-dizer, como postulado pela perspectiva discursiva.

Para Cavallari (2014) tanto a incompletude quanto a falta são necessárias no processo de construção do saber, permitindo que o mesmo seja reinventado durante o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Cavallari (2014, p.2) “se não há falta, não há desejo”, a falta impulsiona o desejo de saber. Aqui se encontra uma diferença radical em relação à falta no processo de ensino-aprendizagem da maioria dos métodos e abordagens de ensino atuais que orientam os docentes. Como vimos na visão da perspectiva

cognitivista, o professor deve dar aos alunos todas as respostas de que ele precisa, deve ter um conhecimento pronto e atualizado para ser transmitido, visando atender a todas as expectativas dos alunos, evitando a falta.

Não pretendemos, com nossa análise, desqualificar as contribuições trazidas pelos teóricos da perspectiva cognitivista. No entanto, ancorados na AD, vemos o processo de aquisição de uma língua estrangeira (LE) como algo muito mais complexo e até mesmo contraditório do que propõe a perspectiva cognitivista.

Guilherme de Castro (2004, p.197) explica que a complexidade desse processo se dá, principalmente, pela “contradição inevitável entre o impulso em direção ao novo e o receio do exílio dessas discursividades fundadoras enquanto constitutivas de sua estruturação como sujeito”.

Para a autora, o sujeito aprende significativamente uma segunda língua quando se abre para a experiência do próprio estranhamento e quando se inscreve em formações discursivas da segunda língua.

De acordo com a referida autora, a aquisição de línguas requer/solicita a instauração de uma relação do sujeito com o simbólico. “Essa relação é estruturante do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o conhecimento” (GUILHERME DE CASTRO, 2004, p.199). Sendo assim, a aquisição de uma segunda língua estará sempre perpassada pela relação já instaurada entre o sujeito e a língua materna.

Payer (2007), ao abordar os conceitos de língua nacional e língua materna, aponta para a necessidade de se diferenciar a dimensão da língua nacional e da língua materna na linguagem, considerando-se as condições sócio-históricas e os efeitos de sentido da língua para os sujeitos, nas diversas condições de produção em que eles se inscrevem. Estendendo sua abordagem para o ensino de LE, podemos afirmar que assim como língua materna (LM) e língua nacional (LN) não coincidem, LM e LE também constituem-se como memórias discursivas distintas.

Guilherme de Castro (2004) postula que aprender uma segunda língua significa, de certa maneira, tornar-se um outro, e daí nascem as dificuldades apresentadas pelos alunos, devido ao fato de terem de enfrentar, através de rupturas e deslocamentos, um espaço de diferença.

Revuz (2010) destaca que, tradicionalmente, as abordagens de ensino de língua estrangeira não levam em consideração o confronto estabelecido em língua materna e língua estrangeira e tendem a privilegiar o ensino da habilidade oral em detrimento da habilidade escrita, estando aquele em relação de primazia a este. Muitos alunos, quando começam a estudar uma língua estrangeira, se colocam em uma posição de não saber absoluto, retornando ao estágio de bebê que ainda não fala, (re) fazendo a experiência da importância de se fazer compreender. “O sentimento de regressão associado a essa situação é reforçado quando a aprendizagem privilegia no início, como acontece, frequentemente, um trabalho exclusivamente oral focalizando sons e ritmos”. (REVUZ 2010).

Outro aspecto importante apontado por Revuz (2010) é o fato de que nem todo mundo está pronto para a experiência de aprender uma língua estrangeira. Algumas pessoas evitam adentrar nesse processo, porque têm medo; outras colocarão em uso o que a autora chamada de *estratégia da peneira*: aprendem, mas não assimilam quase nada; outras, fazendo uso da *estratégia do papagaio*, serão meras reprodutoras, repetindo estruturas sem autonomia. Há ainda aquelas pessoas que adotarão a *estratégia do caos*, tendo o imaginário da língua estrangeira povoado por um acúmulo de termos, sem organização gramatical ou sintática; outros procurarão memorizar regras gramaticais, reduzindo a língua a procedimentos lógicos e buscando equivalência de termos e expressões entre língua estrangeira e língua materna. Por fim, há aqueles que terão o desejo de anular completamente a língua materna, a primeira língua, para adentrar no

universo da língua do outro. Revuz (2010) afirma que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira tem uma significação diferente para cada pessoa, mas está sempre ligado à ruptura e ao exílio, numa tensão dolorosa entre dois universos.

2. Análise dos registros discursivos

Ao analisar as respostas fornecidas ao questionário de pesquisa, observamos, em um primeiro movimento de análise, algumas regularidades discursivas. Os eixos de análise foram propostos, a partir do olhar da pesquisadora-analista, sem perder de vista os objetivos da análise. Os eixos propostos são:

2.1 O sujeito-aluno e sua representação de uma boa aula de Inglês

A pergunta do questionário escrito que fomentou as respostas abaixo foi: Para você, o que é ter uma boa aula de Inglês?

A1: É uma aula onde todos conseguem aprender e se divertir ao mesmo tempo com atividades de listening e speaking para aprimorar o conhecimento da língua.

A2: É uma aula dinâmica, onde o aluno interaja junto a matéria para desenvolver o estudo.

A3: Uma aula a qual se estimula a fala da língua, afim de se conseguir produzir diálogos, Tão quanto das estratégias de escrita e leitura, conseqüentemente se abordará o significado de várias palavras, assim atualizando o vocabulário.

A4: Para mim uma boa aula de inglês é ter bastante conversação, pois no curso usa-se muito a língua inglesa.

A5: Uma aula onde os alunos interajam com o professor e tenham aula de escrita, escuta e fala em Inglês.

Retomando os dispositivos teórico-analíticos acima citados, vemos que os dizeres de A1, A2, A3, A4 e A5 se inscrevem na mesma formação discursiva que, como citado por Revuz (2010), colocam o ensino da habilidade oral como prioritário em detrimento das demais habilidades. O imaginário dos sujeitos-alunos está amparado na abordagem comunicativa de ensino de língua inglesa (LI) que propõe o ensino e aprendizagem do idioma dentro de um contexto de fala e escuta, sendo estas as habilidades primordiais para a aquisição da LE, aos moldes da aquisição da língua materna, como apontado por Revuz (2010). Nesse sentido, ainda que esse não seja o objetivo da disciplina, como é o caso da ementa de Inglês Técnico do curso de ADS, contexto no qual os sujeitos-alunos estão inseridos, os alunos esperam que as aulas de idiomas reproduzam os mesmos moldes de aulas de curso de idiomas, por exemplo.

Observem que A1 cita que na aula de LI o aluno deve aprender, mas também se divertir, o que é mais uma das características das aulas da abordagem comunicativa. A2 também aponta a importância do dinamismo das aulas e acrescenta a necessidade do aluno interagir com o conteúdo que está aprendendo. A5 estende essa interação para a relação professor-aluno e acrescenta mais uma habilidade que deve ser trabalhada nas aulas de LI: a escrita. Apenas A3 cita a importância da leitura e da construção do vocabulário além da proposta de trabalho com a habilidade oral, de compreensão auditiva e de escrita.

A ementa da disciplina de Inglês Técnico prevê o trabalho prioritário com a habilidade de leitura, pois essa é a habilidade que os alunos de ADS mais precisam

dominar no contexto profissional de atuação. No entanto, os sujeitos-alunos não parecem interessados nesse desenvolvimento. Estão mais focados nos desejos (WANTS), como citado por Hutchinson and Waters (2010), do que nas necessidades (NEEDS). Acreditamos, porém, que essa opção por uma habilidade e não outra não se dá de maneira consciente. O sujeito-aluno não controla esses desejos, mas sim se insere em uma formação discursiva que traz a tona o interdiscurso. O que significa dizer que eles reproduzem outros dizeres, se ancoram em uma memória discursiva de uma aula ideal de LI, baseados em pressupostos da perspectiva cognitivista e no contexto sócio-histórico de ensino/aprendizagem de inglês contemporâneo que enfatiza que todos devem ser capazes de se comunicar em inglês para terem acesso ao mundo internacional do trabalho, do turismo, da academia. O sujeito-aluno enuncia, acreditando que o que diz tem origem em seu dizer, mas se esquece de que é afetado pela língua e pela ideologia.

Considerando, ainda, as considerações trazidas por Celada (2011) com relação ao processo de ensino/aprendizagem de espanhol, podemos dizer que a memória da língua portuguesa inscrito no funcionamento do fio discursivo da LI produz o efeito de suscitar o imaginário de língua da comunicação, língua oral por meio da qual o sujeito compreende e se faz compreender. A1, A2, A4 e A5 se inscrevem nessa formação discursiva ocupando a posição-sujeito de oralidade. A3 e A5 incluem a necessidade de trabalho com a habilidade escrita, ocupando a posição-sujeito dividida entre escrita-oralidade, conforme designado por Celada (2011).

2.2 O sujeito-aluno e sua representação de um bom professor de Inglês

A segunda pergunta do questionário destinado aos alunos pesquisados foi: Qual seria o perfil de um bom professor de Inglês?

Passemos às respostas dos sujeitos participantes da pesquisa para, em seguida, fazermos nossas considerações:

A1: O tipo que fala bastante assim como todo prof de letras.

A2: Um profissional que consiga “quebrar o gelo” entre o aluno e a matéria estudada.

A3: Em minha opinião, muito amigável e bem didático. Didático, porque é necessário apresentar os conceitos da língua de uma forma básica e clara para não criar confusão com o inglês. E amigável, pois isso irá incentivar muito mais a participação dos alunos.

A4: Um professor dinâmico, atualizado, simpático

A5: Comunicativo e que faça a turma participar.

As respostas de A1, A2, A3, A4 e A5 estão amparadas na perspectiva cognitivista de ensino que orienta, de modo geral, o processo de ensino-aprendizagem de línguas na atualidade. Como citamos no eixo 1, elas remetem a representação imaginária de um sujeito-professor que na posição de professor de inglês deve ser comunicativo e dinâmico. Brown (2007) aponta que o professor de inglês deve tornar a sala de aula um ambiente no qual os alunos se sintam confortáveis e motivados para falar em língua estrangeira, superando sua ansiedade e seu medo de errar. Os dizeres de A2 e A5 vão encontro desse postulado de Brown (2007) e apontam o professor com responsável por motivar os alunos e fazê-los participar das aulas. Esse professor é o que Harmer (2007) intitula como tutor,

aquele que orienta e guia seus alunos. Além disso, é facilitador do processo de aprendizagem, responsável por atender a todas as necessidades e desejos dos alunos, sendo capaz de identificar o que eles necessitam sem que eles, necessariamente, tenham que verbaliza-las, buscando sanar suas dificuldades através de propostas variadas, para que nada lhes falte.

A3 e A4 citam, ainda, características pessoas esperadas do professor: ele deve ser amigável e simpático. Conforme destacado por Brown (2007) o professor deve ter, além das habilidades pedagógicas, conhecimento técnico, habilidades interpessoais e qualidades pessoais. Em suma, deve ser um professor perfeito o que, de acordo com a perspectiva discursiva, não é possível, pois somos seres incompletos, fadados à errância simbólica.

Outro aspecto a destacar é o dizer de A1 que produz um efeito de sentido generalizado e estereotipado do profissional de letras. A afirmação “*o tipo que fala bastante assim como todo prof de letras*” se inscreve em uma formação discursiva diferente daquela que retoma os conceitos da perspectiva cognitivista, conforme exposto acima. O dizer de A1 remete a uma memória discursiva popularizada, que posiciona o sujeito-professor formado em Letras em um grupo de pessoas falantes, porque são da área de humanas, porque ensinam línguas e ensinar línguas pressupõe falar muito, ao contrário das aulas de exatas, por exemplo. Nessa construção discursiva estereotipada se ancoram, também, as representações de professor de LI como comunicativo e dinâmico, como citado por A4 e A5.

Percebe-se que as formulações dos sujeitos-alunos supracitados se mostram esvaziadas de sentidos, visto que eles não singularizam ou (re)significam o que estão dizendo, o que sugere que seus dizeres nada mais são do que a materialização de representações sócio-historicamente compartilhadas, ou seja, eles reproduzem discursos recorrentes na contemporaneidade e que ditam as práticas docentes que devem ser seguidas.

3. Considerações finais

Tomando como base os pressupostos teóricos adotados nesta pesquisa e a análise dos registros discursivos, podemos afirmar todos os alunos entrevistados evocam o mesmo discurso acerca do ensino e do professor considerados como Ideal que, por sua vez, evocam as mesmas representações da aula de LI como ambiente dinâmico de aprendizagem oral e de escuta do idioma e do professor de LI como dinâmico e comunicativo, facilitador da aprendizagem e responsável por promover a interação entre os alunos. Tais representações estão ancoradas em pressupostos da abordagem comunicativa de ensino de LI, que norteiam o modo como o ensino da LE tem sido ensinado na atualidade.

6. Referências

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. United States of America: Longman, 2007.

CAVALLARI, Juliana Santana. Falta, desejo e (trans)formação do saber. In: **Guavira Letras**, n. 16, Jan/Jul 2014, p. 169 – 183.

CELADA, Maria Teresa; PAYER, Maria Onice. Relação sujeito língua(s) – materna, nacional, estrangeira. In: **As bordas da linguagem**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

GUILHERME DE CASTO, M. F. F. O discurso midiático institucional para o ensino

de segundas línguas. In: Fernandes, C. A. e Santos, J. B. C. (Org). **Análise do Discurso**: unidade e dispersão. EntreMeios: Uberlândia, 2004, p.197 -209.

HARMER, Jeremy. **The practice of English Language Teaching**. United States of America: Pearson Longman, 2007.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. **English for specific purposes**: a learning-centred approach. United Kingdom: Cambridge University Press, 2010.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

PAYER, Maria Onice. Processos de identificação sujeito/língua. In: **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: **Lingua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

STREVENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: M.L. TICKOO, (Org.) **ESP**: state of the art. Anthology Series 21 SEAMEO Regional Language, 1988.

OS COMPLEMENTOS VERBAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

ANDERSON VITOR DOS SANTOS MENDES

Departamento de Estudos da Linguagem (DEL)
Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Av. Central UFLA, s/n, prédio DEL/DCH - Aqueanta Sol, Lavras - MG, 37200-000
Graduando em Letras Português/Inglês – Bolsista Cnpq/UFLA

andersonvsmendes@hotmail.com

Resumo. *Este trabalho discute o modo como o livro didático (LD) aborda os conhecimentos sintáticos, mais especificamente os complementos verbais, a partir da análise de um livro destinado ao 8º ano do ensino fundamental. O objetivo desse trabalho é verificar como os conhecimentos sintáticos sobre os complementos verbais são explorados no livro didático “Projeto Teláris Português - 8º ano”. Na construção do quadro teórico, foram utilizados os trabalhos de Duarte (2007), Perini (2010), dentre outros.*

Palavras-Chave. *Sintaxe. Complementos verbais. Ensino. Livro didático.*

Abstract. *This work discusses the way in which the textbook (TB) approaches the syntactic knowledge, more specifically the verbal complements, starting from the analysis of a book focused on 8th grade of elementary school.. Hence, the objective of this work is to verify how the syntactic knowledge about verbal complements are explored in the textbook "Projeto Teláris Português – 8º ano." In the construction of the theoretical framework, the works by Duarte (2007), Perini (2010), among others, were used.*

Keywords: *Syntax. Verbal complements. Teaching. textbook.*

1. Introdução

A questão do ensino de gramática na escola, sempre pautado nas gramáticas normativas, vem sendo discutido há décadas por diversos especialistas em linguística, que acreditam haver um enorme distanciamento entre a gramática normativa ensinada ao aluno, e a gramática realmente utilizada no contexto comunicativo.

Este trabalho de pesquisa busca verificar como os conhecimentos sintáticos sobre os complementos verbais são explorados no livro didático “Projeto Teláris Português - 8º ano”. O tema central é o estudo dos complementos verbais, contrapondo os preceitos da gramática tradicional⁵⁷ com os estudos linguísticos sobre a sintaxe.

Qual a importância dos estudos sintáticos para que o aprendiz possa desenvolver habilidades linguísticas necessárias à produção escrita? E por que

⁵⁷ Segundo Azeredo (2015, p.197), a expressão gramática tradicional presente no discurso acadêmico tem sentidos diferentes quando esse discurso tem caráter historiográfico- descritivo, e quando tem por assunto a atividade pedagógica. No primeiro caso, ela diz respeito a um conjunto de conhecimentos sobre a estrutura e o uso das línguas. Já no segundo, a expressão gramática tradicional representa um conteúdo a ser aprendido nas escolas para o domínio e emprego das formas corretas da linguagem falada e escrita.

ainda se aprende a sintaxe nos moldes e regras da Gramática Tradicional? Essas são perguntas relevantes, pois exigem um olhar mais crítico e reflexivo acerca do modo como a gramática tradicional é enxada em sala de aula, e por isso norteiam o presente trabalho.

Compreende-se que esse estudo poderá contribuir para que os leitores possam entender melhor a sintaxe, e a perceber o quanto próxima ela está do cotidiano linguístico dos falantes. Parte-se, também, do entendimento segundo o qual as formas de conceituar e de classificar os termos da oração na Gramática tradicional não contribuem para o entendimento das relações sintáticas que se estabelecem entre esses termos e acabam por gerar controvérsias.

Para o desenvolvimento deste artigo realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de analisar e verificar a importância que a sintaxe exerce na construção da estrutura gramatical de um texto. Foram utilizados pressupostos teóricos de diferentes estudiosos, tais como Duarte (2013), Perini (2007), Lima (2010), dentre outros, para apresentar os vários conceitos relativos ao conhecimento sintático da língua.

Após essa pesquisa bibliográfica, foi realizada uma análise das propostas de ensino de sintaxe – mais especificamente a transitividade e complementos verbais - encontradas na primeira edição do livro Didático (LD) “Projeto Teláris Português - 8º ano” das autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. A escolha deste livro didático se deu pelo fato de sua proposta parecer ser condizente com as exigidas pelo PCN de língua portuguesa no que diz respeito às habilidades de leitura e produção de textos, e à reflexão sobre aspectos linguísticos nos contextos de produção e circulação de gêneros textuais.

Este trabalho está organizado em duas partes. Na primeira, apresenta-se o referencial teórico que norteia a pesquisa e, na segunda, apresentam-se as análises do livro didático selecionado.

2. Sintaxe e conhecimento sintático

Os estudos sobre a linguagem humana consolidaram-se no século XX, quando a linguística tornou-se oficialmente uma ciência. Porém, de início, a sintaxe não atraiu significativamente os olhares dos linguistas da época, que se preocuparam mais com as pesquisas em fonologia e morfologia.

A sintaxe só ganhou relevância e começou a ocupar um lugar de destaque nos estudos linguísticos a partir do momento em que foram desenvolvidas as ciências formais durante a década de 1960, quando os linguistas conseguiram aprofundar seus estudos em análises sintáticas, a partir dos estudos de Chomsky.

Para Othero e Kenedy (2015, p. 7) “o auge dessa fase da sintaxe como locomotiva dentro da Linguística data da década de 1980 com a formulação do que ficou conhecido como Teoria de Princípios e Parâmetros.” Esse modelo teórico, desenvolvido pelo gerativista Noam Chomsky, colocou a sintaxe como o centro das outras áreas da linguística. Desde então, os linguistas passassem a ter outro olhar em relação ao conhecimento sintático das línguas, mesmo não concordando inteiramente com a teoria gerativista.

O fato de o gerativismo ter avançado substancialmente nos estudos sobre sintaxe, não quer dizer que essa teoria seja a única que contribuiu para evolução dos estudos sintáticos atuais, mas, como afirmam Othero e Kenedy (2015, p.8) “O sucesso da pesquisa em sintaxe a partir dos anos 1960 levou inevitavelmente a vários debates acalorados e visões divergentes sobre a natureza do objeto de estudo da sintaxe.”

Atualmente, o termo sintaxe alarga-se para as diversas áreas do conhecimento linguístico, com inúmeras vertentes: Sintaxe Normativa tradicional, Sintaxe Gerativa, Sintaxe Funcional, Sintaxe Lexical, Sintaxe Descritiva, dentre outras. Isso prova que a Sintaxe é um campo da linguística com muito mais perguntas do que respostas, tendo, assim, muito ainda a ser explorado.

Discutir o conhecimento sintático pode ser uma tarefa complexa, porém fundamental, pois, por meio da sintaxe, relações estruturais de sentido são estabelecidas, informações são avaliadas, significados podem ser inferidos, dentre outros. Dessa maneira, a sintaxe contribui para uma análise da função social da língua ao estabelecer relações que possibilitam a interação entre os falantes de uma comunidade linguística.

A sintaxe estuda os processos de estruturação das sentenças, com o objetivo de explicar e descrever as regras para a formação dessas sentenças. Com isso, busca compreender a organização e o funcionamento das estruturas e dos diversos fenômenos gramaticais característicos em uma língua natural. Perini (2010) aponta que a estrutura de uma língua é muito mais complexa do que geralmente se imagina, e que muitas das noções utilizadas na descrição gramatical estão ainda mal definidas, e constituem assunto de discussões teóricas intensas e até tensas.

Talvez o primeiro passo para se compreender a estruturação de uma determinada língua seja perceber que não existe um único modo de se estudar a sintaxe. Um sintaticista funcional, por exemplo, pode se opor à teoria gerativista, mas jamais irá descartá-la em seus estudos. Os estudos sintáticos atuais se desenvolvem baseados em várias outras “sintaxes”, o que proporciona aos linguistas muitos paradigmas para seus estudos e pesquisas.

Nesse sentido esse trabalho propõe discutir as questões sintáticas relativas à estruturação dos complementos verbais, com base em alguns conceitos que serão apresentados nas sessões seguintes.

3. Estrutura argumental – os argumentos e os predicadores na organização da oração

A gramática tradicional (GT) apresenta uma análise muito simples e desprovida de rigor conceitual em relação aos processos sintáticos que envolvem os termos da oração e, assim, acaba por dividi-los em: sujeito + verbo + objeto direto/indireto ou predicativo, por exemplo. Para Duarte (2007) uma das dificuldades enfrentadas pelos que buscam entender a estrutura da oração com base nas gramáticas tradicionais é a forma pela qual se distribuem os chamados termos da oração. A autora discute o grande erro de se dividir esses termos em “essenciais”, “integrantes” e “acessórios”, quando na verdade eles não devem ser divididos, mas sim integrados pelas relações gramaticais que estabelecem uns com os outros.

Além disso, há o fato da GT, muitas vezes, apresentar, primeiro, uma análise que privilegia o sujeito (argumento externo), em vez de analisá-lo em relação ao predicador verbal, uma vez que a melhor maneira de se descrever a estrutura oracional é partindo de seu núcleo, que é o predicador, pois é ele quem projeta a estrutura argumental da oração.

As orações apresentam três tipos de predicadores: o verbal (o núcleo é um verbo), o nominal (o núcleo é um adjetivo ou um substantivo), e o verbo nominal (predicador verbal e nominal simultaneamente), no entanto o presente artigo explora apenas as questões relativas aos predicadores verbais e seus complementos.

A noção de argumento tem sua origem na lógica de que um constituinte central, o predicado, que não tem seu sentido completo, pede um determinado número de argumentos que lhe completem o sentido.

Muitas literaturas definem os argumentos como uma noção estritamente semântica ligada à noção de papéis temáticos⁵⁸, e os complementos e os adjuntos, como noções estritamente sintáticas, que envolvem a posição estrutural e a atribuição de casos. Percebe-se então que os argumentos são estabelecidos em uma estrutura semântico-lexical e são associados, na estrutura sintática, às posições de sujeito, de complementos e, também, de adjuntos.

Sendo assim, um argumento não se restringe às posições de sujeito e de complemento, mas sobretudo às relações que se estabelecem estritamente na sintaxe e obedecem a posições e a funções estabelecidas pela estruturação sintática de uma determinada língua.

Assim, os argumentos internos (ou complementos verbais) se classificam em função da presença ou ausência de uma preposição anteposta ao sintagma selecionado pelo verbo: os argumentos preposicionados e os não-preposicionados. Têm-se assim os objetos indiretos e os diretos das gramáticas tradicionais. A abordagem tradicional apresenta uma divisão simplificadora e imprecisa em virtude da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), instituída com vistas à didatizar o ensino da sintaxe normativa tradicional. Enquanto os complementos diretos fazem parte de uma classe relativamente homogênea, os complementos preposicionados formam uma classe heterogênea, que pode ser subdividida em, pelo menos, três grupos com características distintas.

4. A transitividade e os complementos verbais

A GT apresenta que existem verbos que, por natureza, têm sentido completo, podendo por si mesmos constituir o predicado: são os verbos de predicação completa, por exemplo, verbos como pular, murchar, inchar etc. Existem outros verbos que precisam, para integrar o predicado, de outros termos (argumentos) são os verbos de predicação incompleta. Os de predicação completa denominam-se, tradicionalmente, como intransitivos, e os de predicação incompleta, como transitivos.

Cunha e Cintra (2010) tratam a transitividade como não sendo algo inerente ao verbo, mas sim à sentença. Assim, os autores afirmam que não se pode afirmar que um verbo é transitivo direto ou intransitivo sem analisar o contexto sintático em que ele ocorre.

Para Bechara (2010) a transitividade pode ter aplicações muito vagas, e quando isso acontece cabe ao léxico determiná-la. O autor conclui que a oposição entre transitivo e intransitivo não é absoluta, pertencendo mais ao léxico do que à gramática.

Em entendimento oposto ao de Cunha e Cintra, Perini (2011) defende que é um equívoco tratar a transitividade como propriedade de seu contexto, e não do verbo. Para Perini, essa visão tem como consequência o esvaziamento da noção de transitividade como propriedade dos verbos e que se constitui como um fenômeno formal (sintático).

A transitividade verbal envolve, então, três aspectos importantes: o sintático, o semântico e o contextual. O aspecto sintático se refere à estrutura formal da língua; o aspecto semântico se relaciona ao significado desejado para que o ouvinte depreenda a verdadeira intenção do falante; e o contextual sinaliza as

⁵⁸ Papel temático é “a relação de significado que liga uma palavra que exprime ação, estado ou evento com as unidades que exprimem os participantes dessa ação, estado ou evento”. Veja: a-[O gato] arranhou Toninho. b-[Toninho] foi arranhado pelo gato. Nos dois exemplos, o gato é o agente, aquele que pratica a ação de arranhar. Mas somente em a o termo o gato é o sujeito da oração. (PERINI, 2006).

possibilidades de alguns verbos ocorrerem com ou sem complementos, indicando também a possibilidade de alguns verbos transitivos diretos ocorrerem complementados com um objeto direto ou com um complemento preposicionado.

A tabela 1, abaixo, resume os tipos de complementos verbais e suas características.

Tabela 1. Os tipos de complementos verbais e suas características

Tipos	Objeto direto	Objeto indireto	Complemento relativo	Complemento circunstancial	Complemento nulo
Características	É representado por um SN, desempenha o papel semântico de tema e pode ser substituído pelos pronomes: a, o, os, as.	É representado por um SP, cujo papel semântico é o de beneficiário, alvo ou fonte de uma ação, que, na maioria das vezes, possui o traço semântico [+animado] e pode ser substituído pelas formas pronominais átonas "lhe" e "lhes".	É representado por um SP, porém, tem características sintáticas e semânticas diferentes das do objeto indireto, pois, não pode ser substituído pelo pronome oblíquo "he", não tem o papel semântico de beneficiário, alvo ou fonte e não tem o traço semântico [+animado]	são complementos de natureza adverbial, indispensáveis à construção do verbo, o que os diferencia dos adjuntos adverbiais	complementos não explícitos que podem ocorrer por redundância ou generalidade, ou quando a situação e o contexto verbal permitem que o objeto seja recuperado

A partir dessa discussão teórica, pretende-se, na próxima seção, apresentar as análises sobre transitividade e complementos verbais em um livro didático destinado ao 8º ano do ensino fundamental.

5. Análise do Livro didático

O Livro didático “Projeto Teláris Português - 8º ano” das autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, faz parte do Plano Nacional do Livro Didático. A seguir, a capa do livro destinado ao 8º ano:



Figura 01 – Capa do Livro didático analisado. Fonte: Projeto Teláris - Português 8.

Segundo o Manual do Professor, as autoras propõem uma prática de análise e reflexão sobre a língua que leve em conta as condições reais de comunicação tendo como norteadores gêneros textuais de circulação social real. Pretendem tornar concretos os fatos linguísticos para que se possa descrever e sistematizar as ocorrências linguísticas em situações de uso formal ou informal. Percebe-se que a proposta do LD procura se enquadrar nos parâmetros exigidos pelo PCN de língua portuguesa do ensino fundamental que afirma ser preciso “permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva.” (BRASIL, 1998, p. 27).

De forma geral, o livro do 8º ano do ensino fundamental traz propostas interessantes, mas o que se pretende nesse trabalho é verificar como são tratados os estudos sintáticos sobre os complementos verbais. Veja a seguir algumas das

análises feitas.

Em relação ao tratamento dado à sintaxe, o capítulo apresenta como proposta inicial uma discussão sobre o predicado, conforme se verifica na imagem a seguir:

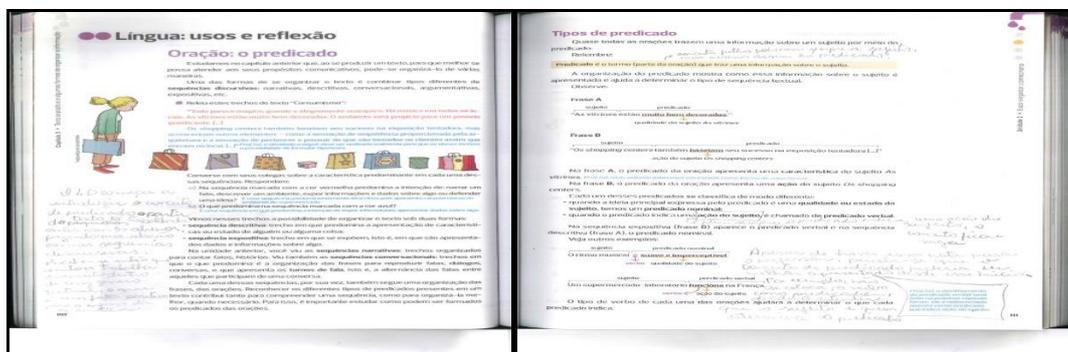


Figura 02 - Conceito de predicado. Fonte: Projeto Teláris - Português 8.

A seção “língua: usos e reflexão” deste capítulo introduz o conceito de predicado a partir de fragmentos de um texto já trabalhado na unidade, para relacionar o conceito às sequências discursivas. Percebe-se, então, que o livro trabalha, na maioria das vezes, os estudos gramaticais dentro do contexto de gêneros textuais, o que é um fator positivo, pois associa o ensino de sintaxe aos textos e não a frases soltas.

Para abordar os tipos de predicado, o LD apresenta o seguinte conceito: “predicado é o termo (parte da oração) que traz uma informação sobre o sujeito” (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2013, p. 111). Analisando conceitualmente esta definição verifica-se uma falha nessa afirmação, pois nem sempre há um sujeito na oração, mas mesmo assim há um predicado. O LD não parte da discussão sobre o predicado/predicador como o item lexical que faz exigências sintáticas e semânticas.

Continuando a análise agora serão analisados como são propostos os exercícios relacionados à predicação verbal nessa sessão.

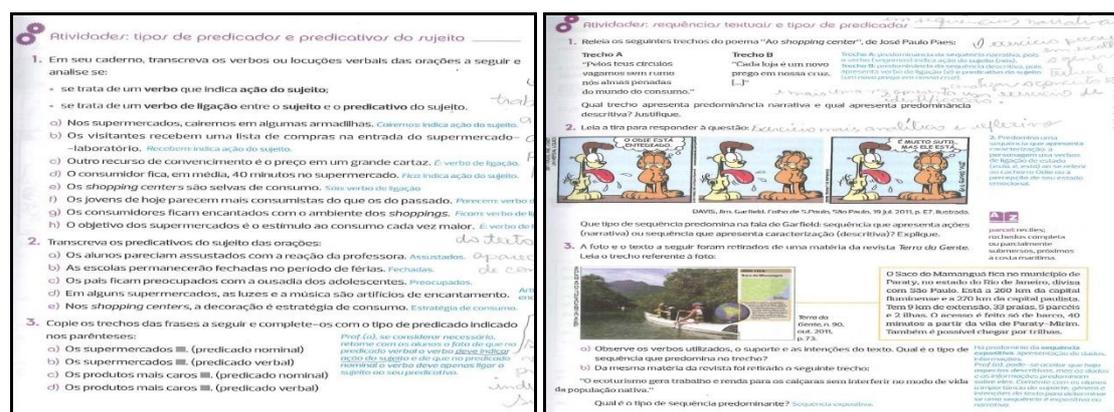


Figura 3 e 4 – Atividades sobre predicação. Fonte: Projeto Teláris - Português 8.

Observa-se que os exercícios, da página a esquerda, trabalham apenas a identificação e a classificação dos predicados, deixando de propor de fato uma análise mais reflexiva. As orações que aparecem no exercício são retiradas do texto já trabalhado com os alunos, porém elas aparecem soltas e fora de contexto. Já na página a direita, o LD traz uma informação interessante ao relacionar os tipos de predicados com as sequências textuais (narrativas, descritivas, e expositivas), pois com isso procura integrar a relação da sintaxe com o texto. Os exercícios desse

tópico são mais reflexivos e analíticos, não ficando só na identificação e classificação, pois se baseiam em gêneros textuais para mostrar a relação entre as sequências textuais e os tipos de predicados predominantes nelas.

Ao conceituar esses complementos, seguindo a NGB, as autoras dão conta de explicar o objeto direto e o objeto bitransitivo, mas acabam por conceituar como objeto indireto o que na verdade é um complemento relativo. Veja a figura 5.

Figura 5 e 6 – Conceituando os termos objetos Verbo intransitivo e complemento circunstancial. Fonte: Projeto Teláris - Português 8.

Observa-se que no exemplo “*Muitos habitantes do planeta dependem de águas subterrâneas*”, utilizado para conceituar o termo objeto indireto, o livro apresenta o SP “*de águas subterrâneas*” como sendo um objeto indireto somente com base no fato de o complemento estar ligado ao verbo pela preposição “*de*”. No entanto, vale lembrar que existem mais dois complementos verbais que também se ligam ao verbo por um SP: o complemento relativo e o complemento circunstancial, (LIMA, 2010, p.252).

Na página 146, figura 6, o LD retoma o conceito de verbo intransitivo para introduzir o conceito de complemento circunstancial, um passo considerável para os conhecimentos sintáticos, não só por alertar o professor sobre a não distinção entre adjunto adverbial e complemento circunstancial na NGB, mas também por apresentar o complemento circunstancial efetivamente ao aluno.

Das atividades propostas sobre complementos, a maioria propõe exercícios de identificação e classificação, como nos casos já analisados até então. Porém, dessa vez o LD apresentou duas atividades de reflexão a partir de textos multimodais mostradas nas figuras 07 e 08 abaixo.

Figura 07-08 – Piada de monstro / piada sobre pescaria. Fonte: Projeto Teláris - Português 8.

Pode-se ver na figura 07 que o exercício exige do aluno uma reflexão linguística tanto sobre o gênero textual trabalhado, quando procura fazer com que o aluno entenda a intenção do gênero piada pela contradição, como também quando

possibilita ao aluno perceber que ao trocar o verbo *contar* pelo verbo *rir*, a transitividade verbal se modifica.

O exercício que aparece na figura 08 utiliza o gênero piada para trabalhar um tipo de complemento ignorado em outros exercícios já analisados, o complemento nulo, que o LD classifica como complemento subentendido. Esse é mais um importante passo para o ensino por trabalhar a sintaxe no texto de forma contextualizada.

Ao fim da análise sobre os complementos verbais no LD, verificou-se que apesar do livro estar ainda preso aos preceitos da GT, ele faz avanços significativos como apresentar o complemento circunstancial e nulo. Em nenhum momento o LD citou o complemento relativo, apesar de o complemento ter aparecido como objeto indireto.

6. Considerações finais

A partir do que foi exposto nesse trabalho, compreende-se que a sintaxe é um campo da linguística que necessita de mais pesquisadores, que com seus estudos sejam capazes de quebrar o preconceito de que sintaxe é só regra, e ponto. Atualmente a sintaxe não é tida como única, e muitos estudiosos já utilizam o termo sintaxes pelo fato de existirem diferentes teorias sintáticas se desenvolvendo no mundo.

Precisa-se se pensar também no ensino da sintaxe e como o conhecimento sintático está sendo transmitido nas escolas. Perceber que usar a GT com o pretexto de que essa é maneira mais didática de se ensinar a língua, já não funciona. Isso porque a sintaxe que aparece nos diferentes textos em circulação é mais ampla do que as frases isoladas que muitas vezes são apresentadas nos compêndios tradicionais.

O livro didático sempre foi, e é até hoje, a ferramenta mais utilizada pelos professores em suas aulas. Sendo assim, o conteúdo do LD deve ser condizente como o que os PCNs recomendam que seja ensinado aos alunos da educação básica. Conforme o trabalho apresentou, a proposta do Livro analisado se presta a esse papel na teoria, mas acaba por não segui-la efetivamente. O livro avança ao tentar apresentar os conceitos contextualizando-os com os textos, porém na maioria das vezes acaba por apresentar ao aluno somente formas de classificar e identificar esses conceitos.

Contudo, percebe-se que muito ainda precisa ser feito para que o ensino da sintaxe não seja pautado somente nas regras prescritas pela NGB, e que esse ensino aconteça com base na linguagem em uso, ou seja, que se parta dos diferentes textos em circulação, sejam eles orais ou escritos. Afinal, o conhecimento sintático está na estrutura da linguagem, e aprende-lo só é possível quando se entende que, assim como a linguagem, a sintaxe não é estática, e deve ser entendida não como uma estrutura regrada e fechada, mas como uma estrutura que se adéqua para atender às nuances de uma língua.

7. Referências

AZEREDO, José Carlos de. **Iniciação à sintaxe do português**. 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: J. Zahar, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> > acessado em: 01/03/2017

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2. ed., ampl. e

atual. -. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2010.

BORGATTO, A. M. Trinconi; BERTIN, T. C. Hashimoto; MARCHEZI, L. de Carvalho. **Projeto Teláris: Português 8.** 1.ed. São Paulo: Ática, 2012.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lexikon, 2008.

DUARTE, M.E.L. Termos da Oração. In: VIEIRA, S.R.; BRANDÃO, S. F. (Org.) **Ensino de Gramática: Descrição e uso.** São Paulo. Contexto, 2007. p. 186-204.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa.** 48. ed. Rio de Janeiro, RJ: J. Olympio, 2010.

OTHERO, Gabriel de Ávilla, KENEDY, Eduardo. (org). **Sintaxe, Sintaxes: uma introdução.** São Paulo: Contexto, 2015.

PERINI, Mario Alberto. **Gramática Descritiva do Português.** São Paulo: Editora Ática, 2011.

PERINI, M. A. **Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CADETE DA ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS SOB A PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS INSTITUCIONAIS.

ANDRÉA LEMOS MALDONADO CRUZ

Academia Militar das Agulhas Negras
Rodovia Presidente Dutra, Km 306. Resende-RJ CEP 27534-970

andrea.maldonado@aman.ensino.eb.br

Resumo. *A investigação das práticas discursivas no ambiente acadêmico militar e de sua influência nas relações entre seus sujeitos históricos: cadetes e instrutores, encontra-se alinhada com as pesquisas desenvolvidas no campo da Teoria do Discurso. Os lugares sociais determinados a homens e mulheres geram dificuldades e preconceitos que as mulheres ainda sofrem quando inseridas em instituições masculinizadas como as militares. Nesta perspectiva, é necessário compreender a construção da identidade social militar das primeiras cadetes da linha bélica do Exército Brasileiro à luz dos conceitos socioconstrucionistas do discurso.*

Palavras-Chave. *Linguagem. Identidade. Práticas discursivas. Exército Brasileiro.*

Summary. *The investigation of the discursive practices in the military academic environment and its influence in the relations among its historic subjects: cadets and instructors, is aligned with the researches done upon the Discourse Theory. Social places, intended for men and women use, cause difficulties and prejudice that women still suffer when they are integrated in a masculine institution as military officers. From this point of view, it is necessary to understand the construction of the social military identity of the first group of female cadets in the belic line of the Brazilian Army in the light of the socialconstructionist concepts of the discourse.*

Key words. *Language. Identity. Discursive practices. Brazilian Army.*

1. Identidade e Linguagem

O termo identidade tem despertado, cada vez mais, o interesse dos cientistas sociais, que ampliaram, ultimamente, os estudos sobre o assunto. Alguns autores definem identidade analisando-a sob a perspectiva social e pessoal, como atributos específicos do indivíduo e características que assinalam pertencimento a grupos ou categorias. Outros teóricos partem de uma ideia de identidade concebida a partir de sistemas culturais. Nesta perspectiva, a identidade é compreendida como culturalmente formada num conjunto de significados partilhados por representação coletiva.

Segundo Dubar (1997), a identidade não nasce com o indivíduo. Ela é

construída e sofre sucessivas reconstruções ao longo da vida, constituindo-se do trabalho de diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. Dessa forma, a identidade possui caráter relacional, pois é, ao mesmo tempo, uma estratégia de inclusão e um mecanismo de exclusão, que situa o sujeito em um grupo e o distingue dos demais. A construção da identidade é, então, um processo que está inserido no plano das relações sociais.

Essas relações, no entanto, não são fixas. Em função das mudanças sofridas pelas sociedades modernas no final do século XX e do fenômeno da globalização, que modificou as estruturas sociais, surgiram novas formas de organização e de relações entre as pessoas. Tais modificações transformaram, também, as noções de identidade.

Stuart Hall, em sua obra intitulada *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade* (2001), afirma que a identidade do sujeito pós-moderno não é permanente, está fragmentando-se por operar em um mundo sob constantes transformações. Assim, longe de ser entendida como uma estrutura estável, atualmente, alguns cientistas sociais e, principalmente, pesquisadores da área da linguagem, concebem identidade segundo a visão socioconstrucionista.

Essa perspectiva surgiu com base na teoria do construcionismo social, emergente do final do século XX e início do século XXI. Ligada à área da psicologia clínica, seu foco eram os processos relacionais e discursivos por meio dos quais o indivíduo constrói a si mesmo e dá significado ao que está ao seu redor. Segundo essa teoria, o conhecimento sobre a realidade e os sentidos dados ao mundo são construídos socialmente, situados historicamente e reforçados pelas práticas sociais. Por analogia, o conhecimento sobre si mesmo e sobre sua identidade também derivam dessa construção social e, portanto, são culturalmente situados, o que nos faz retornar aos conceitos identitários do sujeito pós-moderno, de Hall (2003).

A concepção socioconstrucionista da identidade a interpreta como:

“... um construto de natureza social – portanto, político –, isto é, identidade social, compreendida como construída em práticas discursivas, e que não tem nada a ver com uma visão de identidade como parte da natureza da pessoa, ou seja, identidade pessoal...”
(MOITA LOPES, 2003, p. 20).

Portanto, através das práticas discursivas, as identidades sociais de seus participantes são percebidas, ao mesmo tempo que, participando dessa relação social, fazemos parte da construção e reconstrução dessas identidades.

2. As instituições militares e suas práticas discursivas

Inseridas no quadro das relações sociais, as instituições militares veem, também, a identidade de seus atores sociais sujeitada às suas práticas discursivas e passíveis de se moldar ou adaptar-se à nova ordem de transformações mundiais.

Há poucos trabalhos acadêmicos sobre as instituições militares como objeto de estudo na área da linguagem. A maioria dos estudos aborda o papel dos militares na política brasileira. O antropólogo Celso Castro foi um dos primeiros a realizar uma pesquisa etnográfica sobre o processo de construção da identidade social militar, realizada na Academia Militar das Agulhas Negras, estabelecimento de ensino superior responsável pela formação do oficial da linha militar bélica do

Exército Brasileiro.

A proposta de Castro (1990) parte do processo de socialização escolar pelo qual os cadetes da AMAN passam, como elemento articulador entre o mundo institucional e a subjetividade, o que chamou “o espírito militar”, que seria resultado dessas práticas discursivas e culturais notadamente institucionalizadas.

Segundo o autor, ao ingressar na Academia, o jovem é submetido a um processo de construção da identidade militar num ambiente de internato, o que facilita a absorção das práticas discursivas, combinando mecanismos de separação do ambiente civil e de unificação ao novo grupo, que permitem a delimitação de fronteiras simbólicas essenciais para a construção das identidades sociais.

No entanto, apesar dessa aparente reclusão e distanciamento aos quais esses jovens são submetidos, e que facilitam a definição um *ethos* específico militar, eles não estão isolados da sociedade, sendo, assim, influenciados por todas as suas transformações. Uma dessas interferências pode ser desencadeada pelo ingresso de mulheres na linha militar bélica do Exército Brasileiro, que teve início em 2017, com a implementação da Lei Nº 12.705, de 8 de agosto de 2012, da Presidência da República. No concurso, realizado esse ano, foram abertas vagas destinadas, inicialmente, ao Quadro de Material Bélico e de Intendência.

3. As mulheres e as Forças Armadas Brasileiras

No Brasil, a inserção feminina nas Forças Armadas não foi pautada por uma política federal homogênea e cada instituição administrou de maneira independente a questão em contextos e momentos particulares. Seu início oficial foi em 1943, durante a Segunda Guerra Mundial, com o envio de 73 enfermeiras para servirem em quatro hospitais do Exército Norte-Americano. Mas, após a guerra, elas foram licenciadas do serviço ativo, passando para o quadro da reserva remunerada como oficiais. Antes desse período, houve a participação pontual de brasileiras no militarismo, fruto da necessidade, muitas vezes individual, de intervenções de caráter regional. Foi o caso de Maria Quitéria de Jesus, baiana que, em 1823, lutou pela manutenção da independência do Brasil, sendo a primeira mulher a assentar praça em uma unidade militar, no Batalhão de D. Pedro I, com o nome de “guerra” Medeiros e assumindo identidade masculina, pois de outra forma, não seria aceita como voluntária.

Somente em 1980, com a criação do CAFRM – Corpo Auxiliar Feminino da Reserva da Marinha do Brasil - Lei n. 6.807 –, a presença feminina foi institucionalizada, sob influência das transformações ocorridas naquela década em relação à abertura democrática e à crise econômica, social e cultural do período.

De acordo com Carreiras, a incorporação feminina nas Forças Armadas na maioria dos países é resultado de um processo de modificações pelas quais a sociedade passou, “... *marcando, desde a II Guerra Mundial, tanto a gestão da violência e a estrutura sócio-organizativa das instituições militares como as relações intersexos e o padrão de participação social das mulheres*” (CARREIRAS, 1997, p. 1). Vemos, então, que a incorporação das mulheres nesse campo profissional de domínio eminentemente masculino não foi precedida pela percepção de igualdade de papéis sociais destacados pelas políticas e teorias de gênero.

A Força Aérea Brasileira foi a primeira das três Forças Armadas a admitir mulheres na Academia da Força Aérea, em 1996, na arma de Intendência, e em 2003 na Aviação. Somente em 2014, a Marinha abriu concurso oferecendo doze vagas para mulheres na Escola Naval, e este ano, 2016, o Exército disponibilizou vagas para a AMAN. Em abril de 2014, o Ministério da Defesa do Brasil criou sua Comissão de Gênero, tendo como finalidade estudar e propor ações visando à

efetivação dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero, procurando sempre adequar as características de cada uma das Forças Armadas. Porém, antes de tecermos considerações a respeito das questões de gênero no contexto da inserção das mulheres nas Forças Armadas, precisamos ampliar nosso foco e verificar o assunto no contexto das relações sociais.

As concepções dos papéis sociais das mulheres e dos homens na sociedade também vêm sofrendo transformações nestes tempos de pós-modernidade. De acordo com Marodin (1997), numa determinada estrutura social podemos encontrar determinados papéis e funções tradicionalmente internalizados que são considerados próprios ou naturais de seus respectivos gêneros. Esses papéis sociais são exteriorizados através da linguagem, do comportamento e das atitudes influenciados pelos estereótipos convencionados pelos grupos culturais aos quais os indivíduos pertencem e que resultam de sua socialização e de sua posição social. Podemos dizer, então, que esses papéis materializam-se em “modos de ação”, em práticas que influenciam o mundo, o que, Norman Fairclough, define como discursos: “... *formas de representar aspectos do mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material, do mundo mental dos pensamentos, sentimentos, crenças e assim por diante, e o mundo social*” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

Ao longo da história, verifica-se que as práticas discursivas, que nada mais são do que um constructo social, delimitaram os conceitos de identidade feminina na concepção de feminilidade interiorizada pela educação e pelas normas de comportamento impostas pela sociedade.

Segundo Pierre Bourdieu (1999) as expressões masculinas ou femininas são:

produto de um trabalho social de nomeação e inculcação, ao término do qual uma identidade social instituída por uma dessas linhas de demarcação mística, conhecidas e reconhecidas por todos, que o mundo social desenha, inscreve-se em uma natureza biológica e se torna um *habitus*, lei social incorporada (BOURDIEU, 1999, p. 63-64).

O *habitus* militar, aquilo expressa seu *ethos*, é a administração da violência, uma vez que a sua função é o combate armado bem-sucedido, com monopólio do Estado. Ao exteriorizá-lo, as Forças Armadas reproduzem o modelo socialmente dominante, cuja concepção da masculinidade, representada pela força física e virilidade, contribui para a reprodução de estereótipos sexuais (CARREIRAS, 1997, p. 45).

Sendo as instituições militares identificadas por espaços de virilidade, a construção de gênero nesse ambiente identifica as mulheres como sensíveis e frágeis e os homens como fortes e violentos. Essas características identificadoras do feminino e do masculino acabam por limitar o acesso de mulheres nas Forças Armadas de forma igualitária. Para Bourdieu (1999), um dos mecanismos de mudança dessa reprodução de uma ordem masculina pode ser a escola:

os mais importantes [fatores de mudança] são os que estão relacionados com a transformação decisiva da função da instituição escolar na reprodução da diferença entre os gêneros, tais com o aumento do acesso das mulheres à instrução e, correlativamente, à independência econômica e à transformação das estruturas familiares (BOURDIEU, 1999, p. 107).

Ao analisar o ambiente acadêmico militar, suas práticas discursivas, seu *habitus* e o processo educacional pelo qual passam os militares da linha bélica do

Exército, verifica-se um reforço de características valorizadas no processo de socialização masculina, tais como a força, a liderança, a capacidade de domínio. Essas características, culturalmente percebidas como pertencentes ao universo masculino, podem marcar uma segregação entre cadetes homens e mulheres, influenciando, assim, a construção da identidade social desse novo grupo.

Os estabelecimentos de ensino militar devem estar atentos para que suas práticas acadêmicas possam contribuir na formação de mulheres militares em sentido pleno. Tais práticas, deveriam ser o resultado de uma mudança na percepção de gênero da instituição militar, pois, ao ser inserida no ambiente militar acadêmico, essa mulher passará por um processo de socialização comum a todos os cadetes cujo objetivo é a formação de um profissional com os mesmos valores institucionais.

Esses valores farão parte de um constructo social desenvolvidos pelas práticas discursivas socializadas no ambiente escola e constituirão parte da formação identitária dessas cadetes. Nesse aspecto, deve-se considerar o fator interacional entre docentes e discentes. Em um ambiente acadêmico militar, assim como em qualquer outro ambiente escolar, os docentes (no caso específico da EsPCEEx e da AMAN, campus do estudo desse projeto, os instrutores) constroem-se como sujeitos constantemente. As práticas discursivas, a linguagem da qual se utilizam, veiculam informações que refletem no comportamento discente e que vão além de simples palavras, pois se constituem em mensagens simbólicas, em gestos implícitos ou explícitos que também permitem que o cadete ocupe um espaço em seu meio social, o qual poderá corresponder aos conceitos e/ou preconceitos que podem existir no contexto militar, nas práticas institucionais.

Sendo assim, as atitudes implícitas ou explícitas e as palavras do educador podem interferir intensamente na concepção identitária desses cadetes. No entanto, até os dias atuais essas relações, na área combatente, eram restritas ao gênero masculino. Cabe-nos considerar se tais práticas acadêmicas e relações sofreriam mudanças com a inserção das mulheres nesse ambiente.

É necessário, então, aprofundar os estudos na esfera institucional do Exército Brasileiro para que ele possa estar preparado para construir a identidade social de seus militares de acordo com seu imperativo funcional social, que é a defesa da Pátria, e ao, mesmo tempo, possa contribuir para ressignificar as concepções militares sobre a maneira que eles percebem a mulher dentro da instituição militar, dando a ela a possibilidade real de mostrar as suas capacidades.

4.Referências

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. 159p.

CARREIRAS, Helena. **Mulheres nas Forças Armadas portuguesas**. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.

CASTRO, Celso. **O Espírito Militar**. Um antropólogo na caserna. 2ª ed. Rio de Janeiro: J.Zahar, 2004.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10ª ed. DP&A: São Paulo, 2001.

MARODIN, M. As relações entre o homem e a mulher na atualidade. In: STREY, M.N. **Mulher, estudos de gênero**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 1997.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (org). **Discursos de Identidades**. Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

O IMAGINÁRIO COMO VIA DE TRANSGRESSÃO DO REAL

ANDRÉA PORTOLOMEOS

Departamento de Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy, Lavras - MG, 37200-000

andrea@del.ufla.br

Resumo. *Este texto pretende mostrar uma parte do pensamento de Luiz Costa Lima, na obra O controle do imaginário, que pensa sobre discursos que determinaram o lugar de inverdade do discurso ficcional, invalidando a ficção como via de construção de saberes, de relativização de verdades social e culturalmente estabelecidas. Este trabalho tem a intenção de provocar diálogos sobre a construção de um veto ao ficcional que é um veto à nossa própria imaginação na interpretação do mundo e da sociedade.*

Palavras-Chave. *Literatura. Imaginário. Controle.*

Abstract. *This text aims to show a part of Costa Lima's thoughts, on O controle do imaginário. It has thoughts about discourses that determined the place of untruth of the fictional discourse, invalidating the fiction as a way of build knowledge, as a way of relativization of socially established's trues. This work has the intention of encourage dialogues about the construction of a veto to the fictional that is a veto to our own imagination in the interpretation of the world and of the society.*

Key-words. *Literature. Imaginary. Control.*

1. O controle do imaginário na perspectiva de Luiz Costa Lima

Este texto pretende mostrar uma pequena parte do pensamento de Luiz Costa Lima, na sua incontornável obra, O controle do imaginário. Obra incontornável porque pensa sobre discursos que historicamente determinaram o lugar de inverdade, de mentira, do discurso ficcional, invalidando a ficção como via de construção de saberes, como via de relativização de verdades social e culturalmente estabelecidas. Este trabalho tem a intenção, então, de provocar leituras, pesquisas e diálogos sobre a construção histórica de um veto ao ficcional que é, em última instância, um veto à nossa própria imaginação - exercitada em altíssimo grau pela literatura - na interpretação do mundo e da sociedade que constituímos.

Vou destacar aqui e tentar desenvolver precária e basicamente, com o apoio no texto de Luiz Costa Lima, 4 ideias propostas por ele no sentido da investigação desse controle. 1)- Como a ideia de subjetividade surge historicamente?; 2)- Como ela se manifesta na poesia quando do seu surgimento?; 3)- Como o discurso subjetivo passa a ser orientado pelo discurso da Razão?; 4) Quais as consequências desse controle da subjetividade?

Segundo Costa Lima, Hans Ulrich Gumbrecht, grande medievalista contemporâneo, analisa a crise que sacudiu a Alta Idade como resultante da "pouca flexibilidade da estrutura mental então dominante" (LIMA, 1989, p.12). Essa

estrutura mental pouco flexível era consequência, entre outras, “da cosmologia cristã de então que apresentava para cada experiência uma única interpretação” (idem, p.12). Por outro lado, no período da Baixa Idade Média, mais precisamente nos séculos XIV e XV, podemos entrever uma “maturação da experiência da subjetividade” (idem, ibidem) iniciada no século XII. Nesse sentido, deixa-se de crer que a verdade foi inscrita nas coisas do mundo pela divindade que se revelava por sinais inequívocos. “Cada fenômeno passa a admitir vários sentidos e ao sujeito passa a caber a apreensão do sentido adequado” (idem, p.12). A subjetividade adquiria, assim, uma função de acréscimo. Ou seja, a ordem cósmica tradicional, teologicamente formulada, não era mais suficiente na explicação do mundo; então, “ao sujeito individual cabia a descoberta da Razão orientadora” (idem, p.13) dessa explicação.

Luiz Costa Lima lembra Block, outro medievalista, que avalia o movimento de reconhecimento da subjetividade a partir do século XII. Esse autor discute, por exemplo, as mudanças nos processos judiciais: “o direito na primeira Idade Média não levava em conta os motivos ou intenções do ofensor, pois Deus, e não o homem, era o único capaz de avaliar a intenção”. (idem, p.14) “Deus manifesta a verdade do sucedido através de sinais visíveis e inequívocos, expressos no resultado de um duelo.” (idem, p.14) Block avalia que essa forma de resolução judicial começa a ser corrompida no século XII.

É ainda Costa Lima quem destaca que o século XII é o século da luta entre a centralização do Estado e a aristocracia feudal; é o século de início de ascensão do indivíduo e do realce de sua subjetividade contra os interesses da nobreza feudal. A ascensão do indivíduo pode ser expressa em novas formas literárias em que a subjetividade assume um papel relevante. Ainda de acordo com o teórico, a atenção dedicada ao sujeito individual nos novos gêneros se relaciona também aos interesses da centralização do Estado e da burguesia nascente, em contraposição aos valores e princípios da aristocracia feudal (quais sejam: “preservação de uma comunidade de sangue, da tradição e da ideia de uma justiça divina que manifestar-se-ia por sinais externos” (idem, p. 15)).

É importante lembrar, como o faz Costa Lima, que Paul Zumthor, na emblemática obra **A letra e a voz**, vai destacar a presença do eu na poesia medieval. Entretanto para que esse eu não seja confundido como expressão de uma individualidade, resta lembrar que o autor distingue duas situações básicas na poesia medieval:

- 1) - um eu vazio enquanto referente, cuja presença se esgota no entrelaçamento das peças do poema; 2)- uma literatura de papéis fixos, obediente a topoi seculares e a uma tradição impessoalizada.” (COSTA LIMA, 1989, p.16)

Dito de outra forma, importa observar que na poesia medieval “o eu lexicalizado não corresponde ao eu da pessoa que escreve” (idem, p.16), ou seja, “a experiência textual não integra a experiência pessoal; o eu é uma forma vicária, flutuante, que declara apenas a voz que o pronuncia. Poesia quase totalmente objetivada, diz Zumthor” (idem, p.16). Importa destacar aqui, o que Zumthor advertiu em sua obra, isto é, ao longo do século XV, essa situação se transforma; a poesia ganha, então, um “eu saturado de personalidade” (idem, p.17).

Ainda no século XV, a reprodução tipográfica desestabiliza o hermetismo que marcava a cultura manuscrita; nesse sentido, pense nas condições materiais e sociais dos manuscritos. Progressivamente, avalia Zumthor, a cultura perdia seu caráter iniciático. Ou seja, “a forma escrita serve de base para o estabelecimento de um novo conjunto de valores”. (idem, p 19).

Ao passo que na lírica dos séculos XII e XIII dominava a ligação da poesia com a música, com a memória e com a oralidade, a poesia dos séculos XIV e XV estava fundada no canto e “no sentimento do eu”, assim como renunciava à memória confiando sua produção à forma escrita. (idem, p.19)

Luiz Costa Lima, com base na leitura das crônicas de Fernão Lopes, nos mostra que a subjetividade na primeira metade do século XV esboçava seus empregos possíveis. Ela podia: 1)- ser utilizada como “desserviço da verdade” (idem, p.21) na poesia 2)- “dar ensejo ao choque de opiniões” (idem, p.21) ou 3)- “estar subordinada à verdade, condição só satisfeita quando canalizada em favor da Razão” (idem, p.21), daí a legitimação do discurso historiográfico como um discurso superior ao da ficção na medida em que ele é capaz de revelar, através de sua objetividade, de sua racionalidade, a verdade inscrita nos fatos.

De acordo com Costa Lima, o entendimento do mundo pelo homem presume uma prática de exercício da Razão e a extirpação de uma subjetividade associada ao ato de recontar os fatos de maneira a favorecer quem conta ou de acordo com os costumes do tempo em que se vive.

Curiosa e estranhamente, o historiador nega sua historicidade para que se mostre como diáfano (límpido) servo da verdade; intemporaliza a razão para que se tenha como por ela traspassado. (idem, p.22)

O lugar da razão torna-se o “posto solar”; o lugar da opinião, inseguro. A entrada da doxa no reino do historiador não é simples e só se dá pela “desmundanização do historiador, isto é, por sua capacidade de resistir e vencer a própria subjetividade” (idem, p.23), “no exame e na captura dos fatos, pela indagação dos prós e contras relativos a certa posição, pelo desencavar afinal da verdade” (idem, p.23). Segundo Costa Lima, a História começava se constituir como discurso da razão, desdenhoso do discurso da ficção. A posição do discurso histórico relativa à ficção será esta: as belas-letas (ou a poesia) se afastam do caminho da verdade.

Em conformidade com o pensamento de Costa Lima, os caminhos possíveis para a permanência da ficção entre nós serão: 1)- ou admitir o Império da Razão e declarar sua inferioridade enquanto via de acesso ao conhecimento; 2)- ou procurar um compromisso com a Razão. A segunda via será a opção escolhida e, para isso, será decisiva a contribuição da Retórica. A Retórica, como representante do discurso ficcional, se aliava então à História. A Retórica dava à História uma solução para um de seus pontos fracos como discurso da Razão: o olhar individual do historiador.

O vício (o olhar individualizado) do historiador era próprio do senso comum, da gente comum; então, a solução estava em se conceber o discurso historiográfico como parte de uma elite, o que se fez pela aprendizagem da arte de falar e escrever bem, ou seja, da Retórica. (idem, p.24)

Nesse movimento de necessário compromisso da ficção com o discurso da Razão, cabe ainda citar o esforço das poéticas renascentistas em elaborar uma compreensão própria da mimesis aristotélica (como imitação literal) para controlar as expressões da individualidade que tendiam a se manifestar na poesia. “A imitação estabelece a triagem entre os verdadeiros artistas e os que não o são”. (idem, p.25) Segundo essas poéticas preceptísticas, sem o princípio do modelo a

ser imitado, “o eu-poético se tornaria uma entidade selvagem, incontrolável, incapaz de respeitar hierarquias” (idem, p.26), impossibilitando assim a classificação de seus textos em nobres ou vis.

Segundo Costa Lima, “o veto à ficção não é um veto à subjetividade em si mesma” (idem, p.26). Abre-se historicamente uma possibilidade de legitimação para a subjetividade, mas essa legitimação só será alcançável se a subjetividade abrigar um modelo aceitável pelos estudiosos e eruditos da época: a nobreza da linguagem (*elegantia sermonis*) nos moldes dos autores considerados modelares pelos preceptistas das poéticas. Ou ainda, a subjetividade se conformava à objetividade racional dos modelos a serem imitados.

2. Para concluir

Concluindo esse breve panorama que tem como objetivo predominante fomentar novas incursões pela citada obra de Luiz Costa Lima, a recuperação da subjetividade como elemento produtor fora dos limites da Razão acontecerá somente no século XVIII, mais especificamente com os movimentos das escolas românticas. Entretanto, sabemos que o acesso ao conhecimento pela via da intuição ou da emoção continuou historicamente superposto pela Razão, ainda que muitas grandes obras da literatura evidenciem o quanto a arte, sem se subordinar a essa verdade histórica e socialmente construída, se revela válida na investigação da realidade. Resta-nos hoje uma importante tarefa: pensar quais discursos apagam, na contemporaneidade, a importância do literário - mesmo que muitas vezes sob uma forma camuflada de validação da literatura - como forma de libertação de verdades pré-concebidas e de compreensão mais larga da vida e do mundo.

3. Referências

FRANCO, Moretti. **O romance: história e teoria**. In: Novos estudos. - CEBRAP no.85. São Paulo. 2009. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002009000300009>> Acesso em 01 de novembro de 2017.

LIMA, Luiz Costa. **O controle do imaginário**. Razão e Imaginação nos Tempos Modernos. Rio de Janeiro: Forense, 1989.

ZUMYHOR, Paul. **A letra e a voz**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO CAIPIRA NA TELENOVELA *ÊTA MUNDO BOM!* DE WALCYR CARRASCO

ANÍSIO BATISTA PEREIRA

Instituto de Letras e Linguística – ILEEL
Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Av. João Naves de Ávila, 2121, Santa Mônica, Bloco G, Uberlândia – Minas Gerais,
CEP: 38408-100.

pereira.anisiobatista@ufu.br

Resumo: O presente trabalho objetiva analisar a constituição do sujeito caipira na telenovela *Êta Mundo Bom!*, de Walcyr Carrasco, exibida pela rede Globo de televisão em 2016. Como suporte teórico metodológico, tomaram-se como recorte algumas formulações da Análise do Discurso de linha francesa, sobretudo de Michel Foucault, com ênfase aos conceitos de sujeito, discurso e subjetividade. Conclui-se que o protagonista, Candinho, se constitui a partir de suas práticas ligadas a sua exterioridade imediata.

Palavras-chave: Sujeito. Discurso. Subjetividade. *Êta Mundo Bom!*.

Abstract: The present work aims to analyze the constitution of the caipira subject in the telenovela *Êta Mundo Bom!*, by Walcyr Carrasco, shown by Globo television network in 2016. As a theoretical and methodological support, some formulations of the Discourse Analysis of the French line were taken as a cut- especially Michel Foucault, with emphasis on the concepts of subject, discourse and subjectivity. It is concluded that the protagonist, Candinho, is constituted from its practices linked to its immediate externality.

Keywords: Subject. Speech. Subjectivity. *Good World!*.

1. Introdução

O que eu visto não é linho
Ando até de pé no chão
E o cantar de um passarinho
É pra mim uma canção
Vivo com a poeira da enxada
Entranhada no nariz
Trago a roça bem plantada
Pra servir o meu país.

(Joel Marques/Maracaí, 1998)

A constituição do sujeito pelas práticas discursivas nos remete a uma reflexão cuidadosa, sobretudo, considerando-se que o sujeito não é fixo, mas que está sempre em deslocamento e construção, na e pela história. Pensando nessa

questão, neste trabalho se propõe a problematizar a constituição do sujeito caipira na telenovela *Éta Mundo Bom!*, de Walcyr Carrasco, exibida pela Rede Globo entre janeiro e agosto de 2016, com destaque para o protagonista Candinho, vivido pelo ator Sérgio Guizé. Ressalte-se que esse caráter caipira, especialmente do protagonista, é uma influência de um conto que posteriormente se transformou em filme, cuja roupagem é tomada para a novela. Trata-se de uma produção inspirada no filme *Candinho*, de Abílio Almeida, produzido na década de 1950 e protagonizado por Mazzaropi.

Nessa direção, este trabalho encontra-se dividido da seguinte maneira: em um primeiro momento, foram discutidos os aspectos da Análise do Discurso de vertente francesa, com ênfase aos aspectos sujeito e discurso, segundo as formulações de Michel Foucault; posteriormente, foi realizada a análise do material (imagens, trilha sonora e fala do sujeito protagonista) sobre a referida telenovela, possibilitando obter os resultados sobre a constituição do sujeito caipira na telenovela supracitada, direcionando as discussões para as considerações finais.

2. Sujeito e discurso em Michel Foucault: breves considerações

O discurso em Michel Foucault (2008) pode ser compreendido como o fator responsável pela constituição do sujeito, que está impregnado no social, pela aliança entre a materialidade linguística e o aspecto histórico. Este o torna um acontecimento, tendo em vista que o enunciado, ainda que repetível, o momento histórico o torna singular. Além disso, há no discurso um posicionamento de sujeito, não fixo e constituído sempre por discursos diversos, bem como se percebe que um enunciado retoma outros enunciados já ditos.

Nossa metodologia de análise se direciona aos postulados de Foucault no que respeita, dentre outros fatores, a sujeito e discurso. Para efeito de análise desse sujeito protagonista, as figuras colhidas na internet foram tomadas como enunciados. Um enunciado, segundo a Arqueologia foucaultiana, deve ser considerado pela dimensão de sua função enunciativa: apresenta um campo associado, já que se relaciona com outros enunciados; um suporte, no caso a mídia; uma data de emergência e um posicionamento de sujeito. Dentre outros fatores, esses integrantes da função enunciativa são relevantes para as análises, sobretudo pela questão do sujeito, não o autor das imagens ou aquele que as postou na internet, mas o protagonista que se posiciona nas figuras, apresentando suas subjetividades. Além disso, outro aspecto considerável, para leitura das letras musicais e falas do personagem, é a materialidade repetível, isto é, as unidades linguísticas que são passíveis de serem repetidas na construção de outros enunciados, mas o momento histórico lhe dá a dimensão de acontecimento, portanto, uma singularidade.

Considerando a história como aspecto fundamental nos processos discursivos e na constituição do sujeito, de acordo com a linha teórico-metodológica adotada, trata-se da nova história. Essa história apresenta uma dimensão não condizente com a história tradicional, esta direciona para certa linearidade dos acontecimentos. A nova história, também chamada de universal, sobrepõe a global, uma vez que considera as várias histórias, isto é, as inúmeras microestruturas sociais, não possuindo uma linearidade dos fatos, mas que caracteriza por uma recorrência a fatos passados.

Nessa dimensão histórica, os discursos são sempre povoados de outros discursos e servem de base para as práticas discursivas futuras. Essa característica serve de base para o entendimento, também, da noção de temporalidades distintas

vivenciadas pelos sujeitos em um mesmo momento histórico, pelas diferenças nas relações de saber e poder desses sujeitos. Um exemplo desse fator é a relação do homem com a tecnologia que ainda nos tempos modernos se dá de forma desequilibrada, já que dois sujeitos podem vivenciá-la de maneiras bastante distintas, de acordo com suas vivências sociais.

Em cada momento histórico são produzidos seus discursos, de acordo com suas condições históricas de possibilidade, autorizados a circular ou interditados condizentes com o momento. Os discursos são produzidos sob determinadas condições históricas de possibilidade e passam por regularidades que os determinam, atribuindo-lhes um caráter de unidade:

Chamaremos de *regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva (FOUCAULT, 2008, p. 43, grifo do autor).

Essas regras de formação dos discursos, ligadas ao momento histórico, se enquadram na chamada dispersão, tendo em vista o caráter descontínuo de um discurso e sua relação com outros já produzidos. A modalidade de enunciação aponta para o sujeito do discurso, seu posicionamento e o que é autorizado ou não esse sujeito dizer em determinadas circunstâncias.

Os discursos autorizados pela sociedade em geral se enquadram no dizível de uma determinada época, aquilo que é tomado como verdadeiro, desejos de verdade que seus sujeitos apresentam (FOUCAULT, 1996). A partir dessas verdades legitimadas pela sociedade, os sujeitos acabam por se subjetivarem, ligados, também, pelas relações de poder que os contornam.

O conceito de vontade de verdade é definido por Foucault ligado à noção de conhecimento científico, sobretudo com o advento do positivismo. No entanto, considera-se que em cada discurso, quer científico ou não, há ali uma verdade, uma vontade de verdade que se manifesta e exerce o trabalho de subjetivação dos sujeitos, estes como sendo seu efeito. Esses discursos não considerados científicos são denominados de outras arqueologias. Porém, vale destacar que a verdade não é algo absoluto, mas lugares criados pelos próprios sujeitos e que esses discursos, uma vez produzidos e circulados, constituem sujeitos (FOUCAULT, 1993).

As práticas discursivas acabam por subjetivar os sujeitos, pelos lugares de verdades legitimados socialmente e que produzem esses sujeitos a partir de determinadas formações discursivas. Nesse âmbito, de acordo com Foucault (1993, p. 205), vale considerar que “todas as práticas pelas quais o sujeito é definido e transformado são acompanhadas pela formação de certos tipos de conhecimento”.

Os discursos, tomados como verdadeiros, sobretudo em determinadas épocas, são legitimados por meio dessa autorização de circulação do saber, condizente com algumas ordens, a saber: o sujeito é autorizado ou não produzir discursos de acordo com seu *status* de saber; em cada momento histórico são produzidos e circulados seus discursos, legitimados ou não pela sociedade em geral, isto é, por um número considerável de sujeitos. De acordo com Foucault (1996, p. 9), “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”.

Considerando o sujeito como peça relevante na produção de um discurso, recorreremos às indagações sobre as modalidades enunciativas, abordadas por

Foucault (2008, p. 55):

Primeira questão: quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos, e de quem, em troca, recebe, se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira? Qual é o status dos indivíduos que têm - e apenas eles - o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso?

Fica explícito a relação sujeito e discurso no que tange à produção e circulação de determinado discurso, ligados àquele que o produz, pelo *status* de verdade que pode ou não ser legitimado socialmente. Vale destacar as várias posições de sujeitos que um mesmo indivíduo pode ocupar na esfera social, cujas modalidades enunciativas revelam quem produz determinado discurso.

Nessa ordem discursiva, vale destacar que os discursos se constituem, também, pela resistência, já que os sujeitos se inscrevem em determinadas formações discursivas e não em outras. O que se percebe, então, é a existência de contrastes discursivos, que os sujeitos, pelo seu poder, resistem a determinadas formações discursivas nas quais não se inscrevem.

Por meio dos discursos, a concepção de sujeito, de acordo com o suporte teórico-metodológico adotado, pode ser definido como constituído a partir de suas relações de saber e poder. De acordo com Foucault (1981), os indivíduos estão em constantes relações de poder umas com as outras, constituindo-se em sujeitos por um processo de singularização que essas relações provocam.

A noção de relações de poder é um aspecto relevante na constituição dos sujeitos pelas práticas discursivas, considerando que os sujeitos se relacionam cotidianamente na sua vida social, constituindo-se em microfísicas de poder. Por meio dessas relações, são produzidos sujeitos, promovidas individualizações, processos de subjetivação que constitui os indivíduos em sujeitos, estes sempre em caráter social, nunca individual, já que o sujeito é tomado como o reflexo social, de acordo com suas relações de saber e de poder. O sujeito é definido, portanto, socialmente, já que o fator histórico o constitui (na/pela história, pelas suas práticas no presente e pela noção de memória, suas relações com discursos produzidos anteriormente).

O poder não é algo dado, em que uma pessoa o detém e exerce sobre outro indivíduo, mas significa exercício, funcionamento, embora existam poderes muito bem cristalizados na sociedade de uns sobre outros, sobretudo de caráter institucionais. Essa figuração institucional influencia essas relações de poder e nas práticas discursivas no seio da sociedade, pois se tratam de estruturas convencionais, já estabilizadas. Considerando esse exercício diário, entendem-se, então, como relações de microfísicas do poder, de sujeitos, que, por meio de suas relações sociais, acabam por se subjetivarem a partir de suas relações discursivas e com outros sujeitos.

Fernandes (2012) ressalta que, por meio das subjetividades adquiridas, o indivíduo se torna sujeito, a partir das quais se posiciona e se inscreve em determinada identidade, a qual não é fixa, uma vez que esse sujeito é histórico e as relações de saber e de poder estão em constantes mudanças. Essa não fixação do sujeito, social, pode ser evidenciada na análise do sujeito protagonista Candinho, da novela *Êta Mundo Bom!*, a qual segue no próximo tópico.

3. Uma leitura do sujeito protagonista Candinho

Sucesso de crítica e público, a telenovela supracitada, ambientada na década de 1940, escrita por Walcyr Carrasco e dirigida por Jorge Fernando, foi exibida pela rede globo em 2016, cujo protagonista, Candinho, interpretado pelo ator Sérgio Guizé, foi tomado como nosso objeto de análise. Assim, este estudo se debruça na constituição desse sujeito caipira, por meio de seus traços característicos, isto é, suas subjetividades que o inscrevem nessa identidade caipira.

A logomarca da telenovela (ÊTA MUNDO BOM!) apresenta um acento circunflexo na letra inicial da primeira palavra do título, inexistente de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa. Esse acento proposital cria um efeito de sentido no que tange ao sujeito caipira, tanto no que diz respeito ao chapéu quanto ao dialeto caipira (linguagem não consonante com a norma culta).

Em relação à abertura, são exibidas imagens de Candinho no seu “rancho”, casa na zona rural, em meio aos seus afazeres domésticos (a lida com os animais e plantas), ao som da música cuja letra remete para o local imediato onde reside o personagem (“O baile lá na roça foi até o sol raiar”), na voz de Suricato. O termo “roça” aponta para um sujeito roceiro, o qual possui um burro, Policarpo, seu animal de estimação, típico de pessoas residentes no meio rural, bem como se percebe na figura abaixo.

Quanto ao material de análise, além do discurso linguístico contido nas letras de músicas e falas do personagem, o enunciado imagético proporciona uma nítida caracterização desse sujeito e suas subjetividades, sendo o reflexo de sua exterioridade que o cerca. Não se considera, aqui, o estereótipo que coloca esse sujeito em um nível de inferioridade social, memória arraigada socialmente sobre esse aspecto. Trazendo essas questões para o recorte teórico-metodológico adotado para as análises, o saber e as relações de poder ganham destaque, considerando que esse sujeito, a seu modo, possui um saber, não aquele institucionalizado, mas de acordo com sua natureza ligada ao meio rural.

Figura 1: O sujeito Candinho e seu caráter caipira.



Disponível

em: http://www.purepeople.com.br/midia/candinho-sergio-guize-tambem-resgata-p_m1316531>. Acesso em: 01 out. 2017.

Foucault (1993) destaca a relação entre verdade e subjetividade, fator que pode ser observado nos aspectos tidos como verdadeiros em relação ao protagonista, Candinho. Pela imagem, é possível perceber subjetividades mais aparentes desse sujeito, constituindo-o em caipira, pelos trajes (chapéu e botinas de couro e roupa desengonçada, sem requintes de elegância), atrelados pelo animal rural e o ambiente à sua volta. Além disso, para complementar esse ambiente, a letra musical interpretada por Chitãozinho e Xororó evidencia esse espaço caipira do sujeito (“No rancho fundo / Bem pra lá do fim do mundo”), canção que embala as imagens da fazenda onde esse protagonista é criado.

“Bem pra lá do fim do mundo” evidencia um distanciamento espacial e sociocultural entre campo e cidade, cujas fronteiras são perceptíveis, refletindo nas práticas discursivas que demarcam os sujeitos. Assim, o sujeito protagonista apresenta esse caráter roceiro pelas suas práticas que diferenciam dos sujeitos urbanos, pelos seus modos de vida. Traz consigo uma memória do autêntico “roceiro”, sobretudo pela influência das pessoas com as quais mantém relações discursivas e de poder. Foucault (1996) defende que todo discurso é marcado por uma verdade que é tomada como um lugar construído e legitimado pelos sujeitos. Por essas considerações, os regimes de verdade, bem instaurados nesse espaço rural, lhe proporcionam uma constituição segundo os traços dessa exterioridade imediata.

Além disso, falas do sujeito Candinho podem ser tomadas para conferir a sua constituição, revelando seu dialeto caipira e sua “ingenuidade”, dados tipicamente pela sua relação com o ambiente imediato, retomando, inclusive, letra de música integrante da trilha sonora da novela (“Tudo o que acontece de ruim na vida da gente é pra miorá”), interpretada por Moska e o próprio título da novela (“Êta mundo bão!”) e “medaião” (em referência a sua medalha), em que o personagem substitui o “melhorar” por “miorá”, o “bom” por “bão” e “medalhão” por “medaião”. Dessa forma, esses saberes dados pelas práticas discursivas constituem o sujeito, colocando-o em um lugar socialmente demarcado e o lugar desse protagonista da novela é bem definido, dado tanto pela exterioridade denunciada pela figura quanto pelas suas subjetividades que o caracterizam como jovem caipira.

Ao direcionar suas considerações rumo ao sujeito que fala, Foucault (2008) problematiza o lugar social de onde fala esse sujeito. Nessa perspectiva, o lugar de onde Candinho fala é bem demarcado, possibilitando suas modalidades enunciativas a partir desse ambiente socialmente fecundo para seus discursos, com linguagem nitidamente marcada pelo dialeto caipira.

Esse sujeito caipira se constitui a partir de suas relações de saber e de poder (conhecimentos passados de seus pais na fazenda na qual vive e o ambiente rural no/com o qual convive), fazendo com que ele se subjetive dessa forma, a caráter caipira, assumindo essa identidade, tomando as palavras de Foucault (1981). A figura abaixo retrata essas relações de poder as quais Candinho vivencia e se constitui a partir de suas práticas cotidianas.

Figura 2: O ambiente rural constituinte do sujeito Candinho.



Disponível em: <<https://extra.globo.com/tv-e-lazer/novela-eta-mundo-bom/novela-eta-mundo-bom-resumos-de-15-21-de-maio-19253879.html>>. Acesso em: 01 out. 2017.

A figura 2 mostra, então, o ambiente no qual o sujeito protagonista vive, apesar de este não aparecer na fotografia. Observam-se tanto pessoas da família de Candinho, residentes na fazenda, quanto outras, urbanas. Essas diferenças de subjetividades demarcam lugares na constituição dos sujeitos, cujas relações de poder reforçam suas individualidades, em que o caráter caipira fica mais evidente. Trata-se de saberes distintos, práticas discursivas diferenciadas entre sujeitos de acordo com as circunstâncias vivenciadas.

As relações de poder, tomando as considerações foucaultianas, se dão pelas práticas cotidianas. Nessa direção, esse sujeito protagonista mantém relações de poder a partir de suas vivências com os integrantes de sua família, influenciando-o no seu processo de subjetivação, pelas verdades ali instauradas, esse sujeito se constitui a partir do que é vivenciado no berço familiar, caracterizando-o como quem vive no meio rural.

Frente a essa constituição, não podemos deixar de mencionar que não existe um caipirismo uniforme no país, tendo em vista as diversidades brasileiras, e o estilo caipira se constitui de diferentes formas pelas regiões do Brasil. No entanto, algumas semelhanças podem se encaixar no conceito mais amplo de sujeito caipira, como a linguagem de quem não possui um vocabulário rebuscado, isto é, não possui um domínio sobre as letras; a exterioridade imediata do sertão; a simplicidade típica de quem não convive rotineiramente com as práticas dos centros urbanos.

O sujeito Candinho, apesar de apresentar sua característica caipira, formada a partir de suas vivências no ambiente familiar rural, apresenta suas subjetividades particulares, as quais não são fixas, pois, de acordo com suas vivências discursivas na história, sua constituição sofre deslocamentos. Essas alterações são evidentes a partir do momento em que o sujeito protagonista deixa o campo e migra para o centro urbano, alterando suas relações de saber e de poder, de acordo com a figura 3.

Figura 3: Candinho em um novo ambiente: urbano.



Disponível em:
<<https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2016/05/04/com-apoio-da-mae-candinho-pede-sandra-em-namoro-em-eta-mundo-bom.htm>>.
Acesso em: 01 out. 2017.

O choque entre as subjetividades típicas rurais e as urbanas demarcam os lugares sociais entre os personagens, cujo protagonista é visto a partir de uma inferioridade pelos personagens urbanos. Na figura, a antagonista Sandra faz uso desse saber “ingênuo” de Candinho e o protagonista inicia um novo processo de relações de poder e de saber, influenciando as suas subjetividades. Essas diferenças entre os dois sujeitos apontam para as diferenças de temporalidades vivenciadas entre os sujeitos em um mesmo momento histórico. No rancho (meio rural), o sujeito se constitui desprovido do saber sistematizado, sem acesso às novas tecnologias e a um contexto urbano, enquanto que o sujeito Sandra apresenta essa subjetividade ligada às modernidades que o contexto urbano lhe proporciona.

Foucault (1996), quando discorre sobre a autorização ou não de certos discursos em certos contextos, defende a interdição desses discursos não autorizados a circularem em determinados lugares e momentos históricos. Nas circunstâncias do meio urbano, o sujeito Candinho é colocado em outra ordem, cujas subjetividades como dialeto caipira, trajes rurais, são interdidas por aqueles sujeitos urbanos. Nesse contexto, a esse sujeito dominado, são impostas outras formas de subjetividades, adequando-se àquele espaço o qual ele passa a pertencer.

O figurino não mais tipicamente caipira e aquele ambiente urbano lhe obriga a se subjetivar a partir de suas novas práticas, já que suas próprias necessidades sociais o levam a mudanças. Esse processo de transição remete às palavras de Foucault (2008) sobre a descontinuidade do sujeito, uma vez que a história é dinâmica e as relações de saber e poder variam, influenciando na constituição dos sujeitos.

Candinho então vai perdendo seu caráter caipira, cujo figurino é alterado bruscamente e seu dialeto caipira de forma mais gradual. Aquela exterioridade interiorana sede lugar para o espaço urbano e, por isso, a dinâmica histórica proporciona essa mudança de subjetividades, constituindo esse sujeito protagonista de acordo com as convenções urbanas. O contraste entre o rural e o urbano é evidenciado a partir do contato inaugural desse protagonista, possibilitando traçar uma fronteira entre campo e cidade. Os discursos são outros, cujas práticas, inclusive de linguagem,

apontam para um linguajar correto, em oposição ao dialeto caipira. Porém, faz-se necessário considerar esse caráter caipira não como uma inferioridade em relação ao urbano, mas uma espécie de saber típica do interior, como uma diferença, não como de menor valor. Vale ressaltar que permanece uma memória, uma vez que traços sólidos desse sujeito são mantidos, como o caráter de bom moço, frequência ao sítio onde fora criado, sua paixão pelo primeiro amor e sua postura positiva frente aos contratemplos que se deparam na vida.

Levando em consideração que o sujeito está sempre em processo de construção, vale destacar, ainda, que esses traços subjetivos não são fixos, bem como se percebe a partir de sua mudança do “rancho” para a zona urbana, na qual ele se transforma (mudança no visual, na linguagem e no comportamento), condizendo com as considerações de Fernandes (2008), cujo sujeito é histórico e está sempre em processo de deslocamento, dispersão, na ordem do (i)nacabado.

4. Considerações finais

Pela análise do material referente à telenovela *Éta Mundo Bom!*, de Walcyr Carrasco, é possível afirmar que a constituição do sujeito caipira, Candinho, se dá por meio de suas relações de saber e poder, tendo em vista o ambiente “roceiro” no qual ele habita e as pessoas de sua família com as quais ele convive, que também são caipiras. Esses traços caipiras são perceptíveis nas suas características mais aparentes, como o modo de se vestir, de falar e traços comportamentais, como a ingenuidade. Não se tratam de subjetividades tomadas como inferiores as de outro sujeito, como urbano, por exemplo, mas de um sujeito com seu estilo próprio relacionado a um saber específico, ligado à sua exterioridade imediata, o meio rural.

Pelo suporte teórico-metodológico adotado para a análise, outro fator que merece destaque se refere à descontinuidade do sujeito, isto é, sua dispersão na história, tomando como pano de fundo a mudança de ambiente de Candinho, sujeito que deixa a zona rural (roça) e se muda para a cidade. Essa alteração nas relações de saber e poder o transforma em um novo sujeito, possibilitando a compreensão de que o sujeito não é fixo, mas que está sempre em processo de constituição por meio da história.

5. Discografia

LÔBO, Haroldo; MEDEIROS, Geraldo. O sanfoneiro só tocava isso. Intérprete: Suricato. In: **ÉTA MUNDO BOM! VOL. 1**. Rio de Janeiro: Som Livre, p2015. 1 CD. Faixa 1.

BABO, Lamartine; BARROSO, Ary. No rancho fundo. Intérprete: Chitãozinho e Xororó. In: **ÉTA MUNDO BOM! VOL. 1**. Rio de Janeiro: Som Livre, p2015. 1 CD. Faixa 7.

CARVALHO, Mú; MOSKA, Paulinho. Tudo que acontece de ruim é para melhorar. Intérprete: Paulinho Moska. In: **ÉTA MUNDO BOM! VOL. 2**. Rio de Janeiro: Som Livre, p2016. 1 CD. Faixa 19.

6. Referências

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

FOUCAULT, Michel. [1969]. **Arqueologia do Saber**. 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

_____. Verdade e Subjectividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem**. nº 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223.

MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA OS DISCURSOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR

ANTONIO JOSÉ DA SILVA

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos
Universidade do Estado de Mato Grosso
Avenida Santos Dumont, S/n, Bairro: DNER, Cáceres-MT CEP 78200-000

prof.antoniosilva@uol.com.br

Resumo. *Este trabalho tem como objetivo analisar como se dá o processo de identificação do sujeito professor. O corpus, significado como objeto simbólico-ideológico constitui-se por meio de entrevista através de questionário direcionado aos professores de Língua Portuguesa. O movimento entre o mercado editorial, a ciência e o Estado, lugares que funcionam como redes de sentidos imaginários, em um jogo, projetados pelas Políticas Públicas para os professores na efetivação da seleção do livro didático.*

Palavras chaves: *Identificação. Sujeito-professor. Sentidos.*

Abstract. *This study aims to analyze how the process of identification of the subject teacher occurs. The corpus, meaning as a symbolic-ideological object, is constituted through an interview through a questionnaire directed to the teachers of Portuguese Language. The movement between the publishing market, science and the State, places that function as networks of imaginary senses, in a game, designed by the Public Policies for the teachers in the effectiveness of the selection of the textbook.*

Keywords: *Identification. Subject-teacher. Senses.*

Neste trabalho, queremos compreender o modo como o professor identifica-se com o livro didático enviado para as escolas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). As políticas públicas de ensino através do livro didático fundamentam e orientam o processo educativo nas escolas brasileiras. O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas é objeto de discussão desde o século XIX, período em que o livro didático tornou-se um instrumento para o professor ministrar as aulas.

Nosso objetivo é compreender como se dá a identificação dos professores no processo de seleção do livro didático do nono ano da disciplina de Língua Portuguesa da Escola Estadual "13 de Maio", localizada no município de Porto Esperidião/MT, município que faz fronteira com a Bolívia e fica a 340 km da capital Cuiabá-MT.

Nesse sentido, observamos nos discursos o modo como a formação discursiva posta em funcionamento revela as contradições e as relações de forças, que funcionam na efetivação da seleção do livro didático pelos professores. Essas discursividades constituem-se numa representação imaginária de política pública, pelas regularidades no processo que institucionaliza a seleção do manual didático significado pelo Estado.

Nossa inquietação é entender o processo de identificação nos discursos do sujeito professor na seleção do livro didático na escola. Nessa seleção analisamos os discursos dos professores sobre as políticas de ensino, ou seja, propomos um percurso de reflexão para compreendermos os efeitos de sentidos produzidos pelas políticas públicas de ensino relativas à política de distribuição e adoção do livro didático no Brasil. Nessa direção, questionamos: Há movimentos de resistência pelos professores na escolha do livro didático?

Nosso trabalho reflete sobre a identificação do sujeito professor com o principal “instrumento linguístico” utilizado pelos professores para desenvolver o processo ensino-aprendizagem na maioria das escolas públicas. Nas aulas de Língua Portuguesa, observamos que o livro didático se destaca como a “ferramenta” mais utilizada por professores e estudantes. O livro didático vem passando por mudanças, sendo discutido por inúmeros estudiosos de diferentes filiações teóricas para refletirem sobre esse material pedagógico disponibilizado pelo Estado, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Sobre os instrumentos linguísticos, Auroux (2014) aponta que os conceitos de gramatização e de instrumentos linguísticos estão muito ligados. Para o autor, a gramatização é um “processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua”. (*idem*, p. 65). Em nosso caso, tomamos o livro didático como instrumento linguístico utilizado pelos professores para o trabalho com a língua em sala de aula.

Segundo Horta (2008) da perspectiva da História das Ideias Linguísticas, as gramáticas e os dicionários são vistos como instrumentos linguísticos e têm sido estudados também como objetos de conhecimento. Para o autor, o mesmo se pode dizer a respeito dos manuais didáticos. (*Idem*, p.110).

Esse trabalho se inscreve na perspectiva da História das Ideias Linguísticas (HIL) articulada à Análise do Discurso (AD) de linha materialista, formulada por Pêcheux, na França e desenvolvida por Eni Orlandi, entre outros pesquisadores, no Brasil. Em outras palavras, se insere na perspectiva discursiva da linguagem, que considera a relação entre Língua e História.

Nessa perspectiva, a escola tem a função de preparar o aluno/cidadão para viver em sociedade, é um lugar em que é propagado o saber sobre a língua, via livro didático. Nesse sentido, Silva (2007, p. 141) afirma:

Ensinar-aprender uma língua escrita na Escola é, basicamente, adquirir uma competência linguística escrita e um saber sobre uma língua nacional em que se entrecruzam relações também complexas entre conhecimentos científicos e saberes institucionais em um espaço-tempo determinado.

A escola é, pois, fundamental para legitimar e instrumentalizar a língua. O material didático, que fora pensado inicialmente para ser um complemento nas aulas, ganhou um importante espaço dentro do ambiente escolar como organizador dos conteúdos, da metodologia e do referencial teórico. Ainda, segundo Silva (2007, p. 155),

Obscurecemos o fato de que a posição de sujeito-aluno se constitui como sujeito de um discurso pedagógico em um processo histórico de produção de linguagem e de conhecimento, em que as relações de poder conformam as instituições de um Estado, como a Escola, pelo apagamento do político que as determina.

A autora afirma que a prática de ensino ligada à transformação histórica do processo de produção econômica, produz a normatização da força de trabalho e a

organização das relações sociais, sendo o aluno e o professor sujeitos das forças produtivas dessa sociedade.

Muito se tem discutido sobre o material que orienta o processo educativo na maioria das escolas brasileiras. Esses estudos são importantes porque contribuem com o ensino no Brasil. Portanto, precisamos refletir sobre o material didático que é produto de uma sociedade. Nesse sentido, questionamos: Até que ponto pode um livro didático contribuir no processo de produção do conhecimento da língua?

Para responder esta questão, queremos compreender nas políticas públicas de ensino de Língua, as contradições e as relações postas em funcionamento pelas diferentes Formações Discursivas (FDs). As formações discursivas determinam o que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, 1988).

Um material didático que trata a língua enquanto sistema torna-se um objeto que se dá em si mesmo, conforme Orlandi (1996, p.22),

o material didático, que tem esse caráter de mediação e cuja função sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa, então, não é saber utilizar o material didático para algo. Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é saber o material didático (como preencher espaços, fazer cruzinhas, ordenar sequências, etc). A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular.

A mediação do conhecimento científico pelo material didático pode passar por um processo de apagamento caso seja empregado como um objeto que comporta o conhecimento. Nesse sentido, o livro didático não é utilizado como um instrumento, como um dos recursos no processo ensino aprendizagem, mas como a principal fonte para transmitir conhecimento, trabalhando a língua como transparente, distanciando de um trabalho na perspectiva discursiva que concebe a língua na sua relação com a exterioridade, ou seja, como mediação necessária entre o homem e a realidade que o cerca (ORLANDI, 2015).

Na constituição da AD, a língua, o texto, a interpretação, o sujeito e o sentido, em suas inter-relações são fundamentais como campo de estudo. A língua para que tenha sentido, é preciso que tenha história, para que o próprio sentido tenha sentido, é preciso que haja interpretação, mas os sentidos só têm sentido quando também se tem um sujeito.

Dentre essas perspectivas, destacamos que a AD considera as condições de produção, exterioridade, processo histórico social, como constitutivos do discurso. Não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com homens expressando-se oralmente e por escrito, falando, produzindo sentidos, enquanto sujeitos e enquanto membros da sociedade. Trata o discurso como palavra em movimento, prática de linguagem. A língua deve fazer sentido enquanto trabalho simbólico, que significa a partir do trabalho social, constitutivo do homem e da sua história.

Pêcheux (1995) relata que o funcionamento da ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos acontece por meio do complexo das formações ideológicas e dá a cada sujeito a sua realidade, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas-experimentadas (p. 162). A interpelação do indivíduo em sujeito do seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (que constitui como sujeito).

Para Pêcheux (1995), existem três modalidades de identificação do sujeito: a 1ª - É a superposição que revela uma identificação plena do sujeito do discurso com

a forma-sujeito da FD que o afeta, tendo-se aí o discurso do bom sujeito. A 2ª - caracteriza o mau sujeito, pois o discurso do sujeito da enunciação se volta contra o sujeito universal por meio de uma tomada de posição. O sujeito se contra-identifica com a formação discursiva que lhe é imposta. A 3ª - além da identificação plena e da contra-identificação, Pêcheux acrescenta uma terceira modalidade, na qual o sujeito ao desidentificar-se de uma formação discursiva, desloca sua identificação para outra formação discursiva. Tendo assim um mau sujeito.

Análise

Analisamos o *corpus* constituído por discursos produzidos por meio de uma entrevista direcionada aos professores de língua portuguesa do ensino fundamental na escola pesquisada sobre o processo de seleção do livro didático.

Pelo viés da teoria discursiva, buscamos compreender o funcionamento desses discursos, ou seja, realizamos gestos de interpretação, observando as posições-sujeito ocupadas pelos professores, inscritos numa dada formação discursiva com a qual se identificam quando participam do processo de seleção do livro didático.

Organizamos a análise em recortes porque os discursos dos sujeitos-professores se relacionam com as diferentes posições assumidas pelos próprios sujeitos, inscritos numa dada formação discursiva, quando respondem ao questionário. Consideramos que esses discursos indicam os efeitos de sentido produzidos nas sequências discursivas (SD), que segundo Courtine (1981, p. 25), são “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”.

Reunimos o material de análise e organizamos as sequências discursivas que demonstram diferentes modos de identificação do sujeito-professor referente a esse recorte.

SD1: As editoras enviam às escolas exemplares dos livros didáticos pelos seus representantes para serem escolhidos pelos professores. Há alguns anos estes exemplares eram acompanhados de catálogos com algumas informações gerais sobre os referidos livros. É comum a **oferta de brindes por parte dos representantes aos gestores escolares, como objetos (canetas, bloquinhos de anotações, etc.) ou a oferta de conteúdos digitais disponíveis na internet ou em CDs aos professores de algumas disciplinas.** Dependendo da área, a escolha é realizada sem grandes conflitos. Em **algumas áreas**, há quase sempre **um grupo** que toma a iniciativa e capricha nos argumentos para convencer os colegas da importância de se **escolher este e não aqueles livros.** **Nem sempre esses argumentos possuem base na leitura e análise completa dos livros.** (Prof. 1)

SD2: Comecei a trabalhar como professora o ano passado e não tenho muita experiência. Recente tive o prazer de participar da escolha, ocorrendo da seguinte forma: os professores de linguagem olharam, leram, consultaram as editoras e em seguida se reuniram para escolherem **juntos a melhor opção para se trabalhar com seus alunos, escolhendo aquele que se encaixava melhor com a proposta pedagógica da instituição.** (Prof. 2)

SD3: Os professores da área de linguagem se reúnem para estarem analisando o livro didático e o que trás de referência. (Prof.3)

Recortamos três sequências discursivas que respondem a pergunta que

fizemos aos professores sobre o processo de seleção do Livro didático. Podemos perceber nas formulações em negrito algumas marcas linguísticas que vamos analisar nos discursos dos sujeitos professores para observar os efeitos de sentidos produzidos no processo de seleção do livro didático realizado na escola.

O sujeito-professor, na sd1, faz uma descrição de como as editoras tentam influenciar no processo de seleção do livro. Afirma que as editoras ofertam brindes aos gestores, bem como conteúdos digitais disponíveis na internet ou em CDs para os professores. Desse modo, há uma denúncia, a professora relata que as editoras querem fazer permuta: oferecem brindes para persuadir a escola a escolher os livros da empresa. O capitalismo funcionando, o mercado se impondo na seleção dos livros didáticos. Notamos que a professora faz inicialmente uma descrição do processo e a seguir relata que a “escolha” quase sempre é realizada sem grandes conflitos entre os docentes das áreas. No entanto, afirma que há situações em que alguns grupos influenciam a escolha com argumentos fortes para convencer os colegas da importância da escolha de um e não outro livro.

Nessa sequência discursiva, as marcas linguísticas “dependendo da área”; “algumas áreas”; “um grupo” que poderia significar o trabalho feito em conjunto, tal como prescreve o Guia do PNLD, toma outra direção. A professora se posiciona de modo diferente apontando uma falha no processo. O pronome indefinido “algumas” produz um efeito de sentido de negação ou dúvida no processo de seleção, ou seja, outros “escolheram” o livro. Na formulação “escolher este ou aquele livro, nem sempre esses argumentos possuem base na leitura e análise completa dos livros”, o sujeito-professor dá a entender que discorda da forma como a “escolha” é feita, sugerindo que deveriam se pautar na leitura e análise do livro. Quando emprega a expressão “nem sempre”, o sujeito-professor deixa em suspenso em seu argumento que a seleção possui pouca leitura para fundamentar a escolha do livro. Há uma indeterminação quando o sujeito professor afirma que: “em algumas áreas, há quase sempre um grupo que toma a iniciativa”. Ele participa da seleção, no entanto, faz comentários sobre outras áreas, e não da área de linguagens da qual faz parte.

Compreendemos, conforme a sd1, que a escolha pode ocorrer pautando-se na “oferta de brindes, por parte dos representantes, aos gestores escolares, como objetos (canetas, bloquinhos de anotações, etc.)” ou na “oferta de conteúdos digitais disponíveis na internet ou em CDs aos professores de algumas disciplinas”. Nesse funcionamento, há um movimento de resistência. Se não optar pelo livro que a maioria dos professores escolheu, se ela e os demais colegas escolherem outra coleção, ainda assim, essa ação legitima a política do Estado, pois a “escolha” será das obras selecionadas pelo PNLD.

Na formulação, da sd1, “editoras enviam às escolas exemplares dos livros didáticos pelos seus representantes para serem escolhidos pelos professores”, observamos que a professora faz uma crítica às editoras porque a seleção dever ser feita com a utilização do Guia, no entanto, as editoras enviam as coleções aprovadas aos docentes como estratégia de divulgação. O mercado editorial exige ser conhecido para ser consumido/vendido. No entanto, conforme a Portaria Normativa nº 7, de 05 de abril de 2007, que dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro, no artigo 3º, parágrafo 3º, constituem-se proibições aos Titulares de Direitos Autorais e seus representantes “I – Oferecer vantagens de qualquer espécie a pessoas ou instituições vinculadas ao processo de escolha, no âmbito dos Programas do Livro, a qualquer tempo, como contrapartida à escolha de livros ou materiais de sua titularidade;”. As editoras e/ou seus representantes, imersos na dinâmica do comércio, contrariamente à Lei oferece brindes visando ao lucro com a venda das coleções.

Embora teça uma crítica ao modo como as editoras tentam influenciar os

professores no processo de “escolha” de obras pré-selecionadas pelo Estado, pois, o MEC/PNLD já fez a pré-seleção, e qualquer que seja a coleção adotada, todas passaram pela aprovação do Estado, posiciona-se favorável a “uma leitura e análise completa dos livros”. A “leitura e análise” deverão ocorrer das obras enviadas para a escola pelas editoras. O Estado disponibiliza para os professores o Guia com as resenhas das coleções aprovadas para a seleção. Nesse discurso a professora aponta como falha no processo de seleção, o fato de os professores não ter o livre-arbítrio na seleção do livro para desenvolver as práticas pedagógicas. Nesse processo, o professor uma vez interpelado pela ideologia do Estado, seleciona uma coleção dentre as obras apontadas pelo Programa Nacional do Livro Didático, mas pode trabalhar com o livro de forma diferenciada na sala de aula.

Na sd2, o sujeito-professor posiciona-se diferente do discurso da sd1, afirma que é da área de linguagem. A professora se identifica com as políticas públicas do Estado, que determina as normas para a realização da seleção, “recente tive o prazer de participar da escolha”. Entendemos que o sujeito-professor está inscrito numa formação discursiva específica, singular em relação aos demais professores, pois considera um prazer participar de um processo em que os docentes fazem uma “escolha” de obras previamente selecionadas pelo Estado.

O sujeito-professor afirma que durante o processo as obras selecionadas foram as que apresentam “a melhor opção” para os alunos e “que se encaixava melhor com a proposta pedagógica da instituição”. Essas formulações produzem efeito de sentido de que o livro didático escolhido é a melhor opção entre tantos outros apresentados. Segundo Pfeiffer (2003, p. 95), o livro didático “assume as vestes do discurso científico da verdade unívoca” para o professor inscrito numa formação discursiva que incorpora o já-dito nas políticas públicas em funcionamento que regulamentam quais instrumentos linguísticos podem ser utilizados no processo ensino-aprendizagem.

O discurso para Orlandi (2015), concordando com Pêcheux (1969), mais do que transmissão (mensagem) é efeito de sentidos entre locutores

Dizer que o discurso é efeito de sentidos entre locutores significa deslocar a análise de discurso do terreno da linguagem como instrumento de comunicação... 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. Ambos estão sempre já tocados pelo simbólico... efeitos que resultam da relação de sujeitos simbólicos que participam do discurso, dentro de circunstâncias dadas. Os efeitos se dão porque são sujeitos dentro de certas circunstâncias e afetados pelas suas memórias discursivas. (ORLANDI, 2015, p. 17)

Assim, os discursos são mais que a relação entre locutores, relação como estímulo e resposta, transmissão (mensagem). Para a análise de discurso, o discurso é efeito de sentido entre locutores que está além da análise linguística. Desse modo, para fazer análise é necessário compreendermos o sujeito e a situação para relacionar o discurso com sua condição de produção, sua exterioridade.

Podemos observar na sd3, que o sujeito-professor se posiciona que é da área de linguagem e se identifica com os discursos que circulam na escola sobre as propostas apresentadas no livro didático, pois faz a seleção “analisando o livro didático e o que trás de referência” e se inscreve na mesma formação discursiva dos autores do livro didático que foi escolhido, ou seja, concorda com o discurso dos

autores, porque são afetados pelas suas memórias discursivas. Conforme Orlandi (2015, p. 52), “Ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete”.

Sobre a repetição, Orlandi (1996, p.70) distingue três tipos: a repetição empírica ou mnemônica; a repetição formal que consiste na técnica de produzir frases; e a repetição histórica “que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva”. (*Idem*).

Notamos nessa sequência discursiva que o discurso do professor é atravessado pelo discurso do Estado, que impõe um processo de seleção do livro didático, com apresentação de resenhas dos livros pré-selecionados. Interditada, direciona apontando para um caminho, só uma possibilidade de o professor selecionar livros que não sejam os já pré-selecionados pelo Estado, ou seja, o professor reproduz o discurso disponível nas políticas, um discurso engessado, configurando-se numa repetição mnemônica, que só repete o já-dito sobre processo ou só diz aquilo que imagina que querem que ele diga.

Analizamos as marcas linguísticas nos discursos dos professores para entendermos os efeitos de sentido e as formações discursivas, nas quais se inscrevem seus discursos e pudemos observar que ao fazer a descrição do processo de seleção do livro didático, os professores se inscrevem em diferentes posição-sujeito: na sd1, o sujeito-professor aponta uma falha no processo de seleção do livro didático, marcando um certo distanciamento da prática que se realiza; na sd2, o sujeito-professor, interpelado pela ideologia, se identifica com as políticas de Estado e concorda com o modo como escolhem o livro, ou seja, ele se inclui no processo, defendendo a possibilidade de escolherem “juntos” a melhor opção; na sd3, o sujeito-professor descreve que o processo se realiza tal como prescreve a proposta do Estado, corroborando com o dizer da sd2, a ausência de marcas linguísticas que marquem se está ou não de acordo com o processo também significam, pois as condições de produção se dão numa relação em que as políticas públicas determinam o que pode e deve ser dito.

Considerações

Neste trabalho, observamos nos discursos as formas de identificação dos docentes de língua portuguesa. O professor da educação básica identifica-se com as políticas públicas de ensino no processo de escolha do livro didático, nesse processo, faz uma simulação, uma pseudo-seleção do livro didático, pois o Estado disponibiliza as resenhas das coleções com uma lista de obras selecionadas e aprovadas para que os professores adotem. Ou seja, o processo de seleção do livro didático reflete a ideologia do Estado. No entanto, o professor pode resistir e diversificar o material em sua prática pedagógica e desconstruir a imagem de professor como incapaz de produzir conhecimento. Ressignificar sua prática pedagógica e fortalecer os espaços de resistência, que Pfeiffer (1995, p.31) define como “movimento de resistência e de afirmação de identidade”. Nessa resistência, pode minimizar os efeitos de sentidos do Estado na seleção do livro didático.

No decorrer da pesquisa, notamos por meio dos discursos dos sujeitos que no processo de seleção do livro didático o professor apenas atende ao que as políticas públicas estabelecem. Analisamos que os sujeitos professores são capturados e marcam suas posições em relação ao papel do Estado: identificam-se, ora plenamente, ora parcial. Há um discurso engessado que não possibilita ao professor romper o ritual de “escolha” do livro didático. As políticas públicas de ensino através da distribuição gratuita do livro didático institucionalizaram um

processo rígido, fechado, estabelecendo ações para as instituições envolvidas: as editoras, as universidades e as escolas.

O livro didático deve ser um meio, dentre os muitos, de que os professores dispõem para aprimorar o trabalho pedagógico. Ele pode desenvolver caminhos pelo fato de o sujeito não ser o mesmo e a língua não ser transparente. Dessa maneira, para que haja troca de sentidos e de experiências nas aulas, é preciso que o aluno e o professor estabeleçam relações entre o conteúdo abordado no livro e o espaço histórico-social de sua produção, bem como as práticas sociais da humanidade.

Referências

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em 23/11/2015.

COURTINE, Jean Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçados aos cristãos**. São Carlos. EDUFSCar. 1981.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **O carácter singular da língua na análise do discurso**. In: Organon. V. 17, n. 35, Porto Alegre: UFRGS, 2003. ISSN eletrônico: 2238-8915. Disponível em: seer.ufrgs.br/organon/article/view/30023.

INDURSKY, Freda. **Estudos da linguagem: Língua e Ensino**. Organon, v. 24, nº 48, 2010.

NUNES, José Horta. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107-124, jul./dez.2008.

ORLANDI, Eni. P. **A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso**. São Paulo: Pontes, 1996.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas, SP. Vozes, 2 ed. 2001.

_____. **Discurso em Análise Sujeito, sentido e ideologia**. Campinas, SP. Pontes Editores. 2012.

_____. Eni P. **Análise de Discurso**. In ORLANDI, Eni P. e LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Org.). **Discurso e Textualidade**. Campinas SP: ed. Pontes 2015.

_____. E. P. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. Pontes, Campinas, SP: 2015

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: ed. da UNICAMP, 1988.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Políticas públicas: educação e linguagem**.

Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, 53(2): 149-155, Jul./Dez. 2011.
Disponível em:
<http://periodicos.bc.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636984>. Acesso em:
25/02/2016.

SILVA, Mariza Vieira da. A escolarização da língua nacional. In ORLANDI, Eni P.
Política linguística no Brasil. Campinas, SP. Pontes Editores. 2007 p. 141-161.

_____. História das Ideias Linguísticas: o Estado, as instituições, as políticas.
2007a. Disponível em: www.ucb.br/sites/100/165/ArtigoseComunicacoes. Acesso
em: 11 de fev. de 2011.

OS DESAFIOS DA MULHER ASSURINÍ PERANTE A VIOLENCIA DOMESTICA NA ALDEIA INDÍGENA TROCARÁ, MUNICÍPIO DE TUCURUÍ/PA

**BÁRBARA DE NAZARÉ PANTOJA RIBEIRO; BENEDITA CELESTE DE
MORAES PINTO**

PPGEDUC-UFPA/Cametá
Universidade Federal do Pará
Tv. Padre Antônio Franco, 2617 - Matinha, Cametá - PA, 68400-000

barbaracameta@gmail.com, celpinto18@gmail.com

Resumo. O presente trabalho tem como objetivo verificar os desafios encontrados pelas mulheres indígenas Assuriní diante dos altos índices de violência doméstica presente na aldeia Trocará, Município de Tucuruí/Pará, e como tais mulheres buscam estratégias para diminuir as agressões sofridas, modificando assim a realidade, que vivenciam. Para atingir os objetivos propostos, buscamos apoio teórico-metodológico em autores que trabalham a questão indígena e os diversos problemas que estas populações enfrentam em decorrência da violência doméstica em suas aldeias, entre os quais destaca-se, VERDUM (2008) KAXUYANA E SILVA (2008), entre outros. Da mesma forma, realizou pesquisa de campo na referida aldeia, quando, através das técnicas da observação participante e da realização de entrevistas se estabeleceu relação mais estreita com os habitantes da aldeia Trocará. Dados preliminares da pesquisa apontaram altos índices de alcoolismo entre os indígenas Assuriní, sendo um dos grandes responsáveis pelas crescentes violências domésticas que as mulheres estão sendo submetidas na sua aldeia, haja vista que os homens sob o efeito do álcool tornam-se muito agressivos, fato gerador de atos de violência. Contudo, também se observou que as mulheres Assuriní não se acomodam com a situação, desenvolvem estratégias para se desvencilharem dos ataques de violência dos homens, como, por exemplo, amarram os agressores embriagados até recobrar a consciência, assim como, se organizam através de reuniões para ajudarem umas às outras, através da exposição dos problemas enfrentados, conversas, conselhos para como agir e auxílios diversos.

Palavras-Chave. Violência doméstica, Mulher Assuriní, Poder feminino

Abstract. The present study aims to verify the challenges faced by indigenous Assuriní women in the face of the high rates of domestic violence in the village of Trocará, in the municipality of Tucuruí / Pará, and how these women seek strategies to reduce the aggression suffered, thus modifying the reality that experience. In order to reach the proposed objectives, we seek theoretical and methodological support in authors who work on the indigenous issue and the various problems that these populations face as a result of domestic violence in their villages, among which we highlight, VERDUM (2008) KAXUYANA AND SILVA 2008), among others. In the same way, he carried out field research in that

village, when, through the techniques of participant observation and interviewing, a closer relationship was established with the inhabitants of the Trocará village. Preliminary data from the survey showed high levels of alcoholism among the Assuriní Indians, one of the main ones being responsible for the increasing domestic violence that women are being subjected to in their village, given that men under the influence of alcohol become very aggressive, fact generator of acts of violence. However, it has also been observed that the Assuriní women do not settle for the situation, they develop strategies to get rid of the attacks of violence of the men, for example, tie the drunk aggressors until regain the consciousness, as well as, they organize themselves by means of meetings to help each other by exposing the problems they face, conversations, advice on how to act, and various aids.

Key words. Domestic Violence, Assuriní, Female Powe.

1. Considerações iniciais

Muitas são as batalhas travadas pela mulher indígena, mas aos poucos estão ganhando sua autonomia por meio de associações criadas no seio de suas comunidades, para que assim tenham participação atuante diante da sociedade não indígena e no interior de suas aldeias, muitas etnias, pela perseverança de suas mulheres e com suas associações, estão constantemente saindo de suas comunidades em busca de informações e apoio para lutar contra atos de violência que infligem o cotidiano das aldeias indígenas de várias regiões do país, aterrorizando o dia a dia de mães e crianças indígenas.

A violência doméstica é uma realidade presente, infelizmente no mundo todo, e mesmo que haja uma lei de combate vigorando no país, a Lei Maria da Penha⁵⁹, ainda é muito grande os índices da violência: agressões físicas, psicológicas, verbais, que subjugam e inferiorizam as mulheres, as humilham e as agredem, deixando marcas profundas não apenas na pele, mas também na alma.

Há uma constante batalha para a redução e finalização da violência doméstica, mas muito ainda deve ser feito, pois só no Brasil, a cada uma 1h30, uma mulher é morta em decorrência da violência doméstica, que parte na maioria das vezes de seus próprios companheiros.

Esse problema também é evidenciado nas diferentes comunidades indígenas brasileiras, em que os índices significativos de violência sofrida pelas mulheres, por parte de seus companheiros, maridos e filhos, são significativos, conforme Kaxuyana e Silva (2008).

Tal questão é mais intensa, principalmente, entre aqueles que mantêm um contato mais estreito com a sociedade não indígena, não que isso também não ocorra entre os povos que têm uma interação menor, mas se percebe que o contato maior dos homens indígenas com os não indígenas tem impactado fortemente, haja vista o machismo, grande causador das formas de violência contra a mulher. Além disso, o alcoolismo, que provoca grande desestruturação nas aldeias, gera violência doméstica, vitimando principalmente as mulheres e as crianças indígenas. Fato

⁵⁹ A Lei n. 11.340, ou Lei Maria da Penha, foi decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 7 de agosto de 2006, entrando em vigor no dia 22 de setembro de 2006. Maria da Penha Maia Fernandes, que nomeia a lei, foi vítima de violência doméstica durante seus 23 anos de casada. Em 1983, o marido por duas vezes, tentou assassiná-la. Na primeira vez, com arma de fogo, deixando-a [paraplégica](#), e na segunda, por [eletrocussão](#) e afogamento. Após essa tentativa de homicídio, ela tomou coragem e o denunciou, mas ele só foi punido depois de 19 anos de julgamento e ficou apenas dois anos em cárcere no regime fechado. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_Maria_da_Penha>.

presente na comunidade indígena Assuriní do Trocará, localizada no município de Tucuruí no sudeste paraense onde esse estudo centra-se. Pois em decorrência da pesquisa de campo realizada em outubro de 2016, no qual foi realizada observação in loco e entrevistas com os moradores sejam homens, mulheres, crianças e idosos, verificou-se que a violência doméstica é um problema que vem assolando de forma ativa essa população, provocando medo, instabilidade e estratégias para que haja uma diminuição desse problema na aldeia Trocará.

2. Violência doméstica na aldeia trocará

São diversos os fatores que levam a agressões sofridas pelas mulheres Assuriní, como as brigas conjugais, conflitos entre sogros, genros e noras ou mesmo entre pais e filhos, ocasionando com isso as formas de violência que não apenas se restringem às verbais, mas extrapolam para a física, como se percebe na fala da senhora Passavia Assuriní:

A minha sogra não gostava muito de mim, só que eu não ficava contra ela, não brigava com ela. Mas se ela não gostava de mim e eu falava pro meu marido, ele batia na mãe dele, não gostava que brigasse comigo e batia nela. Aí eu falei pra ele: - Olha não pode bater na mãe, não, se for assim a gente pode separar. Aí ele falou não, aí ficou nisso, mãe dele foi ficou doente, aí quando ele foi ficou, aí ele batia na mãe dele, aí. Como eu falo pro filho dele, olha meu filho, teu pai batia muito na tua avó por causa de mim, aí ele pegou falou assim: - Tá bom, mãe. Aí falei: - Mas não é bom bater na mãe, não, tem que respeitar mãe da gente, viu? Então eu procuro tá conversando com ele pra num fazer o que o pai dele fazia né, pra num fazer comigo, com a mulher ou filha dele né? (Senhora Passavia Assuriní, entrevista realizada em outubro de 2015).

Assim sendo, podemos perceber como as agressões físicas sofridas pelas mulheres indígenas da Reserva Trocará estão relacionadas a diversos fatores, como o exposto acima, ocasionado por conflitos familiares em que, se a situação fosse o inverso, e a nora, que tivesse algum tipo de mal-estar com sua sogra, possivelmente, a agressão seria acometida a ela, como se devesse punir aquela que gera o conflito na família. Mas percebe-se que as mulheres buscam em meio a esse problema vivenciado por elas, aconselhar seus filhos, netos e maridos sobre quanto a violência é um problema que pode destruir ainda mais os laços familiares e, assim, intencionam em meio aos diferentes episódios, acabar com as agressões sofridas por elas, evitando, com isso, danos ainda maiores no futuro.

Porém, em meio aos diferentes motivos que levam aos abusos sofridos pelas mulheres Assuriní, o principal e mais violento se desenvolve pelo consumo de bebidas alcoólicas e usos de drogas, como a maconha, que os Assuriní não tinham conhecimento prévio.

Na comunidade Assuriní, todos os habitantes são livres para andar, brincar e viver em qualquer ambiente. As mães deixam seus filhos sem preocupação, pois sabem que um cuida do outro e quando sentem alguma necessidade, como se alimentar, por exemplo, a criança procurará por conta própria sua casa, no entanto, quando há alguém bêbado na aldeia a preocupação é inevitável, pois sabem que diante dos efeitos do álcool, os indígenas se tornam violentos e agressivos.

Segundo relatos dos Assuriní, o álcool é o maior causador da violência doméstica, fazendo que os indígenas fiquem irreconhecíveis e passem a atacar não apenas seus familiares, mas qualquer pessoa que estiver em seu caminho, fato

presenciado ainda no decorrer de minha primeira pesquisa de campo, em outubro de 2015, pois em um momento de reunião ao redor do campo de futebol foi anunciado que um homem bêbado se aproximava, então todos ficaram em alerta, as mães pegaram seus filhos, pessoas se esconderam e todos alertando para sair de perto o mais rápido possível, pois em qualquer gesto, ele poderia agredir qualquer pessoa.

Diante disto, percebe-se o quanto a presença de bebidas alcoólicas assusta a população Assuriní, e o quanto esse vício é sentido por toda a comunidade principalmente, pelos familiares da pessoa, como mulheres, pais e filhos, já que também, a partir do efeito das bebidas, é que a violência é sentida dentro e fora de casa, como pode ser observado no relato de Puraké Assuriní:

Ontem mesmo a mulher teve que correr pra se salvar do marido, ela e as criança, porque aqui há muito consumo de bebida e maconha, que eles compram lá na cidade. Isso que é ruim porque maconha a gente não conhece, eu já peguei dois pacote de maconha de dois índio daqui, ai pequei e levei pro delegado e perguntei o que era isso, ele me disse que era maconha (Puraké Assurini, liderança indígena, entrevista realizada em outubro de 2015).

Percebe-se que a violência se agrava com a utilização pelos Assuriní de drogas que vem de fora da comunidade, mesmo que as lideranças busquem formas de diminuir o consumo de bebidas e drogas ilícitas dentro da aldeia, isso ainda é o fator que mais implica em agressões no seio familiar. No qual muitas vezes são causados danos irreparáveis, pois de acordo com estado que os homens ficam, as agressões são variadas.

Já houve caso de filho cortar a mão do pai com terçado, por ter lhe chamado a atenção, mas as maiores vítimas são as mulheres, mães e crianças, muitos maridos correm atrás delas com faca ou espingarda, e estas têm que se esconder em casas de parentes e vizinhos para se livrar das agressões. Os pretextos para ocorrer a violência são os mais variados possíveis, desde falar algo que os desagrade ou mesmo por ciúme, como é evidenciado na fala de Sunitá Assuriní:

Assim meu tio ele bebia muito né? Ele batia na minha irmã, eu era mais menorzinho, ele batia na minha irmã, fica com ciúme dela, chamava o nome de outro homem pra ela. Bebia, batia nela, jogava e empurrava ela na parede, batia nela, ele mesmo matou um filho dele na barriga da minha irmã. Ele deu um murro na barriga da minha irmã e ela desmaiou e perdeu o bebê dela. As criança ficam com medo, minhas sobrinhas tudinho com medo vão arruinar ao redor da casa se esconder na casa dos outro (Sunitá Assuriní, morador da aldeia, entrevista realizada em outubro de 2015).

Como pode ser verificado, as agressões são tão violentas que põem em risco a vida de todos, mesmo daqueles que não vieram ao mundo, provocando medo, pavor e revolta, a partir daí, as crianças que assistem, crescem revoltados e quando já tem idade suficiente para enfrentar alguém, enfrentam e lutam contra os agressores ou mesmo reproduzem os mesmos fatos que presenciavam quando criança, surgindo a partir daí, mais violência nas famílias. Assim também como o índice de violência se perpetua no seio familiar, provocando mais sofrimento e preocupação, pois mesmo que as mulheres sofram as agressões, elas se preocupam com os companheiros que agem de forma descontrolada, como fica evidente na fala de Sunitá Assuriní.

Meu irmão é casado, ele é violento, ele, ele pega a espingarda, ele pega a moto e vai embora com a moto não tá nem aí pra onde ele vai, a mulher fica preocupada, tem dia que elas lutam com ele lá pra pegar a chave dele da moto, e ele bate nela, empurra ela. É briga violenta, quando eles brigam é murro, é chute, é tapa, não tão nem aí, se está pegando em outra pessoa (Sunitá Assuriní, morador da aldeia Trocará, entrevistas realizada em outubro de 2015).

Muitos, além de bater nas mulheres, destroem os bens de suas casas, como móveis, eletrodomésticos e eletroeletrônicos. As brigas se restringem, na maior parte das vezes, apenas as famílias, principalmente, entre o homem e a mulher, mas se as mulheres pedirem ajuda ou alguém diferente adentrar no conflito, aí toda a família e até mesmo a comunidade irá se envolver, como foi exposto em entrevistas pelos moradores. Sem falar que os efeitos desses conflitos e agressões são terríveis, pois as marcas deixadas são violentas e profundas, ainda mais que, no momento da briga, usam todos os instrumentos e agressões possíveis, como facões, facas, espingardas, se ferem, se cortam, causando, com isso, uma briga familiar que abala as relações dentro da aldeia e amedronta cada vez mais as crianças e mulheres que são as que mais sofrem nesses acontecimentos.

O efeito do álcool além de pôr em risco as relações da família, também causa perigo para o próprio indígena que o consome, pois houve caso na aldeia, no qual um indígena teve a vida tirada em decorrência das consequências do alcoolismo: ele bebeu brigou com a esposa, saiu da comunidade e foi para a cidade de Tucuruí, onde consumiu mais bebida e ficou transtornado, provocou não indígenas, pegando suas bebidas que estavam em cima da mesa, e foi morto por eles, sendo que jogaram seu corpo em um campo de um bairro da cidade de Tucuruí. Os Assuriní só souberam no outro dia quando foram avisados que ele estava morto.

Sendo assim, diante do exposto, verifica-se o quanto o consumo de bebidas alcoólicas e o uso de drogas ilícitas refletem negativamente dentro da aldeia Trocará, lesionando a integridade de familiares, principalmente, os mais próximos, que além de sofrerem com a violência são os que mais sentem emocionalmente a cada gesto de horror e violência.

3. Considerações finais

Mas diante de tais problemáticas, é importante mencionar que muitas coisas estão sendo feitas para que haja a diminuição no alto índice de alcoolismo nesta comunidade. Assim como a respeito à Lei Maria da Penha, que muito ainda deve ser feito no que diz respeito a beneficiar e amparar as populações indígenas, sendo necessário, primeiramente, que se passe por uma reformulação visualizando as especificidades desses povos. Da mesma forma, é preciso que sejam implantados programas e ações destinadas as mulheres indígenas, como palestras que evidenciem para que serve a lei e no que pode ajudá-las, proporcionando, assim, maior esclarecimento sobre o assunto, uma vez que, muitas desconhecem a Lei Maria da Penha e não tem noção que ela ampara vítimas de violência doméstica.

Além do mais, as aldeias ficam distantes das delegacias e postos policiais para fazer as denúncias, fazendo com que as mulheres pensem se realmente devem denunciar, pois além das agressões e violência, está em jogo os sentimentos que elas têm por seus companheiros e os possíveis danos que isso pode ocasionar.

Sobre tal questão, Kaxuyana e Silva (2008) afirmam que mesmo as mulheres indígenas admitindo que são atingidas pela violência doméstica, ainda questionam os efeitos e consequências da lei dentro de suas comunidades, pois além de não ser suficientemente bem-aplicada junto a elas, ainda questionam os impactos que

causará a seus maridos e filhos, afinal, tudo ainda é muito novo para as mulheres indígenas em relação a isso.

Na maior parte das vezes, elas pensam se os homens terão que ficar presos nas cidades pelo abuso que cometeram, e aí questionam os impactos de tal ato: quem ajudará nas realizações das atividades familiares, como caça e pesca, nas roças ou dentro de casa, já que no dia a dia os trabalhos são partilhados? Tudo isso gera dúvidas e acaba silenciando estas mulheres, que precisam de maior informação para poderem decidir se tais instrumentos servem para elas ou preferem resolver a situação da violência de acordo com as limitações e termos estabelecidos por seus povos (KAXUYANA; SILVA, 2008).

Isso também ocorre, de acordo como Verdum (2008), porque as mulheres indígenas têm poucas oportunidades e falta de informações para denunciar seus agressores, e quando fazem tais denúncias ainda sofrem com a incompreensão e pressão no seu ambiente comunitário, fato que dificulta ainda mais que sejam amparadas por esses procedimentos jurídicos (VERDUM, 2008).

Desta forma, é perceptível que, além da necessidade de possuírem maiores informações, é preciso também uma reformulação em torno da Lei Maria da Penha, pois mesmo que, de acordo com seus princípios, ela busque amparar todas as mulheres, independente de etnia ou religião, ainda tem muito a se adequar no que diz respeito ao princípio da autodeterminação dos povos indígenas, como forma de garantir que essas mulheres sejam subsidiadas ao enfrentamento da violência de acordo com os fundamentos dos direitos humanos, já que tal problema deve ser tratado para além das relações culturais e religiosas, mas sim no bojo dos direitos das mulheres indígenas em conseguir viver livres de violência.

Como a Lei ainda apresenta falhas em sua aplicabilidade, as mulheres Assuriní por meio de estratégias, lutas e espírito de liderança encontram maneiras para conseguir diminuir as agressões sofridas por elas em decorrência da utilização de álcool por seus maridos e companheiros dentro da aldeia.

Para isso elas buscam conversar com seus esposos e filhos para que possam parar de beber e, conseqüentemente, não agir com violência em suas casas, percebe-se também que, nesse momento, os filhos são o elo que serve para conscientizar os pais a pararem com o álcool em nome da família, pois dizem para pensar neles e o quanto o álcool está provocando seu sofrimento. Elas também agem em casos que eles não ouvem suas argumentações e continuam praticando atos violentos, prendendo e amarrando-os como forma de detê-los enquanto durar o efeito do álcool. Recentemente, na comunidade, foi elaborado e posto em prática o projeto Bem Viver, contando com o apoio de psicólogos, assistente social e demais profissionais para conscientizar os habitantes sobre as conseqüências que o alcoolismo pode causar.

Neste sentido, evidencia-se que o índice de alcoolismo é um problema que afeta em diversos sentidos a comunidade Assuriní, principalmente, as mulheres e crianças, sejam esposas, mães e filhas, que sofrem com a violência atribuída por aqueles que o consomem, mas estão atuantes buscando melhorias e maneiras para acabar com esse problema e poderem viver em harmonia em meio a seu seio familiar.

4. Referencias

KAXUYANA, V. P. P.; SILVA, S. E. S. A lei Maria da Penha e as mulheres indígenas. In: VERDUM, R. (Org.). **Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas**. Brasília: Inesc, 2008.

VERDUM, R. (Org.). **Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas**. Brasília: Inesc, 2008.

A SIGNIFICAÇÃO DA MULHER AGREDIDA: ANÁLISE DE MANCHETES DO G1 DE MG

BÁRBARA DE OLIVEIRA SILVA

Curso de Letras
FEPI - Centro Universitário de Itajubá
Avenida Doutor Antônio Braga Filho, 687, Varginha, Itajubá – MG, 37.5001-002

barbaraoliveira.lts@gmail.com

Resumo. Neste trabalho, analisa-se, pelo domínio da Análise de Discurso, como a mulher agredida é significada em uma manchete de um site de notícias. Toma-se como corpus uma manchete que trata de agressão à mulher, formulada no site de notícias G1, mantido pela Rede Globo, que é uma empresa de comunicação de relevância no país. Essa formulação ocorreu dentro do estado de Minas Gerais. Nela analisa-se as relações de sentido produzidas pela formulação, considerando os sujeitos envolvidos e os discursos que a atravessam. Por meio dessa análise, pensa-se no modo como a mulher agredida é significada pela (e na) manchete; Significação que pode ser estendida aos sentidos circulantes pela (e na) sociedade em geral.

Palavras-Chave. Análise de Discurso. Mulher. Agressão. Manchetes. Significação.

Resumo em segunda língua. Within the framework of the French Discourse Analysis, this work aims at comprehending how a woman who is a victim of physical assault is signified in the headline of a news website. A corpus is taken as a headline that deals with aggression against women, formulated in the G1 news site, maintained by Rede Globo, which is a communication company of relevance in the country. This formulation occurred within the state of Minas Gerais. It analyzes the relations of meaning produced by the formulation, considering the subjects involved and the discourses that cross it. Through this analysis, one thinks of how the battered woman is signified by the (and the) headline; Meaning that can be extended to the circulating senses by (and in) society in general.

Palavras-Chave na segunda-língua escolhida. Discourse Analysis. Woman. Aggression. Headlines. Signification.

1.Introdução

A mulher, a posição ocupada e as dificuldades enfrentadas. Discussões acerca desse assunto têm conquistado espaço em diversas áreas, inclusive no âmbito científico. Com a ascensão das mulheres no setor profissional e pessoal criou-se uma imagem de que a almejada igualdade, buscada por séculos, finalmente está sendo conquistada.

Ainda que a atuação feminina venha adquirindo espaço em diversas áreas, casos de violência contra a mulher parecem aumentar. Em uma sociedade na qual se parece ter tanta liberdade individual, a violência continua atingindo não somente mulheres que se submetem ao controle do marido como homem da casa e provedor de todo sustento, mas também algumas mulheres independentes, bem-sucedidas.

Pensando em contribuir para os estudos de Análise de Discurso e para uma maior visibilidade da causa feminista, é que se deu a escolha desse tema de pesquisa. A escolha do *corpus*, por sua vez, ocorreu a partir de uma publicação do site G1 a respeito dos dez anos de Lei Maria da Penha, em que foram reunidas mais de 4 mil manchetes que tratam de violência contra a mulher em todo território nacional. Dessas 4 mil notícias, dez foram selecionadas como corpus de análise, entretanto, apenas uma foi escolhida para demonstrar por meio deste a pesquisa que foi feita.

Com todo esse histórico de luta contra a violência doméstica que se intensificou em todo país a partir da sanção da Lei Maria da Penha, este trabalho tem como objetivo pensar sobre a significação da mulher em uma manchete que trata dessa violência. De que forma essa mulher agredida é significada nessa (e por essa) manchete?

Assim, tomando a significação da mulher como o centro da discussão, a análise ocorrerá no domínio da Análise de Discurso (de linha francesa), cujo maior expoente é Michel Pêcheux. Também serão utilizados como aporte teórico o trabalho de Eni P. Orlandi, que avança continuamente as noções nesse campo.

2. Um olhar discursivo para a significação A noção de condições de produção

Para facilitar o entendimento sobre a noção de condições de produção, é necessário entender que no alicerce dos processos discursivos, há uma materialidade histórica, constituída pelas relações sociais onde sujeitos históricos atuam com a formulação dos dizeres, provocando transformações nas relações de sentidos e gerando a prática discursiva. (FONSECA, 2010, p. 2). Portanto, não se deve entender as condições de produção como exteriores a uma formulação, mas determinantes delas.

Elas podem ser consideradas de dois modos: sendo elas “em sentido estrito, é considerado o contexto imediato, e em sentido amplo, considera-se o contexto sócio histórico e ideológico”. (ORLANDI, 2015, p. 28). Em sentido estrito, considera-se a produção no momento em que ela se materializa; em sentido amplo, considera-se a memória, todo sentido anterior e que de certa forma atravessa aquele discurso.

Observando o *corpus* de análise desta pesquisa, percebe-se que as condições de produção em sentido amplo são aquelas que envolvem e afetam a formulação de forma geral, ampla, histórica; é a memória que atravessa a formulação. Ou seja, primeiramente em um jornal regional são esperados relatos de acontecimentos cotidianos dos locais onde este circula. Sendo de circulação virtual, esse jornal alcança um maior público e, assim, as notícias não são necessariamente locais. É também considerada a imparcialidade esperada do jornal em relação às notícias publicadas por ele. E, por fim, considera-se que todo relato de uma manchete é tomado como verídico, uma vez que já está estabilizado na memória discursiva que um jornal não pode relatar falsas notícias.

Esses apontamentos feitos em relação às condições de produção em sentido amplo nas manchetes podem ser vistos não somente nesse *corpus* de análise como em toda e qualquer manchete de jornal produzida, sendo ele de materialidade virtual ou não. Pode-se pensar que já circulam ideias sobre uma manchete, que antecedem uma formulação e atravessam o gesto de autoria, pois existe “o já esperado” dessa formulação.

Em sentido estrito, que é o contexto imediato, temos a publicação do relato, que no caso do *corpus* dessa pesquisa será o de uma agressão. Esse relato é feito por determinado jornalista que é quem organiza, enquanto autor, os sentidos

ocorridos. Pode-se dizer que esse relato não é totalmente inédito. Para Pêcheux, a relação de sentidos não tem um início, pois ela se constitui sempre de um discurso antecedente. (ELICHIRIGOITY, 2007, p.8). Neste caso, o autor é visto como um organizador, ele relaciona sentidos que já circulavam e dispõe em uma formulação dele, sendo “a organização” inédita.

Considerando, então, “refletindo como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (ORLANDI, 2015, p. 16), que é constitutiva da linguagem, torna-se de suma importância entender as condições de produção das manchetes para que se busque uma significação da mulher agredida. Para Medeiros (2008) as condições de produção são tão importantes que se tornam um fundamento para o analista. Segundo a autora, Courtine (1982) afirma que as condições de produção, são um recurso para constituição do processo discursivo. Entretanto, além de compreender a noção de condições de produção, é preciso também estar atento a outros fatores como a noção de mulher dentro da manchete.

A noção de mulher nas condições de produção das manchetes

Para compreender a análise, é necessário entender também a noção de mulher nas condições de produção da manchete selecionada como *corpus*. Busca-se, por meio deste trabalho, pensar sobre a significação da mulher na manchete, ou seja, a forma como ela é representada na formulação.

A formulação em questão trata de uma situação em que a mulher (de modo amplo) é violentada, agredida pelo marido. Dessa forma, pode-se inferir que essa mulher se encontra em uma situação vulnerável. Pode-se presumir que essa mulher está fragilizada devido à agressão sofrida.

Massman e Brasil (2017) dizem, sobre a seleção do corpus de análise, que:

Considerando o exposto, os sentidos que são produzidos em torno de e sobre a mulher nos recortes selecionados para este estudo, inscrevem-se em determinadas posições que, por sua vez, projetam formações discursivas e formações ideológicas relacionadas ao lugar ocupado por quem fala. Assim, a palavra mulher, quando empregada nos recortes aqui analisados, retoma aquilo que já foi dito sobre a mulher por alguém em outras situações e outros textos/lugares.

Conforme analisam as autoras, a palavra, ao ser empregada em textos da legislação brasileira, traz o que já foi dito sobre a mulher anteriormente. Esse movimento do interdiscurso, em que uma palavra/um texto acaba por evocar outros textos é constitutivo de todo e qualquer discursividade, jurídica ou não. Assim, uma manchete de agressão contra a mulher retoma outros textos, não somente sobre violência, mas também aqueles que parecem se significar em um viés oposto.

Os dizeres anteriores sobre a mulher em situação de violência diferem-se muito de outras formulações que podem ser encontradas em revistas, tanto virtualmente quanto em bancas de jornal, como em manchetes de revistas de moda, de produtos de beleza ou de saúde da mulher, nas quais as mulheres são mostradas com muito *glamour*, bem vestidas, suas belezas são exaltadas e seus corpos, evidenciados.

Outra diferença, em relação a outros textos (atravessados por outros discursos), é que há sempre uma imagem das mulheres envolvidas ou pelo menos imagens ilustrativas de mulheres felizes e realizadas que somam ao imaginário situações de prazer, de satisfação. No caso de notícias de agressão ou de qualquer tipo de violência, quando a imagem existe, é de uma mulher com sinais de agressão

ou uma imagem de um momento feliz, mas que é apresentada somente para situar o leitor sobre quem foi a vítima.

Conforme já dito, neste trabalho busca-se pensar em como ocorre a significação da mulher agredida, na formulação/manchete do G1. Como será ela, então, representada na manchete? Quais sentidos atravessam o imaginário do leitor ao se deparar com uma manchete acerca deste assunto? Questões norteadoras da análise que será desenvolvida a seguir.

2. A mulher agredida e significada



Figura 1. Mulher é morta em MG.
Fonte: Retirado do site G1 (G1, 2017)

As condições de produção que permitiram a formulação encontram-se, em sentido amplo, primeiramente no ato de adultério cometido por parte da mulher. A condenação por tal ato pode ser vista em diversas formações discursivas, por exemplo, na religiosa e na machista.

Na formação discursiva religiosa, principalmente ao considerarmos os dizeres de instituições cristãs, o casamento deve ser tratado como uma honra para todos e, entre o casal, deve ser imaculado. Essa é uma das formulações que circulam na bíblia, livro que os cristãos têm como de origem divina, como “manual” a ser seguido para o caminho de Deus. Logo, o ato de adultério é considerado por instituições religiosas cristãs como um pecado grave diante de Deus por ser uma violação ao casamento.

Envolvendo ainda alguns princípios da formação discursiva religiosa, mas com relação a moralidade, com àquilo que é aceitável (ou não) pela sociedade. Mulheres que se relacionam com mais de um parceiro ou parceira, não são “bem vistas”, pois está cristalizado na memória discursiva brasileira, seja em formulações orais de pessoas mais velhas, seja em textos atuais jornalísticos, como recentemente em publicação da Revista Veja (sobre a primeira-dama Marcela Temer), que pareceu significar uma mulher de respeito como a que deve estar em casa a serviço da família e do marido. Essa formação parece ter relação com a formação discursiva machista, pois também já circula fortemente no interdiscurso que o homem trai por necessidade física e que a mulher, por existir para servir, cuidar da casa, do marido e dos filhos, não deve ter esse tipo de postura.

Pensando ainda sobre as condições de produção em sentido amplo, é válido analisar como o adultério, na formulação da manchete, pôde ser significado como uma permissão para o ato criminal. Costumava ser comum em tempos antigos que a honra masculina fosse “lavada” com a morte caso a mulher cometesse adultério. Então, pode-se entender que essa significação, ainda que passada, continua atravessando um imaginário na sociedade. Na manchete, o encadeamento dos fatos “morte após revelação” pode ser filiado a essa memória, pois o que foi dito pela mulher significou-se como a possível causa de sua morte, mesmo sendo formulado apenas como um adjunto adverbial de tempo (oracional).

Pensa-se em quais condições permitiram que esse crime fosse cometido

(para que pudesse compor a manchete). Entende-se que, se o imaginário da sociedade ainda é fortemente atravessado por significações machistas, o fato de a mulher ter engravidado de um relacionamento anterior ao que ela estava não só permitiu esse acontecimento como agravou o ato adúltero que ela havia cometido.

Nota-se que não há especificação sobre a cidade em que o assassinato aconteceu, é dito apenas que ele ocorreu no estado de Minas Gerais. Essa falta de informação sobre o local do crime acontece, geralmente, em casos de crimes hediondos, quando além de preservar a identidade das vítimas é necessário preservar a integridade do suspeito. A referência ao estado, nesse caso, também compreende as condições de produção em sentido estrito. Além disso, a omissão da cidade ou de mais informações sobre o local pode ter ocorrido devido à extensão da manchete, já que a causa da morte ocupou grande parte dos caracteres da formulação.

Retornando, então, à questão da significação da mulher agredida, conclui-se que na manchete a mulher é significada como esposa, amante e mãe. A inserção da possível causa da morte indica que o gesto de traição cometido pela mulher está cristalizado como contrário ao esperado de uma esposa, e que o relacionamento adúltero originou um filho, o que, talvez, para o marido tenha motivado ainda mais sua ação violenta.

Outras informações poderiam ter sido filiadas para a organização da manchete: cidade, arma, idade da vítima; ou até mesmo a formulação poderia conter somente “Mulher é morta por marido”. No entanto, se a informação “após dizer ao marido que estava grávida de ex” foi recortada e articulada à formulação (embora represente sintaticamente apenas o tempo da ação) é porque funciona anteriormente, na memória discursiva, como algo relevante a ser dito, a ser informado.

Não se fala aqui, assim como em todas as análises anteriores e posteriores, em escolha proposital do autor da manchete, pois seu gesto é considerado, em um viés discursivo, como uma organização de sentidos já circulantes, já inscritos em textos anteriores como “o que é relevante”; logo, ele não “fez uma escolha”, mas apresentou o que é esperado que fosse apresentado: a causa da morte. Causa que pode levar a mulher a ser significada não somente como vítima, mas também como adúltera, como aquela que “deu motivos” para que a sociedade, ou para que o próprio marido a punisse.

3. Considerações Finais

A manchete em questão foi selecionada tomando como base de que é de responsabilidade do analista a forma como se define o dispositivo analítico. Este, por sua vez, deve considerar a natureza do *corpus* e o propósito do estudo. Para a Análise de Discurso, o objeto simbólico é imbuído de significação, produzindo sentidos que são organizados em textos (ORLANDI, 2015, p. 25). Esses textos são organizados com sentidos diferentes e as diferenças não podem e não são ignoradas por este estudo. A análise foi feita a partir da seleção do *corpus*, sem ignorar que, enquanto analista de discurso, percebemos significações distintas sob o mesmo objeto trabalhado.

Considerando todas as questões ditas, as afirmações feitas ao longo deste trabalho foram percebidas considerando principalmente a memória discursiva que já circula na sociedade, sem desconsiderar outras possibilidades de análise e de significação não somente da mulher, mas também acerca das condições de produção e do veículo de publicação.

Posterior a análise, verificam-se acerca da significação dessa mulher

agredida. Uma delas pode ser vista nas justificativas do acontecimento criminal; ao dizer que uma mulher foi violentada ou assassinada após ter agido de forma “X”, verifica-se um tempo funcionando como a causa da agressão. Ou seja, na manchete analisada pode-se perceber que há um motivo para que essa agressão tenha acontecido, como se essa mulher tivesse provocado esse acontecimento. Isso pode ser apontado como um fato preocupante, pois nenhuma agressão deveria ser justificável. Mesmo que tenha havido uma discussão ou uma traição, existem meios pacíficos de se resolver problemas sem que haja necessidade de se agir com violência.

Outra regularidade importante que foi verificada ao longo da análise é o fato de a mulher provocar o acontecimento criminal. Percebe-se de várias formas, por meio de sentidos já estabilizados na sociedade, que em qualquer posição em que a mulher se encontre, ela poderá ser significada como responsável pela agressão que sofreu. Assim como a postura da mulher justifica a agressão, a posição dessa mulher também influencia a forma como ela é significada. Ainda que sua posição seja “positiva” dentro da sociedade, a mulher sempre pode ser culpabilizada pela violência sofrida. Afinal, há uma estabilização de sentidos que permite que sejam criadas formulações a respeito de como uma mulher deve agir, se comportar.

Confirma-se, desse modo, a importância de trabalhos que deem visibilidade à questão da significação da mulher, pois, apesar de ser evidente um funcionamento de uma nova discursividade atravessada/sustentada por sentidos de liberdade, igualdade, escolha, empoderamento... há formações discursivas (como a machista, a patriarcal, a religiosa, a capitalista) que parecem funcionar em direção oposta, na cristalização da inferioridade da mulher. Contudo, como o discurso é “curso”, é movimento, dar espaço à questão é deslocar sentidos e criar a oportunidade da escrita de uma nova – futura- manchete.

4. Referências

ELICHIRIGOITY, M. T. P. **Análise do Discurso na área de Letras**. Cadernos do IL, Porto Alegre, n. 34, p. 169-199, jun. 2007. FERNANDES, C.A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FONSECA, R. O. **Condições de produção do discurso e formações discursivas: uma proposta de abordagem da práxis discursiva**. Revista Icarahy, Niterói, n. 4, p. 1-14, jun. 2007.

G1 MG, 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2015/10/mulher-e-morta-em-mg-aposdizer-ao-marido-que-estava-gravida-de-ex.html>>. Acesso em: 17 nov. 2017

MASSMANN, D; BRASIL, P. Mulher e Vulnerabilidade no Direito brasileiro: uma questão de sentidos. In: BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins; ANDRADE, Denise Almeida de; MACHADO, Monica Sapucaia. **Mulher, Sociedade e Vulnerabilidade**. Erechim: Deviant, 2017. Cap. 3. p. 47-64.

MEDEIROS, C. **As Condições de Produção e Discurso na Mídia: A Construção de um Percorso de Análise**. Revista Famecos, Porto Alegre, n. 20, dez. 2008.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.**
5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

MEMÓRIA E EDUCAÇÃO: SABERES, ENSINAMENTOS E APRENDIZAGENS ENTRE CRIANÇAS INDÍGENAS DA REGIÃO DO TOCANTINS, NO PARÁ

BENEDITA CELESTE DE MORAES PINTO⁶⁰, MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES
NUNES⁶¹

PPGEDUC/UFPA-Cametá
PPGEDUC/UFPA-Cametá

celpinto18@gmail.com, nunesfatima098@gmail.com

Resumo: O presente estudo objetiva identificar através de brincadeiras e brinquedos utilizados por crianças indígenas da região do Tocantins, no Pará, que saberes são transmitidos através dos modos de brincar e confeccionar brinquedos no cotidiano das aldeias Anambé, no município de Mojú e os Assuriní do Trocará, no município de Tucuruí. Para tanto, se buscou apoio teórico- metodológico em obras de autores que se ocupam da temática em questão, como: CARVALHO (1998), PEREIRA (2008), RODRIGUES (2009), COHN (2000, 2005, 2010), CUNHA (2012), PINTO (2014), entre outros. Assim como, foi realizada a pesquisa de campo, mediante a observação participante, gravação de entrevistas e conversas informais com moradores das aldeias em questão, acrescidas a utilização de fontes imagéticas. Dados da pesquisa aponta que a aquisição de saberes, aprendizados e conhecimentos das crianças indígenas se concretiza por intermédio de brinquedos e das suas múltiplas brincadeiras, executadas cotidianamente nos mais diversificados espaços, e que estas possuem simbologias de suma importância para tais crianças, visto que são impregnadas de valores, princípios, conhecimentos e saberes, pois é mediante brinquedos e brincadeiras que as crianças aprendem mergulhar, remar, plantar, cozinhar, lavar roupa, pescar, caçar, trançar cestos, fazer farinha, artesanatos, entre outros.

Palavras-Chave: Memória, Educação, Brincadeiras, Saberes, Crianças Indígenas.

1. Introdução

Abrir as portas do mundo infantil é uma grande dificuldade e responsabilidade, é trilhar labirintos percorridos em diferentes tempos e espaço e exige determinadas condutas (PIACENTINI, 2013),

⁶⁰ Professora/pesquisadora da Universidade Federal do Pará, Coordenadora do Centro de Pesquisa do Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura e da Faculdade de História do CUNTINS/UFPA-Cametá. É Líder dos Grupos de pesquisas QUIMOHRENA e HELRA e coordenadora das Pesquisas *História, Educação e Saberes Tradicionais na Amazônia & Memória, Cultura e Cidade: Vivências de homens e mulheres na Cidade de Cametá, no Pará – Séculos XVIII a XXI*. E-mail: celpinto18@gmail.com.

⁶¹ Professora de ensino Médio e graduação no Município de Cametá-Pará, participante do Grupo de Pesquisa História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (HELRA), integrante das Pesquisas *História, Educação e Saberes Tradicionais na Amazônia*.

Mesmo para se permitir ousadias, estas condutas precisam cercar-se de procedimentos científico-metodológicos, que garantam um mínimo de coerência e um máximo de observações que o universo selecionado caracteriza e indica. O universo referido é o mundo da criança, o especificamente infantil, numa amplitude cujo limite está cercado pelo que o distingue: basicamente o mundo adulto. E, mais ainda, este mundo infantil está caracterizado por um significado de infância, enquanto conceito universal, expresso pelo fio condutor de um sentimento de infância (PIACENTINI, 2013, p. 159).

Percebe-se pela historiografia da infância que ao longo dos séculos, a criança vem assumindo diferentes papéis de acordo com a época e a sociedade em que está inserida. A concepção de infância, assim como muitas concepções existentes nas sociedades, é uma noção historicamente construída e como todas as construções históricas, conseqüentemente, vêm sofrendo mudanças, não se manifestando de maneira homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época.

Para Rodrigues (2009), as visões sobre a infância são um conceito construído socialmente e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade no tempo e no espaço, logo, a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira.

A temática da infância e das crianças está rodeada de inúmeras concepções e ideias, mas, na maioria das vezes, elas são criadas sem levar as diferenças existentes dentro do termo tão abrangente que é criança e infância. Sendo assim, essas concepções desconsideram, ou até mesmo, ignoram os vários contextos onde se inserem as crianças, seja histórico, político, social, econômico e cultural (RODRIGUES, 2009).

E o fato de desconsiderar esses contextos acarretou na construção de uma ideia de criança e infância de forma universal, homogênea como se infância fosse igual em todo lugar e sociedades, ou seja, descontextualizada que não leva em consideração as especificidades das várias infâncias.

Esse artigo busca dar ênfase na infância das crianças indígenas da região do Tocantins, analisando suas formas de brincar e confeccionar brinquedos no cotidiano das aldeias. Aqui coube focarmos apenas em duas etnias da região Tocantina, os Anambé, que estão localizados no município de Moju, e os Assuriní, no município de Tucuruí, cada etnia se distingue nas suas histórias, culturas e espaços. Mas nas duas aldeias o brincar se faz presente entre as crianças e o aprender se dá experimentado, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo, acompanhando os mais velhos, criando, inventado e tendo liberdade para circular nos diferente espaço dentro da aldeia. Para Cruz (2009), as crianças indígenas aprendem vivendo o cotidiano de sua aldeia, que é sempre cheio de afazeres e práticas, que fazem com que estas vivam explorando o mundo através de seu corpo. Todas as suas ações se transformam em ferramentas para aprender e expressar seus conhecimentos elaborados. Logo, o desenvolvimento dos sentidos é fundamental para a capacidade de ver, ouvir e fazer, e as formas de aprender, saber e conhecer estão intimamente ligadas as capacidades sensoriais (CRUZ, 2009).

Ressalta-se que estudos a respeito da temática indígena é algo ainda recente, apesar destes terem sido os primeiros habitantes do Brasil. Contudo, não restam dúvidas de que, atualmente, se tem avançado em relação aos estudos dessa temática. Entretanto, segundo Cohn, os trabalhos relacionados à infância e aprendizado ainda são raros, mesmo havendo um esforço da Antropologia para abordar a infância nas sociedades indígenas (COHN, 2002). Os poucos trabalhos

relacionados à infância, ainda tratam o ser criança como imaturos, inacabados e incompletos e, assim, a criança está à margem dos estudos antropológicos.

O mundo infantil é carregado de significado e aprendizado além de ser algo desafiador, pois as crianças das comunidades indígenas estabelecem uma participação direta nas atividades cotidianas nas aldeias, e isso faz com que a assimilação do aprendizado, socialização e valores tradicionais ocorra de forma rápida e prazerosa. Para Fernandes, a educação nas sociedades indígenas é comunitária e igualitária gerando uma interação dos indivíduos gradual, participativa e contínua (FERNANDES, 1976). Neste sentido, Zanella (2003), ao abordar a aprendizagem infantil, conceitua o processo de aprendizagem e como o indivíduo se transforma por meio dele:

Aprendizagem é um fenômeno do dia e não se aplica apenas a sala de aula. A capacidade para aprender está presente desde o nascimento e significa um potencial de desenvolvimento que ocorre à medida que o ser humano amadurece suas estruturas cerebrais e seu sistema nervoso. Por processo entende-se tudo que ocorre quando o indivíduo aprende. Como a pessoa está aprendendo pode se afirmar que a aprendizagem é um processo contínuo, existente ao longo da vida e enquanto houver vida, sendo que, conforme a faixa etária, existem aprendizagens a realizar e desenvolvimento a conquistar (ZANELLA, 2003, p. 30-31).

Percebe-se que a aprendizagem infantil é algo adquirido do meio em que se vive, trazendo essa análise para a realidade das crianças, verifica-se que o aprendizado ocorre no seu cotidiano, na sua experiência de vida, pois as crianças indígenas são criadas de forma livre, o aprendizado é feito em uma simples brincadeira ou ouvindo as histórias dos mais velhos, vendo um jovem praticando a pintura corporal, ou seja, a todo momento há aprendizagem.

Para a composição do presente estudo foi utilizada a História Oral, cujo objetivo é analisar a cultura e os saberes a partir das falas dos próprios indígenas, principalmente, das crianças e dos mais velhos, sendo homens e mulheres. As primeiras, por estarem em plena vivência das suas experiências de infância, e os últimos, porque é pela oralidade que eles buscavam na memória recordações de sua infância, assim como os saberes contidos em práticas culturais muito peculiares das crianças é pela memória que as interpretações dos fatos cotidianos das comunidades indígenas se constituem em conhecimento. Além de possibilitar as análises das saudosas lembranças da infância e das práticas de brincadeira dos mais velhos e do processo de ensino-aprendizagem contido nessas brincadeiras, que foram fundamentais para se pensar a criança como sujeito completo e formador de saberes e construtores de cultura, mostrando como essas crianças foram e estão sendo atores sociais.

2. Os anambé: espaços, crianças e brincadeiras

A aldeia indígena Anambé se localiza no município de Moju Pará, tendo um número considerável de crianças, que diariamente se relacionam e interagem entre si nos mais diversos espaços desta aldeia, por meio de suas múltiplas brincadeiras e brinquedos. Tais brincadeiras acontecem e se desenrolam em quaisquer momentos e espaços, dado seu caráter de espontaneidade e o fato de a vida da criança se confundir com a brincadeira. Não interessa para elas se é cedo ou tarde, se é dia ou noite, se está chovendo ou fazendo sol. Ou ainda, se o local é o galho

de uma árvore, o rio, o mato, sua casa, uma canoa, o que importa mesmo é que a brincadeira aconteça. As crianças Anambé estão em todos os lugares da aldeia, não tem quase nenhuma restrição a respeito de locais que não possam frequentar, circulam livremente de local para local sem que sejam incomodadas ou importunadas. Vale menciona que elas são sempre bem informadas do que acontece na aldeia, e muitas vezes exercem a função de mensageiras e fazem isso como muita alegria, como se pode observar na fala de Maria Valdeniza Anambé, que nos relatou um pouco do modo de vida dessas crianças,

“A vida deles é assim brincar, correr, banha no rio, aqui quando tá com três anos de idade já sabe nadar, a gente ensinar a fazer tarefa de dia a dia, aprendi a ler e a escrever, mas também os afazeres a gente não obriga, incentiva a fazer, porque vai precisa mais tarde fazer, ensinar a fazer porque é bom pra eles ter essa liberdade... O dia todo eles vivem pelos espaços da aldeia e não se cansam do que eles fazem, ai e o dia todinho eles brincando, correndo, saltando ai na água e assim eles vão vivendo, vem almoço fica por ai depois vai chama outra turma daí e vai de novo no mesmo... Ele só fica em casa quando tá dodói que a gente não deixa sair pra não fica mais doente, então é importante isso pra eles no crescimento, né” (Maria Valdeniza Pantoja Anambé, 39 anos, moradora da aldeia).

As brincadeiras e brinquedos das crianças Anambé passam por mudanças e transformações significativas, não sendo, portanto, as mesmas ou os mesmos do tempo de seus pais e avôs, até porque a cultura é dinâmica. No caso dos brinquedos a grande maioria já é comprada pronto, ou seja, é de origem industrial, contudo, ainda se observa a confecção de brinquedos feitos artesanalmente, que são fontes de saberes e conhecimentos, podemos tomar, como exemplos, a fabricação de brinquedos feitos de forma artesanalmente, isso porque ao fazer um barquinho de miriti ou madeira mole para brincar, a criança Anambé aprende todas as técnicas e as etapas do preparo de um barco, e poderá muito bem aplicar todo esse conhecimento mais tarde para produzir um barco de madeira em tamanho normal. Aliás, esse é um meio de transporte muito usado pelos habitantes da aldeia Anambé para navegar pelos rios que cortam sua reserva. O mesmo vale para o preparo do arco e da flecha em miniatura, as crianças ao fazerem isso aprendem as técnicas de seu preparo, e quando adultas, a técnica de construir arcos e flechas é fundamental para obtenção de alimentos. Da mesma forma, a confecção deste apetrecho de caça permite com que as crianças Anambé passem a desenvolver, exercitar e aperfeiçoar a pontaria, que lhes será muito útil na caça e na pesca, uma vez que estas atividades são muito importantes para os povos indígenas. Fazer pratinhos ou tigelas de barro também lhes proporciona a aquisição de saberes, pois quando confeccionam estes utensílios para fins de brincadeira aprendem a trabalhar o barro e deixa-lo na textura correta para o preparo dos mesmos, assim, quando adultas podem aplicar esses saberes para fazer não apenas tigelas ou pratos, mas também outros utensílios de uso diário.

Embora existam mudanças na forma de brincar e nos brinquedos das crianças Anambé em relação ao passado, observa-se que algumas práticas de brincar ainda são muito parecidas com aquelas que os mais velhos brincavam na infância, e as brincadeiras de maior preferência acontecem sempre em contato com a natureza. As crianças da reserva Anambé nos relataram que atualmente gostam de brincar de pira (pegador ou pega-pega) na água e na terra, de casinha, pular corda, macaca, de cabo-de-guerra, de boneca, de bola, entre outras brincadeiras.

Todas essas brincadeiras nos levam a perceber um conjunto de ensino e

aprendizado fundamentais para a sobrevivência cultural e social, assim como proporciona a afirmação étnica dessa etnia. Ao brincar na água de pira, ou de qualquer outra brincadeira, as crianças aprendem múltiplos ensinamentos, como: nadar, mergulhar, controlar a respiração de baixo d'água, remar uma canoa, visto que, quando estão tomando banho sempre tem uma canoa por perto. No mesmo sentido, o conhecimento também é adquirido ao brincar de subir nas árvores, quando aprendem a respeitar a natureza, viver em harmonia com ela, sem que para isso precise agredi-la e, sobretudo, entendem a importância que as árvores têm para a manutenção da vida. Brincar de macaca (amarelinha) ensina a contar números, assim como, pular com duas pernas ou com uma apenas, aprendem a desenhar formas geométricas, como: quadrados e retângulos, comum nas suas pinturas corporais.

Uma brincadeira bastante comum das crianças Anambé acontece na margem do rio, quando meninas e meninos se juntam para brincar com a argila. As crianças sabem que, além da brincadeira divertida, a argila pode funcionar muito bem como uma espécie de bloqueador solar natural, sem falar que aprendem a conviver de forma harmoniosa com o meio em que vivem, pois, o contato com a natureza é constante e carregado de conhecimentos.

Portanto, o aprendizado das crianças Anambé se dá de forma espontânea, assim elas tornam-se livre para aprender a qualquer momento e com que lhes parece mais agradável. Essa liberdade de aprendizados também ocorre entre as crianças Assuriní do Trocará como veremos adiante.

3. Brincando de aprender: criança assuriní, identidade, cultura e saberes

A reserva Assuriní do Trocará está situada na margem esquerda do rio Tocantins, a 18 km da cidade de Tucuruí, em plena BR-422, que liga os municípios paraenses de Cametá e Tucuruí, e atravessa a reserva indígena, onde atuam vários sujeitos, que juntos lutam a cada dia pela sua sobrevivência, sua cultura e pela sua afirmação étnica. Pois, é importante mencionar que a aldeia Assuriní é um espaço permeado de culturas, valores, crenças, costumes, tradições e saberes. E todos esses fatores são facilmente assimilados pelas crianças através das brincadeiras, brinquedos e jogos. Daí a sua importância, pois analisar os jogos, as brincadeiras e os brinquedos torna-se de fundamental importância para se compreender como se dá a organização social das crianças Assuriní. Sem falar, que é através das brincadeiras, dos brinquedos e dos jogos que se constroem o ensino e a aprendizado indígena.

Podemos observar uma brincadeira bastante conhecida e praticada na aldeia, não só pelas crianças, mas também pelos adultos, principalmente, por ser uma modalidade que faz parte dos jogos indígenas (que ocorre anualmente e reúne diferentes etnias de várias regiões do Brasil e exterior), é o cabo de guerra, uma brincadeira que exige força e união, cuja participação entre crianças não há separação de gênero, entre adultos, os homens disputam com homens e as mulheres entre si. Para Ângela Nunes a construção do brincar no cotidiano da aldeia, é marcada pela relação das crianças com outras crianças maiores ou menores que se alternam entre tarefas domésticas e brincadeiras desenvolvendo suas habilidades, descobertas e modos de ser e pensar o que é ser criança. Além, da relação entre crianças, é importante destacar a relação entre crianças e adultos. No processo de construção das brincadeiras e dos brinquedos e qual a importância do adulto nesse processo de interação social. Os adultos demonstram-se

extremamente pacientes e ouvem as crianças com total atenção (NUNES, 2003).

Através da memória do Senhor Puraké Assuriní, uma das lideranças do povo Assuriní, percebemos como os adultos contribuem e interagem diretamente nas brincadeiras infantis, fazendo como que haja uma constante troca de saberes e socialização envolvendo crianças e pessoas mais velhas:

No meu tempo nos brincava assim nos tinha o igarapé né tinha os cachorro e as antas, ai a anta corria e caia na água ai o pessoal matava ne. Então nos brincava o capitão inventou pra nós e falava vocês ainda não vão brincar com a flecha não. Então ele fazia barro igual uma peteca ai botava um bucado de criança, e os maiores corria como se fosse uma anta, ai corria e caia na água e os cachorros atrás, mas era criança que imaginava que era cachorro. Quem fosse cachorro ficava latindo até os caçadores que estavam com as petecas de barro chegar e quem era caçador jogava as petecas na anta até acertar, quem acertasse matava ai nos puxava ai nos fazia a comparação como era que cortava tirava o bucho só de faz de conta só por cima ai trazia nas costas e trazia pra casa... ai quando chegava o velho perguntava _ ta goda a anta? Nos dizia: _ ta goda_ então traz pra cá. Ai na imaginação nos ia dividir a carne dava pra mulherada, pra criança até distribuir tudo. E assim que a gente brincava (Puraké Assuriní, uma das lideranças da comunidade Assuriní, entrevistado em 12 de outubro de 2015).

Atentamos para esse relato de Puraké Assuriní, no qual é evidenciado todo um contexto cultural e social do povo Assuriní, traz que através da imaginação o cotidiano vivenciado na aldeia. Como a caçada e todos os processos de manutenção de alimentos, também aborda as relações de amizade, de gênero, além da obediência e ensinamentos, valores que são transmitidos pelos mais velhos e que são capitados pela criança, através do imaginário. Pois, conforme afirma Dutra, a mente dos indivíduos tem a capacidade de inventar e criar situações a partir das experiências vividas no seu cotidiano, um alimento, um gestos, um olhar, uma palavra são carregado de símbolos servem como suporte para o imaginário (DUTRA, 2013).

O imaginário não está preso a convenções sociais. Ele é fluido, uma espécie de sedutor de imagens, um depósito do inconsciente, mas que age “conscientemente”. Refaz se a todo o momento, utiliza como força impulsionadora o símbolo, elemento que não somente pode dar a entender, mas também pode expressar sua “existência”. Nada passa despercebido ao imaginário, que depende da imagem simbólica para se constituir existindo, e entre ambos há um entrelaçamento uma profunda, obscura e ao mesmo tempo clara relação. Toda ação do homem é produtora, mediadora e impulsionadora de imaginários, estando em seu convívio diário presentes os elementos naturais e culturais que subsidiam a formação da mente. Esses elementos são considerados como criadores de imaginários, uma vez que são grandiosos produtores e reveladores de representações, uma via de mão dupla na construção de representações simbólicas (DUTRA, 2013, p.58- 59).

Então o ato de brincar de faz de conta de imaginar algo, só é possível através dos símbolos que as crianças Assuriní carregam consigo, todas essas grandiosidades de detalhes contida na imaginação nada mais é que o reflexo de sua cultural, do seu modo de vida. Através da imaginação se constroem ensinamentos

reais, significados que vão se refletir no dia a dia dessas crianças. É através do imaginar que se aprende a pescar, a caçar, a dividir o alimento a se inserir na vida social da comunidade.

Percebe-se que a criança Assuriní aprende através da prática das brincadeiras a realidade do cotidiano, que prepara essas crianças para a vida adulta. O lúdico está sempre relacionado com formas de sobrevivência aprende-se a casar, a pintar, a dançar, a falar na língua materna, brincadeiras essas que são vivenciada e praticada na natureza e no espaço da comunidade.

A aldeia Assuriní tem um contexto social fundado na tradição oral, e seu conhecimento histórico está na memória dos mais velhos, pessoas sábias, que, além da palavra oral, também, dominam as práticas, os valores e os costumes da sua gente. Sendo assim, o saber é repassado pelos mais velhos, de uma criança para outra, dos pais para os filhos, enfim é um constante aprendizado.

E as crianças socializam com o meio e adquirem conhecimento de vida, além de absorverem as tradições da aldeia. Através das lembranças da infância do senhor Puraké Assuriní, observa-se que, também, é na imaginação que constroem aprendizado de uma vida real, e que as brincadeiras são sempre inspiradas e motivadas pela natureza, o uso de elementos da natureza é unanimidade na hora das brincadeiras. Pedras, sementes, folhas, galhos e muitos outros recursos viram objetos para diversão nas brincadeiras das crianças, como ocorre também entre as crianças Anambé.

Ângela Nunes menciona que nas comunidades indígenas também há brinquedos que trazem representações das atividades cotidianas dos pais, há brinquedos que são feitos a partir dessas práticas como, por exemplo, pequenas varas de pescar, pequenas panelas de barro, pequenas armas, pequenas máscaras de rituais entre outros objetos (NUNES, 2003).

Neste sentido, na comunidade Assuriní é comum os brinquedos e as brincadeiras estarem ligadas aos serviços do dia-a-dia, e é esse brincar que leva ao aprendizado de sua sobrevivência, de sua cultura e identidade. O brincar se torna aprendizado importantíssimo, pois quando as crianças estão brincando de fazer cerâmicas de barro, tendo com molde panelinhas de plástico, brinquedo muito comum das crianças não indígenas, mas que na aldeia, entre as crianças Assuriní é ressignificado de forma diferente, já que faz com que essas crianças aprendam a confeccionar a cerâmica Assuriní, tão importante da manutenção da cultura e também da economia do seu povo. É importante frisar, conforme afirma Procópio, que a fabricação das cerâmicas de barro é trabalho masculino, mas as crianças sujeitos que tem atuação direta na cultura e saberes completos, não tem percepção de divisão conforme o gênero, a diferença de gênero é uma construção que se dá gradualmente pelos ensinamentos dos mais velhos (PROCÓPIO, 2015).

O brinquedo e brincadeira também levam as crianças Assuriní a fortalecerem a identidade étnica, quando estas crianças ressignificam o brinquedo de origem não indígena transformando a boneca, com características não indígenas em um Assuriní, através da pintura corporal, usando tinta de jenipapo para pintar a boneca, assim como os Assuriní fazem. Isso nos levar a analisar o intenso processo de globalização em que as comunidades indígenas vivenciam no decorrer do tempo.

Para Stuart Hall a globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço, portanto as identidades são afetadas pela globalização havendo uma frequentação e uma adaptação dos indivíduos com o seu tempo, seus espaços e as ferramentas que o sujeito adquire nesse tempo e nesse espaço. O pensamento de Hall amplia a compreensão de hibridismo,

sinalizando que as identidades culturais são híbridas, ou seja, movidas por mudanças, encontros e desencontros. Dessa forma, reforça seu entendimento em torno da identidade, alegando que não é possível afirmar que temos uma “identidade”, mas que somos compostos por uma identificação, passível de mudança e transformação (HALL, 2006).

Para Homi Bhabha a cultura é uma fronteira metaforicamente falando, pois nos leva a entender que a cultura é um lugar que abriga certo perigo, para quem se compromete e estuda-la, pois, é um lugar de conflitos de identidades. As identidades não estão mais fixadas. Portanto, é preciso pensar a cultura desses sujeitos cuja identidade se fragmentou como um espaço de coletividade de mescla e não como fixa, mas busca analisar a cultura como dinâmica.

Os termos do embate cultural, seja através de antagonismo ou aflição, são produzidos performaticamente. A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnico *preestabelecidos*, inscritos na lapides fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais (BHABHA, 1998, p. 20-21).

A boneca Assuriní, no momento que está sendo pintada como a mesma pintura étnica, ganha uma ressignificação que nos leva a perceber esse hibridismo cultural. Segundo Néstor Canclini, a modernidade é sinônimo de pluralidade, onde se mesclam relações entre o hegemônico e subalterno, tradicional e o moderno. Sendo assim, a modernização não serviu somente para separar nações, etnias e classes, mas também para fazer um cruzamento sócio cultural que levam a misturar o tradicional e moderno. A boneca pintada com a pintura corporal Assuriní é um exemplo dessa mistura do tradicional e do moderno, que leva a uma ressignificação da cultural tradicional local (CANCLINI, 1998). As crianças também aprendem a afirmar sua identidade cultura e étnica a através de desenhos, onde pelo observar os mais velhos a fazerem a pintura corporal, recriam essas pinturas primeiramente no chão de terra e depois que aprendem pintam um aos outros.

4. Considerações finais

Desta forma, os estudos sobre a infância indígena proporcionam uma série de aprendizados que são essenciais para entender a cultura e a identidade desse povo. Como, por exemplo, as brincadeiras que estão inseridas no dia a dia desses sujeitos, que são vistas como intenso processo de aprendizagem e socialização, já que envolvem diferentes tipos de relações entre as crianças e os mais velhos. Uma vez que essas brincadeiras são permeadas de cultura, oralidade e memória desses sujeitos, e assim são formas de evidenciar a riqueza cultural e a identidade dos povos estudados. Portanto, a memória foi indispensável para compreender e analisar a cultura e as práticas e saberes tradicionais se fazem presente dentro das aldeias é pela memória que as interpretações dos fatos cotidianos desta comunidade indígena se constituem em conhecimento, além de possibilitar as análises das saudosas lembranças da infância e das práticas de brincadeira dos mais velhos e do processo de ensino-aprendizagem contido nessas brincadeiras.

Através das brincadeiras e brinquedos utilizados pelas crianças indígenas da região do Tocantins, no Pará, das aldeias Anambé, no município de Mojú e Trocará, no município de Tucuruí. Analisamos que as crianças são carregadas de saberes e, ao socializarem-se nos mais diversos espaços, são consideradas membros

importantíssimos na aldeia, atuando tanto no que diz respeito à cultura, religiosidade, educação, quanto na economia voltada para a sobrevivência do grupo. E são sujeitos que se engajam ativamente na constituição de laços afetivos e de relações sociais em todos os espaços da aldeia pelos quais circulam. Os pequenos se destacam em diferentes espaços, estão sempre envolvidos nos afazeres domésticos e nas etapas de feitura de adornos ou artesanatos, pois, são os responsáveis pela coleta da matéria-prima, confecção, e também pela venda dos artesanatos que os mais velhos fazem. Aprendem as técnicas brincando e observando os pais, os avós, os tios e as outras crianças fazerem, as crianças crescem livres para trilharem os diferentes espaços, caminhando sempre em grupo.

Na cultura as crianças se mostram com sujeitos ativos, de modo que elas criam e recriam formas culturais, estabelecendo diálogos com a identidade do seu povo, visto que no momento em que brincam com brinquedos de origem não indígena a transformam, incorporando características das suas etnias. Sendo assim, a aquisição de saberes, aprendizados e conhecimentos das crianças indígenas se concretizam por intermédio de brinquedos e das suas múltiplas brincadeiras, executadas cotidianamente nos mais diversificados espaços, e que estas possuem simbologias de suma importância para tais crianças, visto que são impregnadas de valores, princípios, conhecimentos e saberes, pois é mediante brinquedos e brincadeiras que as crianças aprendem mergulhar, remar, plantar, cozinhar, lavar roupa, pescar, caçar, trançar cestos, fazer farinha, artesanatos, entre outros.

5. Referências

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.

COHN, C. A criança, o aprendizado e a socialização na Antropologia. In: **Criança Indígena: ensaio antropológico**. São Paulo: Global, 2002 (Col. Antropologia e Educação). p. 213- 234; p. 117- 147.

COHN, C. A. A criança, a morte e os mortos: o caso Mebengokré-Xikrin. IN: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n.34, p.93-115, 2010.

COHN, C. A. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CRUZ, S. F. **A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti**. 2009. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

DUTRA, M. A. **Entre grafismos e oralidades: uma interpretação do imaginário da criança ribeirinha amazônica**. Manaus: UFAM/ICHL, 2013.

FERNANDES, F. Aspecto da educação na sociedade Tupinambá. In: **Leituras de Etnologias brasileiras**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DPEA, 2006.

NUNES, A. **Brincando de ser criança: contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância**. 2003

NUNES, Maria de Fátima Ribeiro. **“Aprende Brincando”**: a criança atuando entre o povo Assuriní do Trocará, Município de TUCURUÍ-PA. (Dissertação de Mestrado em Educação e Cultura) PPGEDUC/UFPA-Cametá, 2016.

PIACENTINI, T. A. Imagens de infância: uma possível historiografia da infância. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 157-170, 2013.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes & PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz (org.) **“Falaram de Extinção, Mas Nós Resistimos”**: história e memória do povo Assuriní do Trocará. UFPA-Campus Universitário do Tocantins, Cametá, 2014.

PINTO, B.C.M. **Educação e memória**: práticas educacionais em povoações remanescentes de quilombolas e indígenas na Amazônia Paraense, Brasil. In: Anais do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação /III Encontro de Sociologia da Educação. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho, 2013, p. 245-256.

PORTELLI, A. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PROCOPIO, M. C.C. **A Festa do jacaré na Aldeia Indígena Assuriní Trocará: espaço Educativo e de Manifestação de Saberes**. (Dissertação de Mestrado em Educação) UEPA: Belém, 2015.

RODRIGUES, Luzia Maria. **A criança e o brincar**. Mesquita, 2009.

SILVA, T. T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2013.

ZANELLA, L. Aprendizagem: uma introdução. In: **Psicologia e Educação**, EDIPUCRS, 7 ed. Porto Alegre, RS, 2003.

AS BASES FILOSÓFICAS DO DISCURSO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE

BENEDITO FERNANDO PEREIRA

Universidade de Taubaté
UNITAU
Rua Quatro de Março, 432 – Taubaté – SP – Brasil

bferpereira@bol.com.br

Resumo. Propomos aqui retomar pensadores como Mounier, Hegel e Marx, que serviram de base para a elaboração do pensamento de Paulo Freire, e explicitar os conceitos usados pelo autor neste processo, apontando desvios discursivos por ele efetuados no sentido de constituir um corpo teórico se aproveitasse em uma práxis educacional libertadora da consciência, sempre em contato com o real. Procura-se, com isso, inserir Paulo Freire na tradição filosófica ocidental, sobretudo, no contexto latino-americano.

Palavras-chave: Paulo Freire filósofo. Discurso pedagógico. Pedagogia freireana.

Abstract. We propose in this paper retake some thinkers like Mounier, Hegel and Marx, whose thought influenced Paulo Freire during the elaboration of his own thought, in order to determine the concepts used by this author, as well as to point the discursive deviations made by Freire related to them in this process of building a pedagogical method of consciousness formation in contact with the concrete reality. We aim also to situate Paulo Freire in his place into the Western Philosophy, especially in the Latin American context.

Key-words: Paulo Freire's Philosophy. Pedagogic Discourse. Paulo Freire's Pedagogy.

1. Introdução

Paulo Freire é um dos pensadores brasileiros mais estudados e citados não só no Brasil, mas em vários estudos realizados no âmbito educacional em muitos países. Sua pedagogia é uma das mais influentes no pensamento educacional no século XX. Ao longo de décadas de elaboração tanto teórica quanto prática, a práxis freireana sofreu influência de várias correntes filosóficas, e em todos os momentos de sua construção sempre teve como objeto a busca da independência crítica do homem, a sua construção como sujeito livre e transformador da realidade. Neste texto, procuramos identificar algumas das mais importantes bases de pensamento nas quais se apoiou Paulo Freire ao longo da sua caminhada reflexiva que culminou no seu pensamento pedagógico. Para isso, apontamos duas fases da obra de Freire, marcadas, sobretudo, pelas ideias de Emmanuel Mounier, Georg Hegel e de Karl Marx.

2. Paulo Freire, leitor de Mounier

O pensamento de Mounier é uma filosofia comunitária baseada na formação

da pessoa (daí o nome *Personalismo*), que se opõe vivamente ao individualismo, em especial, ao espírito individualista burguês surgido com o capitalismo liberal. Para o filósofo, o capitalismo tornou-se uma força tirânica que criou uma desordem social que atenta contra o ser humano, despojando-o da sua humanidade, de tudo que o possa constituir como *pessoa*. Mounier considera urgente uma revolução espiritual do sujeito capaz de ações transformadoras da ordem material injusta da modernidade liberal. A pessoa, para Mounier, é essencialmente um ser comunitário, de modo que só se realiza em contato com os outros (MOUNIER, 2000), e a educação cumpre um papel central nesse processo: ela “tem a missão de despertar indivíduos que sejam capazes de viver e de se engajar como pessoas” (MOUNIER, 2003, p. 61).

O personalismo de Mounier associa a noção de consciência com a de comunidade, sustentada por suas reflexões sobre comunicação interpessoal e comunhão. Essa liberdade não é a da individualidade liberal (que para ele é isolamento e solidão, e não liberdade), mas a da pessoa enquanto consciência autônoma em comunicação com as outras. Da comunicação nasce a comunhão que, fundada no amor, é um dos sustentáculos da idéia de revolução comunitária proposta por Mounier. A revolução comunitária é um processo de conscientização que deve se disseminar por toda a sociedade, renunciando um socialismo utópico, que substitua as opressões de direita e os totalitarismos de esquerda. E é pela educação que as consciências se tornam críticas da realidade. Ela deve ser pensada para além da tutela do Estado, devendo estar sob a tutela do povo. Isso dá um tom libertário às reflexões pedagógicas de Mounier, o que também se encontra em Paulo Freire.

A primeira fase da obra de Paulo Freire é a que mais se aproxima das ideias de Mounier, quando o autor publica seus primeiros escritos. Nesta fase, a antropologia de Freire é marcadamente personalista: o homem é “pessoa”, e não um objeto; é sujeito capaz de atuar intencionalmente no mundo. O homem, enquanto pessoa, não se reduz à sua condição animal (biológica) e nem às condições impostas pela vida em sociedade, as determinações da cultura. Neste sentido, o educador retoma o conceito personalista-fenomenológico de transcendência: o homem, e somente ele, é capaz de transcender. Transcender é refletir a si mesmo no sentido de ressignificar-se. Mas Freire vai além, e coloca que a transcendência é mais que isso, é também uma consciência de finitude do homem, “do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador”. Posteriormente, o personalismo freireano assume maior engajamento político: isso ocorre quando, no Chile e depois em Genebra, o autor conhece a Filosofia e a Teologia da Libertação.

Nesse momento, as ideias de Paulo Freire são marcadas, sobretudo, por uma perspectiva cristã que o autor utiliza para construir a sua concepção de Homem e do processo de humanização do ser, em uma relação com o mundo natural e com o mundo da cultura. O mundo natural é dado, mas o cultural é feito por homens: o homem só se torna plenamente homem no contato com o outro, construindo-se comunitariamente (BEISIEGEL, 2010, p.29).

Freire faz ver que esse processo de humanização se dá na medida em que o homem age conscientemente no mundo. Ele encontra na educação a forma privilegiada de tomada de consciência do ser humano a ser empreendida a partir do mergulho existencial concreto na sua realidade vivida, problematizando essa mesma realidade, num processo que, mais do que um letramento escolar, constitui-se num movimento de feitura subjetiva capaz de humanizar o homem, tornando-o pleno por meio de uma auto- e uma recriação de si, e das condições de existência. Tornar-se capaz de refletir sobre os determinantes sócio-históricos que afetam

direta e indiretamente a própria vida é o que constitui o cerne do despertar consciencial crítico para Freire. Tanto Freire quanto Mounier apresentam um acentuado anti-determinismo nas relações sociais que se traduz, em Mounier, em uma filosofia centrada na formação da pessoa em comunidade, pensamento esse que Paulo Freire toma e reelabora numa pedagogia que propõe um processo educativo em que o sujeito se educa com o outro – portanto, em comunidade –, tendo a realidade como meio comum.

Pensador cristão, Emmanuel Mounier foi uma das bases teóricas nas quais se assentaram os pensadores da Filosofia e da Teologia da Libertação que ganharam força nos anos 60 e 70 na América Latina, com filósofos e teólogos como Enrique Dussel e Leonardo Boff, que também influíram sobejamente no pensamento freireano. De fato, a primeira fase do pensamento de Paulo Freire é marcada por um discurso profundamente cristão, que tem nas noções de liberdade e de conscientização pela re-união com o Criador, para a mudança do mundo, um ponto central: “Paulo Freire era um educador cristão militante, possuído por um sentimento de missão que se exprime numa prática votada à modificação interior dos homens, para que eles, por sua vez, pudessem participar como sujeitos, na transformação da sociedade” (BEISIEGEL, 1989, p.43). Ambos colocam a necessidade de um engajamento do sujeito no processo de transformação da sociedade classista numa sociedade mais igualitária por meio da conscientização e do diálogo.

O diálogo aqui leva a um engajamento nas lutas de emancipação popular, e não somente pessoal, como nos personalistas em geral. Seu personalismo visa a tomada de consciência que promova ações que possibilitem a instauração das condições sociais mínimas para que o indivíduo se veja como ser humano, para que daí possa perceber-se como pessoa. Para os personalistas, a liberdade é definidora do ser humano. De início Freire menciona a ligação com o Criador como sendo a “unidade fundamental” e suprema liberdade. Retomando a ideia de comunhão de Mounier, e resignificando-a ao modo socialista, o autor, já na *Pedagogia do Oprimido* privilegiará a noção de comunhão em lugar da ligação com a divindade, trazendo o seu pensamento – e a sua ação – para a realidade concreta imediata. Freire negou a ligação com a divindade (seu momento primeiro) para suprássumi-la na noção da identidade à humanidade, que é também identidade com o divino, não apenas com a divindade. Assim, a noção de unidade fundamental suprassume-se de uma divindade para a plena humanidade que é a unidade suprema entre divino e humano, realizando, então, como sucede para o espiritualismo-personalismo, a plena liberdade.

N’A *Pedagogia do Oprimido* notamos o tom político da pedagogia proposta baseando-se na proposta de uma Igreja politicamente engajada, libertadora, de cunho marxista. Em escritos posteriores, Freire se afasta ainda mais de Mounier ao colocar que a tomada de consciência, é o despertar desta para sua missão emancipadora: a comunhão, cada vez mais, assume um tom de efetividade social, descendo do céu espiritualista para o chão da igreja libertadora. Por fim, o exílio aproxima Freire do marxismo histórico, afastando-o da tradição personalista, como veremos. Contudo, foi criticado pelos marxistas ortodoxos, que identificavam traços populistas em seu discurso pedagógico. Na fase pós-personalista, o diálogo deixa de ser encontro de subjetividade para ser uma relação dialética de conscientização mútua, e a tomada de consciência perde seu caráter subjetivo para inserir-se num processo objetivo, histórico, de emancipação cultural.

3. Paulo Freire, leitor de Hegel

Menos evidente é a contribuição de Hegel para o pensamento de Paulo

Freire. Hegel não se ocupou diretamente de educação, porém, seu pensamento está pontuado de elementos que induzem a uma leitura bastante frutífera no que tange à formação da consciência. É preciso, pois, pensar Hegel para além da sua filosofia puramente especulativa, procurando entrever a dimensão pedagógica do seu entendimento do devir do homem e da história. A dialética crítica hegeliana é um ponto de destaque para essa abordagem, uma vez que se funda na experiência do real como motor do racional, e deste como constituinte daquele.

O conceito de substância, que em Hegel se confunde com o de sujeito como absoluto verdadeiro, é consciência de si frente ao outro. É o inacabamento constitutivo identitário desse sujeito que o faz reconhecer-se como ser em processo de feitura que se abre ao ser-outro e, ao mesmo tempo em que se percebe como um si-mesmo diferente, se faz com o outro, sendo, portanto, um ser que se torna outro. Assim ele se efetiva ontologicamente na prática existencial (HEGEL, 2008). Desse modo, o ser-em-si é prerrogativa para o indivíduo poder ser um ser-aí (existencial), mas é na sua negação (o outro), e na tomada de consciência tanto de si como dessa negação, que está a chave do tornar-se. É na alteridade que esse ser vai se fazer como ser-mais, posto que é condição para tornar-se (ser o que não é). Só então esse sujeito se torna verdadeiro e irreduzível à determinação material. Trata-se de um movimento dialético entre ser-em-si e ser-outro cuja síntese é o ser-mais, um tornar-se pela abertura à alteridade.

A retomada e o deslocamento discursivo de Freire em relação ao colocado por Hegel ocorrem na consideração freireana da vida como experiência com o ser-outro mediada pela realidade, sendo esta constituída pela cultura e pelo diálogo que permitam a tomada de consciência do sujeito incompleto como construtor ativo da realidade (e não como mero ser passivo), movimento necessário para a sua feitura e ação autônoma. Um ser-em-si relacional mediado pela concretude do material, da vivência e, por isso mesmo projeto de si, sempre aberto e em processo de tornar-se mais, é a proposta de Paulo Freire visando à transformação da realidade por meio dessa relação dialógica (mais do que dialética, neste caso). Tanto em Freire como em Hegel temos, portanto, um sujeito de identidade aberta que se faz pela relação que “absorve” o distinto-de-si: “estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1982, p. 39). Mais adiante, o autor destacará precisamente o ser na sua dimensão limite como constitutiva e origem da sua busca pela transcendência, pelo encontro com o outro-pleno, na figura do divino:

[O homem] não é o resultado exclusivo da transitividade de sua consciência que o permite auto-objetivar-se e, a partir daí, reconhecer órbitas existenciais diferentes, distinguir um “eu” de um “não eu”. A sua transcendência está também, para nós, na raiz da sua finitude. Na consciência que tem desta finitude (FREIRE, 1982, p. 40).

O pensamento de Freire caminha, como vemos, num sentido antropológico, pelo encontro do ser com o outro, em seguida, num sentido transcendente pelo encontro com o outro-divino e posteriormente, num sentido cosmológico, pelo encontro com a terra. E é na *Pedagogia da Esperança*, texto posterior à *Pedagogia do Oprimido*, que Freire retoma o conceito de comunhão e o expande de modo a englobar o todo da natureza: a “unidade” é, agora, além da identidade homem-divino, a identidade homem-natureza. O universo da comunhão abrange homens, mulheres, árvores, bichos, a terra mesma, os rios, os mares. Esta discussão abre campo para uma ecopedagogia. A unidade é comunhão, é ser-com-outro, e representa o rompimento da relação servil que se expressa em ser-para-outro, que é a relação oprimido/opressor. É, pois, uma relação fundamentada na liberdade.

Comunhão é harmonia, e a noção de comunidade se insere nessa ordem cósmica integrada e ordenada. A liberdade nessa perspectiva se manifesta num jogo de forças no qual a ordem forma o homem e o homem constrói a ordem. Isso leva à totalidade, que é a síntese desse jogo de forças. Percebemos aí a dialética hegeliana e a noção de liberdade objetiva presentes no discurso de Paulo Freire.

Carlos Alberto Torres em seu livro *Pedagogia da Luta* fala da importância de Hegel na formulação dos princípios básicos da *Pedagogia do Oprimido*. Segundo ele, a *Dialética do senhor e do escravo* e o *Reconhecimento* têm relação direta com a dialética opressor/oprimido da *Pedagogia do Oprimido* (TORRES, 1997). O próprio Freire deixa clara essa relação:

Se o que caracteriza os oprimidos, como ‘consciência servil’ em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase ‘coisa’ e transformar-se, como salienta Hegel [...], em ‘consciência para outro’, a solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este ‘ser para outro’ (FREIRE, 2005, p. 40).

Freire, porém, não aceita a noção hegeliana de “reconciliação e síntese”, e abdica da noção de desenvolvimento positivo da história. A história perde qualquer paradigma que garanta seu progresso positivo para a humanização e a emancipação. A grande diferença entre Hegel e Freire será, justamente, a superação da positividade da negação natural hegeliana na *Pedagogia do Oprimido*. Esvaziada da noção de positividade, a humanidade só pode ser pensada enquanto projeto coletivo. A relação opressor/oprimido em Freire aponta não só para a libertação das injustiças decorrentes da exploração do trabalho, mas também para a tarefa coletiva da construção do sentido que se dá ao processo de humanização. Assim, Hegel está na base da sua noção de libertação enquanto comunhão: a liberdade é o próprio processo de constituição da razão na relação opressor/oprimido. É racional reconhecer o outro como igual, portanto livre. Livre o oprimido da opressão, e livre o opressor do seu impulso dominador. O jogo de forças, a relação dialética opressor/oprimido, constrói constantemente a ordem social na qual um e outro se “formam”, educam suas mentes e sentimentos.

É desse modo que Freire bebe na fonte de Hegel, deslocando, contudo conceitos do autor para o campo da formação da consciência e da ação social concreta dela decorrente, não só reinterpretando a história como movimento autônomo de eventos, mas assumindo-se como agente nesse processo de reinvenção de si e do mundo.

4. Paulo Freire leitor de Marx

O processo de formação do sujeito em um ser-mais mediado pela realidade concreta em Freire sofre uma transformação ao longo da sua história, e será durante o seu exílio no Chile por ocasião da ditadura militar no Brasil que ficará mais acentuado o discurso marxista nos escritos do autor:

A permanência de Paulo Freire no Chile, entre 1965 e 1979, foi marcada por muito trabalho e grande dedicação ao estudo e à reflexão [...]. Destacam-se entre os estudos publicados nesse período, os livros *Educação como prática da liberdade*, de 1965, e *Pedagogia do oprimido*, concluído em 1968 (BEISIEGEL, 2010, p. 77).

Mergulhado agora em nova e diferente realidade, [...] Paulo Freire progressivamente desloca as análises para os desafios colocados

pela nova conjuntura (Idem, ibidem, p. 78).

É nesse momento que o discurso de Paulo Freire se afasta do idealismo cristão do primeiro momento, para assumir um tom mais crítico da sociedade burguesa. Sempre na mesma linha temática, a problemática da formação da consciência “se realizava no âmbito daquele diálogo com numerosos outros intelectuais de ‘esquerda” (BEISIEGEL, 2010, p. 82). A formação da consciência crítica do homem passa a ser vista então como uma ação política revolucionária e transformadora de uma sociedade autoritária em uma sociedade verdadeiramente democrática (BEISIEGEL, 2010, p. 34). Freire insiste no dialogismo como prática transformadora, mas agora o seu discurso estará impregnado de conceitos marxistas que lhe servem de instrumento para entender o processo de opressão na sociedade de classe capitalista. Muito embora o discurso freireano tenha tido um tom socialista desde o início (TORRES, 1976, p.70), é nessa fase que se explicita a aproximação de autores como Marx, Marcuse, Althusser e Fromm, entre outros (BEISIEGEL, 2010, p. 84).

Um dos pontos fortes da constante reelaboração da sua práxis é a tomada de consciência de que a escola também pode servir à domesticação do homem quando a educação que ali se faz é também opressora, e impede a formação da sua consciência crítica transformadora, pois age autoritariamente tratando o educando de modo passivo, de forma antidialógica, domesticando-o. Esse sujeito não se humaniza, já que não pensa, mas é pensado, tornando-se um alienado social. O discurso de Freire passa, nesse momento, a materializar o discurso igualitário substituindo termos tradicionais como “sala de aula”, “professor” e “aluno” por “grupo de discussão”, “coordenador de debate” e “participante de grupos de debates”, sempre no espírito de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p.78).

Apropriando-se do conceito de luta de classes, Freire fala de “alienação” para descrever o sujeito produzido pela chamada educação bancária, e coloca a necessidade do engajamento na luta contra essa forma de opressão. É também marcante a ênfase nos conceitos de “opressor” e “oprimido”, sobretudo a partir da *Pedagogia do Oprimido*, em substituição à terminologia anteriormente usada de “consciência intransitiva” e “transitiva” (ou seja, ingênua e crítica); a temática da liberdade torna-se uma obsessão (BEISIEGEL, 2010), a qual deve ser conquistada de forma revolucionária. O materialismo histórico e dialético está na base de uma ação exercida por sujeitos que já não são considerados abstratamente, mas concretamente em relação com a realidade que se lhes apresenta como desafio.

5. Considerações finais

É interessante notar que o pensamento de Paulo Freire sempre se refez em contato com a prática educativa em variados contextos históricos, de modo que o autor se permitiu rever conceitos e se deixou influenciar por variadas correntes de pensamento – podemos dizer, por variados discursos –, apropriando-se de conceitos, deslocando-os, redizendo o já-dito e refazendo seu discurso sempre a partir das condições de produção que vivenciava. Como afirma Torres (1976, p.71), “utilizar um conceito de um autor não pressupõe assumir todo seu sistema teórico”; e é isso que percebemos no discurso pedagógico do autor. Freire analisou situações reais de vida a partir de linhas diversas de pensamento, e elaborou, mais do que um método educativo, um corpo teórico genuinamente filosófico, tanto pela consistência teórica, quanto pela sua originalidade de pensamento. Um método pedagógico prático de eficácia testada e comprovada em muitos países do mundo.

Uma práxis que se permite mudar, adaptar-se e avançar rumo à efetiva formação do ser como ser-mais, transformador do real e livre.

Assim, a obra de Paulo Freire é um conjunto sistemático constituído de dois núcleos fundamentais, intimamente inter-relacionados e interdependentes: a dimensão teórico-reflexiva, e a dimensão prática. Esta última é propriamente o seu método pedagógico de alfabetização de jovens e adultos, cujas dimensões filosóficas libertadoras radicam em uma construção teórica elaborada a partir de várias fontes do pensamento filosófico ocidental que, deslocadas pelo contato com a materialidade do real da história de sujeitos concretos, são continuamente ressignificadas, e juntas, prática e reflexão, desembocam no que poderíamos caracterizar como uma Filosofia Prática Libertária, que pode ser inserida tanto no contexto latino-americano da Filosofia da Libertação, quanto no contexto global do pensamento libertário. Dito de outro modo, a sua filosofia é uma forma contemporânea de humanismo crítico.

No contexto histórico do Brasil dessa época, tal projeto de hominização se traduziria em uma práxis educativa cujo sujeito seria, sobretudo, a massa oprimida, mas que não excluía também, a elite opressora. A práxis educacional freireana deve, portanto, ser entendida como uma teoria que se nutre da realidade para ser elaborada por meio da reflexão, e, ato contínuo, se volta para a realidade como prática transformadora da consciência e da materialidade histórica mesma.

6. Referências

BEISIEGEL, C. de R. **Paulo Freire**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BEISIEGEL, C. de R. **Política e educação popular**. São Paulo. Ática: 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOUNIER, E. **Révolution personaliste et communautaire**. Paris. Éditions du Seuil: 2000.

MOUNIER, E. **Manifeste au service du personalisme**. Paris. Éditions du Seuil: 2003.

TORRES, C. A. A Dialética Hegeliana e o Pensamento Lógico-Estrutural de Paulo Freire. **Síntese**: Revista de Filosofia. v.3, n.7, 1976. (on-line). FAJE – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Disponível em: <<http://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2474/3036>>. Acessado em: 30/09/2017.

TORRES, C. A. **Pedagogia da Luta**: da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Campinas: Papirus, 1997.

MULTIFUNCIONALIDADE DO CONECTOR MAS EM TIRINHAS: ASPECTOS TEXTUAIS, INTERATIVOS E MULTIMODAIS

BOUGLEUX BONJARDIM DA SILVA CARMO

Mestrado Profissional em Letras - Profletras
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro
Salobrinho
CEP 45662-900. Ilhéus-Bahia

bougleuxcpmatnre7@gmail.com

Resumo. Este artigo descreve as funções do conector *mas* em tirinhas e sua expansão semântico-pragmática, conforme estudos pragmático-funcionalistas. O corpus constitui-se de uma amostra de quatro tiras, oriundas de diferentes contextos de circulação, temas e autores. A análise, apoiada nas cenas multimodalmente representadas, verificou: (i) produtividade das funções não prototípicas; (ii) as pistas interpretativas fornecidas pela multimodalidade e (iii) que as tiras valem-se da língua em uso no contínuo oral-escrito.

Palavras-Chave. *Mas. Tira. Multifuncionalidade. Multimodalidade. Interação.*

Abstract. This article describes the functions of the connector *but* in strips and its semantic-pragmatic expansion, according to pragmatic-functional studies. The corpus consists of a sample of four strips from different circulation contexts, themes and authors. The analysis, based on the multimodally represented scenes, verified: (i) productivity of non-prototypical functions; (ii) the interpretative clues provided by multimodality and (iii) the strips use the language in use in the oral-written continuum.

Keywords. *But. Comic strip. Multifunctionality. Multimodality. Interaction.*

1. Introdução

Os estudos gramaticais tradicionais postulam determinados valores semânticos para a conjunção *mas* centrados na adversatividade (BECHARA, 2009; CUNHA; CINTRA, 2008). Em contrapartida, um número substancial de pesquisas tem constatado o alargamento dos sentidos e dos usos dessa conjunção, em virtude da dimensão enunciativa, pragmática, cognitiva e discursiva da análise e descrição linguísticas. Nessa perspectiva, em relação à conjunção em discussão, é concensual entre diversas linhas teóricas o fato da dinâmica do uso propiciar a interveniência de funções não prototípicas (ALOMBA RIBEIRO, 2005; NEVES, 2000; URBANO, 1999).

Embora existam estudos que analisam a conjunção *mas* em diferentes gêneros textuais (SANTANA; MESQUITA, 2008; SELLA, 2008), essa exploração da expansão textual-interativa em registros ou em gêneros menos formais não têm se

efetivado com a mesma profundidade, como é o caso das tirinhas. Diante disso, o objetivo deste trabalho é descrever a multifuncionalidade do conector *mas* em uma amostra de tiras, a partir dos paradigmas da Pragmática Linguística, com a determinação do papel da multimodalidade no processo de interpretação contextual.

2. O *mas* na descrição gramatical tradicional: breves considerações

Para Bechara (2009, p. 320), os termos conector e conjunção são sinônimos, ou seja, “os conectores ou conjunções coordenadas são de três tipos, conforme o significado com que envolvem a relação das unidades que unem: aditivas, alternativas e adversativas”. Nessa acepção, a conjunção coordenativa adversativa é um conector, pois “como sua missão é reunir unidades independentes, pode também ‘conectar’ duas unidades menores que a oração, desde que do mesmo valor funcional dentro de mesmo enunciado” (BECHARA, 2009, p. 319). Igualmente, acentuando oposição e incompatibilidade, porém sem modificar o valor sintático das orações reunidas. Cunha e Cintra (2013, p. 594), por sua vez, apresentam posicionamentos teórico-descritivos semelhantes, já que as adversativas “ligam dois termos ou duas orações de igual função, acrescentando-lhes, porém, uma ideia de contraste: *mas*, *porém*, *todavia*, *contudo*, *no entanto*, *entretanto*”. Quanto à posição dessas conjunções, asseveram que “apenas *mas* aparece obrigatoriamente no começo da oração; *porém*, *todavia*, *contudo*, *entretanto* e *no entanto* podem vir no início da oração ou após um dos seus termos” (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 595).

Vale ressaltar que, ao contrário de Bechara (2009), Cunha e Cintra (2013) apontam a possibilidade de outros valores para a conjunção *mas*, chamados por esses gramáticos de afetivos. Mostram, portanto, alguns possíveis valores semânticos além da ideia básica de oposição, a saber: valores de restrição, retificação, atenuação, compensação e adição. Mencionam um interessante emprego, que pode-se considerar relacionado às funções interativas da referida conjunção, tal como seu uso em mudança de assunto e explanam que muitas palavras não se encaixam na classificação tradicional, conforme a Nomenclatura Gramatical Brasileira, recebendo a designação de palavras denotativas, (CUNHA e CINTRA, 2013). Por conseguinte, o *mas* pode, por exemplo, denotar uma situação ou algum desses valores particulares que a tradição atualmente aceita que se dá em virtude da dimensão discursiva. Todavia, essas situações, não previstas pela tradição, são colocadas como marcas expletivas. (CUNHA e CINTRA, 2013).

3. Os conectores contra-argumentativos e as funções não prototípicas

Os conectores contra-argumentativos (doravante CCA) formam um grupo específico de partículas pertencentes a um fenômeno linguístico, qual seja, os marcadores discursivos (daqui em diante MD). Para Portolés (2001), os MD são definidos como unidades que tem o significado orientado a processar o discurso em relação ao contexto e servindo-se, por meio de suas propriedades morfossintáticas e semântico-pragmáticas, como guias às inferências que se realizam na comunicação. Tais unidades atuam pragmaticamente no nível discursivo, ampliando a ligação entre frases, relacionando membros do discurso e expandindo-se ao contexto extraverbal.

A partir dessa conceituação, o referido autor estabelece cinco grupos de MD, a saber: estruturadores da informação, conectores, reformuladores, operadores discursivos e marcadores de controle de contato. Cada um desses grupos possui subcategorias. No caso do grupo dos conectores têm-se os aditivos, os consecutivos e os contra-argumentativos. Os MD CCA são definidos por Portolés

(2001) como palavras que inferencialmente relacionam ou vinculam membros do discurso e, nesse processo, o segundo membro suprime ou atenua as conclusões pretendidas pelo primeiro, além de sua característica antiorientada (ALOMBA RIBEIRO, 2005). A natureza da antiorientação, isto é, instruções argumentativas que anulam inferências ou conclusões pretendidas, é patente nos contra-argumentativos. Com efeito, Anscombe e Ducrot (1994) assim esquematizam o movimento polifônico do conector aqui estudado: enunciar A, mas B supõe concomitantemente: (i) apresentar A como um argumento para uma conclusão C; (ii) apresentar B como um argumento contrário a C (não C); (iii) assinalar a B mais força argumentativa a favor de não C da que tem A a favor de C; (iv) A, mas B manifesta, pois, uma hierarquia argumentativa a favor da não C.

Para Alomba Ribeiro (2005) o *mas* é um conector contra-argumentativo (CCA), em virtude da completude de seu movimento argumentativo. Isto é, em acordo com argumento apresentado pelo adversário enunciativo, introduz um argumento que o invalida. Com isso, o interlocutor no ato da contra-argumentação constrói um raciocínio a favor ou contra uma determinada conclusão e, ao mesmo tempo um argumento superposto a favor de uma conclusão oposta. Sob essa ótica, pragmaticamente, o CCA em estudo pode assumir funções várias, tais como adição, comparação, (des)compensação, função interativa conversacional, pragmática, justificativa etc. Com o *mas*, o enunciador distribui a informação, estrutura a argumentação, explicita restrições e desigualdade entre os argumentos lançados na contraposição entre enunciados (ALOMBA RIBEIRO, 2005). Em suma, a contra-argumentatividade se expressa em vários graus, com distintos movimentos de desigualdade argumentativa.

Dentre as funções de ordem interativo-pragmáticas têm-se, a saber: (i) a função interativa conversacional em que o conector “mas” além de ter funções textuais, possui funções interacionais, dentre elas agir como um encadeador de turnos conversacionais, organizando dando unidade à construção desses turnos; (ii) função pragmática em que diversos elementos contextuais determinam o sentido de seu uso. Geralmente, há a contraposição, no entanto, o enunciado anterior embora admitido, é considerado insuficiente (ALOMBA RIBEIRO, 2005).

Além dessas funções, numa perspectiva funcionalista, Neves (2000) apresenta outras especificações dos valores semânticos do *mas*, a saber: marcação de compensação com ou sem gradação, marcação de restrição por acréscimo, negação de inferência, contraposição por comparação, por eliminação, além de outros usos que a autora explana, embora não rotule com terminologia específica. Em geral, a *conjunção coordenativa mas* marca uma relação de desigualdade entre os segmentos coordenados e, por essa característica, não há recursividade em suas construções [...] (NEVES, 2000, p. 755). Dessa forma tem-se: (i) marcação de eliminação: a oração iniciada pelo *mas* elimina o membro coordenado anterior; (ii) marcação de início de turno: em construções interativas pode funcionar com funções restritivas, inserção de argumento por meio de enunciado interrogativo hipotético, mudança de foco da narrativa ou conversação, eliminação, introdução de novo tema (NEVES, 2000). Por sua vez, Urbano (1999) destaca o caráter retrospectivo e prospectivo estabelecido pelas relações inferenciais anafóricas, catafóricas e capacidade digressiva marcadas pelo uso desse conector Além disso, sinaliza o contexto pressuposicional apresentando características semânticas orientadas tanto para o texto, quanto para a interação ao gerir tópicos ou reorientando a tipologia discursiva (URBANO, 1999).

4. Multimodalidade e interpretação contextual

Nesta seção, importa situar em que medida os elementos e aspectos não linguísticos relativos à natureza das tiras cômicas corroboram para a o estudo das funções textuais-interativas do CCA *mas*. Portanto, assume-se a necessidade de ler os textos multimodalmente pela disposição gráfica do material linguístico e imagético intencionalmente elaborado, em virtude dos fins comunicacionais (KRESS, 2010).

A partir disso, é preciso ter em conta duas perspectivas. A primeira é assumir as histórias em quadrinhos como gênero textual secundário, conforme Bakhtin (2000), porém constituindo-se num hipergênero textual (RAMOS, 2009), no qual a tira livre é um subgênero, dada a sua capacidade de síntese, objetividade e argumentatividade (RAMOS, 2014). A segunda concerne em considerar a cena narrativo-descritiva construída pela linguagem quadrinística (EISNER, 1999). Trata-se da figuratividade, na qual o uso de gestos, representações de som, movimentos códigos, imagens, ações e configurações multimodais recriam, representam ou simulam uma cena, em suma, uma encenação da interação, já que os sentidos constroem-se e manifestam-se multimodalmente, posto que a figuratividade recria sensações presentes na interação. Portanto, elementos chaves para a interpretação contextual (TAVARES, 2010).

Diante disso, pode-se abordar a textualidade para além do enfoque sintático semântico dos gêneros multimodais, ou seja, tratar os quadrinhos com o enfoque na interação (LINS, 2008). Interagir pressupõe seleção e ordenação linguística postas em ação pelos sujeitos para determinados fins comunicacionais (ELIAS; LINS; SOUZA JR., 2011, p. 02). Além disso, a construção dessa interação, no contínuo oral-escrito das tiras, favorece a emergência da língua em uso (LINS, 2008). Sob essa perspectiva, a enunciação não se dá isoladamente e a compreensão do conteúdo proposicional, presente nas tiras, depende da imbricação entre modalidades na constituição dos referentes, isto é, na constituição do discurso (SOUZA JÚNIOR, 2012).

5. Aspectos metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e de cunho qualitativo, com análise descritiva da língua em uso em gênero textual (BAKHTIN, 2000). É exploratória pela possibilidade de ampliação do *corpus* e verificação empírica da análise. Como operacionalização, os taxionomias adotadas estabelecem-se como parâmetros para descrição de cada exemplar. Com isso, constituiu-se uma amostra de quatro tiras como *corpus* e, na descrição, três perspectivas são consideradas: (i) a tira como simulacro de cena linguístico-interativa, no seu próprio material multimodal; (ii) o diálogo com outras instâncias discursivas e enunciativas e (iii) quais funções do *mas* se apresentam.

Os exemplares da amostra são de domínio público e disponíveis em diferentes *sites*, como forma de determinar os usos feitos do conector *mas* em diversos contextos e/ou eventos sociocomunicativos. Por apresentarem diferentes registros linguísticos, cenários culturais e temas, tais questões não foram aqui analisadas, a não ser em virtude da interpretação pragmática do conteúdo proposicional expresso ou inferido nos enunciados verbais dispostos nas tiras, conforme cada caso. Finalmente, o presente trabalho apresenta-se como recorte e com resultados parciais da pesquisa iniciada por Carmo e Alomba Ribeiro (2014), porém numa perspectiva teórico-analítica.

6. Análise das Tiras

Uma primeira característica não prototípica que o *mas* assume é seu deslocamento sintático para além da coordenação, isto é, vincular enunciados no mesmo nível sintático, tal como apresentado pelos gramáticos tradicionais. Na figura 1, é possível perceber que o conector não assinala sentido de oposição entre o enunciado do segundo balão em relação ao terceiro balão da mesma personagem: “quando ela inspirava, fazia o som de uma tuba, mas quando ela expirava...”. É evidente a função de gerir o tópico conversacional representado pelos enunciados da mesma personagem. Além de apresentar uma *função aditiva* não predominante que poderia ser representada por “quando ela inspirava fazia o som de uma tuba e quando ela expirava fazia o som de...”. A gestão de tópico conversacional se mostra profícua na língua falada (URBANO, 1999) e, nesse caso, a função adversativa se coloca em segundo plano, já que o jogo interacional da conversação e do ritmo narrativo sinalizado e representado pelos balões e a divisão dos quadros denota outro ritmo prosódico.

Figura 1: Tirinha do Garfield



Fonte: MAYER, 2012.

O contraste prototípico da conjunção é apresentado, de forma velada, na relação das ideias de inspiração-expiração e, nesse sentido, há também uma marcação de contraposição na mesma direção argumentativa (NEVES, 2000). Com isso, tanto o fato da inspiração quanto expiração mencionados pela personagem são vistos de forma negativa, porém em níveis distintos. Esses elementos estão bastante marcados pela expressão facial da personagem, como se observa na Figura 01. Tal fator, mostra que o elemento não linguístico da tira fornece pista para a interpretação da direção argumentativa no mesmo sentido negativo. Igualmente, a expressão “expirava” marcada em negrito e em tamanho maior são elementos multimodais que indicam, ainda, que o segundo enunciado vinculado é mais negativo que o primeiro.

O item *mas* pode assinalar funções expressivas e subjetivas (URBANO, 1999). Ainda na posição de introdutor tópico, na segunda tirinha a seguir, o conector introduz um enunciado exclamativo. A ideia de introdução de novo tópico tem relação com a pausa sinalizada pela pontuação do balão anterior e sua colocação em novo quadro. Entretanto, é clara a posição de subjetividade marcada pelo conector. Como afirma Urbano (1999), esse marcador pode sinalizar uma entonação expressiva de cunho emotivo e subjetivo, como demonstrado no segundo balão da tira anterior e presente no segundo balão da Figura 02 a seguir:

Figura 2: Amor à primeira vista



Fonte: SANTOS, 2015.

Ao introduzir o enunciado no segundo balão na tira acima, o conector prepara um tópico retificativo da ideia apresentada no primeiro balão. Não há a marcação de contraste prototípica na relação ideacional apresentada entre as proposições de cada balão. Entretanto, o vínculo se dá na mesma direção argumentativa, já que a proposição do primeiro balão apresenta uma ideia positiva e o enunciado do segundo balão não se opõe ao conteúdo semântico em si, senão rearticula expressiva e positivamente esse conteúdo adequando-o à situação, isto é, à chegada da segunda personagem no segundo quadrinho da tira.

A figura 3 mostra uma tira, na qual a marcação do conector se dá frente à cena da enunciação sem valor de contraste e/ou oposição, apenas com função interativa, na qual o contexto extraverbal representado na imagem é aludido pelo marcador (URBANO, 1999). Vale conjecturar o contraste tenuemente demonstrado entre a condição contextual pressuposta, isto é, as personagens que são pinguins, “conscientes” de sua condição de viver em locais muito frios, contrasta enunciativamente com a expressão “mas que calor!”. Portanto, na tira a seguir, contrasta-se interativamente um *topos* cognitivamente situado e figurativizado pelo contexto, com outro linguisticamente enunciado, representado na “fala” das personagens:

Figura 3: Tirinha sobre Carnaval



Fonte: SILVA, 2007.

Observa-se, nesse caso, que não há relação semântica ou pressuposicional entre os conteúdos proposicionais mediados pelo conector, posto ainda que os enunciados são retirados de uma marchinha de carnaval composta por Haroldo Lobo e Nássara. Finalmente, na quarta figura observa-se o *mas* introduzindo um enunciado interrogativo, típico de sua função interativa de iniciar turno (NEVES, 2000), marcando a inserção de argumento por meio de enunciado interrogativo hipotético:

Figura 4: Tirinha sobre obesidade



Fonte: RODRIGUES, 2010.

Com efeito, a função contrastante prototípica está semanticamente mais distanciada e assumindo uma posição mais interativa, como postulado por Neves (2000). Conforme a Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 2001), é preciso buscar as pistas contextuais e as suposições mais relevantes para deduzir as conclusões pretendidas pelo interlocutor.

Trata-se, pois, da atividade inferencial requerida pelo ouvinte - no caso do segundo personagem da tira - e pelo leitor, de forma geral. Sob essa ótica, a tira acima requer um esforço inferencial maior. Ao enunciar “mas será que esse salgadinho de milho é realmente livre de colesterol?” pode-se: (i) supor aceitar tacitamente que na embalagem esteja escrita a composição do salgadinho e sua baixa taxa de colesterol, ainda que as pistas imagéticas não destaquem essa possibilidade; (ii) Pressupor que o salgadinho é, de fato, de milho pela indicação do dêitico “este” e que, portanto, salgadinhos de milho costumam ter taxa de colesterol altas e que, especificamente, o salgadinho de posse da personagem está livre de colesterol; (iii) Supor que a crença das pessoas, em geral, representada na voz da personagem, diz que salgadinhos de milho são produtos com altas taxas de colesterol.

Detalhar esse percurso inferencial é fundamental para entender como as funções interativas constroem-se, ao menos em parte, sob um fundo cognitivo do processamento textual, uma vez que, para Sperber e Wilson (2001), a expressão linguística é pista para o processo cognitivo em busca da relevância, isto é, se fazer entender ou exprimir as intenções comunicativas com o mínimo de esforço cognitivo. Assim, pode-se interpretar o conteúdo proposicional da tira como um todo, considerando a resposta da segunda personagem, pois juntos codificam uma intenção comunicativa por meio da tira em si mesma. Contudo, destacadamente, outras respostas poderiam ser levantadas a partir da interpretação da pergunta da personagem no primeiro balão.

Diante disso, assumir a suposição (i) não é possível por falta de pistas contextuais na cena representada na tira. Assumir a suposição (ii) é dizer que a personagem crê que salgadinhos de milho são ricos em colesterol e duvida da condição do produto que está em suas mãos, indicado pelo dêitico. No que tange à posição (iii) emanada da segunda, entretanto cabe ao leitor adotar a crença geral da condição nutricional dos salgadinhos, posicionando essa crença geral na voz da personagem. Diante disso, a suposição (iii) se sobrepõe a todas e abarcando a segunda, pelo fato do conector *mas* realizar um contraste, posto que se ele introduz um enunciado interrogativo, que conota a dúvida da personagem quanto ao salgado ser livre de colesterol, é porque subjaz a crença de que salgados como esses não são livres desse tipo de valor nutricional.

7. Considerações finais

Este trabalho descreveu as funções pragmáticas e interativas do conector *mas* em tirinhas. Contrastou a expansão textual-interativa da conjunção estudada com a descrição gramatical tradicional que, por sua vez, precisa ser revisada com constância, tendo em vista a dinamicidade da língua e as contribuições dos estudos linguísticos para melhor entendimento dos fatos da linguagem e da interação verbal.

Demonstrou-se como a interpretação pragmática dos enunciados verbais, em

que vigora a atuação argumentativa do *mas*, depende dos elementos não verbais como pistas contextuais para apreensão das relações textual e interativamente construídas e simuladas na cena construída em cada tira. Além disso, a interação e o contínuo oral-escrito, figurativizados nas tiras, favorecem a interveniência de funções pragmáticas e menos prototípicas. Não obstante, importa a ampliação do *corpus* para uma apreciação mais robusta da proposta aqui discutida.

Finalmente, este trabalho espera contribuir, em primeiro plano, para a validação das descrições e modelos teóricos que analisam os conectores numa perspectiva mais ampla, isto é, não restrita à dimensão estrutural da descrição. Em segundo, ampliar os estudos descritivo-analíticos em textos multimodais, concernentes ao uso das conjunções em contextos reais de uso, notadamente, nas suas funções de marcadores do discurso.

8. Referências

ALOMBA RIBEIRO, M. D'Á. **Los conectores argumentativos en lós aprendices hispanohablantes de português**. 2005. 271 f. Tese (Linguística Aplicada) – Departamento de Filologia Alcalá de Henares, 2005.

ANSCOMBRE, J, C.; DUCROT, O. **La argumentación en la lengua**. Editorial Gredos: Madrid, 1994.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

CARMO, B. B. S.; ALOMBA RIBEIRO, M. D'Á. **Os marcadores discursivos na educação básica**: necessidade de sistematização a partir do livro didático. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 11, n. 4, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2014v11n4p457/29513>>. Acesso em: 10 ago. 2017. 11:02 h.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. 3 ed. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KRESS, G. **Multimodality**: a social approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

LINS, M. P. P. **O tópico discursivo em textos de quadrinhos**. Vitória: EDUFES, 2008.

_____; ELIAS, V. M. S.; SOUZA JÚNIOR, R. C. Leitura e compreensão de tiras de quadrinhos: contribuições da Linguística Textual para o ensino de língua portuguesa. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, 2, 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Instituto de Comunicação e

Artes da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais2asjornadas/Artigo_Maria_Lins_e_Vanda_Elias_e_Rivaldo_Souza_Junior.htm>. Acesso em: 09 ago. 2017. 13:21 h.

MAYER, D. S. N. **Aprendendo português**. Monteiro, 14 maio 2012. Disponível em <<http://aprendaportugueson.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2017. 10:27 h.

MESQUITA, E. M. C.; SANTANA, A. A. O conector mas: uma análise baseada em textos de alunos em diferentes fases de escolarização. **Horizonte Científico**, Uberlândia, v. 02, n. 01, 2008. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/3996/2977>>. Acesso em: 10 ju. 2017. 10:34 h.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000, 4ª reimpressão.

NOEL, M. **Especial de Carnaval**. Tirinha Nerd, eu? Niterói, 16 fev. 2015. Disponível em <<http://www.giekim.com/2015/02/especial-de-carnaval-tirinha-nerd-eu.html>>. Acesso em: 20 jul. 2017. 10:34 h.

PORTOLÉS, J. **Marcadores Del discurso**. 2 ed. Ariel S.A. Barcelona, 2001.

RAMOS, P. **Tiras livres**: um novo gênero dos quadrinhos. Série Quiosque, 32. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2014. 80p.

RODRIGUES, A. F. **Não basta tomar remédio, é preciso mudar seus hábitos para controlar o colesterol**. Sobral, 03 ago. 2010. Disponível em <<http://bemestar950.blogspot.com.br/2010/08/nao-basta-tomar-remedio-e-preciso-mudar.html>>. Acesso em: 20 jul. 2017. 10:34 h.

SELLA, A. F. **Funções do mas em um texto oral-dialogado**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.11, n.2, p.311-327, jul./dez. 2008. Disponível em <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/115>>. Acesso em: 10 jul. 2017. 10:40 h.

SILVA, T. M. P. **Blog ligado**. Vila Antonio Augusto Luiz, 28/04/2007. Disponível em <http://tmp.silva.zip.net/arch2007-04-22_2007-04-28.html>. Acesso em: 20 jul. 2017. 11:02 h.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevância**: comunicação e cognição. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2001.

SOUZA JÚNIOR, R. C. **Referenciação e humor em tiras do Gatão de meia-idade, de Miguel Paiva**. 2012. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. 2012, 139 f.

TAVARES, L. H. M. C. Gêneros e multimodalidade discursiva nas histórias em quadrinhos. **Revista Prolíngua**, v. 05, n. 02, jul/dez, 2010. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/15309/8691>>. Acesso em: 12 maio 2017. 10:23 h.

URBANO, H. Funções basicamente interacionais dos marcadores discursivos. In:

NEVES, M. H. M. **Gramática do Português Falado**. 2 ed. São Paulo: Humanitas / FFLC / USP, Campinas: Editora da Unicamp, 1999, p. 195-258.

CONFIGURAÇÕES MULTIMODAIS NA LITERATURA ADAPTADA A QUADRINHOS: A TEXTUALIDADE DO CONTO MACHADIANO

BOUGLEUX BONJARDIM DA SILVA CARMO

Mestrado Profissional em Letras - Profletras
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho
CEP 45662-900. Ilhéus-Bahia

bougleuxcpmatnre7@gmail.com

RESUMO. *Este trabalho caracteriza a Literatura adaptada a quadrinho, a partir das categorias da textualidade e da multimodalidade. Para tanto, analisa-se o conto O esqueleto, de Machado de Assis, adaptado. Determinam-se as tipificações, processos referenciais na tradução inter-semiótica e, como resultado, mostra-se: (i) a imbricação de linguagens na constituição da textualidade; (ii) a reconstituição do processo de interação narrativo; (iii) a rearticulação dos processos referenciais para a linguagem em tela.*

Palavras-Chave. *Literatura adaptada. Multimodalidade. Textualidade. Machado de Assis.*

Abstract. *This work characterizes Literature adapted to the comic from the categories of textuality and multimodality. Then, we analyze the story O Esqueleto, by Machado de Assis, adapted. The typifications, referential process in inter-semiotic translation are determined and, as a result, are shown: (i) imbrication of languages in the rearticulation of textuality; (ii) reconstitution of the process of narrative interaction; (iii) rearticulation of the referential process for the language on screen.*

Keywords. *Adapteded literary. Multimodality. Textuality. Machado de Assis.*

1. Introdução

Este trabalho, a partir do escopo da Linguística Textual (doravante LT), conforme Koch (2009), dialoga com os estudos da multimodalidade (KRESS, 2010) e da Teoria dos Gêneros Textuais (BAKHTIN, 2000; MÜLLER, 2012) para estabelecer um estudo⁶² exploratório quanto à questão da textualidade de gênero multimodal. Diante disso, o presente trabalho objetiva caracterizar a Literatura adaptada a quadrinhos, enquanto gênero textual híbrido, isto é, construído na imbricação entre linguagem verbal e não-verbal. Trata-se, dessa maneira, de explorar como essa inter-relação entre diferentes modalidades constitui o gênero

⁶² A investigação proposta nesta pesquisa insere-se na linha Análise de textos e discursos: leitura, produção textual, textualidade e gêneros, no contexto do grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Identidade, coordenado pela profa. Dra. Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro. Disponível em: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2394297052517994>. Acesso em: 28 set. 2017, 10:24 h.

supracitado, tendo em vista os fatores de textualidade e a mesclagem genérica. Em decorrência de tal problemática, é possível supor que as configurações da textualidade se efetivem de forma peculiar, na qual a multimodalidade tem papel fundamental, notadamente, em reconstituir tipificações da narrativa no processo de adaptação e reconfigurar os objetos de discurso. Nesse contexto, numa abordagem descritivo-qualitativa, tomou-se o conto *O Esqueleto*, de Machado de Assis, adaptado por Molina e Koprowski (2015) como objeto de estudo. Todavia, apresentam-se resultados parciais desse processo analítico exploratório.

A presente abordagem justifica-se pelo fato do gênero em questão já ser discutido por uma série de linhas de pesquisa, inclusive com análises e descrições das adaptações dos textos machadianos, notadamente, a partir dos estudos da comunicação, dos estudos interartes, da linguagem dos quadrinhos, dentre outros (DINIZ, 1998; LIMA, 2012; MIRANDA; PINHEIRO-MARIZ, 2014). Contudo, não se aborda alguns fenômenos importantes relativos à constituição pictural da narrativa do texto-fonte, a reconfiguração dos processos referenciais por vias não verbais, além da lacuna existente relativa a uma descrição mais robusta da textualidade da adaptação em suas funções textuais-comunicativas, tal como aqui pretendido. Nessa direção, a caracterização do gênero pode situar outras investigações e descrições importantes na centralidade da perspectiva linguística.

2. O fenômeno do texto e a multimodalidade: categorias norteadoras

Para fins deste trabalho, importa delinear as categorias oriundas da LT e da Teoria da Multimodalidade para análise da adaptação do texto literário a quadrinhos. Nesse sentido, coaduna-se com Koch (2001) a necessidade de centralizar o texto como objeto de estudo, os fenômenos linguísticos e sócio-cognitivos relativos a sua organização, funcionamento e compreensão, isto é, a teoria do texto concebe a linguagem como lugar da interação social e como ação intersubjetiva e, por conseguinte, o ato de construir objetos de discurso ocupa um espaço fundamental nesse processo (KOCH, 2009).

No que tange aos fatores de textualidade, a LT tem investigado diversos fenômenos que consideram como caracterizadores do objeto texto, ou seja, estabelecer critérios para determinar o que faz do texto um texto (COSTA VAL, 1999). Segundo Costa Val (1999, p. 03) “pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Nessa acepção, deve-se assumir que: (i) incorrem elementos pragmáticos relativos ao conjunto histórico, social, cultural e comunicativo que se sobrepõem para a atuação do texto como espaço de construção de sentidos; (ii) elementos semânticos cooperam para entrelaçar essa atuação em termos de coerência; (iii) atuam recursos de coesão para a articulação do plano formal e estrutural.

Além desses princípios, emerge-se a questão da (re) construção de objetos de discurso ou processo de referenciação, como dimensão fundamental acerca do fenômeno/objeto texto, isto é, os sujeitos intersubjetivamente estabelecem a ativação e (re)categorização de referentes (MONDADA; DUBOIS, 2016). Numa perspectiva complementar, advém-se a questão da multimodalidade. Souza Júnior (2012) esclarece que não cabe à LT elaborar métodos de análise das modalidades não verbais dos textos, mas cumpre dialogar com esses estudos, tendo em consideração e presença de semioses não-verbais nos eventos comunicativos e como esses processos contribuem para a construção do discurso e se configuram nas ações de linguagem, isto é, permeiam a interação humana, bem como se relacionam com os modos de processamento textual (DIONÍSIO, 2011).

Com efeito, para Dionísio (2011), em virtude das diferentes formas semióticas e da interação humana, as pessoas precisam atribuir sentidos com múltiplas linguagens. Assim, se a imagem também faz parte da organização social das comunidades, isso implica organização dos gêneros textuais (DIONÍSIO, 2011). Como o processo de interação social se materializa na linguagem, Kress (2010) postula que os diferentes signos se motivam na busca pela construção das significações, considerando as constrações culturais, o engajamento e princípios comunicacionais. Com isso, pressupõe-se que os gêneros textuais, em suas multimodalidades, estão atrelados às instanciações sociais, culturais e comunicativas (KRESS, 2010).

3. A tradução inter-semiótica, a obra machadiana e gênero textual

O processo de adaptação não se dá sem conflitos conceituais, escolhas e uma dimensão subjetiva de seu funcionamento. Tal realidade se mostra pelo substancial número de investigações que tratam desses elementos sob diversos enfoques teóricos. Vale salientar que a obra machadiana é tomada como objeto de análise sob vários ângulos, de acordo a linha teórica adotada. Contudo, se mostra consensual que a adaptação das obras do grande escritor brasileiro se efetiva por duas razões centrais, a saber: (i) revalorizar o texto machadiano diante de um novo público consumidor e leitor de HQ pouco habituado à leitura dos textos canônicos; (ii) estabelecer a criação de uma nova obra que facilite ou sirva de estímulo à leitura da obra original (RAMOS, 2009).

Tratam-se, portanto, de dois aspectos problemáticos e polêmicos, uma vez que o primeiro pressupõe uma desvalorização da obra original e supervalorização da linguagem quadrinística e a segunda razão pressupõe uma desvalorização da HQ em relação ao texto literário canônico, tal como afirma Ramos (2009), razão que busca-se dar ao texto em quadrinhos maior *status* por se tratar de obras literárias canônicas e já socialmente valorizadas. No entanto, assume-se, consonante o referido autor, a autonomia da linguagem quadrinística em relação à Literatura. Todavia, do ponto de vista da textualidade, as razões acima mencionadas incorrem em valores e discussões que saltam o valor de cada texto, gênero e modalidade, enquanto fenômeno da interação verbal. Em outros termos, para a LT, Teoria dos Gêneros e os estudos da multimodalidade não importam as valorações sociais e ideológicas que possam ser atribuídas às manifestações textuais e, sim, o fenômeno do texto em si, como objeto de investigação científica.

Em virtude dessas ponderações, adota-se a tradução inter-semiótica como processo de recriação, já que um novo gênero se constitui como obra ao mesmo tempo literária e quadrinística (NASCIMENTO, 2014; PINA, 2014). Nessa acepção, a transcodificação requer subversão, conflito e reinterpretação semiótica, posto que na relação signo-signo, em suas variadas dimensões, envolve uma reconfiguração de sentidos. Em virtude disso, Descardecí (2002) postula que a leitura desses textos também se dá de forma multimodal e esse processo relaciona-se, de forma direta, aos fatores pragmáticos da textualização, por exemplo, a *intencionalidade* e a *aceitabilidade*. A autonomia das diferentes semioses, linguagens e formas de arte, em todo caso, estão sujeitas às diferentes composições da atividade e criatividade linguística humana. Nesse aspecto, torna-se patente o diálogo entre linguagens (PINA, 2014) e práticas de intertextualidade (BAKHTIN, 2000).

Nesse sentido, diversas forças transculturais perpassam os contextos de circulação das adaptações, seja pela subversão, como releitura ou recriação. Entretanto, é notório que esses eventos comunicativos multimodais estabelecem novas dinâmicas de leitura, produção e circulação de obras (MARCUSCHI, 2011).

Mais ainda, configuram uma forma peculiar de ação social e que estabelece formas próprias de organização sóciodiscursiva (MARCUSCHI, 2011; MÜLLER, 2012). Nessa perspectiva, Pina (2014) defende que o texto de chegada sendo novo, não apaga o antigo totalmente, já que não se trata de uma questão de fidelidade, mas de ampliar espaços e formas de leitura, num relação dialógica. Dessa forma, na condição de gênero textual a Literatura adaptada a quadrinhos não estabelece em si mesmo um novo paradigma, mas diferentes possibilidades de recorrências, tipificações, de (re)organização do discurso literário, de ações sociais específicas e como parte das mesclagens e hibridizações inerentes às interações humanas via linguagem (KRESS, 2010; MÜLLER, 2012).

4. Aspectos metodológicos

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e insere-se no contexto da análise de gênero textual, numa perspectiva indutiva considerando as categorias norteadoras. Para tanto, procedeu-se com as seguintes etapas: (i) caracterização geral da adaptação realizada por Molina e Koprowski (2015), com base na terminologia quadrinística em Eisner (1999); (ii) descrição da construção referencial dos objetos do discurso no texto-adaptado, fator central da textualidade, que precisa ser rearticulada na interação sob a imbricação de várias modalidades de linguagens (SOUZA JÚNIOR, 2012).

Não obstante, ambas etapas envolveram verificações comparativas e indicações quanto aos aspectos composicionais e pragmáticos mais proeminentes. A escolha de um conto machadiano para a presente investigação se efetiva por três razões centrais: (i) o volume substancial de adaptações já realizadas da obra machadiana, principalmente contos; (ii) o quantitativo de pesquisas, artigos e publicações que analisam diversas obras de Machado de Assis adaptadas; (iii) sendo uma adaptação literária e de texto narrativo, é possível estabelecer possíveis generalizações quanto ao processo de adaptação, conforme as categorias que ancoram a análise.

5. Textualidade e referenciação na adaptação: análise exploratória

Importa destacar que há uma relação dialógica entre os textos de partida e chegada e, dessa maneira, não há autonomia total nesse processo (PINA, 2014). Com isso, é possível destacar aspectos da releitura do discurso na transcodificação, já que tratam-se de duas linguagens autônomas. Nessa ótica, a narratividade, enquanto forma de organização do discurso e independente da configuração semiótica, pode constituir-se como um elo de proximidade em termos de gênero textual, com a ressalva de que tanto o texto literário, quanto o texto em quadrinhos sofrem as devidas restrições quanto às práticas discursivas em que se inserem, numa condição intersemiótica em diferentes graus (MAINGUENEAU, 2005). Para efeitos da análise e da caracterização, a comparação se dá com o texto-fonte ou o conto original, qual seja o conto *O esqueleto*, adaptado por Molina e Koprowski (2015), colocado em paralelo com a narrativa original⁶³ de Machado de Assis, publicado em 1875 no *Jornal das Famílias*.

A primeira dimensão é a enunciativa e diz respeito à composicionalidade, estilo, conteúdo temático e plano textual geral. Nesses termos, o plano textual

⁶³ Nesta pesquisa utilizou-se a versão em domínio público disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/fs000189.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017, 13:30 h.

concerne ao material linguístico que materializa o discurso ficcional. Na adaptação, mostra-se que há alterações na estruturação do discurso, mas não na estrutura retórica ou na sequência da história como um todo. De fato, toda a adaptação realizada por Molina e Koprowski (2015) trabalha com a criatividade visual, mediante o uso de uma ampla paleta de cores neutras e frias simulando o clima noturno, tétrico e solitário sugerido pela narração, tais como o negro, sépia, graus de cinza, azul e verdes escuros, alaranjado, cobre, dentre outras cores.

Imagem 1. Timing e disposição do material verbal



Fonte: Molina e Koprowski (2015).

Como se vê, a formatação dos tipos de quadrinhos e a disposição desses no decurso da narrativa seguem diferentes padrões e formas, bem como, em geral, cada quadro foi construído com uma cor predominante, fator que reforça o *timing* da narrativa (EISNER, 1999). Dessa maneira, por exemplo, as descrições picturais presentes na narrativa original não são alteradas significativamente. Não obstante, as nuances e mudanças materializadas na descrição do narrador são reforçadas em diferentes quadros que mostram visualmente os detalhes.

Além dos diferentes enquadramentos, Molina e Koprowski (2015), em dados momentos, alteram a ordem “natural” da leitura - de esquerda para a direita - Eisner (1999) ratifica que essas quebras de fluxo do olhar são parte da constituição da leitura quadrinística. Outro elemento interessante são as diferentes perspectivas e enquadramentos utilizadas na adaptação (EISNER, 1999). Isto é, toda a obra mescla quadros com figuras inteiras, enquadramentos médios e posições aproximadas em *close-up*. Além disso, cada capítulo é aberto com uma inscrição construída com imagens ricamente adornadas com alusões fúnebres, figuras de cadáveres, esqueletos, cemitérios, lugares lúgubres, pântanos e outros arquétipos relativos à morte. Convém ressaltar a qualidade estética geral do texto-alvo com um visual atrativo.

Conforme o recorte traçado para a análise, do ponto de vista da construção referencial, alguns elementos interessantes podem ser destacados. Com efeito, há uma relação de complementaridade entre os trechos descritivos e a representação imagética da cena. Para Souza Júnior (2012) os elementos visuais são pistas fundamentais para a (re) construção dos objetos de discurso, isto é, a construção referencial se efetiva por diferentes vias ou modalidades semióticas. Por exemplo: a expressão “à luz trêmula das velas...” (MOLINA; KOPROWSKI, 2015 s.p.), no primeiro capítulo, é reconstruída com uma imagens da luz das velas com diferentes sobreposições que simulam o movimento das chamas:

Imagem 2. Vela (complementaridade referencial)



Fonte: Molina e Koprowski (2015)

No capítulo quatro, por exemplo, um quadrinho mostra uma das personagens solicitando uma explicação e utiliza a expressão dêitica “deste”. Porém, o seu interlocutor não compreende a referência. No quadro seguinte, o referente é recuperado visualmente com a primeira personagem apontando com o dedo - em enquadramento *close-up* (EISNER, 1999) para um terceiro interlocutor, até então em silêncio no trecho. Esse elemento mostra que a ausência da construção referencial verbal é complementada e co-construída visualmente (SOUZA JÚNIOR, 2012). Assim, o referente mencionado no primeiro balão do quadro maior é recuperado visualmente no segundo quadro com o dedo em primeiro plano destacado:



Imagem 3. Close-up (Recuperação de referente)

Fonte: Molina e Koprowski (2015)

No quinto capítulo, um quadro reconstrói ou reconstitui uma referência posta pelo narrador-personagem que contém os seguintes dizeres: “Um dia porém, recebi um bilhete da mulher. Dizia-me que era eu a única pessoa estranha que lá ia; pedia-me que não a abandonasse” (ASSIS, 1994, p. 12). Essa cena não fica à cargo da voz do narrador, mas é transposta para um único quadro. Dessa forma, a enunciação passa para a voz da personagem que envia o bilhete. Com isso, há uma reconstituição referencial delegada ao visual no texto-alvo:

Imagem 4. O bilhete (Reconstituição referencial)



Em outro trecho da narrativa a reconstituição referencial da adaptação vale-se do uso da função emocional do quadro (EISNER, 1999), isto é, as formas dos contornos do quadrinho e a presença de onomatopeia, que não existe no texto-fonte, senão mencionado como o grito da personagem

Imagem 5. O grito (Reconstituição referencial e inserções)



Na adaptação, o grito da personagem dona Marcelina é reconstruído imageticamente com o quadro, sua função emotiva e a onomatopeia. Dessa forma, integrando elementos presentes no texto-fonte com outros novos condizentes com a linguagem dos quadrinhos.

Fica evidente, pelo exposto, que a leitura da adaptação exige participação ativa do leitor na construção dos sentidos construídos nessa intertextualidade e na emergência da multimodalidade que reestruturam, em vários níveis, os movimentos retóricos da sequência narrativa. Com efeito, signos são criados, transformados ou descartados, conforme o projeto adaptativo, isto é, como um processo global, conforme Nascimento (2014). Em outros termos, as especificidades da narratividade quadrinística e os elementos não-verbais estruturais dessa linguagem propiciam o surgimento de elementos novos na adaptação.

6. Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi caracterizar a literatura adaptada a quadrinhos,

consoante o escopo da LT e considerando aspectos da tradução realizada no conto O esqueleto, de Machado de Assis, bem como a construção referencial. Embora a tradução inter-semiótica de textos literários, dentre esses os machadianos, seja investigada por várias linhas de pesquisa, consoante uma vasta literatura nessa direção, a LT ainda não explorou esse fenômeno e esse gênero de forma mais detida.

Além disso, o diálogo entre os estudos da textualidade e da multimodalidade tem crescido como forma de melhor compreender o texto, como objeto de investigação. A literatura e a análise sugerem que a adaptação de obras de Machado de Assis, tanto romances como contos, bem como a adaptação de quaisquer obra literária implica uma textualidade construída no intertexto e como procura-se apontar, mediante a análise neste trabalho, como um gênero peculiar, híbrido que emerge do processo de leitura e transcodificação da linguagem literária para a quadrinística.

A análise apontou para a hibridização do gênero e que a adaptação não altera significativamente as tipificações do discurso narrativo, ao passo que estabelece uma dinâmica diferenciada, em razão da multimodalidade. No entanto, não se pressupõe que outras adaptações não realizem maiores alterações nesse processo. Como trata-se de um estudo exploratório, as etapas adotadas nesta pesquisa estão esboçadas mais no sentido de problematização, de reflexão das possibilidades e numa apreciação geral, do que na atribuição um escopo definitivo e finalizado do processo. Espera-se, com isso, oportunizar a discussão acerca da adaptação sob o viés da textualidade.

Este trabalho precisa desdobrar-se em algumas questões que aqui não puderam ser aprofundadas, dentre elas, considerar quais elementos do texto-fonte favorecem o processo de adaptação. Pensar quais elementos pictóricos estão figurativizados na narrativa e que podem corroborar para a adaptação. No entanto, fica evidente a complementaridade de modalidade semióticas na construção referencial e a manutenção dos movimentos retóricos da narrativa, elementos que contribuem para a hibridização e caracterização geral do gênero Literatura Adaptada.

7. Referências

ASSIS, J. M. **De Obra Completa**. vol. II, Nova Aguilar, Rio de Janeiro, 1994. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/fs000189.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017. 20:22 h.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DESCARDECI, M. A. A. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 02, p. 19-26, jun. 2002. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/604>>. Acesso em: 10 ago. 2017. 13:32 h.

DINIZ, T. F. N. Tradução intersemiótica: do texto para a tela. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 03, p. 313-338, 1998. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5390/4934>>. Acesso em: 20 nov. 2016. 09:23 h.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDACZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 137-152.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. 3 ed. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 6 ed. São Paulo: Conteto, 2001.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

KRESS, G. **Multimodality: a social approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

LIMA, M. S. Literatura em quadrinhos: uma questão de adaptação. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 14, 2012. **Anais...** Recife, Pernambuco, 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2012/resumos/R32-1042-1.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017. 10:21 h.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configurações, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDACZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 17-32.

MAINGUENEAU, Dominique. 2005. **Gênese dos Discursos**. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições.

MÜLLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MIRANDA, D. A.; PINHEIRO-MARIZ, J. Nos limiares da literatura: histórias em quadrinhos, adaptações e outras artes. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 3, n. 02, p. 172-185, 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/314/246>>. Acesso em: 25 nov. 2016. 10:27 h.

MOLINA, D. A.; KOPROWSKI, M. **Um esqueleto**. Machado de Assis. São Paulo: Ed. Pulo de Gato, 2015.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2016.

NASCIMENTO, G. C. T. N. Clássicos da literatura em quadrinhos: uma análise do ponto de vista da tradução intersemiótica. **Cultura & Tradução**, João Pessoa, v. 3, n. 01, p. 247-259, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/ct/article/viewFile/21705/12206>>. Acesso em: 20 nov. 2016. 14:12 h.

PINA, P. K. C. Literatura e quadrinhos em diálogo: adaptação e leitura hoje. **Ipotesi**,

Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 149-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaipotese/files/2016/01/13_Literatura_e_quadinhos_em_di%C3%83%C2%A1logo1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016. 14:18 h.

RAMOS, Paulo. Histórias em Quadrinhos: Gênero ou Hipergênero. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 38, p. 1-14, 2009. Disponível em <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_28.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016. 14:30 h.

SOUZA JÚNIOR, R. C. **Referenciação e humor em tiras do Gatão de meia-idade, de Miguel Paiva**. 2012. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. 2012, 139 f. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14249/1/Rivaldo%20Capistrano%20e%20Souza%20Junior.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2017. 20:02 h.

A ARTE COMO DENUNCIADORA DAS TENSÕES DO SOCIAL EM *FELIZES PARA SEMPRE?*⁶⁴

BRUNO ARNOLD PESCH⁶⁵, RENATA MARCELLE LARA⁶⁶

Universidade Estadual de Maringá
Av. Colombo, 5790, 87020-900 – Maringá – PR – Brasil

brunopesch@hotmail.com, renatamlara@gmail.com

Resumo. Nesta pesquisa em que se objetiva compreender, por uma perspectiva discursiva, a maneira com que a arte denuncia as tensões do familiar/religioso-desejos/impulsos do(s) sujeito(s)-profissional no relacionamento entre Marília, Cláudio e Denise, debruça-se analiticamente sobre a abertura do segundo episódio da minissérie. A arte no jogo familiar/religioso-desejos/impulsos do(s) sujeito(s)-profissional, in-visibiliza a tensão social/cultural de-marcada nos rituais da vida cotidiana desses sujeitos.

Palavras-chave. Análise de Discurso. Social. Contradição. Arte.

Abstract. In this research in which it is objectively understood, from a discursive perspective, the way in which art denounces the tensions of the familiar/ religious-desires/impulses of the subject (s)-professional in the relationship between Marília, Cláudio and Denise, analyzes the opening of the second episode of the miniseries. Art in the family/ religious-desires/ impulses game of the subject (s) -professional, in-visibilizes the social / cultural tension of-marked in the rituals of the daily life of these subjects.

Palavras-chave. Discourse Analysis. Social. Contradiction. Art.

1. Introdução

Este trabalho teórico-analítico-discursivo debruça-se sobre a minissérie *Felizes para sempre?*, escrita por Euclides Marinho, produzida pela O2 Filmes e exibida na Rede Globo de Televisão entre os dias 26 de janeiro e 6 de fevereiro de 2015. Consideramos neste material audiovisual, que é constituído por diferentes materialidades de composição discursiva, tal como Lagazzi (2011), as especificidades de cada materialidade no batimento/alternância da descrição e interpretação.

Neste batimento, descrição-interpretação, investimos analiticamente no funcionamento da **contradição** constitutiva do social em *Felizes para sempre?*. A categoria da contradição abordada por uma vertente que não privilegia a contradição lógica, segundo Léon e Pêcheux (2014), leva em consideração sua

⁶⁴ Este artigo é constitutivo do projeto de pesquisa docente proposto por Lara (2016-2019), “Imagens-visuais e projeções imaginárias de sujeitos em materiais artísticos e midiáticos”, em desenvolvimento na Universidade Estadual de Maringá.

⁶⁵ Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da referida instituição. Membro do GPDISCMIÍDIA – CNPQ/UEM – Grupo de Pesquisa em Discursividades, Cultura, Mídia e Arte.

⁶⁶ Doutora em Linguística pela Unicamp. Professora do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM. Líder do GPDISCMIÍDIA–CNPq/UEM.

tensão constitutiva, ou seja, a “[...] tensão contraditória entre a relação paradigmática de substituição que tende em direção à estabilização da forma lógica e a existência de relações de deriva e de alteração entre sequências [...]” (LÉON; PÊCHEUX, 2014, p. 172). Nesse sentido, a análise é deslocada, conforme os autores, em direção às “formas materiais discursivas de contradição ligadas à alteração e à deriva”, reafirmando, assim, “que um uso materialista da noção de contradição na análise do discurso supõe necessariamente, levar em consideração os espaços de heterogeneidades nos quais funciona essa contradição” (LÉON; PÊCHEUX, 2014, p. 173).

Felizes para sempre? apresenta em sua trama a arte (pictórica), principalmente a arte pictórica brasileira da primeira metade do século XX, como denunciante de um social/cultural marcada pela tensão do familiar/religioso-desejos/impulsos do(s) sujeito(s)-profissional. Neste jogo, o artístico (de)marca os rituais cotidianos da minissérie.

Recortamos para esta análise o relacionamento de Marília (restauradora), Cláudio (coleccionador e marido de Marília) e Denise/Danny Bond (garota de programa de luxo que figura, na minissérie, como alguém que entende de arte). O objetivo é compreender, por uma perspectiva discursiva, a maneira com que a arte denuncia as tensões do familiar/religioso-desejos/impulsos do(s) sujeito(s)-profissional no relacionamento entre Marília, Cláudio e Denise. Nesse sentido, é que nos interrogamos *como nas relações entre Marília, Cláudio e Denise o artístico denuncia a tensão social/cultural nas práticas desses sujeitos*.

2. Tateando a cultura e o social

Para abordar sobre o jogo familiar/religioso-desejos/impulsos do(s) sujeito(s)-profissional no funcionamento (discursivo) da minissérie *Felizes para sempre?*, situamos a cultura, as aquisições culturais e o social, constitutivos desse jogo, denunciados pelo artístico na minissérie.

Falar do social, conforme Lagazzi (2013, p. 313), “é falar de relações entre sujeitos de linguagem”. Retomando “Delimitações, inversões, deslocamentos” (1990) de Pêcheux, a autora afirma que “pensar ‘o invisível, o alhures, o não-realizado, o impossível, as diferentes modalidades de ausência’ no social é ter que se haver com sujeitos de linguagem, ter que se haver com a linguagem”! (LAGAZZI, 2013, p. 313). O social, nesse sentido, é espaço também do alhures, do invisível, do não-realizado, de distintas modalidades de ausência, do que pode vir a ser do outra forma, é espaço de linguagem, “do movimento de sujeitos na linguagem, do movimento de sujeitos de linguagem”, nas palavras de Lagazzi (2013, p. 313).

No ensaio *O mal-estar na civilização* (1969 [1930]), Freud dedica-se a refletir sobre cultura e as aquisições culturais do homem⁶⁷, assim como a maneira que estes funcionam na e pela cultura. A palavra civilização, nesse contexto, como explica o psicanalista,

descreve a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais, e que servem a dois intuitos, a saber: o de *proteger o homem contra as forças da natureza* e o de *ajustar seus relacionamentos mútuos* (FREUD, 1969, p. 109 grifos nossos).

Baseado nos dois intuitos citados anteriormente, Freud (1969) apresenta

⁶⁷ Termo empregado por Freud.

quatro aspectos das aquisições culturais do homem. São eles: as atividades e os recursos que tornam a terra mais proveitosa e as atividades e os recursos que protegem contra as forças da natureza; os instrumentos que o homem vai desenvolvendo, mediante os quais recria seus órgãos motores e sensoriais ou amplia os limites de funcionamento do corpo; a beleza, que leva o homem a buscar sinais de asseio, de ordem e de limpeza; “as mais elevadas atividades mentais do homem – suas realizações intelectuais, científicas e artísticas – e o papel fundamental que atribui às ideias [sic] na vida humana” (FREUD, 1969, p. 114); a forma como os relacionamentos recíprocos dos homens, “seus relacionamentos sociais, são regulados – relacionamentos estes que afetam uma pessoa como próximo, como fonte de auxílio, como objeto sexual de outra pessoa, como membro de uma família e de um Estado” (FREUD, 1969, p. 115).

Como sinaliza Freud (1960), quando escreve o ensaio *O mal-estar na civilização* – publicado pela primeira vez em 1930 – no processo de regular os relacionamentos dos sujeitos, a civilização, nas palavras do autor,

tem que utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sobre controle por formações psíquicas reativas. Daí, portanto, o emprego de métodos destinados a incitar as pessoas a identificações e relacionamentos amorosos inibidos em sua finalidade, daí a restrição à vida sexual e daí, também, o mandamento ideal de amar ao próximo como a si mesmo, mandamento que é realmente justificado pelo fato de nada mais ir tão fortemente contra a natureza original do homem (FREUD, 1969, p. 134).

Mariani (2009), ao partir de algumas pistas formuladas por Pêcheux em *O discurso: estrutura ou acontecimento*, compreende cultura, na perspectiva discursiva, como resultante da prática de (entre) sujeitos que remetem a um determinado momento, lugar e formação histórica; prática estas ligadas às “formas de ser e estar em sociedade” (MARIANI, 2009, p. 45). Essas práticas, como frisa a autora, estão intrincadas aos modos de (re)produção, resistência e transformação dos sentidos.

Deve-se destacar, em conformidade com Ferreira (2015), que a resistência da cultura “é um lugar privilegiado de produção de sentidos e também de estereótipos a provocarem danosos efeitos de homogeneidade nos fatos, condutas e valores de ordem cultural”. Ao mesmo tempo em que a cultura, “em sua potência de pluralidades”, é uma “matriz de diversidades”, ela “pode funcionar como anteparo ideológico de dominação e opressão” (FERREIRA, 2015, p. 165-166).

Tanto na perspectiva discursiva como na psicanalítica, observa-se que a cultura é da ordem do plural, do diverso, e que está relacionada a determinações sócio-históricas e ideológicas que abrangem as práticas dos sujeitos (de linguagem) em sociedade. Por vezes, imaginariamente, produz efeito de homogeneidade, como expõe Ferreira (2015). No e pelo seu funcionamento, como explica Freud, as aquisições culturais regulam/modelam as relações sociais.

As aquisições culturais abordadas por Freud (1969), que têm como finalidade controlar as relações entre os sujeitos, assim como dominar a natureza, materializam-se na trama de *Felizes para sempre?* no/pelo entrelaçar do legal e ilegal, do permitido e não-permitido cultural e socialmente na constituição da família Drummond, como também de sua casa decorada com obras de arte.

3. Em cena: os sujeitos Marília, Cláudio e Danny Bond

O cenário de *Felizes para sempre?* é a cidade de Brasília, no ano de 2013. Para a construção do *per-curso* analítico deste trabalho, recortamos a arte como denunciante das tensões do social/cultural, que é marcada pelo jogo familiar/religioso-desejos/impulsos do(s) sujeito(s)-profissional. Para tanto, focamos no relacionamento entre Marília, Cláudio e Denise/Danny Bond. A sequência de *frames* selecionada para a análise é da abertura do segundo episódio da minissérie, intitulado “*Vale a pena sofrer por amor?*”. Na abertura deste episódio, o casal Marília e Cláudio recebem pela primeira vez (e única vez) em sua casa a garota de programa de luxo (classe AA) Danny Bond, escolhida por eles ao final do primeiro episódio no *site Black Orchid*. Pelos enquadramentos da câmera, que focam na movimentação/no andar sensual de Danny Bond, adentrando a casa do casal e em suas observações das obras pictóricas que compõem este espaço, nota-se a personagem e atenta-se aos quadros de pintores brasileiros que produziram na primeira metade do século XX, bem como a forma como tais quadros estão dispostos, como se pode observar na sequência abaixo.



Figura 1: Sequência de *frames* da abertura do segundo episódio – *Vale a pena sofrer por amor?*”

Recorte verbal-oral da primeira sequência de *frames*

Danny: Posso? Nossa, que linda a casa de vocês! Olha, Portinari... e no chão!

Cláudio: Samanta [Marília] é restauradora. Danny: Linda profissão. Já vi que vocês gostam de artistas brasileiros! Bonadei, Volpi. Marília: Meu marido é colecionador.

Na década de 1980, ao abordar sobre a casa e a rua, DaMatta (1986) afirma que a casa ordena um mundo à parte. Neste universo, segundo o autor, o tempo não é histórico, mas cíclico, “tempo que vive de durações que não se medem por relógios, mas por retratos amarelados e corroídos pelas traças, como naquela poesia de Drummond”. A duração do tempo e experiência podem ser revertidas pela saudade dos dias em que a família estava reunida “em torno de alguma figura importante para sua unidade e sobrevivência, enquanto grupo uno e integrado” (DAMATTA, 1986, p. 24). Se considerarmos estas dimensões, conforme DaMatta, observaremos que a casa e a rua são mais que espaços geográficos. Elas são modos de ler, falar e explicar o mundo.

Em *Felizes para sempre?*, a casa de Cláudio e Marília é enfeitada/decorada por obras de arte de artistas (*re-conhecidos*) como, por exemplo, Portinari, Bonadei e Volpi, como diz Danny ao observar este espaço. Num primeiro momento, tais obras (pictóricas) são apresentadas por Marília como acervo de um colecionador, porém, elas são uma maneira do personagem Cláudio lavar dinheiro de sua construtora, como nos é mostrado no decorrer da minissérie. O ato de colecionar,

como explica Benjamin (1987), ao abordar sobre o desempacotar de sua biblioteca, é “[...] apenas um dique contra maré de água viva de recordações que chega rolando na direção de todo colecionador ocupado do que é seu” (BENJAMIN, 1987, p. 227). Nesse contexto, “quase toda paixão confina com um caos, mas a de colecionar com o das lembranças. Contudo, direi mais ainda: o acaso e o destino que tingem o passado diante de meus olhos se evidenciam simultaneamente na desordem habitual desses livros” (BENJAMIN, 1987, p. 228). Conforme o autor, o colecionador está nesta tensão entre a ordem e a desordem.

Esta tensão entre ordem e desordem, conforme Benjamin (1987), constrói o colecionador, a coleção e as relações dessas com a lembrança. Em *Felizes para sempre?*, tal tensão constitui o personagem Cláudio e suas relações com os outros sujeitos da minissérie, num movimento constante de colecionar, não apenas obras pictóricas, como também poder, amantes, sujeitos da política. O maior fascínio do colecionador, segundo Benjamin (1987, p. 228), “é encerrar cada peça num círculo mágico onde ela se fixa quando passa por ela a última excitação – a da compra. Tudo o que é lembrado, pensado, conscientizado, torna-se alicerce, moldura, pedestal, fecho de seus pertences”.

Justamente nesse emoldurar (das relações que atravessam discursivamente a “Pinacoteca Marília Drummond”) que (*in*)conscientemente o colecionar funciona na/pela relação com a profissão de Marília (restauradora), que é tida como alguém que aprecia, entende de/sobre arte, que participa do processo de recuperação de obras de arte. A restauração, segundo Carvalho (2008, p. 134), ao citar Viñas (2004), é um conjunto de “atividades materiais, ou de processos técnicos, destinados a melhorar a eficiência simbólica e historiográfica dos objetos, atuando sobre os materiais que os compõem”. Nesse sentido, para o autor, ao citar Brandi (2005), a restauração visa restabelecer a unidade potencial da obra, desde que “não cometa um falso artístico e não remova as marcas que a obra adquiriu com a passagem do tempo” (CARVALHO, 2008, p. 135).

Na minissérie, esse efeito de falseamento não está na restauração em si, mas justamente naquilo que não é possível de se restaurar, ou seja, as fraudes (uso de obras para lavagem de dinheiro por parte de Cláudio, no desconhecimento de Marília), o sentido de lar, pois a casa é, de fato, uma fachada. Fachada porque serve para depósito de obras envolvidas nessas ações ilegais quanto fachada no sentido de que embelezam paredes de um cenário familiar forjado na/pela traição múltipla de Cláudio com a esposa. A arte, para Freud, como argumenta Fuks (2003), se distancia dos estetas que concebiam a arte com um modo de expressão do belo, da harmonia, para afirmar que a força cultural da arte “encontra-se no registro das pulsões e do desejo. Ou seja, o que ele introduz de novo no universo das artes é o desvelar da íntima relação entre a produção artística e os processos inconscientes” (FUKS, 2003, p. 18). Uma dessas vias impostas pela civilização ao sujeito para assegurar o controle de suas pulsões é a sublimação. Na criação artística, as pulsões e os desejos, encontram uma forma própria e subjetiva de satisfação, transformando os restos pulsionais, “ajudando a minorar os poderes da repressão e inibição sob a cultura, modificando-a. O impacto de determinadas obras plásticas sobre a civilização, com seu eventual valor subversivo, testemunha o vigor dos efeitos da sublimação sobre a vida social” (FUKS, 2003, p. 18). Esta função da arte, apresentada pela autora, na minissérie assume o lugar de denunciante das tensões do social que são construídas na/pela relação com os processos de “fugir” da repressão social/cultural dos desejos e instintos dos personagens. O espaço casa, composto por obras de arte, que emolduram e organizam tanto o espaço físico como as relações entre os sujeitos, que (se) significam inicialmente como lugar de uma família unida, perfeita, também é significado como um espaço de

atuação profissional, um espaço que, retomando as ideias de DaMatta (1986), já expressas, está imbricado com a rua, mas que, ao mesmo tempo, se distancia de seu fluxo, da maneira como os sujeitos relacionam-se entre si e com ela. Isto é, a casa e suas relações com a arte pictórica, se constituem nessa relação com as profissões e *hobby* de Marília e Cláudio, sendo também significada como um espaço de atuação profissional (de uma profissão não-regulamentada) para Danny Bond, prostituta de luxo⁶⁸, de nível universitário, a qual figura como entendedora de arte (pictórica), e toca piano⁶⁹. Uma personagem que joga com os desejos⁷⁰ apresentados como sendo do casal, mas participa da “fantasia” de sexo a três de Cláudio, como exibido numa fala da cena da terapia do casal no primeiro episódio. Desejo este que não chega a ser realizado, mas que se realiza nas relações extra-conjugais (Denise-Cláudio e Denise e Marília).

Retomamos aqui um trecho da análise do primeiro episódio da minissérie *Felizes para sempre?*, realizada por Lara (2017), pois nela a autora sinaliza o jogo de imagens constitutivo da família Drummond que o artístico denuncia. O entrelaçamento de cenas que significam o adultério, para Lara (2017, p. 339), joga “com as imagens que se querem ‘preservadas’ socialmente no mundo normatizado, regrado e estável ou que requer o reestabelecimento da ordem”. Põe à visibilidade um mundo de aparências que não desaparece sem deixar marcas. A “família feliz”, ou ainda, “perfeita”, “se compõe de cacós, pedaços desestabilizados, *in*-visíveis, que querem ser recompostos por terapia de casal, ou discursos moralizantes ou mesmo desejosos de um ‘apimentar a relação’ na busca por satisfação dos desejos ocultos e/ou reprimidos” (LARA, 2017, p. 339).

A casa de Cláudio e Marília Drummond, decorada com/por obras pictóricas, considerando a contradição constitutiva do social, é denunciada (discursivamente) pela arte no *in*-visibilizado de um mundo dividido, marcado pela tensão social/cultural, nas/pelas práticas *não*-institucionalizadas, *não*-permitidas empresarial e politicamente ou no casamento; o colecionar-restaurar vai sendo significado por pinceladas que apontam para as *im*-perfeições que constituem estes sujeitos e a família Drummond.

Tal tensão que compõe o cenário da minissérie, mais especificamente, as relações dos sujeitos Cláudio, Marília e Danny Bond entre si e destes com a casa enfeitada por obras de arte, nos fez lembrar o texto “Delimitações, inversões, deslocamentos”, de Pêcheux (1990), mais precisamente, no ponto “A questão da revolução socialista a partir do século XIX”, quando ao abordar sobre o *irrealizado* no movimento popular, o autor afirma que a burguesia necessita que o ideal de igualdade permaneça irrealizado: “a dominação da ideologia jurídica introduz assim,

⁶⁸ Para Cláudio (marido de Marília), segundo Lara (2017, p. 345), “produz sentido”, inconscientemente, entender a prostituição como profissão, não por reconhecê-la como trabalho, mas “como prestação de serviços como se fosse outro qualquer, selecionando o corpo-produto por critérios qualificadores de mercado”, em que a designação “luxo”, pré-qualifica “o produto-serviço no nível sócio-econômico-cultural em que o sujeito se situa em sociedade”.

⁶⁹ O “tocar piano”, explica Lara (2017) baseada em estudo histórico de Vasconcelos (2004), é uma formulação visual que atualiza um gesto histórico pertencente a um imaginário de sociedade na qual mulheres de classe médio-alta eram submetidas a uma educação doméstica que lhes possibilitassem ser mães, gestarem uma casa e terem um nível cultural considerado apropriado para qualificá-las ao casamento. Aprender a tocar piano era uma das atividades da aprendizagem da educação doméstica.

⁷⁰ O desejo conforme Roudinesco, Plon (1998), é um termo utilizado na filosofia, psicanálise e psicologia para designar propensão, anseio, necessidade, apetite, cobiça, ou seja, qualquer forma de movimento em direção a determinado objeto cuja atração espiritual ou sexual é sentida pelo corpo e pela alma. Na Psicanálise freudiana, esse conceito está no contexto do inconsciente, designando ao mesmo tempo a propensão e a realização da propensão. Assim, o desejo é uma realização de um anseio inconsciente.

por meio de uma *barreira política invisível*, que se entrelaça sutilmente com as fronteiras econômicas visíveis engendradas pela exploração capitalista” (PÊCHEUX, 1990, p. 11, grifos do autor). Essa barreira invisível, da qual nos fala o filósofo, não separa dois “mundos”, mas divide um em dois;

[...] atravessa a sociedade como uma linha móvel, sensível às relações de força, resistente e elástica, sendo que, de um e outro de seus lados, as mesmas palavras, expressões e enunciados de uma mesma língua, não têm o mesmo “sentido”, esta estratégia da diferença sob a unidade formal culmina no discurso do Direito, que constitui assim a *nova língua de madeira da época moderna*, na medida em que ela representa, no interior da língua, a maneira política de negar a política (PÊCHEUX, 1990, p. 11 grifos do autor).

Se pensarmos os sentidos possíveis do/para o artístico que atravessa e constitui o relacionamento de Marília, Cláudio e Denise-Danny Bond, assim como o relacionamento destes com a arte pictórica e com a música, essa linha móvel, resistente e elástica, sobre a qual nos fala Pêcheux (1990), é que faz com que os sentidos do colecionar, do restaurar-colecionar, do ser família, do que é *não-permitido*, *não-aceito* socialmente, signifique de maneira diferente nos dizeres de cada personagem sobre seus desejos, como também sobre o que seja a arte e a maneira como ela se condensa em uma coleção.

4.Considerações Finais

Na busca por compreender, por uma perspectiva discursiva, a maneira com que a arte denuncia as tensões do familiar/religioso-desejos/impulsos do(s) sujeito(s)-profissional no relacionamento entre Marília, Cláudio e Denise na minissérie *Felizes para sempre?*, interrogamo-nos, neste artigo, sobre *como nas relações entre Marília, Cláudio e Denise o artístico denuncia a tensão social/cultural nas práticas desses sujeitos*.

Para responder a esta indagação, durante o percurso de análise, debruçamo-nos sobre a materialidade casa, como espaço onde, pelo movimento dos personagens de (tentar) burlar as regras socialmente aceitas ou, recuperando Freud (1969), os limites estabelecidos culturalmente, sem que estes deixem de existir, investimos no funcionamento da contradição constitutiva do social, na e pelas relações entre os sujeitos Marília, Cláudio e Denise/Dany Bond. Nessa casa onde as obras de arte compõem o espaço físico, como também o relacionamento desses sujeitos entre si, e deles com o artístico, as obras de arte (pictórica) assumem o papel de denunciante das atitudes de cada personagem que, na tentativa de satisfazer seus desejos (in-conscientes), quebram as regras sociais e jurídicas, seja para se satisfazer sexualmente, na vida profissional, ou, ainda, para colecionar relacionamentos extra-conjugais e/ou poder (sobre outros sujeitos).

Nesse sentido, em *Felizes para sempre?* o emoldurar (do) pictórico, que enquadra, organiza os ciclos de vivência dos sujeitos Marília, Cláudio e Danny Bond, *in-visibiliza* a maneira como as regras sociais, empresariais/políticas demarcam os direitos, deveres, o aceito e o não aceito culturalmente no relacionamento entre os próprios membros da família, da localidade geográfica onde se passa a minissérie, Brasília. Como sinaliza Lara (2017), o que, de fato, fica como discurso da minissérie é a ideia de resposta social como punição jurídica para os sujeitos e a impossibilidade da felicidade eterna.

5.Referências

BENJAMIN, Walter. Desempacotando minha biblioteca. In: _____. **Rua de mão única**: obras escolhidas volume II. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 227-235.

CARVALHO, Roberto Farias de. O tempo e as obras de arte: considerações acerca da possibilidade de conservação de arte contemporânea. In: IV Encontro de História da Arte – IFCH, 2008, Campinas. **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008. p.113-142. Disponível em:< <http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2008/CARVALHO,%20Humberto%20Farias%20-%20IVEHA.pdf> >. Acesso em: 03 jul. 2017.

DAMATTA, Roberto. **O que faz do Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

FELIZES para sempre? Escrita por Euclides Marinho et. al. Direção geral de Fernando Meirelles. Produzida por O2 Filmes. Exibida pela Rede Globo de Televisão. 3 DVDs (6h30 min). Manaus: Polo Industrial de Manaus/Sonopress Rimo Indústria e Comércio Fonográfica S. A.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Resistir, resistir, resistir... primado prático discursivo! In: SOARES, S. Ferrari; MARIANI, Bethania; DELA SILVA, Silmara; MEDEIROS, Vanise (Orgs.). **Discurso, resistência e...** Cascavel: EDUNIOESTE, 2015. p. 159-167.

FUKS, Betty Bernardo. **Freud e a cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: SALOMÃO, Jayme (Dir.). **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969. p.74-171.

LARA, Renata Marcelle. Sujeitos sociais em jogos imaginários na minissérie *felizes para sempre?* In: LARA, Renata Marcelle; CAMARGO, Hertz Wendel. **Ecos midiáticos**: sentidos e subjetividades. Londrina: Syntagma, 2017. p.333-363. Disponível em:< <http://www.syntagmaeditores.com.br/Livraria/Book?id=1050> >. Acesso em: 30 out. 2017.

LAGAZZI, Suzy. Análise de discurso: a materialidade significativa na história. In: DI RENZO, Ana; MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues; OLIVEIRA, Tânia Pitombo de (Orgs.). **Linguagem, história e memória**: discursos em movimento. Campinas: Pontes, 2011. p. 275-290

_____. Delimitações, inversões, deslocamentos em torno do anexo 3. In: LAGAZZI, Suzy; ROMUALDO, Edson Carlos; TASSO, Ismara (Orgs.). **Estudos do texto e do discurso**: o discurso em contrapontos: Foucault, Maingueneau, Pêcheux. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p.311-331.

LÉON, Jaqueline; PÊCHEUX, Michel. Análise sintática e paráfrase discursiva. In: PÊCHEUX, Michel. **Análise do discurso**: textos escolhido por: Eni Orlandi. 4.ed. Campinas: Pontes, 2014. p.163-173.

MARIANI, Bethania. Sujeito e discursos contemporâneos. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMAN, Solange (Orgs.). **O discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 43-

52.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. In: **Caderno de estudos linguísticos**, n. 19, p.7-24, jul.-dez. 1990.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ANÁLISE DO DISCURSO E PORTAL VERMELHO – IDENTIFICAÇÃO, SUJEITOS E DISCURSO FUNDADOR

BRUNO DE AZEVEDO SANTANA GUIMARÃES

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16,
Bairro Salobrinho
CEP 45662-900. Ilhéus-Bahia

bruno.azevedo1985@gmail.com

Resumo. *O presente trabalho tem como objetivo amarrar os fios concordantes sobre ideologia, luta de classes e discurso ao analisar a matéria "Enquanto o povo quer diretas, Fiesp quer manter Temer e fazer reformas", publicada no dia 26 de junho de 2017, pelo Portal Vermelho. Assim, antes de adentrarmos em nossa análise, percorreremos um caminho teórico acerca de conceitos que auxiliarão no processo de pesquisa. No primeiro momento, traremos as abordagens sobre Aparelhos Ideológicos de Estados apresentados por Louis Althusser (2008). No segundo momento, trataremos sobre a luta de classes e seus ideais materiais ideológicos, através do texto de Michel Pêcheux (2014). Em nossa análise, abordaremos a materialidade do Portal Vermelho que se auto define como de 'esquerda' e analisaremos o Manifesto Vermelho que é o norte do referido portal como discurso fundador (ORLANDI, 2001). Estudar tais conceitos em matérias jornalísticas é fazer uma reflexão importante sobre a sociedade sob o viés da ideologia e desmistificar a ideia do senso comum de que ela seja apenas uma mera "ilusão".*

Palavras-Chave. *Análise do Discurso. Ideologia. Internet. Mídia.*

Abstract: *The present work aims to tie the concordant threads on ideology, class struggle and discourse in analyzing the matter "While the people want direct, Fiesp wants to keep Temer and make reforms," published on June 26, 2017, by the Red Portal . Thus, before entering our analysis, we will walk a theoretical path about concepts that will aid in the research process. In the first moment, we will bring the approaches on State Ideological Apparatus presented by Louis Althusser (2008). In the second moment, we will deal with the class struggle and its ideological ideals, through the text of Michel Pêcheux (2014). In our analysis, we will approach the materiality of the Red Portal that defines itself as 'left' and we will analyze the Red Manifesto that is the north of the portal as a founding discourse (ORLANDI, 2001). In short, to study such concepts in journalistic matters is to make an important reflection on society under the bias of ideology and to demystify the idea of common sense that it is only a mere "illusion".*

Keywords. *Speech. Ideology. Internet. Media.*

1. Introdução

Os conceitos sobre ideologia e sua materialidade, ou as reflexões acerca destes conceitos, nos foram retomados por Althusser ([1970] 2008) e Pêcheux ([1975] 2014). Cada um, a seu modo, teceu análises sobre o assunto e abordou pontos importantes sobre a constituição da ideologia e seus respectivos sentidos e contrasentidos.

Antes de adentrarmos em nossa análise, percorreremos um caminho teórico acerca de conceitos que auxiliarão no processo de pesquisa. No primeiro momento, trataremos as abordagens sobre Aparelhos Ideológicos de Estados apresentados por Louis Althusser ([1970] 2008). Em seguida, faremos associações entre os conceitos apresentados pelo mesmo com os conceitos dos autores supracitados. No segundo momento, trataremos sobre a luta de classes e seus ideais materiais ideológicos, através do texto de Michel Pêcheux ([1975] 2014).

Em nossa análise, abordaremos a materialidade do *Portal Vermelho* que se auto define como de 'esquerda' e analisaremos o *Manifesto Vermelho* que é o norte do referido portal como discurso fundador (Orlandi, 2001). Em suma, estudar tais conceitos em matérias jornalísticas é fazer uma reflexão importante sobre a sociedade sob o viés da ideologia e desmistificar a ideia do senso comum de que ela seja apenas uma mera "ilusão".

2. Aspectos inerentes à Luta de Classes

Em *Sobre a reprodução*, o filósofo francês Louis Althusser nos apresenta uma reflexão sobre os conceitos acerca dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Em seu texto, Althusser retrata as lutas de classe e parâmetros conceituais pertinentes sobre a ideologia dominante e dominada decorrente desta luta. Ao se referir à ideologia dominante, o mesmo afirma que a mesma "não é a simples repetição", mas sim, uma renovação de elementos ideológicos anteriores. Desta forma, podemos entender que esta ideologia sempre se reinventa e se torna, basicamente, um elemento que é submetido à luta de classes (ALTHUSSER, 2008, p. 240).

De acordo com este conceito, Michel Pêcheux (2014), afirma ainda que "[...] os AIE não são, por outro lado, puros instrumentos da classe dominante, máquinas ideológicas que reproduzem pura e simplesmente as relações de produções existentes". Ou seja, os AIE não são ferramentas, mas sim o "lugar" e o "meio" de realização da ideologia da classe dominante.

Voltando-se novamente ao texto de Althusser (2008, p.251), o filósofo aprofunda sua análise sobre os AIE e retoma uma reflexão feita pelo mesmo em 1970, quando dizia que:

Se é verdade que os AIE representam a forma na qual a ideologia da classe dominante deve realizar-se (para ser politicamente ativa) e a forma com a qual a ideologia da classe dominada deve, necessariamente, medir forças e enfrentar, as ideologias não 'nascem' nos AIE, mas surgem das classes sociais envolvidas na luta de classe: de suas condições de existência, de suas práticas, de suas experiências de luta, etc.

Desmistifica-se a ideia que a ideologia da classe dominante nasce diretamente nos AIE, e afirma que a mesma se origina no processo de luta classista que tem como elementos as condições de existências e práticas, dentre outros fatores. É importante ter essa ideia em mente, pois o senso comum atribui aos AIE a responsabilidade da criação desta ideologia e esquece-se que a luta entre as classes origina e reformula as ideologias dominantes e dominadas.

Antes que passemos a outros conceitos pertinentes a esta temática, faz-se necessário conceituarmos o que são Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Segundo Althusser, os AIE são instituições distintas especializadas, como a Igreja, escola, família, jurídico, político, dentre outros.

Estes, os AIE, se diferem dos Aparelhos Repressivos de Estados (ARE) no que tange ao funcionamento. Enquanto os AIE funcionam por meio da ideologia, os ARE podem funcionar de forma repressora, violenta. No entanto, o próprio autor afirma que não existe aparelho puramente repressor ou ideológico. Em primeira e segunda instância, uma se assemelha à outra (ALTHUSSER, 2008, p.266).

Outra proposta de análise presente no texto faz referência a “história da ideologia”. Althusser, ao refletir sobre as ideias de Marx no livro *A ideologia alemã*, informa que a ideologia não tem história. Segundo o mesmo, Marx exprime essa ideia através de bases positivistas, uma vez que “sua história lhe é exterior, ou seja, situa-se onde existe a única história real, a dos indivíduos concretos, etc.”(ALTHUSSER, 2008, p. 276). Para Marx, a ideologia se apresenta de forma negativa, exterior. Pensamento que se difere de Althusser quando ele defende que

[...] as ideologias têm uma história própria (embora seja determinada, em última instância, pela luta de classes); e, por outro, creio poder defender, ao mesmo tempo, que a ideologia em geral não tem história, não em um sentido negativo (o de que sua história lhe é exterior), mas em um sentido absolutamente positivo (ALTHUSSER, 2008, 277)

O sentido positivo proposto pelo autor, diz respeito ao pertencimento da ideologia a uma estrutura de funcionamento que transforma uma realidade “não-histórica” em uma estrutura histórica, como no caso da história da luta de classes. Pêcheux (2014, p.6) ratifica essa ideia ao afirmar que “a luta de classes é o motor da história, incluindo a história da luta ideológica de classes”.

Entendendo o papel importante da ideologia, Althusser refere-se ainda ao sujeito e afirma que “toda ideologia existe pelo sujeito e para os sujeitos”. O autor se refere a interpelação da ideologia nos indivíduos como sujeito. Em seu texto “Ousar pensar, e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes”, Michel Pêcheux, aborda a interpelação através de três características: a identificação, a contraidentificação e a desidentificação.

A primeira, *identificação*, é caracterizada através da relação sujeito/Sujeito. Neste caso, o sujeito se assujeita livremente ao Sujeito. A segunda, *contraidentificação*, não há “coincidência” entre sujeito e Sujeito. Já a *desidentificação*, ocorre quando há um rompimento das matrizes ideológicas entre sujeito e Sujeito.

3. Reflexo da Luta de Classes no manifesto do *Portal Vermelho*

O *ciberespaço*, segundo o filósofo e sociólogo, Pierre Lévy (2010, p.99), define-se como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores”. E, como tal, proporcionou-se a veiculação de conteúdos com periodicidade quase instantânea. Jornalistas, pesquisadores e estudiosos lançaram-se à Internet utilizando-se do seu aparato tecnológico para veicular notícias e abordar assuntos não discutidos pela mídia tradicional (BORGES, 2010).

O ambiente virtual, portanto, torna-se um espaço onde os sujeitos podem se identificar com os conteúdos produzidos e veiculados pelos blogs e portais de

notícias, se inscrevendo, desta forma, em uma dada posição ideológica. Esta prática permite aos sujeitos uma interlocução com outros sujeitos que estão em diferentes regiões, bem como o compartilhamento de conteúdo e ideias em comum. As fanpages (páginas de fãs) presentes no Facebook e em outras redes sociais, são exemplos desta interlocução entre diferentes sujeitos que se inscrevem em uma mesma posição ideológica.

Destarte, propomos analisar o *Portal Vermelho*, que é uma página virtual que tem como tema “A esquerda bem informada”. A partir deste tema, identificamos que o referido portal se propõe a informar aos sujeitos que se identificam com a “política de esquerda”, cujo ideal é a transformação social da sociedade capitalista para comunista em seu sistema econômico (MARX E ENGELS, 1987).

Segundo informado no *Portal Vermelho*, a página é mantida pela *Associação Vermelho*, que é uma entidade sem fins lucrativos. Em sua política de utilização do conteúdo,

O Vermelho autoriza e incentiva a utilização de qualquer texto, imagem e arquivos de som e vídeo disponíveis no portal por quaisquer pessoas em quaisquer meios de divulgação, desde que esta utilização não seja contrária aos princípios definidos no Manifesto Vermelho. Sugerimos que seja registrado, sempre que possível, o nome do autor do texto (caso o mesmo esteja assinado), da seguinte forma: Texto de fulano de tal, publicado originalmente no Portal Vermelho. Alertamos que a maior parte das imagens e textos publicados em nosso portal são reproduzidos de outras fontes.

<Disponível em

<http://www.vermelho.org.br/interna.php?pagina=quemsomos.htm>>

Acesso em 28 de julho de 2017.

Como podemos observar, o *Portal Vermelho* autoriza a veiculação de seu conteúdo mediante o respeito ao crédito do autor do texto bem como ao próprio portal. Essa é uma prática comum das agências de notícias que autorizam a veiculação do seu conteúdo. Notamos, também, em suas diretrizes, que o portal permite a divulgação “desde que esta utilização não seja contrária aos princípios definidos no Manifesto Vermelho”, ao qual visualizaremos abaixo:

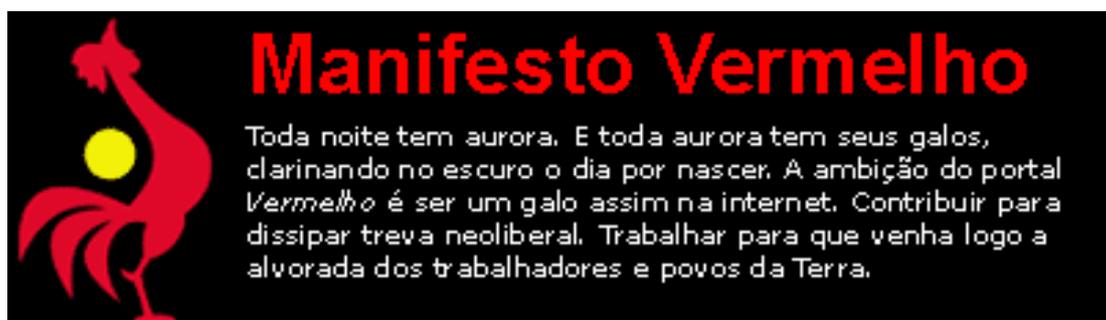


Figura 1 < Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/html/galomanifesto.gif>> Acesso em 28 de julho de 2017.

Percebemos, assim, que a Formação Discursiva (FD) do portal, direciona seu olhar à causa dos trabalhadores e ‘rejeita’, desta forma, a política neoliberal. O excerto “treva neoliberal” não somente serve para ilustrar o pano de fundo da figura, como também remete ao processo político de ‘direita’. Segundo Eni Orlandi (1999), “se observarmos do ponto de vista da cromatografia política, o negro tem sido a cor do fascismo, dos conservadores, da ‘direita’ em sua expressão política” (p.29).

Por outro lado, a cor vermelha que serve para ilustrar a figura do galo, o

nome do manifesto e a nomenclatura do próprio portal, mostra o efeito de revolução. “A cor vermelha está ligada historicamente às posições revolucionárias, transformadoras” (*ibidem*, p.29). Neste caso, sob o fundo preto, as palavras “Manifesto Vermelho” e o próprio galo que ilustra a figura, fazem apelo à revolução frente à tradição de direita e ratificam o ideal de “iluminar” as ideias das trevas que a política neoliberal representa.

O próprio galo pintado de vermelho, confirma a ideia supracitada com a frase “e toda aurora tem seus galos, clarinando no escuro o dia por nascer”, ou seja, o referido portal pretender ser este “galo” na internet, que tem por objetivo “anunciar” o novo dia (ideal revolucionário) em meio às trevas que o tradicionalismo neoliberal impõe à sociedade capitalista.

Nesta análise, portanto, encontramos em si uma memória, isto é, o interdiscurso. O linguista e teórico Jean-Jacques Courtine (2016) retoma os conceitos de Pêcheux acerca do interdiscurso ao informar que o mesmo “consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma FD é levada, em função das posições ideológicas que essa FD represente em uma conjuntura determinada” (p.40).

Assim, identificamos na análise do manifesto acima, a presença do interdiscurso, à medida que podemos identificar o interdiscurso tanto através dos efeitos de sentido possibilitados pelas cores utilizadas pelo manifesto, como no símbolo que representa o ideal do portal, bem como nos dizeres inscritos na declaração do *Vermelho*.

Outro aspecto referente ao *Manifesto*, é que o mesmo torna-se o discurso fundador do *Vermelho*, pois, a partir de sentidos ideológicos propostos, remete a uma significação do novo, ou seja, “busca a notoriedade e a possibilidade de criar um lugar na história, um lugar particular [...] que confunde a realidade, a imaginação (a ficção, a literatura) e o imaginário (a ideologia, o efeito de evidência construído pela memória)” (ORLANDI, 2001, p.16-17).

Ainda segundo Orlandi, “o que define o discurso fundador, a nosso ver, não são esses materiais, mas a historicidade tal como a enunciamos anteriormente” (2001, p.23). Ou seja, o que a pesquisadora informa é que a historicidade dos processos discursivos é o mais interessante, pois demonstram aspectos mais relevantes dos enunciados, mitos, lendas, ordens dos discursos, e afins.

5. Considerações Finais

Este trabalho tratou sobre os conceitos de Ideologia e suas possíveis reflexões presentes nos textos de Marx, Althusser, Pêcheux, Figueira e Dunker. Assim, analisamos o caráter ideológico sob diferentes aspectos e elucidamos conceitos e reflexões sobre as teorias que compõem a obra dos autores supracitados.

Percebemos a importância em compreender tais reflexões, pois, as mesmas compõem papel fundamental nos estudos da Análise do Discurso. A interpelação do sujeito pela ideologia, o direciona ao sentido e este, só existe quando se remete a História.

Analisamos o *Portal Vermelho* através do *Manifesto Vermelho* que ‘rege’ os parâmetros ideológicos e constatamos que os sentidos atravessados através da declaração analisada, a constitui como sendo uma Formação Discursiva de esquerda e que tem como principal objetivo se contrapor ao sistema capitalista vigente no Brasil.

A Análise do Discurso (AD) procura entender os sentidos da língua, enquanto bem simbólico e que é constitutivo da história humana (Orlandi, 1999). Por isso, a

AD pretende compreender os objetos simbólicos que produzem sentidos e estão inscritos nas diversas formações discursivas.

6. Referências

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a Reprodução**. [1995] Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Introdução de Jacques Bidet. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONEIN, B; COURTINE, J-J; GADET, F; MARADIN, J-M; PÊCHEUX, M. **Materialidades Discursivas**. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas: Ed Unicamp, 2016.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 40, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista** (10a. Ed., São Paulo: Global, 2006 [1987])

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. 5.ed. Campinas: Ed.Unicamp. 2014.

_____. **Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes**. Trad. Guilherme Adorno e Gracinda Ferreira. Décalages – an Althusser Studies Journal, v. 1, n. 4, 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. (Org.). **Discurso Fundador**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

LETRAMENTO DIGITAL E ACADÊMICO NO PROCESSO JUDICIAL ELETRÔNICO

BRUNO VIEGAS DOS SANTOS, ELLEN MAIRA DE ALCANTARA LAUDADRES,
PATRICIA PEIXOTO CARNEIRO VIEGAS

Universidade Autônoma de Lisboa (UAL) - Palácio Dos Condes Do Redondo
(Sede). Rua De Santa Marta 56 - 1169-023 Lisboa – Portugal

Universidade Federal de Lavras (UFLA) – Departamento de Educação -Câmpus
Universitário, Caixa Postal 3037, CEP 37200-000 • Lavras/MG

Universidade Federal de Lavras (UFLA) – Departamento de Educação -Câmpus
Universitário, Caixa Postal 3037, CEP 37200-000 • Lavras/MG

brunoviegas.santos@yahoo.com.br, ellenusp@yahoo.com.br, patypcr@hotmail.com,

Resum. *O sujeito que ingressa em um curso de Direito precisa saber que, se for exercer a profissões jurídicas, além de um letramento acadêmico (STREET, 1999), também deve ser letrado digitalmente (XAVIER, 2007;) (BUZATO, 2006). Diante da sociedade em rede (CASTELLS, 2005) em que novos perfis são requeridos dos diversos profissionais, também são exigidas diferentes habilidades dos bacharéis em direito, vez que hoje existe nos Tribunais de Justiça o Sistema do Processo Judicial Eletrônico. Constatou-se que, mesmo existindo o letramento acadêmico, não é o suficiente para formação de um profissional completo.*

Palavra-Chave: *letramento digital – letramento acadêmico – processo judicial eletrônico*

Abstract: *The subject who enters a course of law needs to know that if he is to exercise legal professions, in addition to academic literacy (STREET, 1999), must also be digitally literate (XAVIER, 2007;) (BUZATO, 2006). In the face of the networked society (CASTELLS, 2005) in which new profiles are required of the various professionals, different skills of the bachelors in law are also required, since today there is the Electronic Process System. It was found that, even if academic literacy existed, it is not enough to train a full professional*

Key-words: *digital literacy - academic literacy - electronic judicial process*

1. Introdução

Vivemos em uma sociedade em rede (Castells, 2005) em que novos perfis são requeridos dos diversos profissionais, também dos bacharéis em Direito são exigidas novas habilidades.

Onde antes se exigia conhecimento técnico e uma boa oralidade, atualmente, podemos acrescentar o letramento digital. Com a instauração do Sistema do Processo Judicial Eletrônico nos Tribunais de Justiça e a possibilidade de acesso de processos de diversas localidades sem sair do escritório, a necessidade de saber fazer uso desse *software* torna-se imprescindível.

Assim, pretende-se tratar da necessidade de assimilação do Sistema do

Processo Judicial Eletrônico como uma forma de letramento digital, ainda dentro do núcleo de formação de futuros advogados.

Foi notado que os estagiários do curso de Direito, em uma cidade das vertentes de Minas Gerais, que estão em processo de aprendizagem de institutos jurídicos (letramento acadêmico), não têm práticas de letramento digital, isto é, alguns têm dificuldade na elaboração de petições ao usar uma tecnologia digital, como, por exemplo, ao digitar ou ao justificar um texto e acesso ao sistema do Processo Judicial Eletrônico (também intitulado de PJE), necessário para o desenvolvimento de atividades com os clientes por eles atendidos no Núcleo de Prática Jurídica.

Tem como objetivo, portanto, identificar as principais dificuldades dos alunos, que frequentam o estágio supervisionado obrigatório do curso de Direito de uma cidade das vertentes no estado mineiro.

2. O estágio em Direito e os letramentos

O sujeito que ingressa em um curso de Direito precisa ter consciência que, se for exercer uma profissão jurídica, esse profissional, além de um *letramento acadêmico* Street (1999), também deve ser *letrado digitalmente* Soares (2002), Xavier (2007), Buzato (2006).

Pesquisadores do campo da linguística, antropólogos e historiadores concebem o letramento como prática social e proclamam ser o letramento mais que o conhecimento do código da língua per se, mas se refere aos usos e às funções da escrita dentro das práticas sociais em que se insere (STREET, 2003).

O letramento não tem uma definição rígida, além de compreender diversas classificações, mas, podemos inferir, que compreende o desenvolvimento de algumas habilidades de escrita e de oralidade e o uso das multimodalidades textuais para atender as atividades cotidianas.

Percebe-se, ainda, que são tímidos os estudos sobre o letramento acadêmico nas universidades, já que o enfoque maior sobre o letramento é na Educação Básica (MARINHO, 2010).

Nesse sentido, que preocupa-se com o letramento acadêmico. É na universidade que a maioria dos alunos tem contato com os gêneros textuais acadêmicos, que correspondem a gêneros de leitura e de escrita acadêmica, tais como resenha crítica, artigos, teses, dissertações, monografias, etc.

Com o processo de escolarização, os gêneros tornam-se mais complexos, seriam considerados por Bakhtin (2003) como os gêneros secundários. O que não engessa os enunciados (MARINHO, 2010), apesar de existir uma forma, cada indivíduo pode fazer uso da sua subjetividade, tanto na escrita, quanto na oralidade.

Assim, compreende-se que a universidade tem importante função em desenvolver habilidades de escrita e de oralidade para as práticas sociais. O estágio, portanto, é o momento de colocar em prática alguns aprendizados adquiridos ao longo do curso de graduação.

Os alunos de Direito, ao ingressarem no 7º período, devem passar pelo estágio obrigatório, que vai depender do currículo de cada universidade, que estabelece suas modalidades. No caso em tela, os alunos tem opção de fazer atendimento no Núcleo de Prática Jurídica, de acompanhar um escritório de advocacia devidamente credenciado ou assistir uma carga horária de audiências.

Focamos, aqui, o estágio realizado no Núcleo de Prática Jurídica. Os alunos, supervisionados por um professor da instituição, fazem atendimento a clientes de baixa renda. Caso não consigam fazer a mediação entre as partes, elaboraram a

respectiva peça processual.

Acontece que essas peças processuais devem seguir uma certa formalidade. Observar a formatação, além do conteúdo, seguindo os requisitos processuais.

É nesse momento que os alunos devem saber fazer uso de programas de editor de texto e conhecer o processo eletrônico judicial, ou seja, a fusão do letramento acadêmico e do letramento digital para a prática profissional.

Soares (2002, p. 151) define letramento digital como 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”.

3. Descrição da metodologia

Os alunos elaboram petições e as encaminham para peticionamento eletrônico, supervisionado pelo professor da instituição.

O advogado responsável analisa as petições enviadas. O próprio advogado protocola ou devolve para correções. Nesses casos podem ocorrer erros de: a) estrutura/forma, b) conteúdo.

Assim, durante os meses de junho a setembro de 2017 foram analisados e acompanhados o trâmite de peticionamento desses estagiários e quais têm sido as recorrências mais comuns.

4. Análise de dados

A cada mês são submetidos um número variado de petições iniciais (aquela que inicia o processo judicial) e cerca de 9 petições intercorrentes (petições de algum processo já em andamento), além dos andamentos (marcações de audiências).

Tabela 1 - Petições distribuídas e não distribuídas em 2017

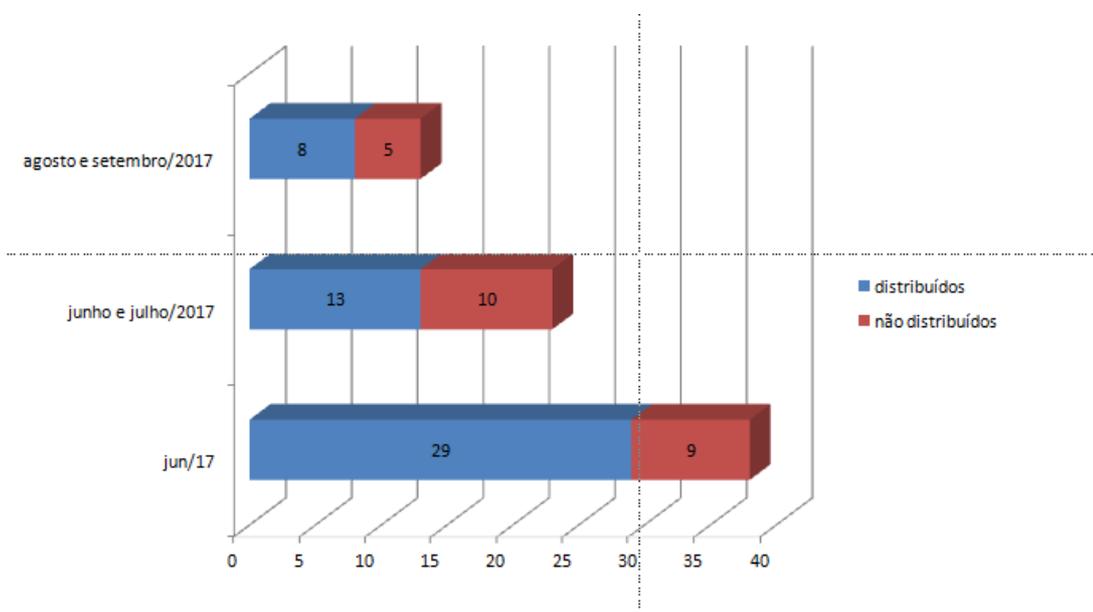
	Petições distribuídas	Petições não distribuídas	TOTAL
Junho/2017	29	9	38
Junho e julho/2017	13	10	23
Agosto e setembro/2017	8	4	12

Fonte: Do autor

Diante da Tabela 1, verificamos que em junho/2017 houve um acúmulo de petições, decorrente das atividades do 1º semestre de 2017. Enquanto os meses de agosto e setembro referem-se ao início do 2º semestre de 2017, logo após o

recesso escolar; o que justifica a discrepância do número de petições elaboradas e enviadas ao advogado responsável.

Gráfico 1 - Proporção das ações distribuídas e não distribuídas em 2017



Fonte: Do autor

Pelo Gráfico 1 nota-se que há uma equivalência nos meses de agosto-setembro/2017 e junho-julho/2017 de petições distribuídas e não distribuídas.

Tabela 2 - Erro de forma e de conteúdo das ações não distribuídas

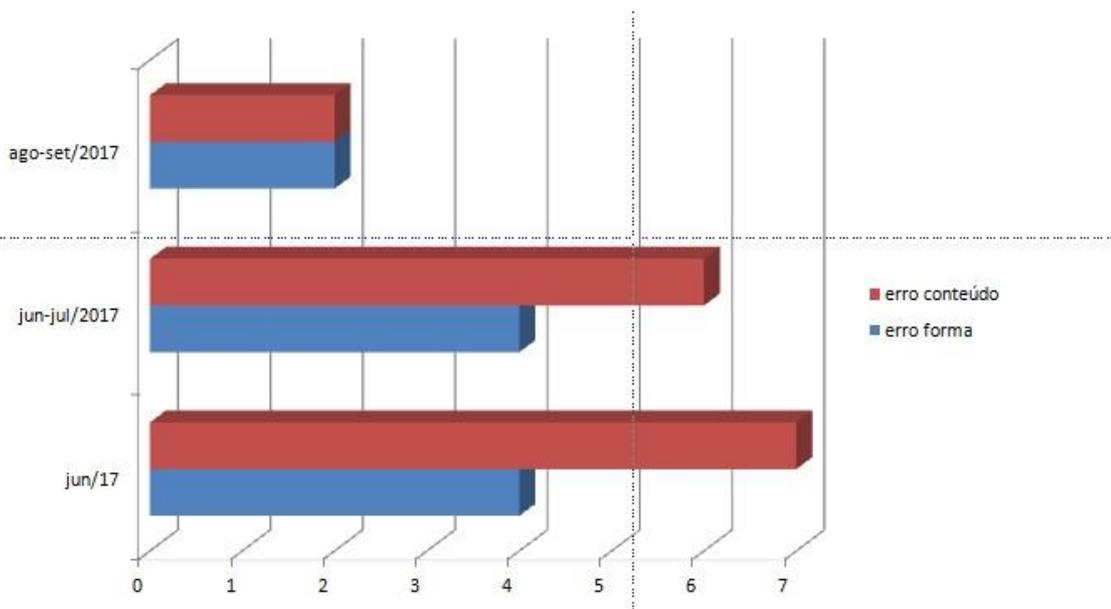
	Erro de forma	Erro de conteúdo	TOTAL
Junho/2017	4*	7*	9
junho e julho/2017	4	6	10
Agosto e setembro/2017	2	2	4

*Erro de forma e de conteúdo

Fonte: Do autor

Na tabela 2, demonstra os erros das ações não distribuídas, que acontecem por erro de forma, de conteúdo ou por ambas, conforme ocorreu no mês de junho. Os erros de forma correspondem ao mal uso das ferramentas tecnológicas, enquanto o erro de conteúdo está no âmbito do letramento digital.

Gráfico 2 - Proporção de erros de conteúdo e de forma de ações não distribuídas



Fonte: Do autor

As causas de erros em petições elaboradas pelos alunos são:

- a) Esquecer de anexar os documentos (todos ou alguns);
- b) Erro de digitação ou de grafia;
- c) Não observar as regras para envio de uma petição, ex.: falta timbre do núcleo de prática jurídica da instituição de ensino superior, espaçamento etc.

Conclui-se que:

- alguns alunos têm dificuldades de estruturar suas petições no editor de texto, ou não conseguem fazer conversão para extensão exigida;
- parte dos alunos desconhece o sistema do Processo Judicial Eletrônico.

5. Considerações Finais

Ao final, constatou-se que, mesmo existindo o letramento acadêmico, que exige a leitura de artigos e produções científicas, o seu desenvolvimento para o exercício da advocacia não é o suficiente para formação de um profissional completo. A identificação dessas dificuldades permitiu a elaboração de um projeto de extensão para o letramento digital com esses alunos.

Diversos concursos públicos ligados a candidatos com graduação em Direito exigem conhecimento em informática. Além disso, os próprios operadores do Direito, sejam eles Magistrados, Promotores, Defensores Públicos, Advogados e os servidores do Poder Judiciário, precisam atuar diariamente com seus certificados digitais, *softwares*, editores de texto e as mais variadas formas de tecnologia digital.

Propõe-se, assim, como tentativa de redução do analfabetismo digital, de forma instrumental, a inclusão de práticas aos planos de curso que privilegiem o uso de computadores e *software* (editor de texto, planilhas, apresentação...) que proporcionem um letramento digital, além da possibilidade de no estágio ter acesso ao PJE (processo judicial eletrônico).

6. Referências

BUZATO, M. E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. **EducaRede**, p. 1–14, 2006.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. **A Sociedade em Rede** p. 286 , 2005.9788577530366

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, v. 10, n. 2, p. 363–386, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143–160, 2002.

SOUZA, V. V. S. **Letramento digital contextualizado: uma experiência na formação continuada de professores**. UFU, 2007.

STREET, B. What's in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Teachers College, Columbia, University, 2003

XAVIER, A. C. DOS S. Letramento digital e ensino. In: **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p. 152.

EFEITOS DE SENTIDO A PARTIR DE CHARGES SOBRE O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO

CARLA CASSIANO DE ALMEIDA, NÁDIA DOLORES FERNANDES BIAVATI

DELAC-Departamento de Letras, Artes e Cultura
Universidade Federal de São João del-Rei
Praça Dom Helvécio, 74 – Dom Bosco, São João del-Rei –MG, 36301-160

carla-cassiano2012@hotmail.com, nadiabiavati@ufsj.edu.com

Resumo. O presente artigo destaca aspectos inerentes à charge favorável ao Programa Escola sem Partido, considerando ações e práticas sobre o discurso ali veiculadas, em estudo de caso. Toma-se o viés da Análise de Discurso de vertente francesa, bem como aspectos voltados para interdiscursividade, para compreender aspectos que rememoram certo modo de perceber a escola, o professor, e, outras instituições, considerando os efeitos de sentido dessas representações.

Palavras-Chave. Escola sem Partido. Análise de Discurso, Interdiscursividade, Charges.

Abstract. The present article highlights aspects inherent to the favorable charter of the School without Party Program, considering actions and practices on the discourse presented there, in a case study. We take the bias of French Speech Analysis, as well as aspects directed at interdiscursivity, to understand aspects that reflect a certain way of perceiving the school, the teacher, and, as other institutions, considering the meaning effects of these representations.

Key-works. School without Party. Discourse Analysis. Interdiscursivity. Cartoons.

1. Introdução

O presente trabalho aborda o modo como professores e alunos são representados em charges que apoiam o Movimento Escola sem Partido. Destaca-se especialmente o modo como tais charges representam os referidos atores sociais considerando a rede de sentidos constituídos a partir do gênero em questão.

Para a análise, consideramos que a rede de sentidos que se dá na escola só é válida quando transforma o sujeito rumo à cidadania, ou seja, quando o educando reconstrói os ensinamentos trazidos pelo educador de modo crítico, questionando-o e buscando aprimorar cada vez mais seus conhecimentos. Como dito por Freire (1996, p. 26), “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”. Sob esse ponto de vista, temos uma troca de saberes, relações e atores sociais que se dão em um determinado local criado e propiciado para o ensino e aprendizagem: a escola.

Segundo a Lei 9.494/90- que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), é assegurado o direito à educação escolar em igualdade de condições de entrada e permanência pela oferta de um ensino público e gratuito de qualidade. Deseja-se e empenha-se que os sujeitos sejam formados para ação

social e para a interação orientadas para a atuação em sociedade.

Segundo Gelati (2009, p. 104),

A convivência do homem em grupo, em sociedade foi criando, estabelecendo um conjunto de regras. Ao tornar-se um ser social, conseqüentemente, surgiram necessidades, papéis sociais, enfim, a divisão social do trabalho também ocupou papel de grande relevância nesses novos tempos. "Toda conduta institucionalizada envolve certo número de papéis. Assim, os papéis participam do caráter controlador da institucionalização." (apud BERGER; LUCKMANN, 2007, 82 Roteiro, Joaçaba, v. 34, n. 1, p. 79-92, jan./jun. 2009 Fábio Cesar Gelati p. 104)

No processo de institucionalização, o indivíduo deve atuar e produzir discursos em diversas condições sociais voltadas para o bem comum. Esses discursos, como ditos por Foucault (2000) *apud* Sommer (2007), são práticas organizadoras da realidade.

Ainda que feitos de signos, "o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala" (Foucault, 2000, p. 56, grifos do original). Os discursos estabelecem hierarquias, distinções, articulam o visível e o dizível. Quer dizer, o foco não estaria "no significado das palavras, mas sim no papel do discurso nas práticas sociais" (*idem*, p.193, tradução livre), no papel dos discursos na organização das relações entre indivíduos, instituições e organizações sociais mais amplas. (SOMMER, 2007, p 01)

O discurso escolar em questão deve antes de tudo ser diferenciado do discurso pedagógico. Segundo Gvirtz (1999, p. 15, tradução livre *apud* Sommer, 2007) é preciso fazer uma distinção entre práticas escolares e práticas discursiva, "as primeiras se distinguem destas últimas a medida que se considera que são produções da escola, e as segundas seriam produções sobre a escola, ou seja, conformariam metadiscursividades na medida em que seriam práticas discursivas (as pedagógicas) que se referem a outras práticas discursivas". Interessa-nos, portanto, os discursos escolares e os discursos sobre a escola, compreendendo-os como caminhos para atuação social.

Discordante da ideia de que a escola tem propiciado uma boa formação, o Movimento Escola Sem Partido compreende um conjunto de discursos sobre a instituição escolar, em que se consolidam dizeres:

- De discordância sobre formas do fazer escolar, referendando a ideia de, aparentemente, um discurso político sobre o modo como a manifestação da palavra deve acontecer na escola.

- Da discordância de que a escola tem atuado efetivamente a favor dos valores familiares. Com isso, parte-se da ideia de uma suposta neutralidade para trazer críticas sobre práticas e as representações sobre uma boa aula, bem como o comportamento requerido aos professores dentro de um conjunto de dizeres normativos.

Segundo fontes da página de web do programa e da página do Wikipédia (enciclopédia online), o *Projeto/ Programa Sem Partido baseia-se em* uma proposta normativa que torna obrigatória a afixação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio de um cartaz com o seguinte conteúdo:

No exercício de suas funções, o professor:

I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover

os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;
V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;
VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula. (BRASIL, 2015)

Na tentativa de consolidar os regramentos para o professor, houve um projeto de lei apresentado para apreciação em 23 de março de 2015, pelo deputado Izalci Lucas (PSDB/DF). Conforme descrição do projeto de lei, inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Esse projeto de lei (doravante PL) prevê que a “doutrinação política e ideológica em sala de aula seja extinta”, bem como a “extinção da usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”, citando os dizeres do projeto..

Cita-se, por exemplo, o Art. 1º, que apresenta os princípios educacionais propostos pelo projeto, os quais visam a garantia do se nomeia como “educação neutra, livre de pensamentos políticos, ideológicos e religiosos”.

Art. 1º. Fica criado, no âmbito do sistema estadual de ensino, o "Programa Escola sem Partido", atendidos os seguintes princípios:
I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
III - liberdade de consciência e de crença;
IV - liberdade de ensinar e de aprender;
V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer ou direcionar o natural desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da ideologia de gênero. (BRASIL, 2015)

Desse modo, defende-se que haja na neutralidade política, ao mesmo tempo em que se pretende uma orientação voltada para a formação moral do aluno, entendendo que temas transversais voltados para a sexualidade devem ser evitados, uma vez que aspectos da “ideologia de gêneros” suscitariam influência negativa aos alunos.

O projeto de lei (doravante PL), bem como o Movimento Escola Sem Partido provocam amplas discussões, pois, conforme o que se percebe da formação dos sujeitos escolares, não existe neutralidade, e, nessa mesma direção, os assuntos presentes na sociedade devem, sim, estar presentes na discussão escolar, uma vez que a própria escola é uma instituição social. Ir contra isso invoca falha na proposição de uma escola crítica, formadora de alunos reflexivos e constituída por professores preocupados com a cidadania dos alunos.

O site de divulgação do programa/ projeto apresenta algumas justificativas e posicionamentos favoráveis ao projeto. Além disso, a influência da rede social do programa no *Facebook* contribui para a disseminação de inúmeros pensamentos questionáveis à ideia de escola conforme se pensa na atualidade, ainda que seja comprometida com os propósitos de uma educação voltada para a vivência em sociedade. Nessa direção, o Movimento Escola sem Partido parte do processo que, como se vê em charges analisadas, compreende o professor atual como “alienado e doutrinador”, ao mesmo tempo em que compreende o aluno como “inocente audiência cativa” Diante disso, é totalmente relevante que os comentários, bem como os artigos, charges, vídeos, reportagens, notícias referentes à campanha sejam problematizados e discutidos discursivamente.

2. Fundamentação Teórica – A importância da AD e proposta da interdiscursividade para a análise de charges e textos virtuais em apoio ao Escola Sem Partido

Para investigarmos gêneros textuais cuja temática aborda o Movimento Escola Sem Partido, tomamos primeiramente a investigação sobre discursos que perpassam o universo escolar. O termo Discurso, o qual é discutido e proposto em várias esferas, é tomado na Análise de Discurso francesa como de efeitos de sentido entre os sujeitos (PÊCHEUX, 1990). O fundador da Análise de Discurso na perspectiva francesa comenta

A Análise de Discurso – quer se a considere como um dispositivo de análise ou como a instauração de novos gestos de leitura- se apresenta com efeito como uma forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta o confronto, a contradição entre sua teoria e sua prática de análise. E isto compreendendo-se o entremeio seja no campo das disciplinas, no da desconstrução, ou mais precisamente no contato do histórico com o linguístico, que constitui a materialidade específica do discurso. (Pêcheux, 1990, p. 08)

Dessa forma, a Análise de Discurso se funda na arte no entremeio, no que “é discutível e do que é interpretável” em um dado contexto sócio histórico, em acontecimentos e ações sociais. Como postulado por Pêcheux (1990):

[...] a história “aparenta” o movimento da interpretação do homem diante dos “fatos”. Por isso a história está “colocada” e a Análise de Discurso trabalha justamente no lugar desse “aparentar”, criando um espaço teórico em que se pode produzir o “deslocamento” dessa relação, desterritorializando-a. (Pêcheux, 1990, p. 09)

Como dito por Orlandi (1990), Pêcheux vai além dos entremeios, e busca em seu trabalho de análise percorrer um espaço de “múltiplas urgências do cotidiano”, entrecruzando os três caminhos: o do acontecimento, o da estrutura e o da tensão entre descrição e interpretação na análise.

Conforme dito por Maldidier (2003) apud Brasil (2001),

O discurso me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro nó. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrincam, literalmente, todas as suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito. A originalidade da aventura teórica do discurso prende-se ao fato que ela se desenvolve no duplo plano do pensamento teórico e do dispositivo da análise de discurso, que é seu instrumento (MALDIDIER, 2003, p. 15-16).

A análise se preocupa com sujeitos nos movimentos de história na língua. Sendo assim, temos o discurso constituído pela tríade: língua, sujeito e história. Trazemos, portanto, a ideia de Pêcheux em seu trabalho de (1990), *Discurso: estrutura ou Acontecimento*, que trata o discurso como estrutura e acontecimento. Isso implica considerar os efeitos de sentido a partir dos dizeres multimodais, em gêneros, postos em interface com a história, na enunciação.

No trabalho da análise, materialidade e semioses são aspectos significativos na construção e/ou veiculação de valores referendados em gêneros como a charge. Nessa perspectiva, a ADF nos alerta que o mesmo discurso pode ser enunciado diversas vezes, mas em cada uma delas invocará sentidos específicos do momento (acontecimento) da enunciação.

Entendemos, portanto, que a linguagem nunca é neutra, pois os gêneros fazem circular sentidos. Para o texto em questão, selecionamos uma charge em que se enunciam dizeres sobre professores e alunos, representando-os em aspectos que evocam discursos, investimentos de ideologias rememoradas pelos sujeitos que produzem a charge, trazendo polêmicas sobre a instituição escolar. Ao ler a charge, que geralmente carrega um caráter humorístico e/ou irônico, mostram-se vários aspectos que se instauram na sociedade, traduzindo tomadas de posição e construção de sentidos discordantes do modo como se coloca a identidade de professores no espaço escolar. Como dito por Pêcheux (1990):

[...] todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio históricas de identificação, na medida em que filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o outro, objeto de identificação. (PÊCHEUX, 1990. p. 56)

Em seu processo de formulação, Orlandi (1991) rememora que todo discurso é articulado por dois grandes e importantes processos: o *parafrástico* e o *polissêmico*. Pelas trocas simbólicas, o refazer dizeres e a pluralidade de sentidos são processos perceptíveis na produção, distribuição e circulação dos gêneros em seus dizeres instituídos.

Dessa maneira não se mantém a noção de um sentido literal em relação aos outros sentidos, isto é, os efeitos de sentido que se constituiriam no uso da linguagem. Não há um centro, que é um sentido literal, e suas margens, que são os efeitos de sentido. Só há margens. Por definição, todos os sentidos são possíveis e, em certas condições de produção, há a dominância de um deles. O sentido literal é um efeito discursivo. (ORLANDI, 1991, p. 143/ 144)

O sentido produzido no momento da interlocução tem caráter dominante e se constitui a partir da história e a cada interlocução é recolocada de forma única a se institucionalizar. As escolhas linguísticas feitas são propícias para um determinado momento de enunciação, entretanto, é necessário pensar que uma única escolha linguística pode ser revisitada em diversos momentos da mesma forma e produzir sentidos diferentes.

3. A Charge com o olhar voltado para o campo político- partidário

A charge é um gênero textual/discursivo que circula diariamente nos meios midiáticos, principalmente após a ascensão das redes sociais. Nos últimos anos, a circulação de charges tem crescido cada vez mais nessas redes, ampliando o campo de circulação principalmente por se tratar de um texto atraente ao leitor, que possibilita “viralizar” uma leitura rápida e direta no âmbito verbal/visual.

Para o presente trabalho, tomamos uma charge enunciada em um contexto pró escola sem partido. Em geral, o movimento Escola sem Partido se baseia em um discurso que tenta se posicionar contra aspectos políticos nomeados como “doutrinadores” pelo movimento. Essa ideia acompanha o modo como discursos políticos de ultra direita vêm emergindo em um momento em as práticas políticas ditas de esquerda se enfraquecem. Há o fundamento de um caminho para um “ideal social”, que parte dos dizeres “neutros”, pondo à mostra escolhas partidárias nem sempre perceptíveis sobre as identidades no universo escolar. A charge analisada aqui foi escolhida a partir de postagens favoráveis ao Movimento Escola sem Partido no *Facebook* e que também partem de posicionamento pró- Programa sem Partido. Para o momento, escolhemos a charge abaixo, cuja representação de professor(a) e aluno se dão a partir do posicionamento polêmico.



(Fonte: *Facebook*)

A charge nos remete tanto a aspectos intertextuais quanto interdiscursivos quando representa professor e aluno ao seu modo. Representa-se a denominação “aluno inocente”, atribuída ao indivíduo que é interpelado por discursos trazidos pela professora. A imagem desse “aluno inocente” é a de que uma identidade recorrente de aluno é passível de receber toda e qualquer informação sem questioná-la. Percebe-se um atravessamento do discurso partidário, que remete metonimicamente à estrela símbolo petista afixada como *botton* na figura representada pejorativamente, uma professora que vomita lixo na cabeça do aluno. Tal figura, representada como professora de escola pública, pretensamente ensina esse “lixo”, atitude que é criticada ao representar o ato da professora que vomita ideias criticáveis, como “lixo” e “sexo”.

A professora se mostra uma figura monstruosa que “transmite” ideias sobre sexo, outro elemento trazido como “conteúdo” difundido pela professora, ideia que, no interdiscurso institucional, não condiz com o que se espera de tema a ser tratado na escola sem partido. No movimento interdiscursivo na charge, remete-se ao fato de que a Escola Sem Partido se manifesta contra a ideologia de gênero, temática amplamente criticada pelo programa e proibitiva, conforme o projeto de lei proposto. Nessa direção, o “lixo” é tomado como efeito de sentido que rememora ideias contra religião e sobre sexo. Portanto, a figura monstruosa “professora” invoca discursos antirreligiosos “imorais” fundamentados no sexo, que nos leva a compreender “sexo e religião” como dizeres antagônicos no gênero em questão. Encontram-se aqui o interdiscurso e o intertexto, que compreendemos ao mencionarmos o artigo 3º do projeto Escola sem Partido, que defende

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (BRASIL, 2015)'

A charge, no interdiscurso e intertextualmente, dialoga com o trecho do Projeto de Lei citado acima. Segundo Maingueneau (1984 *apud* BRANDÃO, 2006), “a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos”. Desse modo,

O interdiscurso passa a ser o espaço de regularidade pertinente, do qual os diversos discursos não seriam senão componentes. Esses discursos teriam a sua identidade estruturada a partir da relação interdiscursiva e não independentemente uns dos outros para depois serem colocados em relação. (BRANDÃO, 2006, p. 89)

A presença de um discurso conservador nos remonta à ideia de educação de caráter supostamente neutro, que distancia os alunos de outras convicções e valores trazidos pela ideologia familiar e conservadora, aspecto que parece ser apregoado no movimento.

4. Considerações finais

Observando a charge escolhida, encontramos um aporte importante para problematizar a visão da escola brasileira nos dias atuais, bem como o modo com o Projeto Escola sem Partido é colocado em debate em páginas pró Projeto nas redes sociais. A charge é um gênero muito utilizado para críticas, constituída em realidade interdiscursiva repleta de cruzamentos que, no caso, satirizam, ao mesmo tempo criticam o professor e o aluno atuais, pois desejam a identidade do professor e do aluno voltadas para uma neutralidade utópica, visão equivocada. Nesse propósito equivocado, referenda a ideia de professor, interpelado pelo construto partidário como o “que vomita conhecimentos inúteis”, ao mesmo tempo em que o aluno reforça a representação do sujeito passivo e inocente, “audiência cativa” que recebe conhecimentos, sem avaliá-lo.

Comparando a charge e artigos do projeto de lei Escola Sem Partido, percebemos um conjunto de representações que o movimento acredita permearam a formação, as práticas e os valores trazidos pelas escolas brasileiras atualmente. Tais representações colocam em cheque as identidades do professor e do aluno em seus papéis, trazendo o conservadorismo em defesa de uma suposta “neutralidade” requerida por universos partidários. A charge remete à interdiscursividade que

corroborar com a tendência de as charges serem colonizadas por discursos político-partidários, aspectos que definitivamente não são neutros, especialmente por se situarem em um gênero interpelado por ideologias, constituindo sentidos nesse processo.

5. Referências

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Editora da UNICAMP, 2002.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867, de 2015**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idPropos>> Acesso em 28 jun. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 193 de 2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=12566>> Acesso em 28 jun. 2017.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional**. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, p. 25, 1996.

GELATI, Fábio Cesar. **A escola como instituição socialmente construída**. Roteiro, v. 34, n. 1, p. 79-92, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais**: o Brasil. Seminário de Estudos em Análise de Discurso, v. 1, p. 8-18, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. In: O discurso: estrutura ou acontecimento. Pontes, 2008.

SOMMER, Luís Henrique. The order of school discourse. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 57-67, 2007.

Corpus: Charge 1- Disponível em: <https://www.google.com.br/search?tbs=sbi:AMhZZivqxfV9223RYDzDEFcZDqtCpVJdACkKIHI9i3JfDqG003yvWaLEhMk-tF0m3kWtgKLKXpgZ6MwY9KP-YVdMTCvf4Qorrrz3Pv3K6WLM_>

LINGUÍSTICA FORENSE, NARRATIVA E DISCURSO: PROPOSTA DE ANÁLISE DAS ALEGAÇÕES DA ACUSAÇÃO E DA DEFESA EM UM PROCESSO CRIMINAL

CARLA LEILA OLIVEIRA CAMPOS

Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
Universidade Federal de Alfenas – *Campus Varginha*
Avenida Celina Ferreira Ottoni, 4000 - Padre Vitor, Varginha - MG, 37048-395

carla.oliveira@unifal-mg.edu.br

Resumo. *O objetivo do trabalho é analisar a construção conflitiva das narrativas das alegações finais da acusação e defesa em um processo criminal. Filiamo-nos à Análise do Discurso Forense, para compreender como os modos de interação e os papéis sociais desempenhados pelos sujeitos influenciam suas práticas linguísticas. Em nossa análise, vimos como esses fatores influenciam as escolhas linguísticas operadas pelas partes na construção de suas narrativas e no trabalho de valoração dos eventos narrados.*

Palavras-Chave. *Narrativas forenses. Conteúdo ideacional. Relações interpessoais. Alegações finais. Processo criminal.*

Abstract. *This paper aims at analyzing the narrative contrastive representation in prosecution and defense closing speeches in a criminal case. Within the theoretical framework of Forensic Discourse Analysis, this study aims to understand how interaction patterns and social roles played by subjects influence the discourse production in court. In our analysis, we have seen how these factors influence the subject's linguistic choices in the construction of an in the valuation of narrated events.*

Keywords. *Forensic narratives. Ideational content. Interpersonal relationships. Closing arguments. Criminal case.*

1. Introdução

Segundo Gibbons (2003), os processos legais, as audiências judiciais, os interrogatórios policiais desenrolam-se por meio da linguagem, permitindo-nos concluir que a lei e sua linguagem permeiam nossas vidas.

Assim, considerando que os assuntos levados ao judiciário, na maioria das vezes, são objeto de litígio, envolvendo, no mínimo, duas versões dos fatos, podemos afirmar que a linguagem da lei não é isenta de disputas. Como, aliás, qualquer forma de uso da língua não o é. Também não podemos deixar de reconhecer as peculiaridades que envolvem o discurso legal, desde sua linguagem pautada pela técnica e pelo conservadorismo até os procedimentos e as relações sociais que subjazem à produção linguística forense.

Pensando nessas colocações, o presente trabalho tem por objetivo analisar como se dá a construção das narrativas das alegações finais da acusação e da defesa em um processo de falsificação de documento público, por meio do conteúdo ideacional das peças e dos processos de negociação da imagem e dos relacionamento interpessoais.

Para tanto, adotaremos como aporte teórico a linguística forense que,

segundo Gibbons (2003, p. 37), propõe “a aplicação da pesquisa linguística [...] a diferentes questões associadas à lei”.

Para o desenvolvimento de nossa proposta tomaremos como categorias de análise, conforme estudo realizado por Rosulek (2010), o conteúdo ideacional dessas narrativas (HALLIDAY, 1998) e o processo de negociação de imagens e de construção dos relacionamentos interpessoais.

Desse modo, objetivamos investigar como os modos de interação que envolvem a produção do discurso nos tribunais e os papéis sociais desempenhados pelos sujeitos influenciam as práticas linguísticas. Isso significa associar a análise das propriedades internas do texto às condições de produção do discurso.

Considerando o contexto e as regras de interação nos tribunais, podemos afirmar que os gêneros produzidos nesse espaço lançam mão, constantemente, das narrativas como forma de reconstrução dos eventos sociais e enquanto estratégia argumentativa a favor da naturalização de determinada versão dos fatos (COULTHARD; JOHNSON, 2007, p. 68).

As narrativas das alegações finais se revestem de especial importância no processo, pois, segundo Rosulek (2015, p. 3), elas constroem representações de um mesmo evento, para o mesmo magistrado, e são elaboradas sempre em oposição à voz do outro, buscando se afirmar como representação válida da realidade.

Em relação ao *corpus* desta proposta, analisaremos um processo criminal de falsificação de documento público, que tramitou na Justiça Federal, de acordo com as categorias linguísticas acima apresentadas⁷¹, mas sem perder de vista o contexto mais amplo em que a comunicação se desenvolve, observando as restrições legais ao ato de comunicação e como os papéis desempenhados pelos sujeitos comunicantes passam os seus dizeres.

Com o intuito de apresentar os resultados de nossa pesquisa, o presente artigo se subdividirá em três tópicos. No primeiro, apresentaremos o quadro teórico e metodológico de abordagem do *corpus* e, nos dois seguintes, a análise do processo com base na teoria e nas categorias linguísticas abaixo detalhadas.

2. Delineamentos teóricos e procedimentos metodológicos

Os trabalhos que buscam investigar o discurso legal lançam mão dos estudos da análise do discurso e se enquadram na subdisciplina Análise do Discurso Forense (ADF). Para Coulthard e Johnson (2007, p. 7), esse subdomínio da Análise do Discurso e da Linguística Forense está voltado para a investigação de como as funções institucionais específicas estão relacionadas aos usos da língua. Podemos considerar, portanto, que esse ramo da linguística forense é marcado por dois adjetivos: institucional e social, procurando compreender a interseção entre o discurso institucional, a lei e os significados sociais.

Assim, ADF considera que a análise puramente textual é limitada, sendo necessário o estudo de como as relações institucionais e sociais trabalham mediante as práticas de linguagem e estruturas textuais. Em relação a este último aspecto é interessante destacarmos que o discurso jurídico se constrói com fundamento no sistema de leis de uma determinada sociedade. Segundo Gibbons (2003, p. 53), a lei representa um sistema de valor social, impondo direitos e deveres, prescrevendo e punindo comportamentos que forem de encontro às normas sociais e é em torno desse sistema legal que os textos forenses precisam

⁷¹ Ressaltamos que, nesta versão do trabalho, devido ao limite do número de páginas destinado à publicação dos artigos nos Anais, apresentaremos a análise de apenas algumas categorias que ilustram o trabalho completo.

se construir. Além disso, eles não podem deixar de considerar os valores sociais gerais que circulam em determinada sociedade e o sistema sociocultural dos participantes da atividade comunicativa e as relações interacionais que a englobam.

Concordamos, portanto, com Gibbons (2003, p. 96) que, para compreendermos a interação humana, precisamos entender os quadros nos quais ela opera, as condições e regulações externas que a cercam e transmitem seu significado.

Nesse sentido, é importante que entendamos como se desenrola um processo penal no direito brasileiro.

O processo penal brasileiro é organizado nas seguintes fases: a) inquisitiva ou postulatória: a polícia investiga o crime, elabora o inquérito apresentando as provas e depoimentos do autor e das testemunhas e envia ao juiz; b) instrutória ou probatória: após autorização do juiz, o Promotor de Justiça⁷² analisa o processo e decide se vai ou não oferecer a Denúncia contra o acusado. Oferecida a Denúncia, o juiz decide se vai recebê-la ou rejeitá-la. Recebendo-a, o réu é citado para apresentar Resposta Escrita à Acusação e dá-se prosseguimento ao processo por meio da realização da(s) audiência(s) de instrução e julgamento, sendo produzidos os Termos de Audiência. Ao fim da instrução processual, a acusação e a defesa apresentam suas alegações finais e, após análise dessas peças, o juiz produz a sentença; c) fase executória: execução da sentença com trânsito em julgado.

Em relação às alegações finais, Rosulek (2010) enumera diversos estudos dessas peças, argumentando que eles se baseiam geralmente em dois aspectos: o seu *conteúdo ideacional*, buscando compreender que informações são incluídas ou excluídas de cada versão dos fatos e a *negociação da própria imagem e dos relacionamentos interpessoais*, que tem como foco a construção da imagem do advogado e de suas relações com os interlocutores, com o contexto e com o próprio texto.

Nesses termos, observa-se que a proposta de Rosulek (2010) está intimamente ligada à de Halliday (1976) acerca das três funções da linguagem. Para o autor, o ato comunicacional é construído pelas relações entre o “nós”, os “outros” e o “meio” em que a comunicação se desenvolve, de acordo com os papéis sociais desempenhados no evento comunicativo. Nessa perspectiva, Halliday propõe três funções básicas da comunicação (função ideacional, função interpessoal e função textual). Para Halliday, essas três funções se combinam e se atualizam simultaneamente nos enunciados, possibilitando o ato comunicacional.

No que tange ao conteúdo ideacional, adotaremos como categoria de análise o modelo de narrativa de Labov (1972, p. 359-360). Para o autor, uma narrativa pode ser definida como um método de recapitulação da experiência passada, por meio de uma sequência verbal de orações ligada à sequência de eventos que (infere-se) ocorreram de fato. Tais narrativas estruturam-se em torno de seis propriedades (Sumário, orientação, ação complicadora, avaliação, resolução e *coda*)⁷³.

Segundo Heffer (2010), o modelo de Labov é interessante à análise das narrativas forenses especialmente pela subdivisão feita na propriedade avaliação.

Esse modelo avaliativo é fundamental de ser considerado nas narrativas forenses, já que elas exercem forte função argumentativa, pois é por meio delas que se tem acesso aos fatos a serem julgados. Contudo, não podemos nos esquecer de que as narrativas que chegam aos tribunais são *valoradas* (VALVERDE; FETZNER;

⁷² A Denúncia é a peça oferecida pelo Promotor de Justiça quando tratar-se de ação penal pública, que é o caso de nosso trabalho.

⁷³ Como já explicado na Nota 1, nesta versão, apresentaremos a análise apenas alguns enunciados da avaliação.

TAVARES JÚNIOR, 2013, p. 49), ou seja, os fatos foram analisados e selecionados de acordo com os interesses comunicativos das partes.

Metodologicamente, nosso trabalho de análise se desenvolverá a partir das categorias abaixo propostas, considerando as três funções da linguagem de Halliday (1976): a função textual, a interpessoal e a ideacional.

Ao descrever as propriedades formais dos textos (função textual), procuraremos identificar e analisar os conteúdos e as escolhas lexicais adotados pela acusação e pela defesa na construção de suas narrativas (função ideacional), bem como as estratégias de construção da imagem e do relacionamento (função interpessoal).

No que se refere à interpretação do texto enquanto objeto de interação, o trabalho de análise deve se preocupar com o modo como as relações entre o sujeito produtor do texto e os destinatários influenciam o dizer.

3. Análise do *corpus*

Para abordar o conteúdo ideacional das peças, elegemos como categorias de análise a seleção e/ou reinterpretação dos fatos que compõem suas narrativas, a partir das escolhas de determinadas unidades lexicais pelos locutores – verbos, adjetivos e outros qualificadores.

Em termos de organização das análises, elaboramos um quadro dividindo os textos de acordo as propriedades das narrativas propostas por Labov e, na propriedade “avaliação encaixada”, apresentamos uma subdivisão a partir dos temas em torno dos quais se organizam as peças e que se configuram nos elementos constituintes do crime (materialidade, autoria, tipicidade e dolo⁷⁴).

Como dito, anteriormente, o processo em análise trata do crime de falsificação de documento público, imputada ao réu E.M.⁷⁵, pelo fato de, segundo a acusação, ele ter inserido informações falsas na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) de um de seus funcionários.

Vejamos, a partir de agora, como esses mesmos fatos são valorados nas narrativas das alegações da acusação e da defesa, procurando compreender o conteúdo ideacional das peças a partir das marcas textuais acima expostas.

Propriedade Avaliação estrutural (externa à narrativa):	
Acusação	Defesa
O réu é culpado pelo crime de falsificação de documento público.	O réu é inocente.

Propriedade Avaliação encaixada (MATERIALIDADE DO CRIME)⁷⁶	
Acusação	Defesa

⁷⁴ Nesta versão, apresentaremos a análise apenas dos enunciados relacionados à materialidade.

⁷⁵ Por razões éticas, apresentaremos apenas as iniciais dos nomes das partes envolvidas no processo.

⁷⁶ “Conjunto de elementos e circunstâncias que evidenciam a criminalidade de um ato.” (HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009).

<p>a) “A materialidade do crime de falsificação de documento público (art.297, §3º, II, do Código Penal) encontra-se consubstanciada nos seguintes elementos: a) documento de fls.12 do anexo I, consistente em cópia da Carteira de Trabalho e Previdência Social de E. de A. G., em cujo corpo encontra-se assentada a anotação de remuneração de R\$650,00 (seiscentos e cinquenta reais), sendo que o empregado percebia mensalmente o valor de R\$850,00 (oitocentos e cinquenta reais), cuja diferença remanescente era paga “por fora”, como restou sobejamente comprovado durante a instrução, pela anexação aos autos do processo trabalhista de nº XXX; b) cópias do comprovante de recolhimento de contribuição previdenciária, [...] que corresponde à confissão de pagamento de salário que sobejava o valor anotado em carteira de trabalho (fls.44/45). Tais provas estampam a incorreção da anotação lançada no documento trabalhista do empregado, demonstrando a ocorrência do ilícito (falsidade material).”</p> <p>b) “Inequivoca a presença na espécie, portanto, das elementares típicas “falsificar” e “documento público” aludidas no art.297, caput [...]”</p> <p>c) “A autoria e a tipicidade penal da conduta [...] avultam patentes das provas documentais [...] prova indiciária e do próprio interrogatório judicial do réu.”</p>	<p>a) “Não existem indícios suficientes de materialidade, não existem provas suficientes para a condenação, devendo a absolvição ser reconhecida.”</p> <p>b) “A sentença trabalhista que condenou ao pagamento de diferenças e retificação de CTPS foi equivocada quanto ao teor das provas deduzidas no curso do processo, e não deve ser usada para condenar criminalmente o réu.</p> <p>c) “Também não se presta a comprovar o suposto prejuízo da Previdência Social o documento de pagamento de contribuição previdenciária nos autos de processo trabalhista. Tal comando foi emitido pelo juízo da Vara do Trabalho em absoluto desconhecimento da legislação aplicável à empresa do réu, que é aderente AO SIMPLES NACIONAL. [...] A guia foi apenas paga sem oposição para encerrar o caso trabalhista. Não se tratou de reconhecimento de culpa, mas sim de pagamento INDEVIDO, CONSIDERANDO AS NORMAS DO SIMPLES NACIONAL E DOCUMENTO DE FLS 15.”</p>
---	--

Considerando os papéis sociais desempenhados pelas partes no processo, na avaliação estrutural, a acusação, logicamente, considera o réu culpado, cabendo a ela construir uma narrativa que demonstre essa culpabilidade. O inverso acontece com a defesa. Passaremos à investigação da “avaliação encaixada”, considerada, como vimos, por Heffer (2010), importante propriedade de análise por ter a finalidade de construir gradualmente a culpa ou inocência do réu.

Vejamos portanto, como, a partir do elemento constituinte “Materialidade do Crime”, as narrativas constroem suas avaliações encaixadas da conduta do réu e dos fatos ocorridos durante a instrução processual.

No que tange a tal elemento, a acusação inicia sua narrativa (enunciado “a”) fundamentada em provas documentais, buscando fundamentar a criminalidade do ato praticado pelo réu por meio da cópia da CTPS do empregado, na qual o valor anotado era menor do que a “diferença remanescente” “paga ‘por fora’” (segundo palavras da acusação), reafirmando, mais uma vez, que esse ato “restou sobejamente comprovado” nos autos da ação trabalhista; e por meio de cópia do comprovante de recolhimento de contribuição previdenciária, pago pelo réu no processo trabalhista, documento este que a acusação avalia corresponder “à confissão de pagamento de salário que sobejava o valor anotado em carteira de trabalho”. Como forma de avaliar tais provas documentais, a acusação utiliza-se dos verbos “estampar” e “demonstrar” para evidenciar a validade e clareza desses documentos como provas do “ilícito” praticado pelo réu.

Nos enunciados “b” e “c”, mais uma vez, a acusação valora tais provas, utilizando-se dos adjetivos “inequívoca” e “patentes” e do verbo “avultar” para avaliar que tais documentos demonstram a presença das elementares da tipicidade da conduta prevista no artigo 297, § 3º, II, do Código Penal⁷⁷: “falsificar” e “documento

⁷⁷ Art. 297 - Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro: Pena - reclusão, de dois a seis anos, e multa. [...]

público”.

Como a acusação utiliza-se de provas documentais para comprovar a materialidade do crime praticado pelo réu, cabe à defesa, já que, como vimos, sua peça se constrói em resposta à peça acusatória, desqualificar essas provas. Vejamos como se dá esse processo de (des)avaliação dessas provas nos enunciados “a”, “b” e “c”: no enunciado “a”, inicialmente, a defesa se refere a “indícios” e, posteriormente a “provas”, afirmando que ambos não são suficientes para comprovar a materialidade do crime e condenar o réu. Essa avaliação é justificada nos enunciados “b” – que qualifica a sentença trabalhista como “equivocada” – e “c” – que afirma que o recibo de pagamento à Previdência Social “não se presta a comprovar o suposto prejuízo” a este órgão (destaque-se a utilização do adjetivo “suposto”). Neste enunciado, a defesa avalia mais uma vez a sentença trabalhista, declarando seu “absoluto desconhecimento da legislação” e traz um fato novo à narrativa, ignorado totalmente pela acusação: a empresa do réu é aderente ao Simples Nacional. Isso permite à defesa avaliar o pagamento à previdência como indevido, não podendo ser, portanto, considerado como reconhecimento de culpa, opondo-se, claramente, à versão apresentada pela acusação.

Considerando a partir de agora o caráter interpessoal dessas narrativas e como ele contribui para a construção da imagem das partes, destacamos, inicialmente que, buscando atender às próprias características dos gêneros produzidos no âmbito forense, as peças são marcadas pelo alto grau de formalidade tanto no tratamento entre as partes (que se referem uma à outra como “a defesa”, o “Ministério Público Federal), quanto em relação às escolhas linguísticas, como vimos nos trechos das narrativas acima apresentadas (sempre primando pelo uso da linguagem técnica e formal). Outra característica da linguagem jurídica presente nas peças é a utilização de estratégias linguísticas que procuram dar um caráter objetivo às narrativas, buscando fundamentá-las em citações de textos legais, em provas documentais ou no depoimento de testemunhas⁷⁸. Contudo, essas escolhas são feitas sempre no intuito de demonstrar a credibilidade de uma versão parcial dos fatos de acordo com os papéis sociais desempenhados pelas partes e seus propósitos comunicativos.

Em relação à negociação do relacionamento com as testemunhas do processo, vejamos como cada uma das partes reinterpreta, avalia ou silencia o depoimento do réu, da testemunha de defesa e da testemunha de acusação.

Em relação ao depoimento do réu, tanto a acusação quanto a defesa fazem menção a ele. A acusação, como se observa no enunciado abaixo, cita seu dizer para confirmar a tipicidade de sua conduta, avaliando que o réu admitiu de forma explícita que não anotava “com acuidade” os dados nas CTPS dos funcionários. Já em relação à afirmação do réu de que os valores pagos a mais eram gratificações, a acusação levanta dúvida ao adotar o verbo “alegando” para fazer menção a este trecho.

Nesse sentido, a explícita admissão do fato pelo réu em seu interrogatório judicial de que não anotava com acuidade os dados nas carteiras de trabalho dos funcionários [...], embora alegando que os valores pagos a mais seriam feitos a título de gratificações por desempenho [...].

§ 3º Nas mesmas penas incorre quem insere ou faz inserir: (Incluído pela Lei nº 9.983, de 2000). [...]

II – na Carteira de Trabalho e Previdência Social do empregado ou em documento que deva produzir efeito perante a previdência social, declaração falsa ou diversa da que deveria ter sido escrita; (Incluído pela Lei nº 9.983, de 2000). (Grifos do original). (BRASIL, 1940).

⁷⁸ Neste artigo, pela motivação já exposta, apresentaremos a análise desta última estratégia apenas.

Já a defesa, no intuito de contestar a versão da acusação e valorizar o depoimento do réu, conferindo a ele um caráter de verdade, faz menção a seus dizeres em dois momentos de sua narrativa, como se verifica nos enunciados seguintes. Em um primeiro momento, o que foi construído como dúvida pela acusação, pois era uma alegação, torna-se certeza na avaliação da defesa (“o réu deixou **claro**”). Note-se, ainda, no mesmo enunciado, o destaque dado à palavra “eventualmente”, o que procura afastar a recorrência dos pagamentos a mais dados aos funcionários, o que os transformaria em salário. No segundo enunciado, a defesa apenas nega o que qualifica como “alegações” do Ministério Público, dizendo que o réu “declarou que anota corretamente o salário dos funcionários” e, posteriormente avalia positivamente a conduta do réu, afirmando que o oferecimento de gratificação aos funcionários intencionava agradecê-los pela atuação, motivando-os.

O réu em seu depoimento deixou claro que, EVENTUALMENTE, poderia conceder ao funcionário uma gratificação.

O RÉU, ao contrário das alegações do Ministério Público, declarou que anota corretamente o salário de seus funcionários em CTPS. [...] Com o oferecimento da gratificação a intenção do réu era de agradecer ao funcionário por sua atuação, realizando a motivação do funcionário.

Quanto ao depoimento das testemunhas, a acusação cita tanto o depoimento da testemunha de defesa do réu (A.M.H.) quanto o da testemunha de acusação (E.L.S.D.). Em relação à testemunha do réu, ao afirmar que A.M.H. “atualmente é empregado do réu”, a acusação procura lançar dúvida sobre a credibilidade de sua pessoa para testemunhar. Posteriormente, afirma que tal testemunha confirma a versão do réu, mas avalia que “acaba por deixar transparecer [que] o era feito de forma assídua, transvestido de verdadeiro salário”, não esclarecendo, porém, como chegou a esta conclusão sobre a fala da testemunha. Com essa avaliação, a acusação busca lançar dúvida sobre a credibilidade do dizer de A.M.H.

De modo diverso, em relação à testemunha de acusação, o que se busca, ao qualificá-la como “testemunha compromissada, em juízo”, é conferir-lhe credibilidade. Com isso, a acusação procura também se opor à afirmação da defesa já levantada em outras fases do processo, de que E.L.S.D. era amigo do reclamante. Em relação a seu dizer, a acusação busca destacar aquilo que confirma sua versão dos fatos: “sempre trabalhava depois do horário”, “assinava folha de ponto em branco”, “confirmando o depoimento na Justiça do Trabalho de que o valor salarial anotado na CTPS era menor do que efetivamente recebia”. Note-se que os verbos de dizer utilizados para fazer menção a sua fala são: afirmar e confirmar, verbos que denotam certeza.

A.M.H., que atualmente é empregado do réu, também afirma que os valores pagos a maior seriam a título de gratificação, o que de nada afasta o crime, já que, conforme ele próprio acaba por deixar transparecer, o pagamento era feito de forma assídua, transvestido de verdadeiro salário.

E.L.S.D., testemunha compromissada, em juízo, afirma que sempre trabalhava depois do horário e que assinava folha de ponto em branco; que tentaram implantar o ponto digital, o que não funcionou, porque os trabalhadores laboravam após as 18h, confirmando o depoimento na Justiça do Trabalho de que o valor salarial anotado na CTPS era menor do que efetivamente recebia.

A defesa, por sua vez, silencia o depoimento de A.M.H, testemunha de defesa, provavelmente porque, durante a instrução processual, a acusação afirma que ele mudou seu depoimento na Justiça do Trabalho (afirmando que as gratificações não eram anotadas em folha) e também pelo fato de ele ser comprometido com o réu, por ser seu funcionário atualmente. Nesse sentido, em sua narrativa consta apenas o depoimento da testemunha de acusação, à qual a defesa busca desqualificar, ao afirmar que tal testemunha “é amiga íntima” do reclamante, tendo pescado juntos por 2 vezes, sendo a amizade de ambos “incontestável e o interesse na causa também”, motivos pelos quais a defesa qualifica seu depoimento como “imprestável”.

Finalmente, no último enunciado, ainda sobre o depoimento da mesma testemunha, a defesa busca desqualificar seu dizer, ao avaliá-lo como “contraditório”, não podendo, portanto, ser tomado como prova para “fundamentar a condenação do réu”, como pretendeu a acusação. Assim como o fez a acusação em relação à avaliação do depoimento da testemunha A.M.H., a defesa também não esclarece quais os outros elementos do depoimento de E.L.S.D. – além do valor da remuneração – a teriam levado a avaliá-lo como “contraditório”.

A referida testemunha [E.L.S.D.] é amiga íntima de E. de A.G., sendo seu depoimento imprestável nos termos da legislação vigente. O depoente reconhece em depoimento [...] ter pescado com E. de A.G. por 2 vezes, embora tenham trabalhado juntos na empresa do réu por um período de 6 meses. A amizade deles, é incontestável e o interesse na causa também.

Além do mais o depoimento da testemunha E.L.S.D. é contraditório inclusive quanto ao valor da própria remuneração, não devendo ser considerado para fundamentar a condenação do réu.

Como podemos observar, as partes, na construção de suas imagens e do relacionamento com os demais sujeitos do processo, procuram atender às características dos gêneros produzidos na esfera forense, primando pela cordialidade no relacionamento e pela aparente objetividade de suas narrativas, fundamentando os fatos narrados na Lei – estratégia que funciona também como argumento de autoridade além de revestir a narrativa de caráter jurídico – em evidências e no depoimento testemunhal.

Essa imagem de objetividade, cordialidade e credibilidade de sua versão dos fatos objetiva criar uma imagem positiva das partes em relação ao magistrado, mostrando que os fatos foram analisados e as análises fundamentadas, funcionando como estratégia de persuasão.

Contudo, como verificamos, essa pretensa objetividade é apenas aparente, já que, cada uma dessas estratégias é valorada de acordo com os propósitos comunicativos dos locutores, revelando suas crenças e posicionamentos acerca dos fatos por meio dos processos de avaliação, interpretação e silenciamento de determinadas vozes.

3. Considerações finais

Como apresentado no quadro teórico em que se inscreve este trabalho, os estudos desenvolvidos sob o viés da Análise do Discurso Forense buscam compreender a interseção entre o discurso institucional, a lei e os significados sociais.

Nesse sentido, em nossas análises, vimos como as regras de interação no tribunal influenciam não só as escolhas linguísticas operadas pelas partes na

construção de suas narrativas, bem como o tratamento dado por elas à outra parte, às testemunhas e ao magistrado, revelando um caráter de cordialidade e de formalidade.

Todavia, os papéis sociais desempenhados pelas partes e seus propósitos comunicativos seja na acusação ou na defesa do réu influenciam suas escolhas linguísticas e também dos fatos que compõem suas narrativas, revelando o trabalho de valoração dos eventos narrados. Esse trabalho de valoração das narrativas, considerando as regras de interação nos tribunais, já é esperado de cada uma das partes e é justamente o modo como constroem esse processo interpretativo dos fatos que vai revelar a maior ou menor credibilidade de suas versões.

Por fim, considerando conforme Gibbons (2003) que a lei representa o sistema de valores de determinada sociedade, impondo direitos e deveres e punições a quem não a cumpre, vimos que os sujeitos discursivos, na construção narrativa que fizeram do evento social em questão, revelam sua inscrição nesse sistema de normas, não cabendo discussões acerca da licitude ou ilicitude do ato de inserir informações falsas em documento público. O que eles buscam, de fato, é construir determinada representação do réu no intuito de inserir ou afastar sua conduta do tipo penal em questão, já tomado como valor social incontestável, pois previsto em lei.

4. Referências

BRASIL. **Código Penal**. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Brasília: Senado Federal, 1040**.

COULTHARD, M.; JOHNSON, A. **Introducing forensic linguistics**. London; New York: Routledge, 2007.

GIBBONS, J. **Forensic linguistics: an introduction to language in the justice system**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado**. Santafé de Bogotá, Colômbia: Fondo de Cultura Econômica, 1998.

HALLIDAY, M. A. K. Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, J. (Org.). **Novos horizontes em linguística**. São Paulo: Cultrix / EDUSP, 1976.

HEFFER, C. Narrative in the trial: constructing crime stories in court. In: COULTHARD, M.; JOHNSON, A. (Eds.). **The routledge handbook of forensic linguistics**. London and New York: Routledge, 2010. p. 199-217.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W. (Org.) **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. p. 354-415.

ROSULEK, L. F. **Dueling discourses: the construction of reality in closing arguments**. New York: Oxford University Press, 2015.

ROSULEK, L. F. Prosecution and defense closing speeches: the creation of contrastive closing arguments. In: COULTHARD, M.; JOHNSON, A. (Eds.). **The routledge handbook of forensic linguistics**. London and New York: Routledge, 2010. p. 218-230.

VALVERDE, A. da G. M.; FETZNER, Néli L. C.; TAVARES JÚNIOR, N. C. **Lições de linguagem jurídica**: da interpretação à produção do texto. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRIATIVA VI O ENSINO DE ESCRITA CRIATIVA NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

CARLOS EDUARDO DE ARAUJO PLACIDO

Universidade de São Paulo
Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 CEP: 05508-010 - Cidade Universitária São Paulo -
SP / Brasil
Doutorando em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês

ceplacido@gmail.com

Resumo. *O desenvolvimento do pensamento criativo vem recebendo atenção tanto nas aulas de línguas estrangeiras. Na era da informação e da Internet das coisas, a criatividade vem sendo revisada constantemente. Entretanto, como os professores de segunda língua podem abordar essa volatilidade? Por exemplo, eles deveriam usar o Guia do Curso como seu único guia de método ou devem desenvolver as habilidades cognitivas como o pensamento criativo, tão importante na era pós-moderna (LYOTARD, 2013). Devido a isso, este artigo tem como objetivo propor e discutir conceitos-chave para se entender melhor a posição do professor de língua estrangeira e como eles podem lidar substancialmente com as novas habilidades cognitivas, especialmente acerca do desenvolvimento do pensamento criativo através da Escrita criativa.*

Palavras-chave. *Pensamento criativo; criatividade; escrita criativa*

Abstract. *Creative thinking has become one of the most requested features in foreign language classes as well as in many business circles. In the information era and the Internet of things, teaching of second languages have been revised and modified constantly. How should second language teachers address this educational volatility? They have found themselves in a quite obscure crossroad. For example, should they use the Coursebook as their only method guide or should they develop other students' skills, skills considered important for the postmodern era (LYOTARD, 2013) such as creative thinking. Having total consciousness of this hazy and shifting fork, this article aims to propose and discuss key concepts to better understand the foreign language teacher position and how they can deal substantially with the new ciberliterary skills, especially with the development of creative thinking through Creative Writing (CW) in foreign language classes.*

Keywords. *Creative thinking; Creativity; Creative Writing.*

1. Introdução

Conceituar o termo criatividade não é uma tarefa muito fácil. Isso porque ele

pode apresentar diferentes definições dependendo do momento histórico o qual decidimos analisar. E, mesmo assim, um mesmo período histórico pode apresentar mais de uma definição ou, mesmo, diversas definições, definições essas até de sentido contrário, oposto (POPE, 2005). Por isso, focarei aqui em apenas dois grandes momentos os quais considero de extrema importância para se compreender um pouco melhor algumas das diversas definições existentes do termo criatividade na Modernidade (LYOTARD, 2013): 1) divino e/ou demiúrgico e 2) cognitivista.

2. As divindades e os demiurgos da criatividade

Na Grécia Antiga, Platão acreditava que o poeta não conseguiria desenvolver algo, criar algo do nada sem a ajuda direta das famosas *musas*, pois seriam elas sua fonte de inspiração, ou melhor, seu meio na Terra para chegar a fonte inspiratória: os Deuses do Olimpo. Esse conceito de criatividade ficou conhecido como: divino e/ou demiúrgico (LUBART, 2007).

Entretanto, essa não é a única explicação teórica sobre o potencial criativo do artesão, por exemplo. Platão também acreditava na existência do espírito humano cuja composição se dava por dois tipos de divisões, de câmaras. Essas câmaras, por sua vez, representavam um tipo de receptáculo onde uma determinada divindade (Zeus, Atena, Hefesto, entre outros Deuses Olímpicos) as “enchia” de inspiração. Já a segunda câmara funcionava como um meio de expressão dessa inspiração, ou seja, era por onde o divino se expressava.

Em outras palavras, os Deuses “emprestavam” esse dom aos seus escolhidos, os demiurgos (trabalhadores para o povo, em grego antigo) que, por sua vez, produziam, ou melhor, reproduziam as mais diversas obras de arte (e de ciência também, embora tal divisão ainda não fosse muito clara) na Terra.

É bom lembrar que a própria palavra *criatividade* teve sua cunhagem relativamente recente frente à existência da humanidade. Segundo Lis Chamberlain (2005), ela se deu a partir do verbo latino *creare* que, por sua vez, significa começar, gerar e/ou formar algo. Etimologicamente falando, para Chamberlain (2005), dentro do mundo lusófono, o adjetivo *criativo* surgiu no século XX, a partir da junção do sufixo *-ivo* ao radical do particípio passado da forma alatinada *criat-* (de *creatus*, particípio passado de *creare*). E em um dos poucos consensos sobre os estudos terminológicos acerca do substantivo feminino *criatividade*, acredita-se que esse termo tenha surgido da adição do sufixo *-idade* ao adjetivo *criativo*.

Rob Pope (2005) nos lembra de outro fator importantíssimo que explica, e muito, a origem, ou melhor, a atribuição do caráter divino (ainda presente atualmente, embora um pouco menos), no termo *criatividade*, e esse fator se inicia com a seguinte pergunta: Quem criou o mundo? Deus, nas suas mais diversas manifestações, pinturas, crenças, esculturas, conceitos, literaturas, religiões (monoteístas ou politeístas), ou seja, foi a entidade Deus que criou tudo e todos. Portanto, essa entidade (ou entidades) é responsável pela criação de tudo e todos, reforçando assim sua característica ontológica (no sentido kantiano do termo) de criação.

Pope (2005) ainda discorre em suas explicitações sobre a origem dos sentidos constitutivos do termo *criatividade* indicando que seu foco de análise, ou melhor, as observações iniciais feitas por filósofos gregos (especialmente Platão e reconceituada mais tarde pelos neoplatônicos) desse elemento recaem no produto acabado, ou seja, novamente em sua configuração integral.

Por exemplo, se o resultado criador é um vaso, as análises investigativas da

criatividade recaem sobre o vaso em si, no produto acabado e não sobre o artesão criador deste vaso. Portanto, é um procedimento divino e não humanístico pela perspectiva de Todd Lubart (2007). Tal pensamento cosmogônico (no sentido mais geral, de criação) reforça ainda mais a ideia de completude e demiurgia presentes no termo *criação*.

Em suma, de acordo com Rob Pope (2005) e Lubart (2007), há três características principais atribuídas à ideia inicial de *create*, que ainda são persistentes nos dias atuais, e também são encontrados no termo criatividade: *divino*, *demiurgia* e *completude*. Entretanto, segundo Pope (2005), a partir do século XVIII, por meio dos ideários iluministas provenientes da Revolução Francesa, o sentido desse termo muda substancialmente: “*By the eighteenth century, however, there was a much more positive link being forged between the power of the human ‘Mind’ and the capacity to ‘create’, productive mental images*” (POPE, 2005, p. 35).⁷⁹

3. Conceitos de criatividade por meio da linha da psicologia cognitivista na Modernidade

Segundo Lev Vygotsky (2001), o ser criativo não é um ser demiurgo, muito menos uma divindade olímpica. O ser criativo é o resultado direto de diversas interações ocorridas desde a sua infância até a fase adulta. Interação essa extremamente benéfica entre um ser menos inexperiente e um ser mais experiente. Entretanto, tal interação mutual não ocorre apenas entre dois seres da mesma espécie, mas ela também se consubstancia entre um ser e o seu ambiente circundante. Portanto, para Vygotsky (2001), a criatividade é uma característica cognitiva, pertencente às funções psicológicas superiores, primordialmente humana e está, por conseguinte, interligada diretamente aos diferentes tipos de desenvolvimento que esse ser humano pode apresentar onto e filogeneticamente.

Vygotsky (2001) não é o único pesquisador moderno a afirmar tais conceitos sobre o ser criativo. Csikszentmihalyi (1995) também acreditam que a criatividade é um fenômeno psicossocial. Sendo assim, ambos apreendem o ser criativo como sendo um ser resultante tanto de características inerentes a ele, quero dizer, intrapessoal, quanto das características de seu meio social, do ambiente onde eles interagem uns com os outros, e entre eles e o ambiente, interpessoal.

Na mesma esteira, Mitján Martínez (2012) afirma que a criatividade é uma área de resolução de problemas. Embora seja uma afirmação contundente, ela parece nos prover com mais perguntas do que respostas. É uma dessas perguntas seria exatamente a seguinte: O que seria uma área de resolução de problemas? Martínez (2012) tenta definir melhor esse conceito ao afirmar que frente a problemas aparentemente sem solução, o ser humano, por meio de diversas atividades cognitivas, tende a buscar soluções úteis, frutíferas as quais possam ser utilizadas para resolver o problema (ou problemas) em questão.

Em outras palavras, podemos afirmar que o ser criativo se utiliza de processos cognitivos para tentar resolver ou, pelo menos, identificar uma solução diferente para um problema aparentemente sem solução (ou de solução corrente inviável, infrutífera ou custosa). Mas o que seriam esses processos cognitivos? Eles são divididos em etapas? Eles ocorrem simultaneamente ou sequencialmente?

Jimmy Hayes (2005, p. 135) atesta que essas são perguntas difíceis de serem respondidas monoliticamente. Entretanto, ele indica a existência de cinco grandes processos cognitivos os quais podem nos auxiliar a entender um pouco

⁷⁹ Por volta do século XVIII, no entanto, havia uma ligação muito mais positiva sendo forjada entre o poder da "Mente" humana e a capacidade de "criar", produtivo de imagens mentais.

melhor tais perguntas, seus nomes são: 1) preparação, 2) Definir objetivos, 3) Representação mental, 4) Busca de soluções e 5) Revisão.

Por **preparação** (*preparation*, em inglês), Hayes (1989) entende ser o *esforço*, a energia, o estímulo proferido pelo ser criativo a fim de angariar conhecimento e habilidades as quais são essenciais, fundamentais para o próprio ato criativo em si. Com tal afirmação, Hayes (2005) se opõe claramente às qualidades iniciais (divindade, demiurgia e completude) presentes no termo criação. Para exemplificar melhor seu ponto-de-vista moderno, Hayes (2005) cita diretamente grandes artistas como o compositor austríaco Wolfgang Amadeus Mozart e o pintor pré-impressionista neerlandês Van Gogh e algumas de suas principais obras artísticas.

Já por **definir objetivos** (*goal setting*, em inglês), Hayes (2005) atesta ser um tipo de capacidade. E é exatamente por meio dessas capacidades que os seres criativos conseguem mais adequadamente verificar, pontuar, ou seja, definir uma oportunidade de resolução de um problema qualquer. Oportunidade essa que, muitas vezes, pode passar despercebidas pelos olhares inexperientes ou, mesmo, desatentos de um ser humano.

Por exemplo, um barqueiro irlandês necessita atravessar uma ovelha, um lobo e um maço de capim para o outro lado do rio Shannon. Entretanto, no seu simplório barco, cabem apenas dois desses itens por vez. Para dificultar ainda mais essa historieta, o barqueiro irlandês sabe que o lobo não pode ficar sozinho com a ovelha no barco, caso contrário, ele irá comê-la e, por sua vez, a ovelha também não pode ficar sozinho com o maço de capim, já que ela também pode comê-lo. Como esse problema pode ser resolvido?

Baseado em Hayes (2005), é pela identificação de uma oportunidade resolutória que esse barqueiro irlandês conseguirá transportar todos os três itens para o outro lado do rio Shannon. Ainda segundo Hayes (2005), essa capacidade não é inata ao ser humano, ela deve ser incentivada, estimulada e seu condicionamento ocorrerá através da junção de uma experiência prévia desse ser humano e sua capacidade de avaliar as diferentes facetas de um mesmo problema.

No caso específico de nossa historieta, o barqueiro irlandês já possui experiência prévia (ele sabe conduzir um barco pelo rio Shannon) a qual será útil na resolução do problema apresentado e o “novo” estímulo pode vir do ambiente (por exemplo, o rio Shannon é um lugar inóspito o que dificulta ainda mais o trajeto do barqueiro) e dos outros entes (ovelha, lobo e capim), pois dependendo da combinação, um deles será comido, e o barqueiro terá falhado em concretizar seu objetivo inicial, ou seja, transportar todos os três entes de um lado para o outro do rio Shannon vivos.

O terceiro processo cognitivo indicado por Hayes (2005) se chama **representação mental** (*representation*, em inglês), mas representação mental do quê? Segundo esse autor, é a representação mental do problema a ser enfrentado, resolvido. Com o intuito de poder resolver um problema em questão, o sujeito tem que delinear mentalmente a representação desse problema. Essa representação pode ser visual ou verbal, por exemplo.

Tendo essa delimitação em mente, as escolhas ou, mesmo, as decisões a serem tomadas se tornam mais palpáveis, mais viáveis de se concretizarem, pois o esquema resolutório está em processo, em andamento na mente do sujeito. Hayes (2005) compara esse processo com a profissão de arquiteto, pois segundo ele quando um arquiteto projeta uma casa, um apartamento, ou seja, qualquer prédio, ele deve decidir sobre várias oportunidades em mão.

Tais decisões terão que ser tomadas baseadas em suas representações mentais em busca de respostas para perguntas como: Qual será a altura do prédio

a ser construído? Quantos andares esse prédio apresentará? Onde será sua localização? Ele terá acesso a cadeirantes? Se sim, de qual forma? Por conseguinte, para Hayes (2005), o ser criativo será aquele que conseguir representar mentalmente possíveis respostas para o problema em destaque e, é claro, chegar a soluções plausíveis, viáveis. Entretanto, isso só ocorrerá, se o ser criativo passar por esse processo cognitivo.

O quarto processo cognitivo é denominado **busca de soluções** (*searching for solutions*, em inglês). E como já percebemos nos parágrafos anteriores, esse processo está ligado diretamente aos processos 1, 2 e 3. Todos os processos prévios visam encontrar uma solução para um problema qualquer, portanto, o quarto processo é também o processo objetivo, é aonde se quer chegar. Hayes (2005) o chama também de pensamento divergente. E por que isso? Segundo esse autor, durante todo o processo criativo, o sujeito se depara com várias possíveis soluções, e todas essas soluções são alternativas para a resolução de um mesmo (em alguns casos, até mais de um) problema.

O último processo cognitivo é a **revisão** (*revision*, em inglês). Esse processo é de extrema importância para o próprio ato criativo em si, pois, segundo Hayes (2005), a revisão é a consubstanciação de todos os processos cognitivos anteriores (1, 2, 3 e 4). Os seres criativos conseguem visitar com grande destreza seus respectivos produtos em processo de acabamento. Embora Hayes (1989) veja a perfeição como um tipo de utopia e de difícil, quiçá impossível, concretização, ele afirma que ela é o objetivo final de qualquer ser criativo. Sendo assim, a cada ato revisório, o ser criativo sobe um degrau na escada do perfeccionismo (termo mais adequado, a meu ver, por indicar um processo gradual, incompleto ao invés de estagnação e completude).

Além disso, ainda para Hayes (2005), o ser criativo apresenta uma sensibilidade bem mais aguçada, bem mais flexível (termo usado pelo próprio autor) sobre o seu produto. Isso ocorre, porquanto o ser criativo consegue detectar com mais astúcia, mais escrutínio as possíveis “falhas” de suas obras e, por conseguinte, eles também seriam mais suscetíveis às alterações, às mudanças necessárias para a “correção” das falhas (ou melhor, das imperfeições, termo mais adequado, a meu ver, por também denotar processo gradual e incompleto) de seus produtos. Todos esses cinco processos cognitivos acabam por refletir diretamente na *performance* do ser criativo assim como no seu produto.

Para finalizar, Hayes (2005) ainda adiciona o termo **motivação**. Segundo esse autor, um ser motivado trabalha com mais afinco para solucionar um problema em questão e, para isso, ele deve adquirir mais conhecimento, mais informação para consubstanciar seu (s) objetivo (s). Com base em sua teoria, um ser criativo também se diferencia de um ser não criativo, por meio de suas motivações, na medida em que elas o tiram da inação, do ócio criativo. Portanto, saber quais são as motivações que levam um sujeito a efetuar os processos cognitivos 1, 2, 3, 4 e 5 também condicionam suas diferenças cognitivas.

4. O desenvolvimento do pensamento criativo por meio do ensino da Escrita Criativa (EC) nas aulas de língua estrangeira

Como você já deve ter percebido até esse momento, considero o pensamento criativo como sendo uma qualidade essencial para a realização das aptidões dos seres humanos nos dias atuais. Ao afirmar isso, você também deve ter notado minha coadunação com a visão vygotskiana de criatividade, ou seja, a qualidade de ser criativo pertence às funções mentais superiores, devido a sua

capacidade plástica de se moldar e ser moldada em contextos sócio, histórico e culturais específicos, por meio da utilização de elementos mediadores (instrumentos e signos) os quais o auxiliarão a se desenvolver e se comunicar com outros. Entretanto, o segundo pergunta-problema deste artigo ainda se mantém: Como o pensamento criativo se consubstancia e, por conseguinte, pode ser desenvolvido nas aulas de língua estrangeira?

Uma forma eficaz para desenvolver o pensamento criativo do aluno de língua estrangeira é por meio da confecção de textos considerados criativos, em outras palavras, por meio da prática da Escrita Criativa (EC). Segundo Mancelos (p. 14, 2014), a EC "(...) é uma área do saber relativamente nova", originária dos Estados Unidos e depois se espalhou para diversos países europeus (Alemanha, França e Inglaterra). Ainda segundo esse autor, embora a EC foque na construção formal e conteudística dos mais diversos tipos de textos literários, podemos encontrar atualmente workshops (e até mesmo telúricas) de EC com ênfase em textos considerados *nonfiction* (de não ficção) como, por exemplo, relatos, diários, biográficas, autobiografias, artigos jornalísticos, discursos políticos, etc.

Sendo assim, a área de EC deve ser apreendida como uma área de saber interdisciplinar, pois várias correntes de pensamento se entrecruzam para a sua realização (Teoria Literária, História da Literatura, Linguística Aplicada, Análise do Discurso, Sociolinguística, entre muitas outras). Mancelos (2014) ainda comenta que quando questionado se as aulas de EC funcionam, ele rebate com as seguintes perguntas: Então você também não acredita nos conservatórios de música, nas escolas de belas-artes ou de cinema? (MANCELOS, p. 15, 2014)

Além disso, a EC pode ser um exercício eficiente para desbloquear o pensamento criativo, Murray (2006) comenta que a pressão para se escrever artigos e publicá-los, principalmente em inglês, está se tornando cada vez mais intensa. Por isso, a EC pode ser um recurso pedagógico poderoso para auxiliar os alunos de graduação e pós-graduação a desenvolver seu pensamento criativo (qualidade essencial para se escrever qualquer tipo de texto, a meu ver) e de até se relacionarem melhor com o processo da escrita.

Esses não são os únicos motivos de se ensinar EC nas aulas de língua estrangeira. Devido à sua capacidade de abstração e aceitação do novo (como a quebra de regras gramaticais, rupturas com dos diversos gêneros literários, incentivo à imaginação e ao próprio pensamento criativo), os alunos podem ser beneficiados com a sensibilização de diversos temas de extrema importância para a formação atual tanto de um leitor quanto de um escritor proficiente, temas tais como: o multiculturalismo, o interculturalismo e o transculturalismo.

Sabendo-se que por multiculturalismo, devemos entendê-lo como a coexistência de vários grupos sociais convivendo em um espaço, quer presencial, quer desterritorializado, dentro de uma sociedade específica (CANDAU, 2005). Já por interculturalismo, apreendido aqui pela visão francesa, é a inter-relação entre diferentes culturas, com ênfase no sentido de troca e diversidade (CANDAU, 2005). E, por fim, compreendo transculturalismo como um tipo de processo o qual um indivíduo, por vários motivos, deve ou tem que assimilar outra cultura (ou culturas) distinta da sua. Esse processo pode ser penoso, ou até mesmo prejudicial, na medida em que essa assimilação pode resultar na perda parcial da cultura de origem (CANAGARAJAH, 2007).

Outros pontos relevantes que podem ser trabalhados nas aulas de EC em língua estrangeira é a questão da desautomatização da língua e o desenvolvimento da consciência linguística do aluno. O primeiro é um termo cunhado pelos formalistas russos em uma das tentativas de separar a "linguagem prosaica" da "linguagem poética" (POPE, 2005). Para os formalistas russos, a desautomatização

deve ser considerada como uma das funções da criação artística, pois por meio do estranhamento ou da singularização da estrutura proposta pelo artista, o leitor pode contemplar melhor o mundo das artes e suas respectivas obras (POPE, 2005).

Por consciência linguística, devemos entender como sendo um tipo de qualidade, capacidade existente no indivíduo com o intuito tanto de agir quanto de descrever seus próprios conhecimentos da língua alvo, ou seja, da língua a qual ele está aprendendo e/ou adicionando a sua cultura. Gomberg (1992) nos lembra aqui de a consciência linguística é composta por outros dois fatores de extrema relevância para a compreensão e aquisição de uma língua estrangeira: metalinguagem e metacognição. O primeiro é a linguagem sobre a linguagem enquanto o segundo é o “(...) *conhecimento introspectivo e consciente que indivíduos particulares possuem de seus próprios estados ou processos cognitivos e a habilidade que esses indivíduos possuem de monitorar e planejar seus próprios processos cognitivos*” (GOMBERG, p. 13, 1992).

Embora a EC ainda seja uma área relativamente nova (MANCELOS, 2014), acredito que ela possua um grande potencial para o ensino e desenvolvimento de diferentes tipos de escrita, na medida em que ela lida diretamente com questões que são consideradas barreiras para a elaboração de um texto qualquer (bloqueio criativo, autonomia, autoconfiança, etc..), mesmo para um aluno da pós-graduação (MURRAY, 2006). Por ser interdisciplinar (MANCELOS, 2014), ela ainda pode ser utilizada não apenas nas aulas de língua estrangeira, como também nas aulas de língua materna, história, matemática, biologia, entre muitas outras. E, como investigado até esse momento, ela também apresenta um grande potencial no desenvolvimento do pensamento criativo, pensamento esse de extrema importância e de grande requisição tanto nos meios acadêmicos quanto empresariais.

5. Referências

CANDAU, Martin Sociedade, **Educação e cultura(s): questões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CANAGARAJAH, Suresh. After **Disinvention: Possibilities for Communication, Community and Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

CHAMBERLAIN, Landan. **Creativity and literacy**. Exeter: Learning Matters, 2005.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creative Insight: The Social Dimension of a Solitary Moment**. MA, MIT, 1995.

GOMBERG, John. E. **Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003.

Hayes, Nathan. **Knowledge sharing and ICTs: a relational perspective**. Malden: Blackwell Publishing, 2005

LUBART, Tom. **Psicologia da Criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-Moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MANCELOS, João. **Um Pórtico para a Escrita Criativa**. Pontes & Vírgulas: Revista Municipal de Cultura, 2014.

MITJÁNS Martínez. **Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente.** Brasília, DF: Liber, 2012.

MURRAY, Ray. 2006. **Reconfiguring academic writing.** Paper presented at the Society for Research into Higher Education conference, December, in Brighton, UK.

POPE, Rope. ***Creativity: Theory, History and Practice.*** New York: Routledge, 2005.

VYGOTSKY, Lev. ***Pensamento e linguagem.*** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

THE MEANING MAKING OF DIGITAL MULTIMODAL TEXTS BY UNDERGRADUATE STUDENTS

CARLOS EDUARDO DE ARAUJO PLACIDO

Universidade de São Paulo
Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 CEP: 05508-010 - Cidade Universitária São Paulo -
SP / Brasil
Doutorando em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês

ceplacido@gmail.com

Resumo. O processo de significação de textos multimodais não vem sendo extensivamente investigada no Brasil. Devido a este motivo, o objetivo principal deste trabalho acadêmico foi o de investigar como os graduandos de uma universidade pública compreendem e desenvolvem (Glăveanu, 2011; John-Steiner, Connery & Marjanovic-Shane, 2015; Sharpe, 2004; Shayer, 2008; Vygotsky, 2004, 2007; Wertsch, 2010) textos multimodais. A coleta de dados ocorreu em um curso extracurricular de escrita criativa em inglês. As análises preliminares indicaram que todos os alunos participantes conseguiram desenvolver suas respectivas compreensões acerca de textos multimodais.

Palavras-chave. significação; textos multimodais; escrita criativa

Abstract. The reading of digital multimodal texts has become increasingly common in English as a second language classrooms. Although its reading has become a customary practice between ESL teachers and students, its production is still incipient. Based on the preliminary data of this research, all the ESL undergraduate students interviewed from the University of São Paulo, claimed they did not compose digital multimodal texts on a regular basis, and 85% also stated they did not know how to create digital multimodal texts. For these reasons, the main objective of this research was to investigate the existing relationships between these ESL undergraduate students' cultural knowledge of digital multimodal texts (here exemplified as fanfictions) and multimodality. Furthermore, we also analyzed the effectiveness of using digital multimodal texts in an extracurricular course entitled Fanfictional Creative Writing in English, which took place in the same university. The pedagogical framework of this course was the Vygotskian sociocultural theory. The results of this research indicated that participating ESL undergraduate students could not differentiate digital multimodal texts from non-digital multimodal texts. In addition, they also exhibited great difficulties in producing digital multimodal texts without the direct help of a more experienced partner, and assessing their own texts as well.

Keywords. Digital multimodal texts; sociocultural theory; Creative Writing

1. Introduction

Creative Writing in English (CWE) has not been extensively researched in Brazil. There are few courses on CWE in Brazilian Languages and Literature

universities, and even fewer available publications on this area as well (Myers, 2006; Morley, 2007; Blythe and Sweet, 2008; Healey, 2009; Oberholzer, 2014). Therefore, the aim of this research has been to identify the students' concepts about creativity, fanfictions and creative writing courses. Along with this identification, the other aims have been the investigation of the students broadening of these concepts and the development of their fanfictional creative writing.

2. The meaning making process based on Vygotskian sociocultural theory

Meaning Making is one of the key concepts to understand the Vygotskian sociocultural theory. Although meaning making is a crucial aspect of Vygotsky's research, it has not been extensively researched. For Vygotsky (2004, 2007), meaning making is people's construction of knowledge in their attempt to better understand others with and across different contexts and codes. It is sometimes referred to as a synonym of comprehending. If a person knows how to conceptualize properly an idea, object or person, he will comprehend a command (or instruction) more properly.

In relation to creative writing, some researchers (Earnshaw, 2007, Morley, 2007; Ramet, 2007) have demonstrated that the meaning making process in creative writing classes have 1) made the students self-aware of what, why and how they want to write a certain story, 2) made them self-mastered concepts, definitions and literary genres and 3) made them more creative by motivating them transform the creative writing content received.

In fact, learning how to write creatively has exponentially increased students' awareness of the construction of several literary genres, assisting them interpret and produce better structured texts. According to Morley (2007, p. 64), "(...) *the major challenge to any writer is the work itself: getting the book written; making characters believable; allowing subject and form to work together; and creating verisimilitude*". If aspiring fictional writers desire to become crafted writers, they should comprehend very clearly the basic writing elements which compose a certain fictional text. He (2007, p. 65) went further and asked: *How can a writer compose a text, if he does not understand the text itself?*

Raising awareness of what you are writing should be part of the meaning making process of any creative writing course. Morley (2007) discovered that many students who come to creative writing courses have already written some fictional piece of work. Additionally, he also discovered that they already have notions of literary terms such as characters, setting, atmosphere, mood, and so on. Although the students are aware of their existence, they usually do not know how to conceptualize or define them, which make them produce very superficial stories.

After becoming aware of their limitations, they can, along with their teachers, construct more substantial meanings for them. This is not a very easy task, and requires lots of practice. For Ramet (2007, p. 01), "*One of the first rules to remember is that writers write. You should write something every day, even if all you do with the finished piece is tear it up and throw it away*". She claimed that constant practice is one of the keys for better understanding and developing the craft of writing. Furthermore, she added that this is the path to any writer who desires to master a certain literary genre.

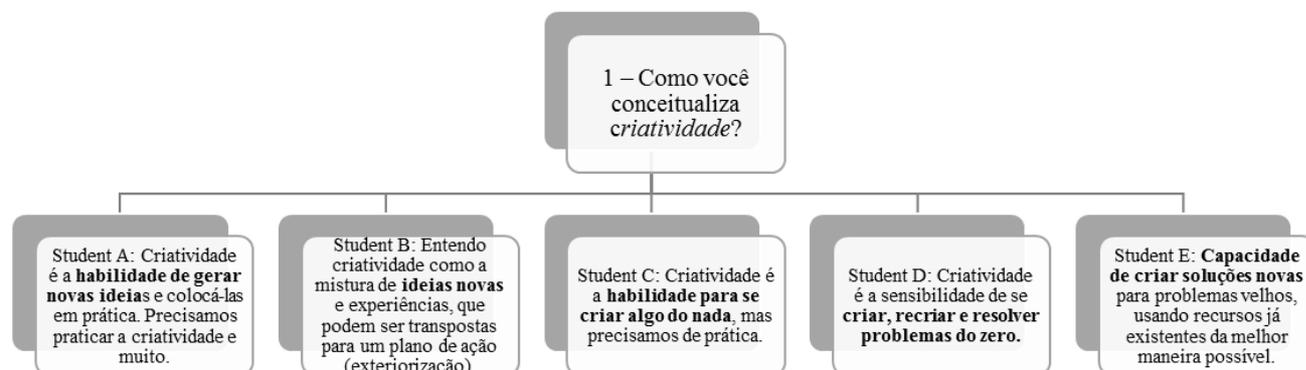
In the same vein, Earnshaw (2007, p. 365) also claimed that self-mastery only comes after years of practice: "*Repeating the performance, having an ongoing practice as a writer, just as a doctor or an engineer or a solicitor has a practice, is the real difference between a professional and an amateur*". However, he attested that

self-mastery without the professional help of a creative writing teacher is a much longer path. For Earnshaw (2007, p. 367), teachers are indispensable to assist their students to make sense of the creative writing world.

For Vygotsky (2004, p. 12), “(...) *the functional use of the sign or word is the means through which the adolescent masters and subordinates his own mental operations and directs their activity in the resolution of the tasks which face him*”. In other words, people should not only apprehend a sign or word, people should really comprehend (master) it to apply it to different contexts. Moreover, it is quite typical of students to attend their first creative writing courses with ‘fixed’ concepts or definitions for basic writing elements, literary texts and even creativity. The broadening of students’ concepts and definitions may be a challenge.

3. Preliminary analysis of data

The students’ concepts about creativity tended more to the I-paradigm than to the We-paradigm approach to creativity (Glăveanu, 2011). Their answers were mainly generated in three different research tools that I used to collect data in the course. The three tools were: 1) the initial questionnaire, 2) the classroom transcriptions and 3) the students’ classroom tasks. In the beginning of class 1, students received the initial questionnaire. Their most relevant excerpts, collected from this questionnaire, are illustrated as follows:



Students’ excerpts taken from the initial questionnaire

In relation to their initial questionnaire answers, students A, B and E claimed that creativity is an ability, capacity which requires practice to be improved. This is one of the main characteristics presented in the I-paradigm approach. According to Glăveanu (2011), some of the I-paradigm theorists (Bridges, 2003; Carson, 2011) believe that creativity is an ability which needs practice: “(...) *creativity is marked by the ability to create, bring into existence, to invent into a new form, to produce through imaginative skill, to make to bring into existence something new*” (Bridges, 2003, p. 14).

Carson (2011, p. 18) went even further. She ascertained that creativity is an essential ability which should be extensively used “(...) *to originate something completely new, from the scratch, in some way original*”. This characteristic was present in both student C’s answer (“habilidade para se criar algo do nada”) and student D’s answer (“criar, recriar e resolver problemas do zero”). Another relevant factor which reinforced the students’ tendency to the I-paradigm approach refers to

the presence of the adjective *new*, which appeared in 4 (80%) of the students' opinions.

According to Glăveanu (2011), the adjective *new* is a basic constitutive characteristic of the I-paradigm approach to creativity. He attested that this adjective is one of the most recurrent definitions connected with creativity, appearing in most of the I-paradigm theorists. Nevertheless, for him, the adjective *new* does not only entail the "(...) *creation of something out of nothing*", but it also involves transformation "(...) *by combining, changing, or reapplying existing ideas*" (Glăveanu, 2011, p. 07). Vygotsky (2004, p. 7) also acknowledged novelty as a characteristic of creativity: "(...) *any human act that gives rise to something new is... a creative act*".

In fact, the adjective *new* is not the only recurrent adjective used by the I-paradigm theorists to conceptualize creativity. Conforming to Carson (2011), creativity encompasses several key adjectives which may help us better understand its main constitutive particularities. These adjectives are usually: *unique*, *achieving*, *extraordinary* and *original*. Some of these adjectives were identified in the classroom transcriptions. After answering the initial questionnaire, students were asked to discuss in groups the first set of key questions. In relation to the first question (What is creativity?), only students B, D and E answered. Their answers are in the following table:

Students	Students' classroom transcriptions
B	<p>We think creativity has something to do with fulfilling. We write to fulfil something. We cannot say that everything we write is to fulfil something. Sometimes we just write. We want to be like, we want to happen. We want to express in some ways, many ways. But we write to fulfill ourselves, a wish we have.</p>
D	<p>We also make something like originality. Because we cannot recreate something if it wasn't created before. Originality would be more like uniqueness. It's not something you come up out of the blue. It's something you can only live in your own way. It belongs to you. It's a complete part of who you are in this world.</p>
E	<p>I think extraordinary is the closest definition for creativity. Because this is what we feel more close to writing. We create something that it wasn't created before. It's is an extraordinary process, actually. If you see it.</p>

Student D suggested that uniqueness is a synonym for original. According to Glăveanu (2011, p. 09), creative people possess a "(...) *need for uniqueness, which reflects their desire to be unique*. By uniqueness, he meant people's contemporary ever-lasting desire to be a different person from the others, to be singular, special, one of a kind. For Glăveanu (2011), the innatist characteristic has been embraced by the I-paradigm theorists unanimously. Vygotsky (2004, p. 33) also believes that all human beings are creative: "(...) *there is a widespread opinion that creativity is the province of a select few. This is not true, (...) creation is the province of everyone to one degree or another*".

Carson (2011) proposed that people's creativity requires awakening. However, she recognized that the awakening of creativity may sometimes happen

suddenly, out of the blue: “(...) *creative ideas often come at a time when the person appears to be thinking about something else, or not really thinking at all*” (Carson, 2011, p. 35). To support her claims, she cited several writers such as Marcel Proust and Samuel Taylor Coleridge. In relation to Marcel Proust, she attested that “(...) *he was engaged in the most trivial of pursuits – eating a cake – when he was overcome by the recollections which led him to write his great novel*” (Carson, 2011, p. 25).

She (2011) also inferred that creativity may be developed without much practice. However, she clearly highlighted that creativity without practice (or apparent efforts) are less often and more difficult to be concretized: “(...) *it is true that some brains are naturally more inclined toward creative ideation than others. However, this is a skill that must be practiced and learned constantly. Although it may not make an Einstein out of everyone, practice and exercise can definitely make any brain more creative*” (Carson, 2011, p. 23).

Another recurrent characteristic related to the I-paradigm approach to creativity is originality (Glăveanu, 2011). Interestingly to notice, this word was used twice by student D in her attempt to conceptualize creativity. However, they seem to have different connotations. In her first answer, she apparently used it to refer to something new, novel. According to Sternberg and Lubart (1999, p. 35), original as a synonym of new is a quite common I-paradigm characteristic, because creativity can be apprehended as an “(...) *ability to produce ideas that are both novel (i.e., original) and appropriate (i.e., useful)*”.

On the other hand, in student D's second answer, she used originality as a synonym of uniqueness, singularity. As a matter of fact, she compared originality with uniqueness (Originality would be more like uniqueness). In the same vein, Thompson (2008, p. 226) also attested that uniqueness is a constitutive characteristic of originality: “(...) *originality entails uniqueness which involves thinking 'without boundaries,' or 'outside the box'*”. In turn, he acknowledged that originality is also a fundamental characteristic of creativity.

One more adjective that is constantly linked with the I-paradigm approach to creativity is extraordinary (Glăveanu, 2011). Conforming to Craft (2002, p. 114), “*Extraordinary creativity involves, then, the production of new knowledge which has a major impact on an existing area of knowledge, the boundaries of which are monitored by experts within that field*”. In addition, she advocated that an ordinary person can indeed produce an extraordinary piece of work, because the concept of extraordinary is quite volatile. Still for Craft (2002), something (or someone) which (who) was not previously considered extraordinary by its (their) community may become extraordinary if it (they) receive experts' validation.

The students' tendency for the I-paradigm approach to creativity was also identified in some of their classroom tasks. For example, in the middle of class 1, after the discussion of the first question (What is creativity?), students were invited to compose a visualization about their answers. I opted for doing that to provide the students with a safe environment where they could convey their concepts about creativity as free and comfortable as possible.

Based on the students' first visualizations about the concept of creativity, we can notice that most of them used imagination to reflect upon creativity. According to Vygotsky (2004, p. 348) “(...) *no accurate cognition of reality is possible without a certain element of imagination, a certain flight from the immediate, concrete, solitary impressions in which this reality is presented in the elementary acts of consciousness*”. Their imagination is sometimes represented as drawings, sometimes as the use of distinctive colors. For example, student B and E drew squares and circles. Student E even drew arrows and a star. Although student A also used circles, she delineated them in distinct colors (light blue, dark blue, purple,

black and orange).

In addition, he also added that in today's workplace, the necessity for creative people have increased. Consequently, this has motivated 'experts of creativity' to develop psychometrical tools (exams, machines, etc.) to identify people's creative stage and then find ways for improving them. The students also exhibited constant desires for learning creative writing techniques. For example, by the end of class 1, student A asked me if *we were going to learn about foreshadowing*. Student C claimed that one of her motivations for doing this course was to learn more about characterization. Student D inferred that she did not know how to use metaphors in her fanfictions and then asked if *there would be any classes about metaphorization along the way*.

At first, the Fanfictional Creative Writing course was not organized to deal with creative writing techniques. To be honest, the main goals were to broaden students' concepts about creativity, fanfictions and creative writing classes. Along with that, I also expected to develop their fanfictional creative writing. However, due to students' persistent demands, I had to reorganize the course and then included some of their suggested creative writing techniques. For Glăveanu (2011, p. 05), "*In the spirit of the I-paradigm, psychometric tests were validated on and applied to non- eminent persons*" to identify people's creativity. For this reason, many people start courses expecting to be assessed.

4. References

Bridges Sonny. ***Understanding Enterprises: Entrepreneurship and Small Business***. New York: Palgrava MacMillan, 2003.

Blythe, Hay., & Sweet, Harry. ***Why creativity, why now?*** Tomorrow's Professor, 2008.

Carson, Shelly. ***Your Creative Brain***. Harvard Health Publications, 2011.

Craft, Arthin. ***Creativity in the Early Years***. Life Wide Foundation. London, 2002.

Csikszentmihalyi, Mahaly. ***Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention***. New York: HarperCollins, 1999.

Earnshaw, Sunny. ***The handbook of creative writing***. Edinburgh University Press, 2007.

Glăveanu, Vlad. ***Creativity as a sociocultural act***. *Journal of Creative Behavior*, 2011.

Healey, Parpin. ***The rise of creative writing and the new value of creativity***. The University of Minnesota, 2009.

John-Steiner, Vera., Connery, Catherene. & Marjanovic-Shane, Ana. ***Vygotsky & Creativity: A Cultural-historical Approach to Play, Meaning-Making and the Arts***. New York: Peter Lang Publishers, 2015.

Morley, Dan. ***The Cambridge Introduction to: Creative Writing***. Cambridge University Press, 2007.

Myers, Dan. ***The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880***. New Jersey: Prentice Hall, 2006.

Oberholzer, Peter. ***Student Conceptions of Creative Writing***. Masters Research Report, University of the Witwatersrand, 2014.

Ramet, Ahmed. **Creative Writing**. Spring Hill House, Oxford, 2007.

Sharpe, Murray. **Imagination and creativity in childhood**. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, n. 1, 2004.

Sefertzi, Elthan. **Creativity**. InnoRegio project, 2000.

Shayer, Martin. **Not just Piaget, not just Vygotsky, and certainly not Vygotsky as an alternative to Piaget**. UK: Open University Press, 2008.

Sternberg, Ron. **The concept of creativity: Prospects and paradigms**. New York: Cambridge University Press, 1999.

Thompson, Lau. **Making the team**. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc, 2008.

Wertsch, John. **Vygotsky and the social formation of mind**. UK: Harvard University Press, 2010.

Vygotsky, Levy. **The Collected Works** (Ed. Rieber, R.W.), Vol. 4. New York: Plenum Press, 2004.

_____. **Imagination and creativity in childhood**. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2007.

PSICANÁLISE E ANÁLISE DE DISCURSO: A HOMOLOGIA DOS DISPOSITIVOS DE INTERPRETAÇÃO

CAROLINA COSTA CARVALHO BIONDI

Departamento de Artes e Letras
UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz
Campus Soane Nazaré de Andrade - Rod. Jorge Amado, km 16 - Salobrinho, Ilhéus
- BA, 45662-900

Resumo: *Trata-se, no presente artigo, de conferir as relações de homologia entre a interpretação na clínica psicanalítica freudiana e na análise de discurso de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux, para, a partir de suas aproximações e divergências, verificar em que medida pode-se afirmar que o psicanalista é um analista de discurso.*

Palavras-Chave: *psicanálise, clínica, interpretação, análise de discurso francesa, Freud, Pêcheux.*

Resume: *In this article, it is a question of conferring the relations of homology between the interpretation in the Freudian psychoanalytic clinic and in the analysis of French line discourse, founded by Michel Pêcheux, to, from its approximations and divergences, verify in which it can be said that the psychoanalyst is a discourse analyst.*

Keywords: *psychoanalysis, clinical, interpretation, French discourse analysis, Freud, Pêcheux.*

1. Introdução

A Psicanálise é um método terapêutico criado por Sigmund Freud no século XX para tratar sintomas mentais através da linguagem. Ela pressupõe a existência de uma atividade psíquica inconsciente que nos determina por efeito estrutural de um recalçamento. Consiste em uma teoria que advém de uma prática clínica.

Já a Análise de Discurso, disciplina fundada na França por Michel Pêcheux na década de 1960, se ocupa, através de uma junção do materialismo histórico, da linguística e da psicanálise, de estudos sobre o discurso, mais especificamente em como se produz o campo do sentido e como a ideologia se manifesta na língua.

Observa-se que há uma relação de convergência entre o dispositivo de interpretação psicanalítica e a da análise de discurso, sendo o psicanalista um possível analista de discurso. Ambas as disciplinas trabalham a produção do sentido a partir de regularidades discursivas, ou seja, de *como* o texto significa e não *o que* ele significa, o que seria uma análise hermenêutica. Ambas também concebem uma noção de verdade que se constrói como produto de um gesto de descrição/interpretação, buscando o analista uma posição relativizada em face da interpretação, a fim de não partir de hipóteses apriorísticas.

2. Justificativa

A proposta do presente projeto é de aproximar a psicanálise e a análise de

discurso como procedimentos de origem e estrutura semelhantes. O sentido de estabelecer tal relação advém da necessidade de esclarecer questões epistemológicas da interpretação na psicanálise, bem como sobre a pesquisa a respeito dos fundamentos da técnica psicanalítica.

3. Problema

O psicanalista escuta um sujeito que sofre e narra seu sofrimento. Ele escuta e intervém sobre um discurso com a finalidade de modificar ou reduzir o mal-estar e sintomas de um indivíduo.

Segundo Laplanche e Pontalis (2001), a interpretação em psicanálise possui duas acepções: fazer emergir o sentido latente nas palavras e nos comportamentos de um sujeito e, no tratamento, a comunicação feita ao sujeito, visando dar-lhe acesso a esse sentido latente, segundo as regras determinadas pela direção do tratamento.

Assim, vale perguntar, em que consiste este método de interpretação? Quais são os seus critérios? A quê evidências responde? Trata-se, portanto, de um ensaio que visa investigar os fundamentos teóricos de um discurso do método psicanalítico.

4. Desenvolvimento

Freud (1923) afirma que a psicanálise é, ao mesmo tempo, um método de investigação e tratamento. Assim, coloca a linguagem tanto como método quanto como objeto, produzindo um possível alinhamento epistemológico entre a psicanálise e a análise de discurso. Tal fato fornece o critério necessário para a homologia, uma vez que se trata de práticas interessadas em descrever discursos, através de certos procedimentos.

Assim como a hipótese psicanalítica é a de que o sintoma é uma metáfora, o significante de um significado recalcado da consciência do sujeito, sendo simbólico e estando relacionada com a história desse sujeito, a Análise de Discurso compreende o discurso a partir do confronto entre o dito com o não dito, e do que é dito de um modo e não de outro, sendo a ausência igualmente constituinte do dizer e do sentido (ORLANDI, 2009).

O psicanalista, pois, em seu ato, possui um conjunto de intervenções que visam levar o sujeito à decifração de seu texto inconsciente, levando a um reordenamento do gozo e redução do mal-estar. A tarefa de fazer saber do sentido inconsciente consiste, portanto, em um trabalho de interpretação. Em que o psicanalista fundamenta e orienta sua interpretação?

4.1 A Interpretação na Psicanálise

Apesar de, no início da psicanálise, Freud (1988) realizar intervenções de caráter explicativo, incidindo sobre o sentido, na própria “Interpretação dos Sonhos” (1900) ele já dava pistas sobre a impossibilidade de qualquer chave interpretativa, afirmando a associação livre do sonhador como única via de acesso ao conteúdo latente do sonho.

Em “Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental” (1911), Freud (p. 24) traz o exemplo do sonho de um homem que cuidou de seu pai por um difícil período de doença ao que este veio a falecer e que, nos meses seguintes ao ocorrido, sonhou repetidas vezes que o pai estava vivo e falava com ele como antes, mas que ao mesmo tempo “lhe doía muito que o pai já tivesse morrido e apenas não o soubesse” modo com que termina o sonho.

Analisando, Freud (p. 24) descreve que a chave de entendimento do sonho é a inclusão da frase “conforme o desejo do sonhador”, que teria sido suprimida após a frase “que o pai tivesse morrido”. Desse modo, conclui que a lembrança dolorosa de ter desejado a morte do pai enquanto este ainda estava vivo e o medo de que este tivesse suspeitado fez subtrair, através do recalque, o fragmento do pensamento onírico. Assim, Freud afirma que o sonho é antes de tudo o seu relato, tornado explícito no modo como o analisando o narra e quais fragmentos ele omite.

Em “Construções em análise” (1937) formula um conceito de interpretação a partir da comparação do trabalho do analista com o do arqueólogo que, assim como este reconstrói um fóssil a partir de seus restos, também o analista reconstrói os elos de ligação inconscientes a partir das lacunas do discurso do consciente do analisante (FREUD, 1977). Nesse artigo ele retoma um exemplo de interpretação de sonho de Psicopatologia da vida cotidiana (1901) para ilustrar. (FREUD, 1977)

Trata-se de um analisante que relata sonhos nos quais se repete a palavra *Jauner*, um sobrenome comum. O analisante conhece um Sr. Jauner, mas as associações não se desenvolvem por aí. Freud, então, toma a palavra como lapso e propõe ao analisante que ele poderia querer dizer *Gauner*, que significa velhaco, vigarista. O analisante responde que se trata de um exagero de Freud, um *genhardt*. Contudo, ao fazer o comentário, troca o “G” por “J”, dizendo *Jenhardt*, lapso que para Freud confirma o acerto de sua interpretação.

Assim, Freud demonstra que o sentido não deve ser tomado na via do significado (*Jauner* como sobrenome), mas, como se diria a partir da linguística, como significante (imagem acústica do conceito saussuriano), ao substituir o fonema “J” por “G”, o que produz efeito de sentido.

Lacan, contudo, introduziu o conceito de significante em sua concepção de interpretação. Ali onde Freud utilizava o método da associação livre, Lacan em “A carta roubada” (1956, p. 56) e “A instância da letra ou a razão desde Freud” (1957, p. 179) formulou o conceito de cadeia significante e a hipótese do “inconsciente estruturado como uma linguagem”.

Através dos estudos de Lévi-Strauss sobre as estruturas elementares de parentesco, ancorado na linguística de Saussure, toma a estrutura da língua como estrutura modelo, capaz de transposição metodológica para explicar os fatos humanos. Assim, o simbólico passa a ser a função ordenadora da cultura, que aliena o homem e faz dele um animal regido pela linguagem, esta determinante das formas de vínculo social e escolhas sexuais (OCARIZ, 2003, p. 103).

Chemama (2002) afirma que a hipótese lacaniana do inconsciente estruturado como uma linguagem tem efeitos sobre o conceito de interpretação psicanalítico, pois a inversão realizada por Lacan do signo Saussuriano, colocando o significante sobre o significado S/s e atribuindo um sentido à barra, produz uma ideia de interpretação como revelação de um sentido oculto, conforme a noção de sintoma que traz em “Função e Campo da Palavra e da Linguagem” (1953) “o sintoma é o significante de um significado recalçado da consciência do sujeito” (LACAN, 1998, p. 282). A concepção de que o significante não significa o sujeito, mas “representa o sujeito para outro significante”, contribui para um abandono da busca pelo significado, fazendo com que o analista vá buscar na polissemia da linguagem, o fundamento da interpretação (LACAN, 1998, p. 285). Desse modo, o sentido do dito do paciente não é avaliado por sua organização frasal, mas na sequência acústica à cadeia significante (CHEMAMA, 1995, p. 110) e suas correlações.

Desse modo, entende-se que a interpretação deve ter em vista deixar abertos os efeitos de sentido do significante, a fim de abrir possibilidades para novas significações.

Tal fato, contudo, abre margem para uma problemática: na falta de significado fixo ao significante, como a interpretação garantiria sua eficácia, um sentido ou direção? Sobre isso, Lacan (1979, p. 189) discorre em “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise”, acerca das garantias da interpretação:

[...] é falso dizer que a interpretação, como se escreveu, está aberta a qualquer sentido, sob o pretexto de que só se trata da ligação de um significante a um significante e, conseqüentemente uma ligação louca. A interpretação não está aberta a todos os sentidos. É conceder àqueles que se levantam contra os caracteres incertos da interpretação analítica dizer que todas as interpretações são possíveis, o que é propriamente um absurdo. Não é porque eu disse que o efeito da interpretação é isolar um coração, um kern, para exprimir como Freud, de non sense, que a interpretação ela mesma é um não senso.

A interpretação é uma significação não importa qual. Ela vem aqui no lugar do s, e reverta a relação que faz com que o significante tenha por efeito, na linguagem, o significado. Ela tem por efeito fazer surgir um significante irreduzível. É preciso interpretar no nível do s, que não é aberto a todos os sentidos, que não pode ser não importa o quê, que é uma significação aproximada, sem dúvida. [...]

A interpretação não é aberta a todos os sentidos. Ela não é de modo algum não importa qual. É uma interpretação significativa, e que não deve faltar. Isso não impede que não seja essa significação que é, para o advento do sujeito, essencial. O que é essencial é que ele veja, para além dessa significação, a qual significante – não-senso, irreduzível, traumático – ele está como sujeito, assujeitado (LACAN, 1979, p.189).

Assim, através do que o analisante diz em determinado momento, uma palavra que pronunciou antes, fragmentos de discurso que tinha desenvolvido, uma lembrança que faz relação com a que está referindo, estabelecem-se correlações obrigatórias que fazem com que, em uma vida, sejam repetidos os mesmos termos, as mesmas escolhas, o mesmo destino (CHEMAMA, 1995, p.111). Passemos ao estudo da interpretação em análise de discurso.

3. 2 A Interpretação na Análise de Discurso

Existem muitas formas de estudar a linguagem: o estudo dos signos ou sistemas de regras formais é objeto da linguística; as regras de bem dizer, objeto da Gramática; a Análise de Discurso não trata nem da língua, nem da gramática, mas do discurso, ou seja, o modo como os homens utilizam a língua para fazer sentido. (ORLANDI, 2009, p.15.)

Michel Pêcheux (2014, p. 38), fundador dessa teoria, define discurso como sendo “o efeito de sentido entre interlocutores”. Apesar de o campo do sentido - aquilo que se interpreta do que se lê, se ouve e se diz - parecer algo posto e aleatório, os estudos de análise de discurso desvelam que o sentido nada tem de natural, sendo historicamente determinado e socialmente administrado.

Levando em conta o sujeito na história, a Análise de Discurso considera os processos e condições de produção da linguagem, pela análise da relação da língua com os sujeitos que a falam e com as situações em que o dizer se produz.

Assim Pêcheux, através tríplice aliança entre o materialismo histórico, a linguística e a psicanálise, tenta mostrar como se produz sentido e como a ideologia se manifesta na língua. O autor retoma o conceito de interpelação ideológica proposto por Althusser em sua releitura de Marx, e constrói uma teoria não-subjetivista do sentido e do sujeito (BALDINI, 2013).

Ele afirma que, ao se inscrever na língua, o indivíduo é interpelado a tornar-se sujeito pela ideologia, resultando em uma forma-sujeito histórica. Desse modo, a ordem da língua e da história determina, assim, a ordem do discurso. Já com a psicanálise, Pêcheux relaciona que na operação de interpelação-assujeitamento, ocorre um processo de identificação que produz uma formação imaginária, constitutiva de um *efeito sujeito* que tem a ilusão de ser a fonte do sentido.

Isso ocorre porque o sujeito desconhece que o sentido se forma fora dele e que, ao falar, reproduz as fronteiras do dito e não-dito. Desse modo, a teoria da interpelação-assujeitamento e a dos dois esquecimentos, são tomadas de empréstimo e análogas às teorias da identificação imaginária (assujeitamento ao Outro e identificação ao outro) e do recalçamento lacaniano (MALDIDIER, 2003).

Nessa medida, para estudar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade. Para o autor (1938), essa maneira de trabalhar comporta algumas exigências. Primeiramente, consiste em dar relevância aos gestos de descrição das materialidades discursivas. Segundo o autor

Uma descrição, nesta perspectiva, não é uma apreensão fenomenológica ou hermenêutica na qual *descrever* se torna indiscernível de *interpretar*. Essa concepção da descrição supõe, ao contrário, o reconhecimento de um real específico sobre o qual ela se instala: o real da língua. (PÊCHEUX, 2015, p. 50)

Este real da língua se refere às propriedades da linguagem como equívocidade, mas também à elipse, à falta entre outros.

Em segundo lugar, o objeto da linguística encontra uma zona intermediária de processos discursivos estáveis (derivados do jurídico, administrativo e das convenções sociais) que suspendem relativamente às propriedades lógicas dos objetos. Assim, o autor diz que

A consequência do que precede é que descrição [...] está intimamente 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, 2015, p. 53)

Pêcheux (2015, p. 53) ainda diz que é neste ponto que se encontram as disciplinas de interpretação:

É porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse 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.

Assim, um dos problemas, de acordo com Pêcheux, é determinar nas práticas de análise de discurso, o lugar e momento de interpretação, em relação aos da descrição. Ele frisa que não se trata necessariamente de fases sucessivas, e estas não estão condenadas a se entremisturar.

O autor ainda lembra que o fato de que toda descrição abre sobre a interpretação, não significa que ela incida sobre qualquer coisa. Toda descrição de um enunciado põe necessariamente em jogo, através da identificação dos espaços vazios, de elipses, negações, interrogações e múltiplas formas do discurso relatado, o discurso-outro, como espaço virtual de leitura desse enunciado ou sequencia. Finalizando sobre a interpretação na análise de discurso, Pêcheux afirma que

Esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequencia, marca, no interior dessa materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico. E é nisto que se justifica o termo de disciplina de interpretação, empregado aqui a propósito das disciplinas que trabalham nesse registro. (PÊCHEUX, 2015, p. 54)

Para ilustrar o dispositivo de análise em AD, Orlandi (2009) traz o exemplo de uma faixa colocada em um campus universitário em época de eleições. Trata-se de uma faixa preta com a seguinte frase: “Vote sem medo!”. A autora analisa a cor e as possíveis relações existentes sobre a frase. Retoma o fato de que a cor preta é historicamente a expressão política da “direita” conservadora.

Já as palavras “sem medo”, trazem em si sentidos anexados relativos a levantar suspeita sobre um dos candidatos, alertar sobre perigo à população e ainda indiretamente, de que estão contra o possível candidato ameaçador, colocando-se na posição de salvadores e rompendo com o princípio de ético de neutralidade política. Desse modo, demonstra que os sentidos não literais, estão apenas nas palavras, mas na situação e condições em que foi produzido.

3.3 A Verdade na Interpretação

O exame dos procedimentos de interpretação, contudo, trazem consigo uma segunda problemática: a da garantia sobre a interpretação, tanto na psicanálise como no dispositivo de análise de discurso, fato que introduz o segundo ponto de exame do projeto. Este diz respeito à convergência da noção de verdade do sentido produzido em ambos os métodos de leitura-interpretação do texto.

Em psicanálise, existe uma ideia de que em toda formação inconsciente, uma verdade está em suspenso, que se diz, na espera de ser parida. Contudo, ao se compreender o “inconsciente estruturado como uma linguagem” (LACAN, 1957, p. 179) abre-se para uma noção de um processo infinito de produção através das relações intersubjetivas.

Nessa medida, não é possível conceber um processo analítico com uma interpretação verdadeira em detrimento de outra falsa, uma vez que a verdade do inconsciente e do sintoma não é algo que esteja pronto, sepultado e enterrado, e que a análise irá desenterrar. Trata-se de algo futuro, um texto que vai se produzir,

se construir (OCARIZ, 2003, p. 105). A verdade, para Lacan, não é algo que se descobre, mas algo que se constrói, retroativamente, no movimento de relacionar o que se está dizendo, com a verdade singular de cada um (LACAN *apud* OCARIZ, 2003, p.105).

Assim, na psicanálise a finalidade da interpretação é se servir do equívoco do significante para dividir o sujeito e abrir o campo do sentido, fazendo-o associar e produzir novos significantes e significados, ao passo que a interpretação falsa, é a que opera em nome do saber suposto, nomeando o objeto e fixando o campo do sentido (SOLER, 1985).

Já no campo da análise de discurso, não há igualmente verificação de um “sentido verdadeiro”, mas pelo real sentido em sua materialidade linguística e histórica. A AD não está interessada em extrair sentidos, respondendo à questão “o que este texto quer dizer?” A AD considera que a linguagem não é transparente, e por isso não busca atravessar o texto para encontrar o sentido do outro lado. A questão que ela coloca é “como” o texto significa e não “o quê” significa.

Ela não trabalha com textos como ilustração ou como documento de algo já sabido em outro lugar e que o texto exemplifica. Ela visa produzir um conhecimento a partir do próprio texto, por que o vê possuindo materialidade própria e significativa, espessura semântica, discursividade (ORLANDI, 2009)

Assim, tal como o psicanalista, o analista de discurso lê para além das evidências e acolhe a opacidade da linguagem, os sentidos históricos e a constituição dos sujeitos pela ideologia e pelo inconsciente. Ele sabe que os processos de identificação dos sujeitos constituem uma pluralidade contraditória de filiações históricas.

O dispositivo de análise deve, portanto, explicar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentido, descrever a relação do sujeito com sua memória, correlacionando descrição e interpretação (ORLANDI, 2009).

Assim, a interpretação é aqui objeto de análise. O sujeito que fala, interpreta, e tanto o psicanalista, como o analista de discurso devem descrever o gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido a ser analisado.

4. Referências

BALDINI, L. **Sujeito e subjetividade: psicanálise e análise de discurso**. In: *Análise do discurso em perspectiva: teoria, método e análise*/Verli Petri e Cristiane Dias orgs. – Santa Maria: Ed da UFSM, 2013.

CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise**. Trad.: Francisco Franke Settineri. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FREUD, S. [1923]. Dois artigos de enciclopédia: psicanálise e teoria da libido. In: ____ **Obras Completas de Sigmund Freud**. Buenos Aires: Amorortu, 1988. V. 23.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**. – (Re)ler Michel Pêcheux Hoje. Trad Eni P. Orlandi – Campinas: Pontes, 2003.

OCARIZ, M. C. **O sintoma na clínica psicanalítica: o curável e o que não tem cura**. – São Paulo: Via Lettera Editora, 2003.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Orlandi. 7ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

SOLER, C. **As regras da interpretação**. Analytica, vol. 41, Navarin editeur, Paris, 1985, p. 15-23.

CONCEPÇÕES DE FAMÍLIA CONSTRUÍDAS A PARTIR DA LEI E DA LITERATURA

CAROLINA DO PRADO FRANCO

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem
Universidade do Vale do Sapucaí. Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470, Prédio
Central, Fátima, Pouso Alegre – MG – 37550.000.

carolinapfranco@outlook.com

Resumo. Neste estudo, analisamos as variações do discurso de família ocorridas desde o primeiro Código Civil brasileiro de 1916, aos anos atuais, com o último Código Civil de 2002. Pesquisamos também o modo como as relações de família foram retratadas nas obras “Clara dos Anjos” de Lima Barreto e “Leite Derramado” de Chico Buarque de Hollanda. Desta forma, buscamos compreender os sentidos de família que circulam na lei e na Literatura, sustentados na teoria e metodologia da Análise de Discurso.

Palavras-Chave. 1. Família; 2. Lei; 3. Literatura; 4. Análise de Discurso; 5. Formações imaginárias.

Abstract. In this study, we analyze the variations of the family discourse that occurred since the first Brazilian Civil Code of 1916, to the present years, with the last Civil Code of 2002. We also investigate the way in which family relations were portrayed in the works “Clara dos Anjos” of Lima Barreto and “Spilt Milk” of Chico Buarque de Hollanda. In this way, we seek to understand the family meanings that circulate in law and in literature, based on the theory and methodology of the Discourse Analysis.

Keywords. 1. Family; 2. Law; 3. Literature; 4. Discourse Analysis. 5. Imaginary Formations.

1. Introdução

Neste trabalho, estudamos as variações do discurso de/sobre a família ocorridas desde o primeiro Código Civil brasileiro, do ano de 1916 aos anos atuais, com o último Código Civil, do ano de 2002. No entanto, não são somente as mudanças jurídicas que nos interessam. As relações de família retratadas nas obras literárias – “Clara dos Anjos” (concluída em 1922, mas publicada em 1948) de Lima Barreto e “Leite Derramado” (2009) de Chico Buarque de Hollanda – são analisadas também. Interessa-nos saber quais os discursos produzidos pela lei e pela Literatura sobre a família, buscando mostrar uma possível articulação entre eles nessas diferentes materialidades discursivas. De maneira que, para as análises, questionamos que formações imaginárias acerca da família estão funcionando nos textos tomados como *corpus* de análise.

A obra de Lima Barreto, além de abordar fatos que vão além das relações de um núcleo familiar, foi concluída num período bastante próximo a do início da vigência do primeiro Código Civil brasileiro (1916). A obra “Leite Derramado” também não foi escolhida por acaso. Retrata a história de um senhor centenário que, num leito de hospital do Rio de Janeiro dos dias atuais, relata aos parentes e funcionários do local a decadente trajetória de sua família. Portanto, o critério mais

geral de nossa escolha dos romances em análise, foi a questão da protagonização da família e do seu funcionamento. Desta forma, podemos compreender quais relações e articulações se estabelecem entre Direito e Literatura, sustentando-nos teoricamente na Análise de Discurso, pensando os processos discursivos em diferentes materiais, ao tomar a relação entre língua e história na produção dos sentidos. Mas, para pensar os conceitos de família que vêm sendo produzidos ao longo dos anos, julgamos importante entender como algumas concepções são formuladas e circulam no Direito e na literatura, procurando mostrar como estão impressos aí os efeitos do imaginário.

2. A Lei e a Literatura

Segundo Miaille (2005), o Direito costuma ser definido como um conjunto de normas que organizam as relações entre as pessoas de uma sociedade, mas ele oculta, na verdade, as verdadeiras relações jurídicas. Estas relações se encontram organizadas no que o autor chama de modo de produção (representação ideológica de uma sociedade como um consenso de indivíduos separados e livres). Ao lutar por direitos e deveres iguais (acreditando na viabilidade da justiça), luta-se por uma igualdade que não reconhece as singularidades do sujeito.

Para Lagazzi (1998) a instância jurídica é uma ordem de sentidos constitutiva da memória do dizer, portanto determinante das relações sociais e por essas inserida no jogo contraditório da prática significativa que move o interdiscurso. A autora traz a preocupação de se falar em 'instância jurídica' e não 'direito'. Segundo ela, 'direito' desconsidera as diferentes épocas e sociedades, unificando funcionamentos distintos. A instância jurídica é parte de um todo e só pode ser entendida em relação a ele. Ou seja, por mais que o jurídico seja um dos espaços - um dos que são fundamentais para o Estado - de estabilização dos discursos, de apagamento da memória discursiva, de sustentação da evidência dos sentidos, não se pode deixar de lado sua historicidade. Enquanto o Direito, na forma da Lei, regula as relações do homem em sociedade, a Literatura congrega a relação da língua com a ficção, é exercício de reflexão e de experiência com a escrita. Ela compreende um modo próprio de materialização do discursivo. É uma das formas mais iniciais de ligação do sujeito com a sua própria subjetividade. Desta forma, o texto literário, em nossa perspectiva, é compreendido como materialidade discursiva, como realização no plano da língua da relação do homem com o mundo em seus efeitos de sentidos existentes, possíveis ou imaginados.

O discurso, enquanto prática de linguagem, priorizando-se o verbal, é estudado com o intuito de compreender a língua produzindo sentido, seja no texto jurídico ou literário. De acordo com Orlandi (2015), se o texto é unidade de análise, só pode sê-lo porque representa uma contrapartida à unidade teórica, que é o discurso, definido como efeito de sentidos entre os locutores. Para a Análise de Discurso, o que interessa é a forma como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo.

A função social do texto jurídico é um princípio estruturante do ordenamento jurídico e encontra sede ao longo da história do homem na terra, desde os tempos mais remotos, assumindo em cada período, os contornos próprios do modelo político, econômico, cultural e jurídico de cada sociedade. Desde o momento em que a sociedade politicamente organizada criou a regra de Direito para ela se submeter, essas mesmas regras objetivaram e objetivam alcançar uma finalidade, uma função predisposta em suas estruturas dogmáticas.

Vale dizer, a respeito do Direito, que se está tratando de um "Direito

burguês” tal como se pode defini-lo a partir de uma compreensão do materialismo histórico, considerando a forma-sujeito histórica atual, que é a do capitalismo em que se tem o sujeito “livre”, isto é, com a ilusão de autonomia, o sujeito de deveres e direitos. Althusser (1980) arrisca-se a dizer que o Direito não existe a não ser em função das relações de produção existentes que, conjuntamente com as forças produtivas, são os componentes básicos do modo de produção, a base material da sociedade. Porém, apesar de o Direito exprimir as relações de produção, no sistema de regras, ele não faz qualquer menção às citadas relações, pelo contrário, pontua Engels (2012), ele as escamoteia.

O texto literário, por sua vez, desempenha o papel de instituição social, pois pode ser concebido como o que “utiliza a linguagem” como meio específico de comunicação, uma vez que a linguagem é uma criação social. Observa ainda que o conteúdo social das obras em si próprias e a influência que a Literatura exerce no leitor fazem dela um instrumento de mobilização social.

Em nossa perspectiva, não se trata de uma relação de utilização da linguagem para um determinado fim, porque esta é uma posição teórica que é conflitante com a nossa, a Análise de Discurso, a qual não toma a língua como instrumento de comunicação.

3. Análises

Para iniciar as análises, apresentamos recortes da lei, com os Códigos Civis de 1916 e 2002, que versam sobre a mesma temática: a questão matrimonial, entre homem e mulher, o que nos leva a refletir sobre a desigualdade de gênero, e a filiação.

Primeiramente segue um recorte (R1) de um artigo do Código de 1916, que versa sobre direitos e deveres do cônjuge na relação matrimonial:

R1 - Art. 233. O marido é o chefe da sociedade conjugal.
Compete-lhe:
I. A representação legal da família.
II. A administração dos bens comuns e dos particulares da mulher, que ao marido competir administrar em virtude do regime matrimonial adaptado, ou do pacto antenupcial (arts. 178, § 9º, nº I, c, 274, 289, nº I, e 311).
III. O direito de fixar e mudar o domicílio da família (arts. 46 e 233, nº IV). (Vide Decreto do Poder Legislativo nº 3.725, de 1919).
IV. O direito de autorizar a profissão da mulher e a sua residência fora do tecto conjugal (arts. 231, nº II, 242, nº VII, 243 a 245, nº II, e 247, nº III).
V. Prover à manutenção da família, guardada a disposição do art. 277.

Observemos agora outro recorte (R2) do Código de 2002, que aborda a mesma temática:

R2 - Art. 1.566. São deveres de ambos os cônjuges:
I - fidelidade recíproca;
II - vida em comum, no domicílio conjugal;
III - mútua assistência;
IV - sustento, guarda e educação dos filhos;
V - respeito e consideração mútuos.

Art. 1.567. A direção da sociedade conjugal será exercida, em colaboração, pelo marido e pela mulher, sempre no interesse do casal e dos filhos.

A supremacia do homem pode ser sentida no dispositivo apresentado. Pelo art. 233 do C.C. de 1916, ao marido incumbia a chefia da sociedade conjugal, tendo a mulher função de colaboradora do marido no exercício dos encargos da família, cabendo a ela velar pela direção material e moral (art. 240).

Segundo prescreve Orlando Gomes (2003), o casamento do menor de 21 anos necessitava do consentimento de ambos os pais, mas, havendo discordância, prevalecia a vontade paterna. Posição privilegiada da figura masculina.

Além disso, uma das regras de maior discriminação, talvez a pior, era a que considerava a mulher como relativamente incapaz (art. 6º, II do C.C. 1916), dando-se margem ao entendimento de que o intuito do legislador era deixar a mulher sempre sob o comando masculino. Muitas mulheres sequer chegaram a ser “capazes” durante toda sua vida. Pois como poderiam se casar a partir dos 16 anos e só adquiriram a ‘capacidade’ aos 21, aquelas que casaram antes dessa idade não chegaram a possuir a ‘capacidade’ plena.

A Constituição de 1988 deu um novo enfoque aos institutos do direito de família. A Lei 4.212/1962 deu à mulher casada a ‘capacidade’; a Lei 6.515/77 permitiu o divórcio, proibição contida no Código Civil revogado.

Hoje consta expressamente a igualdade entre homens e mulheres, como também que os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente por ambos.

Podemos observar que a construção do papel do homem no seio familiar, segundo o Código Civil de 1916, está relacionada à administração e ao controle do matrimônio, referenciado pela legislação como “sociedade”. Ao homem cabia: a sociedade conjugal, legalidade da família, administração do domicílio e dos bens. Diante deste contexto, apresentado pela legislação, podemos identificar os conceitos de Althusser (1980) sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado, através do Aparelho Ideológico familiar, representado pela figura do marido.

As obras literárias, por sua vez, coadunam com os recortes jurídicos trazidos do início do século XX. Em “Clara dos Anjos” de Lima Barreto, por exemplo, relata-se a história de uma pobre mulata, filha de um carteiro do subúrbio do Rio de Janeiro do início do século XX que, apesar das cautelas excessivas da família, é iludida e, como tantas outras, desprezada por um rapaz de melhor condição social do que a sua.

Ao descobrir a gravidez, a personagem Clara decide ir à casa da família de Cassi, exigir que o moço se casasse com ela. O ato da menina revela que nem ela e nem sua família se importavam com o caráter do rapaz. Para elas, importava apenas que a filha se casasse para não se tornar motivo de vergonha perante a sociedade.

D. Salustiana, mãe do rapaz, desde o princípio da história, mostra-se preconceituosa e bastante preocupada com as aparências. Além disso, sempre apoiou as ações do filho, mesmo tendo ciência de que ele tinha um mau caráter. E, para fazer isso, responsabiliza unicamente a moça, com um discurso arraigado e sustentado ainda nos dias de hoje, através da cultura do machismo: “- Por acaso, meu filho as amarra, as amordaça, as ameaça com faca e revólver? Não. A culpa é delas, só delas...” (LIMA BARRETO, 1998, p. 76).

O pai de Cassi, que não concordava com as ações do filho, chega a casa no momento da discussão e toma conhecimento da gravidez de Clara. A menina pede, então, a ele, que obrigue seu filho a se casar com ela. O Sr. Azevedo, bastante desgostoso, compadece da situação da garota, mas afirma não poder ajudá-la, pois

ele próprio não sabe do paradeiro de Cassi. A história de “Clara dos Anjos” encerra-se de modo a fazer o leitor pensar sobre possíveis relações imaginárias produzidas. Vejamos o próximo recorte (R3):

R3: “Num dado momento, Clara ergueu-se da cadeira em que se sentara e abraçou muito fortemente sua mãe, dizendo, com um grande acento de desespero:

- Mamãe! Mamãe!

- Que é minha filha?

- Nós não somos nada nesta vida”. (LIMA BARRETO, 1998, p. 77)

Há

acima um diálogo entre duas mulheres, mãe e filha, que reflete a identificação entre elas num momento de desamparo e dor. Clara fala em nome dela, da mãe e de todas as mulheres em iguais condições. Lima Barreto mostra ao leitor um universo conduzido pelo homem, branco, que cerrava as portas à população negra, negando-lhe o direito de participar, de forma igualitária, da sociedade. Em várias passagens da história, é notável que Cassi Jones contava com a silenciosa concordância das autoridades, que viam o comportamento por ele perpetrado como algo sem importância, uma vez que as vítimas eram sempre pessoas pobres e não detinham influência na sociedade.

A segunda obra escolhida para a composição do trabalho, “Leite Derramado” (2009), é uma narrativa escrita pelo cantor e compositor Chico Buarque. É um monólogo, que transita entre a lucidez e as lembranças do protagonista, pontuado por momentos de humor. A obra condensa a história dos últimos dois séculos brasileiros.

Num leito de um hospital público da cidade do Rio de Janeiro dos dias atuais, o centenário Eulálio Montenegro d’Assumpção, membro da aristocracia carioca, relata a decadente trajetória de sua família. Como se trata de um monólogo, a personagem mescla lembranças nítidas e digressões com conversas corriqueiras com enfermeiros e parentes que vão visitá-lo. Ao longo da história, é possível perceber que Eulálio confunde as pessoas, como também os episódios que narra, em uma linguagem desconexa. Interessante notar que, em termos de formulação, o autor (narrador) adota um estilo literário que conta os fatos de maneira bastante própria: sem parágrafos nem pausas, deixando a narração mais próxima possível das conversas cotidianas da personagem. Em termos ainda de formulação, há elementos de indistinção marcados no texto. É uma espécie de reprodução do fluxo da linguagem mesmo como ela é praticada pela personagem.

Observemos o trecho, a partir do recorte (R4) abaixo, em que o protagonista conversa sobre a possibilidade de namorar uma das enfermeiras:

R4: quando eu sair daqui, vamos começar vida nova numa cidade antiga, onde todos se cumprimentam e ninguém nos conheça. Vou lhe ensinar a falar direito, a usar os diferentes talheres e copos de vinho, escolherei a dedo seu guarda-roupa e livros sérios para você ler. Sinto que você leva jeito porque é aplicada, tem meigas mãos, não faz cara ruim nem quando me lava, em suma, parece uma moça digna apesar da origem humilde. (BUARQUE, 2009, p. 9)

O recorte acima evidencia a preocupação da personagem com bens materiais e com o conforto, mas, principalmente, com as aparências de seu próximo relacionamento: “escolherei a dedo seu guarda-roupa e livros sérios para você ler”. No mesmo trecho, mas um pouco mais adiante, Eulálio deixa transparecer seu preconceito ao dizer: “parece uma moça digna apesar da origem humilde”. A

conjunção “apesar de” indica uma concessão. Ao admiti-la, está se afirmando que uma moça de origem humilde, em regra, não é ou não deveria ser digna.

A organização familiar reflete os modos de produção socioeconômica. Ou seja, de acordo com Engels (2012), a cada modo de produção, encontram-se um ou mais tipos de organização familiar. Desta forma, com a força do capitalismo, as classes ricas acabam sendo mais favorecidas que outras e, conseqüentemente, mais valorizadas em detrimento de outras, mais pobres, conforme evidencia a proposta de Eulálio.

A Literatura assim como o Direito são instrumentos fortes de reflexão para pensar a família. Através de suas personagens, a Literatura constrói e faz circular sentidos sobre a condição da mulher e do homem na família e, conseqüentemente, na sociedade.

4. Considerações finais

Considerada a base da sociedade, a família vem sofrendo muitas transformações ao longo do tempo, inclusive no modo de se significar. Por isso acreditamos ser tão importante a discussão sobre o tema, de modo a nos fazer refletir sobre as reais modificações da família, e/ou do imaginário de família, conforme pode ser visto na legislação e seu funcionamento no meio social. Além disso, pensar este modo de significação na literatura é necessário, porque se torna possível relacioná-la à nossa vivência.

Como podemos ver, há diversas perspectivas e modos de se relacionar e de compreender a família nos diferentes materiais de linguagem. Considerando minha formação, que se dá tanto no Direito, quanto nas Letras, em termos de formação acadêmica, esses autores trazidos estão em constante relação com o que venho pensando a respeito da questão da família, agora discursivamente. Trata-se de um trabalho ainda em desenvolvimento e uma das questões teórico-analíticas em que estamos trabalhando é justamente em compreender a articulação que pode haver entre esses dois objetos ideológicos: a Lei e a Literatura no que diz respeito ao modo como funciona o imaginário de família que, certamente, não deixa de produzir efeitos sobre o real.

5. Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. São Paulo, SP: Editora Ática, 1998 [1948].

BRASIL. Código Civil. Lei nº 3.071 de 1º de janeiro de 1916.

BRASIL. Código Civil. Lei nº 10406, de 10 de janeiro de 2002.

ENGELS, Friedrich. [1884] **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 3ª Ed., São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012.

GOMES, Orlando. **Raízes históricas e sociológicas do Código Civil brasileiro**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOLLANDA, Chico Buarque de. **Leite derramado**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2009.

LAGAZZI, Suzy. **A Discussão do Sujeito no Movimento do Discurso**. 1998, 121 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

*MIAILLE, M. **Uma Introdução Crítica ao Direito**. Trad. Ana Prata, Lisboa: Editorial Estampa, 2005.*

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: Princípios e procedimentos**. 12ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2015.

O SILENCIAMENTO DA CULTURA NEGRA E INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

CÁSSIO S. CASTANHEIRA

Universidade do Vale do Sapucaí – PPGCL/UNIVÁS
Av. prefeito Tuany Toledo, 470 – Fátima III – Pouso Alegre, CEP: 37550-000

cassio.castanheira@ig.com.br

Resumo. Neste trabalho buscamos compreender o funcionamento discursivo da lei 11.645/08 em livros didáticos de história que são utilizados nas últimas séries do ensino fundamental na cidade de Bom Sucesso, Minas Gerais. Nosso ponto de partida para as análises desses livros didáticos é o campo teórico da Análise de Discurso, a partir da qual pudemos compreender a forte afetação de fundamentos da historiografia positivista que promove, como efeito, o silenciamento da cultura indígena e africana nesses materiais que têm sido tomados como suporte pedagógico para o ensino de história no Brasil. Para nós, tal situação se apresenta como um problema porque textualiza a fundação da história do Brasil a partir de discursividades eurocêntricas, destinando a outros grupos os feitos de fundação linguística e cultural do brasileiro, colocando à margem negros e indígenas.

Palavras-Chave. Discurso histórico. Livro Didático. Lei 11.645/08.

Abstract. In this work we seek to understand the discursive functioning of law 11,645/08 in history textbooks that are used in the latest series of elementary school in the town of Bom Sucesso, Minas Gerais. Our starting point for the analysis of these textbooks is the field of theoretical analysis of Speech, from which we were able to understand the strong fundamentals of the positivist historiography affectation that promotes, as fact, the silencing of culture African indigenous and those materials that have been taken as educational support for teaching history in Brazil. For us, this is a problem because textualiza the Foundation of Brazil's history from discursividades eurocêntricas, the other groups of Brazilian cultural and linguistic Foundation, putting the black margin and indigenous.

Keywords. Historic speech. Textbook. Law 11,645/08.

1. Introdução

Neste trabalho, temos o resultado parcial de uma pesquisa que pretende discutir como o livro didático silencia discursos da cultura negra e indígena no Brasil. A partir do referencial teórico da Análise de Discurso, propomos problematizar o livro didático como um material que simula a realidade, silenciando vozes, encobrendo a história e excluindo, na sua textualidade, uma grande parcela da população que é responsável pela formação social e cultural deste país.

Desde a invasão e conquista do território brasileiro, as visões e os discursos sobre os índios estavam vinculados a um projeto de dominação que os portugueses desejavam implantar. Desde então, negros e índios passaram a ser caracterizados pelos europeus como selvagens e inferiores. Para solucionar o que os europeus

entendiam como problema, foi realizado um trabalho de catequização pelo ensino dogmático religioso de cunho cristão. No entanto, tal situação que, para nós, é um processo de aculturação de negros e indígenas, isto é, um processo de desmerecimento de uma cultura em detrimento de outra, foi discursivizada a partir de fundamentos de caráter universal e humanista. Tais fundamentos também sustentaram a textualização da história do Brasil por muitos anos, sendo reafirmadas pela historiografia positivista que assumiu uma posição de ser a disciplina responsável por narrar objetivamente fatos históricos.

Nosso objetivo, então, é compreender o funcionamento discursivo da lei 11.645/08 em livros didáticos de história que são utilizados nas últimas séries do ensino fundamental na cidade de Bom Sucesso, Minas Gerais. Vamos mobilizar para o alcance desse objetivo o dispositivo teórico da Análise de Discurso, a partir do qual podemos compreender a forte afetação de fundamentos da historiografia positivista que promove, como efeito, o silenciamento da cultura indígena e africana nesses materiais que têm sido tomados como principais suportes pedagógicos para o ensino de história no Brasil.

A tradição narrativa da historiografia positivista é marcada pela cronologia linear, político, unidimensional, homogêneo, econômico e com personagens que ganham uma dimensão sobre-humana, reconhecendo-os como heróis que, em sua grande maioria, significam uma fortaleza e superioridade étnica e cultural branca e europeia sobre as demais etnias e culturas. Os negros e índios aparecem apenas como grupos que deram algumas contribuições para a formação cultural do Brasil, e nunca estão presentes como heróis ou como agentes históricos importantes. Este silenciamento da cultura indígena e africana promove, como efeito, a construção de sentidos que significam o grupo de negros e índios como inferiores aos demais grupos, fortalecendo uma situação de preconceito e exclusão social ainda no século XXI.

2. O livro didático e o mercado da mundialização

O livro didático e a educação não podem ser pensados fora da sociedade, como muitas vezes nos vem sendo apresentados. São aspectos que influenciam e são influenciados pela sociedade, isto é, pela situação política, econômica e social de um determinado período histórico. Desde o século XIX, as políticas do livro didático mantiveram conectados os interesses estatais aos interesses privados. Editores e autores sempre se interessaram por este produto que circula no mercado e produz lucro. Assim, editoras, buscando vender seus livros, seguem determinações da classe social que possui o domínio do capital. Nesse sentido, desde a segunda metade do século XIX, comissões, comitês e programas governamentais determinam tanto os conteúdos a serem abordados, quanto a organização do livro e, principalmente, os paradigmas a serem trabalhados em sala de aula.

Com o tempo, o livro didático foi apresentado com diferentes configurações. A história do Brasil, na metade do século XIX era apresentada como um apêndice da história das civilizações. Somente no início do século XX o Brasil passa a ter destaque sendo apresentado como uma disciplina independente a partir do Estado Novo, com Getúlio Vargas, sendo textualizado, enfaticamente, o nacionalismo como edificação de personagens emblemáticos para o desenvolvimento industrial. Com o culto às personalidades, visam à construção de uma identidade nacional a partir de elementos paradigmáticos que representavam o próprio governo getulista.

Atualmente, o que vem sendo difundido nos livros didáticos é o efeito do fenômeno da mundialização, pelo qual os interesses internacionais estão voltados

para uma identidade global, em detrimento de uma identidade nacional. Bittencourt (2009), explica que a própria condição do sistema capitalista articula a modernização e a tecnologia num sentido global e, dessa forma, o nacional é considerado ultrapassado uma vez que se preconiza o ideário de uma identidade supranacional para que todos possam se sentir cidadãos do mundo.

Numa concepção em que se preconiza a mundialização, todos somos convidados a nos adequarmos a um modelo único, que procura excluir as diferenças sociais buscando uma nova homogeneização. É nesse sentido que se pretende colocar o livro didático como espaço político-simbólico para a informação de conhecimentos que sejam voltados a um único objetivo que, com um viés mercadológico, pode alcançar uma padronização cultural.

3. Estabilização da historiografia positivista no livro didático

Nos séculos XIX e XX o Estado buscava, por meio dos livros didáticos de História, fortalecer o espírito nacionalista e o amor à pátria brasileira. Seu uso estava basicamente voltado a fazer com que, por meio do discurso dos professores, os alunos apreendessem o conteúdo unicamente apresentado nos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas. No entanto, tal situação impetra o que, para nós, se apresenta como um problema.

[...] de modo global, vemos que o livro didático de história tem cumprido a função de veicular, reforçar ideias. Muitos deles veiculam um conteúdo fragmentado, apresentado como fato, isto é, como acontecimento único, estanque, sem relação com os demais fatos anteriormente já apresentados ao aluno, ou com possíveis encaminhamentos em processos sociais, políticos e econômicos. Nesse modo de apresentação, inexistente a ideia de processo, estrutura e temporalidade que não sejam a curta, episódica. Nesse sentido, esses materiais podem ser vistos como um instrumento que governam o ensino pelo mascaramento da história como instrumentos para a alienação. (BARROS & MATSUDO, 2016, p.163)

Nos discursos apresentados em livros didáticos, ainda conforme Barros e Matsudo (2016), são apagados os preconceitos, as revoltas, havendo a insinuação de uma convivência pacífica entre negros, índios e brancos ao longo das décadas.

A partir do século XIX, a História foi definida como disciplina, num repertório de biografias de homens ilustres, datas e batalhas. Conforme Fonseca (1993), a partir de 1940, no Estado Novo, o Ministério da Educação e Saúde Pública estabeleceu o ensino de História do Brasil como disciplina autônoma, desvinculando, assim a história do Brasil da História Universal, incitando a formação moral e cívica dos alunos que se preparavam para o exercício do poder e para a direção da sociedade. A História Nacional identificou-se com a História da Pátria, cuja missão juntamente com a História da Civilização, era de integrar a população brasileira a moderna civilização ocidental. A partir daí o livro didático de História tem cumprido a função de homogeneizar o saber escolar e de veicular e reforçar o “espírito” nacionalista e o amor à pátria brasileira. A maioria deles veiculam um conteúdo fragmentado como fato, isto é, como acontecimento único, estanque, sem relação com os demais fatos. Nesse modo de apresentação, esses materiais podem ser vistos como um instrumento que governa o ensino pelo mascaramento da História.

A educação, principalmente por meio da disciplina de História, conserva-se

privilegiando a formação da nacionalidade, tarefa assumida pelo Ministério da Educação que não se descuidou do material didático distribuído no país (cf. op cit). Ao longo dos tempos foram-se multiplicando as siglas de órgãos envolvidos direta e indiretamente com a produção de livros didáticos e estes desempenharam importante papel estratégico na difusão de valores que foram transmitidos às sucessivas gerações de brasileiros.

No entanto, à revelia dessa situação, e sob a influência do Marxismo, da Nova História e da Historiografia inglesa, muitos livros didáticos foram renovados, outros surgiram, incorporando os avanços acadêmicos que contribuíram para a retomada da disciplina de História como espaço crítico. O ensino de História hoje, não se alicerça num passado pronto e acabado, numa verdade absoluta caracterizada pelo discurso dos grandes homens e heróis. Neste novo cenário, ensinar história significa impregnar de sentido a prática pedagógica cotidiana na perspectiva uma escola cidadã.

Holanda (1936), afirmava que nos livros didáticos de história há a insinuação de uma convivência pacífica entre as raças, sem “dissonâncias”, que se daria por meios dos laços “sentimentais” que os aproximava. Observe:

O escravo das plantações e das minas não era um simples manancial de energia, um carvão humano à espera de que a época industrial o substituísse pelo combustível. Com frequência as suas relações com os donos oscilavam da situação de dependente para a de protegido, e até de solidário e afim. Sua influência penetrava sinuosamente o recesso doméstico, agindo como dissolvente de qualquer ideia de separação de castas ou raças, de qualquer disciplina fundada em tal separação (Holanda, 1936, p. 55).

Os sentidos de uma narrativa que expressa a ideia de que portugueses, negros e índios se relacionavam bem por conta da mistura e da convivência entre eles mobiliza sentidos já estabilizados acerca de uma suposta superioridade de brancos, de senhores feudais, indiciando ao leitor uma via de interpretação que sustentará tal modo de compreensão acerca de negros e indígenas: a inferioridade em relação às demais etnias.

Orlandi (2003) explica que “em relação à história de um país, os discursos fundadores são discursos que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo desse país” (Orlandi, 2003, p.7), e vão se cristalizando na memória nacional. Os enunciados que vão caracterizar os discursos fundadores são situados como “lugares” em que a memória nacional se fixou. Para nós, estes discursos estão em funcionamento nos livros didáticos de história.

O livro didático de História pioneiro na construção do discurso de uma escravidão branda foi publicado em 1900 para ser utilizado no ensino secundário do Colégio Pedro II. Ele descreve um quadro harmônico entre senhores e escravos:

Nas fazendas agrupavam-se em famílias, senão no sentido da lei, ao menos no da religião. Usavam o sobrenome do senhor e eram por eles estimados, sobretudo quando criados d’eles. Era frequente o costume de alforriar em testamento, de todo ou sob condição os bons escravos e recusar o dinheiro da alforria que o negro pouco a pouco ajuntava para redimir o cativo. A emancipação não era, pois entre nós, como os Estados Unidos, impedida ou regulada por lei, era negócio particular entre o senhor e o escravo (...) (PINA apud RIBEIRO, 2009, p. 127).

É importante destacar que no século XIX e princípios do século XX a relação

do professor e do aluno com o livro didático era limitada. O professor apresentava e selecionava o que deveria ser lido e fazia sua interpretação. Caberia ao aluno ler o texto, dominar as palavras escritas e repeti-las diante do professor e dos colegas (BITTENCOURT, 1996). Esta tradição pedagógica ajudou a consolidar este discurso na medida em que o professor se utilizava de um texto autorizado, já com a devida interpretação e exigia do aluno uma leitura que se aproxima ao máximo de uma interpretação já estabilizada. Portanto, aquele discurso não admitia réplicas, o que estabelecia uma via de interpretação e de produção de sentidos acerca de um recorte já estabelecido, medida que, segundo Orlandi (2003), promove a invenção de um passado e elaboração de um futuro como se os sujeitos que passam, então, a participar dessa interpretação unilateral participassem dessa história inventada, tomando-a como verdade.

A historiografia e a metodologia da narrativa sobre a história do Brasil privilegiaram o olhar europeu sobre os povos negros e indígenas. A presença do português é tão decisiva, anulando o índio e colocando o negro em uma condição de marginalidade. De acordo com Eni Orlandi:

O caso do contato cultural entre índios e brancos, o silenciamento produzido pelo Estado não incide apenas sobre o que o índio, enquanto sujeito faz, mas sobre a própria existência do sujeito índio. E quando digo Estado brasileiro do branco. Estado que silencia a existência do índio enquanto parte e componente da cultura brasileira. Nesse Estado, o negro chega a ter uma participação. De segunda classe é verdade, mas têm uma participação, à margem, o índio é totalmente excluído. No que se refere à identidade cultural, o índio não entra nem como estrangeiro, nem sequer como antepassado (ORLANDI, 1990, p. 55).

É possível perceber que o discurso tradicional positivista que foi transferido para os manuais escolares de História estabeleceu apagamentos e silenciamentos locais em relação ao passado dos negros e índios. Negros e índios foram esquecidos como sujeitos singulares e destacáveis, enquanto o homem branco foi sempre lembrado em sua saga repleta de heróis.

Estes manuais escolares que, ao nosso ver, deveriam ser uma fonte intermediária entre o saber científico e o saber escolar, oferecendo subsídios para que o aluno construísse ao longo de sua trajetória escolar seu próprio ponto de vista, vêm sendo elaborados e utilizados de modo a produzir a marginalização de índios e negros, mantendo a trágica tradição de preconceitos e exclusão social.

O que vimos analisando é que o livro didático mobiliza um discurso imposto, tanto no sentido de ser obrigatório quanto no sentido de ser um discurso oriundo de “autoridade”. Frente a isso, convém compreender que a concepção de autoridade está associada aos seus desdobramentos na produção de leitura, conforme formulou Orlandi:

Pelo conceito de autoridade, há um deslize entre a função crítica e a censura, ou melhor, desliza-se da crítica para a censura. O que reverte em prejuízo do próprio papel do crítico – e, conseqüentemente, impede a possibilidade de se instaurar o leitor sujeito –, pois desloca-se a natureza da sua atividade: toma-se o crítico como juiz, como censor, imobilizando-o em um momento dado de sua história de leituras. Não se dá ao “modelo” um direito elementar, que faz parte do cotidiano de qualquer leitor: o de ler o mesmo texto de formas diferentes. Ele acaba por comprometer-se com a leitura e a protegê-la institucionalmente. Por reflexo, tira-se

também do leitor o que se tirou do crítico, isto é, sua dinâmica: o leitor fica obrigado a reproduzir o seu modelo de leitura, custe o que custar. O que, em geral, custa a sua capacidade de reflexão (ORLANDI, 1999, p. 45).

Orlandi nos faz compreender que um discurso feito por uma autoridade dificulta a polissemia, dando margem para que pensemos este discurso como performativo. Dessa maneira, é possível entender a força dos discursos fundadores, positivistas, mobilizando os sentidos que mobilizam nos livros didáticos.

A permanência dos discursos fundadores está ligada também à falta de um diálogo entre as recentes pesquisas acadêmicas e a produção da escrita didática da história com os professores e gestores do ensino básico. Muitos professores de história, ou talvez a maioria, estão distantes da produção do saber histórico. Não buscam, em sua maioria (BARROS & MATSUDO, 2016), acompanhar os debates em torno do conhecimento científico por meio de leituras de caráter teórico submetendo-se, assim, acriticamente ao saber que foi condensado no livro didático.

4. Os efeitos do discurso de autoridade do livro didático

Em razão das deficiências de formação e das péssimas condições de trabalho, as aulas do professor do ensino básico têm se transformado, há mais de 30 anos, num reforço do discurso contido no livro didático adotado, que é visto pelos alunos como única fonte digna de confiança. Conforme Bittencourt (2002), nos últimos anos o livro didático transformou-se em uma das principais ferramentas do professor no processo de ensino aprendizagem, tendo gerado inclusive críticas por parte de alguns que acreditam que o livro deve ser apenas um suporte pedagógico do educador, e não uma fonte primária como muitos fazem uso, transformando-o em único recurso pedagógico para ministrar as aulas.

As reformas educacionais nas décadas de 1960 e 1970, sobretudo a partir da Lei 5692/71, mudou a relação entre o livro didático e o professor. Se antes o professor tinha mais autonomia em relação ao uso do livro, na nova realidade educacional os professores, especialmente aqueles que se formavam nos cursos de Licenciaturas curtas (2 anos), passaram a depender cada vez mais dos livros para suas aulas. Ao longo dos anos, os livros didáticos passaram a ser os portadores do discurso competente a ser transmitido aos alunos.

A partir da abertura política e a reconstrução democrática, foi renovada significativamente a produção historiográfica, trazendo novos discursos e abordagens. Começaram a surgir debates educacionais e reformas curriculares que expressam o desejo de romper com determinados discursos fundadores de nacionalidade, rompendo com a tradição no ensino de História.

Toda essa renovação vai refletir nos livros didáticos, que passaram a ser reescritos substituindo algumas narrativas vinculadas à educação patriótica pela disseminação de valores que estimulam a convivência social, o respeito e a liberdade. No entanto, estas novas correntes historiográficas que vêm sendo inseridas no debate atual sobre o livro didático, a partir da ampliação das pesquisas acadêmicas, não conseguirão renovar de modo significativo a elaboração desses livros.

Com o discurso fundador da nacionalidade, que se dá especialmente pelo “mito das três raças”, os livros didáticos continuam a apresentar uma visão eurocêntrica da História de nosso país, perpetuando estereótipos e preconceitos. A aprovação da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de ensino básico, que foi substituída, em 2008, pela lei 11.645/08, que incluiu também o ensino de História e Cultura

Indígena, vem tentando sanar uma dívida social e uma lacuna, que é a ausência dessa diversidade cultural em nossa história.

A promulgação destas leis abre novas demandas para a produção de novos discursos sobre africanidades, a luta do negro no Brasil, a Consciência negra, a resistência indígena no contato com os brancos, a cultura indígena, a cosmologia negra e indígena, entre outros.

Entretanto, a corrente historiográfica positivista ainda fundamenta o discurso da maioria dos livros didáticos. A História mundial é mais contemplada no livro e, por consequência, mais estudada do que a História nacional:

A História mundial não pode estar limitada ao conhecimento sobre a história do mundo, que na realidade é a história da Europa. Não se trata de negar a importância e o legado da Europa para a nossa história; trata-se, antes, de não omitir outras histórias de nossas heranças americanas e africanas. Torna-se fundamental, como tem sido pleiteado pelo movimento das comunidades negras, o conhecimento da história da África em seus componentes mais complexos que envolvem nossas heranças, sempre mal compreendidas (BITTENCOURT, 2009, p. 159).

Desse modo, a história nacional ocupa um espaço menor no livro, por ser trabalhada de forma secundária. Quando um discurso fundador indígena ou africano é inserido na forma de uma lenda ou um mito, é entendido pelo professor e alunos como curiosidade. A resistência dos negros e indígenas é simplesmente citada, não há um detalhamento de como e porque ocorriam, e os conflitos entre os brancos, negros e índios são omitidos. Dessa forma, as mudanças propostas em leis acerca da diversidade cultural não estão inseridas no livro didático. Quando o autor do livro tenta cumprir a lei, ele faz de forma simplista, como se os grupos étnico-culturais não fizessem parte do cotidiano da sociedade brasileira.

Para que a diversidade cultural seja incluída no livro didático e se construa um novo discurso em substituição ao discurso fundador positivista, é preciso que se assumam as mudanças anunciadas na educação, sobretudo para o ensino de História.

Conforme Fonseca (2007), a perspectiva de um ensino temático e de contemplação de culturas deve vir acompanhada de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada dos professores. Cultivar uma postura reflexiva promove a consideração de diferentes aspectos e leituras, promovendo, possivelmente, uma resignificação de atitudes que, atualmente, desvalorizam a experiência de outros grupos sociais, étnicos e religiosos. Ao contrário, possibilita cultivar atitudes de respeito à diversidade e de crítica à desigualdade.

O discurso do livro didático não deve ser visto como uma autoridade científica, e sim como uma proposta que auxilia na prática docente, e que pode e deve ser questionado. Ele deve também ser compreendido pelo professor e os alunos como um documento historicamente construído por diversos discursos, sejam eles governamentais, sociais, culturais e econômicos e, ainda que seja importante, não pode ser considerado o eixo-norteador do processo de ensino-aprendizagem.

5. Considerações finais

Do nosso ponto de vista, o livro didático de história deveria colaborar para um ensino discursivo, por meio do qual o aluno se colocasse e fosse considerado no processo de construção do conhecimento. Pensamos que a partir de seus textos fosse possível aparecer atividades relacionais pelas quais o professor possa aprender com os alunos, sem hierarquia de saberes. Estas atividades deveriam ser

capazes de trabalhar a sensibilidade, o desejo, a abertura para cuidarem de si mesmo, dentro de uma proposta ética que pressupõe abrir-se para o outro, para o diferente. Um discurso que problematize as verdades, que não fornece certezas, que põe em questão o dogma, e que instaura o impasse.

Neste novo cenário o mais importante seriam as questões relacionadas à cultura popular, valorizando a etno-história, buscando analisar os saberes e a história de populações afrodescendentes e indígenas, sem detrimento às demais etnias.

Poderíamos dizer que esse movimento está se instalando no ensino de História? Segundo Grupioni (1995), em quase todos os livros didáticos há afirmações contra o racismo e o preconceito, encorajando o respeito e a tolerância com o diferente. No entanto, devido às dificuldades em se lidar com as diferenças étnicas e sociais, a alteridade é colocada no passado, distanciando-se de nossa realidade.

São poucos os livros que abordam conhecimentos que fazem parte da constituição do Brasil, como por exemplo a experiência de indígenas e negros na observação da natureza e na produção de saberes para o desenvolvimento de atividades cotidianas, como a produção e obtenção de alimentos e materiais técnicos de construção, utilização de recursos naturais que possibilitaram que conseguissem permanecer em um determinado território e garantissem a sua subsistência. O esquecimento de práticas ancestrais empobrece as futuras gerações, que estarão desprovidas de saberes que foram fundamentais para a sobrevivência de uma parte da humanidade.

Grupioni (1995) evidenciou que os manuais privilegiam os feitos e a historiografia das potências europeias, silenciando ou ignorando os feitos e a vivência dos povos que aqui viviam. Isto resulta no fato de o índio aparecer como coadjuvante na história, e não como sujeito histórico, o que revela o viés etnocêntrico e estereotipado da historiografia em uso.

Do nosso ponto de vista, é importante que sejam abordadas no livro didático as vivências das sociedades ameríndias e africanas em situações anteriores ao contato colonial. A história da África e da América valoriza a contribuição cultural destes povos na formação da sociedade brasileira e de sua participação na história do Brasil. Retomando Bittencourt (2009), é importante salientar que não se trata de exaltar a importância de um acontecimento em detrimento de outros, mas sim de dar a devida importância aos que fundamentam a constituição de uma nação.

E ainda mais necessária é a retomada, no ensino de História, de seus saberes sobre a criação do homem, suas leis e sua moral, para que estas concepções possam contribuir para o avanço da nossa ciência ocidental. Observem a pesquisa de Carlos Lopes:

Ao estudar os conhecimentos astronômicos dos Dogon nos anos 40, M. Griaule e os seus discípulos ficaram fascinados com o nível de conhecimentos existente. Recentemente, o conhecido astrônomo Carl Sagan, da Universidade Cornell decidiu avaliar esses mesmos conhecimentos Dogon e concluiu que os “Dogon, em contraste com todas as sociedades pré-científicas, sabiam que os planetas, incluindo a terra, giram sobre si próprios e à volta do Sol.” (LOPES, 1995, p. 23).

No discurso científico moderno, os saberes dos africanos e indígenas sempre foram associados à religião e dessa maneira acabaram destituídos de um importante elemento cosmológico que é o conhecimento. Naturalizou-se uma forma de pensar as culturas africanas e indígenas sem levar em consideração os conhecimentos que elas produziram e produzem sobre o universo.

Assim, é preciso que os livros didáticos tenham como proposta abordar assuntos que envolvam saberes ocidentais em contraste com aqueles das tradições indígenas e africanas, garantindo o acesso dos alunos à informação e reafirmando o valor da diferença:

...não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos... (GOMES, 2005, p. 154).

As pesquisas de Silva (2005) reafirmam esta preocupação ao demonstrar que apesar da diversidade cultural registrada nos documentos oficiais que mostra que as escolas são frequentadas por alunos de diferentes origens étnico-raciais, os discursos dos livros didáticos ainda apresentam como padrão o discurso fundador da historiografia positivista.

Cabe ressaltar que também não é excluindo todo o discurso positivista que se escreve uma história ideal, partindo da proposta da Nova História Cultural. É preciso estabelecer relações e reflexões acerca das temáticas que são inseridas no livro. Segundo Vainfas (1997), a cultura das elites pode carregar características de uma cultura do povo, e a cultura do povo pode ser identificada pelos aspectos que filtram da cultura das elites. Portanto, deve-se trabalhar de forma simultânea entre a cultura europeia e a cultura africana e indígena, uma vez que uma carrega características da outra, conforme os valores culturais que são apropriados pelos povos, ainda que ambas ocupem um mesmo espaço, e apresentem disparidades no tempo.

São muitos discursos que se atravessam na formação social do Brasil. As pesquisas sobre a história da África e dos ameríndios se aprofundam e novas correntes historiográficas se inserem no debate. Um dos desafios será inserir novos discursos fundadores no livro didático respeitando suas epistemologias sem privilegiar um em relação aos outros.

A escola é a instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão. Mas durante muito tempo perpetuou um currículo escolar homogêneo de base eurocêntrica inspirado em um discurso positivista. A tradição historiográfica positivista legalizou ideologias e disciplinas como E.P.B. (Educação e Política Brasileira), O.S.P.B (Organização Social e Política Brasileira), E.M.C. (Educação Moral e Cívica) que durante muito tempo tiveram como função formar cidadãos trabalhadores, produtores e consumidores. Atualmente, buscamos outros saberes e novas historiografias para construir um novo discurso para a escola. Conforme Gomes,

a educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadoras em desigualdades nas relações de poder e dominação (GOMES, 2010, p. 83).

O livro didático tem que estar ancorado em saberes historiográficos que possam construir um novo discurso. E neste discurso ratifica a necessidade de uma ruptura com um passado de intolerância e preconceito, que possa ensinar que a diferença é bela, que a diversidade é enriquecedora e não pode ser sinônimo de

desigualdade e que forme cidadãos ativos que possam transformar esta nação.

Os livros didáticos atuais deveriam construir um discurso que unisse fios do passado com o presente em um processo ativo de tomada da diversidade com uma proposta de desalienação da História. Entretanto, o que ocorre é a perpetuação de estereótipos que legitimam o discurso fundador de uma historiografia positivista.

Nos textos do livro é possível perceber as diferenças culturais entre brancos, negros e índios, proposta que está em conformidade com as novas pesquisas historiográficas, porém estas diferenças são somente apontadas, não são explicitadas e desenvolvidas a fim de uma melhor compreensão. Desse modo acaba sendo privilegiada uma visão europeia da História que é reforçada por imagens também produzidas pelos europeus.

Mesmo após a implantação da lei 11.645/08 no Brasil, é possível identificar que a abordagem sobre os negros, índios e afrodescendentes foi pouco modificada. A história e cultura desses povos são pouco trabalhadas no livro didático, e quando são, aparecem de uma maneira uniformizada, sem ressaltar as diferenças de etnia, defasadas e com dados equivocados. Este silenciamento dos discursos indígenas, africanos e afrodescendentes precisa sistematicamente de novas leituras. Pensamos que, assim como propõe Orlandi (1997, p. 23), “se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o vazio significante”.

Acreditamos que existam discursos fundadores das identidades africanas e indígenas e são eles que constituem a cultura brasileira. Para incluir estes discursos no livro didático é necessário um diálogo constante entre os recentes resultados das pesquisas acadêmicas nas áreas de memória oral, antropologia, história e a produção da escrita didática. Os livros didáticos que apresentam uma cronologia linear, estadista e pautado num passado único para toda humanidade precisam ser repensados.

6. Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Práticas de Leituras em livros didáticos. **Revista da Faculdade de Educação**. V. 22 n.1 p.1-21, Janeiro 1996.

_____, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**. Fundamentos e métodos. 3ª ed. São Paulo Cortez, 2009.

_____, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 7ª ed. Contexto, São Paulo: 2002.

BRASIL, **lei nº 11.645** de 10 de Março de 2008. Brasília: Ministério da Educação 2008.

_____. **lei nº 10.639** de 09 de Janeiro de 2003. Brasília: Ministério da Educação 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. **Didática e prática de ensino em História**. São Paulo. Papyrus, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: Superando o racismo na escola, 2ª Edição

Revisada/Kabengele Mananga, org. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____, Nilma Lino. **A questão racial na escola**: desafios colocados pela implementação da lei 10.693/03. In: Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas/Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs). 4ª Ed. Petropolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GRUPIONI, L.D.B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (org.) **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/mari/UNESCO, 1995.

HOLANDA S. B. de **Raízes do Brasil** (1936). 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LOPES, Carlos. **A pirâmide invertida**. Historiografia africana feita por africanos. Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África. Lisboa, Linopazes, 1995.

ORLANDI. Eni P. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez/Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

_____. Eni P. **As formas do silêncio**. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. Eni P. **Discurso Fundador**: A formação do País e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 2003.

_____. Eni P. **Discurso e Leitura**. São Paulo Cortez; Campinas: UNICAMP, 1999.

_____. Eni P. **Análise de Discurso**: Princípios e procedimentos. 10ª ed. Campinas. São Paulo: Pontes, 2012.

PINA, Maria Cristina D. (2009). **A Escravidão no livro didático de História do Brasil**: Três autores exemplares (1890 – 1930) Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP. Doutorado em Educação, 2009.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a Discriminação do Negro no livro didático**. Salvador, BA, EDUFBA, 2005.

VAINFAS, R. **História das mentalidades e História Cultural**. In: CARDOSO, C.F; VAINFAS, R. (orgs). Domínios da História: ensaios de metodologia. 5ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

LEITURA E PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS EM PROCESSOS SELETIVOS DE AVALIAÇÃO SERIADA

CLAUDIA ALVES PEREIRA BRAGA, MAURICEIA SILVA DE PAULA VIEIRA

Diretoria de Processos Seletivos
Departamento de Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Lavras
Cx. Postal 3037
Cep: 37200-000
Lavras - MG

cap@dips.ufla.br, mauriceia@del.ufla.br

Resumo. *Este trabalho discute sobre leitura e produção de inferências nas provas de Língua Portuguesa do Processo Seletivo de Avaliação Seriada, da Universidade Federal de Lavras, por meio de análises de desempenho dos candidatos. Este trabalho busca diagnosticar em quais tipos de questões sobre inferências os alunos do Ensino Médio apresentam baixo rendimento. Sendo possível contribuir com as escolas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da leitura, a partir da socialização dos resultados.*

Palavras-chave. *Leitura. Inferência. Avaliação seriada. Desempenho.*

Abstract. *This work discusses about the reading and production of inferences in the Portuguese Language tests of the Selective Process of Serial Evaluation, from the Federal University of Lavras, through analyzes of the candidates' performance. This work tries to diagnose in which types of questions about inferences the students of High School present low performance. It is possible to contribute with the schools to improve the teaching-learning process of reading, from the socialization of the results.*

Key-words. *Reading. Inference. Serial evaluation. Performance.*

1. Introdução

Este trabalho discute sobre leitura e produção de inferências no ensino médio, por meio das provas do Processo Seletivo de Avaliação Seriada (PAS). Entende-se que “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor” (ANTUNES, 2004, p.66) e que as inferências são “operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto.” (COSCARELLI, 2002, p.2).

O PAS é um processo seletivo que desempenha um papel social relevante, uma vez que estabelece um diálogo com as escolas de Educação Básica. Neste sentido, os objetivos deste trabalho são: (i) compreender o conceito de leitura na contemporaneidade; e (ii) analisar o desempenho dos alunos do Ensino Médio, em relação à produção de inferências. O quadro teórico está embasado em Coscarelli (2002), Antunes (2004); Koch; Elias (2006); Solé (1998); Duran (2009); Sponholz; Gerber; Volker (2006) e Dell’ Isola (1988). Os dados analisados fazem parte de um

corpus de pesquisa sobre o PAS e abrangem o período de 2013 a 2016. A análise privilegia uma abordagem quali-quantitativa.

Este artigo organiza-se em três seções. A primeira seção discute os pressupostos teóricos sobre leitura, produção de inferências e apresenta o PAS. A segunda traz a metodologia e a terceira apresenta as análises.

2. Referencial teórico

2.1. Leitura

A leitura é muito importante em uma sociedade grafocêntrica. Ser um bom leitor não significa apenas saber decodificar os signos linguísticos, mas requer compreensão sobre o que leu. Para Antunes (2004, p. 66), “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor.”

Antunes (2004) também ressalta que a atividade da leitura completa a atividade da produção escrita configurando-se como uma atividade interativa entre sujeitos. Conforme explicita:

O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor. (ANTUNES, 2004. p.67)

(...)

Em síntese, os sinais (palavras e outros) que estão na superfície do texto são elementos imprescindíveis para sua compreensão, mas não são os únicos. O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam neste jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo texto. (ANTUNES, 2004. p.69)

Depreende-se, portanto, que a construção de sentido não é uniforme para todos os sujeitos, pois o processo de compreensão está relacionado aos conhecimentos prévios que o leitor possui, derivados de seu conhecimento de mundo. Depende, assim, da circunstância em que o texto é produzido e lido, do tema, do nível de formalidade, do gênero do texto lido, dos objetivos de leitura que o leitor possui, entre outros aspectos.

Nesse mesmo sentido, Solé (1998, p. 22) também afirma que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto.” Nesse processo, o leitor precisa se envolver ativamente, processando e examinando o texto à luz dos objetivos que pretende alcançar. A autora afirma também que “mesmo que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informações distintas dele.” SOLÉ (1998, p. 22)

Ainda em relação à leitura, Koch e Elias (2006) elucidam que esse conceito está ligado a outras concepções como sujeito, língua, texto e sentido. As autoras postulam que na contemporaneidade a leitura precisa ser compreendida no bojo das práticas interacionais entre autor-texto-leitor, uma vez que leitor e autor são sujeitos sociais que se constroem e são construídos “na” e “pela” linguagem. Essa concepção de interação circunscreve a leitura a uma prática social, em que o contexto sociocomunicativo dos participantes é fundamental para a produção de sentidos. Tal concepção distancia-se, ainda, de noções que consideram a leitura ora como atividade centrada apenas no autor, ora centrada no texto.

Ler, portanto, é construir sentidos a partir dos conhecimentos prévios que o leitor possui. Para isso, o leitor recorre a três grandes sistemas de conhecimento: o

linguístico, o enciclopédico e o interacional Koch e Elias (2006). O conhecimento linguístico envolve o conhecimento gramatical e lexical, que permitirá ao leitor compreender, por exemplo, os recursos coesivos, a seleção lexical, a organização do material linguístico na superfície textual. Por sua vez, o conhecimento enciclopédico, ou conhecimento de mundo, refere-se a conhecimentos gerais, construídos culturalmente e que permitem a produção de sentidos. Por fim, o conhecimento interacional engloba uma série de outros conhecimentos que permitem ao leitor reconhecer os objetivos pretendidos pelo produtor do texto, gerenciar informações e adequar o gênero textual à situação comunicativa. Possibilita não só assegurar a compreensão do texto e a aceitação desse texto pelo leitor, mas também, identificar as estruturas que compõem os gêneros textuais. Esses conhecimentos são construídos culturalmente, considerando-se o contexto sociocognitivo em que os sujeitos sociais estão inseridos, conforme defendem Koch e Elias (2006).

Corroborando o exposto, Oliveira (2014, p. 60), esclarece que a leitura “não é uma atividade exclusivamente linguística”, pois a leitura exige dos leitores conhecimentos prévios como: conhecimentos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos ou de mundo, e conhecimentos textuais.

Duran (2009), ao tratar sobre a leitura e a produção de sentido, também postula que a concepção interacionista baseia-se na perspectiva da interação entre leitor e autor, mediada pelo texto. Nesse processo de interação é preciso que o leitor atue cognitivamente a fim de inferir dados mediante informações contidas no texto articulando-as às informações que fazem parte de seu repertório cultural, uma vez que todo texto possui lacunas a serem preenchidas.

2.2. Inferência

Dell’ Isola (1988, p. 30) afirma que “inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto.” Em outras palavras, “inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas.”

Com isso, a inferência ocorre também quando o leitor procura fora do texto informações e conhecimentos obtidos pela experiência de vida, preenchendo os “vazios” textuais. A inferência não está no texto, pois se trata de uma ação que os leitores desenvolvem durante ou, até mesmo, após a leitura de um texto, sendo então, o próprio texto um incentivo para a geração de inferências. Os processos inferenciais ocorrem durante a leitura, fazendo com que a inferência mostre-se como uma conclusão de um raciocínio, como elaboração de pensamento, como uma expectativa sobre o texto.

Para Gerber; Sponholz; Volker (2006):

no momento da leitura são acionadas uma série de ações na mente do leitor que o auxiliam a interpretar o texto. Essas ações são denominadas de estratégias de leitura e, na sua maioria, são tão automáticas que não se reflete sobre elas. Elas ocorrem simultaneamente durante o tempo em que se realiza a leitura, podendo ser mantidas, desenvolvidas ou modificadas. Assim sendo, ao ler um texto, a mente da pessoa seleciona o que lhe interessa, o que lhe parece mais relevante para extrair suas próprias

inferências do texto (GERBER; SPONHOLZ; VOLKER, 2006, p. 7).

Depreende-se que a compreensão de um texto escrito é o resultado de um trabalho ativo por parte do leitor que requer a associação de, pelo menos, duas fontes de informação: o texto e o conhecimento do leitor.

De acordo com Coscarelli (2002), o processo inferencial é realizado a partir da utilização de conhecimento de mundo, conhecimento esse que varia de pessoa para pessoa, dependendo do grupo ou grupos sociais aos quais elas pertencem. Geralmente, esses processos são realizados em todos os procedimentos envolvidos na compreensão de um texto. Sendo assim, quando um leitor cria um significado para alguma palavra que não é de seu conhecimento, quando estabelece ligações entre um elemento anafórico e seu antecedente, quando compreende a ideia central de um texto, ele está fazendo inferências. Cada uma dessas inferências parece ser feita em etapas diferentes do processo e, portanto, envolve diferentes aspectos.

Outro fator que também influencia na construção do sentido do texto, e, portanto, das inferências, é o objetivo que o leitor possui ao ler, pois irá determinar algumas das operações cognitivas que o leitor terá que fazer.

Em suma, a produção de inferências relaciona-se à capacidade do leitor em concluir determinadas informações a partir das pistas textuais. Sua demonstração envolve aspectos afetivos individuais e atitudes marcadas socialmente.

Na próxima seção serão tecidas considerações sobre o PAS:

2.3. O processo seletivo de avaliação seriada

O Processo Seletivo de Avaliação Seriada (PAS) foi instituído na Universidade Federal de Lavras (UFLA) em 1999 como forma de ingresso alternativa ao vestibular tradicional. Esse processo consiste em um processo seletivo aplicado em três etapas consecutivas, sendo uma etapa ao final de cada ano do Ensino Médio. São destinadas até 40% (quarenta por cento) das vagas dos cursos de graduação, modalidade presencial, da UFLA, ofertadas para o primeiro semestre letivo de cada ano para o PAS.

Nas duas primeiras etapas (PAS 1 e PAS 2), o candidato faz provas de múltipla escolha e produção de texto, nas quais são cobrados os conteúdos do primeiro ano do Ensino Médio aos candidatos do PAS 1 e os conteúdos do primeiro e do segundo ano do Ensino Médio aos candidatos do PAS 2. Na terceira Etapa (PAS 3), é adotada a nota do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem em que são avaliados os conhecimentos dos candidatos referentes ao programa divulgado pelo MEC para o ENEM.

A pontuação geral do candidato no PAS será obtida pelo somatório das três etapas, aplicando-se o peso de 25% na pontuação da 1ª Etapa; 35% na pontuação da 2ª Etapa e 40% na pontuação da 3ª Etapa (ENEM).

Para se inscrever na Primeira Etapa do PAS, o candidato deverá estar matriculado ou já ter concluído, no mínimo, a 1ª série do Ensino Médio cuja modalidade de ensino seja regular (de três anos), ou a 2ª série do Ensino Médio cuja modalidade de ensino seja de 4 (quatro) anos.

As provas das duas primeiras etapas (PAS 01 e PAS 02) são aplicadas em dois dias, sábado e domingo, sendo que no primeiro dia, a prova é composta por 40 (quarenta) questões que abordam as áreas de Biologia, Física, Matemática e Química com 10 (dez) questões cada área. No segundo dia, a prova é composta também por 40 (quarenta) questões nas áreas de Geografia (oito questões), História (oito questões), Filosofia/Sociologia (seis questões), Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês e Espanhol) (oito questões), Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (dez

questões), sendo 7 questões de Língua Portuguesa e 3 questões de Literatura Brasileira, e uma Produção de Texto.

Esse processo seriado desempenha um papel social relevante, pois permite construir uma interação com as escolas de Educação Básica objetivando uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem e uma forma de extensão das atividades da universidade.

3. Metodologia

Este trabalho tem o objetivo de analisar o desempenho dos alunos do Ensino Médio, em relação à produção de inferências em questões das provas de Língua Portuguesa das duas primeiras etapas do PAS, aplicadas nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016. Ressalta-se, então que, essa análise se limitará às questões de língua portuguesa e privilegiará uma abordagem que congrega princípios quantitativos e qualitativos. Participaram das avaliações candidatos ao PAS 01 e ao PAS 02, dos referidos anos, totalizando 36277 alunos do ensino médio.

4. Análise de dados

Nesta seção serão apresentados os dados referentes às questões sobre inferência das provas de língua portuguesa aplicadas nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016⁸⁰.

4.1. Organização da prova de Língua Portuguesa

De acordo com o Programa das Matérias, embasado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e disponível no site do processo seriado, “a prova de Língua Portuguesa visa a avaliar a capacidade de ler, compreender e interpretar criticamente textos literários e não-literários em diferentes gêneros discursivos, bem como a capacidade de produzir textos que atendam aos requisitos de adequação, correção, coesão e coerência” (PAS/UFLA).

A prova de Língua Portuguesa apresenta uma temática explorada em diversos gêneros textuais, os quais abordam diversas faces e pontos de vista sobre o assunto. A escolha do tema, pela equipe de coordenação do processo, está relacionada à atualidade da temática e busca alinhar-se ao universo cultural do candidato, que é um adolescente.

As questões das provas buscam avaliar habilidades diversas, entretanto para esta discussão serão abordadas somente as questões sobre a habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

4.2. Análise

No quadro abaixo é apresentada a quantidade de candidatos em cada uma das etapas e por ano.

Quadro 1. Quantidade de candidatos em cada uma das etapas por ano

⁸⁰ Sugere-se que o leitor visite o endereço <http://www.ufla.br/pas/provas-anteriores/> a fim de ter acesso ao caderno de provas do PAS.

	2013	2014	2015	2016
PAS 1	3755	4793	6652	8263
PAS 2	1785	2844	3191	4994

O quadro apresentado evidencia um aumento progressivo e significativo em relação ao número de candidatos do PAS.

4.2.1. A produção de inferências por candidatos do PAS 01

As provas do PAS 01 abordaram temas como “Mídia e o culto à beleza do corpo”, “Escassez de água no Brasil” e “Voluntariado e protagonismo juvenil”. As questões que versaram sobre a produção de inferências foram embasadas em temáticas próprias do universo juvenil.

O gráfico, a seguir, apresenta o desempenho dos candidatos do PAS 1 em relação à habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão do texto, nas provas aplicadas nos anos 2014, 2015 e 2016.

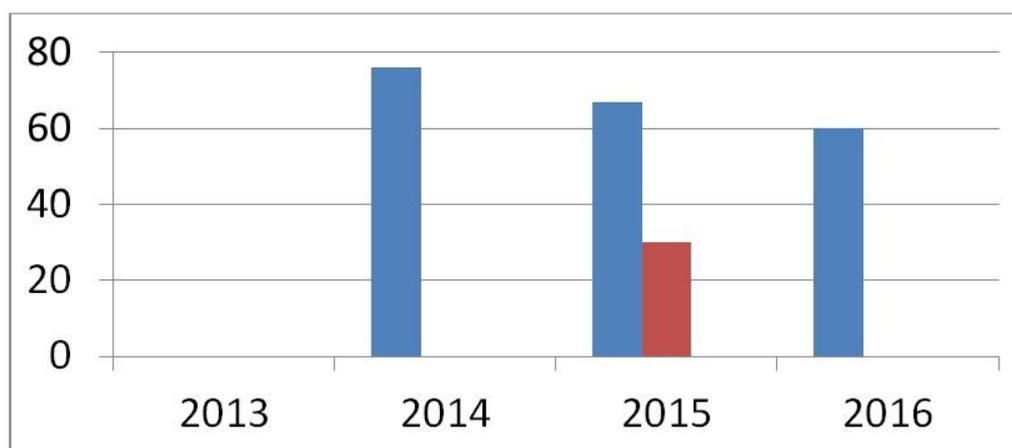


Gráfico 1. Quantidades de acertos dos candidatos do PAS 1 na habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão do texto.

Observando-se os dados acima, é possível perceber que, de uma certa forma, os candidatos do PAS 01 demonstraram que o desempenho na habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão nos textos apresentados encontra-se em uma média acima de 60%. Com relação ao maior nível de acerto, que foi de 76%, verificou-se que além de a temática “Mídia e o culto à beleza do corpo” ser do cotidiano dos candidatos no ano de 2014, a forma como a questão foi elaborada também mostrou-se com uma estrutura mais simples. Outro aspecto relevante diz respeito ao gênero textual artigo de opinião que também faz parte do cotidiano dos alunos.

Notam-se, entretanto, duas questões curiosas: a primeira refere-se ao fato de haver uma diminuição no percentual de acertos nos anos de 2015 e 2016 em relação ao desempenho apresentado em 2014. A segunda questão diz respeito ao fato de que no ano de 2015, foram aplicadas duas questões avaliando a mesma habilidade e o nível de acerto em uma das questões ficou em 67% e a outra em 30%.

Uma análise mais detalhada evidencia que a redução no percentual de acerto pode ser em decorrência da estrutura da questão, que apresenta quatro proposições as quais englobam inferência de palavras e de expressões do texto e exige, portanto, várias análises inferenciais pelo candidato. Outro aspecto relevante é sobre o gênero textual entrevista, a partir do qual a questão foi elaborada. A entrevista é um gênero textual que “registra por escrito um diálogo sobre determinado tema entre alguém que

pergunta – o entrevistador – e alguém que responde – o entrevistado, difundida pelos meios de comunicação, orais e escritos.” (ASSUMPÇÃO & KIESLICH, 2009, p. 6). Assim, uma possível explicação pode ser o fato de que se esse gênero for pouco trabalhado no primeiro ano do Ensino Médio, os alunos podem ter dificuldade em acertar questões que exigem a produção de inferências nesse gênero textual.

4.2.2. A produção de inferências por parte dos candidatos do PAS 02

Para os candidatos do PAS 02, as temáticas selecionadas trataram sobre “Maioridade penal”, “Orgulho de ser brasileiro”, “Movimentos migratórios” e “Gestão do lixo”. As questões buscaram avaliar a produção de inferências circunscritas ao sentido global do texto.

O gráfico a seguir ilustra o desempenho dos candidatos do PAS 02 nos anos de 2013 a 2016:

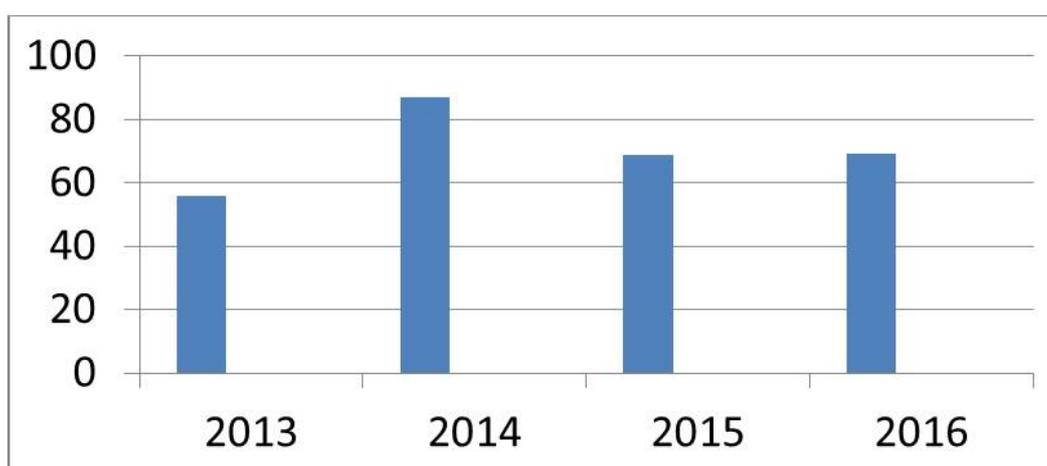


Gráfico 2. Quantidades de acertos dos candidatos do PAS 2 na habilidade de inferir o sentido global do texto.

Percebe-se que o desempenho dos candidatos do PAS 02 na produção de inferências apresentou uma proficiência melhor em 2014. A análise da prova e das questões aplicadas corrobora que a temática abordada nos textos pode interferir no grau de acerto dos candidatos em relação à produção de inferências. O maior percentual de acerto (87%) está relacionado ao tema “Orgulho e do direito em ser brasileiro”, em evidência no ano de 2014, devido à Copa do Mundo no Brasil. Em 2013, por sua vez, o tema explorado foi sobre “Maioridade penal” e apenas 56% dos candidatos acertaram a questão. Comparando-se as duas questões, observou-se que além da complexidade do tema tratado em 2013, que envolve uma polêmica, a estrutura da questão constituiu-se por proposições que exigiam do candidato várias análises e produção de inferências.

Nos anos de 2015 e 2016, houve uma queda no aproveitamento em relação ao ano de 2014. Foram explorados os temas “Movimentos migratórios” e “A questão do desperdício que gera lixo” e o percentual de acerto manteve-se no patamar de 69%. É importante ressaltar que a análise das questões demonstrou que o formato explorado contemplou a estrutura de proposições, que é mais complexa. Entretanto, aventa-se que a temática estivesse mais presente no cotidiano dos candidatos, favorecendo o nível de acerto superior a 60%. Ressalta-se também que o conhecimento prévio sobre o tema abordado favorece a compreensão do texto.

Em relação à influência dos gêneros textuais no percentual de acertos, percebeu-se que na questão na qual o grau de acerto foi de 87% o gênero abordado foi o artigo de opinião, mais presente no Ensino Médio. Por outro lado,

nas questões em que o desempenho foi menor, os gêneros explorados foram o artigo de opinião, charge e notícia.

5. Considerações Finais

Os objetivos deste trabalho foram compreender o conceito de leitura e de inferência e analisar o desempenho de alunos do Ensino Médio no Processo de Avaliação Seriada em relação à produção de inferências. Partiu-se do entendimento de que a leitura possibilita a interação entre o leitor e autor, interação essa mediada pelo texto. Nesse processo interacional, o leitor atua ativamente, construindo novas proposições a partir de informações e pistas presentes no texto. Coscarelli (2002), apontou que no processo inferencial, o leitor se embasa em seu conhecimento de mundo e que esse conhecimento difere de pessoa para pessoa, do grupo ou grupos sociais aos quais elas pertencem. Apresentou-se também o Processo de Avaliação Seriada – PAS, processo esse em que as provas foram objeto de avaliação do desempenho dos candidatos em relação à habilidade de inferir o sentido global do texto, bem como inferir o sentido de uma palavra ou expressão do texto.

A análise de dados apontou que os candidatos atingiram um grau de proficiência adequado com relação à produção de inferências. Mostrou, ainda, que alguns fatores podem prejudicar o nível de acerto dos candidatos em relação à produção de inferências. Dentre eles, destacam-se: (i) a estrutura da questão, pois questões em que exigem várias análises para serem respondidas tornam-se mais complexas, aumentando o nível de dificuldade da questão, fazendo com que o índice de acerto fique baixo; (ii) a temática abordada no texto, pois se relaciona com o conhecimento prévio que o candidato possui sobre o assunto. Com isso, se for um tema de domínio dos candidatos ou que seja do cotidiano deles, o nível de acerto torna-se mais satisfatório, do que em relação a um assunto em que eles não estão habituados; (iii) o gênero textual, pelo fato de os candidatos terem mais contato com alguns tipos de gêneros. Esse contato pode ser, tanto no cotidiano, quanto na escola, que se relaciona também na forma de ensino desses gêneros.

Com este trabalho, foi possível diagnosticar em quais tipos de questões sobre inferências os alunos do Ensino Médio apresentam baixo rendimento, o que também pode influenciar na habilidade leitora desses alunos. Por fim, foi possível também contribuir com as escolas participantes para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem da leitura, por meio de discussões e divulgação de relatórios de desempenho dos alunos.

7. Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p.66

COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA**. 2002.

DE ASSUMPCÃO, Simone Silva Pires e KIESLICH, Jaci. **Os gêneros jornalísticos na sala de aula**. 2009.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sócio-cultural**. Belo Horizonte: 1988. p. 225

DURAN, Guilherme Rocha. As concepções de leitura e a produção do sentido no texto. **PROLÍNGUA**, v. 4, n. 2, 2009.

GERBER, R. M.; SPONHOLZ, I.; VOLKER, T. B. Propósito de leitura e tipo de texto

na geração de inferências. **Revista Letra Magna**, v. 3, n. 5, p. 1-18, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. Contexto, 2006. p. 216

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber-a teoria**. Parábola Editorial, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed.-Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 194.

DA LEITURA AO RECONTO: A LINGUAGEM INFANTIL COMO UM PROCESSO DE INTERAÇÃO VERBAL

CLÁUDIA ROQUINI NASCIMENTO, ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART

*Universidade Federal de Lavras
Departamento de Educação
Campus Universitário s/n, 37200-000. Lavras - MG – Brasil.*

claudiaroquini@gmail.com, ilsa.goulart@ded.ufla.br

Resumo. *O presente trabalho é parte de uma pesquisa de iniciação científica, com apoio FAPEMIG, que parte de observações e descrição de situações de diálogos realizadas com crianças da Educação Infantil de uma escola pública municipal de Lavras, tendo como principal objetivo compreender a representação de leitura a partir do reconto de histórias. Como referencial teórico foram utilizados Bakhtin na concepção discursiva da linguagem, Vygotsky sobre a mediação pedagógica.*

Palavras-Chave. *Linguagem infantil. Interação verbal. Mediação pedagógica.*

Abstract. *The present work is part of a scientific initiation research, with FAPEMIG support, which starts from observations and description of situations of dialogues carried out with children of the Early Childhood Education of a municipal public school of Lavras, whose main objective is to understand reading representation at from the retelling of stories. As a theoretical reference Bakhtin was used in the discursive conception of language, Vygotsky on pedagogical mediation.*

Key words. *Children's language. Verbal interaction. Pedagogical mediation.*

1. Introdução

A linguagem é um meio importante que possibilita as crianças se relacionarem com o ambiente em que estão inseridas, levando em conta as influências culturais, atribuindo-lhes significados sociais e históricos. A palavra traz em si a função de signo linguístico, por isso não possui um sentido único e acabado, mas se define pela pluralidade de significações. Pensar na palavra – oral ou escrita – como uma forma de expressão da linguagem, é refletir sobre dois aspectos determinantes no seu processo de interlocução: um referente aos sentidos que carrega ou produz, outro em relação à interação social.

A palavra, seja ela verbal ou não verbal, tem destino certo rumo a um interlocutor, o que o autor descreve é que a alteração da linguagem ocorre em relação a quem se dirige a palavra, visto que pode “[...] 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.)”. (Bakhtin, 2006, p.114).

Nesta perspectiva, ressalta-se que a linguagem tem um destino próprio: o interlocutor. A forma de manifestação das palavras, seja ela verbal ou não-verbal,

ganha um espaço privilegiado, pois sua organização e planejamento move-se rumo a quem se destina.

Entendendo a linguagem verbal e não-verbal materializada nos livros de literatura infantil, tem-se um suporte de interação da palavra marcado por formas de interlocução previamente pensadas e articuladas, não há uma neutralidade na elaboração das obras, mas determina-se, segundo Bakhtin (2006, p. 114) “[...] tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”.

A palavra por ser este lugar comum entre interlocutores, que se manifesta por discursos que por sua vez concretiza-se em textos, sejam eles verbais ou não verbais, o que permite um movimento de interação que ocorre por meio da atividade leitora. A leitura pode ser definida como um processo de interação com a palavra materializada, como processo de compreensão de mundo que envolve características essenciais e singulares do homem, levando a sua capacidade simbólica e de inter-relação com outra palavra, de mediação marcada no contexto social. Assim, um texto só se completa com o ato da leitura na medida em que é atualizado pela atividade linguística e pela produção de sentido.

Percebe-se que um leitor qualificado ou competente é aquele que consegue interagir com o texto, identificando não apenas elementos explícitos no código linguístico, estabelecendo ou fazendo relações com vivências e experiências ou mesmo como outras leituras, ou seja, extraindo significados também de elementos que não estão escritos concretamente no texto.

Compreende-se, nesta pesquisa, que é na diversidade de situações sociais com que se defronta o leitor, que a escola deve mobilizar estratégias adequadas, de acordo com sua internacionalidade da ação leitora. Neste sentido, com o propósito de compreender de que maneira a criança relaciona-se com a produção de significados por meio dos enunciados, a pesquisa destacará o processo de formação da linguagem, na intenção de que ao conhecer como a criança desenvolve suas funções psicológicas superiores, apoiada na abordagem Histórico-cultural, torne possível apontar a importância do papel do outro como intermediador na constituição da linguagem infantil.

Para isso este trabalho tem como objetivo apresentar os primeiros resultados de uma pesquisa de iniciação científica, financiada pela FAPEMIG, que tem por finalidade compreender como a representação de leitura se mostra presente nos enunciados das crianças, a partir da reflexão da linguagem como um processo intrapsíquico que vai do plano interpessoal para o intrapessoal, num movimento de interação verbal, a partir de situações dialógicas da leitura de livros de literatura infantil em salas de Educação Infantil de uma escola municipal.

2. Metodologia e fundamentação teórica

A pesquisa qualitativa, de caráter exploratório assume como proposta metodológica uma pesquisa de campo, com o procedimento investigativo da observação e da descrição de situações de diálogos em que a criança faz uso da linguagem oral das relações assimétricas (adulto-criança) e simétricas (criança-criança) construídas entre crianças de 3 a 5 anos de uma escola municipal de Lavras, em circunstâncias de diálogos, durante a contação de histórias, produzidas no contexto escolar⁸¹.

Para compreender o processo de desenvolvimento da linguagem, os estudos de Vygotsky (1999) contribuem para a compreensão das relações de sentidos

⁸¹ Para manter a integridade dos participantes da pesquisa os diálogos serão identificados por Professora e Criança acompanhado do número de ordem em que acontecem as falas.

construídas pela criança. Para Vygotsky (1999) ao concluir que a fala e o pensamento têm raízes diferentes no seu desenvolvimento humano, descreveu este processo como um seguimento de linhas paralelas. Diante disso, verifica que este fenômeno não está presente nos antropoides superiores e conduziu seus estudos ao comportamento de crianças pequenas que apresentam uma fase pré-linguística, no que diz respeito ao uso do pensamento e uma fase pré-intelectual quanto ao uso da fala.

A criança até os dois anos de idade, aproximadamente, apresenta uma fase em que sua ação é direcionada pela linguagem e ao fazer o uso da fala está automaticamente processando seu pensamento.

O pensamento e a linguagem são considerados por Vygotsky distintos, porém interdependentes desde o início da vida, isto porque em um determinado momento estes dois processos se encontram e provocam mudanças no seu desenvolvimento da criança. Para o autor “a relação entre a fala e a ação é dinâmica no decorrer do desenvolvimento das crianças”. (VYGOTSKY, 1999, p. 37).

Antes mesmo de se beneficiar da fala, a criança utiliza a inteligência prática, interpretada por Vygotsky (1999) como a capacidade de agir no meio que o circunda e de resolver problemas práticos. Neste estágio a linguagem e o pensamento seguem linhas de desenvolvimento diferentes. E é a partir da frequência do contato social e dos estímulos, que a criança percebe que será capaz de utilizar a linguagem na forma de comunicação e como forma articulação do pensamento, diluindo pensamento e linguagem em ações interdependentes, transformando-as em fala intelectual e em pensamento verbal.

A forma como a fala é utilizada na interação social com adultos e crianças mais velhas desempenha um papel importante na organização no pensamento. A criança começa a perceber o mundo não somente com os olhos e com o tato, mas por meio da fala, com isso obtém um salto qualitativo em seu desenvolvimento. Por isso, Vygotsky (1999) considera que a fala torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança.

3. Resultados e Discussões

Nas falas das crianças e nas intervenções durante a atividade de leitura e de contação de história, pode-se perceber o quão importante é a relação estabelecida entre o adulto e a criança, pois, conforme descreve Vygotsky (1999), o desenvolvimento acontece pela mediação, pelas relações interpessoais; ele ainda acrescenta que o pensamento e linguagem são compreendidos como processos distintos, porém interdependentes, isto porque em um determinado momento estes dois processos se encontram e provocam mudanças no desenvolvimento da criança, vendo o uso da linguagem como instrumento racional e indutivo do pensamento. Para o autor, a aquisição da linguagem pela criança modifica suas funções mentais superiores.

Para Vygotsky (1998, 1999), a infância é uma etapa específica do ciclo da vida, na qual o desenvolvimento psíquico que envolve a cognição e a linguagem está intimamente interligadas e se dá através das relações interpessoais. Dessa forma, a mediação da linguagem se torna muito importante para que esse processo se constitua. Estimular, criar situações e deixar com que a criança se expresse verbalmente, que fale, conte, pergunte, possibilitando o imaginar e criar, de forma que seja mediada, é abrir um espaço intrapsíquico de aprendizagem, de modo a auxiliar e engrandecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo e ampliando sua capacidade de socialização.

Bakhtin (2004) ressalta o papel do outro na comunicação, por que é nela que

acontece a interação, assim como nosso intuito com esse trabalho foi entender a maneira da construção do significado para a criança ao ouvir uma história como também no diálogo com o outro, a partir da interação com o outro.

Por meio da interação com outro podemos perceber que cada fala pode produzir um sentido. Segundo AUGUSTO (2011, p.54) “O sentido é construído pela interação do sujeito com seu interlocutor e tantos outros cujas vozes que se nos apresentam diferentes discursos que nos cercam”; como também pude perceber os discursos que circulavam entre as crianças a partir de uma fala da professora, como:

- Criança 1: - Ô professora, qual vai ser a historinha de hoje?
- Professora: Da chuarada, vocês lembram-se dessa história? "A chuarada, de autoria de Isabella/ Angiolina"
- Criança 1: Na minha casa teve uma chuva enorme!
- Criança 2: Teve água até no meu quarto!
- Criança 3: Choveu na minha casa!
- Criança 4: Eu ouvi um trovão meio enorme

Durante o diálogo citado acima, podemos perceber que as crianças atribuem sentido a uma palavra que a professora diz e se remete a fatos que já aconteceram com elas. A situação indica que as atividades planejadas e aplicadas pelos professores tornam-se ações provocadores de uma reflexão para a criança, de modo coloca o professor como um mediador do processo de aprendizagem das crianças. Diante disso existe um obstáculo dos educadores em auxiliar a criança nessa interação pelo fato de desconhecer o processo de como se configura a relação entre pensamento e linguagem, como também dialogar com as crianças para conhecê-las e ensiná-las a conversar, permitindo um espaço de interlocução entre as crianças.

A importância desses questionamentos pelas crianças é necessária para a aquisição da linguagem, de modo a instigar a imaginação e as possibilidades da criatividade, para a formação da subjetividade da criança.

A educação infantil ao propiciar experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças.

4.1 Reconto

Ouvir histórias permite as crianças recriar e produzir as suas próprias histórias em sua linguagem, com experiências que elas estão tendo, reproduzindo suas ideias, tendo como base um interlocutor que reproduz a mesma por meio de seu ponto de vista.

Em uma situação de contação de histórias, contamos a história do “Sapinho Comilão”, de autoria de Ilsa Goulart, um livro de pano de própria confecção. Em roda, de frente para as crianças proporcionamos um momento de reconto, pedindo para que cada criança recontasse a história, como por exemplo na fala da Criança 1:

Criança 1 - Era uma vez um sapo que comeu a borboleta, comeu a formiguinha, comeu as duas formiguinhas, vai formiguinha, anda. Depois comeu as moscas e as abelhas. Ele comeu tudo porque estava com fome.



Figura 1- Livro da história “O Sapinho Comilão”

Durante o reconto percebemos que a maioria das crianças recontam aquilo que as afeta da narrativa da história, há uma retomada de partes significativas da história em junção e não existe uma maneira correta de recontar uma história, o reconto não exige, necessariamente, uma replicação idêntica da história, mas observamos que permanência de estruturas que determinam o enredo da narrativa aparece preservado pela criança.



Figura 2- Livro da história “O Sapinho Comilão-Ilsa Do Carmo Vieira Goulart”

Outra situação de pesquisa foi o questionamento sobre o que a criança compreende a respeito da leitura, ao perguntarmos “O que é ler?”, obtivemos: **“É saber contar histórias!”**

A resposta de uma criança diante de uma pergunta complexa, nos permite repensar o papel do educador na mediação, que proporcionar bons questionamentos à criança possibilita um repensar sobre as coisas e situações que a cercam, cria-se um espaço de interlocução entre adulto-criança e entre criança-criança. Deixar as crianças falarem sobre o que pensam a respeito de um determinado assunto, amplia a capacidade de imaginar e criar favorece o processo de formação de conceitos, de forma que seja mediada pelas experiências

vivenciadas e observadas, auxiliando o desenvolvimento pleno do seu psiquismo.

5. Considerações Finais

Com o propósito de compreender de que maneira a criança se relaciona com a produção de significados por meio dos enunciados, a pesquisa destaca o processo de formação da linguagem, na intenção de que ao conhecer como a criança desenvolve suas funções psicológicas superiores, apoiada na abordagem Histórico-cultural, torne possível apontar a importância do papel do outro como intermediador na constituição da linguagem infantil.

Nas observações iniciais das transcrições das falas das crianças, percebemos o quanto a criança age e interage com o ambiente e as situações que lhes são expostas. Podemos destacar que a mediação do professor nas etapas do desenvolvimento da linguagem torna-se determinante para o processo psíquico na formação de conceitos. O relato se mostra uma atividade importante para entendermos as expressões e modos de organização da linguagem de uma criança durante a leitura ou contação de uma história, cada uma com sua peculiaridade, alguns tímidos outros falantes, mas interagindo de sua maneira.

6. Referências

AUGUSTO, Silvana de O. **A linguagem oral e as crianças – Possibilidades de trabalho na Educação Infantil**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: ISE Vera Cruz Instituto Avisa Lá, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1928-1930].

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. **Aprendizado e Desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 112 p.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001, 228 p.

A LINGUAGEM LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO

CLÉLIO BRAZ DE SOUZA, SOPHIA ASSIS RODRIGUES

Departamento de Estudos da Linguagem (DEL)
Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy, Lavras - MG, 37200-000

sophiassis.r@hotmail.com, clelio.souza@letras.ufla.br

Resumo. *O presente trabalho visa compor um estudo sobre o papel da literatura na formação do sujeito crítico, através da discussão de dos contos de Rubião, O Ex Mágico da Taberna Minhota e a Fila, e, dos estudos dos teóricos Chklovski, Todorov, Selma Calasans e Antônio Candido, mostrando como o trabalho com a literatura deve atentar para a especificidade da linguagem e leitura literária, observando o problema do valor e do prazer estéticos.*

Palavras-chave: *Arte, Literatura, Estranhamento, Estética*

Abstract. *The article aims to compose a study about the role of literature in the formation of the critical subject, through the discussion of Rubião's tales, The Ex Magico of Taberna Minhota and the Fila, and the study of theorists Chklovski, Todorov, Selma Calasans and Antônio Candido, showing how the work with a development literature for the specificity of language and literary reading, observing the problem of aesthetic value and pleasure.*

Keywords: *Art, Literature, Weirdness, Aesthetics*

1. Introdução

O presente trabalho apresenta discussões a respeito do que é a literatura, sua importância no ensino escolar para a formação de pessoas críticas e uma abordagem acerca da importância de se reconhecer o objeto literário fantástico para o ensino de literatura, através da breve discussão de dois contos do escritor Murilo Rubião.

A questão do que vem a ser literatura é revestida de complexidade, desse modo, neste trabalho fazemos uma breve discussão elucidando qual é a importância da literatura, em especial a literatura infantil. Dentre os aspectos tratados, encontra-se o modo como a literatura dá vida ao imaginário.

A falta de compreensão do que é o objeto literário tem caracterizado negativamente as aulas de literatura na escola. A confusão em compreender este objeto tem gerado uma abordagem simplista da linguagem e da leitura literária, fazendo com que o aluno não prove do fator humanizador da literatura, inerente a própria arte. Com os estudos a respeito da teoria literária e da própria literatura espera-se que o professor compreenda melhor a definição do lugar da literatura na vida do homem e o conduza à reflexão do que seria o ensino efetivo da arte literária para o público infantil, através da literatura fantástica.

A literatura fantástica apresenta-se como aquela portadora da capacidade de

despertar a criatividade do aluno por meio dos seus aspectos imaginário e polissêmico, de forma que, como fator inerente da arte, esta torne a consciência crítica do leitor apto a lidar com a diversidade do mundo, além de fazer com que ele desenvolva a sua criatividade e amplie a sua capacidade de observação da sociedade e do mundo a sua volta.

2. O Objeto Literário

A obra artística literária pode ser compreendida, em sua especificidade, como uma expressão artística em que há o predomínio da função poética. No âmbito literário, as palavras transpõem sua significação, surgem então novas possibilidades de perceber a realidade. O objeto estético não é estático, ou seja, é um constante vir a ser e transpassa o entendimento trivial das coisas, revelando diversas possibilidades em seu universo de significações. Dessa forma, o texto literário deve ser lido de maneira atenciosa e receptiva, afim de que, por meio dessa leitura, se faça inferências nas entrelinhas do texto e que por meio do exercício de imaginação seja possível vislumbrar significações para as lacunas existentes.

Segundo Chklovski(1973, p.50)

O objetivo da imagem não é tornar mais próxima de nossa compreensão a significação que ela traz, mas criar uma percepção particular do objeto, criar uma visão e não o seu reconhecimento.

O artista explora os recursos linguísticos em seus aspectos lexical, semântico, sintático, fonético e fonológico. A língua poética não é fluida, ao contrário, deve estar envolta em elementos que impliquem em um espanto para a percepção de uma nova realidade. Segundo Aristóteles, “a língua poética deve ter um caráter estranho, surpreendente (...)” (Chklovski, 1973, p.54). Ademais, para que um texto possua valor literário, é necessário que contenha elementos que lhe atribuam características de atemporalidade e universalidade, posto que o texto literário nunca esgote suas possibilidades de interpretação e ressignificação.

A literatura, portanto, se caracteriza como uma arte verbal. A organização das palavras no espaço do papel, seu ritmo, enredo e disposição transgridem a ordem do real pelo fictício. E assim, a arte enquanto representação dos objetos do mundo real traz, conforme aborda Aristóteles, em sua obra *A Poética* (1959) o conceito de mimesis. Aristóteles aborda o conceito mimético como aquele que possui uma marca de natureza imitativa, ou seja, enquanto representação da natureza. A arte enquanto imitação não se baseia em adotar uma leitura copialística e de verdade absoluta. A linguagem literária, com efeito, transpõe o significado pragmático das coisas, como são tomados no mundo real e as abrem em inúmeras possibilidades através do seu recurso de plurissignificação dos objetos.

Desse modo, a literatura, além de ampliar o horizonte de leituras de mundo, incide sobre a sensibilidade do leitor, já que seus recursos linguísticos conduzem a experimentação das vivências e temáticas do texto literário. De acordo com Aristóteles (1959), a obra de arte é aquela que se preocupa em apresentar à essência a emoção representada e não o seu critério informacional, achando-se na catarse a capacidade da literatura em aproximar-se do sujeito leitor, de maneira a causar o efeito de “purgação” do homem, ou seja, de despertar a sua sensibilidade através da aproximação com as emoções e sentimentos humanos.

Segundo Antônio Candido, a Literatura atua como fator humanizador por penetrar no consciente e no subconsciente do leitor. O autor em seu ensaio “o Direito a Literatura” (2004), coloca a literatura como um direito humano, e sendo assim, considera que pensar sobre isso é reconhecer o que é importante para o

próximo. Coloca a literatura com o papel de formador da personalidade, já que ela desenvolve no leitor sentimentos para que possamos compreender melhor a natureza, o semelhante e a sociedade em que estamos inseridos, e conseqüentemente ensinar como podemos tomar posições em frente cada um deles.

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto dela), o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p182)

Logo, ancorada nesta perspectiva, a literatura como objeto humanizador pelo viés da arte, faz com que os leitores ressignifiquem e repensem os paradigmas e ditames do cotidiano através do incentivo ao imaginário. Ademais, pode-se concluir também, a importância da literatura no processo de formação da sensibilidade dos alunos pelo viés de elementos que transgridem o real e ao mesmo tempo dialogam entre a fronteira do real e do irreal, do verossímil e do inverossímil, a partir da representação elaborada pelo signo estético sugerido na literatura fantástica.

3. A Literatura Fantástica

A literatura e a arte, em geral, estão presentes no cotidiano dos alunos e em seu fazer didático de sala de aula. Dentre os gêneros literários, há de se definir um específico para a concretização dos estudos pretendidos neste trabalho, o fantástico. O nascimento da literatura do gênero fantástico é estudado por diversos teóricos e possui apontamentos diversos durante a sua trajetória de emancipação enquanto campo do conhecimento literário. Em se tratando deste objeto, conforme aborda RODRIGUES (1988), o mesmo pode ser estudado dentro de dois grandes campos do conhecimento: o fantástico pela ótica *latu senso* e o fantástico pela ótica *scritus senso*.

O primeiro trata-se do estudo do surgimento das narrativas fantásticas, que tiveram seu nascimento oriundo de narrativas que tinham como característica o elevado fator ficcional na construção de seus enredos em oposição às literaturas realistas do século XIX. A este entendimento atrela-se a importante função da literatura em dialogar com o imaginário da criança, uma vez que, sua causalidade mágica – termo que designa a literatura em sua estruturação e convenção literária oposta a convenções realistas - trabalha com elementos novos e irreais que conduzem os leitores a desconstrução de paradigmas estipulado a realidade.

O segundo, da narrativa fantástica *scritus senso*, trata-se da pesquisa sobre o literário fantástico por uma ótica mais especulativa. Segundo Rodrigues (1988), o gênero fantástico elabora-se a partir da negação que o século das luzes faz do pensamento teológico medieval e de toda metafísica. E logo, neste rompimento, o fantástico recria suas formas no século XVIII e XIX, deixando de ser escrito a partir do sobrenatural sob a visão teológica e passa a ter uma natureza sob pilares humanos. Assim, a literatura fantástica reconstrói as próprias condições de experimentar o real pela imaginação, ou seja, ela é responsável por aguçar a percepção crítica dos leitores e educar a sensibilidade dos alunos para aprenderem a lidar com o diferente e o diverso na sociedade.

A arte literária possui como principal elemento o trabalho com as convenções da realidade. Esta realidade é tida, no objeto literário, de forma polissêmica, ou seja,

permeada de diversas vozes e sentidos em comunicação com elementos da realidade – verossimilhança. A verossimilhança é abarcada pelos estudos de Aristóteles (384-323 a.C.) ligada ao conceito de imitação da realidade (mimesis) que é a imitação dos objetos da realidade transvertidos para a arte enquanto representação.

De acordo com Rodrigues, a arte operava a verossimilhança, a partir do momento que ela operava a mimesis, conforme os ideais aristotélicos, agindo sobre a physis, e assim, criada, a partir de um trabalho artístico (techne) e uma nova realidade construída pelo âmbito das palavras (a literatura). Isso conduz à compreensão de que a literatura perpassa elementos que comunicam com o real, no caso da literatura fantástica; a mesma também transita entre elementos do real e do irreal, entre o verossímil e o inverossímil. A obra, portanto, aproxima e desaproxima o leitor, incide sobre sua imaginação através do trabalho com a realidade e desapega o autor dos campos de significados unilaterais.

Em virtude dessa transição do verossímil para o inverossímil é que se apresenta o elemento fantástico. Na esteira da teórica Todorov (1975), o fantástico define-se a partir do efeito de incerteza e de hesitação que provoca no leitor face a um acontecimento sobrenatural. Essa hesitação é a vacilação do leitor frente a um acontecimento literário, no que tange ao convencimento deste, de uma possibilidade distinta a realidade.

Para tanto a condição de hesitação da literatura fantástica transpassa as fronteiras do personagem da história e envolve a própria consciência do leitor, que se vê dividido frente a presença de mundos insólitos e imaginários. Este fator da arte fantástica, que transita entre elementos do real e do irreal, e que faz com que o texto literário ganhe forma de estranho, potencializa a obra literária no que tange ao seu efeito plurissignificativo, na medida em que não apenas represente as tensões e dilemas do ser humano através da representação ficcional da realidade, como também age na interior da imaginação do leitor provocando-o a criar formas de compreensão do pensamento, exteriores à pragmatização do mundo.

4. Murilo Rubião, a Obra completa.

Murilo Eugênio Rubião. Nasceu em Minas Gerais, em 1916. Escritor, advogado e jornalista. Foi um dos grandes contistas brasileiros, sendo que, ficou conhecido do grande público na década de 1970, quando a Editora Ática assumiu sua obra.

A temática e discussão da obra é apagamento do sujeito no processo de pragmatização da sociedade. A linguagem usada por Murilo em seus contos é caracterizada pela clareza e simplicidade e seus enredos são desconcertantes, o que ajuda a gerar o estranhamento no leitor. Em todos os contos do livro Obra Completa, Murilo inicia-os com epígrafes mais especificamente do Antigo Testamento, essas que ampliam os sentidos das narrativas e intriga o leitor à fazer referências ao ler ela antes e depois do conto. Uma grande característica dos contos de Murilo são seus personagens e narradores. Os personagens, apresentam visões diversas sobre esse mundo, e seus papéis nos contos estão sempre fazendo crítica à algo, como a burocracia, o comodismo, a mesmice do cotidiano entre outros fatos.

4.1 Análise de “O ex mágico da Taberna Minhota”

O conto é uma narrativa em primeira pessoa e o narrador personagem inicia a história dizendo ser funcionário público, e a partir daí, conta como chegou na

profissão, “Hoje eu sou funcionário público e esse não é o meu desconsolo maior. Na verdade eu não estava preparado para o sofrimento. Todo homem, ao atingir certa idade, pode perfeitamente enfrentar a avalanche do tédio e da amargura, pois desde meninice acostumou-se às vicissitudes, através de um processo lento e gradativo de dissabores.” (p.21)

Inicialmente, conta que percebeu sua existência no momento em que olha no espelho da Taberna Minhota, e depois disso, o personagem começa a fazer algumas mágicas sem controle, e devido à essa situação, aceita sua condição de mágico, mas mesmo assim narrador diz não se emocionar com a reação das plateias e mostra-se ser uma pessoa sempre entediada.

Como ele não controlava suas mágicas, surge uma magoa, já que elas lhe proporcionavam alguns problemas e ele estava sempre tendo que explicar a sua condição de mágico, Ele então, cheio de irritação por causa dessa condição de vida, tenta suicidar-se muitas vezes, mas sempre acontecia algo que impedia o ocorrido, “Urgia encontrar solução para o meu desespero. Pensando bem, concluí que somente a morte poria termo ao meu desconsolo”. (p.23); “Eu, que podia criar outros seres, não encontrava meios de libertar-me da existência.” (p.24).

A narrativa também, faz uma sátira à burocracia e a mesmice do cotidiano, quando ele conta que ouviu de um homem triste na rua que ser funcionário público era suicidar-se aos poucos, sendo assim ele então começa a trabalhar em uma Secretaria de Estado, “Uma frase que escutara por acaso, na rua, trouxe-me nova esperança de romper em definitivo com a vida. Ouvira de um homem triste que ser funcionário público era suicidar-se aos poucos” (p.24)

O personagem, então, se entrega ao emprego para se libertar da condição de ex mágico, já que ele não valorizava mais a sua existência, mas ao contrário do que o personagem desejava, ele não morre e ainda perde a magia, apagada pela burocracia.

Ao fim da narrativa, onde ele já contou como chegou ao atual trabalho, ele se mostra arrependido de não ter valorizado os momentos com seus poderes e todo o mundo mágico que ele poderia ter criado:

“Hoje, sem os antigos e miraculosos dons de mago, não consigo abandonar a pior das ocupações humanas. Falta-me o amor da companheira de trabalho, a presença de amigos, o que me obriga a andar por lugares solitários. Sou visto muitas vezes procurando retirar com os dedos, do interior da roupa, qualquer coisa que ninguém enxerga, por mais que atente a vista. Pensam que estou louco, principalmente quando atiro ao ar essas pequeninas coisas. Tenho a impressão de que é uma andorinha a se desvencilhar das minhas mãos. Suspiro alto e fundo. Não me conforta a ilusão. Serve somente para aumentar o arrependimento de não ter criado todo um mundo mágico. Por instantes, imagino como seria maravilhoso arrancar do corpo lenços vermelhos, azuis, brancos, verdes. Encher a noite com fogos de artifício. Erguer o rosto para o céu e deixar que pelos meus lábios saísse o arco-íris. Um arco-íris que cobrisse a Terra de um extremo a outro. E os aplausos dos homens de cabelos brancos, das meigas criancinhas.” (RUBIÃO, p.26)

A narrativa exercita leitura a plurissignificativa já que lemos o texto além do seu sentido literal. Lourenço e Moura vão dizer que “Por meio do fantástico, o leitor é instigado a prestar atenção ao seu próprio cotidiano diante do exagero de algumas situações referentes à sociedade contemporânea que, até então, poderia não ter percebido”. o texto literário nos dá essa condição de liberdade para poder pensar e significar cada acontecimento contado.

4.2 Análise de “A Fila”

O conto acontece numa narrativa em terceira pessoa a qual conta a história de um homem que vinha do interior de um país a fim de encontrar o gerente de uma empresa que atendia diversas pessoas naquela cidade. A narrativa é repleta de mistério e de um silenciamento característico da literatura, que não apresenta todos os detalhes, a esse mistério, trata-se a razão pela qual o Personagem do interior, com nome de Pererico, que precisava tanto conversar com o gerente.

De forma contínua, o conto desenvolve-se sobre essa regularidade geral. A constante necessidade do Personagem do Interior de encontrar o gerente, atividade que é constantemente frustrada pela burocracia e sistematização das filas, na qual se estabelece o elemento fantástico. A Fila criada para chegar até ao gerente caracteriza-se como uma fila interminável. A todo momento na narrativa é especulada a tentativa de chegar até ao gerente, porém, a mesma não é concluída, pois a fila aumenta gradativamente a medida que ele caminhava sobre ela, como pode ser exemplificada pela experiência do personagem em relação a um dado momento na fila:

Ainda não seria naquela tarde que Pererico falaria ao gerente, pois somavam a centenas as pessoas que aguardavam a oportunidade de serem recebidas e as audiências terminavam impreterivelmente às dezoito horas. Nem assim se abandonou à impaciência, embora lhe fosse desagradável a perspectiva de uma estada demorada fora de casa. As observações colhidas durante o tempo que passou na fila poderiam ser úteis no futuro e aumentavam a sua confiança no sucesso da missão. Verificou também que as pessoas atendidas na gerência retornavam alegres, demonstrando ter solucionado seus problemas ou, pelo menos, sido tratadas com deferência. (RUBIÃO, p.54)

Ademais, durante todo o enredo da obra, essa ficcionalidade fantástica é reforçada. A princípio pode acreditar o leitor que se trata univocamente de uma fila comum para uma audiência, todavia, ao desvelar da narrativa, o vício no crescimento da fila é evidenciado e representado de modo que, o protagonista da obra, atravessa meses a fio, na busca de adentrar a sala da gerência, entretanto, a cada nova tentativa, ele se vê frustrado.

Pererico, durante as inúmeras tentativas de chegar ao gerente, encontra outras inúmeras impossibilidades, logo, a fila apresenta-se com um exacerbamento de sua característica verossímil. A Fila de Pererico, é uma fila interminável, ou seja, conduz o imaginário à crítica da sistematização dos sistemas e da própria condição de existir. Pererico, ao mesmo tempo em que se vê preso à condição de conduzir a mensagem que trazia do interior para o gerente, também está preso na condição da inacabável fila.

Não apenas essa temática é representada de forma alegórica no personagem de Pererico, como também, é representada em outros personagens auxiliares que participam na regência da história. Um deles é uma prostituta que conhece Pererico e conforme se aproxima e o conhece, se vê também, necessitada dele. Ela, entretanto, representa para Pererico a quebra parcial de sua pragmatização de seu propósito ali na cidade. É através da prostituta, que a obra narra a experiência de outros sentimentos que não sejam a tristeza e frustração para pererico.

O novo relacionamento quebrava a monotonia da interminável espera. Distraía-se com a prosa versátil da meretriz, cujos

conhecimentos gerais eram incomuns no meio em que vivia. Apreciava nela a ingenuidade que a profissão deixara intacta, os modos discretos, o cuidado em evitar perguntas sobre o passado dele ou os motivos que o prendiam à fábrica. (Rubião, p.56)

A literatura fantástica, de acordo com Rodrigues (1998), ampara-se numa causalidade que, nas palavras do escritor Jorge Luiz Borges, é mágica no sentido de contrapor a linguagem científica e pragmática da sociedade. Ou seja, ela acontece de maneira a convencer o leitor de sua realidade imaginária através de um elemento do irreal, organizada dentro da própria obra. No conto tratado, a fila representa essa causalidade a medida que ela representa algo maior, tratando-se da própria inquietação sistêmica dos procedimentos burocráticos que transgridem o sujeito e o homem contemporâneo.

De resto, a literatura rubiniana representa o conflito de Pererico, não apenas no conteúdo da obra – sua história, temática e enredo – como também na própria forma do gênero literário. O texto literário é composto de fragmentos longos e contínuos, a elaboração das discussões dos personagens também segue a mesma logicidade, como pode ser percebido no trecho em que Pererico dialoga com o porteiro Damião, na tentativa de chegar ao gerente:

Atendeu-o um negro elegante, ligeiramente grisalho nas têmporas e de maneiras delicadas. O desconhecido calculou que o preto desempenhava as funções de porteiro, apesar das roupas caras e do ar refinado. — Deseja falar com quem? — perguntou. — Com o gerente. — Emprego? — Não. — Seu nome. — Pererico. — De quê? — Não interessa, ele não me conhece. — Posso saber o assunto? — É assunto de terceiros e devo guardar sigilo. Apenas posso assegurar-lhe que é coisa rápida, de minutos. Ademais tenho urgência de regressar à minha terra. (RUBIÃO, p.53)

Ao final da narrativa, após incessantes tentativas de chegar até o gerente, Pererico vê a possibilidade de enfim chegar ao gerente ao notar que não havia ninguém mais na fila. Todavia, sua expectativa é desfeita, no momento, em que recebe a notícia de que o gerente havia falecido. É novamente, no tom de frustração que Pererico se vê impossibilitado de atingir seu objetivo. Destarte, resta-lhe voltar a sua residência para reencontrar seus familiares. Durante a viagem de volta, Pererico longe daquele ambiente hostil das regularidades intermináveis, e quando ele começa a perceber os elementos de sua antiga vida, é que as sensações de prazer começam novamente a tomar o personagem-mestre.

A literatura de Murilo Rubião, destaca Rodrigues (1998), trata-se do universo oposto ao conto de fadas. Uma vez que, enquanto a magia empresta poderes ilimitados aos personagens, em Rubião, a magia volta-se contra os mesmos, fazendo-os padecer de solidão e desilusão. No conto, a fila é o elemento fantástico que amplia e representa essa oposição, a medida que causa no leitor, através da repetição dos fatos e do distanciamento contínuo da fila, uma leitura particular e imaginária sobre uma tema universal e atemporal, a da automatização dos indivíduos que violenta o ser humano enquanto indivíduo sensível.

5. Conclusão

A partir do trabalho realizado, constatou-se a importância da Literatura na formação do sujeito crítico. O objeto estético traz a possibilidade de se entrar em um universo de significações. Essas muitas significações que serão geradas sobre o texto vai fazer com que os muitos leitores criem reflexões e entendimentos

diferentes sobre um mesmo acontecimento, e essa reflexão é gerada em cima de nossos conhecimentos de mundo e de nossa própria realidade, pois a arte em inúmeras vezes transitará entre o real e o fictício.

As reflexões geradas pelos textos literários agregarão ao leitor o que Antônio Candido chama de traços essenciais. Esses traços trazem ao leitor novas visões e uma sensibilidade mais aguçada para significar suas vivências, sejam elas boas, sejam elas ruins. Essas analogias com o real surgem a partir da leitura fantástica, onde se compreende que o real é mutável e difícil de ser compreendido, mas não impossível. O presente trabalho ressaltou o valor da iniciação do aluno na Literatura por meio da literatura infantil, onde ele será preparado para o futuro em meio a obras literárias mais complexas nas quais poderá refletir e significá-las a sua maneira.

Para exemplificar a importância de se ter uma formação crítica, o artigo traz as análises de dois contos do escritor brasileiro Murilo Rubião, sendo eles “O ex mágico da taberna minhota” e “A fila”. Por meio das análises pode-se notar como o texto literário invade nossos sentimentos gerando uma nuvem de sensações e como a todo tempo tentamos significá-las. Dessa maneira, todos os estudos feitos para a concretização do artigo possibilitaram que notássemos a importância de se ter reflexões a cerca de nossa existência e de nosso papel na sociedade em que somos inseridos.

6. Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Antônio Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959.

CANDIDO, Antonio; BAPTISTA, Abel Barros. **O direito à literatura e outros ensaios**. Angelus Novus Editora, 2004.

CHKLOVSKI, Victor. **A arte como procedimento**. In: TOLEDO, Dionísio de (org.). Teoria da literatura: formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1973.

RUBIÃO, Murilo. **Obra Completa**. Editora Atica, 1998

RODRIGUES, Selma. “**O Fantástico**”, São Paulo, ed. Ática, 1988

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara C. Castello. São Paulo, Perspectiva, 1975.

A ORALIDADE COMO PARTE DO ENSINO DE LITERATURA

DAIANNA B. A. POMPEU

Universidade do Vale do Sapucaí
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem - UNIDADE FÁTIMA
Av. Prof. Tuany Toledo,470 CEP 37554-210 Pouso Alegre/MG

daiannapompeu@gmail.com

Resumo. *Este trabalho reflete sobre as narrativas orais e o texto escrito nas escolas, tendo como pressupostos os conceitos da Análise do Discurso francesa. Propõe-se a articulação entre os causos e a literatura brasileira que faz parte do programa de ensino, sendo o espaço de pesquisa a cidade mineira de Baependi, com um rico repertório de narrativas. Acredita-se que com essa articulação, pode ocorrer um deslocamento de sentido do chamado caso popular e uma aproximação entre estudantes e literatura.*

Palavras-Chave: *Narrativas Oraís 1. Texto Escrito 2. Causos Populares 3. Ensino 4. Análise de Discurso 5.*

Abstract. *This work reflects on the oral narratives and the written text in the schools, with the assumptions the concepts of the French Discourse Analysis. It proposes the articulation between the causes and the Brazilian literature that is part of the teaching program, being the research space the mining city of Baependi, with a rich repertoire of narratives. It is believed that if there is such an articulation, there will be a shift in meaning from the popular cause and an approximation between students and literature.*

Keys-Word: *Oral Narratives 1. Written Text 2. Popular Causes 3. Teaching 4. Discourse Analysis 5.*

1. Introdução

Na relação dos sujeitos com a linguagem, desenvolvem-se mais amplamente duas formas de língua - a oral e a escrita. Em uma sociedade letrada e científica, a forma escrita é privilegiada, mas também por ela se estigmatiza aqueles que não a conhecem ou não a dominam. Entretanto, o privilégio atribuído à escrita é constitutivo da escola, na qual se investe na leitura e na produção de texto em modalidades ou gêneros que, por sua vez, corroboram o estatuto da escrita, seja pela autoria reconhecida ou mesmo pela obrigatoriedade do uso das normas gramaticais e da língua portuguesa formal.

Sendo a oralidade objeto de estudo da linguagem a partir de diversas orientações teóricas, neste ⁸²artigo procuraremos seguir a linha da Análise do Discurso (AD), tendo como pressupostos os trabalhos de Michel Pêcheux, Eni

⁸² Este artigo resulta do trabalho apresentado para qualificação na linha de pesquisa em Língua e Ensino, sob a supervisão da professora Telma Domingues da Silva no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – UNIVÁS, e vincula-se à pesquisa de doutorado da autora nesse programa. Também foi apresentado no ENELIN 2017 na sessão coordenada como parte do projeto de pesquisa Narrativas Fantásticas: Influências no Folclore Oral do Sul de Minas, sob a orientação da professora Maria Onice Payer.

Orlandi e M. Onice Payer, dialogando também com textos de S. Gallo sobre o ensino, a escrita e a oralidade, como discursos, e de W. Benjamin, que reflete sobre a tradição da transmissão oral de narrativas, a partir da filosofia da linguagem.

O chamado caso popular é um tipo de narrativa cuja característica principal é a sua circulação (e produção) oral. A sua transcrição produz outras possibilidades de circulação, perdendo algo dele, no sentido em que a narrativa oral, por ser recontada inúmeras vezes, transforma os sujeitos em partícipes da sua formulação, de uma maneira distinta da participação enquanto leitores de histórias já definidas em sua textualidade, mas também retoma um sentido primordial cuja origem está lá no passado – apenas divertir, entreter ou simplesmente manter viva a tradição do “contar” algo que tenha acontecido ali, naquele lugar, há muito tempo.

Dentre os inúmeros tipos de narrativas populares do discurso oral, não transcritos, tomamos os casos populares como corpus desse trabalho, tendo como espaço a pequena cidade de Baependi/MG. Nosso objetivo não é averiguar a veracidade dos fatos que deram origem a eles ou analisar as suas origens, mas propor reflexões sobre por que os casos não têm espaço no âmbito escolar como literatura nem mesmo na própria cidade onde se originaram. Sabemos que existem escolas que adotam posturas mais flexíveis quando se trata de textos literários, onde não só os clássicos são apresentados aos alunos, mas nem sempre as narrativas orais são tratadas como literatura de qualidade, sendo relegadas ao status de curiosidade ou folclore.

Nossa proposta de trabalho é articulá-los aos textos de literatura brasileira que fazem parte do programa de ensino, uma vez que, a nosso ver, por serem do âmbito da oralidade, têm mais apelo junto ao público jovem e, por isso, podem vir a colaborar positivamente no acesso desse mesmo público no que se refere aos textos literários trabalhados no programa de ensino, além de que, mesmo fazendo parte da oralidade, também são literatura e acreditamos que não devam ocupar um estatuto de inferioridade ou servir apenas como curiosidade folclórica.

Dentre os inúmeros casos que são encontrados nessa cidadezinha, escolhemos, a princípio, apenas um – “O Crime dos Três Pinheiros”, caso surgido a partir de um fato – acontecimento – real, ocorrido no ano de 1948. Esse crime passou a ser recontado, e essas variações geraram versões cujo enredo, embora similar em sua estrutura, apresenta sempre elementos novos a cada vez que são recontados. Mas a audiência é sempre grande, e o interesse dos ouvintes vai aumentando a cada novo elemento que a ele é acrescido. Pensamos em unir a contação ao trabalho com Noite da Taverna, de Álvares de Azevedo, cuja temática também é carregada de elementos como o terror e o sobrenatural. Mais à frente explicitaremos como essa aproximação entre o caso e a literatura pode se dar no sentido de ressignificar o estatuto dos textos orais enquanto literatura.

2. A oralidade em uma perspectiva discursiva

As narrativas orais, dentre elas os casos, coexistem num embate com as narrativas escritas desde a popularização da imprensa. Ao passo em que a escrita possui um *status quo* obtido por séculos de legitimação através das instituições sociais, a oralidade e os discursos por ela produzidos possuem uma flexibilização que ainda não é vista com bons olhos por determinados segmentos da sociedade. Entretanto, usando-se aqui discurso oral/oralidade como sinônimos, podemos observar o quão rica essa área de pesquisa da linguagem é. Segundo Payer, a

oralidade é historicamente produzida, sendo ela um lugar sócio histórico de produção e de circulação de sentidos, uma vez que os discursos que aí se produzem e circulam encontram-se envolvidos,

como materialidade linguístico-discursiva oral, nos embates das práticas discursivas – entre elas, a da escritura – que se conflitam na sociedade. (2005, p. 47)

A língua é regulada por instrumentos linguísticos, tais como as gramáticas, os dicionários (Auroux, 1992), os livros didáticos e os manuais de ensino (Orlandi, 2001), dentre outros. Assim sendo, poderíamos pensar nas narrativas sedimentadas na oralidade como mecanismos históricos de certa “regulamentação da oralidade”, uma vez que nelas também podemos encontrar regularidades, tais como a presença da comicidade e do elemento assustador (muitas vezes em consonância com o sobrenatural), das quebras de expectativas e até mesmo da intertextualidade. Além disso, o fato de fazer parte do discurso oral e a transmissão de “boca em boca” já propiciam uma flexibilização do discurso no que concerne à alteração do léxico, sintetização de enredos, pequenos desvios vocabulares ou mesmo adulterações voluntárias com o intuito de facilitar a ênfase em determinados trechos da narrativa – formando também mais uma regularidade.

Produções da oralidade, como os causos, são na maioria das vezes vistas como forma marginal pela sociedade, como folclorização, ou, nas palavras de R. Robin citadas por Payer (2005), numa “teatralização da memória exposta como folclore” (p. 53). A falta de homogeneidade do discurso oral/oralidade tende a causar desconforto às instituições (escola, Governo, Igreja). Seria por causa da necessidade de regulamentação, de homogeneização dos discursos? Necessidade de manutenção da ordem através da escrita, da língua nacional? Para Payer, “(...) os sentidos e as interpretações que se encontram na oralidade são susceptíveis de manifestar um outro lugar de discurso (...) inscrito em um outro lado da história oficialmente narrada.” (idem, p. 48) Assim, seria o papel da oralidade constranger uma sociedade que ainda necessita instituir valores, ideias? Se a oralidade é flexível, difícil de ser medida, quantificada, controlada, e lhe é possível veicular ideias que a escrita silenciou/apagou justamente por seu papel de fixar (Auroux, 1992). Além disso, a escrita participa da formação discursiva.

Pois, como se compreende em Análise de Discurso, toda linguagem outra é indício de uma formação discursiva outra, isto é, de um discurso outro, que como tal supõe um sujeito outro, um outro lugar de fala, uma outra posição discursiva. São de fato outras posições de sujeito que se apresentam na oralidade, outros pontos de partida das interpretações, enfim, outras racionalidades. (PAYER, 2005, p. 48)

A oralidade possibilita a produção e a circulação de discursos que, na escrita, não teriam espaço. Na sociedade dá-se apenas posições secundárias àquilo que circula popularmente – e ressaltamos a raiz desta última palavra, *povo* -, em relação à tradição literária e sua perpetuação no contexto da sala de aula. Onde haveria lugar para a publicação de um caso ou de uma narrativa popular a não ser em almanaques, a título de curiosidades? Folclore? Literatura menor ou nem mesmo literatura na concepção de muitos? A oralidade então pode ser pensada como espaço privilegiado para os deslocamentos de sentidos, para os deslizamentos, para as variações em seu sentido mais puro, enquanto a escrita ainda procura ser fixa, homogênea, mesmo que nós, analistas, a compreendamos como passível de múltiplos sentidos e carregada de ideologias.

3. Variabilidade da oralidade e a legitimação da escrita

O processo de legitimação da língua iniciado na Idade Média tem o caráter de sagrado das Escrituras como ponto de partida, numa tentativa de produção de um sentido único e verdadeiro (Letra). Como a Igreja detinha poder em relação à maioria das instituições e poucas eram as pessoas que tinham acesso à leitura e à escrita, as Escrituras foram tomadas como paradigmas e, posteriormente, todos os textos transcritos também passaram a ter um peso herdado de seu passado próximo às Escrituras. A língua escrita passou então a ser tomada como paradigma nas sociedades através dos séculos. Hoje é sinônimo de status social e econômico – é a hegemonia da escrita contrapondo-se ao discurso oral. Segundo Gallo,

a oralidade enquanto forma marginal ao processo de legitimação da língua (e sua transmissão) produz um sentido ambíguo e inacabado, não por não ser produzida de acordo com a Norma, mas exatamente por não passar pelo processo de legitimação. (1992, p. 51)

Mas as narrativas populares conseguiram escapar desse processo de disciplinarização, já que, como não têm autoria fixa, mas sim autoria coletiva em que cada contador acaba por se tornar seu autor num dado momento, ou seja, no momento em que o narra, não tiveram como ser transformadas de todo por esse processo de legitimação da língua. Como uma instituição poderia disciplinar uma narrativa popular enquanto língua se nem mesmo um sujeito-autor específico ela tem? Ou mesmo legitimá-la? Não há controle, ou quando há, esse é menor.

Em se tratando dos casos presentes em uma determinada comunidade, a cada versão, mesmo que sem intenção da parte do contador, acontecem silenciamentos de outras possíveis versões que não foram contadas, que deixaram de ser narradas naquele momento em detrimento de outras. Segundo Orlandi (2001), há dois tipos fundamentais de silêncios, o silêncio fundador, aquele que é necessário aos sentidos, pois sem ele não há sentido uma vez que haveria muito da linguagem - é o silêncio que atravessa as palavras (não-dito). E a política do silêncio, com o silêncio constitutivo (a), quando para dizer é preciso não dizer, e o silêncio local ou censura (b), a interdição. Acreditamos que em se tratando de casos populares e suas variações, o silêncio fundador e o silêncio constitutivo são comuns, fazendo parte do processo de autoria quando cada novo contador remodela a narrativa a seu bel prazer. Já quando acontece a transcrição da narrativa, há efetivamente algum apagamento, seja em nome da correção gramatical ou de um léxico mais formal. Nesses casos os silenciamentos são inevitáveis.

4. Narrativa e Narratividade / Causo e Variação

Definir narrativa/narratividade no campo na Análise do Discurso nos propicia, enquanto pesquisadores, alguns deslocamentos em relação às classificações/taxonomias tradicionais, onde narração, descrição e dissertação são apresentadas como as tipologias mais usuais, principalmente no que se refere ao discurso escolar. Em seu artigo intitulado “Era uma vez corpos e lendas: versões, transformações, memória”, Orlandi redefine narrativa/narratividade como

a maneira pela qual uma memória se diz em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando seu pertencimento a espaços de interpretação determinados, consoantes a específicas práticas discursivas. (2016, p. 21)

Partimos de tal definição para o trabalho discursivo com uma forma de narrativa popular bastante comum, o caso e suas variações/diferentes versões. Ainda segundo Orlandi (2016), para trabalharmos com o termo narrativa/narratividade discursivamente, é importante que ele seja inscrito “no funcionamento do interdiscurso (memória discursiva), tendo em conta a historicidade e a materialidade do discurso, enquanto estrutura e acontecimento”. (idem, p. 22)

Mesmo vários casos de Baependi já tendo sido publicados de maneira artesanal, sua forma oralizada e suas diferentes versões continuam sendo aquelas mais difundidas entre a população, tanto por sua facilidade no que se refere à circulação quanto por suas variações, e não se pode deixar de mencionar também a facilidade no que se refere à memorização, pois geralmente possuem enredo simples e um desfecho bastante inusitado. Se um caso é contado, ele cumpre seu papel social de fazer circular sentidos, histórias, memórias, e por sua vez também produz sentidos em cada um que o conta ou o ouve, mesmo se a ele forem acrescentados outros elementos ou não. Ainda para Orlandi (2001), variação/versões, como vimos tratando neste trabalho – “é uma escrita, uma outra manu-escritura, em que a (manu), enquanto corpo, falha, tornando possível um gesto outro. O sentido elabora a sua materialidade nas diferentes versões/manu-escrituras.” (idem, p. 83) E ainda “a variante é a base da textualidade, a sua necessidade é a relação móvel e permanente entre diferentes formações discursivas, atestando o funcionamento ideológico da linguagem”. (idem, p. 206).

Orlandi ainda completa sobre a variante que “a forma (o como se diz) importa mais do que o que se diz”. (2001, p. 83) Concordamos totalmente com essa afirmação no que se refere aos casos, pois em se tratando de narrativas orais, quando narradas pela pessoa certa – compreendendo-se aqui “pessoa certa” como aquele contador que possui a habilidade de narrar de maneira saborosa, agradável, que prende os ouvintes – a situação mais corriqueira transforma-se naquilo que chamamos de caso. E daí para frente são as variações que ocorrem. Então não podemos deixar de lado a importância que o contador tem nesse processo, pois cabe a ele dar o acabamento ao fato narrado, ao acontecimento, que fará com que esse discurso passe a fazer sentido – e gerar mais e mais sentidos – dentro de uma determinada comunidade. Não importa se ele é o narrador ou não, naquele momento essa pessoa torna-se o autor.

O fato de saber narrar o caso, conhecê-lo, já é identificar-se enquanto sujeito daquela região, conforme pontua Orlandi, acima, uma vez que tal textualidade não é do conhecimento de pessoas, por exemplo, do interior paulista ou dos cariocas. Mesmo que a estrutura e o enredo se mantenham o mesmo, esses sujeitos se constituem enquanto narradores, enquanto sujeitos que colocam um pouco de si (sua memória, sua historicidade) a cada vez que “re-contam” cada um desses casos, criando assim um novo processo de autoria, num gesto circular de identificação entre a narrativa (o caso) e o espaço geográfico/social onde tal caso surgiu. Quando reconta um caso, o contador está colocando nele também a sua interpretação, a sua autoria. (Orlandi, 2001) Nas contações de casos, não há a necessidade do contador/narrador sentir-se “autor”, acreditar-se autor. Mas não quer dizer que isso não aconteça... O narrador acaba colocando-se, sem a intenção, no lugar de autor, pois quando acrescenta um elemento novo à narrativa, nesse movimento parafrástico, esse algo novo é unicamente seu – carregado de sua formação discursiva e de sua formação ideológica, pois há a elaboração de um processo de autoria e novamente a variação acontece.

so ver, aí está a beleza do caso, pois ele nunca é igual, já que a variação possibilita que, a cada “re-conto”, o novo aconteça num movimento circular que

remonta à Antiguidade, onde o registro na língua escrita nem mesmo ainda era imaginado. Benjamin (1987) já pensava sobre esse movimento dizendo que “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela (a arte de contar) se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história”. (idem, p. 205) Acreditamos que, enquanto houver ensino, haverá contadores de histórias. E essa é uma das razões de se levar os causos para dentro da escola. Quando o educador conta algo de seu, entremeado com um conteúdo escolar, cria-se um efeito de sentido bem mais eficaz. A atenção dos alunos é maior e, por que não, a aprendizagem pode ocorrer de modo mais natural. Não se torna assim o professor um novo narrador? Quando ensina ele não está narrando para encantar seus alunos? Quando se trata de literatura então, o “contar” adquire um sentido ainda maior e mais profundo!

5. Os causos em sala de aula como motivação

Embora o causo seja eminentemente oral em sua natureza, quando transcrito, busca-se uma legitimação no sentido de deixar que se perca, e, hipoteticamente, para se evitarem as variações que, como dissemos, desestabilizam a escrita, criam margem para outros sentidos. O mesmo aconteceu com os Irmãos Grimm e também com Charles Perrault quando *transcreveram* os contos maravilhosos na Europa dos séculos XVII e XIX. Se, por um lado, há o objetivo de preservação de um enredo inicial, por outro lado isso ao longo do tempo pode impedir que a narrativa continue sendo recontada oralmente de geração em geração, se os narradores se pautarem na versão transcrita.

Com cerca de duas décadas de experiência em sala de aula, e mesmo não tendo usado mecanismos apropriados e sistemáticos sobre o tema, acreditamos que há uma maior apropriação por parte dos alunos, em sala de aula, quando se trata de narrativas de circulação oral, mesmo quando estas possuem diferentes versões. Por que então, refletimos, não aproveitar essa facilidade de forma didática?

O texto literário, quando relatado pelo professor – que passa a ocupar nesse momento uma posição sujeito de narrador e assim aproxima-se da figura do contador de histórias – “traduz” para a oralidade uma narrativa que há décadas foi legitimada pela escrita e que hoje, infelizmente, ocupa um lugar na mentalidade dos alunos de “texto difícil”, “complicada de se ler”, “confusa”, “cheia de palavras incompreensíveis”. Nosso objetivo, como dissemos, é unir as narrativas de circulação oral aos textos escritos que os professores vêm encontrando dificuldades para “trabalhar”. Pensamos que, talvez desta forma, a literatura oral possa desvincular-se do status de pura curiosidade folclórica, resignificando-se no ambiente escolar, ao passo que também propiciaria a aproximação entre os estudantes e os textos que fazem parte do programa escolar.

No âmbito de uma relação com seus alunos, em uma dada sala de aula, quando o professor faz um reconto, ou seja, passa para a oralidade uma narrativa literária legitimada pela escrita, ele deixa transparecer sua posição sujeito, pois para Althusser, o sujeito do discurso é ideologicamente determinado e o próprio discurso é uma prática ideológica. Omitindo esta ou aquela parte, sintetizando este ou aquele trecho e substituindo esta palavra por aquela, ele deixa vir à tona algo de seu, seja em termos de um funcionamento do inconsciente ou da ideologia.

Então, quando se pensa nos “causos”/narrativas fantásticas da pequena cidade de Baependi, no Sul do estado de Minas Gerais, quem seriam esses narradores? Por que hoje em dia esse narrador não pode se personificar na figura do educador, se ele narra o tempo todo enquanto tenta ensinar? A transmissão oral é uma arte geracional inerente ao sujeito. O professor de literatura narra geralmente

histórias que não são suas, mas, sempre que entremeia a essas histórias algo que vivenciou, mesmo que pequenos causos, a atenção dos ouvintes muda. É uma prática atemporal, é como se as paredes sumissem, a lousa desaparecesse. As carteiras transformam-se numa fogueira em meio à mata e o narrador toma a palavra. E quem são os ouvintes se acreditamos ainda haver contadores? O que esses ouvintes fazem? Quem são eles? Boêmios que tomam cerveja enquanto ouvem essas narrativas no intervalo entre um gol e outro assistindo a um jogo de futebol? Por que não alunos durante uma aula de literatura para, logo em seguida, ser feita uma conexão com alguma obra que está prescrita no programa de ensino?

Orlandi (2016) propõe trabalhar a relação entre espaço, (e aí pensamos no espaço dessas narrativas orais – os causos), o acontecimento e a memória. Como as narrativas são extremamente variadas, para esse trabalho escolhemos um caso conhecido na cidade de Baependi como “O Crime dos Três Pinheiros” – um acontecimento real que, como faz parte da memória coletiva do lugar e, está cercado de variações. Na medida em que esse caso vai sendo imbuído de elementos sobrenaturais a partir das vozes de seus diversos contadores, sua estrutura enquanto narração vai se transformando e acoplando novos elementos, da mesma forma que seus efeitos de sentido também vão se modificando na proporção em que novos contadores vão aparecendo.

O referido caso constituiu-se a partir de um fato ocorrido na zona rural de Baependi, na Semana Santa de 1948. Um crime hediondo com três vítimas, sendo duas delas, crianças de um e três anos. Os eventos iniciaram-se na Sexta-Feira da Paixão, com rezas e a presença de várias pessoas de fazendas vizinhas. Essas famílias seguiram em procissão para a fazenda “Três Pinheiros”, no bairro rural do Rego d’Água, e lá tiveram início os eventos, como os pedidos de martirização – se é que podemos assim denominá-los – de um irmão para o outro, e que culminaram em sua morte, com requintes de crueldade, e com a presença de várias testemunhas que a tudo assistiam sem nada fazer. Em seguida, o algoz passou a sufocar as filhas menores, inserindo panos molhadas com água benta pela boca das garotas, com o auxílio da mãe e da avó. As testemunhas, mais uma vez, a tudo assistiam.

Uma das versões mais narradas desse caso apresenta como elemento desencadeador um objeto “mágico” – item bastante comum, inclusive, nos contos maravilhosos, mais especificamente nos contos de fada. Esse objeto seria uma caneta que, segundo contam, quando aberta pelo assassino, teria libertado um demônio que o dominou motivando-o assim a realizar os tais atos hediondos pelos quais a história é tão conhecida. Voltemos então aos contos de fadas. Vários deles também possuem um objeto mágico como desencadeador de processos sobrenaturais, ora positivos, ora negativos. Eles também tiveram sua origem em narrativas orais, primordiais, não sabemos se causos ou não, que foram posteriormente transcritas – teríamos aí um movimento de paráfrase entre os contos de fadas e as versões desse caso? Uma semelhança natural entre as estruturas?

Em um texto escrito, toda variante é entendida como falha (Orlandi, 2001), pois vai de encontro à necessidade de regularidade. E o texto oral, como dissemos, foge a essa característica de estabilidade, pois dá margem às inclusões. Entretanto, os contos de fada, após serem transcritos, foram legitimados e hoje são amplamente encontrados nas escolas, e são, inclusive, considerados como literatura clássica. Podemos concluir então que, uma narrativa oral, após passar pelo crivo da legitimação da escrita, adquire o estatuto de formal o suficiente para adentrar os portões das escolas? Mas que, enquanto apenas pertencente ao universo da oralidade, não é digna de ser utilizada com fins pedagógicos?

E quando são os próprios alunos que recontam os causos que trazem da rua, das famílias? Eles também estão passando pelo processo de autoria, pois estão acrescentando ou eliminando elementos. Não vamos aqui analisar uma transcrição – isso seria assunto para outro trabalho. Entendemos que, se é produção de narrativa para o cidadão comum que reconta várias vezes um determinado caso, também o é para o aluno dentro da escola. Entretanto, esse relato só passará a ser valorizado quando transcrito, de preferência em língua portuguesa formal, e adquirir o estatuto de uma produção de texto com autoria bem demarcada, vinculado à disciplina de Língua Portuguesa e à obtenção de nota.

Pensemos na obra “Noite na Taverna”, de Álvares de Azevedo, coletânea de contos construída em sete partes, escrita em 1878 no auge do Romantismo onde a morbidez e o trágico deram à literatura a alcunha de “mal do século”. É um conteúdo de leitura obrigatória no 2º ano do Ensino Médio, leitura esta muitas vezes penosa, adjetivo utilizado por estudantes que se veem encalhados perante o vocabulário erudito mesmo quando interessados pelo tema. Soma-se a isso a crescente falta do hábito de leitura entre os estudantes. “- Silêncio, moços! Acabai com essas cantilenas horríveis! Não vedes que as mulheres dormem ébrias, macilentas como defuntos? Não sentis que o sono da embriaguez pesa negro naquelas pálpebras onde a beleza sigilou os olhares da volúpia?” (Azevedo, 2000, p. 565)

Embora o conteúdo apelativo dos contos seja grande – violência, corrupção, incesto, adultério, necrofilia, traição, antropofagia, orgia, assassinatos – e infelizmente esses temas não estejam longe da nossa realidade – o que confere atualidade à obra - pensamos que, ao fazer uma ligação com “O Crime dos Três Pinheiros”, essa leitura poderá ser feita com mais prazer pelos alunos. Não seria possível um fato real – os crimes foram reais – transformar-se num conto posteriormente, quando transcrito? E as semelhanças, os elementos parafrásticos? São muitas! Os elementos romanescos e satânicos estão presentes nas duas narrativas. Enquanto a legitimação do verídico acontece no último conto de “Noite na Taverna”, temos a legitimação de “O Crime dos Três Pinheiros” como fato real. Muitos baependianos chegaram a conhecer os envolvidos. Em ambas as narrativas temos a mistura do sobrenatural com o real, atestando também a necessidade humana de conviver com o sobrenatural e com o medo.

Em “Noite na Taverna” temos amigos conversando, contando “casos”. Os causos de Baependi, verídicos ou não, têm nos bares seu principal espaço de transmissão, regados também a bebidas, o que pode aumentar a criatividade dos seus contadores. Tanto na narrativa de Álvares de Azevedo quanto em “O Crime dos Três Pinheiros”, o tempo e o espaço onde os fatos acontecem não são definidos com exatidão. Inclusive é uma das características do caso popular a atemporalidade. No caso de Baependi poucos sabem a data com exatidão. Para os dados apresentados nesse trabalho fomos consultar os autos do processo, a partir do texto escrito e do discurso jurídico, daí termos uma datação específica.

6. Reflexões conclusivas

Refletir sobre a oralidade dentro da Análise do Discurso não é fácil. Para isso é essencial a mobilização de conceitos e autores que não se esgotam num único trabalho. Neste texto, nosso objetivo foi analisar como a oralidade poderia ser utilizada como coadjuvante no trabalho com textos escritos da literatura brasileira no âmbito educacional, resignificando o sentido de causos populares. Acreditamos que a literatura oral na escola juntamente com os causos, pode vir a questionar os sentidos ideologicamente marcados da língua escrita como sentido único e verdadeiro, principalmente no que se refere à literatura trabalhada nos programas

de ensino. É grande a dificuldade dos alunos no que concerne a esses textos, entretanto, quando se trata de discurso oral, a aceitação é diferente.

Acreditamos que o educador ainda seja um narrador, um contador, na medida em que, em sua rotina escolar, conta histórias para seus estudantes quando adapta determinadas partes do conteúdo ou mesmo exemplifica fatos para uma melhor compreensão a esses ouvintes que nem sempre estão tão atentos como se espera. Como então melhorar essa atenção? Um ponto que indicamos é partir da observação arguta entre aquilo que chama mais a atenção e aquilo que, infelizmente, não tem sido tão eficaz na captação da atenção desses jovens que a cada dia são mais imediatistas em relação à busca de informações e conhecimento.

Um bom caso, com pitadas de fatos que causam medo ou riso, que acelerem o coração ou cujo final seja inesperado: independente do lugar, da época, do público ouvinte, essas narrativas vêm sobrevivendo a todas as intempéries, e como narrativa oral que são, com uma superposição de camadas finas e translúcidas de várias recontagens (Benjamin, 1987), têm no contador/narrador alguém que não tem compromisso algum com a exatidão dos fatos narrados e com a verossimilhança do que diz, mas com a audiência, o interesse dos seus ouvintes. Benjamin ainda diz que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” (idem, p. 201) Não seria isso a arte de ensinar? Por que não usar então os casos populares em consonância com as obras da literatura brasileira que têm que ser trabalhadas no Ensino Médio?

Benjamin ainda afirmava que “o grande narrador tem sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais.” (idem, p. 214) E ainda completa perguntando “se a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal”. (idem, p.221) O educador, partindo daquilo que é do conhecimento popular no seu espaço, nesse caso, os casos, pode fazer conexões entre essas narrativas populares e obras da literatura brasileira que, acreditamos, tendo na linguagem oral sua primeira forma de veiculação, servirá de ponte para, logo em seguida, levar o aluno ao texto escrito, legitimado, pois esse ainda é o objetivo final do ensino.

7. Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, s/data.

AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

AZEVEDO, Álvares de. **Noite na taverna**. In: *Obra completa*. Org. Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. Vol. 1. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GALLO, Solange L. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

_____. **Discurso e Texto.** Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas/SP: Pontes, 2001a.

_____. (Org.) **História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e constituição da Língua Nacional.** 1ª ed. Campinas: Pontes/UNEMAT, 2001b.

_____. **Terra à Vista.** São Paulo: Cortez/Unicamp, 1990.

PAYER, M. P. Discurso, memória e oralidade. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 23, n.1, p. 47-56, jan/jun.2005.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS DIGITAIS NAS AULAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS

DANIELLE CRISTINE SILVA

Departamento de Educação
Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy, Lavras - MG, 37200-000

danielle.letrasufla@gmail.com

Resumo. *O presente trabalho é parte do corpus da dissertação de mestrado intitulada: A webquest na prática pedagógica do professor de línguas: um estudo de caso. Nesse recorte, a investigação teve como objetivo compreender quais as tecnologias da informação da comunicação digitais os professores de línguas de uma escola cooperativa se apropriam e quais eles utilizam no processo de ensino-aprendizagem. As práticas pedagógicas, com a chegada do meio digital, demandam mudanças, do mesmo modo que as práticas de ensino-aprendizagem se alteraram com o advento do modelo impresso, a fim de atingir recentes esferas sociais. Braga (2013) frisa que “as mudanças não são determinadas pelas mídias, mas sim pela perspectiva pedagógica adotada e pela exploração efetiva e criativa dos recursos que o meio oferece”. (BRAGA, 2013, p. 59). A metodologia contemplou o método qualitativo, tendo como instrumento de coleta de dados os questionários semiestruturados aplicados aos três professores de línguas participantes. A análise demonstrou que os professores fazem uso de diversas TICD em sala de aula, contudo as tecnologias digitais em si não promoveram melhoras para a educação apenas por estarem ali à disposição, elas impactaram positivamente o ensino a partir do uso pedagógico que o professor fizer dela.*

Palavras-chave. *Ensino-aprendizagem. Tecnologias digitais. Professores de línguas.*

Abstract. *The present work is part of the corpus of the master dissertation titled: A webquest in the pedagogical practice of the language teacher: a case study. In this clipping, a research that aims to know what information technologies digital communication of language teachers of a cooperative school, as well as teaching-learning processes. As pedagogical practices, with youth, the process of demanding, just as teaching-learning practices change with the advent of the printed model, a recent end of care. Braga (2013) stresses that "changes are not determined by the media, but rather by the pedagogical perspective adopted and by the effective and critical exploitation of resources that the medium offers." (BRAGA, 2013, page 59). A contemplative methodology of the qualitative method, having as instrument of data collection to semestressed questionnaires applied to the three participating language teachers. An analysis demonstrating that they are teachers of the use of various ICTs in the classroom, however, as digital technologies themselves do not promote improvements to education just because they*

are available, they positively impact teaching through the pedagogical use that the teacher of her

Key words. *Teaching-learning. Digital technologies. Language teachers.*

1. Introdução

O respectivo artigo é parte do corpus da dissertação de mestrado intitulada: *A webquest na prática pedagógica do professor de línguas: um estudo de caso*. A pesquisa empreendida teve como ambiente de geração de dados uma escola cooperativa, a qual pauta seus preceitos no cooperativismo, no interacionismo e nas premissas teórico-metodológicas de Paulo Freire. Os participantes de pesquisa compreendem parte do corpo docente da área de línguas da instituição. Nesse recorte, os objetivos se detêm em:

- compreender quais as tecnologias da informação e da comunicação digitais os professores de línguas de uma escola cooperativa se apropriam;
- verificar quais eles utilizam no processo de ensino-aprendizagem.

Para a referida pesquisa utilizou-se o método qualitativo e como instrumento de coleta de dados: questionários semiestruturados aplicados aos três professores de línguas participantes.

Nesse cenário introdutório, a investigação parte do pressuposto de que o ensino-aprendizagem, no meio digital, demanda mudança em relação ao ensino em que TICD – Tecnologias da Informação e da Comunicação Digitais não seja utilizada. Em virtude disso, a próxima seção discutirá o processo de ensino-aprendizagem em contextos digitais.

2. Processo de ensino-aprendizagem em contextos digitais

Os sujeitos são singulares e subjetivos, isto é, cada um tem uma personalidade diferente, uma forma de expressar peculiar e uma maneira distinta de lidar com problemas. No âmbito escolar, essas peculiaridades refletem nas diversas estratégias que o professor deve adotar a fim de efetivar o ensino-aprendizagem dos discentes. O processo de escolha da estratégia mais adequada a ser utilizada perpassa os diferentes tipos de cognição.

Nesse sentido, Paiva (2007) afirma que existem dois tipos básicos de cognição:

Tipo 1: aprende passo a passo, gosta de ver o conteúdo em uma sequência e de analisar os fatos. Aprende melhor de forma individual. Tipo 2: aprende de forma global, de forma contextualizada e intuitiva. Gosta de interagir com os outros e de experiências concretas. (PAIVA, 2007, p. 12).

Baseado no que a autora afirmou, há o tipo de cognição em que o discente tem a necessidade de aprender de maneira linear e individualmente, e há o tipo de cognição em que o discente depreende o conteúdo a partir do contexto e interação com outros indivíduos.

Juntamente com os tipos de cognição e com as estratégias, existem também os diversos estilos de aprendizagem requeridos por uma turma, em que o professor deve avaliar e aliar ao conteúdo a ser ministrado. Dessa forma, não há apenas uma estratégia de ensino em que o professor lança mão a fim de alcançar resultados

positivos no processo de aprendizagem do discente. Ao trabalhar um conteúdo, o professor pode vir a utilizar de várias estratégias de ensino com o propósito de atender aos estilos e as estratégias de aprendizagem requeridas pelos seus discentes.

As estratégias de aprendizagem são também ações realizadas pelos discentes, quando consciente delas, com a intenção de ampliar o aprendizado. No estudo de línguas, por exemplo, o discente pode utilizar das estratégias de aprendizagem para analisar a língua, a estrutura linguística, o vocabulário etc.

Paiva (2007) subdivide as estratégias de aprendizagem em diretas e indiretas, conforme estudo realizado por ela pautando em diversos autores. A aprendizagem direta engloba: cognição, memória e compreensão. O sujeito utiliza da cognição para realizar ações que colaboram para compreensão e produção de novos enunciados, da memória para armazenar e recordar informações e da compreensão para criar técnicas a fim de compensar a dificuldade. A aprendizagem indireta aborda: organização, afetividade e social. O indivíduo faz uso da organização para planejar, da afetividade para obter controle emocional no processo de aprendizagem e do social para interagir e aprender por cooperação.

Além dessas estratégias é importante mencionar que os sujeitos possuem também múltiplas inteligências, as quais também influenciam o seu processo de aprendizagem. Elas diferem de pessoa para pessoa, de acordo com a capacidade de executar tarefas e resolver problemáticas.

Nesse viés, no contexto de aprendizagem de línguas, é fundamental o desenvolvimento não só das habilidades de ouvir e de falar, as mais procuradas pelos discentes de língua estrangeira, mas também, das habilidades de leitura e de produção escrita, pois, a linguagem também está no cerne do estudo de tais habilidades. Ela é um artefato que permite delinear a cultura e viabiliza a comunicação do ser humano, a troca de experiências e a consolidação de conhecimentos. Para compreender essa afirmação é preciso considerar um pouco da história sobre a linguagem. Segundo Braga (2013):

As convenções linguísticas surgiram quando determinados sons e movimentos do corpo ganharam sentidos em certos contextos de práticas sociais específicas e passaram a serem usados coletivamente de forma convencional. (BRAGA, 2013, p. 26).

Desse modo, a linguagem corporal passou a ser utilizada como signo linguístico, efetivando a comunicação entre sujeitos. As comunidades foram se tornando mais complexas e demandando novas formas de comunicação. O grupo que antes sobrevivia da coleta e da caça passou a viver da agricultura; assentamentos nômades deram origem as aldeias, vilas e centros urbanos com diversas atividades produtivas. Com essas modificações no sistema social, a memória humana já não era suficiente para transmitir a cultura entre gerações, devido à significativa ampliação cultural. Embora em uma época, os desenhos rupestres tenham sido utilizados como maneira de preservar informações, eles já não atendiam mais a sociedade e a sua demanda, haja vista o volume de conteúdo e a necessidade de suportes para divulgar informações que tivessem maior mobilidade.

Nessa conjuntura histórica, surgiram os registros em pedaços de madeiras e pedras. A necessidade de uma comunicação mais eficaz transformou os desenhos em representações simbólicas de sentido convencional a todo grupo independente da língua falada. Outras comunidades escreviam os sons da língua oral. Dando sequência à evolução a tecnologia, como o pergaminho e o papiro, deu origem ao rolo e posteriormente ao códex. Assim, surgiram às separações de palavras,

parágrafos, texto, e conseqüentemente, a escrita e a leitura proficiente. Dessa forma, Braga (2013) salienta:

A busca por adequar a linguagem às novas formas de mediação explica muito sobre as alterações que identificamos na natureza do texto ao longo da história. No caso da escrita, [...] temos, dentre outras mudanças: a inclusão convencional dos sinais gráficos da pontuação, a inclusão convencional dos sinais gráficos da pontuação, a criação de uma variedade de tipos e tamanhos de letra, o uso criativo do espaço em branco, além de novos arranjos lexicais e sintáticos de modo a contornar possíveis conflitos de comunicação. A busca por maior clareza ou reforço de determinados sentidos talvez explique também a inclusão de gravuras, iluminuras, que passaram a compor o sentido do texto verbal, além de imagens fotográficas, em preto e branco também coloridas. Com os recursos digitais, essa hibridização de linguagens (mescla de textos verbais com diferentes tipos de linguagens visuais e arquivos sonoros) ganhou uma nova dimensão. (BRAGA, 2013, p. 35).

A partir do exposto acima, pode-se afirmar que as novas formas de mediação possibilitaram a evolução da linguagem, no que tange a inserção de sinais gráficos e tamanho de letras. Houve também a preocupação com a mensagem a ser transmitida pelo texto, assim passou-se a utilizar linguagem verbal e linguagem não verbal a fim de compor o sentido da obra.

Com o advento das tecnologias digitais, surgiram contemporâneos suportes de textos, tais como: *notebook*, *ipad*, *smartphone* etc.. Os tipos textuais e gêneros textuais⁸³ se mesclavam com as novas possibilidades comunicação e davam origem a outros textos a fim de atender as atuais práticas comunicativas.

A internet proporcionou a diminuição da distância espacial e a comunicação em tempo real, e devido a ela, a produção escrita passou a congrega as mais diversas multimodalidades e multisssemioses, isto é, integrou linguagem verbal, linguagem ora e linguagem gestual as cores, sons, links etc. Desse modo, o texto começou a apresentar o hibridismo digital, o qual, de acordo com Backes (2013), compreende um conjunto de tecnologias digitais aliadas as possibilidades de concretização do fazer do sujeito no espaço virtual. Mais especificamente, para o contexto abordado, refere-se à junção das multimodalidades e das multisssemioses em um texto.

Vale ressaltar que, o hibridismo já se faz presente no texto impresso e quando transposto para o meio digital teve a possibilidade de agregar características peculiares do viés da tecnologia digital. O hipertexto e a web 2.0 são exemplos disso. O primeiro propicia que o leitor navegue entre links que conduzem um assunto ao outro e o segundo permite que o usuário possa comentar nas matérias lidas online e interagir com o autor e outros leitores.

Nessa perspectiva, é possível considerar que os artefatos tecnológicos digitais auxiliam o professor no processo ensino-aprendizagem de línguas, haja vista, a internet colaborar para que o sujeito amplie a sua própria autonomia no processo de aquisição linguística, uma vez que essa dissemina um leque de gêneros textuais e de variações linguísticas conforme diversas situações a disposição do aprendiz, que pode navegar de maneira a construir seu próprio aprendizado. Assim, o estudante compreende as adequações linguísticas conforme

⁸³ Conforme Marcuschi (2002), os gêneros textuais são textos orais ou textos escritos que circulam no dia a dia pela sociedade. E os tipos textuais, segundo Werlich (1973), são seqüências linguísticas encontradas nos textos, que se subdividem em cinco modalidades: descritivas, narrativas, argumentativas, injuntivas e expositivas.

contexto social e tem a possibilidade de publicar os textos para outros leitores virtuais, não limitando as produções a avaliação do professor.

Dessa forma, as práticas pedagógicas, com a chegada do meio digital, demandam mudanças, do mesmo modo que as práticas de ensino-aprendizagem se alteraram com o advento do modelo impresso, a fim de atingir recentes esferas sociais. Braga (2013) frisa que “as mudanças não são determinadas pelas mídias, mas sim pela perspectiva pedagógica adotada e pela exploração efetiva e criativa dos recursos que o meio oferece”. (BRAGA, 2013, p. 59). Portanto, as tecnologias digitais em si não promoveram melhoras para a educação apenas por estarem ali à disposição, elas impactaram positivamente o ensino a partir do uso pedagógico que o professor faz dela.

Assim sendo, a autora discorre acerca de três caminhos que o professor pode tomar a fim de efetivar o diálogo entre os artefatos tecnológicos e o processo de ensino-aprendizagem: (i) aprendizagem baseada em caso, que compreende aquela pautada em um caso cotidiano dado para os discentes discutirem em grupo; (ii) aprendizagem baseada em problemas, que concebe a uma equipe de estudantes um problema social real para que, de maneira cooperativa e colaborativa, o resolvam ou levantem possibilidades para a solução e (iii) aprendizagem reflexiva auto monitoradora, que consiste em os discentes construírem formas autônomas de aprendizagem por meio da reflexão. As duas primeiras compreendem a construção colaborativa do conhecimento e a última enfatiza a autonomia do aprendiz. Braga (2013) acrescenta ainda que:

As redes sociais ampliam as possibilidades de ajuda mútua, cooperação e colaboração entre profissionais e leigos e também entre indivíduos que, mesmo tendo saberes fragmentados sobre um determinado tema, podem juntos construir visões mais complexas e abrangentes. (BRAGA, 2013, p. 62).

A partir do exposto acima, pode-se inferir que a tecnologia digital auxilia para a efetivação do trabalho em grupo, em que sujeitos se interagem a fim de construir conhecimento. A internet constitui, dessa forma, um espaço de aprendizagem colaborativa.

Nessa conjuntura das tecnologias digitais, é indispensável problematizar que os professores ministram aulas para nativos digitais, imigrantes digitais e leigos digitais, conforme define Braga (2013). De uma maneira que poderia até ser considerada simplista, a autora define os nativos digitais como sendo aqueles nascidos em um mundo tecnológico digitalmente e que dominam esses artefatos sem para isso necessitar de instrução. Os imigrantes digitais compreendem aquela parcela social que não nasceu na era da tecnologia digital, mas que aprendeu a utilizar a tecnologia a fim de atender as necessidades das recentes práticas sociais. E os leigos digitais, que não dominam os artefatos e que não sentem a necessidade de aprender a utilizá-los.

A partir dessa realidade, o desafio colocado para os profissionais da educação é inserir nas suas aulas os artefatos digitais com o propósito de aproximar o âmbito escolar do âmbito extraescolar do discente, lidando com os nativos digitais. Porém, é preciso considerar que o discente ser um nativo digital, na maioria das vezes, não implica em o mesmo ser crítico. Retomando as questões sobre letramento mencionadas anteriormente, vale destacar que os nativos digitais podem não possuir o letramento digital necessário para o contexto de ensino-aprendizagem. Assim, o desafio posto aos professores, é tornar os discentes - considerados nativos digitais - também problematizadores e críticos acerca das informações que leem e publicam no meio digital. Mais do que isso, é desenvolver

neles o letramento digital necessário para que ele desenvolva sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem em que está inserido. Nesse sentido, Braga (2013) elenca quatro intervenções pedagógicas de suma relevância no ensino-aprendizagem dos nativos digitais:

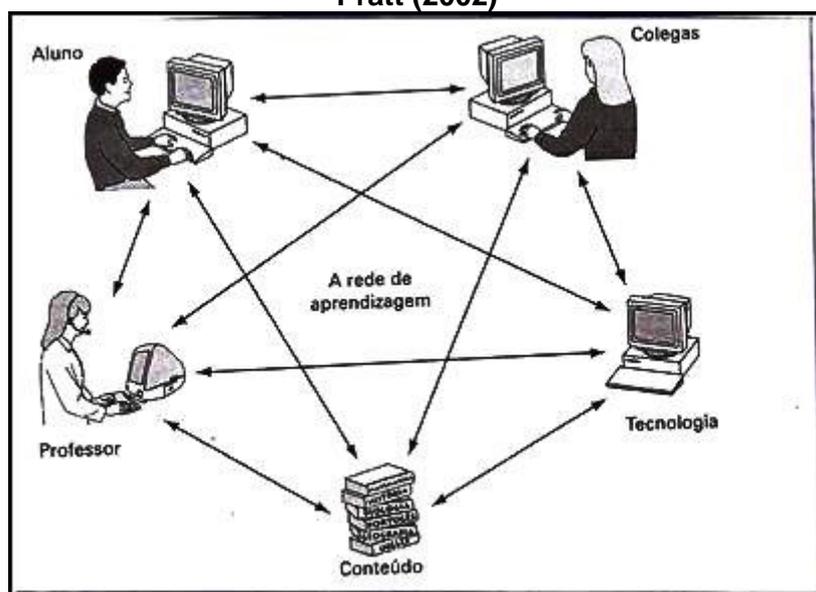
- a) Auxiliar os alunos a terem mais clareza de caminhos possíveis para buscar informações.
- b) Promover situações de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento das habilidades necessárias para as trocas e negociações inerentes ao processo de construções coletivas de conhecimento.
- c) Orientar seus alunos de modo a que sejam críticos em relação aos critérios que adotam no processo de seleção das informações que utilizam na construção de conhecimentos.
- d) Finalmente, agora mais do que nunca, é importante o professor instigar em seus alunos reflexões de natureza ética que vão determinar, em última instância, a natureza de sua participação e intervenção social. (BRAGA, 2013, p. 64 e 65).

Tendo conhecimento destas quatro possíveis intervenções, os professores têm a responsabilidade de orientar os discentes a utilizar sites de pesquisa de cunho íntegro, de modo que sejam formados para serem críticos e reflexivos acerca das informações que leem, e precisa estimular o trabalho em grupo cooperativo, em busca da construção do saber.

Os professores devem estar aptos para formar os cidadãos nativos digitais. Para isso, há a necessidade de uma formação inicial do professor que contemple esse contexto, e aos professores já em exercício, que não possuíram tal formação, é relevante a formação continuada, a fim de dar suporte ao trabalho do professor na era das práticas pedagógicas digitais.

O ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais envolve uma rede de aprendizagem, conforme mostra figura a seguir:

Figura 1 - A rede de aprendizagem por meio de artefatos digitais. Fonte: Palloff & Pratt (2002)



A imagem ilustra a rede de aprendizagem que circunda o ensino a partir dos artefatos tecnológicos. Nela há a intercomunicação entre discente, colegas de classe, professor, conteúdo e tecnologia digital. Ela propicia uma aprendizagem

transformadora, isto é, o aprendiz assume uma prática da reflexão ao adquirir conhecimento, refletindo sobre o próprio processo de aprendizagem e as ideias disseminadas no estudo, tendo como motivador para isso a relação dialógica entre todos os envolvidos na rede de aprendizagem.

Palloff e Pratt (2002) apresentam elementos que os professores lidam nas aulas mediadas pela tecnologia digital: contato virtual versus contato humano, conectividade e articulação; responsabilidade, regras, papéis, normas e participação compartilhados; questões psicológicas e espirituais; vulnerabilidade, privacidade e ética. O primeiro refere ao contato que os sujeitos possuem via artefato digital, bem como a conectividade articulada existente na aprendizagem. O segundo diz a respeito ao papel assumido por cada indivíduo no processo de aprendizagem, bem como as regras, normas e responsabilidades que os mesmos devem seguir a fim de efetivá-la, adotando participação compartilhada, isto é, auxílio mútuo entre os aprendizes. O terceiro relaciona com as questões psicológicas que perpassam a inter-relação entre estudante, tecnologia e professores. O quarto permeia a vulnerabilidade que a tecnologia digital expõe os sujeitos, bem como a linha tênue da privacidade que é colocada em cheque e a ética que permeia as relações. Para a presente investigação são importantes os três primeiros elementos.

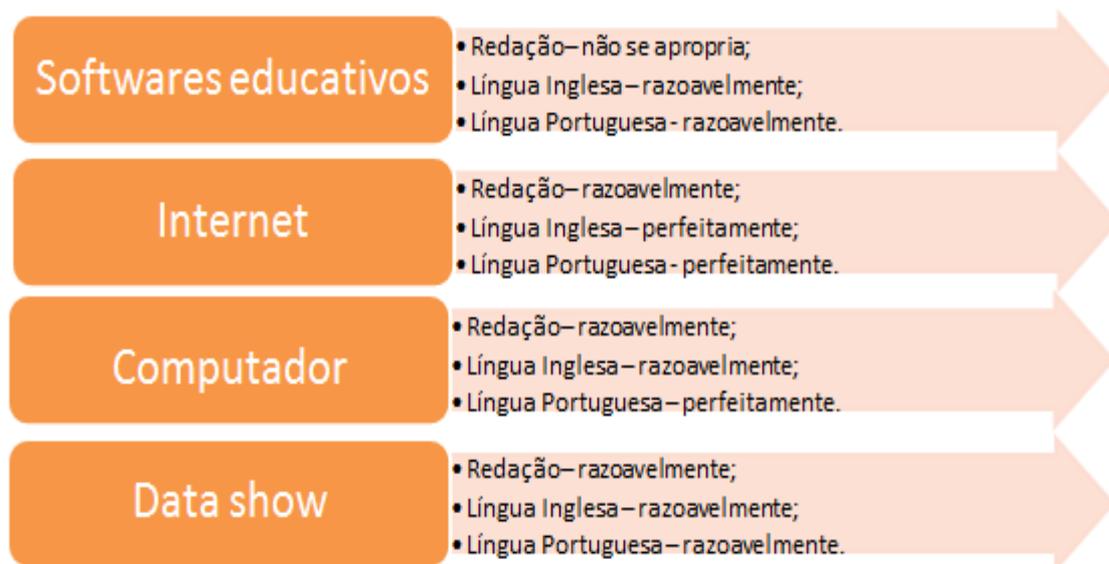
Nessa conjuntura de relação entre artefato digital e sujeitos aprendizes, a próxima seção contemplará as análises, na qual problematizará acerca dos recursos online que podem ser utilizados didaticamente nos contextos de ensino-aprendizagem de línguas.

3. Análise

A pesquisa se embasou no questionário semiestruturado aplicado a três professores de línguas de uma escola cooperativa. O primeiro ministra a disciplina de Língua Portuguesa, formou-se em Letras no ano de 2005 e atua há 11 anos como professor. O segundo ministra aulas de Redação, formou-se em Letras Português/Inglês e suas Literaturas no ano de 2015 e atua como professor há 3 anos. O terceiro ministra a disciplina de Língua Inglesa, formou-se em Letras Inglês e suas Literaturas no ano de 2007 e atua como professor há 11 anos.

Para a presente análise, o objetivo se deteve em dois questionamentos, respectivamente: quais as TICD os professores de línguas de uma escola cooperativa se apropriam? E quais eles utilizam no processo de ensino-aprendizagem? A fim de responder essas questões, apresentam-se abaixo duas figuras:

Figura 2 – As TICD que os professores de línguas se apropriam. Fonte: Da autora



A figura acima expõe a resposta que os professores deram quando foram indagados, via questionário semiestruturado, acerca das TICD que eles se apropriam ou não no âmbito escolar. Pode-se depreender a partir dos dados trazidos, que os softwares educativos compreendem a tecnologia que menos os professores se apropriam, seguida pela data show e computador. A tecnologia que os participantes afirmam mais se apropriarem é a internet. Uma hipótese a ser considerada mediante os dados apresentados é o fato de os artefatos: internet, computador e data show serem utilizados em situações cotidianas que não se limitam apenas ao espaço escolar, em contra partida os softwares educativos restringem-se ao ambiente escolar. Por isso, pode implicar em uma menor apropriação.

A imagem abaixo ilustra as TICD que os professores utilizam no processo de ensino-aprendizagem:

Figura 3 – As TICD que os professores de línguas utilizam no processo de ensino-aprendizagem. Fonte: Da autora

Língua Portuguesa	Redação	Língua Inglesa
<ul style="list-style-type: none"> • Data show; • Notebook. 	<ul style="list-style-type: none"> • Data show; • Som; • Notebook; • Celular; • Dvd; • Televisão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Som; • Notebook; • DVD; • Televisão.

Conforme os dados expostos acima, o professor de Redação é o profissional ao qual mais utiliza a TICD em sala de aula, seguido pelo de Língua Inglesa. O professor de Língua Portuguesa é o docente que menos utiliza tecnologias em sala

de aula, em relação aos três. O notebook apresentou-se como a tecnologia comum utilizada pelos participantes.

É relevante observar que o professor de Redação, o qual possui formação mais recente em relação aos demais professores, afirmou na figura 2, que das quatro tecnologias investigadas, ele não se apropria de uma delas e das demais se apropria razoavelmente; e na figura 3, ele demonstrou ser o docente que mais utiliza tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Esse resultado é instigador para refletir: em que medida a licenciatura atual esta formando professores aptos para o trabalho com as tecnologias digitais em sala de aula? Os professores, de fato, não possuem o domínio do artefato ou não possuem domínio pedagógico da tecnologia? É realmente necessário o professor possuir total domínio de uma tecnologia para poder ministrar aulas e extrair dela o cunho didático-pedagógico? Essas são algumas indagações para problematizar e para pensar sobre os resultados trazidos pela análise. Não é objetivo de o presente artigo respondê-las. São questionamentos para serem refletidos e tema para outra pesquisa.

4. Considerações Finais

Dessa forma, considera-se que os três professores de línguas participantes da pesquisa utilizam as TICD nas salas de aulas e, segundo eles, se apropriam, razoavelmente, da maioria delas; o que indica uma tentativa de aproximar o âmbito escolar do âmbito extraescolar do alunato ao utilizar artefatos tecnológicos digitais nas aulas de línguas.

Portanto, os professores fazem uso de diversas TICD em sala de aula, contudo as tecnologias digitais em si não promoveram melhoras para a educação apenas por estarem ali à disposição, elas impactaram positivamente o ensino a partir do uso pedagógico que o professor fizer dela.

5. Referências

BACKES, L. **Hibridismo Tecnológico Digital: configuração dos espaços digitais virtuais de convivência**. III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning, Lisboa: Editora Universidade Aberta, v. 1, p. 1-18, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. **Gêneros textuais e ensino**. 2, ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

BRAGA, D. B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 1ª ed., 2013.

PAIVA, V. L. M. de O. e (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas: Pontes Editores, 2ª ed., 2007.

PALLOFF, R. M e PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E MEMÓRIA NA DOENÇA DE ALZHEIMER: CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA

DANIELY MARTINS DOS SANTOS FERRAZ, NIRVANA FERRAZ SANTOS
SAMPAIO

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa de Pós-graduação em Linguística
Estrada do Bem Querere, km 4, Caixa Postal 95
Vitória da Conquista – BA
CEP: 45083-900

dany_msf@hotmail.com, nirvanafs@terra.com.br

Resumo. *Este texto objetiva apresentar os resultados do levantamento bibliográfico sobre estudos relacionados à linguagem e memória na Doença de Alzheimer (DA). Para tanto, realizamos uma busca nos portais de periódicos Capes, NCBI – PudMed e Scielo. Verificamos que predominam pesquisas quantitativas, baseadas em resultados de testes metalinguísticos. Consideramos que há possibilidade de subsídios para uma prática (clínica) com a linguagem a partir do prisma enunciativo-discursivo.*

Palavras-Chave: *linguagem; memória; doença de Alzheimer; neurodegenerescências.*

Abstract. *This text aims to present the results of the literature review on studies related to language and memory in Alzheimer's Disease (AD). To do so, we searched the portals of Capes, NCBI - PubMed and Scielo publications. We have found that quantitative surveys are predominating, based on results of metalinguistic tests. We consider that there is the possibility of support for a (clinical) practice with language from the enunciative-discursive prism.*

Keywords: *language; memory; Alzheimer's disease; neurodegeneration.*

1. Introdução

O prolongamento da vida traz consigo uma mudança no perfil de saúde da população, incidindo, basicamente, no aumento da prevalência de doenças crônicas e degenerativas e da incapacidade física e mental (FAGUNDES et al, 2011). A literatura registra que, entre as desordens neurodegenerativas, a DA corresponde a 50% até 70% das ocorrências diagnosticadas, sendo o tipo de demência com maior incidência e por isso a mais estudada. O quadro clínico da DA caracteriza-se por um início insidioso e pelo comprometimento progressivo da memória e outras funções cognitivas, resultando em déficits nas atividades de vida diária, sociais e ocupacionais do indivíduo (ÁVILA, 2003; AZEVEDO et al, 2009; LIRA et al, 2014; NOGUCHI, 1997; SMITH, 1999).

Contudo, à medida que a doença progride, os déficits também podem ser observados em outros domínios cognitivos no qual se destaca a linguagem. A

“deficiência” da linguagem é uma característica clínica predominante que geralmente ocorre no início da manifestação dos sintomas e avança durante o curso da doença. O comprometimento linguístico segue os estágios da doença (classificados como estágio inicial, moderado e grave) que podem avançar em velocidades variáveis (ARAUJO et al, 2015; DETERS et al, 2017). De acordo com Ballone (2004), no estágio inicial o sujeito apresenta prejuízos referentes à memória e linguagem, além de dificuldades diante de novas informações, progredindo para um comprometimento em outras áreas da cognição. Já no estágio intermediário, pode ocorrer apraxia, e na linguagem é possível notar uma grande dificuldade em evocar palavras. E, no estágio mais avançado, notam-se alterações de comportamento, mudança de humor, delírios e alucinações.

A natureza dos sintomas das afasias e das alterações de linguagem nas demências parece ser de ordens distintas. Entretanto, a literatura concorda que ambas apresentam sintomas neurolinguísticos semelhantes: anomia, dificuldades para encontrar palavras, produção de parafasias, presença de ecolalias, repetições, confabulações etc (COUDRY & MORATO, 1990).

Para Nitri *et al.* (2005) há pelo menos duas limitações com relação a avaliação de linguagem na DA: (1) são utilizados os mesmos instrumentos desenvolvidos para a avaliação das afasias; e (2) o fato de se restringirem aos aspectos metalinguísticos, relacionados ao sistema formal da língua (fonético/fonológicos, semântico/lexicais), deixando de fora das análises os níveis pragmático e discursivo, justamente onde alterações estariam ocorrendo (COUDRY, 1986, NOVAES-PINTO, 1999), o que contribuiria significativamente para o diagnóstico diferencial das demências e para a avaliação da evolução da DA (BEILKE & NOVAES-PINTO, 2007; NOVAES-PINTO & BEILKE, 2009).

O nosso ponto de vista sobre a linguagem na DA está ancorado na perspectiva enunciativo-discursiva. Logo, a linguagem é entendida não como um dado ou resultado; mas, segundo Franchi (1977), como um trabalho que “dá forma” ao conteúdo variável de nossa experiência, trabalho de construção, de retificação do “vivido”. Compreendemos a linguagem em funcionamento, enquanto processo, e não pela língua enquanto estrutura, pois só assim podemos observar a relação do sujeito com e sobre a linguagem. A ênfase deste estudo está na relação entre as alterações de linguagem e memória e os processos que o sujeito lança mão para driblar as dificuldades que, por vezes, não são observáveis nos dados verbais obtidos pelos testes-padrão (FERRAZ; SAMPAIO, 2017).

Desse modo, situamos linguagem e memória dentro da concepção de Sistema Funcional Complexo, explorado por Luria. De acordo com Damasceno (1990), “o modelo luriano de funcionamento neuropsicológico do cérebro pressupõe um sistema dinâmico, plástico, produto da evolução sócio-histórica e da experiência social do indivíduo, internalizada, sedimentada no cérebro”. Além disso, este modelo assume que cada uma das funções mentais psíquicas seja entendida como um sistema complexo. Portanto, a memória é concebida, neste estudo, enquanto prática social, historicamente constituída e organizada pela linguagem (BEILKE, NOVAES-PINTO, 2007).

A seguir, apresentaremos a metodologia utilizada e, logo após, os resultados sobre o que está sendo produzido em relação à linguagem e à memória na DA, tendo a abordagem enunciativo-discursiva como parâmetro.

2. Metodologia

Foi realizado levantamento bibliográfico sistemático, no qual se caracteriza por pesquisa nos principais bancos de dados com o intuito de averiguar as obras

concernentes ao objeto de estudo em questão. Optou-se pela utilização dos portais de periódicos *Capes*, *NCBI – PudMed* e *Scielo*, onde estão indexados periódicos de *Qualis* elevados nacionais e internacionais, além de teses e dissertações produzidas em instituições de reconhecimento. Além disso, consultou-se o *Google Acadêmico* com vistas a verificar artigos, teses e dissertações presentes nessa biblioteca eletrônica. Os descritores utilizados em ambos os bancos de dados foram *linguagem*, *memória* e *doença de Alzheimer*, assim como *language*, *memory* e *Alzheimer's disease*, uma vez que o presente estudo centrou-se em um levantamento nacional e internacional acerca do fenômeno.

Após a etapa de busca, foi realizada uma triagem dos estudos, com o objetivo de descartar aqueles que não tratam sobre a linguagem e a memória na DA. Em um segundo momento, efetuou-se uma nova triagem, com vistas a identificar somente as obras referentes à área de conhecimento Linguística, uma vez que diversos estudos pertenciam ao campo da Psicologia, Neurociências, Medicina e Fonoaudiologia.

3. Resultados e Discussão

Através da busca realizada nos bancos de dados citados acima, foi possível constatar a carência de estudos que tratam exclusivamente da linguagem e memória na DA. Grande parte do que é produzido sobre a DA em nível nacional e internacional diz respeito a critérios diagnósticos, etiologia, epidemiologia, validação de testes e escalas para avaliação da memória, dentre outros.

Um aspecto a ser refletido nos estudos sobre a linguagem e a memória na DA refere-se à díade contexto experimental versus contexto natural. Segundo Cruz (2008), a questão metodológica é crucial, porém, o ponto base para a investigação da linguagem nos quadros de DA é, antes de tudo, sobre a ordem teórico-epistemológica que diz respeito à própria concepção do que seja a doença de Alzheimer (e o sujeito com Alzheimer) e à forma como a relação entre linguagem, cognição e memória é concebida e estabelecida. É importante salientar que, embora a existência de um comprometimento da linguagem seja consensual, debate-se qual seria a origem desse comprometimento, visto que não há uma concordância com relação à forma como a DA afeta a linguagem e à forma como os déficits linguísticos relacionam-se com a perda cognitiva nesses quadros, justamente pela indefinição etiológica da doença, uma vez que, até então, sua causa não foi estabelecida precisamente (CRUZ, 2008; LESSA, 2010).

Outro ponto fundamental é que praticamente não há estudos descritivos e analíticos da linguagem dos sujeitos com diagnóstico de DA. Predominam apenas as pesquisas quantitativas, baseadas nos resultados dos testes metalinguísticos. Nos testes-padrão, por ser uma prática descontextualizada, por lidarem com materiais linguísticos filtrados de fatores discursivos importantes, não se avalia, na verdade, a linguagem (COUDRY, 2002). Vale dizer também que há poucos estudos sobre acompanhamentos terapêuticos com esses sujeitos e a Neurolinguística Discursiva se mostra como um importante campo teórico e metodológico para que essas pesquisas se desenvolvam na área da Linguística (NOVAES-PINTO; BEILKE, 2009).

É evidente a contribuição da Neurolinguística Discursiva em seus estudos sobre quadros afasiológicos e processos demenciais para a compreensão das alterações linguísticas. Essa perspectiva vincula-se às abordagens sócio-histórico culturais no estudo concernente ao funcionamento cerebral e ao funcionamento da linguagem (COUDRY; POSSENTI, 1983; NOVAES-PINTO, 2012). Nesse sentido, admite-se a linguagem como prática discursiva que tomam os processos

patológicos, explicitados ou não, como o exercício de uma condição particular que se relaciona aos processos normais de significação; e não ao que falta, à falha, ao déficit (COUDRY, 1988; COUDRY, 2002).

Já em seus primeiros estudos, Coudry evidencia a necessidade de se olhar para a linguagem que resta, que resiste, para melhor compreendê-la, ao contrário da visão tradicional que focaliza aquilo que falta no sistema da língua, o déficit (COUDRY, 1988). Portanto, considera-se a linguagem como histórica e cultural, e o caráter previamente indeterminado dos processos de significação. Admite-se nessa abordagem neurolinguística que a língua resulta da experiência e do trabalho dos falantes com e sobre a linguagem (COUDRY, 2002).

Nas práticas discursivas de episódios dialógicos é o sujeito que se apropria de práticas verbais e de processos linguísticos de significação para se comunicar, pois “é o sujeito que fala, efetivamente, e não a língua que fala através dele” (COUDRY; POSSENTI, 1983; SAMPAIO, 2012). Analisar como os sujeitos reorganizam sua linguagem, convocando recursos alternativos – verbais e não verbais - em situações dialógicas reais, é o que torna possível inferir a respeito do “normal” a partir do estudo das patologias (NOVAES-PINTO; BEILKE, 2008).

4. Conclusão

Sabendo que o comprometimento da linguagem na DA afeta a atividade comunicativa do idoso, acarretando déficits nas atividades de vida diária, sociais e ocupacionais, estudos nessa área se tornam imprescindíveis para o desenvolvimento de bases teórico e práticas que irão contribuir para o diagnóstico diferencial e novas formas de terapias.

Observamos que a Neurolinguística Discursiva vem se mostrando como um campo promissor para os estudos da linguagem nas demências. Sendo assim, estudos qualitativos através de episódios dialógicos permite avaliar as dificuldades linguísticas, bem como inferir sobre a relação linguagem-memória (BEILKE, 2009). Essas práticas discursivas atuam na reorganização da linguagem e possibilita também a reorganização da memória. Em consonância, Izquierdo (2011) denota que não há memória sem aprendizado, nem há aprendizado sem experiências e essas se dão através da linguagem.

À medida que pesquisas ancoradas nesse paradigma forem desenvolvidas, é possível o advento de subsídios para a elaboração de novas perspectivas diagnósticas, bem como práticas terapêuticas que visam antecipar a identificação da doença.

5. Referências

ARAÚJO, A. M. G D; LIMA, D. O; NASCIMENTO, I. P; ALMEIDA, A. A. F; ROSA, M. R. D. Language in elderly people with Alzheimer’s disease: a systematic review. **Revista CEFAC**, Paraiba, v. 17, n. 5. p. 1657-1662, 2015.

ÁVILA, R. Resultados da reabilitação neuropsicológica em paciente com doença de Alzheimer leve. **Revista Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v. 30, n. 4. p. 139-146, 2003.

AZEVEDO, P. G; LANDIM, M. E; FÁVERO, G. P; CHIAPPETTA, A. L. M. L. Linguagem e memória na doença de Alzheimer em fase moderada. **Revista CEFAC**, São Paulo, 2009.

BEILKE, H. M. B. **Linguagem e Memória na Demência de Alzheimer- Contribuições da Neurolinguística para a Avaliação da Linguagem.** 2009.136f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BEILKE, H.M.B.; NOVAES-PINTO, R.C. **On the relation Language-Memory:considerations based on the linguistic analysis of data of patients with the diagnosis of Alzheimer’s Dementia.** In: II Composium Internacional da IALP (International Association of Logopedics and Phoniatics). Anais do II Composium Internacional da IALP. SP. 2007.

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

_____. Linguagem e afasia: uma abordagem discursiva da neurolinguística. **Cad.Est.Ling.**, Campinas, v. 42, p. 99-129, 2002.

COUDRY, M. I. H.; MORATO E. M. **Alterações neurolingüísticas na Demência do tipo Alzheimer.** Congresso Brasileiro de Psiquiatria Biologica, 1990.

COUDRY, M. I. H; POSSENTI, S. Avaliar discursos patológicos. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos.** Campinas: IEL, Unicamp, 1983. p. 99-109.

CRUZ, F. M. **Linguagem, interação e cognição na doença de Alzheimer.** 316 p. [Tese de doutorado em Linguística]. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

DAMASCENO, B. P. Neuropsicologia da atividade discursiva e seus distúrbios, In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, 19, Campinas, IEL, UNICAMP, 147-157.1990.

DETERS, K.D; NHO, K; RISACHER, S. L; KIM, S; RAMANAN, V.K; CRANE, P. K; APOSTOLOVA, L. G; SAYKIN, A. J. Genome-wide association study of language performance in Alzheimer’s disease. **Brain & Language**, Elsevier Inc. All rights reserved, 2017.

FAGUNDES, S. D; SILVA, M. T; THEES, M. F. R. S; PEREIRA, M. G. Prevalence of dementia among elderly Brazilians: a systematic review. **Med J**, v. 129, n. 1. p. 46-50. 2011.

FERRAZ, D. M. S; SAMPAIO, N. F. S. **A linguagem na doença de Alzheimer: estudo sobre o panorama de pesquisas na área.** IX Seminário de Pesquisa em Estudos Linguísticos, 2017.

FRANCHI, C. **Linguagem- Atividade constitutiva.** In Almanaque, n. 5. São Paulo: Brasiliense. 1977.

IZQUIERDO, I. **Memória.** 2. ed. rev. e amp. Porto Alegre: Artmed, 136p, 2011.

LESSA, A. T. M. **Tempo em Alzheimer: Linguagem, Conceito e Memória.** 108 p. [Dissertação de mestrado em Linguística]. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

LIRA, J. O; MINETT, T. S. C; BERTOLUCCI, P. H. F; ORTIZ, K. Z. Analysis of word number and content in discourse of patients with mild to moderate Alzheimer's disease. **Dement Neuropsychol**, São Paulo, v. 8, n. 3. p. 260-265, 2014.

NITRINI, R.; CARAMELLI, P.; BOTTINO, C.M.C.; DAMASCENO, B.P. et. al. Diagnóstico de doença de Alzheimer no Brasil - Avaliação cognitiva e funcional. *In: Arq Neuropsiquiatria*. 2005.

NOGUCHI, M. S. **A linguagem na doença de Alzheimer: considerações sobre um Modelo de Funcionamento Linguístico-Cognitivo**. 103 p. [Dissertação de mestrado em Neurociências]. Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

NOVAES-PINTO, R. C. Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural: inferências a partir do estudo das afasias. **Letras de Hoje**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 55-64, 2012.

_____. **A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas**. Tese de Doutorado. IEL/Unicamp. 1999.

NOVAES-PINTO, R. C; BEILKE, H. M. B. Aspectos pragmáticos na linguagem de um sujeito com diagnóstico de demência de Alzheimer. **Língua, Literatura e Ensino**, São Paulo, v. IV, p. 271-281, 2009.

_____. Avaliação de linguagem na Demência de Alzheimer. *Estudos da Língua(gem)*, v. 6, n. 2 p. 97-126, 2008.

SAMPAIO, N. F. S. Linguagem e memória no envelhecimento: um estudo neurolinguístico. **Revista Investigações**, v. 25, n. 2, p. 185-207, 2012.

SMITH, M. A. C. Doença de Alzheimer. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 21, p. 3-7, 1999.

A REPRESENTAÇÃO DO CORPO FEMININO EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS NA TV: A DITADURA DA BELEZA PRESENTE NOS COMERCIAIS DE LINGERIE

DARLENE RODRIGUES DE FREITAS

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

darlene.freitas@ifma.edu.br

Resumo. *O corpo é lugar de inscrição e sentidos. Em outras palavras: o corpo significa (ORLANDI, 2012). Assim, observando-o, dessa perspectiva da Análise de Discurso, propomos analisar o modo como ele é trabalhado na/pela publicidade. Neste trabalho, para tanto, analisamos a forma pela qual o discurso da beleza por natureza da mulher brasileira, apresentado na campanha publicitária da marca de lingerie da Hope, produz e impõe uma imagem de beleza para a mulher, para a consumidora.*

Palavras-Chave: *Análise de Discurso. Anúncios Publicitários. Corpo. Mulher. Beleza.*

Abstract. *The body is a place of inscription and senses. In other words: the body means (ORLANDI, 2012). So, observing it, from this perspective of Discourse Analysis, we analyze the way which the discourse of beauty by nature of the Brazilian woman, presented in the advertising campaign of Hope lingerie brand, produces and imposes an image of beauty for the woman, for the consumer woman.*

Keywords: *Discourse Analysis. Advertisement. Body. Woman. Beauty.*

A grande maioria das pessoas tem a opção de selecionar filmes e/ou programas de televisão para assistir, livros, revistas e/ou artigos para ler, sites e/ou redes sociais para acessar, contudo, não temos a mesma oportunidade de escolher quando o assunto é publicidade. Anúncios publicitários dos mais diversos produtos estão presentes tanto nos intervalos quanto inseridos nos programas de tv, durante a exibição e no conteúdo de filmes nos cinemas, em jornais, revistas, em outdoors, banners, em transportes coletivos e na internet como um todo em todo o tempo. Assim, cotidianamente somos bombardeados com discursos sobre a felicidade, o prazer, a beleza, a arte, o poder, a sensualidade, a sexualidade. Nesse contexto, considera-se a publicidade como sendo um discurso impositivo à medida que impõe certos sentidos que afetam a construção ideológica do sujeito consumidor.

Considerando dessa forma a publicidade, interessa-nos, neste trabalho, observar o modo como o corpo, em específico, o corpo feminino é significado em campanhas publicitárias. Dessa forma, propomos pensar a relação entre discurso publicitário e corpo feminino.

Segundo Courtine (2008), foi somente no século XX que o corpo passou a ser objeto de estudo, que foi inventado teoricamente. Até então, o corpo era comumente tomado apenas como um pedaço de matéria.

Na Análise de Discurso o corpo é compreendido na ligação com o sujeito e

com os sentidos. Para Orlandi (2012, p. 93)

Não há corpo que não esteja investido de sentidos, e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos nos quais as instituições e suas práticas são fundamentais para a forma com que ele se individu(aliz)a, assim como o modo pelo qual, ideologicamente, somos interpelados em sujeitos, enquanto forma sujeito histórica.

Essa maneira de conceber o corpo permite refletir sobre ele sem tomá-lo apenas como carne, corpo orgânico em sua dimensão física ou biológica. Permite observá-lo em sua dimensão material e subjetiva, investido em práticas e instituições.

Mais especificamente ao corpo feminino, ao longo da história do século XIX, ele era associado aos significantes de vergonha, pudor, silêncio. De acordo com Perrot (2003), a modernidade trouxe mudanças.

A higiene, a água, as abluções desnudaram os corpos, os quais, o espelho e a luz elétrica permitiram que fossem mais vistos na sua integralidade. O banheiro tornou-se um lugar íntimo de autoconhecimento, [...] (PERROT 2003, p. 23).

Essas mudanças dão ao corpo um lugar de visibilidade outro.

Em se tratando do corpo feminino na contemporaneidade, pode-se dizer que o corpo (da mulher) é um lugar de discurso, pois produz efeitos de sentido (PÊCHEUX, 1969).

A padronização e a excessiva exposição de corpos ditos perfeitos nas imagens dos anúncios publicitários sinalizam que o corpo feminino tem conquistado uma posição de centralidade cada vez mais crescente na publicidade. Objeto de exibição, admiração e, sobretudo de desejo, torna-se mais frequente o funcionamento do que estamos chamando de discurso da ditadura da beleza que dita as regras de um corpo-padrão que se submete cegamente a um ideal de beleza previamente construído pela cultura midiática.

Nessa perspectiva, a publicidade manipula imagens do corpo da mulher que direcionam o interlocutor para um corpo modelado de acordo com padrões de beleza predeterminados pela própria mídia para afirmar ou reafirmar uma ditadura da beleza que impõe o que esse corpo deve consumir.

Tendo em vista o lugar que o corpo ocupa na sociedade, Orlandi (2012, p. 87), ao estabelecer a relação sujeito/corpo/linguagem/sociedade, busca “compreender como o corpo, pensando-se a materialidade do sujeito, sua historicidade, é significado em um ou outro espaço de existência, considerando que o espaço significa”. Dessa maneira, é estabelecida a relação do sujeito com o corpo em seu caráter discursivo, o corpo, que significa, constitui-se na própria materialidade do sujeito, construindo, assim, um elo entre o simbólico e o imaginário.

Pautando-se nessa compreensão, o *corpus* deste trabalho será constituído de imagens publicitárias que envolvem o corpo e a sensualidade, propondo-se a analisar o discurso da beleza por natureza da mulher brasileira formulado na campanha publicitária da marca de *lingerie* da Hope, atendo-se a dois dos seus comerciais: um apresentado por Gisele Bündchen e o outro exibido pela famosa atriz Juliana Paes, sob o slogan “Hope, Bonita Por Natureza”. Observar-se-á diferentes efeitos de sentido engendrados nos anúncios mencionados, à medida que se considera, conforme Orlandi, que:

A Análise de Discurso visa a compreensão como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como os textos organizam os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura (ORLANDI, 2009, P. 26/27).

Por essa via, buscar-se-á compreender como o corpo feminino é discursivizado pela campanha publicitária de *lingerie* da marca Hope sob o slogan “Você é brasileira. Use seu charme. HOPE, BONITA POR NATUREZA”. Além disso, também propõe-se observar de que modo esse discurso produz e impõe uma imagem de beleza na mulher espectadora da campanha HOPE BONITA POR NATUREZA.

Esse trabalho se fundamenta na Análise de Discurso. Para essa teoria há sempre um batimento entre o dispositivo teórico e o analítico, e o método se organiza em torno desse batimento e do estabelecimento específico do *corpus* que por sua vez convocam um vai-e-vem entre descrição e interpretação, pois cabe ao analista de discurso mostrar como um objeto simbólico produz sentidos (ORLANDI, 2009) a partir da maneira como esse objeto funciona.

Sendo assim, a partir da seleção e descrição de um *corpus* de análise constituído da campanha “Você é brasileira. Use seu charme. HOPE BONITA POR NATUREZA”. Metodologicamente, para observação do funcionamento discursivo da referida campanha, se discute a noção de corpo na relação com memória e ideologia, partindo-se da pergunta: que efeitos de sentido são produzidos ao enunciar “bonita por natureza”?

“Bonita Por Natureza” é uma campanha criada pela Hope em 2011 que consta de três vídeos de 15 segundos com o tema “Hope Ensina”. Protagonizados pela modelo Gisele Bündchen, a Hope ensina como contar ao marido, três notícias desagradáveis: “estourei o limite do cartão de crédito”, “bati o carro” e “mamãe vem morar com a gente”.

Produzindo um certo discurso pedagogizante, a Hope “ensina” a mulher como usar sua beleza para solucionar situações adversas como essas, relatadas nos comerciais. Situações tais que reforçam estereótipos de gênero que fazem vir à tona o já-dito mantendo formas de dominação e discriminação. O primeiro vídeo sobrepõe a imagem da mulher consumista, sem controle sobre seus gastos, compulsiva. Em seguida, a publicidade recorre ao rótulo da mulher sem habilidade no trânsito, má motorista. Na terceira parte, o já-dito que retorna é o das piadas e vários outros textos humorísticos que significam a figura da sogra como indesejada.

Ainda que pessoalmente não presente, a figura masculina é evocada na produção de efeitos de sentidos do homem como detentor de todo o poder na família, com quem a mulher submissa precisa usar seus poderes de sedução, a *lingerie*, o corpo, para envolver. Um outro efeito produzido é do homem capaz de desconsiderar o cartão de crédito estourado, o carro batido e até mesmo a convivência com a sogra em virtude da sedução.

A campanha ratifica a ideia de que “Você é brasileira. Use seu charme”. Assim, propõe “ensinar como a sensualidade natural da mulher brasileira, associada ao poder de sedução das *lingeries* Hope pode deixar qualquer homem derretido”. Esse discurso produz como forma de resolução das situações apresentadas a sedução do marido. Mas, como o dizer “use seu charme” significaria? Bem, partindo do ponto de vista que a palavra charme pode deslizar para encanto, atração, sedução, fascínio, dir-se-ia que Gisele Bündchen significa charme. A modelo internacional tem *know how* para parecer sensual até mesmo ao dar notícias desagradáveis. E a campanha mostra que a mulher brasileira, desde que investida

da *lingerie* Hope, pode “usar seu charme”.

Nesse contexto, a campanha “HOPE BONITA POR NATUREZA” criada pela Giovanni+DraftFCB retrata Gisele Bündchen em pose sensualíssima, usando *lingerie* vermelha ao lado do texto: “VOCÊ É BRASILEIRA. Use seu charme”, como segue abaixo.

Figura 1. Fonte: Comercial Campanha Hope (2011)



A composição de imagem e texto contribui para a produção de uma certa identificação, ainda que efêmera, da espectadora com a modelo Gisele Bündchen. Seja porque funcione a referência à mulher brasileira, seja porque associe a brasileira a bonita por natureza e, assim sendo, deve usar seu charme que lhe é inerente, seja porque a modelo também é brasileira.

O fato é que analisando a publicidade, ver-se-á que ter a nacionalidade brasileira não garante à mulher ter a beleza de um corpo dito perfeito. Perfeição esta, imposta pela ditadura da beleza que a define como tendo silhueta magra e malhada sem massa muscular, pernas tonificadas, barriga seca e definida, seios firmes, rosto simétrico.

Os efeitos desse discurso sobre o corpo feminino, sobre tal padrão de beleza, na sociedade, podem ser vistos quando a mulher se submete a dietas, procedimentos estéticos, exercícios físicos diários, implantes cirúrgicos. Ou seja, retira onde pensa que está excedendo e adiciona onde acha que está faltando.

Bourdieu (2002) discorre sobre esse poder exercido sobre o corpo:

A força simbólica é um tipo de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como por magia, sem qualquer coação física; mas

essa magia só atua com o acordo de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos. [...] ela só o consegue porque desencadeia disposições que o trabalho de inculcação e de incorporação realizou naqueles e naquelas que, em virtude desse trabalho se vêem por elas capturados. (BOURDIEU, 2002, P, 44)

Uma outra vertente dessa análise diz respeito à figura de Gisele Bündchen como representação da mulher brasileira. E não se refere apenas às medidas do corpo propriamente dito, mas refere-se também à cor da pele, dos olhos, da cor e tipo do cabelo. Será que essa é uma característica das mulheres brasileiras, ou mulheres assim são encontradas apenas em algumas regiões do Brasil, predominantemente no sul e sudeste com descendência europeia?

O outro anúncio da campanha “HOPE BONITA POR NATUREZA” traz Juliana Paes como figura representativa da mulher brasileira. Deitada numa posição semi lateral, com a mão direita apoiando a cabeça, cabelos caídos para o lado direito, enquanto o lado esquerdo fica à mostra, exibindo boa parte dos seios que saltam da lingerie em uma pose extremamente sensual. A boca entreaberta e a expressão facial transmitem sensualidade e satisfação plena com o resultado da lingerie Hope em seu corpo que é Bonito Por Natureza. A imagem é mostrada em *close* que exhibe só o que realmente interessa para o propósito midiático. Além do slogan da campanha, há o texto impresso acima de seu corpo, onde se lê: HOPE, BONITA POR NATUREZA. Assim como a Juliana Paes e você.

Figura 2. Fonte: Comercial Campanha Hope (2012)



Segundo Orlandi (2004, p. 80), “o trabalho do analista de discurso é mostrar como um objeto simbólico produz sentidos, como os processos de significação trabalham um texto, qualquer texto”. Então, sabe-se que os anúncios publicitários são práticas de consumo que demarcam padrões de beleza, determinando regras de ser e viver em torno do corpo ideal.

Quando um anúncio diz que a Hope é bonita por natureza, assim como Juliana Paes e você, entende-se que há uma comparação de igualdade entre a *lingerie* e a mulher, um igual ao outro, os dois sendo o mesmo, como se fossem objetos, coisificando a mulher, pondo-a no nível de coisa, de objeto. Logo, se a *lingerie* é uma “coisa”, um “objeto” para se usar, a mulher também o é.

Em termos de efeitos de sentido, teríamos como possibilidade de interpretação os seguintes dizeres: se você troca de *lingerie* com muita frequência, pode fazer o mesmo com a mulher. Se a *lingerie* tem que ser bonita, perfeita pra ser exibida, o mesmo acontece com a mulher.

Desse modo, exibir corpos ditos perfeitos esbanjando sensualidade como o da Juliana Paes produz efeitos de sentidos na consumidora que se significa brasileira, numa injunção ao se sentir bonita e sensual.

Nesse sentido, o slogan “Hope é como você: já vem com sensualidade de fábrica” parece garantir à consumidora identificar-se com Juliana Paes que é brasileira assim adquirir o atributo da sedução pelo simples fato da nacionalidade, reforçando o estereótipo nacional e internacional de sensualidade e/ou sexualidade da mulher brasileira.

Ideologicamente, o corpo significa sensual, uma sensualidade que se constitui produto de fabricação. Dessa maneira, a memória discursiva é convocada fazendo ressoar uma “imagem já-vista” (COSTA, 2014) de mulher brasileira.

Observa-se, então, a opacidade da linguagem atravessada de discursividade nos corpos de Gisele Bündchen e Juliana Paes produzindo efeitos de sentidos que atrelam “beleza por natureza” a um certo tipo de corpo. Não se trata de qualquer tipo de corpo, mas o corpo de mulheres consideradas bonitas, uma modelo e uma atriz, famosas e bem-sucedidas, e dentro de um processo de construção imaginária, o corpo, de acordo com Hashiguti (2015), é corpo de memória:

Do ponto de vista discursivo, são discursos como [...] o estético, o religioso, em seus atravessamentos entre si, que vão construindo olhares possíveis para os corpos. Assim, aspectos como a normalidade, a beleza, a perfeição não podem ser compreendidos como naturais de um corpo biológico, apesar de assim nos parecer pela ilusão e pelo esquecimento que nos constitui no discurso. Eles são construídos pelo/no discurso, são representações destes corpos. Há todo um processo de construção imaginária dos corpos a que somos instados. (HASHIGUTI, 2015, p. 36).

Desse modo, o discurso publicitário tanto produz uma imagem de mulher “bonita por natureza” quanto dá a ela um corpo específico significado em nossa sociedade como corpo perfeito. O discurso publicitário constrói imaginariamente esse corpo que significa em nossa sociedade.

Na perspectiva discursiva, a prática da ideologia afeta, significativamente, o corpo do sujeito que, ligado ao corpo social, assume forma histórica e material. Em virtude disso, não se pode conceber o sujeito sem o corpo, do mesmo modo que não se concebe o corpo sem o sujeito, haja vista que o corpo significa ainda que o sujeito não o tenha significado de forma consciente.

Em linhas gerais, a imagem publicitária, assim como seu discurso, têm exercido uma influência marcante na sociedade brasileira em relação ao corpo, pois ele “não escapa à determinação histórica, nem à interpelação ideológica do sujeito. O corpo não é infenso à ideologia” (ORLANDI, 2012, p. 95).

Tomado, portanto, como palco de sedução, *glamour*, prazer ou violência, ódio, massacre, o corpo feminino continua sendo discursivizado no político, na história e na ideologia como corpo de mulher.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**; tradução Maria Helena Kühner. 2ª ed. - Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2002.
- COSTA, Greciely. **Sentidos de milícia: entre a lei e o crime**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.
- COURTINE, Jean-Jacques. Introdução. *In*: COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges; CORBIN, A. **História do corpo**. As mutações do olhar. O século XX. Petrópolis: Vozes, v. 3, 2008.
- HASHIGUTI, Simone Tiemi. **Corpo de memória**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8ª ed. Campinas: Pontes, 2009.
- _____, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4ª.ed. Campinas: Pontes, 2004.
- _____, Eni Puccinelli. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. Campinas: Pontes, 2012.
- PÊCHEUX, M. (1969). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**, F. Gadet e T. Hak (orgs.) Ed. da Unicamp, Campinas, 1990.
- PERROT, Michelle. Os silêncios do corpo da mulher. *In*: MATOS, M. I. S.: SOIHET, R (Org.) **O corpo feminino em debate**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 13-27.

O “ET DE VARGINHA”: UMA COMPREENSÃO DISCURSIVA SOBRE O “CASO”

DIEGO HENRIQUE PEREIRA

Universidade do Vale do Sapucaí
Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem
Av. Prefeito Tuany Toledo, 470 - Fatima, Pouso Alegre - MG, 37550-000

diego@professordiegopereira.com.br

Resumo. *A discursividade é o ponto de partida deste artigo, que busca compreender a constituição, formulação e circulação dos enunciados sobre o “ET de Varginha”. Inscrito na Análise de Discurso de vertente francesa e pecheutiana, este trabalho busca compreender e interpretar diversos materiais de análise. Interpretação não deve ser entendida como uma interpretação positivista, mas sim desde o método da AD teorizada a partir da década de 60, que considera o interdiscurso como ponto de evidência dessa ciência que Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise. Este artigo não busca desvendar a veracidade sobre o “caso”, mas sim compreender discursivamente o que se diz e o que já foi dito sobre o “ET de Varginha”, bem como os possíveis sentidos produzidos pelos diferentes materiais analisados. Para tanto, diversos recortes foram mobilizados para compor o corpus dessa pesquisa, dentre eles monumentos, reportagens, depoimentos, capa de livro e imagens, todos remetendo o “caso” do “ET de Varginha”. Ao significar o “ET” como “ET de Varginha”, um paradoxo se instala: como pode um extraterrestre ser de Varginha? A série de deslizamentos que se produz sobre o sentido de “ET”, nessas condições de produção, acaba também (re)significando a cidade de Varginha.*

Palavras-chave: “ET de Varginha”; Análise de Discurso; “Caso de Varginha”.

Abstract. *Discursiveness is the starting point of this article, which seeks to understand the constitution, formulation and circulation of statements about the ET of Varginha. Inscribed in the Discourse Analysis of French and pecheutian strands, this work seeks to understand and interpret various analysis materials. Interpretation should not be understood as a positivist interpretation, but rather from the AD method theorized from the 60s, which considers interdiscourse as a point of evidence for this science that Linguistics, Historical Materialism and Psychoanalysis. This article does not seek to unveil the truth about the "case", but rather to understand discursively what is said and what has already been said about the "ET of Varginha", as well as the possible meanings produced by the different materials analyzed. To that end, several clippings were mobilized to compose the corpus of this research, among them monuments, reports, testimonies, book cover and images, all referring to the "case" of the "ET de Varginha". By meaning "ET" as "ET of Varginha", a paradox installs itself: how can an alien be from Varginha? The series of landslides that occur on the meaning of "ET", in these conditions of production, also ends (re) meaning the city of Varginha.*

Keyword: "ET of Varginha"; Discourse Analysis; "Case of Varginha"

1. Introdução

Por envolver-se com uma leitura de “tipo nova”, bem como por lidar com a interpretação que considera a opacidade da linguagem, este trabalho se inscreve na Análise de Discurso Francesa – pecheutiana, que considera a ideologia constitutiva nos processos de significação, interpelando os indivíduos em sujeitos, ao mesmo tempo em que os produz pela e com a linguagem.

Escrever do lugar de analista de discurso mobiliza, inclusive, um diferente modo de leitura, que observa os efeitos de evidência produzidos pela/ na linguagem, que por si não é transparente, muito menos produz sentidos imóveis, mas, pelo contrário, observa e atribui importância ao movimento de seus efeitos de sentido que podem ser vários, funcionando a partir do retorno da memória discursiva, que, nesse campo teórico, é considerada na sua relação com a exterioridade, ou seja, na relação com o que foi dito antes, em outro lugar, independentemente (PÊCHEUX, 1988).

O jogo do dizer produz derivas de sentidos, que se movimentam em diferentes formações ideológicas que estão funcionando pelos/ nos processos ideológicos, provocando assim deslizamentos e/ou deslocamentos de sentidos.

Somos levados, assim, a nos colocar a questão da relação entre ideologia e discurso. Considerando o que precede, vê-se claramente que é impossível *identificar* ideologia e discurso (o que seria uma concepção idealista da ideologia como esfera das ideias e dos discursos), mas que se deve conceber o discursivo como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica (PÊCHEUX, 2014, p. 163).

Tomados por esta teoria discursiva – AD, compreender a relação entre a narratividade e a memória é o que objetiva esta análise, que busca interpretar os processos de significação produzidos pelos enunciados que circulam sobre o “ET de Varginha”. Para tanto, recortes foram efetuados, a partir de uma inquietação percebida entre a comunidade varginhense frente à circulação dos sentidos de “ET”, principalmente aquelas que de alguma forma apresentam formulações referenciando o “ET de Varginha”.

Assim, diferentes formulações de notícias de jornais, publicações em sites, reportagens ou documentários, placas indicativas e monumentos espalhados pela cidade compõe o *corpus* desta pesquisa, que busca evidências, a partir do dispositivo teórico-analítico, o trabalho da linguagem em funcionamento – considerando a exterioridade do dizer.

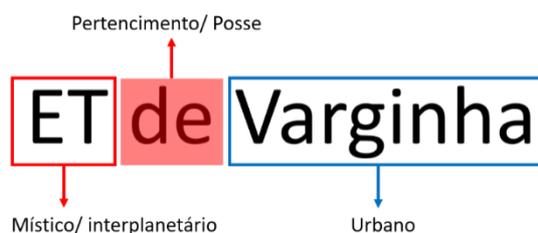
Este artigo se constitui ao recortar e analisar enunciados ligados à narração do “ET de Varginha”, buscando compreendê-los discursivamente pela teoria de Pêcheux. O objetivo do artigo não é desvendar a veracidade do “ET de Varginha”, mas mostrar os efeitos de sentido que circulam sobre o “ET de Varginha” nos espaços midiáticos.

2. Efeitos de identificação e subjetivação do “et de Varginha”

Num primeiro movimento de análise, observaremos linguisticamente o enunciado “ET de Varginha” circulando em diferentes materialidades, tocando a

história sobre o “ET de Varginha”, especialmente interpretando o funcionamento da preposição “de”, que ao ligar a palavra “ET” à “Varginha” estabelece uma relação de “pertença”, “posse”, pois ao dizer “ET de Varginha”, silencia o sentido de ele (o ET) ser de qualquer outro lugar, deslocando uma limite entre o “místico” e o “real”, entre o “de outro planeta”/ lugar, para o lugar possivelmente real - o da cidade, do “urbano”. E falando de urbano, pensamos então o funcionamento da linguagem a partir do e no urbano, onde dissimetrias tornam-se mais presentes pela fenda do que possivelmente seria urbano, e aquilo que está fora desse lugar – mesmo a partir do efeito de não pertencer ao urbano. “A materialidade do espaço é definida por esses processos de significação do urbano, nesse funcionamento discursivo a materialidade do sujeito define-se pelo modo como ele vive e produz esse espaço, subjetivando-se nele” (DIAS, 2011, p. 1).

Pensando a relação entre “real” e “imaginário”, tocamos o jogo de sentidos entre o “interplanetário” – imaginário, e o “urbano” – real, na incerteza da vida “fora” da terra (interplanetário), com as diferentes possibilidades tanto dos acontecimentos historiográficos, quanto da discursivização dos mesmos nos espaços midiáticos da/na cidade (urbano). Compreender discursivamente os ditos sobre o “ET de Varginha” é perceber a relação simbólica entre a narratividade face à memória do dizer, seja ele escrito, falado, pintado, esculpido ou qualquer que seja a materialidade e a forma de circulação.



O gesto de análise acima permite compreender a produção de evidências sobre a identidade da cidade de Varginha, que até meados da década de 90 era conhecida como “Cidade do Café”, pois, situada no interior de Minas Gerais, não fugia à regra de ter a agricultura cafeeira como principal fonte econômica e cultural. Por ser considerada uma das principais produtoras de café da região, a cidade de 136 anos, por grande parte de sua história, recebeu o apelido de “Princesa do Sul”⁸⁴, associação que levava em consideração o poder econômico da cidade perante o cenário regional; mais tarde, esse apelido é silenciado pelo “caso” ocorrido em 1996 – a suposta aparição de um “extraterreste” na cidade.

Percebemos então, o funcionamento do relato, discurso este que coloca em funcionamento a imprecisão em relação ao discurso fundador – pois não é possível identifica-lo. Além disso, na materialidade discursiva, principalmente dos relatos, contar o “caso” do “ET de Varginha”, produz efeitos inclusive, do lendário, que analisaremos a diante.

[...] este tipo de discurso, devido à sua capacidade de apagar as marcas históricas de sua enunciação, se configura como um lugar privilegiado de observação dos processos de constituição de sentido e sujeito, relacionados à língua e a história. (CHIARETTI, 2016, p. 200).

⁸⁴ [...] *Qual estrela de um céu todo azul/ Nossa terra brilhando caminha/ E crescendo a Princesa do Sul/ Há de ser a cidade Rainha* [...] Trecho do hino da cidade de Varginha. (Disponível: <https://www.lettras.mus.br/hinos-de-cidades/943425/>, acesso dia 20 de maio de 2017)

Propondo um movimento parafrástico, podemos fazer a preposição “de” dar lugar à preposição “em”, produzindo assim um sentido outro, o de não “ser de um local”, mas de “estar em um local”:

ET de Varginha

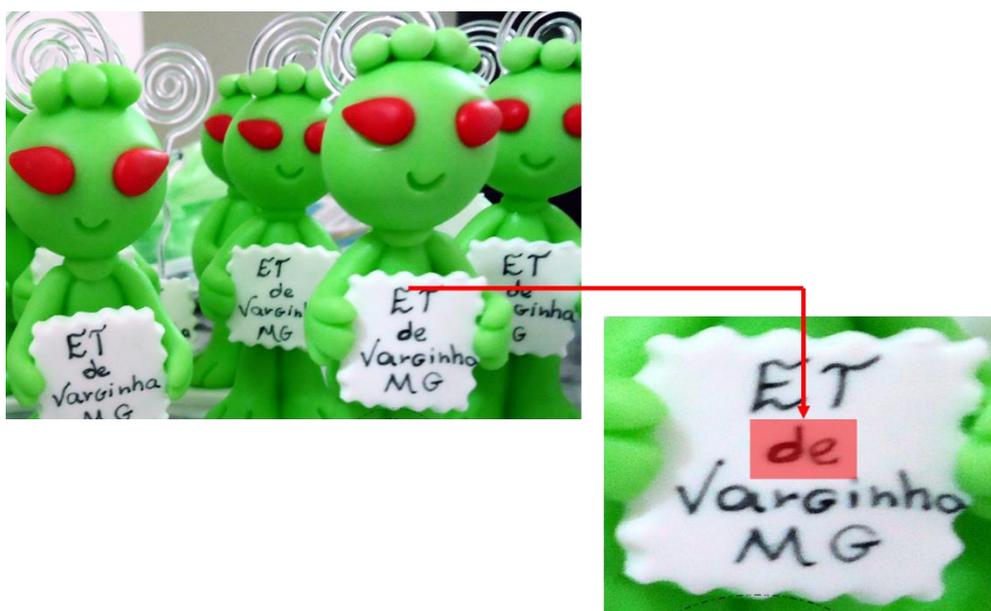
ET em Varginha

Visita/ Passagem

Por exprimir a ideia de um lugar, a preposição “em” conecta o “ET” à “Varginha” num estado de “passagem”, e não de “pertencimento” à cidade, pois o “ET em Varginha” pode fazer circular o sentido de “estar” em Varginha, engendrando o sentido de “transitório”, e não de “fixo”; possibilitando o efeito do “ET” estar “passando” por Varginha, e não ser da cidade. Logo, pertencer à cidade faz com o que o imaginário venha de encontro com o real, que o “desconhecido” contate o “corriqueiro”, afinal um ser de outro planeta estar na cidade, produz um novo sentido à mesma, a ponto de fazê-la ser conhecida pelo mesmo desconhecido e, ainda mais, percebê-lo como parte desse urbano.

Uma cidade pode ser significada pelo que se disse/ diz sobre a mesma, movimento da historicidade e dos processos linguageiros que funcionam na e pela memória. Esta, para nós, analistas de discurso, não é um mero somatório de lembranças, mas o encontro dos já ditos com atualidade, da constituição com a formulação do dizer (ORLANDI, 2016).

O recorte a seguir, coloca em funcionamento o sentido de pertença produzido pela preposição “de”, formulado nos bibelôs/ caricaturas do “ET” que são vendidas em diversos pontos da cidade:



Fonte: Google, 2017. (<https://ivonetebiscuit.wordpress.com/2012/11/16/novidade-enfeites-gerais-para-festas-infantis/et-de-varginha-porta-recado/>), acesso em 20/03/2017.

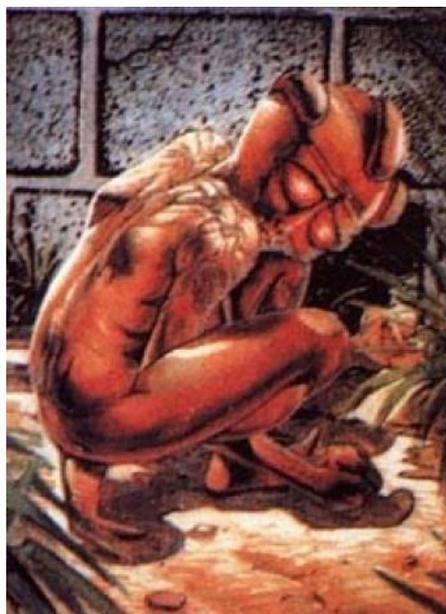
Analisar imagens também é desafio do analista de discurso, que toma a

discursividade presente nas formulações, sejam elas representadas no verbal e também no não verbal; todavia, a imagem acima é composta por estatuetas (bonecos) do “ET de Varginha”, que representam-no numa perspectiva caricaturada; silenciando assim a possível imagem “sombria” do “ET de Varginha”. A significação dada pelas meninas que “viram” o “ET” traz uma descrição⁸⁵ “sombria”, produzindo efeitos de sentido sitiados à formação discursiva do “sobrenatural e fantasmagórico”:

“E de repente que nós olhamos para lá, assim, aquela coisa estranha... redonda, nossa! Estava super estranha. A gente ficou com tanto medo, que ficamos observando, no final. Aí daqui a gente já correu para lá e desceu.” (Kátia Xavier, 1996)

“Tinha, é, perna e braços normal, de um homem normal, assim... Mas, no que a gente olhou direito, não era um homem; tinha chifres; tinha a pele marrom, parecendo que passou algum óleo no corpo; tinha um pé grande; os olhos super arregalado vermelho.” (Liliane Silva, 1996)

“O corpo dele também, que ele tava agachado, com as mãos no meio das pernas.” (Valquíria Silva, 1996)



Fonte: Google, 2017. (<http://weboooool.blogspot.com.br/2014/01/nave-espacial-de-varginha-spacecraft.html>) acesso em 25/03/2017.

Bípede, corpo marrom, pele de aparência viscosa, três calombos, como se fossem chifres na cabeça, olhos grandes e vermelhos, boca e nariz pequenos descrevem a imagem acima, que também foi chamada de “retrato falado” do “ET de Varginha”; a criatura está agachada sobre uma área de terra, em meio a matos/vegetações características de terrenos sem moradia humana, e ao fundo blocos subentendendo um muro sem reboco. Além das características expostas anteriormente, o “ET” possui três dedos em cada membro superior e inferior e veias protuberantes espalhadas pelo corpo, melhor percebida pela textura oleosa da pele.

Observando a angulação do corpo (agachado), o efeito de sentido de estar “escondido” é produzido pelas condições de produção, que engendram o sentido de “fuga” de “não pertencimento” ao ambiente. Com aparência híbrida, a criatura significada como “ET” traz traços humanos e animais; deslocando assim a

⁸⁵ Entrevistas concedidas pelas três mulheres que “viram” o “ET” ao programa Fantástico, da rede Globo em 1996. (Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=KuQzuZGC5gc>, acesso dia 28 de maio de 2017)

imagem do que seria interplanetário, geralmente associado à cor esverdeada, remetendo-se aos “marcianos”. Todavia, o “retrato” do “ET” produz sentidos de não pertencimento às espécies já conhecidas, pois não é “gente”, nem “animal”, o que produz a efeitos de “estranho”, “desconhecido”, de “outro mundo”, “outro planeta”.

Conquanto, comparar a imagem com efeitos de “real” do “ET” (digo real como efeito, produzido pelas descrições das pessoas que o viram), e o feito de “ideal” do “ET” (aquela constituída para fins comerciais) é perceber deslocamentos entre o “repudiante” e o “aceitável”, que circulam nas redes de significação entre o “desconhecido”, o esteticamente “feio”, e o “agradável”, aceitável aos olhos do consumo. Imaginando a relação mercadológica, entre cliente e discurso publicitário, compreendemos a regularidade que funciona entre o “belo” e o “feio”, entre o “bonito” e o “assombroso”, este último produzindo efeitos de “repulsa”, exonerado pela prática publicitária para produção de identidade.

Produzir a partir do “ET” um “novo” significado para a cidade de Varginha, ao ponto deste ser considerado o “ET de Varginha”, é perceber o político dos sentidos, buscar compreender a ilusão de estarmos no controle dos seus efeitos, pois, quando se significa um “ET” com aparência “agradável/ bonita” esteticamente, é pensar que a linguagem é controlada a partir da transparência entre sujeito, mundo e pensamento, que para nós analistas de discurso é um efeito de transparência, e, quando digo efeito, toco na equivocidade da linguagem, modo do escapar dos sentidos, vindo sempre à ser outros.

Assim, não se pode pensar no real sem a relação discurso/língua. E a ordem própria da língua, sua não transparência liga-se à materialidade do discurso (e a fecunda-la decorre. Como não se pode pensar o discurso sem o imaginário, sem a ideologia, aí está o sentido desta equação ordem/ materialidade/ real: tudo sujeito à falha (língua), ao equívoco (linguístico-histórico) (ORLANDI, 2016, p. 76).



Fonte: Google, 2017. (<http://www.guiadoturismobrasil.com/cidade/MG/571/varginha>) acesso em 25/03/2017.

Buscando então esse controle, que é do âmbito do efeito, uma estátua do “ET” é construída no centro da cidade de Varginha, em um ponto de referência para aqueles que a conhecem, ou estão na cidade à passeio, ao lado do antigo

“relógio”⁸⁶ da cidade. É interessante pensar nessa justaposição a um dos índices da identidade da cidade, na medida em que, por meio de análises das políticas de urbanização, se torna possível pensar a identidade das cidades, tanto na sua (des)estabilização quanto na sua reprodução/transformação, deslocando o ponto de referência do “relógio” para o “ET”. Diferente do que interpretamos no “retrato falado” do “ET de Varginha”, o monumento que representa o ET, está numa posição de “tranquilidade”, apoiando-se à uma pedra com uma das mãos, e com a outra mão à cintura. A mesma mão que se apoia sobre a pedra, segura o mapa de Minas Gerais pintado de cor vermelha. Todo o corpo do “ET” é verde, e com o semblante “agradável”, sorri e pisca com um dos olhos. Observa-se também que algumas características do “ET do retrato falado” se mantêm em relação ao “ET mascote” da cidade, por exemplo, a quantidade de dedos, as protuberâncias sobre a cabeça e os olhos vermelhos; porém, esses elementos que se mantêm em uma relação parafrástica com o “retrato falado”, apontam aqui para outra orientação interpretativa: um ser “amigável” e “acolhedor”, sendo, afinal, considerado um dos principais pontos de evidência da cidade.

Vale observar, que abaixo do braço esquerdo, e do mapa de Minas Gerais do “ET de Varginha”, uma placa está fixada na pedra que o apoia, esta que representa vestígios de “autenticidade” do monumento, considerado parte integrante do patrimônio varginhense. Segurar o mapa do estado de Minas Gerais produz efeitos de “pertença”, pois, segurando o mapa, o “ET” pode ser considerado “cidadão mineiro”, mesmo tendo vindo de “outro lugar”, buscando assim familiarizar-se com o povo varginhense, cuja cultura mineira produz identidade.

A imagem caricaturada do “ET de Varginha” propõe o deslocamento do que se significa como “ET” à outras filiações discursivas; produzindo sentidos de relações comerciais mais apropriadas, afinal, o turismo ufológico passa a ser o foco dos que conduzem o município. Com o corpo de curvas mais acentuadas – remetendo à desenhos animados (barriga protuberante e semblante nada assustador) –, a estátua do “ET de Varginha” produz sentidos de “simpatia”, fator importante para o “discurso do mascote”, comercialmente falando. Logo percebemos a filiação desses diferentes discursos à algumas formações discursivas: comerciais, científicas e lendárias.

A noção de formação discursiva, portanto, é muito importante metodologicamente, pois decide sobre os sentidos, levadas em conta, sem dúvida, as condições de produção e a filiação à memória discursiva e seus efeitos (ORLANDI, 2014, p. 48).

Ao lado dessa estátua analisada anteriormente, outro monumento importante para a produção da imagem do “ET de Varginha”: a “nave do ET”.

⁸⁶ No centro da cidade de Varginha, até a década de noventa possuía instalado em uma praça central – Marechal Floriano, um relógio digital. Este era patrocinado por diversas empresas/ instituições anunciantes. O relógio com mais de três metros de altura, era considerado ponto de referência da cidade. (Disponível: <http://www.blogdomadeira.com.br/2008/06/memorias-de-varginha-a-praca-do-relogio/>, acesso dia 25 de maio de 2017)



Fonte: Google, 2017. (<http://www.guiadoturismobrasil.com/cidade/MG/571/varginha>) acesso em 25/03/2017.

O monumento nomeado como “Nave do ET” foi construído a partir de uma estrutura de caixa d’água no centro da cidade, ao lado da estátua caricaturado do “ET”. Iluminada com cores diferentes durante as noites, a “Nave do ET” contribui para a significação da cidade na medida em que esta se significa em uma relação com o ET, pois retoma imaginariamente o meio de transporte pelo o qual o “ET” poderia ter vindo parar em Varginha.

Considerado como um dos pontos turísticos da cidade, a “Nave do ET” desloca com o que se tem significado como urbano, pois em meio à avenidas, rotatórias, prédios e comércios, uma nave produz sentidos de “estranheza” ao mesmo tempo que estabiliza a identidade da cidade, em meio ao urbano. Vale a pena mencionar que, depois da edificação desse monumento, vários outros em formato de nave foram espalhados pela cidade, em diferentes materialidades concretas, como pontos de ônibus, decoração de potes, ladrilhos em calçadas, elevador na sede da Prefeitura Municipal e o “Memorial do ET”.



Fonte: Google, 2017. (<http://www.guiadoturismobrasil.com/cidade/MG/571/varginha>) acesso em

25/03/2017.

O recorte subsequente se refere a uma matéria jornalística que circulou na região do Sul de Minas no mesmo ano da “suposta visita” do extraterrestre na cidade de Varginha (1996). Em suma, o sentido de “pertença” já era discursivizado na efervescência do acontecimento, sendo a criatura, dessa forma, denominada “ET de Varginha”. A significação da cidade já se deslocava em relação aos pré-construídos em relação à cidade “Cidade do Café” para a “Cidade do ET”, pois se o “ET é de Varginha”, associa-se que a cidade de Varginha é a “Cidade do ET”.

3. O real da língua face à estratificação do dizer: efeitos de “pertença”

Interessante observar, que a reportagem abaixo traz a seguinte manchete: “Os ETs de Varginha”, pluralizando a possível aparição de não só um ET, mas da possibilidade de vários ETs terem aparecido, ou de diferentes aparições na cidade de Varginha. Frente à esse enunciado analisado, outra parte deste recorte instiga este gesto de interpretação: “Em janeiro deste ano, estranhas criaturas vindas do espaço foram vistas”.



Fonte: Google, 2017. (<http://ovnihoje.com/2011/08/28/relembrando-varginha/>) acesso em 05/04/2017.

Retomo a análise, chamando a atenção para a expressão “estranhas criaturas”, que associada à manchete dessa edição do jornal “Os ETs de Varginha”, relaciona essas criaturas estranhas aos ETs, produzindo assim o efeito de mistério, pois não se sabe ao certo quem são essas criaturas, então deduz-se que são seres extraterrestres. Num movimento parafrástico, buscamos compreender a relação do mesmo em relação ao diferente, expondo o enunciado ao não dito, para perceber suas evidências linguísticas:

1. Em janeiro deste ano, **estranhas criaturas** vindas do **espaço** foram vistas.
2. Em janeiro deste ano, **fantasmas** vindos do **além** foram vistos.
3. Em janeiro deste ano, **alienígenas** vindos do **espaço sideral** foram vistos.

Nesse procedimento parafrástico, observa-se o funcionamento da produção de sentidos a partir de formações ideológicas que derivam diferentes formações

discursivas, não sendo limítrofes entre si, mas produzindo efeito de mistério em qualquer que seja o enunciado. “Estranhas criaturas” podem produzir o efeito do “desconhecido”, do “estranho”, porém ao mesmo tempo que produz o efeito do desconhecido, a busca ilusória de “localizar” esse desconhecido no mundo põe a linguagem face ao real da mesma o da equivocidade, pois como se sabe que uma criatura estranha vem do espaço? Seria esse espaço o espaço sideral?

Pensar os sujeitos de forma estagnada é imagina-los à margem de si mesmos, desconsiderando a linguagem como ponto de acesso entre sujeito e mundo. Não digo um acesso positivo, mas sim a própria produção de sujeitos e sentidos, que se dá ao mesmo tempo, indistintamente. No entanto, imaginar que essas “estranhas criaturas” só podem ter vindo do espaço é “engessá-lo” no pragmatismo, desconsiderando as demais possibilidades do surgimento/ produção desse sujeito.

As paráfrases postas acima nos possibilitam compreender a relação do “dito” com o “não dito”, com o mesmo e o diferente, com a paráfrase e a polissemia, atualizando assim a memória face às possibilidades de dizeres que produzem diferentes efeitos de sentido. Contudo, ao interpretar o enunciado: “*Em janeiro deste ano, **estranhas criaturas** vindas do **espaço** foram vistas*”, é importante considerar as condições de produção do mesmo, significado a partir da memória do desconhecido (o ET), produz efeito de mistério ao mesmo tempo que é atualizado pelo dizer “em janeiro deste ano”, atualizando assim o acontecimento, propondo efeito de atualidade, inclusive circulando como manchete de jornal.

Outro ponto que me mobiliza (para compor um gesto analítico) no primeiro enunciado é dizer que essas “...*estranhas criaturas **vindas** do espaço...*”, no qual o autor, propõe que as estranhas criaturas *vieram* do espaço, abarcando assim à formação discursiva do *interplanetário*, afastando-as do pertencimento à Terra, pois vieram de outro lugar, desconhecido por nós, humanos. Mas que espaço é esse? Já que em nenhum momento o enunciado diz que seria o espaço sideral, a galáxia ou até mesmo um espaço desconhecido. Logo percebemos que na manchete desse texto jornalístico, essas estranhas criaturas são identificadas como ETs, apontando então para os sítios de significação do “interplanetário”.

Na primeira paráfrase as palavras “*estranhas criaturas*” se deslocam para “*fantasmas*”, e “*espaço*” para “*além*”: “*Em janeiro deste ano, **fantasmas** vindos do **além** foram vistos*”. Logo uma nova formação discursiva é percebida na relação entre os dizeres, a do “*fantasmagórico*”, do “*assombroso*”, não menos misteriosa que a do “*interplanetário*”, mas diferente por injungir diferentes sentidos, agora tocando o desconhecido não inacessível pelo não acesso físico (de não poder estar na galáxia), mas pela impossibilidade/ possibilidade de acesso por vias “místicas”, na qual o mistério produz sentidos “espirituais”. Observa-se, portanto, uma sobreposição de campos semânticos (interplanetário e espiritual) na produção de sentidos sobre o acontecimento.

Nomear esse espaço como “*além*” é compreender a opacidade da linguagem, que mesmo denominando uma palavra (espaço => além), faz funcionar a incompletude e o equívoco constitutivamente em outros territórios na memória, o que chamamos de formações discursivas. O “*além*” está tão (des)territorializado, quanto o “*espaço*”, porém produzindo efeitos de “*irreal/ espiritual*”, pois vir do “além” silencia o sentido de “*interplanetariedade*”, e evidencia os efeitos do desconhecidos devidos do “*espiritual*”.

Um diferente gesto analítico coloca-nos frente à discursividade sobre o “ET de Varginha”, propondo, assim, um novo funcionamento por meio da formulação da paráfrase: “*Em janeiro deste ano, **alienígenas** vindos do **espaço sideral** foram vistos*”. Efeitos de sentido do que vem a ser “intergaláctico” aproximam esta

paráfrase com o pré-construído sobre os ETs (criaturas extraterrestres), também vistos no filme americano *“E.T. the Extra-Terrestrial”* (*E.T. o extraterrestre*), circulado massivamente em todo o mundo a partir do ano de 1982, ganhador de *Oscars* e vários prêmios do cinema mundial. O filme considerado de ficção científica e drama, conta a história de um alienígena que, “perdido” na Terra, vincula-se amigavelmente com um menino de dez anos de idade, que “protege” seu novo amigo “ET” do Serviço Secreto Americano e o ajuda a “regressar” ao seu planeta.

Portanto, a memória do que vem a ser “ET” poderia ser afetada por diferentes produções cinematográficas e literárias, inclusive produzindo significações em relação ao “espaço sideral”, ao “intergaláctico”.

Contudo, a circulação do discurso sobre o “ET de Varginha” vem sofrendo deslocamentos ao longo dos anos, principalmente por considerarmos hoje o espaço digital, onde discursos e sujeitos são significados de uma “nova forma”; considerando a dinamicidade da rede.

Para os nossos fins, vale indicar a articulação desses diferentes traços da memória, especialmente por já haver realizado certas observâncias acerca de que, ao discursivizar a respeito de materialidade digital, estou significando a “emergência da discursividade digital na forma material do discurso (imagem, cena urbana, etc.)” (DIAS, 2016, s/p), isto é, nessas formulações estão articuladas tanto a forma pela qual se diz, quanto o que e quem o diz – o sujeito (BARROS, 2016, p. 185).

No entanto, considerar a visita de um “ser interplanetário” em território terrestre é algo pragmaticamente incomum, principalmente no que temos de memória sobre os “ETs”, por isso os efeitos de estranhamento circulam em relação a esses discursos (em relação à aparições físicas do ET).

4. O movimento dos sentidos e a (des)territorialização do “et”

O recorte subsequente foi retirado do site do jornal *O Globo*. Trata-se de uma reportagem, publicada no dia 19 de janeiro de 2016, que faz referência aos 20 anos do “suposto aparecimento” do “ET” em Varginha. A fotografia de capa mostra em primeiro plano uma estátua do “ET de Varginha” atrás de uma coluna; ao lado, a paisagem urbana é ofuscada por um efeito de imagem em que embaça a imagem de uma calçada, e, na mesma, uma mulher transita com sacolas nas mãos. Essa mulher, ao caminhar pela calçada, projeta sua cabeça para a esquerda, observando alguma coisa que não se sabe, pois ainda não chegou ao ponto de encontro com o “ET”.



Fonte: Google, 2017. (<http://oglobo.globo.com/brasil/as-pegadas-do-et-de--varginha--em-20-anos--18501742>) acesso em 05/05/2017.

Sentidos de mistério são produzidos pela imagem, propondo uma relação de estranheza entre o “intergaláctico” e o “urbano” – o estranho, “ET” e o cotidiano, “mulher andando pela cidade”. Manipulando a imagem, a partir da edição, e fazendo com que o “ET” apareça em primeiro plano, efeitos de sentidos relacionados à “vigilância” são postos em funcionamento nesse processo discursivo, fazendo retornar à memória de que os extraterrestres estão a espiar os seres humanos, resultando assim no receio da abdução. Ao observar distraidamente a rua, a mulher se constitui contemporaneamente aos sentidos de “fragilidade” em relação ao “desconhecido”; remetendo assim às fotos jornalísticas investigativas, que circulam em páginas de criminais.

No lado esquerdo da imagem, abaixo das pernas da mulher, a formulação “*As pegadas do ET de Varginha em 20 anos*” é escrita em letras brancas e em maiúsculas, dando o título à matéria que faz alusão a “suposta aparição” de alienígena na cidade. O termo “pegadas” produz o sentido de “rastros”, não somente físicos, mas em relação a constituição da “nova” imagem da cidade.

As condições de produção desse discurso propõem o retorno da memória em relação à atualidade, o funcionamento do que circula sobre o “ET de Varginha” em relação a identidade da cidade, assim chegando ao ponto de obter “reconhecimento internacional”.



Abaixo do título da matéria, “As pegadas do ET de Varginha em 20 anos”, uma formulação apela à memória do dizer: “*Suposta aparição de alienígena, testemunhada por três jovens, fez cidade ganhar fama internacional*”.

Busco dar atenção primeiramente à palavra “aparição” que acompanha a palavra “suposta” produzindo sentidos de “dúvidas”, de “imprecisão” em relação ao caso, que se situa no discurso jornalístico – caracterizado pela tentativa de construção de uma neutralidade e precisão já que sempre “checa as suas fontes”. O

discurso das “aparições” é muito utilizado no “discurso religioso”, principalmente os que concernem às aparições “Marianas”. Um ponto em comum é evidenciado no discurso sobre o “ET de Varginha” e nos discursos das aparições “Marianas”: o sentido de “mistério”. Porém, o primeiro questionado por “comprovações” e o outro silenciando os questionamentos pela “fé”.

Ao associar as testemunhas ao “caso” pela formulação, “... testemunhada por três jovens...”, o sentido de “veracidade” é produzido a partir do que se tem de memória em relação às testemunhas, silenciando o estatuto de “lendário” – do possivelmente duvidoso – e produzindo o sentido de “fato” – verídico testemunhado/visto.

Assim, podemos observar a circulação de diferentes significações sobre o “ET de Varginha”, porém, a formação discursiva na qual se inscreve o efeito de sentido de “lendário” é tocada pela maioria das formulações. Logo percebemos, mais uma vez, a equivocidade da linguagem, a abertura ao simbólico e a tentativa frustrada de controlar a deriva dos sentidos, buscando que os mesmos estejam “colados” às palavras – mero efeito de evidência.

No decorrer de 20 anos, o “ET de Varginha” é significado como um “caso” pelas mídias que textualizam sobre o “ET”, “O caso do ET de Varginha”. No entanto, diferentes formações discursivas podem ser compreendidas a partir de um jogo de paráfrases; estas que funcionam em diferentes regiões do dizer, produzindo diferentes sentidos:

Caso do ET de Varginha

História do ET de Varginha

Lenda do ET de Varginha

A primeira paráfrase, “Caso do ET de Varginha” sugere o sentido de “mistério” e “incerteza”, no qual a todo o momento a mídia busca “desvendar” este mistério, mostrar uma realidade que não se sabe qual é.



20/01/2016 07h00 - Atualizado em 20/01/2016 10h20

ET de Varginha: caso completa 20 anos com mistérios e incertezas

Três meninas teriam visto um extraterrestre em janeiro de 1996. Cidade ficou mundialmente conhecida pelo caso, que nunca foi esclarecido.

Fonte: Google, 2017. (<http://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2016/01/et-de-varginha-caso-completa-20-anos-com-misterios-e-incertezas.html>) acesso em 06/05/2017.

O recorte acima trata-se de uma matéria disponibilizada no site do G1 – Sul de Minas, no dia 20 de janeiro de 2016, época em que circulavam vários dizeres sobre os “20 anos do caso do ET de Varginha”. Por estar na rede (internet), a notícia traz um feito de onipresença, porém, é postada na página relacionada ao Sul de Minas.

Como analisado anteriormente, a cidade de Varginha é (re)significada a partir do “caso do ET”, tanto que os efeitos de ser um “caso” produz sentidos de incerteza,

efeitos de dúvidas. Chamo atenção como a formulação “ET de Varginha” traz a significação da cidade relacionada ao “ET”, em que o mesmo começa a fazer arte do urbano. Depois de dois pontos (sentidos do porvir) no mesmo enunciado, outros dizeres produzem “outros” sentidos: “caso completa 20 anos com *mistérios e incertezas*”.

Caso do ET de Varginha

Mistério / Incerteza

A palavra “caso” se textualiza depois dos dois pontos, engendrando o sentido de complemento sobre o “ET de Varginha”, assim remetendo à significação do “ET de Varginha” como “caso” – um “possível” acontecimento, representado no enunciado subsequente: “Três meninas *teriam* visto um extraterrestre em janeiro de 1996. Cidade ficou *mundialmente conhecida* pelo *caso*, que *nunca* foi *esclarecido*” (grifos nossos). Nas condições de produção que regem o discurso sobre o “ET de Varginha”, diferentes materialidades circulam hoje, em relação às condições de produção em 1996, principalmente as que concernem à tecnologia, à conectividade e à globalização.

Volto nesse momento meu gesto de interpretação das palavras destacadas da formulação: *teriam/ mundialmente/ conhecida/ nunca/ esclarecido*: “Três meninas *teriam* visto um extraterrestre em janeiro de 1996. Cidade ficou *mundialmente conhecida* pelo *caso*, que *nunca* foi *esclarecido*.” O verbo “*ter*”, conjugado no pretérito imperfeito do indicativo (*teriam*), geralmente é utilizado pelo passado inacabado, produzindo sentidos de incertezas – Será que essas meninas realmente viram o “ET”?

Logo, dizer que a cidade (Varginha) ficou “*mundialmente conhecida*” pelo “caso” remete à memória do “discurso da globalização⁸⁷” no qual ser (re)conhecido mundialmente é sinal de prestígio e relações comerciais favoráveis. No entanto, os sentidos que circulam em relação à globalização/ internacionalização são atravessados pelo sentido da dúvida, (des)credibilizando a veracidade do “caso”, pois o mesmo “nunca” foi “esclarecido”.

Na série de paráfrases mobilizadas acima, a segunda sugere os dizeres:

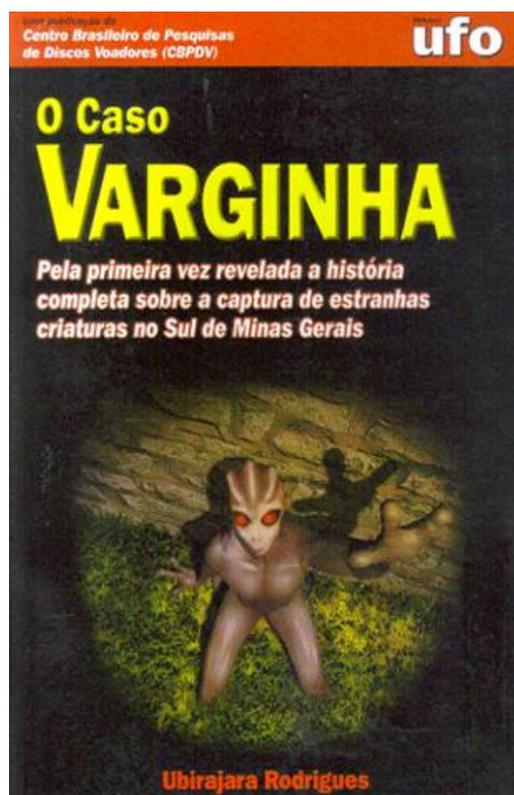
História do ET de Varginha

Fato / Verdade

Deslocando do “caso do ET de Varginha” para a “história do ET de Varginha”, dissimetrias são produzidas em relação ao modo que o “ET” é significado pela cidade, que agora entrecruza a “história” (fatos históricos) com o que se toma como “verdade”, pois, ao tratar a “história”, o efeito de “verdade cronológica” é posto em funcionamento.

Analisando linguisticamente, podemos produzir gestos de leitura que buscam compreender a diferença entre “história” e “estória”: a primeira produzindo efeitos de “verdade”, enquanto que a “segunda” mobiliza sentidos do “lendário”. Observemos então o recorte abaixo:

⁸⁷ Pensar o discurso publicitário local é levar em conta a suposição da integração socioeconômica regional no Brasil e pensar o discurso publicitário global é remeter esta integração à dimensão política internacional, ao comércio exterior. O âmbito local e o global, portanto, são determinados pela forma histórica do sujeito de mercado na sociedade capitalista (PAYER, 2005).



Fonte: Google, 2017. (<http://www.ufo.com.br/loja/biblioteca/ver/o-caso-varginha>) acesso em 20/05/2017.

O importante é analisar a equivocidade que funciona na capa do livro “O caso Varginha”; publicado em 2001 o livro traz a imagem do “ET” em condições parecidas às descritas pelas mulheres que o “viram”, porém, com uma diferença – iluminado por uma luz, como se fosse de uma lanterna, produzindo assim sentidos de “foco”, “evidenciação” da criatura. Ele aqui também não está com as mãos entre as pernas, ao contrário, as suas mãos buscam a câmera – parece que está aqui muito mais em uma postura “comunicativa”. O título do livro, “*O caso de Varginha*”, traz efeitos de evidências que circulam a partir da palavra “caso” – mistério/ incerteza. Porém, logo abaixo do título escrito em fontes amarelas e caixa alta, uma nova formulação é realizada: “*Pela primeira vez revelada a história completa sobre a captura de estranhas criaturas no Sul de Minas Gerais*”. Na margem superior da capa uma tarja vermelha traz à direita os dizeres “Revista UFO” e, à esquerda, “Uma publicação do Centro Brasileiro de Pesquisas de Discos Voadores (CBPDV)”. Percebe-se então o efeito de “legitimidade/cientificidade” buscando ser administrado a partir da evidenciação de órgãos especializados em pesquisas sobre Ufologia.

O “ET” é silenciado/apagado da formulação, já não é mais o “ET” como “caso”, mas a “cidade” - substituição de “ET” por “Varginha”, imaginando assim uma equivalência entre ambos (“ET” e “Varginha”), como se fosse clara a associação do “O caso do ET” ao “O caso Varginha”, permitindo a identificação da cidade ao episódio.

Em um outro movimento de interpretação, busco mostrar a equivocidade inerente aos discursos analisados, ou seja, na mesma capa pelo menos duas formações discursivas diferentes circulam no mesmo espaço, este que traz vestígios da falta, do que sempre resta à linguagem: “caso” deslocando para “história”, que por sua vez se diz “revelada”.



Uma vez que só se revela o que está “obscuro”, “escondido”, percebemos os deslocamentos produzidos pelas/nas formulações “caso” – “revelada” – “história”. Aqui, a história não precisa ser relevada, pois o seu caráter é do “fatídico” e não do “lendário”.

Lenda do ET de Varginha

Estória / Folclórico

O “lendário” abarca sentidos do “folclórico”, de “estórias”, que circulam no sítio discursivo da incerteza, na crença sem profundas investigações. A regularidade da preposição “de” nas paráfrases - “[...] ET de Varginha”, coloca em circulação os sentidos relacionados à pertença do “ET” à cidade de Varginha, independente de qual tipo é considerada a relação – de “caso”, “história” ou “lenda”. Digo isso não para (des)considerar as possibilidades de formações discursivas, mas para evidenciar os vestígios presentes na regularidade do pré construído sobre o “ET” ser de Varginha, significação engendrada pela cidade e pelos sujeitos.



Fonte: You Tube, 2017. (<http://www.youtube.com/watch?v=uUfCa1hayFg>) acesso em 20/05/2017.

Retirado do site *You Tube*, o recorte acima é uma parte de um vídeo denominado “*ET de Varginha: 20 anos depois, o que é fato e o que é lenda? Lendas sinistras*”, que circula a partir de um canal chamado Poligonautas. Este canal posta vídeos relacionados a Astronomia, Ciência e Filosofia (o próprio canal traz essa definição de conteúdo). Particularmente este vídeo, na materialidade significativa digital, em especial no *You Tube* teve 36.122 “visualizações”, 4.232 “gostei” (sinalizado por uma mão indicando com o polegar o sinal de positivo), e 77 “não

gostei” (simbolizado por uma mão com o polegar para baixo, sugerindo o sinal de negativo).

Ao formular “*ET de Varginha: 20 anos depois, o que é fato e o que é lenda? Lendas sinistras*”, uma dúvida é colocada em funcionamento: “o que é *fato* ou o que é *lenda*?”, sugerindo assim uma dicotomia entre o que é “fato” e o que é “lenda”, distanciando assim a possibilidade de ser ambos ao mesmo tempo.

O discurso “lendário” é bem comum no Sul de Minas, e geralmente voltados ao fantasmagórico, ao terror, ao assombroso, ao sobrenatural. No entanto, podemos compreender esse funcionamento no dizer: “Lendas Sinistras”, no qual o sinistro toma forma de aterrorizante e sobrenatural, associado essas significações ao “ET de Varginha”.

No Dicionário Online de Português⁸⁸, a palavra “lenda” é significada como: “*Narrativa de caráter maravilhoso, em que fatos históricos são deformados pela imaginação popular ou pela invenção poética. As lendas frequentemente contêm um elemento real, mas às vezes são inverídicas.*” Compreendemos então a lenda, a partir da formulação anterior, como o movimento entre o “real” e o “imaginário”, entre o “fato” e a “lenda”, produzindo assim efeitos de evidência no que diz respeito ao discurso do “ET de Varginha”, dúvida atemporal.

[...] não é uma questão de mistério a se descortinar, é uma questão, para nós, de um processo de significação com sua relação com as condições em que se produz, incluindo aí tanto a situação como os sujeitos e a memória discursiva constitutiva. Ou seja, uma questão que nos leva a procurar compreender a relação do texto com sua exterioridade, e a individuação do sujeito em seu processo de identificação (ORLANDI, 2017, p. 35).

Para a Análise de Discurso, pensar no processo de significação de uma lenda, é tomar o discurso como objeto de análise, observando os desvios e derivas produzidos nos e pelos discursos; considerar a abertura dos sentidos ao simbólico, constituindo sentidos, ao mesmo tempo que os sujeitos são constituídos, e estes produzindo efeito de “versão” ao que consideramos lenda (Orlandi, 2017).

5. No efeito de conclusão

Na verdade não concluímos, mas sim produzimos efeitos de fechamento, de conclusão, pois na linguagem sempre algo resta, é isso que nos inscreve na Análise de Discurso de linha francesa e tomada por nós brasileiros tendo como inspiração Orlandi. Quando menciono que sempre “resta” algo na linguagem, dá-se a perceber a abertura ao simbólico, onde não existe uma ligação direta entre o que se diz e o que se compreende, sendo, no entanto, justamente a falta que funciona nesses processos de linguagem. Desta forma, ao analisar a significação do “ET de Varginha”, somos colocados em contato com uma prática uma leitura de tipo nova, que considera as condições de produção de sentidos, que sempre podem ser outros.

Como mencionado no princípio deste artigo, a função aqui não é questionar a veracidade do “caso”, mas como ele se constitui enquanto “caso”, “lenda”, “história” etc., como seus sentidos são formulados e quais são as possíveis formas de circulação, isso tudo dentro da perspectiva discursiva. Ao mobilizar a formulação “ET de Varginha”, formas de significação aproximam o que algumas teorias chamam de identidade, ou seja, ao significar esta “criatura” como “ET” e, além do mais, como

⁸⁸ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/lenda/>

“de Varginha”, a cidade também é (re)significada, produzindo assim novos/diferentes sentidos para este espaço de significação. O sentido de “pertença” é evidenciado a partir da relação entre o que a memória traz como “ET” e a relação desse “ET” com a cidade de Varginha, assim produzindo o enunciado “ET de Varginha”; a equívocidade, a inscrição da história e suas contradições na língua, funciona nessa formulação, pois como pode um ser “extraterrestre” ser de Varginha? Ou ainda mais, se o ser é significado como “ET”, seria incoerente (equívoco) ser considerado como de Varginha, naturalizado à cidade. “O equívoco é constitutivo da discursividade, ou seja, o equívoco é a inscrição da falha da língua na história” (ORLANDI, 2008, p. 64).

Chegamos então há formações discursivas múltiplas no discurso sobre o “ET”, movimentando entre o “interplanetário” ao “fantasmagórico”, a um “ET” caricaturado, simpático e com traços do comercialmente aceitáveis (mascote), a um “ET” horripilante, monstruoso, indefinível (relato feito pelas meninas que o “viram”). Analisamos ainda, que o “Caso do ET de Varginha”, é falado e significado na heterogeneidade que os sentidos são produzidos, pois a cada vez que é formulado, a memória toca à história, desta forma produzindo novos e diferentes sujeitos e sentidos. No entanto, num movimento parafrástico, foi mobilizado nesse trabalho os deslizamentos e deslocamentos produzidos pelas formulações: “Caso do ET de Varginha”, “História do ET de Varginha” e “Lenda do ET de Varginha”.

Podemos assim, intuir que o texto do conto não é imóvel. Não tem estabilidade. Não é completo (aumenta um ponto). E acrescento: não é exato. Ou, o que venho procurando trabalhar, há alguns anos (2001): *não há senão versões*. Sobretudo se nossa matéria é o relato, o conto. Como boato. E isto pela particularidade dessas formas discursivas textualizarem-se pela não coincidência com o dito, por serem formulações que circulam, ou melhor, cujo funcionamento discursivo mais relevante está em sua circulação. Há um movimento, fluidez, entre a constituição de sentidos, sua formulação e a circulação (ORLANDI, 2017, p. 32).

Analisando os movimentos produzidos pelos diferentes enunciados acima, percebemos o efeito de lendário – o conto funcionando como processo simbólico na significação do “ET”, e como diz Orlandi (2017), a não estabilidade é constitutiva em relação ao relato, afinal “quem conta um conto, aumenta um ponto”; e é esse aumentar que caracteriza o que chamamos de incompletude na linguagem, considerar que na linguagem, sempre algo resta – não se fecha, pois há abertura ao simbólico.

Destarte, ao analisar discursivamente os recortes relacionados ao “ET de Varginha”, o que temos é a multiplicidade de interpretação e sentidos, assim descartando qualquer possibilidade da redução dos sentidos à um. O que circula é a imprecisão do “caso”, e esta imprecisão não está vinculada somente a veracidade ou não do acontecimento, mas sim à possibilidade de interpretações e significações. Mais uma vez, ao acreditar nesse efeito de fechamento, de conclusão, encerramos este artigo na certeza que o porvir é o que faz deste campo teórico, o da Análise de Discurso, um manancial de possibilidades, instigando-nos, dessa forma, a enxergar, ouvir, ler além do que está posto, mas não escondido, pois está lá.

6. Referências

BARROS, Renata Chrystina Bianchi. **Tecnologias de Linguagem e Existência: a escrita afetada pela materialidade digital**. Revista Fragmentum. Santa Maria:

Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, n. 48, Jul./Dez. 2016.

CASTELLS, Manoel. **A sociedade em rede: a era da informação:** economia, sociedade e cultura. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CHIARETTI, Paula. **Provérbios e máximas do Oco da Taquara:** identidade entre a paráfrase e a polissemia. Instituição, relatos e lendas: narratividade e individualização dos sujeitos/ organizado por ORLANDI, Eni. Pouso Alegre: Univás; Campinas: RG Editores, 2016.

DIAS, Cristiane. **e-Urbano: a forma material do eletrônico no urbano.** In. DIAS, Cristiane. E-urbano: Sentidos do espaço urbano/digital [online]. 2011.

PAYER, Maria Onice. **Linguagem e sociedade contemporânea** — sujeito, mídia e mercado. In: RUA. Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp XI. NUDECRI. Campinas: Unicamp, 2005, p. 9-25.

PACACCINI, Vitório. PORTES, Maxs. **Incidente em Varginha:** criaturas do espaço no Sul de Minas. São Paulo: Editora Cuatiara, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Campinas: Pontes, 1998.

_____. **Por uma Análise Automática do Discurso.** In. GADET, F. e HAK, T. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2014.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica a afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1998. Tradução de Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi [et al.].

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso:** princípios & procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

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

_____. **Discurso em Análise:** sujeito, sentido e ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

_____. **Discurso e Texto:** formulação e circulação dos sentidos. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

_____. **EU, TU, ELE:** Discurso e Real da História. Campinas: Pontes Editores, 2017.

_____. **O método em Análise de Discurso:** uma prática de reflexão. Linguagem e Discurso. Orgs. MARCHIORI, Marlene. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora; Rio de Janeiro: Editora Senac Rio de Janeiro, 2014.

RODRIGUES, Ubirajara Franco. **O caso Varginha.** São Paulo: UFO 2001.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. **Cidade e discurso.** Paradoxos do real, do

imaginário, do virtual. In: RUA. Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. Campinas: NUDECRI, 1998, p. 39-54.

_____. **Identities (in)formais.** Contradição, processos de designação e subjetivação na diferença. In: Organon. Porto Alegre: s.ed., 2003, s.n., p. 245-282.

LEITURA DE CHARGES E DISCURSOS JUVENIS: UMA ABORDAGEM SOBRE CIDADANIA NO FACEBOOK

EDILAINE GONÇALVES FERREIRA DE TOLEDO

Departamento de Formação Geral
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Campus Varginha
Avenida dos Imigrantes, 1.000 – Bairro Vargem – CEP 37022-560

edigonfer@gmail.com

Resumo. *Esta pesquisa propõe uma investigação à charge como instrumento de mediação e reflexão sobre cidadania, numa perspectiva cultural e comunicacional, por meio da construção de pacto de leitura entre produtores e receptores. Baseado em sua forma e conteúdo – bem como de sua presença significativa nas mídias tradicionais, nos livros didáticos de escolas de nível médio da educação básica, provas institucionais de acesso às universidades e nas redes sociais, e também pela interação que constrói entre os polos da produção e recepção de seu discurso –, a charge ocupa, atualmente, lugar de importância no que se refere à enunciação de contestações e argumentações sobre a realidade que retrata, e na qual os cidadãos estão inseridos; estes que se movimentam enquanto atores sociais, em busca de sua inserção e reconhecimento em sociedade. Assim, essa investigação propõe-se a analisar, por meio de interação entre charges e jovens alunos de uma escola pública federal de nível médio (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, unidade Varginha), na rede social – Facebook –, a forma por meio da qual uma prática discursiva de cidadania emerge dessas apropriações, enquanto ação cultural de consumo, na perspectiva de análise entre produção-produto-recepção. A sustentação teórica fundamenta-se na análise dos discursos dos jovens, nos estudos de recepção, com base no campo da comunicação/educação, e nos pactos daí resultantes, ao ancorar-se em: Baccega (1995; 2002; 2007; 2009; 2010 e 2011); Lopes, Borelli e Resende (2002); Martín Barbero (2001; 2002; 2006; 2008 e 2012) e Garcia Canclini (2005; 2010 e 2013). A metodologia fundamenta-se numa articulação entre comunicação e cultura, por meio de mídia digital – facebook – em que dialogia, interação e mobilidade discursiva manifestam-se em repertórios compartilhados, construídos pelos sujeitos socialmente situados (Bakhtin, 2003 e 2009). E, com isso, os resultados denotam que a charge, desde sua produção até sua recepção, realiza entre seus autores e leitores, apropriações que se apresentam como práticas de cidadania.*

Palavras-Chave. Charge 1. Cidadania 2. Juventude 3. Tecnologias 4. Palavra 5.

Abstract. *This study aims to investigate the charge as a tool to mediate and reflect on citizenship in a cultural and communicational perspective, through the development of a reading pact between producers and receivers. Based on its form and content – just like its significant presence in traditional media, in high schools textbooks of basic education, institutional tests for universities entry and in the social networks, through the interaction which they build between production and reception of their*

discourse - , the charge currently occupy an important position in relation to critical enunciations and argumentations about the reality that they depict, of which citizens take part and who behave as social actors, seeking their insertion and recognition in society. So, this investigation proposes to analyze, through the interaction between charge and young students of a federal public high school (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Varginha unit) in the social network – Facebook – the form through which a discursive practice of citizenship emerges from these appropriations, as a cultural action of consumption, in the perspective of the analysis between production-product-reception. The theoretical foundation of this study is based on the analysis of the discourses of the young, in reception studies, based on the communication / education areas and the resultant pacts to be anchored in: Baccega (1995; 2002; 2007; 2009; 2010 e 2011); Borelli, Resende e Lopes (2002); Martín Barbero (2001; 2002; 2006; 2008 e 2012) and Garcia Canclini (2005; 2010 e 2013). The methodology is based on an articulation between communication and culture by means of digital media – facebook – in which dialogue, interaction and discursive mode manifest themselves in shared repertoires built by subjects socially situated in instances of production and reception. Thus, the results denote that the charge, from production to reception, provide between authors and readers, appropriations which are present as practices of citizenship.

Keywords. Cartoon 1. Citizenship 2. Youth 3. Technologies 4. Palavra 5.

1. Introdução

Vivemos em uma sociedade contemporânea que muito seduz pela imagem, rapidez da informação e usos de tecnologia; e a charge, através do chargista que a compõe, diariamente, em diferentes mídias de veiculação, e do seu público-receptor que a lê, propõe buscar significados para o momento em que se vive e posicionar-se frente a essas demandas com engajamento, de modo a gerar atitudes e reflexões que denotem apropriações de consumo cultural como forma de exercer cidadania (Garcia Canclini, 2005 e 2010; Herschmann e Fernandes, 2014; Martín Barbero, 2010). E ao falarmos em cidadania, queremos refletir sobre uma dimensão política e cultural, que se agregam ao analisar e buscar um conceito que transcenda os usos de senso comum, e na qual é a base para a investigação conceitual, pois, na atualidade, ao falar de cidadania, nós entendemos que várias significações atrelam-se aos contextos históricos, políticos e sociais de cada época em que foram estabelecidas, sendo, portanto, um conceito móvel e ancorado ao modo de ser e viver em sociedade, em determinado tempo sócio-histórico.

Desse modo, partimos do princípio estabelecido por Marshall (1967), em que ele apresenta cidadania como aspecto civil, político e social, ao situar o cidadão como detentor de vários direitos no processo sócio-histórico de construção das sociedades. Com Nobre (2011), ampliamos a reflexão na participação da democracia deliberativa, com possibilidades de prática e reconhecimento sobre os direitos culturais.

E, em Garcia Canclini (2005; 2010; 2013), esse conceito é compreendido e analisado na perspectiva do reconhecimento das diferenças, por meio de intercâmbios, trocas, conflitos, negociações interculturais que privilegiam ações comunicativas em uma concepção deliberativa e globalizada de cidadania cultural (Herschmann e Fernandes, 2014; Canclini, 2010), na busca pela superação das desigualdades existentes entre vários grupos de uma mesma sociedade, com a

intenção de promover pertencas (Baccega, 2002; 2007; 2009; 2010 e 2011), e apropriações de consumo, em contextos de globalização (Martín Barbero, 2002, 2006 e 2012).

Assim, a charge tem lugar de destaque nos contextos midiáticos, sempre a registrar pela caricatura e o humor, como está nossa vida em sociedade: seu discurso está carregado de várias vozes, interditos, o que Bakhtin (2003) chama de polifonia ao dizer que nenhum enunciado, nenhum discurso está isento da ação de outro, pois, em constante dialogia, os sujeitos, inscritos em seus contextos, interagem, enunciam seus discursos, que vão ao encontro de outros já existentes, criando um ciclo de interlocução que, ora parte de quem os emite, ora de quem os recebe, e vice-versa, numa constante enunciação discursiva (Bakhtin, 2009; Baccega, 1995 e 2009-a; 2009-b).

E neste espaço simbólico de construção de sentidos, negociada seja por consensos, seja por conflitos, é que uma ação cultural de cidadania, mediada pelo discurso chárigo, manifesta-se na interação entre esses polos. Com isso, na posição de enunciatário, que se alterna com a de enunciador (Baccega, 1995), no momento interativo dos repertórios que se compartilham, esse receptor – o leitor, o público-alvo – enfim, a outra parte no princípio dialógico e polifônico da linguagem e na teoria das mediações (Martín Barbero, 2001 e 2002), caracteriza o que se conhece como polo da recepção, e portanto, também coautor de sentidos e posicionamentos.

2. Charge e Cidadania

De origem francesa, a palavra charge significa carregar, exagerar, marcar fortemente algo ou alguém, no âmbito político, social e cultural; sua forma e conteúdo, traços, cores, cenário e exagero do desenho sobre as personagens, que, em geral, são pessoas públicas no exercício político e de representatividade social, são características que compõem sua singularidade enquanto gênero e discurso. Ao longo do tempo, muitos estudiosos e pesquisadores de áreas diversas, têm se ocupado em investigar a charge, dada a sua presença nos meios de comunicação sempre a enfatizar fatos cotidianos e promover críticas e argumentações sobre a realidade. Dentre alguns deles, destacamos Agostinho (1993):

[...] a charge se constitui de realidade inquestionável no universo da comunicação, dentro do qual não pretende apenas distrair, mas ao contrário, alertar, denunciar, coibir e levar à reflexão [...] dirige-se à ação do indivíduo dentro do social e, como consequência, necessita de vários elementos gráficos para se materializar, tais como: cenário, espaço, perspectiva, movimento, onomatopeias, e às vezes, texto para verbal para completar a ação ou para dar voz aos personagens (Agostinho, 1993: 228-229)

A charge, em sua composição híbrida de imagem e texto, consolidou, por meio da imprensa, seu espaço enquanto texto e gênero que articula seu enunciado na exata medida entre crítica, humor e retratação da realidade na qual está ancorada. Nesse sentido, em sua forma e conteúdo, tem na imagem e no texto escrito – entre elementos verbais e não verbais – aspectos estruturantes de sua composição, com ênfase à caricatura como traço peculiar da retratação visual. Assim, torna-se enunciado, uma “unidade real da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003:269), na materialização do discurso nos diálogos entre interlocutores, sujeitos e atores sociais em seus contextos, e nos quais estruturam os gêneros do discurso, “os tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2003:262).

Com isso, charge caracteriza-se como gênero textual e discursivo, já que em sua forma e conteúdo particulares – imagem e texto – enuncia discursos que atravessam as formações sociais, políticas, históricas e culturais dos indivíduos socialmente situados, como os jovens investigados na pesquisa, e, portanto, cidadãos.

E tendo em vista que os usos sociais definem os gêneros, estes produzem mediações a partir dos meios que lhes são dados pelos indivíduos, (Martín Barbero, 2001), já que é pela interação social que os enunciados produzem significações culturais entre interlocutores. Conforme Bakhtin (2003:272), “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros discursos” (Bakhtin, 2003:272) e desse modo, a base para o que ele chama de discurso. Por isso consideramos a charge um gênero textual e discursivo que possibilita, aos seus interlocutores, com destaque aos investigados na pesquisa, reflexões sobre suas atuações e posicionamentos como cidadãos, na atualidade (García Canclini, 2010). De acordo com Kock e Elias (2010):

Considerar o leitor e seus conhecimentos, e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para o outro, implica aceitar uma pluralidade de leituras e sentidos em relação a um mesmo texto. [...] como já afirmamos, o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor [...] (Kock e Elias, 2010:21)

Assim, por meio do referencial teórico aqui apresentado, a charge apresenta-se como produto cultural do campo da comunicação, propicia a mediação de uma interação entre seu produtor e público-leitor, e oferece uma discussão sobre o cotidiano onde todos estão inseridos, neste circuito de produção, produto e recepção, aspecto que consideramos relevante nas apropriações de cidadania cultural (García Canclini, 2010): ela é enunciado de gênero híbrido, com imagem e texto, e também é discurso, que se manifesta por meio da ironia e crítica em forma de caricatura sobre o cotidiano social, político e histórico de determinado contexto.

Por isso, refletir sobre um conceito de cidadania que vá além do que as leis predizem, e dos conceitos já conhecidos e precursores do que ela representa, em meio a cenários de globalização e crescente midiatização digital (García Canclini, 2003), parece ser algo relevante, pois mostra como esse conceito ainda se reelabora, de tempo em tempo, na tentativa de explicar e justificar as diferentes formas que a sociedade contemporânea busca para incorporar novos princípios e práticas aos sujeitos e à cidadania que exercem, de modo a lhes dar uma concepção que contemple o sentido necessário, na atualidade:

[...] o cultural abrange o conjunto de processos mediante os quais representamos e instituímos imaginariamente o social, concebemos e administramos as relações com os outros, ou seja, as diferenças, ordenamos sua dispersão e sua incomensurabilidade por meio de uma delimitação que flutua entre a ordem que possibilita o funcionamento da sociedade (local e global) e os atores que a abrem ao possível. (García Canclini, 2003:57-58)

E por que isso se evidencia? O atual cenário de significativas transformações, nos mais variados aspectos das sociedades contemporâneas, propiciou ao que conhecemos e entendemos por cidadania um *status* de maior profundidade em seu significado, já que os cidadãos também têm de se adaptarem aos contextos em que estão inseridos. Por isso entendemos que por meio de interações, na concepção deliberativa de democracia e prática cidadã, as

apropriações em torno do discurso da charge e de em seu espaço de produção e recepção, podem ser entendidas como mediações e materializações de cidadania cultural (García Canclini, 2010).

3. Campo comunicação e educação

Nesse contexto contemporâneo de tecnologias e agilidade para noticiar os fatos, a charge acompanha esse cenário e adapta-se a um indivíduo-sujeito e jovem cidadão, seu interlocutor nessa interação: um ator social, consumidor - como os investigados na pesquisa, jovens alunos de 15 a 18 anos - que tem facilidade de acesso ao que lhe acontece, com simultaneidade, já que este cidadão se apropria desse discurso chárigo enquanto leitor ativo e receptor que produz sentidos, aos quais se reelaboram nas interações com o polo da produção, o chargista, num ciclo de interações compartilhadas, conforme Oliveira, R.C. (2005) nos faz refletir que:

[...] tornar universal o acesso a essa *téchné*, não para que todos possam comprar e consumir os últimos modismos mundiais, mas para que estejam aptos a usar e produzir linguagens em igualdade de condições com aqueles que hoje pensam e usam a tecnologia para difundir seus valores e visões de mundo. (Oliveira, R.C., 2005:495)

E isso nos favorece apontar o que motiva, nesta análise, a consolidação da charge no contexto das culturas digitais: a presença e atuação do campo comunicação/educação, como estrutura e aporte fundamental, (Baccega, 2009-c e 2011) para entender como essas áreas de formação e conhecimento congregam-se e realizam mediações junto ao público receptor, o jovem aluno de ensino médio do Cefet-Varginha e sujeito-cidadão dessa pesquisa.

O que seria, então, o campo da comunicação/educação, no contexto dessa pesquisa, com ênfase à interação entre instâncias da produção e recepção, mediadas pelo discurso chárigo, enquanto objeto de investigação? É o espaço simbólico onde comunicação e educação convergem a fim de promoverem e repensarem a formação e atuação dos cidadãos, um lugar de mediação onde os polos de produção e recepção constroem ações culturais de cidadania. De acordo com Citelli (2000):

[...] intervalo cortado por sequências mediativas e dialógicas [...] *espaço onde* se articulam as formações discursivas, aquelas com as quais os sujeitos sociais e *media* (grifo do autor) dialogam, interagindo ou não, sobre as quais exercem maior ou menor influência uns sobre outros, das quais sofrem pressões que têm, em muitos momentos, força para configurar ou reconfigurar interesses, objetivos e comportamentos. (Citelli, 2000:77)

É também a comunicação à disposição do espaço e discurso escolares, de modo a criar, propagar e consolidar a veiculação da informação e produção do conhecimento aos interlocutores, a qualquer tempo e onde estiverem, num processo hegemônico por negociação, consenso, conflito, onde ambas as partes produzem e interagem. São as mídias engajadas e favorecidas por estas áreas, em tempos de globalização, prontas e hegemonicamente adaptadas aos seus interlocutores e usuários, unindo informação e conhecimento nestas duas frentes, visando à formação completa do cidadão, nessa contemporaneidade, como diz Martín Barbero (2011):

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional. [...] Só assumindo a tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura é que a escola poderá inserir-se de novo nos processos de mudança atravessados pela nossa sociedade e interagir com os campos de experiência em que se processam essas mudanças. (Martín Barbero, 2011: 126-132)

Assim, dado que os meios de comunicação, em especial os digitais, permitem mediações mais rápidas, interativas, motivadoras e em qualquer contexto onde os usuários e cidadãos os acessem para se formarem, informarem-se, entreterem-se e conectarem-se para qualquer fim, a cultura digital imprimiu novo caráter de ação e posicionamentos dos cidadãos, alterando suas práticas e percepções em sociedade: e o campo comunicação/educação (Baccega 2007 e 2009) permite que esta performance materialize-se na escola, em especial, por meio de redes sociais como o facebook.

A par deste contexto, é justificável esta análise sobre um conceito de cidadania e o modo como ela pode manifestar-se na contemporaneidade, pois tanto pela escola, quanto pela comunicação, não há como pensar em construção e reelaboração de significações nas sociedades contemporâneas sem reconhecer a junção desses dois campos na formação cultural e mobilidade social do cidadão, sobretudo os jovens, que já estão imersos nas tecnologias, e em toda a acessibilidade que ela proporciona em suas vidas diárias.

Daí que, vincular a charge a essas áreas que se convergem na atualidade, favorece o sentido de cidadania enquanto ação cultural realizada por seus atores sociais – chargistas e jovens investigados, em suas interações – de modo recíproco, e que realiza-se na articulação produção, produto e recepção, como Baccega (2009-c) ratifica:

[...] arena permanente de luta pela hegemonia na atribuição de significados sociais [...] Nesse campo se constroem sentidos novos, renovados, ou ratificam-se mesmos sentidos com roupagens novas, sempre inter-relacionados à dinâmica da sociedade, lugar último e primeiro onde os sentidos verdadeiramente se formam e se concretizam. (Baccega, 2009-c:23-24)

4. Uma abordagem de cidadania no facebook

A escola, como instituição, adéqua-se aos novos modos midiáticos para construir a formação crítica de seus alunos e com isso dar novos rumos à forma de propagar informação e produzir conhecimentos. E com essa convergência, o sujeito cidadão também é outro e com outras perspectivas em seus contextos, visto que a dicotomia entre as “agências de socialização”, “mídia versus escola e família” (Baccega, 2011:33) não têm mais lugar na contemporaneidade, dada a vigência e consolidação que o campo comunicação/educação pressupõe:

Essa importância reafirma-se cada dia. Nessa disputa estabelecida – entre meios de comunicação versus escola e família – não há ganhadores ou perdedores. Evidencia-se, cada vez mais, um intercâmbio de todas as agências de socialização, de todos os territórios ‘reais’ ou ‘virtuais’ na construção da cidadania. (Baccega, 2009:25)

Nesse sentido, é pertinente considerar o posicionamento discursivo de jovens alunos do CEFET-Varginha- sujeitos da pesquisa, no facebook, sobre charges que compõem seus livros didáticos: isso se justifica não só pelo cenário digital no qual estes jovens nasceram e estão plenamente inseridos, mas também pela atualidade temática que as charges possibilitam; e ainda, pela forma acessível, dinâmica, versátil e metodológica que a rede social – facebook – permitiu aos jovens interlocutores e cidadãos posicionarem-se. Como afirma Cortina (2005: 27-28): “A cidadania é um conceito mediador porque integra exigência de justiça e, ao mesmo tempo, faz referência aos que são membros da comunidade, une a racionalidade da justiça com o calor do sentimento de pertença”.

A interação com jovens entre 15 e 18 anos buscou compreender como essas trocas e intercâmbios discursivos, entre produção-produto-recepção, podem configurar-se como ação cidadã por meio dos sentidos construídos entre seus interlocutores, já que há a possibilidade de interagir no mundo digital materializa mediações em torno de uma concepção de cidadania cultural que é possível nessa perspectiva. Por isso, a rede social- facebook - em grupo específico para metodologia de investigação (Grupo Pesquisa de Tese, 2013) , serviu como mediação e recepção na interação entre charges dos livros didáticos e os jovens participantes, alunos do CEFET-MG, unidade Varginha, para demarcar ênfase nos polos da produção e recepção. E nesse percurso de investigação, entendemos que essa prática apresenta-se como exercício de cidadania.

Nessa charge de Santiago, por exemplo, podemos confirmar que assuntos da atualidade, como a presença da tecnologia que desemprega muitos trabalhadores, já antevê seu público-leitor e tem a consciência de provocar o efeito de sentido necessário para gerar uma reflexão dialógica sobre o contexto que retrata. Vejamos um exemplo dessa ação reflexiva nos discursos dos alunos da pesquisa sobre o tema e a crítica presentes nesta charge:

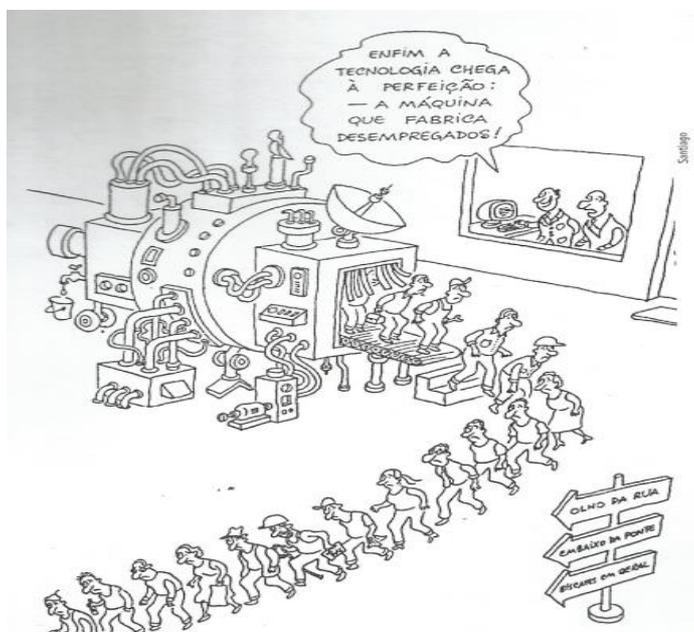


Imagem 1 – Santiago⁸⁹

Nas considerações dos alunos, em interação discursiva:

Seria essa charge referente a substituição do homem pela máquina, o que geraria desemprego? Se sim, achei bem construída, criativa. (T.R.C., Facebook, 07 de novembro de 2013).

89 Charge de Santiago - Disponível no livro didático de Filosofia, 2º Ano, p. 264

Acho que também tem a ver com a mão de obra reserva que o sistema capitalista precisa pra regular a economia. Achei bem legal essa.

(B.O.S.P., Facebook, 07 de novembro de 2013).

[...] a crítica é focada nessa era de revolução tecnológica, bem atual, valeu!

(T.R.C., Facebook, 07 de novembro de 2013).

Os personagens desta charge podiam sair e ir fazer a entrevista da outra, do Jean Galvão, kkkkk! Acho que a crítica em relação à substituição de trabalhadores pela máquina ficou evidente na relação que é ela que cria o desemprego!

(L.F.M.B., Facebook, 07 de novembro de 2013).

Como produto de consumo, por meio dessa mediação em rede social, a charge possibilita depreender nessas enunciações um posicionamento argumentativo diante dessa questão, o desemprego, em função da ascensão da tecnologia, na “máquina que fabrica desempregados”. Essas ressignificações, por meio desses intercâmbios, das competências culturais e conhecimento de mundo de cada um, mostram que o espaço da recepção compõe e realinha sentidos nas interações, juntamente com a instância da produção, como por exemplo, quando L.F.M.B. faz referência a outra charge, de outro chargista, interagindo com temas semelhantes em diferentes situações.

Isso porque, seja no que a charge diz, seja no que o leitor pensa, e no que ela e o leitor, juntos, intercambiam e compartilham, um novo sentido surge dessa interação, ora por reafirmação, ora por refutação, sempre diante das questões que são notícias e motivos de críticas.

Temos, então, repertórios compartilhados, novos sentidos, velhos e outros discursos, na perspectiva da produção, produto e recepção (Martín Barbero 2002; Lopes, Borelli e Resende, 2002), em ações de comunicação conscientes que visam a uma interação participativa: a produção e a recepção, por meio da charge, constroem e possibilitam uma prática de cidadania com ênfase ao surgimento dos direitos culturais (Nobre, 2011), bem como em perspectiva intercultural (Garcia Canclini, 2005 e 2013), num contrato de leitura entre enunciador-enunciação-enunciatário (Baccega, 2002; 2007 e 2009-a e 2009-b), tendo como base os lugares sociais e os repertórios históricos e culturais.

5. Considerações Finais

Nessas novas formas de cidadania a serem construídas, destacamos um engajamento cultural e hegemônico que materializa atitudes e denota pertencas por meio de consumos (García Canclini, 2010; Martín Barbero, 2001; 2006), bem como permite e aprofunda o diálogo em torno de todos os aspectos que formam uma sociedade, seja pela dinâmica com que a informação vai ao seu interlocutor, em variados formatos, seja na maneira com que as práticas cotidianas enfatizam experiências e trocas interculturais entre os sujeitos, cidadãos ativos dessa concepção que demarcamos a partir da interação com o gênero charge (Herschmann e Fernandes, 2014).

Entender, então, a cidadania como cultura, representação de conflitos e intercâmbios cotidianos, através da interlocução entre charge e jovens alunos, conforme esta pesquisa propôs, tendo a mídia digital facebook como processo mediador de discursos, torna-se relevante na construção e consolidação de novas ações que manifestem, de fato, uma prática cidadã entre comunicação virtual, educação e cultura com nossos jovens cidadãos.

7. Referências

AGOSTINHO, Aucione Torres. A charge. Tese de Doutorado em Comunicação. São Paulo: Departamento de Ciências da Comunicação, ECA/USP, 1993.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002 (a).

_____. Inter-relações comunicação e consumo na trama cultural: o papel do sujeito ativo. Parte I: Interseções Teóricas: Comunicação, Consumo, Educação, Publicidade. In: Castro, Gizela G. da Silva; Tondato, Márcia P. (org.). **Caleidoscópio midiático: o consumo pelo prisma da comunicação**. Escola Superior de Propaganda e Marketing, Org. São Paulo: Editora RS Press, 2009 (a), volume único, p. 12-30.

_____. Comunicação, educação e consumo: relações. In: CASTRO, Gisela; BACCEGA, Maria Aparecida (org.) **Comunicação e consumo nas culturas locais e globais**. Coletânea do III Colóquio Binacional Brasil-México de Ciências da Comunicação, ESPM e INTERCOM, São Paulo, 2009 (b), volume único, p. 228-245.

_____. Comunicação/educação: relações com o consumo. Importância para a constituição da cidadania. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo, 2010, vol. 7, nº 19, julho/2010, p. 49-65.

_____. A construção do real e do ficcional. In: In: FÍGARO, Roseli (org.) **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, p. 119-140, 2013.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORELLI, Sílvia Helena Simões. ROCHA, Rose de Melo. OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves. Jovens Urbanos: trajetórias partilhadas da pesquisa (2002/2008). **Revista Ponto e Vírgula**, vol. 4, São Paulo: PUC-SP, 2008, p. 231-253.

_____. ROCHA, Rose de Melo; OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves; SILVA, Josimey Costa da. Urbanidade como espelho: cultura, mídia, produção e consumo nas cidades. In: BORELLI, Sílvia H. S.; FREITAS, Ricardo Ferreira. **Comunicação, Narrativas e Culturas Urbanas**. São Paulo: EDUC, 277-293, 2009.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação – A linguagem em movimento**. São Paulo: editora Senac, 2000.

FACEBOOK, Interação da pesquisa com jovens investigados no. Comentários, curtidas e postagens no grupo fechado para pesquisa. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/600909253293653/?ref=bookmarks>>. Acesso em 07 Ago. 2013 até 31 Jan. 2016.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, Desiguales y Desconectados: Mapas de la Interculturalidad**. Barcelona: Gedisa, 2005.

_____. *Globalização Imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

_____. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 8^a Ed., 2010.

_____. Culturas híbridas, poderes oblíquos. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, p. 282 a 350, 2013.

HERSCHMANN, Micael; FERNANDES, Cíntia Sanmartim. Sons que encantam as ruas. **Música nas ruas do Rio de Janeiro**. São Paulo: Intercom, p.11-64, 2014.

KOCH, Ingedore G. Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

LOPES, Maria Immacollata Vassallo. BORELLI, Sílvia Helena Simões. RESENDE, Vera da Rocha. **Vivendo com a telenovela: mediações, recepção, teleficcionalidade**. Sumus Editorial, 2002.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTÍN BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**. Comunicação, cultura e Hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

_____. **América Latina e os anos recentes**: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, Mauro Wilton (org.) *Sujeito, o Lado Oculto do Receptor* São Paulo: Brasiliense, p. 39-67, 2002.

NOBRE, Marcos. Participação e deliberação na teoria democrática: uma introdução. In: COELHO, Vera S.P.; NOBRE, Marcos. *Participação e Deliberação - Teoria Democrática e Experiências Institucionais no Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Editora 34, p. 21-40, 2011

OLIVEIRA, Rita de Cássia. Cibercultura, cultura audiovisual e sensorium juvenil. In: *LEÃO, Lucia. O chip e o caleidoscópio*: reflexões sobre as novas mídias. São Paulo: Ed. SENAC, p. 495-497, 2005.

EFEITOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NAS FUNÇÕES EXERCIDAS POR EDUCADORES E EDUCANDOS

EDMARA BARRA DOS SANTOS

Faculdade de Ciências Médicas Doutor José Antônio Garcia Coutinho
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Cel. Alfredo Custódio de Paula, 320 - Santa Elisa, Pouso Alegre - MG, 37550-000

edmarabarrasantos@hotmail.com

Resumo: *Observa-se, hoje em dia, uma relação bastante estreita entre Ciência, Tecnologia e Conhecimento, produzindo mudanças sociais e subjetivas. Interessa-nos investigar, à luz da perspectiva discursiva, como alunos se subjetivam diante das possibilidades tecnológicas da contemporaneidade, com o objetivo de vislumbrarmos quais são as posições discursivo-enunciativas e as funções assumidas por educandos, no cenário educativo atual em que as novas tecnologias parecem exercer um papel central no processo de ensino-aprendizagem.*

Palavras chave. *Perspectiva discursiva; novas tecnologias; ensino; Aluno.*

Abstract. *It is possible to notice, nowadays, a close relation among Science, Technology and Knowledge that leads us to social and subjective changes. Based on the discursive perspective we are interested in investigating how students subject themselves towards the contemporary technological possibilities, so that we can glimpse the discursive positions and functions assumed by learners, in the present scenario in which new technologies play an important role in the teaching-learning process.*

Keywords: Discursive perspective; new technologies; teaching; Student.

1. Introdução

O presente estudo, que resulta da pesquisa de Iniciação Científica com apoio da FAPEMIG, encontra sua relevância social e educacional ao possibilitar reflexões e contribuições teoricamente fundamentadas acerca da temática bastante atual e relevante aqui abordada, a saber: os efeitos das novas tecnologias na subjetividade de educadores e educandos. Este estudo visa a fornecer considerações e encaminhamentos relevantes sobre a presença das novas tecnologias no espaço escolar e sobre o modo como incidem nas posições discursivas, portanto ideológicas, de alunos e professores. Dias (2011, p 12) diz que a ideologia desse movimento cibernético produz efeitos no interior das ciências e das sociedades, na vida e nos movimentos intelectuais, sobretudo na constituição dos sujeitos.

Interessa-nos investigar as implicações das possibilidades tecnológicas nas relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo deste artigo é a análise e compreensão de como os alunos se subjetivam diante das

possibilidades tecnológicas na contemporaneidade, a fim de vislumbrarmos, à luz da perspectiva discursiva, mais especificamente da Análise de Discurso (AD), quais são as posições enunciativo-discursivas e as funções assumidas por eles no processo de ensino-aprendizagem que é permeado ou atravessado pelos recursos tecnológicos.

A coleta do material de pesquisa se deu em uma escola gratuita de contraturno, na cidade de Pouso Alegre, que atende alunos do ensino fundamental I e II, em horário diferente do período da escola regular.

Para atingirmos os nossos objetivos de pesquisa, formulamos o seguinte questionamento que irá orientar as análises propostas neste estudo: quais são as posições discursivas assumidas pelos alunos em um contexto educacional permeado pelas possibilidades tecnológicas?

Na sequência, abordaremos alguns conceitos norteadores deste estudo e das discussões aqui propostas, bem como a metodologia de pesquisa e a análise do corpus discursivo.

2. Conceitos Norteadores

Neste item, abordaremos os conceitos propostos pela AD que irão ancorar nossas discussões e análises. Mais especificamente, abordaremos os esquecimentos número 1 e 2, propostos por Pêcheux, bem como os conceitos de memória discursiva e interdiscurso.

Segundo a perspectiva discursiva, o que dizemos não está “pré-determinado”. Orlandi, 2003 diz que “ao falarmos ‘sem medo’, por exemplo, podíamos dizer ‘com coragem’, ou ‘livremente’ etc. A escolha lexical significa em nosso dizer, e nem sempre temos consciência disso” (ORLANDI, 2003, p.35). As palavras que empregamos ao falar têm sentidos que muitas vezes não nos são conhecidos ou intencionados, apesar de acharmos que essas palavras nascem dentro de nós, na ilusão de que o sujeito enunciador seria a origem do sentido que seu dizer produz. Conforme postula Orlandi (2003, p.35), com base nos esquecimentos 1 e 2 postulados por Pêcheux, os sentidos do que dizemos parecem ter sido originados em nós, mas eles se originam e se significam pela maneira com que nos inscrevemos na língua e na história, e não pela nossa vontade; a língua em sua relação com o processo histórico que vivemos nos afeta, fazendo com que a linguagem se realize em nós. Vemos no nosso registro de pesquisa, muitas vezes, esse esquecimento presente nas falas dos nossos entrevistados, nas quais há uma repetição de que a tecnologia relacionada à informática é essencial para uma aula “ideal” que “agrada” a todos os alunos; um já-dito anteriormente que assume um efeito de verdade “inquestionável”.

O esquecimento nº 1 é de natureza ideológica e inconsciente. Pêcheux ([1975] 1989 p.173) diz que o esquecimento nº 1 “dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” e, portanto, não é fonte ou origem dos sentidos que produz.

Já o esquecimento nº 2 é de natureza enunciativa e pré-consciente, segundo o qual o sujeito tem a impressão que seleciona o que fala, segundo Orlandi (2003),

É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que elas se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. (ORLANDI, 2003, p.36)

Sobre o esquecimento nº 2, Pêcheux ([1975] 1989 p.173) nos diz que,

Todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, forma sequências que nela se encontram em relação de paráfrase. (PÊCHEX, [1975] (1988) p.173)

Ele se caracteriza por ser um esquecimento “pré-consciente”, onde o sujeito tem a ilusão de literalidade, mas que, no entanto, não é possível, pois todo o nosso dizer é ideologicamente marcado, portanto, temos também aí a noção de esquecimento nº 1 como sendo aquele “que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEX, [1975] (1988) p.173). Sendo esse esquecimento de natureza inconsciente, mas que determina a formação discursiva em questão.

Para entendermos um pouco sobre o interdiscurso, retomamos a citação de Fernandes (2005) que nos diz que o interdiscurso é a:

Presença de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, entrelaçados do interior de uma formação discursiva. Diferentes discursos entrecruzados constitutivos de uma formação discursiva dada. (FERNANDES, 2005, p.47)

Podemos considerar o interdiscurso como um conjunto de ideias feitas que já foram esquecidas, mas que são determinantes para que certos sentidos sejam produzidos a partir do que dizemos hoje. Orlandi (2003) diz que existe no nosso dizer “uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação” (ORLANDI, 2003, p.32). Parece-nos, por exemplo, que há um já dito a respeito da importância da tecnologia para a aprendizagem e isso parece se repetir na resposta dos nossos alunos entrevistados. No entanto, ao analisar as aulas, percebe-se que este já dito falha e se contradiz. O conceito de Memória Discursiva se relaciona diretamente ao conceito de interdiscurso.

Quando pensamos em Memória Discursiva não podemos nos prender a ela como uma memória psicológica, mas sim como uma memória que se compõe na história e se materializa em nosso discurso, se fazendo presente no que falamos. Nas palavras de Orlandi, é “o 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 de palavra” (ORLANDI, 2003, p.31). Os dados de pesquisa coletados para essa pesquisa vão nos ajudar a entender o que está na base do dizível, o que se repete e produz um efeito de verdade quando falamos de ensino e tecnologia.

Quando nos referimos à memória discursiva, segundo Fernandes, nos referimos ao “Espaço de memória como condição do funcionamento discursivo que constitui um corpo-sócio-histórico-cultural. Os discursos exprimem uma memória coletiva na qual os sujeitos estão inscritos” (FERNANDES, 2005, p.60). É através desse coletivo que a construímos; ela se dá por diferentes tipos de aspectos socioculturais e ideológicos que se materializam e intervêm na sua construção. Podemos relacionar a noção de memória discursiva com os esquecimentos 1 e 2, em especial com o esquecimento ideológico, pois para que algo se apresente como verdadeiro ou produza um efeito de pré-construído, é necessário que isso se dê de forma inconsciente na memória do dizer. Vejamos como isso se materializa nos recortes discursivos que compõem este estudo.

3. Procedimentos Metodológicos

Para coleta do material de pesquisa foram realizadas algumas entrevistas que foram gravadas em áudio e depois transcritas pelo pesquisador, junto com algumas observações feitas nas salas de aulas de diversos alunos. As entrevistas foram realizadas em um colégio, na cidade de Pouso Alegre, no estado de Minas Gerais com 10 alunos do Ensino Fundamental I e II. O colégio escolhido é bastante singular por ser uma escola de contraturno, que funciona em período e horário diferentes das escolas regulares. Esses colégios foram criados para atender às crianças cujos pais trabalham e não podem ficar com eles no período em que não estão na escola regular. O colégio atende alunos do Ensino Fundamental I e II, de segunda a sexta-feira, durante 5 diárias. A seleção dos alunos que ingressam no colégio é feita sobre algumas condições como: renda familiar baixa, se os pais trabalham ou não, se os alunos estão matriculados regularmente nas escolas regulares, entre outras exigências; um dos objetivos é que as crianças e adolescentes tenham um outro lugar seguro para ficar, e com isso não fiquem nas ruas.

O Colégio oferece para as crianças aulas de teatro, música, natação, inglês, reforço escolar de todas as matérias, entre outras atividades. O colégio onde o material de pesquisa foi coletado atende cerca de 250 crianças no total. Trata-se de uma instituição filantrópica, que conta com uma verba do governo e várias doações de colaboradores para ajudar a manter o colégio. A escola consegue algumas bolsas integrais de estudo em um colégio particular da cidade para alguns alunos que são escolhidos por suas notas e rendimento escolar satisfatório. Os alunos entrevistados em nossa pesquisa têm a faixa etária de 8 a 14 anos de idade.

Todos os professores da escola de contraturno são contratados por outras escolas estaduais da cidade. Todos eles possuem formação e são licenciados para darem aulas. O colégio de contraturno não é responsável pelo pagamento do salário desses professores, mas, sim, o colégio que os contratou, sendo que cada professor responde de forma direta a esses colégios.

As perguntas feitas aos alunos para mobilizarem suas falas foram:

“Os professores usam recursos tecnológicos nas aulas? Você gosta?”

“O que você mais gosta, e menos gosta nas aulas?”

“O que você mais gosta de fazer na sala de aula?”

A partir das respostas obtidas, buscamos algumas regularidades enunciativas e propusemos alguns eixos de análise, sem perder de vista nosso tema de pesquisa. Ao longo das análises, procuramos observar como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em rastrear como os gestos de interpretação e os efeitos de sentido e de evidência discursiva são produzidos.

No próximo item, propusemos algumas análises que nos ajudam a compreender melhor o posicionamento dos alunos em relação ao uso das tecnologias em sala de aula.

4. Os efeitos das tecnologias sobre o processo de ensino-aprendizagem

Ao longo de nosso estudo, observamos que os alunos entrevistados apresentavam uma visão comum em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TICs). Todos diziam gostar do uso delas nas salas de aula e reproduziam o discurso de que elas são “facilitadoras”, que “ajudam mais nas

aulas”. No entanto, ao contrapormos a fala dos alunos às suas práticas em sala de aula, essas práticas pareciam se distanciar do já dito sobre as TICs. Ao perguntarmos aos alunos do ensino fundamental: “Os *Professores usam recursos eletrônicos nas aulas? Você gosta?*”, as respostas foram bem semelhantes.

(Aluno 1) **Sim eu gosto**, e eles usam, eles usam televisão, pra poder passar filminho, ele usam radinho pequenininho daqueles pequenos usam aqueles rádios mais grandão.

(Aluno 2) Usam, **gosto é muito interessante** porque eles podem passar mas os termos dele por exemplo as atividades que a gente precisa usar o data show aí eles usam na sala **para ficar mais fácil para eles e pra gente também, aí isso facilita a vida dos professores e dos alunos**

(Aluno 3) **Gosto**, eles usam e eu gosto porque **eles explicam mais e através** do data show eles passam filmes que **pode é melhorar o ensinamento pros alunos.**

(Aluno 4) **Eu gosto sim** eles usam, é bom porque **facilita a aula deles né**, porque não precisa ficar, é bom que a gente não precisa copiar muito **é mais fácil** pra gente entender.

Nos recortes acima, em especial nos trechos grifados, observamos, em falas do tipo "*porque facilita a aula, pode melhorar o ensinamento, fica mais fácil*", uma visão da tecnologia como indispensável para uma aula mais didática, o que, segundo eles, tornaria a aula mais “fácil” e interessante. Vemos na fala dos alunos, a reprodução de um discurso que já se fez memória (memória discursiva/ interdiscurso) sobre a importância da tecnologia para o ensino. Coracini (2016) diz, “todo discurso é atravessado por fragmentos dispersos de outros discursos (interdiscurso) manifestação da memória discursiva, de dizeres outros que nos precedem e nos constituem como sujeitos” (CORACINI, 2016, p.209).

Ao contrapormos as formulações iniciais dos alunos com a prática deles em sala de aula, pudemos notar que esses dizeres sobre a tecnologia e o ensino não produziam efeitos significativos no processo de ensino aprendizagem. Quando perguntamos aos alunos sobre “*O que você mais gosta de fazer na sala de aula?*” Eles responderam:

(Aluno 1) Brincar de jogo e quando a tia lê livro pra gente.

(Aluno 2) Brincar e de livro de matemática.

(Aluno 3) Eu gosto é de lê é jogar jogos, outro jogos.

(Aluno 4) Eu gosto de fazer continha de vezes.

(Aluno 5) Eu gosto de fazer artes e continha de mais.

(Aluno 6) O que eu mais gosto de fazer na sala de aula é conversar e jogar jogos, tipo de tabuleiro dama, *war*, isso e o que eu mais gosto, e de conversar também.

As respostas acima condizem com o que observamos em sala de aula, onde os alunos investem mais em atividades como jogos de tabuleiro, conversas livres, leituras de livro, contas de matemática do que em atividades que requerem o uso das novas tecnologias ou de recursos eletrônicos. Ou seja, os alunos se sentem atraídos e identificados a outras tecnologias de linguagem, que não aquelas associadas à informática. É importante destacar o significado da palavra tecnologia, como derivada de técnica. Ferreira (2011, p. 4) diz que temos quatro diferentes acepções a respeito do que venha a ser tecnologia. A primeira delas trata da tecnologia associada às artes em geral; a segunda, relaciona tecnologia à arte e à indústria; a terceira, entende a tecnologia como linguagem, e a última acepção, que nos traz maiores números de definições do que vem a ser tecnologia, está

relacionada ao campo da informática e da sociologia. Podemos, então, dizer que o sentido da palavra tecnologia é muito mais amplo do que tecnologia ligada somente à informática e às Ciências Exatas.

Com base na fala dos alunos sobre o que mais gostam de fazer em sala de aula e das aulas a que assistimos, observamos que os alunos parecem se interessar mais por tecnologias que já vêm sendo usadas desde muito tempo, tais como jogos, livros, conversas, contas, etc. Diferentemente do que foi dito por eles na entrevista, em sala de aula, o uso dos recursos tecnológicos ou das TICs não se fez essencial para tornar a aula mais interessante ou para facilitar a aprendizagem. Observa-se, portanto, que o imaginário do aluno do ensino fundamental sobre a importância do uso das novas tecnologias em sala de aula se distancia daquilo que de fato parece fazer sentido para ele em seu processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de os alunos afirmarem que o uso das TICs é um fator “facilitador” da aprendizagem, eles não conseguem elencar nenhum exemplo concreto do seu uso em sala de aula como algo que, de fato, eles gostem e faça a diferença no processo de ensino-aprendizagem.

Ao perguntarmos a um dos alunos entrevistados se ele gostava do uso das tecnologias em sala de aula, o mesmo nos respondeu dizendo:

(Aluno 1) Eu gosto sim, é **quando tem pesquisa eles nos leva pra sala de informática** e a gente pode fazer em grupo eles dão um tempo pra gente pesquisar, dão vários temas, eu gosto bastante.

No recorte acima, destacamos a frase (*é quando tem pesquisa eles nos leva pra sala de informática*), na qual o aluno se remete à sala de informática como o único ambiente na escola onde é possível pesquisar, revelando o imaginário que se tem hoje sobre o trabalho de pesquisa que parece ficar restrito ao uso dos aparatos tecnológicos. Observa-se, portanto, que o sentido da palavra pesquisa nos remete, quase que exclusivamente, à busca feita na internet. Ao associar a pesquisa com uma simples busca na internet, banaliza-se o trabalho de pesquisa e sua função no processo de ensino-aprendizagem. A busca que o trabalho de pesquisa exige não se restringe às TICs, mas a uma gama muito maior de técnicas que nos auxiliam nessa tarefa, que também pode ser realizada por meio dos livros, de objetos de análise, fotos, textos, entrevistas, arquivos, etc.

5. Considerações Finais

As análises propostas neste estudo nos permitiram compreender alguns dos efeitos que as Tecnologias de Informação e Comunicação produzem no cenário educacional atual. Tendo em vista que o uso das TICs é cada vez mais presente no processo de ensino-aprendizagem e na sociedade, nossa proposta, ao longo deste estudo, não é banir ou desqualificar o uso dos recursos tecnológicos do espaço escolar, mas, sim, propor e assumir uma visão mais crítica sobre o uso e efeitos desses recursos, questionando e problematizando o discurso que produz um efeito de verdade ao pregar a importância das TICs para a produção do conhecimento. Precisamos olhar para as condições de produção nas quais esse discurso da comunicação e aprendizagem plena e de qualidade, via aparatos tecnológicos, produz um efeito de verdade, sem deixar de indagarmos: “Que aluno é esse?”, “De onde esse aluno fala?”, “Quais são os efeitos do uso das TICs em seu processo de ensino-aprendizagem?” Não há um dizer ou uma prescrição que caiba a todos acerca do emprego das TICs no espaço de sala de aula: é preciso pôr em xeque o já-dito, questionando e analisando os efeitos e funções exercidas pela tecnologia dentro de cada situação de enunciação e de aprendizagem.

6. Referências

CORACINI, Maria José. **Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de língua**. São Paulo: Alfa, 2006.

DIAS, Cristiane. Movimento da cibernética, saberes linguísticos e constituição do sujeito. In: Ferreira Ana Cláudia, Martins, Ronaldo. (Orgs.). **Linguagem e tecnologia**. Campinas: Pontes Editores, 2012, pp. 11-23.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso**: reflexões Introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. O papel e o poder fundador da linguagem na reflexão sobre conhecimento e tecnologia. **Entremeios**. Pouso alegre 2015. pp. 75-98.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP (1975 [1988]).

QUEM É CRIMINOSO? UM ESTUDO SOBRE PALAVRAS QUE NOMEIAM SUJEITOS

EDUARDO SANTOS DE OLIVEIRA

Instituto de Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Campinas
Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571. Bloco VII - Sala C.2.01. Campinas (SP). CEP
13083-859

edu.santosdeoliveira@gmail.com

Resumo. Faremos uma análise semântica enunciativa de palavras que nomeiam sujeitos tomados como suspeitos ou praticantes de crimes em textos jornalísticos, buscando compreender, nas derivações de sentido dos textos que compõem o corpus, o imaginário social que se projeta sobre essas palavras e sobre os sujeitos a que elas referem. Tomaremos como base teórico-metodológica a Semântica do Acontecimento, num diálogo com a Análise de Discurso de linha francesa – ambas filiadas ao materialismo histórico.

Palavras chave. Crime. Acontecimento enunciativo. Nomeação. Sentidos. Jornalismo.

Abstract. We will make an enunciative semantic analysis of words that name subjects taken as suspects or practitioners of crimes in journalistic texts, seeking to understand, in the drifts of meaning of the texts that compose the corpus, the social imaginary that projects itself on these words and on the subjects to which they refer. We will take as a theoretical-methodological basis the Semântica do Acontecimento, in a dialogue with the Análise do Discurso of French line - both affiliated to historical materialism.

Keywords: Crime. Enunciative event. Appointment. Meaning. Journalism.

1. Introdução

Este trabalho faz parte de minha pesquisa de dissertação – ainda em desenvolvimento. Como objetivo geral, buscaremos compreender a designação de palavras que nomeiam sujeitos tomados como suspeitos ou praticantes de crimes em textos jornalísticos, tendo como objetivos específicos: identificar que palavras são usadas para nomear ou predicar sujeitos que cometem crimes ou apresentados (pelo discurso jornalístico) como suspeitos e/ou agentes de crimes; descrever como a palavra *criminoso* passa a ser mobilizada no discurso jornalístico; analisar o processo argumentativo de palavras relacionadas a criminosos no texto jornalístico; e descrever o processo político em torno das palavras em estudo.

De um lado, trabalhar sobre dizeres da imprensa é trabalhar sobre dizeres formadores de opinião, e, nessa medida, formadores ou consolidadores de imaginários sociais; de outro lado, trabalhar sobre o tema da criminalidade no Brasil é buscar contribuir para a compreensão de fatos que tocam o dia a dia do brasileiro, já que o país tem altos índices de violência urbana tanto nas ruas quanto no ataque a propriedades particulares, e tem também altos índices de crimes de outras ordens,

como os de corrupção; no cômputo, são crimes que atingem diferentes esferas das relações humanas e diferentes classes sociais. Nestas condições, trabalhar sobre os sentidos de palavras que nomeiam sujeitos envolvidos em atos de suspeita ou prática de crimes é percorrer um tecido de entrecruzamentos e dissensões, pelo qual a sociedade vai trabalhando o sensível da divisão dos sujeitos pela identificação de faltas juridicamente instituídas. Serão os mesmos nomes para os diferentes sujeitos que praticam crimes, ou para diferentes crimes? Serão os mesmos sentidos?

O nosso corpus é constituído de material dos acervos de jornais de grande circulação no país: **O Estado de São Paulo**, **Folha de São Paulo** e **O Globo**, no período de 2015 a 2017. As temáticas analisadas serão: homicídios, feminicídio, assaltos, estupros, corrupção, tráfico e a dualidade polícia x “bandidos”. Além disso, faremos um percurso por dicionários e pela doutrina jurídica criminal, como forma de trabalhar a história (linguística) da palavra *crime*. Como procedimentos de análise serão feitos a descrição da cena enunciativa e dos processos argumentativos, o trabalho com a paráfrase e a análise da reescrituração e articulação.

2. Fundamentação teórico-metodológico

2.1 Enunciação e sentidos

Entendemos que uma palavra de uma língua não existe por si só, com significado único e imutável; ela se movimenta na relação entre língua e enunciação ao longo dos anos, e isso pode levá-la a adquirir sentidos diferentes, e até mesmo deixar seu significado original para se tornar outra.

O francês Michel Bréal, considerado o fundador da semântica como disciplina, opondo-se ao atomismo linguístico característico do seu tempo, já propõe, no final do século XIX, um tratamento da palavra que não a considera isoladamente. Para Bréal,

Consideram-se em demasia as palavras isoladamente. É muito fácil tomar uma palavra à parte e traçar sua história, como se ela não tivesse sido coagida, realçada, ligeiramente nuançada ou completamente transformada pelas outras palavras do vocabulário, no meio das quais ela se encontra colocada e das quais recebe influência próxima ou longínqua. Tomar uma palavra à parte é um método quase tão artificial quanto dar, como se é obrigado a fazer em fonética, a história de uma vogal ou de uma consoante. As letras não têm existência senão nas palavras, as palavras não têm existência senão nas frases (BRÉAL, 1883, p. 133 *apud* GUIMARÃES, 1995, p. 13).

Aluno de Bréal, Ferdinand de Saussure (1916) fornece um modelo relacional para a linguística do século XX, a partir da tomada da língua como sistema de signos em oposição pelo princípio de valor. Guimarães (1995 e 2002), de uma posição enunciativa que se filia aos estudos de Bréal, pela consideração do elemento subjetivo como fundamental na história das línguas e da linguagem, mas já dentro de um quadro materialista, propõe que o sentido – discursivo e definido a partir do acontecimento enunciativo – não está apenas nas palavras ou nas frases: o sentido é uma relação entre as formas da língua, com sua história, e acontecimento de enunciação em que elas se dão; o sentido são efeitos da memória e do presente do acontecimento. E o acontecimento não é um fato no tempo, mas, sim, aquilo que temporaliza, que instala uma temporalidade, e esta é configurada

como um presente que abre uma futuridade, sendo que ambos funcionam e carregam consigo um passado, inscrito na memória discursiva. Ou seja, há sempre um passado, um memorável, que faz presente ou futuro significarem.

A temporalidade do acontecimento constitui o seu presente e um depois que abre o lugar dos sentidos, e um passado que não é lembrança ou recordação pessoal de fatos anteriores. O passado é, no acontecimento, rememoração de enunciações, ou seja, se dá como parte de uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação. (GUIMARÃES, 2002, p. 12)

Uma perspectiva materialista trabalha com o sentido constituído nas relações sócio-históricas e, portanto, não como neutro, mas sempre político. Para Guimarães (2002), o político é a “contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos” (GUIMARÃES, 2002, p. 16). Assim, o político pode atuar na homogeneização ou na exclusão – por meio da “desmontagem da contradição que o constitui”, silenciando a contradição –, ou na reivindicação de inclusão, pela produção da diferença por meio de novos gestos de afirmação de pertencimento.

O dizer se inscreve em espaços de enunciação, “espaços que distribuem desigualmente as línguas para seus falantes, e assim redividem o sensível, ao identificarem os indivíduos ao serem tomados pela língua”. Como “especificações locais nos espaços de enunciação” (GUIMARÃES, 2002, p. 23), temos as cenas enunciativas, isto é, “um espaço particularizado de agenciamento do falante em locutor que distribui os lugares de enunciação no acontecimento” (GUIMARÃES, 2014, p. 58).

Nas cenas enunciativas, temos a configuração do agenciamento enunciativo, por meio das figuras que representam os sujeitos falantes do dizer, a saber: Locutor (L), locutor-x (l-x) e enunciador (E). O Locutor se apresenta, na cena enunciativa, como a origem do dizer, mas o faz a partir do locutor-x, o lugar social que autoriza o dizer de L, em determinado lugar de dizer ou enunciador (GUIMARÃES, 2002). Este pode ser: individual, quando o dizer é associado a um indivíduo; genérico, como se o lugar social fosse apagado, tendo um dizer único e de todos; universal, quando um efeito de verdade lógica é produzido pelo dizer; e coletivo, quando se “associa o dizer a um grupo específico” (OLIVEIRA, 2014, p. 43).

Na materialidade textual, um procedimento de observação dos espaços de enunciação e as cenas enunciativas é a reescrituração: “[...] procedimentos pelos quais a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito” (GUIMARÃES, 2002, p. 28). Isto é, “uma expressão linguística reporta-se a uma outra por algum procedimento que as relaciona no texto integrado pelos enunciados em que ambas estão” (GUIMARÃES, 2009, p. 54).

A importância da reescrituração está no fato de permitir que haja movimento na interpretação, no acontecimento enunciativo, a cada ocorrência de uma forma retomando outra no texto. Por significar o seu presente na temporalidade do acontecimento, a reescrituração projeta um futuro de interpretação.

Ora, sendo a enunciação “um acontecimento no qual se dá a relação do sujeito com a língua” e enunciar “uma prática política” (GUIMARÃES, 2002, p. 08), devemos refletir sobre fatos de significação como designação, referência e nomeação. A última “é o funcionamento pelo qual algo recebe um nome”. A segunda, “um procedimento linguístico pelo qual se particulariza algo na enunciação e pela enunciação”, como quando um nome particulariza uma pessoa. E a primeira diz respeito à significação (dentro das relações de linguagem) de uma palavra, ou

seja, “enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real [...], uma relação tomada na história” (GUIMARÃES, 2002, p. 9).

Não há referência sem designação, portanto todo objeto, ao ser apreendido pela linguagem, se torna já um objeto simbólico, e é esta sua existência material, inscrita nas redes de sentidos da memória interdiscursiva, com suas dominações, suas diferenças, suas contradições, materializadas nos modos de dizer possibilitados pelo funcionamento do sistema da língua. Observar a reescrituração dos nomes de sujeitos suspeitos de crime ou que tenham cometido crimes nos textos jornalísticos nos permitirá compreender a designação, no discurso jornalístico, de criminoso e dos nomes que entrarem em relação de substituição com ele na enunciação.

No que diz respeito à argumentação, esta é tratada tal como em Guimarães (1995, 2002, 2013): nem como uma técnica ou modo para persuadir ou convencer alguém, nem mesmo como orientação argumentativa (linguística), conforme estuda Ducrot, mas como a sustentação de uma posição, na enunciação, pelo lugar social do locutor.

2.2 Um diálogo com a Análise de Discurso

Estabelecemos um diálogo com a Análise de Discurso (AD) enquanto teoria materialista da linguagem. Nessa perspectiva, a língua é entendida não como transparente e neutra, mas como opaca e permeada pelo equívoco, pela possibilidade do sentido outro. A AD busca compreender como os sentidos são produzidos a partir dos objetos simbólicos e como estes têm “significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2005, p. 26).

O discurso é entendido como “efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2007, p. 20), como “lugar de contato entre língua e ideologia” (GUIMARÃES, 2002, p. 66). E é na relação de um discurso com outros que se dá o interdiscurso, tal como definido por Pêcheux (1975) e retomado por Orlandi: “todo o conjunto de formulações ditas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2005, p. 33). Aquilo que foi dito antes (a memória discursiva) em algum outro lugar é o que possibilita e sustenta que algo seja dito, mesmo que de outra forma, e faz efeito neste.

E isto é que possibilita a um discurso remeter a outros discursos, ou seja, “a enunciação em um texto se relaciona com a enunciação de outros textos efetivamente realizados, alterando-os, repetindo-os, omitindo-os, interpretando-os”. (GUIMARÃES, 2002, p. 68)

Ora, conforme Mariani (1996), o discurso jornalístico pode ser entendido como do tipo “discurso sobre”: ao falar de algo, torna este em objeto, produzindo um efeito de distanciamento. Assim, ao se “afastar” do objeto, o jornalista faz a projeção de uma observação imparcial, neutra e que apaga a subjetividade, legitimando-se, “podendo, desta forma, formular juízos de valor, emitir opiniões etc., justamente porque não se ‘envolveu’ com a questão” (MARIANI, 1996, p. 64).

Assim, o jornalista é um narrador onisciente e referencialista, que apresenta os fatos tais como lhe foram apresentados. Junto a isso, também “concede” ao leitor o “poder” de interpretação, a partir do conhecimento de mundo desse.

Entendendo que ao enunciar nos inscrevemos na memória interdiscursiva, nos perguntamos que discursos são mobilizados na enunciação das palavras que referem aos sujeitos criminosos, e como essas palavras identificam esses sujeitos entre si e em relação à sociedade civil, a partir da divisão entre sujeito criminoso e sujeito não criminoso, ou entre diferentes sujeitos criminosos.

De nossa posição, a linguagem não é transparente, e seu funcionamento é político, por isso não há neutralidade, e a objetividade se constrói como efeito do apagamento das marcas de subjetividade. Com isso, para compreendermos o discurso jornalístico, buscaremos “pensar a imprensa historicamente, em relação aos sujeitos jornalistas, envolvidos na produção dos discursos, e aos sujeitos leitores, a quem ela se dirige em uma época dada” (DELA-SILVA, 2008, p. 1).

3. Pontos de partida

Faremos um primeiro gesto de reflexão tomando um percurso histórico que nos permita investigar os movimentos na relação entre crime e criminoso registrados no Dicionário da Língua Portuguesa (1712), de Raphael Bluteau, nos dicionários Aurélio e Houaiss da Língua Portuguesa (2009), e também na doutrina jurídica brasileira, pois eles nos permitirão refletir também sobre as predicções das palavras ligadas a sujeitos que praticam crime (ou suspeitos de fazê-lo) e ter um ponto de partida de palavras e sentidos que circulam socialmente para a análise do *corpus* jornalístico.

Em nosso estudo, buscamos examinar alguns dicionários para compreender e analisar a história da relação lexical entre crime e criminoso, buscando compreender os trajetos semânticos dessa palavra em uma história de enunciações lexicográficas. Os dicionários produzem uma representação geral dos usos da palavra na sociedade e, assim, permitem flagrar sentidos estabilizados socialmente, os movimentos semânticos e morfológicos no campo lexical, e a polissemia na temporalidade de cada verbete.

Por sua vez, nosso olhar para o que a doutrina jurídica diz sobre o crime busca mostrar como esta caracteriza o crime e como qualquer um desses diferentes atos enquadrados no domínio de crime poderia apontar para a palavra criminoso ou outras.

4. Um rascunho para uma análise

Nossa primeira análise será feita a partir de recortes da notícia sobre a prisão, no dia 03 de julho de 2017, de Geddel Vieira de Lima, filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), e que já foi ministro tanto no governo do presidente Luís Inácio “Lula” da Silva, quanto no do atual presidente, Michel Temer. A matéria foi veiculada no jornal *O Estado de São Paulo* (doravante *Estadão*).

No texto 1 (T1), do *Estadão*, o título da notícia é: “Geddel é ‘criminoso em série’, diz Procuradoria”. Na cena enunciativa analisada – constituída pelo jornalista a partir de outra cena: o pedido de prisão feito pelo Ministério Público Federal –, o Locutor (jornalista que fez a notícia), do lugar social de jornalista (locutor-jornalista), não nomeia (ou mesmo qualifica) Geddel como um criminoso, mas sustenta que essa nomeação é feita pela Procuradoria – isso é demonstrado por meio do uso de aspas (citação direta) e dos enunciados “diz Procuradoria”, “foi chamado”, “os procuradores sustentam”, no desenvolvimento do texto.

Nesta cena, por haver dois tipos de locutor-x, há também dois (e diferentes) tipos de alocutário-x: o locutor-instituição (ou locutor-procurador), que fala para o alocutário-sociedade, a sociedade em geral, uma vez que prima por expor os fatos de interesse público; de outro lado, o locutor-jornalista, que fala para o alocutário-leitor, geralmente uma pessoa que tem regularidade nas leituras do jornal. Cabe ressaltar que o locutor-jornalista é agenciado pela mobilização de um enunciador individual do locutor-instituição.

T1 (O ESTADÃO, 2017, p. A7, grifos nossos)

R1 “**Geddel** é ‘criminoso em série’, diz Procuradoria.

MPF alega que prisão é necessária para interromper continuidade delitiva; **ex-ministro de Temer** foi levado para penitenciária da Papuda”.

R2 O **ex-ministro** da Secretaria de Governo **Geddel Vieira Lima** voltou ontem para a capital federal, mas agora foi direto para a Penitenciária da Papuda. Preso anteontem, o **aliado do presidente Michel Temer** foi chamado de “criminoso em série” pelo Ministério Público Federal (MPF).

R3 No pedido de prisão preventiva enviado à Justiça, os procuradores sustentam que o **ex-ministro** é “criminoso em série [...]”

Nesses recortes, há a reescrituração por repetição de “ex-ministro”, “criminoso em série” e “MPF”. Outro modo de reescrituração (substituição) ocorre quando “Geddel”, do título da notícia, é reescriturado por “ex-ministro de Temer”, “aliado do presidente Michel Temer” e “Procuradoria” é substituída por “MPF”. Há ainda a reescrituração por expansão: o título é retomado e ampliado no desenvolvimento no primeiro parágrafo e no desenvolvimento da matéria; “MPF” é reescriturado por expansão por “Ministério Público Federal” e “ex-ministro da Secretaria de Governo” expande “Geddel Vieira Lima”, no primeiro parágrafo – essa especificação determina o reescriturado por meio da expressão que o reescritura, isto é, Geddel Vieira de Lima é determinado pelo seu antigo cargo ou função, produzindo um sentido diferente para aquilo que foi reescriturado, significando o que não estava significado (GUIMARÃES, 2007).

Diante disso, podemos parafrasear o título da seguinte forma: “A Procuradoria é quem disse que Geddel é criminoso” e “Eu (jornalista) só reproduzo objetivamente o fato”. Esse raciocínio pode ser observado, também, a partir de outras duas situações: no primeiro parágrafo: “[...] o aliado do presidente Michel Temer foi chamado de ‘criminoso em série’ pelo Ministério Público Federal (MPF)”; e no terceiro parágrafo: “[...] os procuradores sustentam que o ex-ministro é um ‘criminoso em série’ e personagem de um ‘quadro perturbador de corrupção sistêmica’”. Assim, podemos fazer a paráfrase: “O MPF é quem chama e/ou sustenta que Geddel é criminoso”.

Ao citar um dizer que não seja seu, o locutor-jornalista mobiliza um locutor-x e um enunciador individual de outra cena, o locutor-instituição, responsabilizando essa nomeação (criminoso) ao Ministério Público Federal (MPF), como uma forma de sustentação da imparcialidade jornalística e o “apagamento” da subjetividade, primando a objetividade.

Ora, se o locutor-instituição (MPF) nomeia Geddel Vieira de Lima como “criminoso em série”, a não nomeação pelo locutor-jornalista significa uma recusa ao nome dado pelo judiciário, por isso é um ato político, por instaurar uma contradição à normatividade. Nesse acontecimento, o locutor-jornalista não apenas nega ou recusa a história enunciativa de criminoso, como também nomeia o sujeito de diferentes formas (ex-ministro, peemedebista, aliado, Geddel), fechando, silenciando outras formas de nomeação (criminoso, bandido). E aqui, nesta cena enunciativa, para além de expor um dizer, uma afirmação da Procuradoria que “chama” Geddel de criminoso, o locutor-jornalista argumenta o seu contrário: Geddel foi chamado de criminoso, mas não o chamo assim; ele é o Geddel, o ex-ministro, o peemedebista, o aliado do presidente Temer.

A orientação argumentativa em “*Geddel é ‘criminoso em série’, diz Procuradoria*” poderia ser parafraseada assim: “A Procuradoria chama Geddel de criminoso, logo, Geddel é criminoso”, indicando para a interpretação de que, se o locutor-instituição trata o político como criminoso, o locutor-jornalista também o faria. No entanto, o argumento do locutor-jornalista – recortado pelo memorável da

imparcialidade jornalística e de quem seja Geddel, o político e ex-ministro – é justamente a omissão e recusa por essa nomeação, sustentando uma posição contrária, posição esta política. E esta nova interpretação se dá no e pelo acontecimento enunciativo, que produz e sustenta a argumentação.

5. Apontamentos

A análise deve mostrar que os intérpretes do direito e o discurso jornalístico concebem como crime e criminoso não é a mesma percebida no acontecimento enunciativo. No recorte analisado, o agenciamento da enunciação de nomear alguém é a não separação da pessoa nomeada e do nome dela, por meio do acontecimento enunciativo em que se dá o nome (GUIMARÃES, 2002, 2012); é a identificação de uma pessoa frente a tantas outras; é a especificação e particularização diante de fatos genéricos.

Conforme apontado, o discurso jornalístico se apresenta como esse lugar do “não-eu”, do apagamento da subjetividade, da prevalência da objetividade, do informacional que extingue marcas e valores opinativos.

A partir da análise do acontecimento enunciativo e da observação e reconhecimento das relações integrativas do texto, podemos destacar: o jornalista desconhece que essa “remoção do eu” sustenta uma posição na enunciação a partir de um lugar social que ele ocupa (locutor-jornalista); posição esta política – no sentido que demos aqui ao longo de nosso trabalho.

6. Referências

BLUTEAU, Raphael. **Vocabulario portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico...** Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712 - 1728. v2.

BLUTEAU, Raphael. **Vocabulario portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico...** Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712 - 1728. v3.

DELA-SILVA, Silmara. A análise de discurso e a formação do jornalista. **Entremeios**: revista de estudos do discurso, Pouso Alegre, v.7, p.01-04, jul. 2013.

GUIMARÃES, Eduardo (1995). **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 2. ed. Campinas: Editora RG, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo (2002). **Semântica do acontecimento**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo. A enumeração: funcionamento enunciativo e sentido. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 51 (1), jan./jun. 2009, p. 49-68.

GUIMARÃES, Eduardo. Argumentatividade e argumentação. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 9, n. 2, jul./dez. 2013, p. 271-283. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/3847>>. Acesso em: 20 maio 2017.

GUIMARÃES, Eduardo. Espaço de enunciação, cena enunciativa, designação. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 40, jan./mar. 2014, p. 9-68. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/fragmentum/article/view/17264>>. Acesso em

23 maio 2016.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Coautoria de Mauro de Salles Villar, Francisco Manoel de Mello Franco. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2009.

MARIANI, Bethania Sampaio Correa. **O comunismo imaginário**: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989). 1996. 256f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270690>>. Acesso em: 12 set. 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: No movimento dos sentidos. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. C. Bally e A. Sechehaye (Orgs.) com colaboração de A. Riedlinger. Trad. A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. 14ª ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

“REDONDO É SAIR DO SEU QUADRADO”: UMA ANÁLISE DAS FORMAS DO SILÊNCIO NO VÍDEO “VIVA A DIFERENÇA”, DA SKOL

ELAINE CANISELA FERREIRA

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

elainecanisela@gmail.com

Resumo: *Este trabalho objetiva analisar de que forma o silêncio, abordado por Eni P. Orlandi em "As formas do silêncio" (2007), se faz presente no vídeo "Viva a diferença", da campanha "Redondo é sair do seu quadrado", da Skol. Sendo assim, serão aplicados os conceitos de silêncio ao vídeo em questão, buscando analisar como determinadas escolhas linguísticas silenciam outras. Isso será feito através de uma abordagem qualitativa, de cunho descritivo-analítico.*

Palavras chave: *Publicidade. Skol. Análise de Discurso. Silêncio.*

Abstract: This work aims to analyze how silence, addressed by Eni P. Orlandi in "As formas do silêncio" (2007), is presented in the video "Viva a diferença", of the campaign "Redondo é sair do seu quadrado", by Skol. Thus, the concepts of silence will be applied to the video in question, trying to analyze how certain linguistic choices silence others. This will be done through a qualitative approach, on a descriptive-analytical style.

Keywords: *Advertising. Skol. Discourse Analysis. Silence.*

1. Introdução

A publicidade está presente no cotidiano das pessoas de forma maciça. Ela pode ser vista nos jornais, na televisão, na internet, nas ruas, enfim, cada vez mais ela conquista espaço na sociedade. No entanto, apenas anunciar não garante a adesão do público-alvo. É essencial que este entenda a mensagem e se identifique com ela. Sendo assim, na encenação publicitária, “a mercadoria passa por um processo de valorização simbólica”. Nesse processo, agrega-se ao produto ou serviço que se pretende vender valores relevantes aos indivíduos. Para que isso aconteça, é necessário que esse bem de consumo ou serviço esteja inserido num “universo de referência ao qual se vinculam certas práticas sociais e certos comportamentos”, ou seja, é preciso que aquilo que se quer vender dialogue com o contexto sócio-histórico do público-alvo (LYSARDO-DIAS; GOMES, 2005, p. 127). Isso significa que o discurso publicitário, assim como todo tipo de discurso, não pode ser pensado como um texto separado do contexto. Ele recebe influências externas ao mesmo tempo em que influencia.

Por conta da influência que o contexto sócio-histórico exerce sobre o discurso, empresas e agências de propaganda constantemente são levadas a

mudar suas estratégias discursivas a fim de que o público-alvo se identifique com os anúncios veiculados. Um exemplo recente e que merece destaque é o da Skol.

Até o Carnaval de 2015, as peças publicitárias da Skol, assim como da maioria das outras marcas de cerveja, costumavam exibir mulheres com pouca roupa e poucas falas na televisão. Essas mulheres seguiam um padrão de beleza destoante do resto da população feminina, e elas eram representadas de forma objetificada, hipererotizada e subserviente. O próprio diretor de marketing da Skol, Fabio Boracho, reconhece que o comportamento da marca até então era “machista e estereotipado”.⁹⁰ Um exemplo desse tipo de discurso pôde ser visto na campanha “Viva RedONdo”, que circulou através de cartazes no Carnaval de 2015. Em tais peças, havia a sugestão de que as mulheres deixassem o “não” em casa, o que levou muita gente a alegar que a campanha fazia apologia ao estupro. As críticas repercutiram nas redes sociais e a Skol foi alvo de inúmeros protestos, o que a fez adotar uma postura diferente em suas campanhas.

Em novembro de 2016, a marca deu a “largada ao verão mais democrático de todos os tempos”, lançando a campanha “Redondo é sair do seu quadrado”, composta por uma série de filmes, conteúdo digital e mídia exterior, nos quais a Skol propõe que se respeite as diferenças, e que seus consumidores curtam o verão com “mente aberta”, fora do “quadrado” (F/NAZCA, 2016).

Essa mudança de posicionamento da marca em sua publicidade requereu a adoção de estratégias de silenciamento e/ou apagamento do discurso das antigas campanhas publicitárias, a fim de silenciar/apagar os sentidos que se queria evitar.

O objetivo deste trabalho, portanto, é analisar de que forma o silêncio se faz presente em um dos vídeos da campanha “Redondo é sair do seu quadrado”, denominado “Viva a diferença”. Buscando analisar como determinadas escolhas linguísticas silenciam outras, serão aplicados ao vídeo em questão os conceitos de silêncio abordados por Eni P. Orlandi no livro *As formas do silêncio* (2007).

2. Desenvolvimento

2.1. Fundamentação teórica

Orlandi (2007), a partir de suas observações sobre diferentes ordens de discurso, se propõe a pensar o silêncio para além do tão conhecido silêncio místico. Esforçando-se por “laicizar” o silêncio, a autora apresenta-o como aquele que “torna possível toda significação, todo dizer”. Nesse sentido, o silêncio não é o nada, o vazio, mas sim o significante. Por isso, pode-se dizer que ele é fundante, ou seja, ele é a “garantia do movimento dos sentidos”.

Ao contrário do que acontece na linguagem, a qual estabiliza os sentidos, no silêncio “o sentido e os sujeitos de movem largamente”. Com isso, o silêncio abre espaço para o não “um”, para o múltiplo, para a não transparência do discurso, para o incerto. Assim sendo, o sentido pode sempre vir a ser outro. De acordo com Orlandi (2007, p.15), “o não-um (os muitos sentidos), o efeito do um (o sentido literal) e o (in)definir-se na relação das muitas formações discursivas têm no silêncio o seu ponto de sustentação”, uma vez que ele é necessário à significação.

Colocando-se, assim, numa perspectiva não negativa do silêncio, Orlandi evidencia duas categorias do silêncio: a) o silêncio fundante; b) a política do silêncio (o silenciamento). Referente à primeira categoria, a autora diz que o silêncio é fundante porque “todo processo de significação traz uma relação necessária ao

⁹⁰ Declaração dada à *Folha de S.Paulo*, em outubro de 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/10/1825432-marcas-de-cerveja-se-distanciam-do-estereotipo-da-mulher-de-biquini.shtml>. Acesso em: 28 fev. 2017.

silêncio”, ou seja, o silêncio significa por si mesmo. Já a política do silêncio “produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz”. A política do silêncio se subdivide em: a) o silêncio constitutivo; b) o silêncio local. O primeiro diz respeito ao fato de que ao se dizer “x”, deixa-se de dizer “y”, ou seja, outros sentidos possíveis são apagados. Já o silêncio local é a interdição do dizer, cujo exemplo principal é o da censura. (ORLANDI, 2007, p. 68-75)

2.2. O corpus

O *corpus* desta breve análise consta do filme “Viva a diferença”, o terceiro vídeo da campanha “Redondo é sair do seu quadrado”, da Skol, uma das 10 marcas de cerveja mais consumidas no mundo.⁹¹ A campanha foi criada pela agência de publicidade F/Nazca, para circular no verão de 2017.

No site da Skol, não constam informações sobre a marca, por isso os dados sobre ela tiveram que ser retirados do Wikipédia, um projeto de enciclopédia livre, baseado na web e escrito de maneira colaborativa. De acordo com o site, a Skol é uma marca de cerveja da empresa dinamarquesa Carlsberg, com licença para ser fabricada no Brasil pela Ambev. Seu nome foi originado da palavra escandinava *skål*, que significa “à vossa saúde/à nossa saúde”, expressão comum que antecede brindes.

No mercado brasileiro, a Skol é a marca de cervejas mais valiosa, avaliada em 6,7 bilhões de dólares. Ela é conhecida por diversas inovações que revolucionaram o setor, além de ser responsável por campanhas publicitárias maciças. Quanto a estas, a Skol é identificada por um passado de campanhas machistas, nas quais a mulher aparecia de forma objetificada, subserviente e hipererotizada. O uso do produto era associado a uma sensação de apropriação da mulher, como se esta fosse um simples objeto, desprovida de conhecimento intelectual ou sentimentos. Seria mais ou menos como se a mulher estivesse no mundo para servir e ser “consumida” pelo homem, deixando clara a ideia de submissão feminina.

Em 2015, por exemplo, a Skol sofreu um massacre nas redes sociais por sugerir em cartazes que as mulheres deixassem o “não” em casa no carnaval. Desde então, a Skol passou a adotar outras estratégias publicitárias, incluindo a diversidade em suas campanhas. Ao contrário do que se via antes, ou seja, mulheres com corpos esculturais em trajes mínimos, o que se vê hoje são pessoas de todos os tipos, ou seja, homens, mulheres, jovens, idosos, brancos, negros, ruivos, etc. A marca passou a apresentar imagens condizentes com a realidade, especialmente à do Brasil, país multicultural.

2.3. Análise do corpus

A Skol, em novembro de 2016, deu a “largada ao verão mais democrático de todos os tempos”.⁹² Com a assinatura “Redondo é sair do seu quadrado”, a Skol lançou uma série de filmes, conteúdo digital e mídia exterior, nos quais a marca propõe o respeito pelas diferenças, e que seus consumidores curtam o verão com “mente aberta”, fora do “quadrado”. Um desses vídeos é o “Viva a diferença”, lançado em 19 de janeiro de 2017. A seguir, a transcrição dele:

⁹¹ Ranking da Euromonitor divulgado pela Exame.com, em 13 set. 2016. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/marketing/as-10-marcas-de-cerveja-mais-vendidas-do-mundo/>. Acesso em: 12 jun. 2017.

⁹² Citação contida em: <<http://www.fnazca.com.br/index.php/2016/11/16/largada/>>. Acesso em 13 jun. 2017.

Cor! Taí uma coisa que vai ser importante neste verão. E sabe qual é a cor da moda? A sua, a minha, a dela, a delas, a desses todos ali, ó. De que cor você ou eu somos por dentro, hein? Cor de gente, ou cor de burro quando foge? Ninguém é diferente de ninguém. Ao mesmo tempo, ninguém é exatamente igual a ninguém. Essa é a única tendência deste verão: ser colorido! Uma explosão de cores bonitas. Preconceito ninguém quer ver, nem pintado. Verão Skol. Redondo é sair do seu quadrado.

Apoiando-se no livro *As formas do silêncio* (ORLANDI, 2007), é possível entender que a Skol, ao elaborar um discurso que defende a pluralidade acima de tudo, silencia a forma de falar própria da publicidade, cujo principal objetivo é vender um produto. Ao fazer isso, silencia-se a exaltação das características do produto e exaltam-se os atributos do consumidor, o que fica evidente no trecho “Cor! Taí uma coisa que vai ser importante neste verão”. Poder-se-ia, perfeitamente, construir a frase da seguinte maneira: “Cerveja/Skol! Taí uma coisa que vai ser importante neste verão”. Portanto, diz-se “x” para não dizer “y”.

Já o uso do slogan “Verão Skol. Redondo é sair do seu quadrado”, silencia o famoso slogan usado pela marca até então: “Skol, a cerveja que desce redondo”. Este último está associado às antigas campanhas da Skol, de teor preconceituoso e machista. Querendo apagar/silenciar esse passado, “sair da inércia, do discurso antigo”,⁹³ a Skol lançou esse novo slogan, mostrando aos seus consumidores que ela saiu do “quadrado”,⁹⁴ ou seja, abandonou suas ideias e seus discursos antigos. Além disso, ao associar o teor do seu discurso – exaltação da diversidade – à moda, a Skol estrategicamente procura angariar adeptos discursivos, uma vez que ninguém gosta de estar “fora de moda”, ou melhor, ninguém gosta de ser taxado como “quadrado”, antiquado.

Portanto, é possível perceber que a afirmação “Redondo é sair do seu quadrado”, além de silenciar os sentidos negativos das antigas campanhas, abre margem a diversas interpretações diferentes (nesta breve análise acima, foi apresentada a minha interpretação, uma das muitas possíveis). Quanto a isso, Orlandi (2007, p. 47) diz que

já tivemos ocasião de observar em diversas ocasiões que a incompletude é fundamental no dizer. É a incompletude que produz a possibilidade do múltiplo, base da polissemia. E é o silêncio que preside essa possibilidade. A linguagem empurra o que ela não é para o ‘nada’. Mas o silêncio significa esse ‘nada’ se multiplicando em sentidos: quanto mais falta, mais silêncio se instala, mais possibilidades de sentidos se apresentam.

O silêncio também abre espaço para os múltiplos sentidos no título do vídeo da campanha: “Viva a diferença”. Pode-se entender tal frase, por exemplo, como uma ordem, como o modo imperativo do verbo “viver”. Com isso, é possível supor que a Skol exorta/persuade o consumidor da cerveja/propaganda/marca a “sair do quadrado e viver a beleza das diferenças nesta estação”, ou seja, a viver, desfrutar, a diferença, livre de preconceitos e padrões pré-estabelecidos. No entanto, também

⁹³ Citação contida em: <<http://www.fnazca.com.br/index.php/2017/01/19/viva-a-diferenca/>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

⁹⁴ De acordo com o Dicionário de Gírias, “quadrado” se refere a uma “pessoa antiga, fora da moda, antiquada. Sem ideias novas”. Disponível em: <<https://www.dicionariodegurias.com.br/quadrado/>>. Acesso em 13 jun. 2017.

é possível depreender que a Skol está usando o substantivo masculino “viva”, para expressar aclamação, isto é, a Skol aceita, aprova aquele que é diferente, ela faz um “brinde” [e convida o consumidor a brindar com a cerveja por ela produzida] à pluralidade.

3. Considerações finais

Através da análise do *corpus*, é possível concluir que o principal objetivo da Skol é silenciar/apagar as antigas campanhas de conteúdo machista e preconceituoso da marca. Atenta às tendências do mercado, às características dos novos consumidores, a Skol decidiu inovar na publicidade de seu produto, especialmente após a repercussão negativa da campanha lançada em 2015, na época do Carnaval, em que vários outdoors estampavam frases do tipo: “Topo antes de saber a pergunta”, “Esqueci o não em casa”, “Tô na sua, mesmo sem saber qual é a sua”.

A Skol, de fato, não nega o passado machista, mas ela reconhece a importância de evoluir, afinal, o mundo evoluiu, e hoje os consumidores são outros, muito mais atentos às causas sociais, ao respeito pela diferença. Theo Rocha, diretor de criação da F/Nazca, responsável pelas campanhas da Skol, confessa que as imagens do passado incomodam tanto a agência quanto o anunciante.⁹⁵

Essa confissão confirma as estratégias de silenciamento acima analisadas, buscando apagar o passado de suas publicidades e de seu posicionamento. Ela também atesta que a Skol mudou de formação discursiva; pois, “ao mudar de formação discursiva, as palavras mudam de sentido”, e como se pode observar, as palavras, o discurso da Skol é outro na atual conjuntura, na qual o que pode e deve ser dito está determinado (ORLANDI, 2007, p. 76).

4. Referências

DEARO, G. As 10 marcas de cerveja mais vendidas do mundo. **Exame**. 15 maio 2016. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/marketing/as-10-marcas-de-cerveja-mais-vendidas-do-mundo/>. Acesso em: 12 jun. 2017.

F/NAZCA. **Skol. Viva a diferença**. Disponível em: <http://www.fnazca.com.br/index.php/2017/01/19/viva-a-diferenca/>. Acesso em: 12 jun. 2017.

LYSARDO-DIAS, D.; GOMES, M. C. A. A teoria semiolinguística na análise da publicidade. In: MACHADO, I. L. et al. **Movimento de um percurso em análise de discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005, p. 117-131.

MENA, F. Marcas de cerveja se distanciam do estereótipo da mulher de biquíni. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 28 out. 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/10/1825432-marcas-de-cerveja-se-distanciam-do-estereotipo-da-mulher-de-biquini.shtml>. Acesso em: 28 fev. 2017.

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

⁹⁵ Confissão retirada do site meio&mensagem. Disponível em: <http://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/2017/03/09/skol-assume-passado-machista-e-ressalta-a-importancia-de-evoluir.html>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SACCHITIELLO, B. **Skol assume passado machista e ressalta a importância de evoluir.** meio&mensagem. 9 mar. 2017. Disponível em: <<http://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/2017/03/09/skol-assume-passado-machista-e-ressalta-a-importancia-de-evoluir.html>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SKOL. **Verão Skol. Viva a diferença.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gRXPrO5S634>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

WIKIPÉDIA. **Skol.** Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Skol>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

O DISCURSO ROMÂNTICO BRASILEIRO E O APAGAMENTO DO POLÍTICO: O MODO DE INDIVIDUAÇÃO DO SUJEITO BRASILEIRO E O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO NA RELAÇÃO COM O ESTADO

ÉLCIO ALOISIO FRAGOSO

Departamento de Línguas Vernáculas (DLV)
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Campus – BR 364, Km 9,5, CEP: 76.801- 059 – Porto Velho – RO

elciofragoso@unir.br

Resumo. Neste trabalho, buscaremos refletir acerca do papel da memória no discurso romântico brasileiro, a partir do campo da Análise de Discurso, que tem filiação nos trabalhos de Michel Pêcheux, na França e Eni Orlandi, no Brasil. Tomando esse discurso (e as suas condições de produção) como objeto de estudo, podemos compreender os modos de individuação do sujeito brasileiro e o processo de identificação na relação com o Estado.

Palavras chave. Língua nacional. Ideologia. Sujeito. Acontecimento discursivo. Discursividades literárias.

Abstract. In this work, we are looking for the role of memory in Brazilian Romantic discourse, from the field of Discourse Analysis, affiliated to the works of Michel Pêcheux in France and Eni Orlandi in Brazil. Taking this discourse (and its conditions of production) as an object of study, we can see the ways of individualization of the Brazilian subject and identification process in relation to the State.

Keywords. National language. Ideology. Subject. Discursive event. Literary discursives.

1. Introdução

O discurso romântico se produz sob a evidência de uma individualidade (efeito de individualidade), constituída pela “liberdade de expressão”, ideia esta que despontava no final do século XVIII, defendida por uma burguesia que ascendia e que culminou com a Revolução Francesa (e as revoluções liberais que deram início ao liberalismo no século XIX). Estamos falando do individualismo burguês do século XIX.

Quais as condições para que essa ideia de liberdade, de individualidade, de nacionalidade pudesse se constituir no discurso romântico brasileiro, produzindo efeitos de sentido de um discurso nosso, de construção de uma identidade própria, de uma escrita e de uma escritura da língua nacional?

Verificamos, então, que esta necessária “liberdade” (individualidade, nacionalidade, etc.) de que fala o discurso romântico brasileiro – formação discursiva que estamos analisando nesse trabalho – é reflexo das formações ideológicas, que estão representadas neste discurso.

É dessa forma que entendemos a dominância destes sentidos e não de

outros, no discurso romântico brasileiro.

Este individualismo já é efeito de sentido, mas que nesse discurso (o romântico) se apresenta sob a evidência de um eu interior próprio/inerente ao sujeito.

Queremos compreender o Romantismo enquanto um processo discursivo, articulado à constituição da formação social brasileira, no século XIX, e à construção da língua nacional e do sujeito brasileiro. Procuraremos dar visibilidade a este discurso e ao seu funcionamento, analisando sua materialidade e os efeitos de produção de sentidos. Será fundamental para esta análise a noção de memória discursiva.

Com o discurso romântico, mais do que querer exprimir sentidos emotivos (que expressariam um eu interior e anterior), ideologia dominante que está na base da constituição deste discurso, materializam-se efeitos de sentido que tornam possíveis a irrupção de uma língua nacional.

O que essa valorização das emoções, do individualismo significava no discurso romântico brasileiro? Para responder a esta pergunta, devemos compreender todo um conjunto de questões, as condições de produção (no sentido imediato e amplo) desse discurso, que estão na base da determinação histórica do processo de constituição desse discurso e de seus sentidos.

A materialidade do discurso romântico brasileiro diz muito mais sobre o que aparentemente acreditamos poder entender. O movimento que queremos realizar aqui é outro, para a compreensão desse discurso. Que interpretação é esta? Que questões eram estas que se impunham? Que sentimentalismo/nacionalismo era este que se constituiu como evidente neste discurso? Dessa forma, não faremos aqui uma análise de conteúdo, mas uma análise da materialidade deste discurso. Como o sentido de ruptura se constitui e reclama por sentidos, com o acontecimento do discurso romântico?

A instituição literária romântica promove a institucionalização da posição-sujeito autor da língua nacional. Importa-nos refletir como este sujeito-autor e os sujeitos brasileiros são individuados por esta formação discursiva, heterogênea em si mesma, que é a romântica e como poderemos falar de um processo de identificação em que se considere esse modo de individuação⁹⁶ dos sujeitos na relação com o Estado.

O sujeito-autor romântico fala de uma posição e é desta posição que ele realiza seu gesto de interpretação que já é ideologicamente determinado. Nesse texto, não ficaremos no gesto de interpretação (de natureza literária) do sujeito-autor romântico, mas queremos compreender o modo de individuação desse sujeito e dos sujeitos brasileiros, vinculando-os à instituição literária que se constituía em relação à construção do Estado brasileiro.

A questão da língua nacional era colocada pelo discurso romântico brasileiro, constituindo um imaginário para esta língua e para sua identidade.

No discurso romântico se realça a singularidade em oposição ao lugar comum, defendido pelas regras clássicas. Pontos interessantes para se começar a refletir sobre este objeto de estudo específico. Saindo do empírico, interessa-nos compreender o funcionamento deste discurso em relação à construção de Estados nacionais e da constituição de sujeitos. Falaremos, de forma particular, neste trabalho, do discurso romântico brasileiro, buscando observar os efeitos de sentido inscritos na própria materialidade significativa deste discurso, na construção de uma identidade da nação, do sujeito e da língua nacional, ou seja, procuraremos compreender a relação entre os efeitos e a instituição de sentidos para o discurso literário romântico brasileiro.

⁹⁶ Sobre esta noção ver o trabalho de Orlandi (1999).

No acontecimento do discurso romântico brasileiro, vemos, por um lado uma memória social já existente (de um Brasil já falado pelos portugueses – o discurso da colonização – discurso este materializado em relatos, pela literatura de viagem e de catequese, produzida no século XVI), o que, para nós, imprimiu-nos uma certa memória discursiva, e, por outro lado, a fundação de uma memória nacional. Ou seja, com o discurso romântico, temos o registro de uma “realidade”, a emergência de produção de sentidos, a produção de uma memória que institui outros sentidos. O acontecimento discursivo do Romantismo interrompe com um discurso inscrito numa formação discursiva colonial, sustentado pelas instituições do Estado português e instaura um discurso que vai participar da constituição do Estado Brasileiro que se materializava com as instituições que iam praticar e estabelecer essa divisão de sentidos. A literatura é um desses lugares em que vemos se deslocar sentidos para a língua nacional.

Esta instituição literária colocava em prática um discurso, em que se evidenciava a disputa⁹⁷ pela língua (pela atribuição de sentidos para esta língua). Dessa forma, defendia-se uma língua que tinha como referência o discurso romântico brasileiro, ou seja, este discurso está na base da construção discursiva deste referente: a língua nacional. Era da língua que se praticava aqui no Brasil, que acreditavam estar falando neste discurso, quando, na verdade, essa era a função do imaginário, constitutivo da posição-sujeito do autor romântico. Portanto, de nossa perspectiva, era a partir desse imaginário de língua que os autores românticos falavam. Com este acontecimento, colocava-se em funcionamento um discurso que trabalhava sentidos para a língua nacional e para o Estado brasileiro.

2. A memória e a produção discursiva do sentido: análise da materialidade do discurso romântico brasileiro

No discurso romântico brasileiro, temos uma ruptura com o modelo clássico pautado na rigidez e na fixidez da linguagem racionalizada. Entretanto, para nós, falaremos do discurso romântico brasileiro como um acontecimento que escapa à inscrição, isto é, que não chega a se inscrever no espaço de memória clássico. Desse ponto de vista, estamos considerando que o discurso romântico brasileiro se constituiu em um acontecimento histórico singular. Este acontecimento discursivo se constitui sob o efeito de uma singularidade, em que temos a “criação” colocada no âmbito da individualidade. Ou seja, temos um discurso que se desloca de uma formulação que repete as formas clássicas (e suas regras) para um discurso em que se enfatiza o acento da criação individual, isto é, uma liberdade de criação e de expressão⁹⁸. Sobre esta questão do papel da memória, vejamos o que nos diz Pêcheux:

Mas, sempre segundo P. Achard, essa regularização discursiva, que

⁹⁷ Interessante observar, do ponto de vista do político, da forma como este conceito é trabalhado pela Análise de Discurso, que da posição sujeito-autor, da qual os românticos falavam, certos sentidos eram possíveis e não outros. É este o funcionamento do político que descreveremos neste trabalho. Ou seja, com o discurso romântico silenciavam-se outros sentidos para o Brasil, ao se fixar certos sentidos como sendo naturais, inerentes a esta nação. Orlandi (1998, p. 74) vai nos dizer que “o político compreendido discursivamente significa que o sentido é sempre dividido, sendo que esta divisão tem uma direção que não é indiferente às injunções das relações de força que derivam da forma da sociedade na história.”

⁹⁸ Certamente que estas questões passam por questões ideológicas, históricas e que não são evidentes. É justamente desse efeito de evidência que buscaremos nos deslocar neste trabalho. É o trabalho/funcionamento ideológico que visamos descrever/interpretar.

tende assim a formar a lei da série do legível, é sempre suscetível de ruir sob o peso do acontecimento discursivo novo, que vem perturbar a memória: a memória tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjecturando o termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa 'regularização' e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior. (PÉCHEUX, 1999, p. 52)

É por meio da noção de memória discursiva que compreendemos que os sentidos são logicamente estabilizados, memória esta inscrita em práticas que são reguladas, estabilizadas e que tem uma materialidade discursiva, que ao buscar sedimentar/manter (pelo jogo de relações de forças) os sentidos, também está suscetível às rupturas, ao jogo da metáfora, à falha. É neste choque entre o dispositivo complexo de uma memória discursiva e o acontecimento histórico singular que estamos propondo pensar o acontecimento discursivo do discurso romântico brasileiro.

Estamos realçando, o que temos afirmado ao longo de nossos trabalhos (FRAGOSO, 2001), acerca de considerarmos o discurso romântico um acontecimento discursivo, porque compreendemos que ele institui uma nova ordem de sentidos, relativamente à língua e à nação brasileira que se constituíam.

Analisar o discurso romântico brasileiro é descrever o funcionamento de uma memória histórica que produz efeitos de sentido, enquanto fazendo parte da materialidade desse discurso.

Estamos compreendendo a memória discursiva, neste trabalho, como aquilo que se produziu e se materializou acerca dos sentidos do Brasil (do século XVI em diante), pelas instituições portuguesas, no processo de colonização, ou seja, como uma prática das instituições que faziam trabalhar a materialização de sentidos ligados à chegada dos portugueses no Brasil, da descrição dessa terra e de seus habitantes, etc. O funcionamento (a administração) da memória faz parte da prática das instituições que a produzem em sociedades como a nossa.

Entretanto, é importante dizer que aquilo que não foi dito sobre o Brasil (que foi silenciado), também faz parte da constituição histórica dos sentidos no discurso romântico. A memória discursiva é também o que se apaga (se silencia). O que não se diz, quando se diz algo? O que se esquece, quando se diz algo? É assim que entendemos a assertiva de que o esquecimento é estruturante do dizer. A questão do dizer é política, histórica e ideológica.

Dessa forma, o discurso romântico brasileiro, tomado como uma prática da instituição literária que se instaurava no Brasil (como parte das instituições que garantiram a construção do Estado brasileiro), trabalhava os sentidos de uma memória histórica brasileira, instituindo a identidade desse país e do sujeito brasileiro em condições específicas em que se dá o acontecimento de nossa Independência (relações de sentidos entre independência política e independência linguística).

Nesse sentido, o discurso romântico brasileiro é considerado, como temos dito em outros trabalhos, um acontecimento discursivo, pois ele, ao mesmo tempo que faz trabalhar uma memória histórica de nosso país e de seus habitantes, também institui uma nova memória, dadas as condições de produção desse discurso e a emergência de produção de novos sentidos, referentes ao

nacionalismo⁹⁹ que se impunha à época.

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço [...] (PÊCHEUX, 2001, p. 56)

Trabalharemos neste artigo com a noção de memória, entendida não no sentido psicologista da memória individual, mas no sentido da memória social inscrita em práticas discursivas nas instituições que as produzem (PÊCHEUX, 1999, p. 50).

No caso do discurso romântico brasileiro, temos uma memória que se conta, que é colocada em funcionamento e que vai produzir certos efeitos de sentido: a remissão à origem desse país e das belezas exuberantes e exóticas encontradas nele, bem como à figura heroica do indígena, puro, valente e inocente, que habitava essas terras. A miscigenação é retratada no discurso romântico brasileiro como sendo a origem da formação do povo brasileiro, fruto do contato entre portugueses e índios. Uma constituição imaginária do povo brasileiro.

Interessante observar aqui a noção de silêncio constitutivo¹⁰⁰, trabalhada por Orlandi (1995, p.75), pois com a formulação deste discurso (o sentido romântico era materializado – a inscrição da história na língua) já se singularizava a língua nacional. Ou seja, a singularidade da formulação deste discurso já significava este discurso, em relação à nação brasileira. Ao se constituir sob o efeito da evidência de sentido romântico, silenciavam-se outros sentidos possíveis, mas que com o discurso romântico institucionalizava-se o sentido idealizado e natural de um país e não outros sentidos. E por que o Romantismo não instituía outros sentidos? Os sentidos são histórica e ideologicamente determinados. Trata-se de considerar o Romantismo como uma instituição (ao serem instituídos por esta formação discursiva, os sentidos que se apresentam como evidentes, são, na verdade, efeitos de sentidos – eles têm uma constituição que é histórica e ideológica) e enquanto tal certos sentidos eram legitimados (oficializados)/"pensáveis" e outros eram apagados.

Se todos esses elementos constituíram referência para a construção da

⁹⁹ De nossa perspectiva, o nacionalismo será tomado como efeito ideológico, não se tratando, portanto, de um sentimento que estaria ligado a um eu interiorizado, centralizado de forma evidente. Desse modo, o nacionalismo é efeito de sentido, que já constitui o sujeito-autor romântico, determinando o seu discurso, produzindo o efeito de coincidência/evidência entre o sujeito e a sua identidade. Da posição em que este sujeito fala, sua identidade já é constituída imaginariamente, seu discurso já é significado pela formação discursiva que o determinará. A língua nacional, o Brasil, o brasileiro já são significados, no discurso romântico, por este nacionalismo idealista, subjetivista, marca político-ideológica do dizer romântico.

¹⁰⁰ O silêncio constitutivo é uma das formas da política do silêncio. Diz-nos Orlandi (1995, p. 76): "Determinado pelo caráter fundador do silêncio, o silêncio constitutivo pertence à própria ordem de produção do sentido e preside qualquer produção de linguagem. Representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o anti-implícito: se diz 'x' para não (deixar) dizer 'y'. É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma 'outra' formação discursiva, uma 'outra' região de sentidos."

nação brasileira, sob o efeito da materialidade do discurso romântico, é porque este acontecimento reivindicava a nossa independência e conseqüentemente a construção de nossa identidade (linguística) própria. Daí, entendermos que a uma memória social se confrontava uma atualidade (o acontecimento) em que uma nova ordem de sentidos entrava em jogo, fazendo deslizar sentidos para nossas questões próprias e não somente a repetição de sentidos vinculados à formação discursiva portuguesa. A formação discursiva romântica constituía os sujeitos e os sentidos sob outras formações ideológicas que disputavam os sentidos na constituição do Estado brasileiro.

Outros efeitos de sentido produzidos como evidentes pelo discurso romântico brasileiro foram: o naturalismo, o nacionalismo, o sentimentalismo e o da ascensão da burguesia, etc., naturalizados pelo efeito da ideologia (dominante) e colocados como tendo origem no indivíduo, apagando-se dessa forma o caráter material da constituição dos mesmos. Dessa posição, o sujeito-autor romântico interpretava e produzia os sentidos de seus discursos.

O acontecimento discursivo do Romantismo textualizou uma realidade histórica e política brasileira, interpretada de uma posição (a posição-autor) que falava a partir de uma certa formação discursiva e não de outras. Dessa posição, o autor romântico imprimia certos sentidos para o Brasil e à língua nacional. Dessa forma, a nosso ver, tratava-se antes da imagem que os românticos faziam do Brasil e da língua nacional, do que falar, propriamente dito, do Brasil e da língua.

Os autores românticos, ao falarem dessa posição (sujeito), interpretam¹⁰¹, por meio dessa formação discursiva romântica (em que estão inscritos) e se individualizavam em seus discursos. Ao se constituir como romântico, apagava-se o fato de que o político está na constituição deste e de qualquer outro discurso, e, dessa forma, colocava o romântico (o efeito material romântico) como próprio/inerente ao sujeito, e ao seu discurso. Trata-se, conforme já frisamos, do efeito ideológico no funcionamento do discurso. É esse efeito de sentido que a nossa análise busca compreender.

O que queremos realçar aqui, em consonância com nossos objetivos neste artigo, é que a materialidade do discurso romântico, já faz parte do modo como este discurso vai se significar. Ou seja, o gesto de interpretação já tem uma materialidade. No caso, estamos falando de um processo de significação específico, que é o literário. Dessa forma, entendemos que este processo discursivo se realiza sob a base material da língua. Especificamente falando, o discurso romântico brasileiro se constitui sob a base material da língua portuguesa. E isso já vai nos dizer muito sobre o funcionamento desse discurso (a relação entre língua, Estado, literatura). Estamos falando do gesto de interpretação literário sob o qual o discurso romântico se constitui e materializa seus efeitos de sentidos.

Da perspectiva em que falamos, a discursiva, a materialidade do discurso romântico, pensada enquanto efeito de sentido de uma língua nacional, especifica-se na fluidez e na força de uma língua que irrompe sob a dominância da língua do colonizador (a língua civilizada).

É interessante observar a materialidade deste gesto de interpretação, inscrito no discurso romântico. É nesse sentido que entendemos que a forma como esse discurso se materializa, já é efeito do gesto de interpretação, que é ideológico. Em nosso trabalho, acerca do discurso romântico, estamos compreendendo a narração e a descrição, enquanto formas discursivas que põem em funcionamento uma memória, que choca com a atualidade do acontecimento discursivo. Pela narrativa e

¹⁰¹ Estamos falando dos modos de interpretação que individualizam os sujeitos. Aqui, podemos observar como os sujeitos se individualizam ao interpretarem a partir da formação discursiva romântica.

pela descrição os sentidos se repetem, mas também fazem irromper uma outra memória, materializando o acontecimento e desestabilizando os sentidos instituídos. Assim, pela compreensão do processo de constituição dessas formas discursivas no discurso romântico, podemos afirmar que a narração e a descrição, em tal discurso, constituem-se em efeitos de sentido que materializam uma memória fundadora de um país, impressa em uma língua singularizada pelo acontecimento do discurso romântico. Este discurso (enquanto processo) vai, então, significar a língua, referindo-se a ela como autônoma/independente, como tendo uma estrutura e formas discursivas que deem visibilidade para esta língua.

Mobilizar essas formas discursivas, então, já é função do imaginário constitutivo da posição sujeito-autor no discurso romântico brasileiro. Estamos propondo que pensemos essas formas discursivas (a narração e a descrição) como construções historicamente determinadas. É função do imaginário estabilizar sentidos. É função da ideologia produzir as evidências do sentido. Da posição-sujeito de autor romântico, em que o sujeito, determinado pela formação discursiva do Romantismo (instituição do Estado), individualiza-se, vemos o funcionamento da ideologia naturalizando os sentidos, sob a evidência de uma história que se conta, se narra (a memória discursiva), produzindo efeitos de um país que tem sua história calcada no elemento natural (o índio, as florestas) como sendo inerente/próprio ao Brasil. Mas, na verdade, sabemos que se trata do funcionamento do imaginário, da ideologia dominante, que constituía a prática discursiva, regulada pelo discurso romântico (a instituição literária), em que a figura do autor é a posição na qual o sujeito se constitui e produz o seu discurso no processo de constituição do sentido para o Brasil.

Pelo discurso romântico se produz a ilusão de um Brasil real e natural, quando sabemos que se trata da eficácia do efeito do imaginário, de uma memória discursiva que garante essa eficácia e apaga a materialidade histórica dos sentidos. No discurso romântico, as palavras não significam como em outro discurso, pois o significado delas é dado pela formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito ali.

Este discurso, falado pelas formas da narração e da descrição, constitutivas desse discurso, vai contar uma memória que apresenta a nossa história de um certo modo. Nessa memória, a história do Brasil, constituída pelos índios e pelos portugueses, é descrita como natural e sob um forte efeito material (de sentimento) nacionalista, ideologia dominante do século XIX, de constituição da nação brasileira. Tem-se então, efeitos de uma memória que vai produzir efeitos de sentido no discurso romântico, relativos à nossa origem, à fundação da identidade do brasileiro. Essa memória histórica e estruturada, regulada pelos colonizadores por meio de suas instituições na colônia, estabilizava sentidos para a relação “pacífica” entre portugueses e índios, apagando-se dessa forma a luta, os conflitos e a violência, naturalizando o processo de dominação exercido pelos colonizadores.

Pela narratividade¹⁰² romântica se contava uma memória que enredava sujeitos, sentidos e língua e que significava um Brasil original, descoberto, real, natural, que com a chegada dos portugueses iria se construir sua história (a história desse povo, formado pela miscigenação de raças) sob o efeito de um ufanismo, materializado nessa narratividade. Esse discurso, com o seu imaginário, constrói um Brasil, tendo como referente o natural, e suas belezas exóticas, um lugar puro, em que habita a bondade e a bravura do índio. Assim, se produz esse efeito de evidência de sentidos, a ilusão referencial, de realidade, como podemos observar ao analisar o funcionamento da materialidade do discurso romântico.

¹⁰² Estamos compreendendo aqui narratividade conforme esta noção aparece desenvolvida por Orlandi (2017).

Não ficaremos na evidência de um historicismo que remonta ao nosso passado como uma tentativa de constituir nossas origens, nossas bases históricas. O que buscamos mostrar com nossas reflexões é que “resgatar esse passado histórico” é já também efeito de sentido do discurso romântico e desse discurso nacionalista que o constitui, e que, portanto, determina os sentidos que serão produzidos por este discurso (romântico). Ou seja, o discurso romântico é uma prática discursiva, social, que tem um lugar importante na construção do Estado brasileiro nacional e da sociedade brasileira (o Brasil do século XIX). Estamos procurando mostrar com estas reflexões que é preciso que se pense os sentidos produzidos pelo discurso romântico nesse processo de construção da formação social brasileira e suas instituições na sua relação com o Estado. Dessa forma, deslocaremos da noção de historicismo, que evoca a origem, para a noção de historicidade que faz trabalhar a relação dos sentidos com a ideologia, com a interpretação.

3. Conclusão

As questões que nos colocamos, neste trabalho, acerca da constituição do processo discursivo romântico brasileiro deslocam o modo como tanto a língua quanto a literatura (e suas relações) são tratadas em estudos que se fazem, reforçando essa divisão sem que se questione essa separação como efeito de sentido produzido na história e que resulta em campos disciplinares (in)distintos, e que sob os quais essa divisão se mantém, carregando (e reproduzindo) a ilusão de que a produção do conhecimento não tem a ver com a sociedade e suas instituições (as condições históricas de sua existência) onde se dão as práticas sociais e discursivas e suas regularidades. Ou seja, essa divisão (e essa relação entre língua e literatura) não é tão transparente como se apresenta, ela é produzida institucionalmente e determinada ideológica e historicamente.

Se pegarmos por esta perspectiva, compreenderemos que se trata de práticas de leituras instituídas, em que no domínio do saber literário se produz a ilusão de uma leitura poética, como efeito dessa divisão do trabalho social com a leitura. O saber literário não é indiferente à instituição que o produz e às relações de poder, inerentes a qualquer prática discursiva e social. A produção do conhecimento literário é histórica e ideologicamente determinada. O saber literário carrega uma prática de leitura, não se tratando, portanto, de um subjetivismo idealista como, tradicionalmente, se vê reproduzida essa leitura em estudos sobre a literatura.

Por fim, a reflexão específica que realizamos neste trabalho levou-nos a compreensão de que o processo discursivo romântico, em sua constituição e formulação, produziu efeitos de sentidos relativos à identidade de nossa língua e do sujeito brasileiro. A memória que o diz encontra-se com a atualidade, e é neste batimento que se produz o acontecimento discursivo, noção esta de fundamental importância neste trabalho.

Outra noção fundamental para a reflexão desenvolvida por este trabalho foi a de memória, que nos possibilitou compreender a tensão existente em todo discurso entre ser absorvido pelo já-dito, a memória discursiva, e romper com certas formações discursivas, instaurando outros sentidos, ou seja, instituir outra relação com os sentidos. É dessa forma, que trabalhamos o batimento entre a memória e a atualidade no acontecimento do discurso romântico brasileiro.

4. Referências

ACHARD, Pierre ... [et. Al.]. **Papel da memória**. Trad. e introdução José Horta

Nunes, Campinas: Pontes, 1999.

ALENCAR, José de. **Iracema**. Ministério da Cultura – Fundação Biblioteca Nacional – departamento Nacional do Livro. [online] Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/iracema.pdf. Acesso em: 24 set. 2017.

FRAGOSO, É. A. **A Relação entre Língua (Escrita) e Literatura (Escritura)**. Na Perspectiva da História da Língua no Brasil. Dissertação de Mestrado, IEL, Unicamp, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Discurso e argumentação: um observatório do político. In: **Fórum Linguístico**, Revista de Linguística, v. 1, nº 1, 1998.

_____. Do sujeito na história e no simbólico. In: **Escritos**, nº 4 Linguagem, cidade, política e sociedade, 1999.

_____. **Eu, tu, ele** – discurso e real da história. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2002.

DISCURSO NEOLIBERAL E EDUCAÇÃO: ORGANISMOS INTERNACIONAIS, GERÊNCIA DE CRISES E INCLUSÃO

ELIANA LÚCIA FERREIRA, SANDRO VIEIRA TEÓFILO

Universidade Federal de Juiz de Fora
Universidade Federal de Juiz de Fora - Faculdade de Educação Física e Desporto
Núcleo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância
Rua José Lourenço Kelmer, s/n - Campus Universitário S/N – Bairro São Pedro -
CEP 36036-900

sandrovieira895@gmail.com, eliana.ferreira@ufjf.edu.br

Resumo. O presente estudo teve por objetivo analisar o papel dos principais Organismos Internacionais na difusão dos princípios do neoliberalismo, principalmente no campo da educação através da concepção de inclusão. Para este estudo foram analisados alguns aspectos organizacionais e o papel de instituições como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO/ONU) com direcionamento na análise de documentos, como as Declarações de Jomtien (1990), que foi, e ainda é, um referencial para organização de políticas públicas no campo da educação. As análises buscaram apresentar um caráter crítico mantendo foco no processo de reorganização e gerência de crises do capitalismo manifestados na busca pelo alívio da pobreza e nas políticas de inclusão social e educacional a partir dos anos 90.

Palavras chave. Neoliberalismo. Inclusão. Organismos Internacionais.

Abstract. The objective of this study was to analyze the role of the main International Organizations in the diffusion of the principles of neoliberalism, especially in the field of education through the concept of inclusion. For this study, some organizational aspects and the role of institutions such as the World Bank (WB), the International Monetary Fund (IMF) and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO / UN) were analysed. In the analysis of documents, such as the Declarations of Jomtien (1990), which was, and still is, a reference for the organization of public policies in the field of education. The analyses sought to present a critical character, focusing on the process of reorganization and management of crises of capitalism manifested in the search for poverty alleviation and in the policies of social and educational inclusion from the 90s.

Keywords. Neoliberalism. Inclusion. International Organizations

1. Introdução

Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado, em andamento, sobre as políticas de inclusão no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG). Na pesquisa nos propomos a investigar como o referido instituto tem construído suas políticas de inclusão de pessoas com deficiência (LBI, 2015).

Para dar clarividência em nossos estudos, nos preocupamos inicialmente em entender como se originou o paradigma de inclusão e qual discurso o fundamenta. Ao buscar esse entendimento nos deparamos com a ascensão da doutrina neoliberal.

Neste primeiro momento, consistiu numa revisão bibliográfica e análise documental. No entanto, destacamos que este é o primeiro passo. Os demais passos da pesquisa estarão ancorados na Análise de Discurso de linha francesa, pois temos como objetivo analisar como a inclusão é compreendida na comunidade acadêmica.

2. Conceituação

O neoliberalismo é uma ideologia desenvolvida na segunda metade do século XX, que ganha força nos 80. Ele visa superar o modelo de economia socialista, já em colapso, e também o próprio modelo capitalista de Estado de bem-estar social, considerado pelos neoliberais como o fator determinante para a crise econômica dos anos 70. Assim o neoliberalismo surgiu como uma espécie de terceira via, como preconizado pelo inglês Anthony Giddens (1998) ao escrever 'The Third Way: The Renewal of Social Democracy', e se sustentaria sobre os seguintes princípios: liberdade do indivíduo em detrimento da coletividade, fim da concepção de classe, mínima intervenção do Estado na economia e redefinição de seu papel, desconstrução da ideia de direitos sociais, restringindo-se apenas em direitos civis e políticos. A política neoliberal está atrelada ao rearranjo do processo produtivo e gerencial do capitalismo expressos pelo modelo Toyotista e pela consolidação do meio técnico-científico-informacional. Neste novo arranjo há a necessidade de um novo tipo de trabalhador, onde este seja mais qualificado tecnicamente, seja capaz de propor alternativas nas funções que desempenhe, capaz de se adaptar a novas funções e que gere menos encargos financeiros. Assim, para constituir um novo trabalhador o neoliberalismo atuará na redefinição das relações entre trabalho e educação.

Conceitua-se inclusão social o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997, p.32)

Como inclusão e neoliberalismo se relacionam?

O conceito de inclusão, é algo ainda recente no mundo, pois no final do século XX nos encontrávamos na "transição entre a integração e a inclusão" (SASSAKI, 1997, p.43). Para entender tal relação trataremos a seguir do papel dos organismos internacionais/multilaterais.

3. Organismos multilaterais, educação e inclusão

Os organismos internacionais possuem mais de 50 anos de atuação sobre a economia dos países considerados em desenvolvimento (periferia do capitalismo). A atuação destes nas últimas décadas se deu efetivamente introduzindo as políticas neoliberais a partir de ajustes estruturais. Os organismos sobre os quais nos deteremos nesta análise são: Banco Mundial (BM), com maior ênfase, e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Ambos os organismos têm sua origem a partir da Conferência de Bretton Woods em 1944, liderada por EUA e o Reino Unido (SOARES, 1998), cujo objetivo era o estabelecimento de uma nova ordem internacional no pós-guerra através da reconstrução dos países devastados pelo conflito armado, onde estes organismos seriam os agentes financiadores de entes públicos e privados nessa reestruturação, sendo que o FMI teria um papel de maior destaque que o BM nesse período. Contudo, esse papel secundário do BM foi alterado com o passar do tempo.

Seu propósito inicial era financiar a reconstrução de países afetados pela 2ª Guerra Mundial, na qual a emergência da Guerra Fria trouxe para o centro das atenções a assistência econômica, política e militar aos países do Terceiro Mundo (SOARES, 1998). A década de 1970 foi marcada por uma grande crise financeira que pôs em declínio as políticas Keynesianas do Estado de Bem-Estar social que reverberaram no pós-guerra. A crise abriu espaço para a ampliação da teoria neoliberal que, por sua vez, se tornou o arcabouço, dentro de uma perspectiva ideológica, na organização e atuação tanto do BM quanto do FMI.

A implementação de ajustes fiscais se deu através da intervenção direta destes organismos na elaboração de políticas e influências sobre a legislação dos países em desenvolvimento que os buscavam. O BM, por exemplo passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos (SOARES, 1998). O objetivo destes ajustes era garantir o pagamento da dívida contraída e eliminar quaisquer condições que fossem consideradas um obstáculo ao desenvolvimento da política neoliberal, como por exemplo, realizar a redução dos gastos públicos buscando, segundo a visão do mercado, o equilíbrio orçamentário e privatizar empresa e serviços públicos.

O discurso adotado pelos Organismos era o de que tais ações eram necessárias para assegurar o desenvolvimento econômico e social “mesmo que numa primeira fase implicassem recessão e aumento da pobreza” (SOARES, 1998, p.16). Entretanto a autora adverte que este discurso representou uma falácia, pois os ajustes causaram grandes impactos nas economias em desenvolvimento de modo que os países não conseguiram quitar suas dívidas em razão da série de condicionalidades impostas e, portanto, sendo colocados numa profunda crise interna. Neste contexto, anos 80, a América Latina se tornou o epicentro da crise ao ser exaurida economicamente transferindo recursos para seus credores em detrimento de seu desenvolvimento. Esta situação provocou o aumento da pobreza na região gerando reações de diversas organizações civis, movimentos sociais e até mesmo segmentos da política do centro do capitalismo. As pressões que se seguiram levaram a uma mudança do discurso do BM.

O final dos anos 80 é marcado por uma abertura de financiamentos de programas de alívio à pobreza. O intuito é desvincular a imagem de promotores da desigualdade dos organismos internacionais que vinham sendo alvo de críticas por conta dos ajustes impostos. Contudo isto não significa uma melhoria na qualidade de vida nos países que receberam e recebem financiamentos, pois BM e FMI nunca foram organismos democráticos e defensores da igualdade social.

Se inicialmente as medidas de austeridades implantadas pelos organismos eram parte da solução para a superação da crise do capitalismo na década de 1970, elas levaram, nos anos 1980, a um aprofundamento da desigualdade na América Latina, a década perdida (LIMA, 2007). Contudo, principalmente a partir dos anos 1990, o discurso era o de que essas reformas não eram o problema e, sim, a solução para crise, e por isso quaisquer reformulações nas políticas de ajuste estrutural que viessem a acontecer deveriam intensificá-las e não as revogar. Tal intensificação foi denominada “reformas de segunda geração” (SOARES, 1998) e traziam em seu escopo o ajuste fiscal, privatizações, estímulo à previdência privada

junto de uma reforma no sistema previdenciário, flexibilização no mercado de trabalho com reformas na legislação trabalhista, reforma no sistema educacional, entre outras. Ou seja, uma profunda reestruturação do Estado. O atual cenário político e econômico do Brasil não deixa dúvidas de que estas reformas ainda estão no centro das políticas dos organismos promovendo ainda mais desigualdades. Os interesses econômicos estão acima dos interesses sociais.

Qual seria então a relação entre organismos multilaterais com o campo da educação e o conceito de inclusão? O que tem a ver um banco com a educação?

Primeiro é preciso destacar que o papel assumido pelos organismos multilaterais, no fim do último século, consistiu na difusão de valores e políticas que possibilitassem a construção de uma nova sociedade conduzida pelos países do centro do capitalismo e que deveria ser apresentada aos países da periferia do capitalismo. A sociedade da informação (LIMA, 2007) seria a síntese da mundialização financeira via globalização. Trata-se, portanto, de um projeto burguês de sociedade. Lima (2003) define que a atuação destes organismos na consolidação desse projeto se dá no embate entre capital e trabalho, e que possui três fundamentos: o binômio pobreza-segurança, a promessa de educação inclusiva e a descaracterização da educação como bem público.

O primeiro fundamento tem como objetivo criar uma falsa ideia de que os países periféricos podem integrar a nova (des)ordem mundial desde que se submetam às condicionalidades, ajustes estruturais, elaboradas pelos países de centro. Adotando as políticas de ajuste, não se combate a pobreza, mas alivia-se as tensões sociais que podem surgir, ao mesmo tempo em que se dá segurança para a introdução do modelo econômico neoliberal e consequente reprodução de capital. O segundo fundamento objetiva a implantação de uma reforma educacional sustentada por um aparente discurso de inclusão social. Esse discurso retoma a teoria do capital humano¹⁰³, ou seja, investir nas capacidades do indivíduo, atrelado à teoria do capital social, que trata do papel dos agentes como ONG's, voluntários, empresários e de suas responsabilidades para com o financiamento da educação. Em síntese, isso significa tirar o monopólio do Estado sobre a educação e essa ideia é reforçada no terceiro fundamento, que busca descaracterizar a educação como um bem público sob o argumento de que escolas e instituições de ensino superior são prestadoras de serviços e devem atender aos interesses do mercado formando mão de obra de acordo com o reordenamento do capital.

Ao apresentar o papel dos organismos multilaterais na difusão das ideias neoliberais destacamos qual é a concepção neoliberal de educação. Assim passamos agora a descrever como estes atores colocaram isso em prática. Lima (2007) apresenta a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, como um grande marco no debate educacional dos anos 1990. Esta conferência foi organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Para Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Para Desenvolvimento (Pnud) e pelo Banco Mundial (BM). Seu lema era "Educação para todos". O evento foi composto por países da periferia capitalista, conduzido por seus organizadores e teve como objetivo apresentar propostas, de cunho neoliberal, destinadas à educação básica. As propostas foram organizadas em um documento intitulado 'Declaração Mundial

103 A ideia do Capital Humano é uma quantidade ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo a um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. Assim, o mito amplamente difundido na sociedade de que a educação seria a grande panaceia para superar a pobreza e as desigualdades sociais em termos tanto macro como microeconômicos tem suas raízes fincadas nessa teoria. (MAUÉS; MOTA JÚNIOR, 2014 p.1147-1148)

sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomtien, 1990'. Os países signatários da declaração assumiram o compromisso de gradativamente introduzirem os objetivos que nela se encontram. Em contrapartida receberiam financiamento para execução e ficariam condicionados a atingir metas que certificassem a implantação da política.

No texto da declaração é enfatizada a condição da educação ser um direito fundamental a toda pessoa, como apregoado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e que, no entanto, continua sendo negligenciado nos diferentes cantos do planeta. Assim a mesma (UNESCO, 1990) se compromete com a busca para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, universalizar o acesso à educação, propiciar adequações à aprendizagem, estabelecer alianças, mobilizar recursos e fortalecer a solidariedade internacional.

A bandeira levantada, sem dúvida, é de grande relevância, principalmente no que se refere à ampliação do acesso, contudo não se pode perder de vista o que está para além do documento. Sobre isso Lima (2003) faz a seguinte observação:

Este discurso sobre a ampliação do acesso à educação foi apresentado como elemento significativo para criar o fetiche da democratização e do aumento no índice de escolarização, mascarando um fenômeno que vem ocorrendo nos países periféricos: o processo de certificação em larga escala. Este discurso omite um processo de focalização dos investimentos educativos nos níveis mais baixos, especialmente no ensino fundamental; uma concepção etapista do processo educativo [...]; e uma concepção de que esta expansão/democratização deverá ser efetivada por meio da ampliação da participação dos setores privados no financiamento e execução da política educacional, especialmente da educação superior. (Lima, 2003. p. 57)

Na concepção dos organismos multilaterais, a educação destinada ao conjunto das camadas pobres de um país deve se restringir ao ensino básico, com uma formação meramente instrumental. Já o ensino superior deve ser destinado àqueles que demonstrem aptidão para o conhecimento sendo capaz de alcançá-lo através do esforço individual. Esse é o compromisso que os países da periferia devem procurar assumir.

A nova configuração no papel dos organismos multilaterais deu um grande destaque ao BM uma vez que este passou a ser o maior agente financiador de projetos educacionais na periferia capitalista estreitando cada vez mais seus laços com a educação. Vejamos agora como isso se deu no Brasil.

4. O Banco Mundial e a política educacional brasileira

Para compreender as ideologias que transformam a educação da América Latina, da África e de parte da Ásia, é preciso examinar os encaminhamentos do Banco Mundial, o ministério da educação dos países periféricos (LEHER, 1999, p. 19).

Segundo Soares (1998), o Brasil apresentou significativa evolução em relação à participação do Banco Mundial em empréstimos para educação. Passou-se de 2%, entre 1987-1990, para 29%, entre 1991-1994, tornando-se a educação o setor com maior volume de empréstimos aprovados dentre diferentes setores como agricultura, energia, transporte e etc.

Altman (2002) afirma que houve significativas mudanças com a aprovação de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 através da flexibilização do

planejamento e centralização da avaliação. O governo federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) objetivando criar uma referência curricular nacional. Em seguida passou à implantação dos sistemas de avaliação.

Outras ações, como o Censo Escolar, também foram adotadas com o intuito de estabelecer um monitoramento e produzir maiores dados relativos à educação nacional.

Maués e Mota Júnior (2014) também destacam o balanço do Banco Mundial sobre as políticas educacionais brasileiras nos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva presente no documento 'Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda' de 2011, que faz uma avaliação do período compreendido entre os anos de 1995 a 2010, bem como traça perspectivas até o ano de 2021. Neste último documento, os autores expressam que não se detêm apenas em avaliar o que chamaram de progresso brasileiro, mas que também se propõem a expor sobre recomendações a serem adotadas no que se refere ao desempenho de professores, desenvolvimento inicial de crianças e reformas no ensino básico, além ainda de deixar claro que o Banco Mundial considera primordial o investimento em capital humano. Outro ponto de destaque no documento é a defesa da participação do capital privado, principalmente no ensino superior, e a defesa da tese de que não faltam recursos para educação, mas sim que se gastam mal os recursos e que, portanto, é um erro elevar os gastos comprometendo o Produto Interno Bruto (PIB) do país.

5. Considerações

Este primeiro momento é uma etapa de levantamento de informações para a construção de um caminho, consistindo, portanto, em uma contextualização sobre a inclusão a partir de um viés político-econômico. Desta forma consideramos que o discurso que atravessa o paradigma da inclusão possui elementos fundantes na doutrina neoliberal e que tais elementos foram e ainda estão sendo constituídos na política educacional brasileira.

Os próximos passos da pesquisa pretendem descrever o processo de criação do IF Sudeste MG para então identificar qual o discurso ou quais discursos interpelam os membros da comunidade acadêmica do IF Sudeste MG com relação à inclusão, e em que medida as políticas já existentes na instituição representam esse(s) discurso(s), e, também, se de fato elas apresentam ou não elementos da doutrina neoliberal. Assim acreditamos que, através da análise de documentos, principalmente institucionais e da adoção metodológica da Análise do Discurso de linha francesa, seja possível apontar como se constituíram as políticas de inclusão do instituto e quais os seus direcionamentos.

6. Referências

ALTIMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2017.

BRASIL, LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 04 ago. 2017.

BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. Achieving world-class education

in Brazil: the next agenda. World Bank, 2011. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/993851468014439962/pdf/656590REPLACEM0hieving0World0Class0.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da Educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Contra-reforma na educação superior:** de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

A DEPRESSÃO HOJE: OS TRANSTORNOS COMO LINHAS TÊNUES DE FRONTEIRA ENTRE O NORMAL E O PATOLÓGICO

ELISA MARA DO NASCIMENTO

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

elisamn10@hotmail.com

Resumo. *Através da análise do DSM-IV (1994) e do DSM-V (2013), pretendo mostrar as contradições das delimitações específicas da depressão enquanto um "transtorno mental" e pontos de irrupção do sujeito no manual. Considera-se aqui modificações pontuais realizadas da quarta para a quinta edição do DSM, além da constatação de um aumento significativo de diagnósticos de "transtornos depressivos" nas últimas décadas e as implicações disso para sua apresentação aos profissionais da área da saúde mental.*

Palavras chave. *Depressão. Transtorno Mental. DSM. Sujeito. Análise do Discurso.*

Abstract. *Through an analysis of the DSM-IV (1994) and the DSM-V (2013), I intend to show the existent contradictions in a specific conception of depression as a "mental disorder" and also the gaps in this manual where the subject bursts. I take into account specific text changes from the fourth to the fifth edition of DSM and the significant increase of medical diagnosis of "depressive disorders" in the last few years and its consequences to description of depression to the mental health professionals.*

Keywords. *Depression. Mental Disorder. DSM. Subject. Discourse Analysis.*

1. Introdução

Falar em depressão nos dias de hoje constitui um imperativo: precisamos falar sobre ela, porque cada vez mais crescem o número de pessoas que relatam um sofrimento, que não se resume em sua causa localizável no tempo e que possui uma materialidade específica, para além da nomeação dos transtornos. O dizer sobre a depressão só existe devido ao dizer depressivo/deprimido e ao trabalho de escuta desses sujeitos.

Segundo a OMS¹⁰⁴, em relatório feito em 2015, cerca de 4,4% da população mundial, o que totaliza 322 milhões de pessoas, foram diagnosticadas com depressão. Somente no Brasil, contabilizam-se 11,5 milhões, cerca de 5,8% do total de habitantes. Preocupa o fato de que a depressão possa levar ao suicídio, considerado globalmente pela mesma Organização como a segunda maior causa

¹⁰⁴ Notícia disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/depressao-cresce-no-mundo-segundo-oms-brasil-tem-maior-prevalencia-da-america-latina.ghtml> (acessado em 24/09/2017)

de morte entre jovens de 15 a 29 anos¹⁰⁵. Todos estes dados vêm mobilizando ações, dentre elas a campanha de conscientização de prevenção contra o suicídio "Setembro Amarelo", que promoveu uma série de atividades na UNICAMP e em diversas partes do país no último mês. Segundo o site oficial da campanha¹⁰⁶, cerca de 9 em cada 10 suicídios poderiam ser evitados.

Nas duas edições do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM) analisadas, a quarta edição publicada em 1994 e a quinta em 2013, que visam um levantamento de doenças psíquicas baseado na experiência empírica da clínica e uma base para auxiliar o levantamento estatístico do número de casos de transtornos mentais, houve mudanças significativas no que se refere aos transtornos depressivos: de uma subdivisão dos transtornos de humor, vinte anos depois, os transtornos depressivos ganham uma seção exclusiva para si, e, de 3 subtipos de classificação (dentre eles, "Transtorno Depressivo Maior", "Transtorno Disrítmico" e "Transtorno Depressivo sem outra especificação"), passam a 8 especificações diferentes ("Transtorno disruptivo da desregulação do humor", "Transtorno depressivo maior", "Transtorno depressivo persistente (distímia)", "Transtorno disfórico pré-menstrual", "Transtorno depressivo induzido por substância/medicamento", "Transtorno depressivo devido a outra condição médica", "Outro transtorno depressivo especificado" e "Transtorno depressivo não especificado"). Todas essas formas de nomeação da depressão (dadas somente através dos diversos "transtornos depressivos") e todas as formas de listagem de sintomas visam a intermediar a relação do sujeito com seu sofrimento, determinada pelos modos de reconhecimento e legitimação presentes na memória e nas condições de produção:

(...) sintoma, nessa formação discursiva, não é algo que possa ser lido no campo da decifração de uma verdade subjetiva, algo que remeta a uma escuta que conduza a um questionamento, não há aí nenhuma opacidade: o sintoma, ele precisa ser eliminado. (Baldini, 2016, pp.69-70).

Existe a reivindicação de considerar a depressão como uma doença séria, que precisa ser tratada. Dependendo da gravidade do caso, há o risco de que o indivíduo tenha sua produtividade comprometida, perca o emprego, prejudique a própria renda e da família e que, eventualmente cometa o suicídio. Luta-se para que a depressão não seja vista como "uma falta de vontade" ou como um "defeito de caráter", mas como um mal funcionamento do indivíduo.¹⁰⁷

Não nego de forma alguma que a depressão apresenta gravidade clínica e que constitui um prejuízo significativo à vida do sujeito. Mas ressalto que sempre pisamos em ovos quando tentamos delimitar uma fronteira dentro do âmbito do visível entre o que, de um lado, representa o normal e, de outro, o patológico, sobretudo quando falamos de doenças psíquicas. Uma pesquisa em andamento da Universidade de Medicina de Viena (Áustria) propõe que a depressão poderia ser detectada por um exame de sangue através da contagem do nível de serotonina do indivíduo¹⁰⁸. E, por mais que este diagnóstico ainda esteja em fase de estudos e

¹⁰⁵ Dados disponíveis em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs398/en/> (acessado em 30/09/2017)

¹⁰⁶ Dados disponíveis em: <http://www.setembroamarelo.org.br/o-suicidio/> (acessado em 01/10/2017)

¹⁰⁷ Entrevista feita por Drauzio Varella com Ricardo Moreno, psiquiatra do Hospital das Clínicas de São Paulo disponível em: <https://drauziovarella.com.br/entrevistas-2/depressao-doenca-que-precisa-de-tratamento/> (acessado em 24/09/2017)

¹⁰⁸ Disponível em: https://www.meduniwien.ac.at/web/en/about-us/news/detailsite/?tx_news_pi1%5Bnews%5D=2292&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=fbc942ed728941142a58711ea763f623 (acessado em

que seja uma possibilidade somente para um futuro próximo, frisa-se, em diversos sites de notícias¹⁰⁹, a descoberta como definitiva e reveladora de um limite entre as pessoas normais e portadoras de depressão. Outra pesquisa feita no MIT (Massachusetts, EUA), propõe a criação de um aplicativo capaz de detectar propriedades acústicas na voz de indivíduos com depressão, de modo que qualquer um poderia realizar um diagnóstico em casa¹¹⁰. No entanto, há críticas a este método de diagnóstico que somente considera propriedades como o ritmo de fala, tom de voz e energia acústica e não atenta para as palavras que o paciente diz¹¹¹.

Aquilo que o paciente diz ao médico durante uma consulta não é irrelevante no diagnóstico proposto pelo DSM-V, edição mais recente do manual psiquiátrico publicada no Brasil em 2014. O médico não poderia saber de outro modo além da fala se o paciente apresenta

humor deprimido na maior parte do dia, (...) acentuada diminuição do interesse ou prazer em todas ou quase todas as atividades, (...) insônia ou hipersonia (...), agitação ou retardo psicomotor (...), fadiga ou perda de energia (...), sentimentos de inutilidade ou culpa excessiva ou inapropriada (...), capacidade diminuída para pensar ou se concentrar, ou indecisão (...) (DSM-V, p.161), dentre outros sintomas de um quadro de Transtorno Depressivo Maior, "**quase todos os dias**" (idem, grifo meu), a não ser pelo "**relato subjetivo**" (ibidem, grifo meu) do paciente.

Isso contradiz o que durante muito tempo foi considerado nos primórdios da medicina enquanto ciência como a invalidade do saber do doente sobre sua própria doença (CANGUILHEM, [1966] 1995, p.68). Na Psicanálise, este saber do doente e, sobretudo, a forma como ele nomeará o sintoma ao longo das sessões de análise é de extrema importância. É somente através dessa experiência subjetiva de nomeação que o sujeito se situa de outra forma com o próprio sofrimento. Em outras palavras, o diagnóstico está incluído na própria fala do paciente e é somente pela constatação de que "o inconsciente, isso fala" (Lacan, [1974] 1993, p.18) e de que "a cura é uma demanda que parte da voz do sofredor" (*id.*, *ibid.*, p.19) que uma relação com o tratamento se faz possível.

No campo da fisiologia e das doenças que atacam os órgãos do corpo humano, o saber do paciente nada teria a dizer acerca do prejuízo no funcionamento de determinada porção do organismo, pois este saber é detido somente pelo médico. O indivíduo era somente um suporte da doença a ser estudada pelo especialista. No entanto, quando se trata de doenças psíquicas e, sobretudo, a depressão como foco de estudo deste trabalho, é preciso que o paciente confirme os critérios quantitativos que não podem ser observados somente durante o tempo da consulta (o médico não acompanha a vida do paciente quase todos os dias!). Mas, como "a consciência sensível imediata da vida orgânica não é, por si mesma, ciência desse mesmo organismo" (idem, p.66), é frequente que o relato do paciente seja "traduzido" para a linguagem médica a fim de que o diagnóstico possa ser feito. Se os métodos de detecção visível da depressão

24/09/2017)

¹⁰⁹Notícias em sites brasileiros disponíveis em: <http://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Pesquisa/noticia/2014/04/e-possivel-detectar-depressao-atraves-de-exames-de-sangue.html>

<http://noticias.r7.com/saude/novo-exame-de-sangue-podera-detectar-depressao-04052014> (ambos acessados em 23/09/2017)

¹¹⁰ Disponível em: <https://voicesurvey.mit.edu/> (acessado em 23/09/2017)

¹¹¹ Crítica do psiquiatra Marco Antônio Brasil, membro da Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP), disponível em: <http://www.psiquiatria-pr.org.br/noticia-4572/> (acessado em 24/09/2017)

citados acima (o exame de sangue e o aplicativo que detecta características acústicas na voz) entrarem em vigência, a fala do paciente, já pouco significativa, não terá mais valor algum.

A medicina enquanto um fazer científico no século XIX propunha que uma doença só poderia ser apreendida enquanto tal "ao nível da totalidade orgânica e, em se tratando do homem, ao nível da totalidade individual consciente, em que a doença torna-se uma espécie de mal (idem, p.64). Os sintomas seriam o caminho mais eficaz de se atingir a doença no corpo: através de sua "multiplicidade visível" seria possível significar, sem resíduos, a própria doença. Através da localização no organismo do ponto de mal funcionamento, atinge-se o próprio mal. Podemos considerar que uma doença afeta o corpo, causando-lhe um mal tão grande que motiva o sujeito a procurar a ajuda de um profissional da saúde. Com as doenças psíquicas, como a depressão, isso não se dá diferente: o incômodo ao corpo leva o sujeito a procurar ajuda para sanar a dor e o sofrimento. Mas onde está essa dor? Em qual parte, podemos achar a porção danificada deste organismo complexo e reajustá-la? Onde, no corpo, encontramos o mal causador da depressão e o atacamos diretamente com a medicação apropriada?

Nas duas edições do DSM analisadas, com vinte anos de espaçamento entre elas, há uma lista de sintomas que permitem a classificação do transtorno depressivo considerando-se sua gravidade e subtipo. No entanto, há um alerta na porção destinada à definição de "Transtornos Mentais": não é suficiente que o paciente apresente o número mínimo de sintomas necessários ao diagnóstico de determinado transtorno, é necessário que estes sintomas sejam também associados

com sofrimento (por ex., sintoma doloroso) **ou incapacitação** (por ex., prejuízo em uma ou mais áreas importantes do funcionamento) ou com um risco significativamente aumentado de sofrimento atual, morte, dor, deficiência ou uma **perda importante da liberdade** (DSM-IV, pp.xx-xxi, grifos meus) ou então com "**sofrimento ou incapacidade significativos** que afetam **atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes**" (DSM-V, p.20, grifos meus).

Também não se devem levar em consideração respostas culturalmente aceitas a determinados eventos, como o luto perante a morte de um ente querido, nem desvios de natureza política, religiosa ou sexual, que não sejam fruto de uma disfunção no indivíduo. Ou seja, o que conta, além do próprio sintoma, é uma forte sensação de desajuste do paciente em relação a um Bem-Estar determinado pela sociedade, sentido tanto pelo próprio depressivo/deprimido ou pelas pessoas mais próximas dele. Nesse movimento de sentidos, apaga-se a própria sociedade como causadora de algum mal e restringe-se o espaço do social como reflexo direto de algum problema no funcionamento do organismo; além disso, o próprio modelo de comportamento a ser seguido não é explicitado em nenhum lugar dos DSMs, mas é apreendido mesmo em sua condição de *não-dito*: o bem-estar, único componente de uma subjetividade possível, é tudo aquilo que não está listado como causador de mal-estar, é tudo aquilo que não faz parte do patológico. Algo que desestabiliza aquilo que foi "logicamente estabilizado" (Pêcheux, 1990) no discurso psiquiátrico de diagnósticos e de estatísticas irrompe e é confessado pela própria instância: indícios de subjetividade do paciente, o que decide em última instância se aceita ou não o tratamento para a doença que lhe impõem. O sujeito se mostra aqui através de sua *tomada de posição* (PÊCHEUX, 1975).

Consideremos novamente o enunciado: "Transtornos mentais estão frequentemente associados a **sofrimento ou incapacidade significativos** que afetam **atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes**"

(idem), presente na quinta edição do Manual. Na quarta edição do DSM, há as especificações de "sintoma doloroso" quando se trata de "sofrimento" e "prejuízo em uma ou mais áreas importantes do funcionamento" quando se fala em "incapacitação". Percebe-se que "sofrimento" e "incapacidade significativos", na nova definição, ganham um estatuto de evidência, não necessitando de maiores especificações. Além disso, apaga-se a ideia de que o mal-estar, para ser considerado como um "transtorno mental", precisa estar associado a "um risco significativamente aumentado de sofrimento atual, morte, dor, deficiência" ou a uma "perda importante da liberdade": o sofrimento do indivíduo se torna significativo na medida em que "afeta" algo que ele faz, suas "atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes"; ou seja, tudo o que possa ser facilmente percebido pelas pessoas que interagem com ele, na falta de uma percepção própria do indivíduo.

Mesmo que as concepções de determinação de uma doença variem segundo critérios qualitativos (como se ela fosse um estado de outra ordem do corpo em relação ao normal) ou quantitativos (em que normal e patológico não constituem ordens distintas do funcionamento do corpo, mas a alteração é tornada visível através de números) (CANGUILHEM, [1966] 1995), algo é preservado:

Quando classificamos como patológico um sintoma ou um mecanismo funcional isolados, esquecemos que aquilo que os torna patológicos é sua relação de inserção na **totalidade indivisível de um comportamento individual**. De tal modo que a análise fisiológica de funções separadas só sabe que está diante de fatos patológicos devido a uma informação clínica prévia; pois a clínica coloca o médico em contato com **indivíduos completos e concretos** e não com seus órgãos e funções. (idem, p.64, grifos meus).

Tal concepção fisiológica da doença é transposta também para o discurso psiquiátrico do DSM: o doente, mesmo quando portador de uma doença psíquica, é considerado como um corpo concreto, um indivíduo tomado em sua totalidade, sem espaço para a falta constitutiva que promove o desejo e nos torna sujeitos.

Maria Rita Kehl (2009) defende que a depressão constitui uma posição específica do sujeito, denominada de "demissão subjetiva" (Kehl, 2009, p.58). O objeto *a*, causa de desejo, é desde sempre um objeto perdido e impossível de ser reencontrado. O desejo é um eterno movimento em direção a um objeto que lhe satisfaça, sempre reencontrando algo nunca capaz de suprir a falta. No entanto, para lidar com o fato de que desejar não implica encontrar o objeto perdido e para lidar com a falta, o sujeito negocia o objeto *a*, em sua função de *causa de desejo*, em troca pela demanda do Outro. Através do *fantasma*, o sujeito se exime da culpa de não preencher a falta, pois não é mais ele quem deseja, e sim o Outro, restando-lhe somente a imposição de cumprir uma ordem. Tal operação de troca, por sua vez, é impossível de ser realizada com sucesso, pois à "essa perspectiva imaginária de supressão da falta" (idem, p.94), paga-se com a Angústia e dissolução do sujeito.

A falta não pode ser preenchida por nada que a denominada "sociedade do espetáculo" oferece, com seus inúmeros produtos, perspectivas de sucesso profissional e de vida plena, pois ela é do âmbito Real e nada do registro da pura imagem pode tapar este buraco do sujeito. O movimento de satisfação nunca cessa: é preciso sempre comprar algo que ultrapasse o produto anterior em algum aspecto e é preciso sempre se impor outra meta profissional ou pessoal. É preciso que o bem-estar possa ser visualizado, inclusive, na própria imagem que o sujeito vê ao

espelho, através da constatação de ter alcançado o padrão estético em voga¹¹².

O depressivo se defende dessa "sociedade do espetáculo"¹¹³ (idem, p.92), que impõe o gozo da imagem a todo instante e não tolera a tristeza e a insatisfação diante do que oferece, ao abdicar de seu desejo. Ele instaura uma nova posição, denominada por Lacan de "demissão subjetiva" (idem, p.58), a qual inaugura uma "covardia moral" (Lacan, [1974] 1993, p.44): já que nunca consegue sanar a falta Real com toda a gama de objetos disponíveis para se alcançar uma satisfação imaginária, ele cessa o ato de desejar e se coloca fora desse movimento que permite a todo sujeito *ser*. Lacan continua, e afirma que esta seria a única culpa legítima: a de ceder de seu próprio desejo.

Vivemos em uma sociedade que dita o "gozo intransitivo" (Saroldi, 2011, p.19). Freud, em *O mal-estar na civilização*, desenvolve a tese de que "a civilização resulta da renúncia à satisfação direta das pulsões" (idem, p.16). Se nossa sociedade hoje dita o individualismo a qualquer custo e o gozo à toda prova, resta-nos pensar o que perdemos com esta renúncia da renúncia e se o aumento de casos de depressão ao redor do mundo começa a nos indicar alguma resposta.

O normal é inatingível no seu estatuto de Norma. Se consideramos a depressão de um ponto de vista psicanalítico, entendida como o cessar do próprio desejo e a culpa por abdicar do ato de desejar, fatos que são consequências possíveis da negação do que é oferecido pelo mercado como bem-estar, como sanar essa culpa? Como reestabelecer o desejo, essa porção invisível, mas que não deixa de produzir efeitos? Está claro que não se trata de promover uma satisfação imaginária a esse desejo que foi perdido junto com seu objeto. Este movimento de tentativa de sanar a falta, inclusive, contribuiu para que a insaciabilidade natural do desejo fosse mais dolorosa. Os remédios antidepressivos agem no sentido de sanar a dor e a angústia perante a incompletude da falta, ao impedir que o sujeito sinta qualquer outra coisa. A solução realmente seria cortar definitivamente o laço do sujeito com o próprio ato de desejar, com o próprio movimento responsável por mantê-lo vivo? Como os médicos, com seus olhos e seus equipamentos supermodernos, poderiam localizar a falta? É urgente que passemos a considerar as pessoas como sujeitos.

2. Referências

American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV)**. Trad. Dayse Batista. 4 ed. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas Sul LTDA., 1994.

_____. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: [recurso eletrônico] DSM-5**. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et. al.. 5 ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre, RS: Artmed. 2014.

BALDINI, L.J.S.; ROMÃO, L.M.S. Melancolia (ou traços): dizeres nublados. 2014

BALDINI, L.J.S. Um caleidoscópio de nomes. In: *Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia* Volume 2. Orgs. Giovanna G. Benedetto Flores, Nádia Régia Maffi

¹¹² Artigo da IstoÉ referente à indústria do bem-estar, disponível em: <http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/negocios/20030528/industria-bem-estar/20938> (acessado em 24/09/2017)

¹¹³ Este conceito foi empregado pela primeira vez por Guy Debord (DEBORD, Guy [1967]. **A sociedade do espetáculo**. trad.: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002).

Neckel, Solange Maria Leda Gallo. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016. pp.65-74

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas & Luiz Octávio Ferreira Barreto Leite. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Trad. Roberto Machado. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 2008.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão**: a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009.

PÊCHEUX, Michel [1975]. A forma-sujeito do discurso. In: **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 5 ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2014. p.145-168

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

LACAN, Jacques [1974]. Televisão. Trad. Antônio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993

SAROLDI, Nina. (Para ler Freud) **O mal-estar na civilização**: as obrigações do desejo na contemporaneidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

O *FEEDBACK* FORMATIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS EM UM CURSO ONLINE DE MESTRADO

ELISA MATTOS DE SÁ

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Universidade Nova de Lisboa
Avenida de Berna, 26-C / 1069-061 Lisboa

mattos.elisa@gmail.com

Resumo. O *feedback formativo* é essencial na avaliação formativa e no ensino à distância (GIKANDI, MORROW & DAVIS, 2011; TARAS, 2005), visto que possibilita redirecionamentos no ensino-aprendizagem (PALLOFF & PRATT, 2009, BLACK, 2003; BLACK et al., 2004, 2003; WILLIAM, 2000). Este trabalho analisa o *feedback formativo* na formação continuada de nove professores de inglês, com base em comentários dos *feedbacks* recebidos em um curso online de mestrado, coletados por entrevistas escritas e orais.

Palavras chave. *Feedback. Avaliação Formativa. Formação Continuada.*

Abstract. *Formative feedback* is essential both in formative assessment and distance learning (GIKANDI, MORROW & DAVIS, 2011; TARAS, 2005), as it allows pedagogical redirecting (PALLOFF & PRATT, 2009, BLACK, 2003; BLACK et al., 2004, 2003, WILLIAM, 2000). This paper analyzes formative feedback in nine English teachers' continuing education, based on feedback comments received in an online master's degree course, collected through written and oral interviews.

Keywords. *Feedback. Formative Assessment. Continuing Education.*

1. *Feedback* formativo

Na literatura sobre ensino-aprendizagem, o *feedback* formativo é essencial para a aquisição e desenvolvimento de habilidades e conhecimentos (SHUTE, 2007; MORENO, 2004; EPSTEIN et al., 2002; AZEVEDO & BERNARD, 1995; PRIDEMORE & KLEIN, 1995, 1991), demonstrando ser igualmente importante no engajamento e motivação dos alunos durante o percurso de ensino, bem como para o bom andamento das avaliações (KOH, 2008; CRISP & WARD, 2008; NARCISS & HUTH, 2004; ROBLES & BRAATHEN, 2002).

No entanto, o *feedback*, seja qual for, não pode ser compreendido isoladamente, pois está vinculado a um plano de ensino específico e a concepções de avaliação e de ensino-aprendizagem do professor e/ou da instituição de ensino. Desse modo, o *feedback* deve ser encarado como uma ação contextualizada, que se desenvolve como parte de um processo mais amplo. Por essa razão, o *feedback* formativo precisa ser localizado como elemento da avaliação formativa, cujo objetivo

principal é coletar dados para melhorar o desempenho dos alunos, levando-os a compreender seus erros e acertos (GIKANDI, MORROW & DAVIS, 2011; PALLOFF & PRATT, 2009; TARAS, 2005).

No âmbito da avaliação formativa, que ocorre de forma contínua, ou seja, do início ao fim do percurso de ensino-aprendizagem, o *feedback* formativo abarca informações relevantes que visam modificar o pensamento ou comportamento do aluno, para melhorar a aprendizagem (SHUTE, 2007). Assim, pode conter observações sobre a qualidade das colocações/produções dos alunos ou concentrar-se em questões mais específicas, como erros, vistos como uma etapa natural e positiva do ato de aprender (PALLOFF & PRATT, 2009).

Portanto, se e quando aplicado corretamente, o *feedback* formativo pode melhorar o desempenho dos alunos (SHUTE, 2007), por criar um diálogo contínuo de tom positivo, observando-se as especificidades dos alunos e do contexto instrucional amplo e mais imediato. De fato, esse tipo de *feedback* é multidimensional, já que considera elementos contextuais e individuais da situação de ensino e dos alunos, bem como a natureza e a qualidade da mensagem comunicada (SHUTE, 2007; SCHWARTZ & WHITE, 2000).

Pela perspectiva dos alunos, o *feedback* formativo possibilita reduzir a incerteza sobre seu desempenho, sobre como estão se desenvolvendo no curso ou em uma tarefa específica (ASHFORD, BLATT & VANDEWALLE, 2003), o que é de grande importância em qualquer circunstância educacional, mas especialmente no ensino à distância, que carece do suporte da interação presencial. Desse modo, o *feedback* formativo é uma boa alternativa para suprir a ausência de interação e avaliação presencial na educação online, auxiliando na redução da distância transacional (cf. MOORE, 1993).

Ademais, no ensino *online*, os alunos também precisam de oportunidades para dar *feedback* aos professores sobre o que aprenderam, sobre as leituras e as tarefas realizadas. Sem esse *feedback*, a avaliação pedagógica fica incompleta, pois a ela falta o parecer dos alunos, que pode servir para orientar o professor em possíveis adaptações de conteúdo e metodologia. O *feedback* formativo, assim, é um processo contínuo de diálogo, reflexão e, possivelmente, redirecionamentos.

2. Avaliação formativa *online*

Como discutido anteriormente, o *feedback* formativo é elemento constitutivo da avaliação formativa que, no ambiente *online*, deve ser planejada com ainda mais cuidado e clareza, já que aulas virtuais envolvem diferentes variáveis de ensino e comunicação. De acordo com Robles e Braathen (2002), a educação no ambiente virtual diferencia-se do ensino presencial em três pontos: a) na interação entre participantes e entre professor e alunos, b) nos paradigmas de ensino e c) nas técnicas de avaliação. Como exposto em Sá (no prelo), “a avaliação *online* não significa simplesmente transpor ou aplicar ao ambiente virtual o que já é feito presencialmente” (p. 3) e exige reconceptualizar as maneiras pelas quais a interação, o ensino e a avaliação serão realizadas.

Segundo Nicol e Macfarlane (2006), uma boa avaliação formativa *online*: a) ajuda a esclarecer o desempenho dos alunos; b) facilita a autoavaliação e reflexão; c) fornece informações detalhadas sobre a aprendizagem; d) incentiva o diálogo professor-aluno e alunos-alunos; e) promove a motivação e ajuda a desenvolver a autoestima dos alunos; f) cria oportunidades para aproximar o atual desempenho dos alunos daquele que é desejado ou esperado no curso; e g) fornece informações que podem ser usadas pelo professor planejar e adaptar o ensino.

Esses pontos são igualmente argumentados por Black (2003), Black et al. (2004, 2003), William (2000), para os quais o *feedback* formativo deve incluir a possibilidade de reflexão por parte do aluno, indo além de comentários construtivos e buscando direcionar o aluno rumo a uma associação entre os critérios de avaliação, seu desempenho e as observações do professor.

Nesse sentido, o professor deve entender e esclarecer aos alunos quais são e como as ferramentas avaliativas se associam ao plano de ensino do curso, destacando o que se espera alcançar com as avaliações e com as rubricas avaliativas (PALOFF & PRATT, 2009; SANTOS, 2002), bem como o papel do *feedback* nesse processo, para que este possa ser utilizado na orientação e reorganização da participação dos alunos. Sem essa clareza inicial, perde-se o caráter construtivo da avaliação e do *feedback* formativos.

3. Critérios de avaliação do curso

Os dados apresentados neste trabalho, em forma de exemplos de *feedback* e de excertos das entrevistas feitas por Skype com alunos do curso, foram coletados para um estudo sobre avaliação *online*, que está sendo realizado com base no percurso de ensino de nove alunos de três nacionalidades (Brasil, Portugal e Angola).

No curso *online* de mestrado em Didática de Inglês, as disciplinas são ministradas por dois professores, em dois módulos distintos, e se estruturam em tópicos debatidos nos fóruns de discussão, semanalmente, baseados em uma bibliografia pré-selecionada, que pode ser expandida segundo os comentários dos alunos nos fóruns de discussão.

A avaliação dos alunos se organiza em: a) participação nos fóruns de discussão (30 pontos) durante todo o semestre letivo, b) atividades escritas (30 pontos) nos dois módulos, também durante todo o semestre, e c) um trabalho final (40 pontos) sobre um tema abordado em um dos módulos, contendo uma reflexão/análise ou uma aplicação pedagógica. As tarefas escritas não devem ultrapassar 850 palavras e os trabalhos finais devem conter entre 3.000 e 5.000 palavras, excluindo-se referências e anexos.

Os critérios de avaliação são informados aos alunos no início do semestre por meio de um “Contrato de Aprendizagem”, que contém a pontuação a ser distribuída, uma lista das atividades escritas e do trabalho final, com datas, além de uma bibliografia inicial. As tarefas escritas e o trabalho final são avaliados com base em qualidade de conteúdo e de uso da linguagem e adequação ao formato pré-estabelecido (gêneros acadêmicos, como resenha, artigo, relatório etc.).

A participação nos fóruns de discussão é avaliada por frequência e qualidade do engajamento, qualidade das críticas às produções dos colegas, integração do conteúdo com as leituras da semana e uso correto da norma padrão do inglês, visto que essa é a língua de instrução do curso. Esses critérios também contêm rubricas, informadas aos alunos no início das aulas.

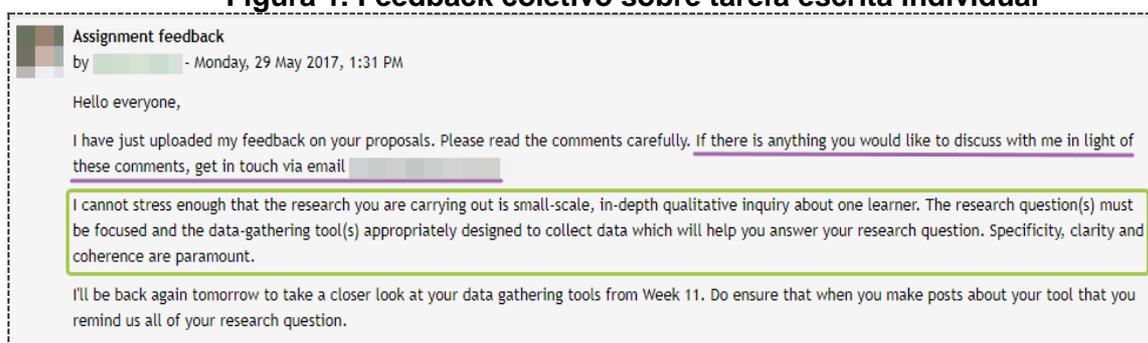
Ambos instrumentos avaliativos recebem notas acompanhadas de comentários, para que os alunos possam entender o que estava bom e o que precisa ser melhorado e o *feedback* é dado coletiva e individualmente, como discutido na próxima seção.

4. *Feedback* formativo no curso *online* de mestrado

Esta seção apresenta uma análise de *feedbacks* coletados durante o primeiro semestre letivo de 2017, referentes ao curso *online* de mestrado em Didática de Inglês, e apresenta excertos de entrevistas realizadas por Skype, nas quais os alunos foram indagados sobre o papel do *feedback* em sua experiência neste curso. Os dados das entrevistas evidenciaram duas situações: a) a presença do *feedback* formativo contínuo é crucial para que os alunos passem se localizar no curso e b) a ausência do *feedback* em um dos módulos foi um ponto negativo do curso e fez com que os alunos se sentissem “perdidos” quanto a seu desempenho e conhecimento. Este trabalho foca-se apenas nos resultados positivos da coleta de dados, ou seja, no *feedback* formativo.

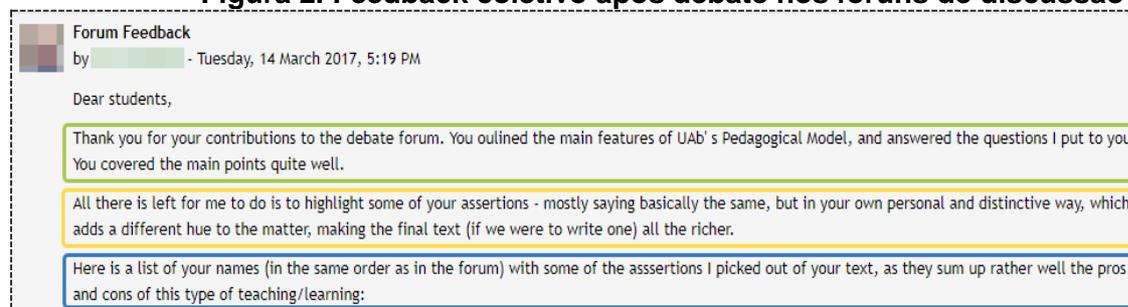
O *feedback* coletivo funciona como um panorama do desempenho da turma e socializa o aproveitamento dos alunos de forma respeitosa, sem explicitamente revelar detalhes, possibilitando a cada aluno situar-se melhor no curso. A figura 1 abaixo é um exemplo de *feedback* coletivo referente a uma tarefa escrita (feita individualmente pelos alunos).

Figura 1. Feedback coletivo sobre tarefa escrita individual



O *feedback* coletivo também é aplicado à participação dos alunos nos fóruns de discussão e é feito por comentários nesses mesmos fóruns após a data limite do debate da semana. Para esse *feedback*, o professor seleciona trechos de colocações de cada aluno, indicando aspectos de destaque positivo ou que precisam ser reconsiderados¹¹⁴. Os professores fazem observações gerais e depois retomam diretamente as colocações dos alunos, como explicitado na figura 2 a seguir.

Figura 2. Feedback coletivo após debate nos fóruns de discussão



Na figura acima, a professora faz um apanhado geral do que foi discutido no fórum da semana (em verde) e tece comentários sobre as contribuições de cada

¹¹⁴ A nota da participação nos fóruns de discussão é dada ao final de um módulo ou junto ao *feedback* de uma atividade escrita, com base em rubricas avaliativas compartilhadas com os alunos no início do curso, e não são o foco do *feedback* formativo dos fóruns de participação, funcionando como um reflexo mínimo da participação dos alunos.

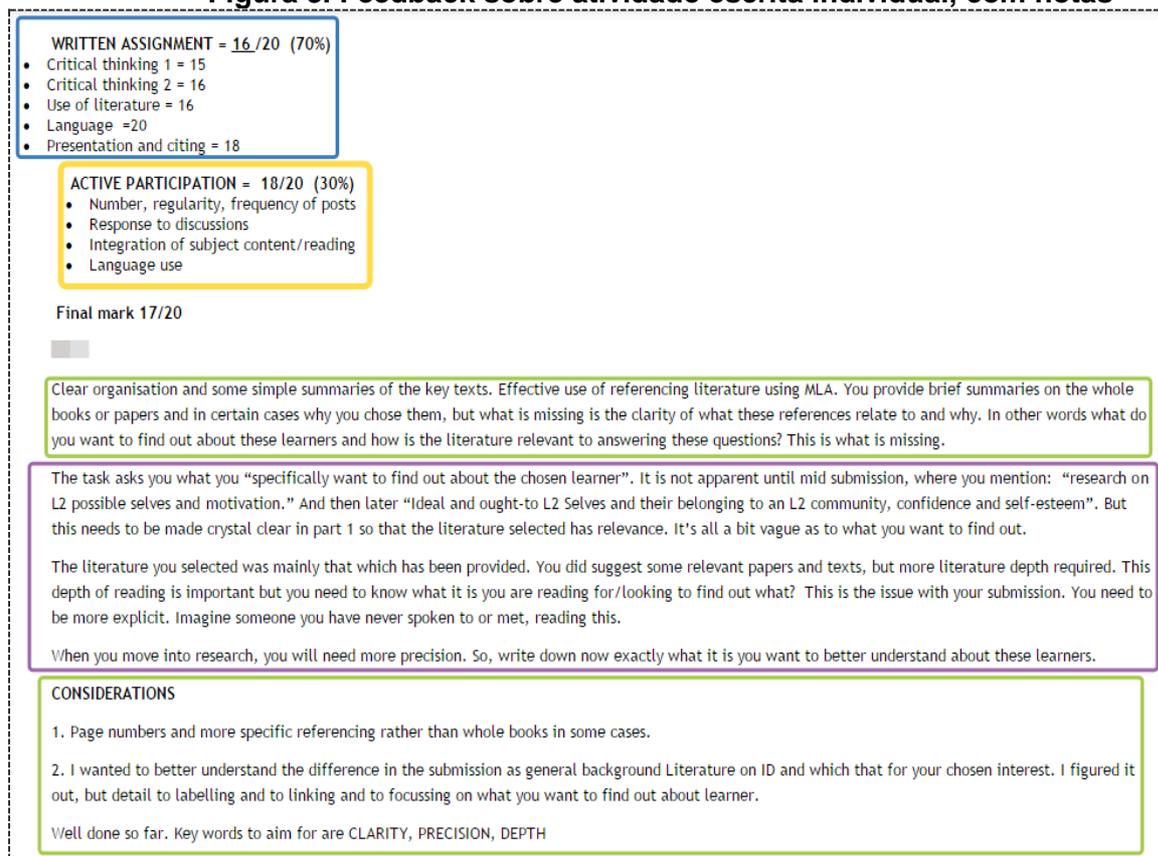
aluno (em azul, referente à introdução a essa etapa). O tom adotado pela professora é positivo, com destaque para a individualidade trazida por cada aluno (em amarelo). Segundo os alunos entrevistados, essas observações são cruciais para o desenvolvimento no curso, pois servem como orientação, promovendo engajamento e motivação. Esse aspecto norteador mostra-se bastante claro nos trechos selecionados abaixo, de duas alunas do mestrado *online*:

“Para algumas questões eu já tinha uma noção de como estava indo, mas para outras, o *feedback* da professora me mostrou que eu deixei alguns pontos para trás, porque não prestei atenção direito no que havia sido pedido. Então, como ela me respondeu quase na hora, ainda tive tempo de corrigir meu post naquela discussão.”

"Eu achei muito importante. Os professores mostram se você está no caminho certo. (...) O comentário tem que ser feito desde a primeira vez que você escreve alguma coisa ali [no fórum] para você saber se está no caminho certo ou não. (...) Sem esse comentário, é como se você estivesse dando um tiro no escuro (...) e todo aluno que ouvir o que o professor tem a dizer a respeito da sua colocação (...), então, assim, te traz um certo tipo de empolgação."

Como mencionado anteriormente, o curso em questão faz uso tanto da avaliação formativa quanto de elementos somativos, um pré-requisito da universidade gestora do mestrado *online*. O *feedback* exposto na figura 3 abaixo é um exemplo da associação entre os dois tipos de avaliação, as quais ancoram-se em rubricas avaliativas informadas previamente aos alunos (em azul, para tarefa escrita, e amarelo participação nos fóruns de discussão) e é considerado formativo, já que apresenta colocações projetadas para reflexão e redirecionamento de ações (cf. TARAS, 2005).

Figura 3. Feedback sobre atividade escrita individual, com notas



Junto às notas, que compõem o elemento somativo da avaliação (cf. PALLOFF & PRATT, 2009; PINTO & SANTOS, 2006), nesse *feedback*, a professora faz uma série de observações, partindo do que foi positivo e então apontando o que pode ser melhorado (em verde). Os comentários sobre as questões problemáticas, bem como os pontos a serem revistos na produção avaliada e em tarefas futuras (em verde) possibilitam à aluna refletir sobre seu desempenho, reavaliando seus conhecimentos e habilidades de forma construtiva. Além disso, a professora concentra suas observações na tarefa da aluna, como recomendado por Shute (2007), referindo-se tanto à tarefa quanto às colocações da aluna (em roxo), com nível de especificidade que evita mal-entendidos e possibilita redirecionamentos futuros.

Após o *feedback* sobre as produções escritas, os professores geralmente pedem breves *post-feedbacks* (até 150 palavras), nos quais os alunos comentam o *feedback* recebido, respondendo às seguintes perguntas: a) o que você aprendeu no processo de produção dessa tarefa (em relação ao processo); e b) o que o *feedback* te fez pensar ou rever (reflexões sobre o *feedback*), como ilustrado na figura 4 abaixo.

Figura 4. Post-feedback dado por uma aluna do curso

Having said that, I think I got lost and missed the point on my "phenomenon", which, as mentioned, is the Ought-to L2 Self. I think that was why I could not provide more literature on the topic... I should have looked for that first and I focused too much on milieu and parental engagement in my online searches.

O *post-feedback* é uma continuidade ao diálogo formativo entre professor e aluno, pois exige que os alunos retornem à tarefa avaliada às observações do professor e reflitam sobre seu desempenho e sobre os comentários do professor.

No excerto acima, por exemplo, a aluna explica para a professora por que não incluiu mais leituras sobre o assunto da tarefa escrita, algo que parecia não estar claro para a aluna antes de receber o *feedback*. Para a professora, o *post-feedback* pode dar acesso ao caminho percorrido pelos alunos na elaboração da tarefa.

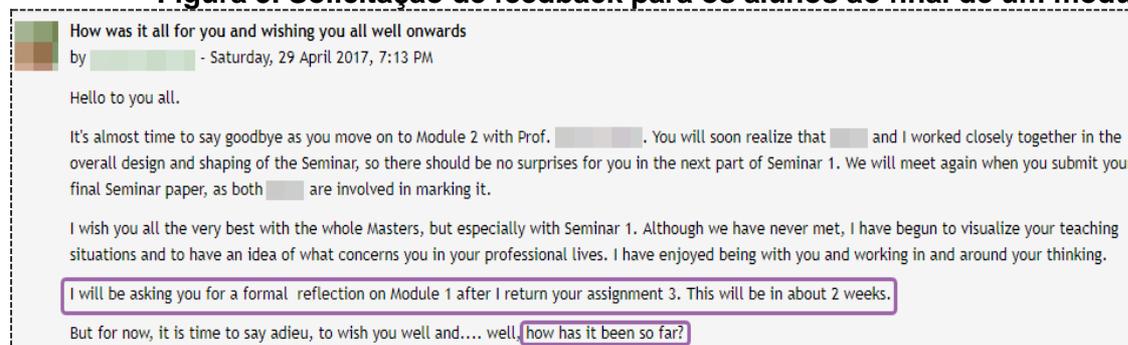
Esse retorno à produção escrita e às colocações do professor dá aos alunos uma nova visão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Santos (2008, 2002), esse tipo de autoavaliação possibilita aos alunos a tomada de consciência sobre o que desenvolveram e o que era esperado pelo professor, que, em última análise, cria espaço para ressignificar o aprendizado. Duas alunas entrevistadas, por exemplo, referiram-se ao *post-feedback* de forma bastante positiva, ressaltando a oportunidade de orientação, redirecionamento, reflexão e diálogo com o professor:

"Eu vejo como uma reflexão, o que eu fiz de errado, o que eu não fiz, o que fazer da próxima vez... eu estou refletindo sobre o que eu fiz e o que eu posso fazer futuramente. Além dessa reflexão, eu também gostei desse retorno porque eu pude me expressar. (...) Eu acho que é importante também a professora saber do seus sentimentos. E também achei bacana, pois ficou tipo um diálogo: ela falou e a gente comentou em cima do *feedback* dela. Isso para mim foi novo."

"Eu nunca havia feito um [*post-feedback*] antes e acho que foi importante para mim porque me fez repensar minhas respostas na primeira tarefa. (...) De início eu não havia notado que tinha feito uma descrição superficial, mas depois do retorno da professora, ficou claro para mim que eu realmente não aprofundei a questão. (...) E como esse retorno da professor foi logo na primeira tarefa, eu já tentei ser mais específica nas outras."

Ao final de cada módulo ou na última semana de cada disciplina, os alunos são convidados a fazer uma avaliação dos pontos positivos e negativos do módulo/disciplina, e devem incluir apontamentos para que os professores possam melhorar ou rever o que foi dado, caso considerem pertinente. Esse *feedback* dos alunos é mais uma ferramenta de reflexão e diálogo entre professor e alunos. A figura 5 abaixo é um exemplo (em roxo).

Figura 5. Solicitação de feedback para os alunos ao final de um módulo.



4. Considerações finais

Este trabalho apresentou exemplos de *feedback* dados pelos professores de um mestrado *online* em Didática de Inglês e excertos de entrevistas feitas com nove alunos do curso, em referência ao papel do *feedback* formativo recebido durante o primeiro semestre letivo do curso. Os dados analisados evidenciam a importância que o *feedback* formativo exerce na reflexão e motivação dos alunos durante os módulos e disciplinas do curso, servindo como um elemento orientador para o redirecionamento positivo de suas ações. Essa experiência positiva, no entanto, não foi unânime – em um dos módulos de uma disciplina, a ausência do *feedback* contínuo mostrou-se como um problema para os alunos, questão que será discutida em trabalhos futuros.

Isto posto, fica claro – pelas colocações dos alunos entrevistados – que o *feedback* formativo tem papel fundamental na organização do trabalho cognitivo dos alunos e na melhoria da aprendizagem, devendo ser feito com regularidade e celeridade. Percebe-se, também, que os diversos *feedbacks* (coletivo, individual, sobre atividades escritas, trabalho final e participação nos fóruns) utilizados no curso foram planejados com clareza, seguindo uma concepção de ensino muito condizente com os princípios formativos de avaliação (cf. PALLOFF & PRATT, 2009; SHUTE, 2007; NICOL & MACFARLANE, 2006; BLACK, 2003; BLACK et al., 2004, 2003; WILLIAM, 2000).

5. Referências

AZEVEDO, R.; BERNARD, R. M. A meta-analysis of the effects of feedback in computer-based instruction. **Journal of Educational Computing Research**, v. 13, no. 2, pp. 111–127, 1995.

ASHFORD, S. J.; BLATT, R.; VANDEWALLE, D. Reflections on the looking glass: A review of research on feedback-seeking behavior in organizations. **Journal of Management**, v. 29, pp. 773–799, 2003.

BLACK, P. The nature and value of formative assessment for learning. **Improving Schools**. Vol. 6, No. 3, pp. 7-22, 2003.

BLACK, P. HARRISON, C., LEE, C., MARSHALL, B., WILLIAM, D. Formative and summative assessment: can they serve learning together? Anais do **Congresso Anual da Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA)**, Chicago-IL: EUA, 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/258423110> Formative and summative assessment Can they serve learning together. Acesso em 04 agosto 2017.

BLACK, P., HARRISON, C., LEE, C., MARSHALL, B. and WILLIAM, D. **Assessment for Learning**. Putting it into Practice. Maidenhead: Open University Press, 2004.

CRISP, V.; WARD, C. The development of a formative scenario-based computer assisted assessment tool in psychology for teachers: the PePCAA project. **Computers & Education**, Vol. 50, No. 4, 2008, pp. 1509–1526.

EPSTEIN, B. B. et al. Immediate feedback assessment technique promotes learning and corrects inaccurate first responses. **The Psychological Record**, v. 52, pp. 187–201, 2002.

GIKANDI, J. W.; MORROW, D.; DAVIS, N. E. Online formative assessment in higher

education: A review of the literature. **Computers & Education**, Vol. 57, 2011, pp. 2333–2351.

KOH, L. C. Refocusing formative feedback to enhance learning in pre-registration nurse education. **Nurse Education in Practice**, Vol. 8, No. 4, 2008, pp. 223–230.

MOORE, M. G. The Theory of Transactional Distance. In KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, 1993.

MORENO, R. Decreasing cognitive load for novice students: Effects of explanatory versus corrective feedback in discovery-based multimedia. **Instructional Science**, v. 32, pp. 99–113, 2004.

NARCISS, S.; HUTH, K. How to design informative tutoring feedback for multimedia learning. In NIEGEMANN, H. M.; LEUTNER, D.; BRUNKEN, R. (Eds.) **Instructional design for multimedia learning**. Munster, New York: Waxmann, 2004. pp. 181–195.

NICOL, D., MACFARLANE, D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. **Studies in Higher Education**, Vol. 31, No. 2, 2006, pp. 199–218.

PALLOFF, R. M., PRATT, K. **Assessing the online learner**: Resources and strategies for faculty. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

PRIDEMORE, D. R.; KLEIN, J. D. Control of practice and level of feedback in computer-based instruction. **Contemporary Educational Psychology**, v. 20, pp. 444–450, 1995.

_____. Control of feedback in computer-assisted instruction. **Educational Technology Research and Development**, v. 39, no. 4, pp. 27–32, 1991.

ROBLES, M; BRAATHEN, S. Online Assessment Techniques. **Delta Pi Epsilon Journal**, v. 44, no. 1, 2002, pp. 39-49.

SÁ, E. M. Avaliação formativa em um curso online de mestrado: alguns pontos de discussão. Anais do **III Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 8 a 10 de novembro de 2017.

SANTOS, L. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In Menezes; L.; Santos, L.; Gomes, H.; Rodrigues, C. (Eds.) **Avaliação em Matemática**: Problemas e desafios. Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 2008, pp. 11-35.

_____. Autoavaliação regulada: porquê, o quê e como? In ABRANTES, P., ARAÚJO, F. (Orgs.) **Avaliação das aprendizagens**. Das concepções às práticas. Lisboa: ME-DEB, 2002, pp. 75-84.

SHUTE, V. J. **Focus on Formative Feedback**. Educational Testing Service – Research Report. Nova Jersey, 2007.

TARAS, M. Assessment: summative and formative: some theoretical reflections. **British Journal of Educational Studies**, Vol. 53, No. 4, pp. 466-78, Nov. 2005.

WILIAM, D. Integrating summative and formative functions of assessment. Palestra da **Associação de Avaliação Educacional** (AEA), Praga: República Tcheca, 2000. Disponível em: http://eprints.ioe.ac.uk/1151/1/Wiliam2000IntergratingAEA-E_2000_keynoteaddress.pdf. Acesso em 04 agosto 2017.

NETSPEAK E EMOJIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ONLINE

ELISA MATTOS DE SÁ

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Universidade Nova de Lisboa
Avenida de Berna, 26-C / 1069-061 Lisboa

mattos.elisa@gmail.com

Resumo. *Este trabalho apresenta uma intervenção para a prática de Netspeak (cf. CRYSTAL, 2011) e emojis (cf. EVANS, 2017) na formação continuada de professores de inglês, com base em duas tarefas realizadas no Google Docs. A intervenção proporcionou aos professores desenvolver conhecimentos de texting literacy (DUDENEY, HOCKLY E PEGRUM, 2014), refletir sobre alternativas pedagógicas para a inclusão de Netspeak e emojis em suas práticas de ensino e discutir questões da comunicação online (cf. BARON, 2008).*

Palavras chave. Netspeak. Emojis. Intervenção Pedagógica.

Abstract. *This paper presents an intervention for the practice of Netspeak (CRYSTAL, 2011) and emojis (EVANS, 2017) in the continuing education of English teachers. Based on two tasks in Google Docs, this intervention provided teachers with the opportunity to develop knowledge of texting literacy (DUDENEY, HOCKLY & PEGRUM, 2014), to reflect on pedagogical alternatives for including Netspeak and emojis in their teaching practices and to discuss online communication issues (cf. BARON, 2008).*

Keywords. Netspeak. Emojis. Pedagogical Intervention.

1. Introdução

Ao contrário do que se pensava, o *Netspeak* está longe de ser uma “tendência” ou uma “moda passageira” e é usado em diferentes graus por diferentes gerações (e não só por nativos digitais). De fato, esse peculiar tipo de linguagem conta até com sua própria área de pesquisa, liderada por Crystal (2011): a *Internet Linguistics*, que se refere ao estudo da linguagem na Internet, e por Posteguillo (2002), com sua *Netlinguistics*. Do mesmo modo, os *emojis*, também compõem linhas de investigação tanto na linguística (cf. STANLAW, ADACHI & SALZMANN, 2018; EVANS, 2017) quanto na comunicação (cf. LIPSCHULTZ, 2018; HANSON, 2017).

O presente trabalho apresenta uma intervenção de ensino para a prática de *Netspeak* e *emojis* na formação continuada de professores de inglês. Organizada em duas tarefas distintas realizadas no Google Docs, a intervenção foi feita em 02 de julho de 2017, com nove professores de três nacionalidades diferentes (Portugal, Brasil e Angola) e durou 1 hora e 15 minutos, seguida de um *feedback* no fórum de discussão da semana. Nas próximas seções, um breve apanhado sobre *Netspeak* e

emojis será feito, acompanhado pela apresentação e discussão da intervenção e por considerações finais, em uma associação com questões relevantes de letramentos digitais.

2. *Netspeak* e *emojis*

O *Netspeak* tem suas origens na comunicação digital, constituindo um registro linguístico localizado em um *continuum* entre a fala e a escrita e é mais heterogêneo e complexo do que inicialmente se acreditava, revelando uma tensão entre o que o meio digital possibilita e o que os usuários da Internet esperam poder concretizar ali (CRYSTAL, 2011). Sua importância não se resume exclusivamente ao crescente uso de computadores e dispositivos móveis. Segundo Posteguillo (2002), ao usarmos a linguagem na Internet, estamos contribuindo para a formação de novos fenômenos que afetam a linguagem como um todo, como o uso dos morfemas *-web* e *-e* em uma série de novas palavras (*website*, *e-mail* etc.)

O que o *Netspeak* de fato faz é pegar emprestados elementos da escrita e da fala, combinando-os de maneira nova e diferente (CRYSTAL, 2001). Mas, por não possibilitar *feedback* imediato e por não ter o mesmo ritmo da interação face a face (CRYSTAL, 2011), o *Netspeak* é mais próximo da escrita, com alta incidência de componentes que seriam utilizados em trocas presenciais rápidas e informais. Desse modo, as características do *Netspeak* foram evoluindo com o objetivo de cada vez mais evitar ambiguidades, erros e mal-entendidos, o que, segundo Crystal (2011), ainda não foi totalmente alcançado.

Assim como o *Netspeak*, os *emojis* também são usados na comunicação mais informal, geralmente para suprir elementos discursivos indisponíveis na interação *online*, como expressões faciais, gestos, emoções, entonação e linguagem corporal. Entretanto, diferente de *Netspeak*, que depende do jogo linguístico entre símbolos da escrita e da fala, os *emojis* podem ser vistos como mais "universais", pois são símbolos gerais, não vinculados a sistemas linguísticos específicos (EVANS, 2017).

Como qualquer outro símbolo (palavras, por exemplo), os *emojis* são pontos de acesso a informações conceituais, ou melhor, constituem complexos repositórios de sentido e são ricos e multifacetados (EVANS, 2017). Os *emojis* são polissêmicos, pois representam várias ideias e conceitos; no entanto, não constituem palavras e só são entendidos quando associados a itens lexicais ou a outros *emojis*, agindo como elementos de pontuação ou partículas de final de frase vinculadas às palavras dessa frase (STANLAW, ADACHI & SALZMANN, 2018). Um exemplo: "Morrendo de sono zzz", ou frases compostas exclusivamente por *emojis*, que tornaram-se comum e são perfeitamente compreensíveis, como em: "☕ 📖 zzz", em que podemos entender que a pessoa vai tomar uma bebida quente, como um chá, ler um livro (ou parte dele), ir para cama e dormir.

Uma importante observação sobre os *emojis* refere-se a seu caráter cultural. Embora muitos *emojis* sejam de fato um tanto quanto "universais", há vários que não são – e foram criados exatamente para atender a usos culturais muito específicos (GÜLSEN, 2016). Por essa razão, os *emojis* são construtos sócio-históricos. Nesse sentido, a eficácia do uso de *emojis* depende fortemente do significado atribuído ao símbolo, que, por sua vez, emerge do contexto em que são utilizados.

No panorama dos letramentos digitais (cf. PEGRUM, 2016, 2014; DUDENEY, HOCKLY E PEGRUM, 2014), o *Netspeak* e os *emojis* abrangem *texting literacy*, ou "letramento de mensagem de texto" e letramento multimídia, localizando-se no eixo de linguagens (figura 1). O *texting literacy* refere-se à capacidade de se comunicar

efetivamente em *Netspeak* (DUDENEY, HOCKLY E PEGRUM, 2014) e envolve não apenas as tradicionais abreviaturas e semelhanças com a fala, características do *Netspeak*, mas inclui também o uso de *emojis*. Já o letramento multimídia volta-se para a capacidade de interpretar e produzir textos eficientemente em vários meios de comunicação, fazendo uso de imagens, som e vídeo (DUDENEY, HOCKLY E PEGRUM, 2014). Esse letramento se sobrepõe à noção de multimodalidade de Kress (2010, 2003), que entende o discurso como ancorado em diferentes semioses e modos de representação do conhecimento e da criação de significado.

Figura 1. Quadro de letramentos digitais de Dudeney, Hockly e Pegrum (2014)

	First focus: Language	Second focus: Information	Third focus: Connections	Fourth focus: (Re-)design
Increasing complexity ↓ ↓ ↓ ↓ ↓	Print literacy			
	Texting literacy			
	Hypertext literacy		Tagging literacy	
	Multimedia literacy		Search literacy	Personal literacy
			Information literacy	Network literacy
			Filtering literacy	Participatory literacy
	Gaming literacy		Intercultural literacy	
	Mobile literacy			
	Code literacy			Remix literacy

3. A intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica foco deste trabalho foi realizada com nove alunos de três nacionalidades (Brasil, Portugal e Angola) de um curso *online* de mestrado em Didática de Inglês, no segundo módulo da disciplina de Tecnologia e Ensino de Inglês. O curso, feito em língua inglesa, conta com seis disciplinas ministradas por dois tutores, em dois módulos distintos, e se estruturam em tópicos debatidos a cada semana nos fóruns de discussão, com base em uma bibliografia indicada, que pode ser revista de acordo com os comentários dos alunos nos fóruns. Todos os alunos do curso são professores de inglês em seus países de origem ou residência e um dia antes da intervenção, agrupamo-nos entre si, na tentativa de reunir professores de países diferentes uns dos outros, para criar uma troca cultural maior. As tarefas apresentadas a seguir foram antecedidas por uma primeira, com foco em letramentos e macroletramentos digitais (cf. SÁ, no prelo).

Junto aos fóruns de discussão, os professores-alunos têm um trabalho final e tarefas escritas durante o semestre. Além desses instrumentos de ensino, no módulo em questão, houve duas reuniões por Google Docs, avaliadas informalmente, sem distribuição de pontos, com o objetivo de mostrar aos professores-alunos como essa ferramenta pode ser incorporada ao ensino de línguas. Nessas reuniões, fizemos duas intervenções didáticas para desenvolvimento de habilidades de letramentos digitais e escrita colaborativa.

Para tornar as intervenções o mais produtivas possível, um diagnóstico foi realizado com os professores-alunos no início do segundo módulo dessa disciplina, para que pudéssemos compreender sua experiência, seus conhecimentos e hábitos digitais. Além disso, fizemos uma série de debates sobre letramentos digitais, com foco em Dudeney, Hockly e Pegrum (2014) e Pegrum (2016, 2014) e selecionamos atividades de Dudeney, Hockly e Pegrum (2014) para análise e crítica nos fóruns de discussão.

Após a análise das atividades de Dudeney, Hockly e Pegrum (2014), em que o *Netspeak* foi abordado, mostrou-se sensato buscar outras aplicações práticas para trabalhar essa linguagem no ensino de inglês. Essa ideia pareceu relevante porque o *Netspeak* pode ser facilmente integrado à prática pedagógica, podendo inclusive ser comparado à língua materna dos alunos, visto que varia de língua para língua, ou analisado em contraste com a fala e a escrita. Portanto, são várias as possibilidades de aplicação didática do *Netspeak* ao ensino de inglês e essa foi nossa principal motivação ao selecionar os *sets* de *Netspeak*, que foram escolhidos de acordo com a facilidade de transposição para os contextos de ensino dos professores. Além disso, procuramos dar preferência a itens que provavelmente já são usados pelos alunos dos professores.

Para essa etapa da reunião no Google Docs, portanto, os professores tiveram que "traduzir" os *sets* de *Netspeak*, produzindo *sets* próprios. Nas figuras 2, 3 e 4 a seguir, dois passos mencionados (ou as duas tarefas) e alguns *sets* de *Netspeak* com as respostas dos professores-alunos e os comentários dos tutores do curso são apresentados.

Figura 3. Sets de *Netspeak* com respostas dos professores e comentário da tutora (em roxo)

Task 2
<u>NETSPEAK (20min)</u>
In this task, you will be deciphering and producing Netspeak messages in pairs. To that end, please:
Step 1: Decipher the Netspeak set (in the columns below) with your pair.
Step 2: Practice Netspeak by doing a dialogue with your colleague (3 to 4 lines each). Try to 'netspeak' as much as you can. You may use examples other than the ones provided in Step 1.

Figura 2. A tarefa de *Netspeak*

PAIR 2:	
GR8	great
GTG / BRB	Got to go Be right Back
S' Up? / ZUP?	What's up?
ASAP	As soon as possible
LU	Love you? (Yes!)
2Moro	Tomorrow

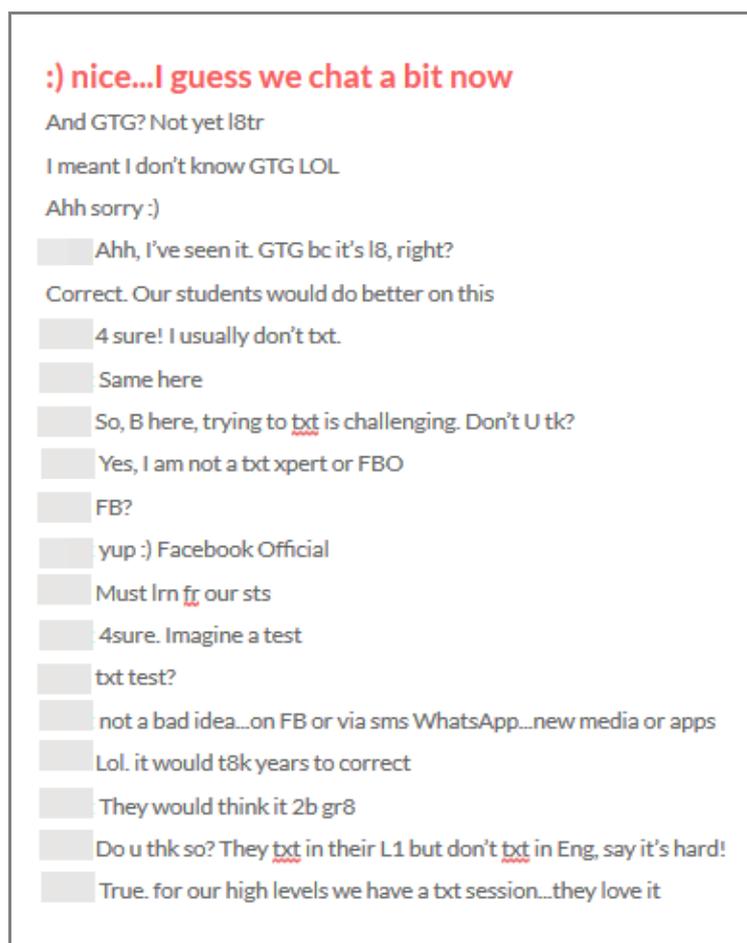
Figura 4. Sets de *Netspeak* com respostas dos professores e comentários das tutoras

PAIR 3:	
PLZ/ PLS	please
LU2	Love you too
14AA41	One for all, All for one Brilliant Erika!
HRU?	Where are you? Erika, perhaps, How are you?yes you're right.
2GTBT	Too good to be true!
SUL8RA!	See you later, alligator? Yes! Brilliant!

A segunda atividade dessa tarefa pediu aos professores que tentassem se comunicar em *Netspeak* e foi recebida positivamente. Para alguns, como indicado na figura 5 abaixo, a tarefa foi bastante profícua, gerando discussões interessantes e associações com seus contextos de ensino, em que os professores abordaram um ponto muito importante: se seus alunos já usam *Netspeak* na língua materna, então é muito provável que eles já entendam como o *Netspeak* funciona, restando, agora, desenvolver essa habilidade na língua estrangeira. Desse modo, a inclusão do *Netspeak* pode ser útil tanto em L2 como em L1, já que eventualmente abordará a questão de quando utilizar e quando evitar *Netspeak*, tocando no que Baron (2008, p.194) chama de “linguistic whatever-ism”: “a growing sense of *laissez-faire* when it comes to linguistic consistency”.

A discussão sobre a “sociolinguística” do *Netspeak* – quando utilizar, quando evitar, como fazer isso – é importante porque acaba problematizando diversos mitos sobre a linguagem e a escrita *online*, como, por exemplo, a ideia de que o *Netspeak* deteriora as habilidades de escrita, principalmente dos adolescentes (cf. FARINA & LYDDY, 2011; DENHAM & LOBECK, 2010; para discussões). Como observamos em vários momentos do curso na atividade de *Netspeak*, esse equívoco parece não estar suficientemente esclarecido: embora alguns professores simplesmente falem que são “too old” para usar *Netspeak*, outros creem que seus alunos passarão a escrever por abreviaturas e informalidades indiscriminadamente, o que sabemos não ser condizente com a realidade (cf. BARON, 2008; para exemplos).

Figura 5. Conversa dos professores-alunos em *Netspeak*



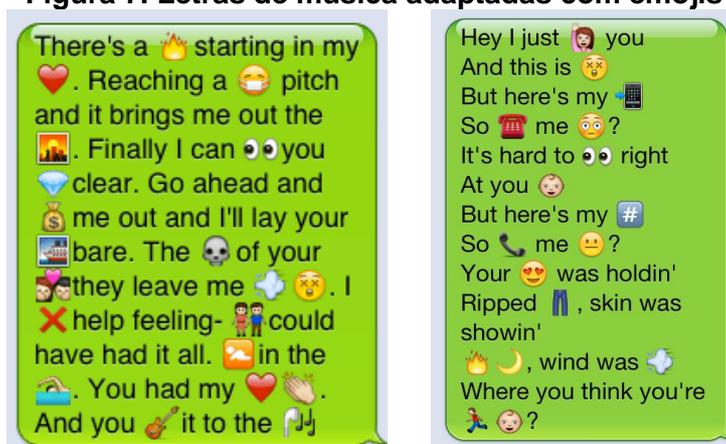
A segunda tarefa da intervenção concentrou-se na prática de *emojis*, tocando também no letramento multimídia, pois envolveu o uso de outras semioses. Além disso, acesso a páginas como o YouTube e pesquisas no Google eram esperadas, tanto para essa tarefa quanto para a anterior, contribuindo assim para a prática de outros letramentos, tais como o letramento de pesquisa, o de informação e o de triagem informacional, abarcando, assim, mais um eixo do quadro de referência de Dudeney, Hockly e Pegrum (2014).

A figura 6 a seguir é uma réplica da tarefa como apresentada aos professores e a figura 7 contém duas músicas adaptadas com *emojis*, aplicadas, junto a outras canções selecionadas na segunda atividade. A escolha das músicas foi orientada por popularidade, facilidade de associação entre as letras e os *emojis* e para dar um tom positivo ao final da reunião, visto que essa era a última atividade da intervenção. Ademais, como já mencionado, essa se mostrou uma forma prática e de fácil acesso para que os professores pudessem reproduzir a atividade em seus contextos de ensino, fazendo quaisquer adaptações necessárias.

Figura 6. A tarefa de *emojis*

Task 3
EMOJIS (20min)
In this task, you will be figuring out the meaning of selected emoji. To that end, please:
Step 1: Check the emoji and try to guess its meaning. Consult emojipectia (https://emojipedia.org/) to confirm your guess.
Step 2: Read the emoji lyrics extract and guess the meaning of the emoji. You can listen to the songs to help you out.

Figura 7. Letras de música adaptadas com emojis



Na segunda atividade, os professores-alunos foram convidados a adivinhar o significado de *emojis* e confirmar suas suposições usando a Emojipedia¹¹⁵, se preciso. Tal como feito na primeira atividade, os *emojis* foram escolhidos de acordo com a facilidade de inferência de seu significado, que também poderia ser consultado na Emojipedia. Assim, foram selecionados *emojis* mais fáceis e mais difíceis, mas não impossíveis, critério que também orientou a seleção das músicas. Outro parâmetro utilizado foi a possibilidade de replicar essas atividades na sala de aula de inglês com adaptação mínima. Em última análise, buscamos criar uma maneira intuitiva de praticar a linguagem dos *emojis*.

As figuras 8 e 9 abaixo deixam isso claro: à medida que a professor-aluno tenta compreender o significado dos *emojis* selecionados, ela faz suposições contextualizadas, como se já estivesse usando os *emojis*. Por exemplo, o *emoji* do esmalte pode se referir a uma situação em que o conceito ou objeto representado pelo *emoji* será agenciado – pintar unhas, ir ao salão para fazer manicure –, não se referindo exclusivamente ao objeto. Naturalmente, *emojis* acessam significados tão prontamente disponíveis que nenhum contexto precisa ser fornecido, como o *emoji* “joinha”, que na comunicação ocidental, significa "OK", “de acordo”.

Figura 8. Exemplos de *emojis* com respostas dos professores e comentário da tutora: um *smiley face* em roxo

EMOJI	GUESS THE MEANING	MEANING: EMOJIPEDIA
👍	Thumbs up (ok)	Thumbs up
💅	:) do my nails (manicure) or writing? :-)	Nail Polish
👣	I am going/walking? Hahaha :) "This way"/ Follow me	Footprints
👚	Get dressed (?)	Woman's clothes

Figura 9. Exemplos de *emojis* com respostas dos professores-alunos.

¹¹⁵ <https://emojipedia.org/>.

EMOJI	GUESS THE MEANING	MEANING: EMOJIPEDIA
	Let's have a drink.	Cocktail glass
	Kabom !!	Collision
	Dizzy	Dizzy
	Cute horse	Horse face

4. Considerações finais

Este trabalho apresentou e discutiu uma intervenção pedagógica online para a prática de *Netspeak* e *emojis* na formação continuada de professores de inglês, mais especificamente em um mestrado online de Didática de Inglês. Os objetivos da intervenção foram: a) desenvolver os conhecimentos e habilidades dos professores em *Netspeak* e *emoji* e b) praticar *Netspeak* e *emoji* em atividades que possam ser replicadas nos contextos de ensino dos professores-alunos. Ademais, a intervenção demonstrou como o Google Docs pode ser utilizado na incorporação de tecnologias digitais ao ensino de línguas.

De acordo com Tagg (2015), os letramentos digitais não se referem apenas a um simples domínio da tecnologia e exigem uma profunda compreensão crítica das estratégias cognitivas, sociais, pessoais e culturais empregadas no mundo digital. Ao buscar incorporar as tecnologias digitais no ensino, inevitavelmente a questão dos letramentos digitais vira à tona. Assim, é imperativo que em um curso de formação continuada docente, como o mestrado em questão, tente-se fazer uma associação entre os pontos de ensino e os letramentos digitais.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração quando incorporamos as tecnologias digitais no ensino de línguas é a clareza dos objetivos didáticos e o domínio dos conhecimentos necessários para tornar esta uma associação viável e frutífera. Como destacado em Sá (no prelo), se os professores desejam fazê-lo de forma eficaz, eles devem ter uma visão clara de como um objetivo comunicativo ou linguístico pode ser praticado através do uso de tecnologias digitais e devem saber usar com confiança as tecnologias escolhidas para o trabalho em sala de aula.

5. Referências

BARON, N. S. **Always On: Language in an Online and Mobile World**. New York: Oxford University Press, 2008.

CRYSTAL, D. **Internet Linguistics: A student guide**. London: Routledge, 2011.

_____. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DENHAM, K.; LOBECK, A. **Linguistics for Everyone: An Introduction**. Boston: Wardsworth/Cengage Learning, 2010.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Digital Literacies**. New York: Routledge, 2014.

EVANS, V. **The Emoji Code: How Smiley Faces, Love Hearts and Thumbs Up are Changing the Way We Communicate**. London: Michal O'Mara Books Ltd., 2017.

FARINA, F.; LYDDY, F. The Language of Text Messaging: “Linguistic Ruin” or Resource? **The Irish Psychologist**, v. 37, no. 6, pp. 145-149, 2011.

GÜLSEN, T. T. You Tell Me in Emojis. In: OGATA, T.; AKIMOTO, T. (eds.) **Computational and Cognitive Approaches to Narratology**. Philadelphia: IGI Global, 2016.

HANSON, R. E. **Mass Communication: Living in a Media World**. Singapore: Sage Publications, 2017.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York, Routledge, 2010.

_____. **Literacy in the New Media Age**. New York, Routledge, 2003.

LIPSCHULTZ, J. H. **Social Media Communication: Concepts, Practices, Data, Law and Ethics**. New York/ Oxon: Routledge, 2018.

PEGRUM, M. Languages and literacies for digital lives. In MARTÍN-MONJE, E.; ELORZA, I.; GARCÍA, B. R. (eds.) **Technology-Enhanced Language Learning for Specialized Domains: Practical applications and mobility**. New York, Routledge, 2016.

_____. **Mobile Learning. Languages, Literacies and Cultures**, London: Palgrave Macmillan, 2014.

POSTEGUILLO, S. G. *Netlinguistics* and English for Internet Purposes. **Iberica**, vol. 4, pp. 21-38, 2002.

SÁ, E. M. Macroletramentos digitais, formação continuada de professores e o uso do Google Docs como ferramenta pedagógica no ensino de inglês. Anais do **III Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 8 a 10 de novembro de 2017.

STANLAW, J.; ADACHI, N.; SALZMANN, Z. **Language, Culture, and Society: An Introduction to Linguistic Anthropology**. New York: Westview Press, 2018.

TAGG, C. **Exploring digital communication: language in action**. New York, Routledge, 2015.

DISCURSO LITERÁRIO E EDIÇÃO: PARA/PERITEXTOS LEGITIMADORES

ELISSON FERREIRA MORATO

Faculdade de Letras (Fale)
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Pres. Antônio Carlos, 6627-Pampulha, Belo Horizonte-MG,
CEP: 31270-901
(Pós-doutorando em Estudos Linguísticos_Análise do Discurso)

elissonmorato@yahoo.com.br

Resumo. *Este artigo investiga a importância dos para/peritextos editoriais na legitimação social do discurso literário. Nessa perspectiva, estudamos a noção de paratexto, de Genette (1987), e de mercado de bens simbólicos, de Bourdieu (1998, 1982). Também tomamos o conceito de campo literário de Peytard ([1983] 2014), e de visada, estratégia discursiva e contrato comunicacional, da Semiologia de Charaudeau ([2001] 2014, 2004, [2004] 2013).*

Palavras-chave. *Discurso literário. Edição. Paratextos. Análise do Discurso.*

Abstract. *This article investigates the importance of the editorial paratexts in the social legitimation of the literary discourse. In this perspective, we study the notion of the paratext, by Genette (1987), and market of symbolic property by Bourdieu (1982, 1998). We also take the concept of literary field, by Peytard ([1983] 2014), and of “visée”, discursive strategy and communication contract, from the Semiotics by Charaudeau ([2001] 2014, 2004, [2004] 2013).*

Keywords. *Literary discourse. Edition. Paratexts. Discourse Analysis.*

1. Introdução

Este trabalho estuda a relação entre discurso literário e edição averiguando os paratextos agenciados pelo editor para legitimar a obra, realçando seu valor simbólico. Esse conjunto de textos/discursos presentes na obra são, na acepção de Genette (1987), paratextos editoriais, dado por produções verbais e não verbais com que se busca uma inserção mais ampla do livro e seu conteúdo no mundo do leitor, o que pode ser tomado como um conjunto de estratégias que motivam a interação leitor-livro dentro de um quadro de intercomunicação em que o autor e o leitor tem sua relação intercambiada pelo editor.

No caso, os paratextos a que nos referimos representam apenas uma faceta do aparato discursivo editorial presente no livro. Tratam-se daqueles discursos agenciados e inseridos no suporte material do discurso literário que de algum modo o legitimam, afiançando-lhe a qualidade literária ou a importância histórica, e/ou trazendo ao leitor o que se julgam informações necessárias ao entendimento e/ou ao entrosamento com esse discurso. Nesse âmbito, o livro, legitimado pelos paratextos, pode ser tomado como um bem simbólico circulante em um quadro de demandas. A edição e o discurso literário dentro de uma problemática de troca comunicacional com finalidades e estratégias presentes nessa troca discursiva.

Nessa investigação, nos baseamos na noção de bem simbólico e do mercado do qual estes participam, de Bourdieu (1998, 1982), e na de paratexto, peritexto e

epitexto, de Genette (1987), para averiguar os elementos (verbais) que atestam a importância simbólica do livro e, também, do discurso que ele veicula. A noção de campo literário de Peytard ([1983] 2014), além de dialogar com o trabalho de Bourdieu (1998, 1982), também estabelece uma conexão com a teoria Semiolinguística de Charaudeau pelos conceitos de visada (CHARAUDEAU, [2001] 2014) e estratégia discursivas (CHARAUDEAU, 2004), além da de contrato comunicacional (CHARAUDEAU, [2004] 2013). E para o estabelecimento de uma tipologia desses para/peritextos, remetemos à terminologia apresentada por Queiroz (2008).

Como os paratextos se relacionam com objetivos mercadológicos e midiáticos relacionados ao discurso literário, remetemos ao trabalho de Nyssen (2005), e Silva (2012) para entender os processos de preparação, divulgação e circulação. Essenciais se considerarmos a noção de campo literário de Peytard ([1983] 2014) e a do sujeito leitor, que se encontra no final desse processo intercomunicacional. Para ilustrar nossas colocações, apresentamos uma breve análise de dois exemplares literários lançados pela Editora Martin Claret: *Divina Comédia* e *Rei Lear*.

2. Os paratextos e o discurso literário

Os paratextos são parte da instância produtora compósita do discurso da edição, que inclui impressores, revisores, ilustradores, etc, sendo de natureza diversa (jornalística, literária, publicitária, crítico-literária, etc), revelando o agenciamento de outros sujeitos enunciativos na composição do discurso editorial. Esses enunciativos, por seu turno, podem ou não estar agregados ao projeto discursivo da edição: podem ter enunciado visando a composição do discurso editorial ou terem seu discurso apropriado, agenciado, extraído de seu suporte de origem e inserido nesse discurso outro, materializado na edição.

Exemplos desses paratextos são encontrados nas capas ou contracapas, orelhas, prefácios ou posfácios dos livros e podem se materializar na forma de longos elogios, ou de notas ou etiquetas informativas realçando, por exemplo, os números de venda da obra. Os paratextos também podem ocorrer na forma de estudos críticos. É também comum a manifestação desses paratextos através de esboços biográficos pelos quais se busca emoldurar a obra dentro de uma contextualização histórica.

Há uma relação intrínseca entre esses paratextos e o suporte material do livro, com lugares destinados a cada uma dessas materialidades discursivas: não se coloca o prefácio na orelha do livro, ao passo que etiquetas contendo índices de venda aparecem na capa, críticas e elogios e resenhas da obra são recorrentes nas orelhas do livro ou na contracapa. Esses paratextos dialogam com o discurso literário e podem ser tomados como um contrato comunicacional heterogêneo no qual o agenciamento dessa malha interdiscursiva constitui um procedimento argumentativo que não apenas informa e instrui o leitor sobre a obra, mas o seduz em relação ao discurso veiculado materialmente pela edição.

A presença dos paratextos mostra não apenas o caráter compósito da instância editorial, mas também sua heterogeneidade discursiva, em que se podem encontrar, em uma mesma materialidade, discursos agenciados de áreas que vão das artes a estatística. O que nos mostra que o discurso da edição, além de emoldurar o literário, é também atravessado por discursos muito diversos. Esse amplo engendramento ilustra a dinâmica do mercado de bens simbólicos (cf. BOURDIEU, 1998) que considera, dentro de um quadro de trocas comunicacionais, outras instâncias chamadas a atender a circulação do discurso literário.

Pensar o agenciamento dessa rede paratextual e discursiva sugere também que o editor tem em vista a heterogeneidade do público leitor, que inclui simples fruidores de literatura, pesquisadores (letrados, historiadores etc) e estudantes. O que coloca esses paratextos no centro de um conjunto de questões que evocam o contrato discursivo presente na obra, o mercado dos bens simbólicos e os agentes que participam desse processo.

3. O discurso literário e o discurso da edição

Na concepção de Charaudeau ([2004]2013), todo discurso provém de uma situação comunicativa na qual se estabelecem restrições: a identidade dos parceiros da comunicação, a finalidade desse ato, o conteúdo dessa troca comunicacional e o suporte ou dispositivo material desse discurso. Se na identidade, temos os papéis sociais exercidos pelos sujeitos da linguagem, na finalidade temos a própria visada que norteia a construção do discurso que mobiliza estratégias voltadas para o sucesso da comunicação (cf. CHARAUDEAU, [2001] 2014). Nessa perspectiva, o discurso da edição se relaciona com o discurso literário na medida em que eles partilham o mesmo suporte ou dispositivo material: o objeto livro.

Objeto ainda pouco estudado, o suporte material do discurso é bastante complexo, seja por sua materialidade física, seja pelas estratégias que regem o agenciamento daqueles elementos que constituirão esse aparato. Sob esse viés, podemos nos perguntar: em um livro qual o limite entre o discurso literário, o editorial em seu aparato físico? Até que medida é possível isolar e estudar o discurso literário sem a corrente dialógica dos enunciados paratextuais que o circundam? Como seria possível isolar essa malha para/peritextual sem isolar a obra de um contexto mais amplo que lhe dá um sentido social e historicamente construído? Os paratextos, assim, evocam a presença de outros sujeitos que promovem o discurso literário já na sua condição de bem simbólico.

Se Peytard ([1983] 2014) já anunciava a presença de sujeitos intermediários atuantes no campo literário, podemos depreender que esses seres não apenas possuem seu próprio discurso, mas o constroem segundo estratégias que visam inclusive legitimá-lo e àqueles discursos veiculados no livro impresso. Há, então, uma interdependência entre o discurso editorial e o literário: não se trata apenas de endossar o valor simbólico da edição em si, mas também do valor do discurso literário, sua relevância estética, histórica e mesmo social.

Segundo Queiroz (2008, p. 17) “dedicatória, nome do autor, título, orelha, epígrafe, prefácio, notas, bibliografia, sumário, apêndices, anexos, ilustração” podem ser determinados “pelo autor como pelo editor, constituindo um meio de controle por parte desses, situando o leitor num espaço social de leitura e, de certa forma, determinando uma atitude de leitura” (Queiroz, 2008, p. 17). De modo, que os paratextos são essenciais na leitura da obra sob uma perspectiva social.

Genette (1987) distingue no paratexto, o peri e o epitexto: o primeiro compreende uma gama de outros discursos, mesmo que não propriamente literários, que são enfeixados no livro; o segundo corresponde a outros discursos que estão mais relacionados à divulgação e à circulação do livro, como os debates, entrevistas, publicidades. Cabe lembrar que o peritexto, na concepção *genettiana*, inclui a própria materialidade do livro, o que na Semiologia de Charaudeau, poderia ser tomado como o dispositivo material desse discurso. No caso deste trabalho, importa especialmente a investigação sobre esses peritextos.

Observamos que os peritextos ocorrem, particularmente, na publicação de textos canônicos, a exemplo das coleções de clássicos da literatura universal. Tomando a concepção de estratégia de discurso de Charaudeau (2004),

observamos que esses peritextos possuem a função de reduzir a possível dissimetria entre o discurso literário e seu leitor. São estudos, introduções, notas, esboços críticos, resenhas, elogios, suplementos de leitura que parecem colocar o leitor a par do mundo da obra.

Mas chamamos a atenção para o porquê da necessidade de se colocar o leitor a par desse discurso, de reduzir a distância entre o mundo da obra e o mundo do leitor. A presença desse arranjo, especificamente peritextual, contribui para legitimar o discurso literário, impresso no livro, como bem simbólico. Para tanto, importa preencher as lacunas possíveis no conhecimento da obra: informar a trajetória de vida do autor, as características estilísticas da obra, seu conteúdo e sua importância no quadro de um sistema literário, seu contexto e importância na visão de autoridades legitimadas do mundo das letras.

O conjunto desses textos se encontra não apenas nas páginas iniciais e/ou finais do livro, mas também na capa, na contracapa e orelhas. Assim, reunindo discursos outros em um mesmo dispositivo material, o(s) peritexto(s) revela(m) uma dimensão argumentativa, tomando a concepção de Amossy (2006, p. 32-33) no discurso da edição. De um lado, trata-se de legitimar o discurso literário, por outro deve-se legitimar a qualidade do dispositivo material que leva esse discurso ao leitor.

A dimensão argumentativa, assim, presente na editoração de outros discursos, como o jornalístico, se manifesta também na edição da obra literária, como uma forma de “agir sobre as crenças do leitor e suas representações sobre o mundo social” (EMEDIATO, 2013 p. 71). Representações que recairiam justamente sobre o papel social atribuído ao discurso literário e ao valor, social, e, portanto, simbólico e material do objeto livro.

Nessa perspectiva, são paratextos legitimadores, tanto os peri quanto o epitextos que outorgam à obra, ou à coleção, um valor singular em um mercado repleto de bens simbólicos discursivos, cuja materialidade é amplamente movimentada pelo mercado editorial. É nesse contexto que Bourdieu (1982) enfatiza o valor e a importância social das obras (literárias) em um campo de produção e de circulação de bens simbólicos (cf. Bourdieu, 1982, p. 138).

Cabe ao editor reunir, junto ao seu próprio discurso, não apenas o discurso literário em si, mas o discurso de outros literatos, de críticos, de pesquisadores, de jornalistas, etc. O que serviria também para a promoção do livro (cf. LANE, 1998): sua vendagem, difusão, distribuição, etc. Etapa que envolve instâncias não só editoriais, mas também estatais (direito, censura, patrocínio, educação, etc), mostrando o complexo quadro social de relações envolvendo o discurso da edição. Há, portanto, instâncias extra ou metaeditoriais que direcionam essas obras a um campo em que são recebidas/consumidas, bem como na “composição social dos diversos públicos aos quais tais obras são oferecidas” (Bourdieu, 1982, p. 138). O que prevê a ocorrência de estratégias na construção do suporte material dessas obras.

Os peritextos, embora estudados em separado dos epitextos, também deixam prenunciar a intensa movimentação do discurso literário no universo midático. A “*théâtralisation du texte*¹¹⁶” de que fala Nyssen (2005, p. 106), dada pelas atividades materiais que concretizam o resultado do objeto livro, como a impressão e a encadernação, antecipa o complexo quadro do campo literário, em que Peytard ([1983] 2014) deixa entrever além de autor, leitor e editor, os distribuidores e divulgadores da obra. Como nos lembra Silva (2012, p. 135), “de nada adiantará a produção de uma obra para ficar no depósito de uma editora se ela não for divulgada”: a concepção física da edição deve prever os epitextos (sua

¹¹⁶ Tradução nossa: “teatralização do texto”.

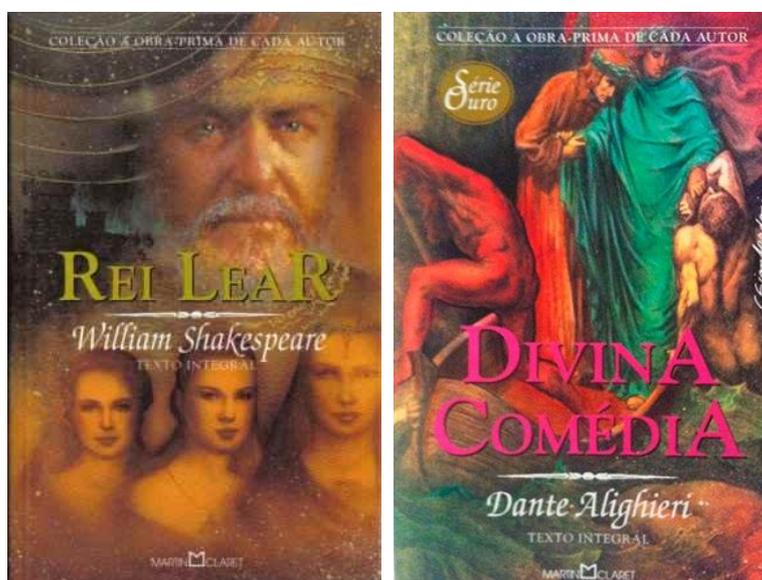
divulgação) e garantir no próprio suporte aquilo que, no livro em si, deverá assegurar a legitimação do discurso literário e de seu suporte material. Um exemplo atual dessa problemática pode ser dado pela coleção *A obra prima de cada autor*, lançada pela editora Martin Claret em 2001. Sobre essa coleção apresentamos uma breve análise com o fim ilustrar algumas colocações teóricas.

4. Análise do *corpus*

A coleção *A obra prima de cada autor* apresenta formato de bolso e capa flexível, portanto, dirigida a um público leitor mais geral. No conjunto há obras literárias, filosóficas, políticas, e mesmo religiosas. O critério apresentado para reunir os títulos da coleção é o fato de serem textos de domínio público e autores canônicos. A coleção em si, por sua vez, remete à ideia de se pretender reunir um cabedal de obras dentro de uma totalidade abarcada pelo editor. Coleções de obras literárias e similares não são novidades no mercado editorial¹¹⁷, e parecem atender à demanda de uma espécie de patrimônio lítero-cultural, desejável justamente pelo seu valor social e, portanto, simbólico.

A editora também traz a *Série Ouro*, que se distingue apenas pelo fato de seus títulos terem um volume maior de páginas. Os exemplares possuem capa colorida e vivamente ilustrada. A lombada traz o número de cada título da coleção, e a relação desta é apresentada logo no verso da página inicial do volume. A numeração dada aos títulos constrói, ou sugere, tanto o efeito de continuidade quanto de interdependência dos volumes suscitando a desejabilidade de uma coleção sem lacunas, representadas pelos títulos faltosos.

Figuras 1 e 2: Rei Lear e Divina Comédia (Série Ouro), da Martin Claret



O efeito de interdependência se relaciona, por sua vez, ao propósito ou “missão editorial” (MARTIN CLARET¹¹⁸, 2001, 2006) de “oferecer aos leitores brasileiros uma opção de leitura já altamente qualificada e de fácil acesso.” As coleções numeradas, ordenadas mais pelo número que pelo conteúdo das obras

¹¹⁷ Exemplos são a *Coleção Sagarana*, da José Olympio Editora, e a da Editora Abril Cultural com clássicos da literatura universal.

¹¹⁸ Recorremos a esse formato de citação por considerar que remetemos ao discurso da editora e não ao discurso literário presente no volume.

nos sugere o problema borgiano¹¹⁹ do livro que abarcasse todos os livros, uma leitura que abarcasse todas as leituras.

As orelhas dos volumes trazem ao leitor o plano da obra, ou, como podemos entender, o projeto discursivo do editor, que, desvincilhando-se do discurso literário, comunica-se explicitamente com o público leitor: “Nós, da Editora Martin Claret (...) começamos a compreender que conhecimento é poder” (MARTIN CLARET, 2001, 2006). O propósito do editor, por sua vez, é oferecer “livros clássicos de leitura obrigatória que estavam (a maioria) ausentes das nossas livrarias” (MARTIN CLARET, 2001, 2006). Observamos nesses fragmentos citados os imaginários relacionados ao valor simbólico das obras que as tornam de leitura obrigatória.

Exalta-se nesse caso, não só o discurso literário, obrigatório, mas também o discurso do próprio editor: aquele que se encarrega de levar conhecimento, informação em “agradáveis volumes” com os quais “queremos popularizar o livro” (MARTIN CLARET, 2001, 2006). Sob esse aspecto, o editor também joga com a validade de seu discurso recorrendo ao antigo imaginário do livro ou literatura, como um bem simbólico de elite que, portanto, deve ser levado ao público de menor poder aquisitivo.

O projeto editorial da Martin Claret, portanto estabelece um tipo de público leitor, popular, que segundo a sugestão dada, precisa ser conscientizada sobre o valor da obra e sua edição. Tomando o exemplo de *Rei Lear*, o número 57 da coleção, temos na página 5 um prefácio, creditado a *Enciclopédia Abril*, de 1972, editada por Victor Civita, sobre a história e importância do livro. Na página 11 temos um estudo biográfico sobre Shakespeare, assinado pelos editores. Na página 23 uma sinopse reproduzida da edição da Editora Melhoramentos, de São Paulo.

O texto de Shakespeare, no volume, ocupa da página 28 até 124, sendo incluído um complemento de leitura dado pelo suporte pedagógico da editora. Esse suplemento é anunciado como “um instrumento de trabalho” que “tem por principal objetivo explorar a leitura, trazer ao leitor a oportunidade de refletir e confrontar-se com o texto” (MARTIN CLARET, 2001, 2006). Na contracapa do livro encontramos uma resenha sobre a obra. Tanto na capa quanto na contracapa realça-se o aviso: texto integral. O que realça o imaginário da obra intocada.

No título *Divina Comédia*, número 7 da *Série Ouro*, encontramos o mesmo formato e a mesma disposição paratextual. A diferença apresentada é a inserção de um estudo sobre a obra que antecede a narrativa literária, após a qual encontramos um perfil biográfico do autor. No corpo do texto, as notas de rodapé, presumivelmente, foram reproduzidas de edições anteriores. Os outros elementos paratextuais se repetem.

No discurso da Martin Claret, se notabilizam a valorização do discurso literário veiculado, tomado como leitura obrigatória e altamente qualificada; e a ênfase na valorização do suporte material desse discurso, enfatizado pelo *slogan* colocado na orelha de cada exemplar: “Livro: instrumento de liberdade e poder” (MARTIN CLARET, 2001, 2006). Assim, como paratextos legitimadores esse conjunto de discursos mostra a complexidade do mercado de bens simbólicos de que fala Bourdieu (1998), ou do campo literário, na acepção de Peytard ([1983] 2014) em que é fundamental o papel do editor que, como nos mostra Silva (2012, p. 137), se desdobra em várias atividades que são os traços dessa dinâmica.

5. Considerações finais

¹¹⁹ Remetemos ao conto *A biblioteca de Babel*, de Jorge Luís Borges.

Todo discurso gera produtos sociais resultado de sua prática, um desses produtos é justamente o livro em que se materializa não só o discurso literário, mas também os traços de sua valoração simbólica. O paratexto, assim, agencia um conhecimento sobre a obra, levando ao leitor o discurso literário e também o conhecimento sobre essa. Ao que parece, trata-se apenas de uma visada de instrução, recorrendo à terminologia de Charaudeau ([2001] 2014), nivelando o leitor ao conhecimento da obra. Para tanto, é necessário considerar que conhecer a obra é uma etapa necessária ao leitor para legitimá-la e valorizá-la dentro de um amplo mercado de bens simbólicos.

Observamos finalmente a necessidade de se aprofundar esse estudo, sobretudo se mencionarmos que a própria Análise do Discurso mostra um amplo instrumental teórico para tanto, e, ao mesmo tempo, certa escassez de estudo nessa área. Com este trabalho, esperamos, assim, estimular discussões que contemplem problemas acerca da relação entre Análise do Discurso e Edição, além de oferecer subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema.

6. Referências

AMOSSY, Ruth. **L'argumentation dans le discours**. 2ª Ed. Paris: Armand Colin, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Les règles de l'art**. Paris: Seuil/Points, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sergio Miceli e Silvia de Almeida Prado, Sônia Miceli e Wilson Campos. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

CHARAUDEAU, Patrick Le contrat de communication dans une perspective langagière: contraintes psychosociales et contraintes discursives. In: Bromberg M.; Trognon, A. (dir.) **Psychologie sociale et communication**. Paris: Dunod, 2004. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans,89.html>>. Acesso em: 15 abr 2013. 10:02:39.

CHARAUDEAU, Patrick. Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle. In : **Analyse des discours: types et genres**. Toulouse: Éd. Universitaires du Sud, 2001. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Visees-discursives-genres,83.html>. Acessado em 23 de janeiro de 2014. 16:25:14.

CHARAUDEAU, P. Estratégia. In: Charaudeau, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coord. da Tradução: Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004. pp. 2218-219.

EMEDIATO, Wander (org). A construção da opinião na mídia: argumentação e dimensão argumentativa. In: EMEDIATO, Wander (org). **A construção da opinião na mídia**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2013. pp. 69-104.

GENETTE, Gérard. **Seuils**. Paris: Seuil, 1987.

LANE, Philip. La promotion du livre. In: FOUCHÉ, P. (Ed). **L'édition française depuis 1945**. Paris: Editions du Cercle de la Libraire. 1998. pp. 594-628.

Nyssen, Hubert. ***Du texte au livre: les avatars du sens.*** Paris: Armand Colin, 2005.

Peytard, Jean. La place et le statut du “lecteur” dans l'ensemble “public”. **Semen**, n. 1, 1983. Disponível em: <<http://Semen.Revues.Org/4231>>. Acesso em: 17 out 2014. 15:27: 25.

QUEIROZ, Sônia (Org). **Glossário de termos de tradução e edição.** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008.

SILVA, José Pereira da. Como se faz a edição de um livro? **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, vol. XVI, nº 3, 2012. pp. 134-139.

O RECONTO ORAL DE NARRATIVA LITERÁRIA E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A TRADIÇÃO CULTURAL E PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

ELLEN MAIRA DE ALCANTARA LAUDADRES, PATRICIA PEIXOTO CARNEIRO VIEGAS

Universidade Federal de Lavras (UFLA) – Departamento de Educação -Câmpus Universitário, Caixa Postal 3037, CEP 37200-000 • Lavras/MG

Universidade Federal de Lavras (UFLA) – Departamento de Educação -Câmpus Universitário, Caixa Postal 3037, CEP 37200-000 • Lavras/MG

ellenusp@yahoo.com.br, patypcr@hotmail.com

Resumo. *Com o objetivo de verificar a relevância do reconto oral de narrativa literária, realizado por crianças entre 5 e 7 anos de idade, foi realizado o reconto de fábulas, para possibilitar a imaginação criativa dos envolvidos, em busca da promoção da liberdade, tanto da escolha do livro literário a ser recontado, como das formas em que seriam realizadas tais narrativas. Concluiu-se que o reconto da narrativa oral permite a apreensão da história, promove a criação de novos desfechos e viabiliza a continuidade da tradição oral.*

Palavra-Chave: *reconto oral – tradição oral – narrativa literária*

Abstract. *Aiming to verify the relevance of oral retelling of literary narrative, performed by children between 5 and 7 years of age. The retelling of fables was carried out to enable the creative imagination of those involved, in search of the promotion of freedom, both the choice of the literary book to be retold and the ways in which such narratives would be carried out. We concluded that the retelling of oral narrative allows the apprehension of the story promotes the creation of new outcomes and enables the continuity of oral tradition.*

Keywords: *oral retelling - oral tradition - literary narrative*

1. Introdução

Narrar histórias é uma arte humana. As narrativas existem para serem contadas, ouvidas e de certa forma, para conservarem a memória da humanidade. O contador de história narra para se sentir vivo, transformando sua vivência em uma epopeia (BUSATTO, 2013). O contador de histórias identifica-se com a narrativa e extrai os significados do momento presente (BENJAMIN, 1983).

Assim, recontar uma história é também, permitir-se envolver com o que fora narrado, como se a narrativa possuísse um coração, num compasso distinto a cada momento (MACHADO, 2004).

Esta investigação teve como objetivo verificar a relevância do reconto oral de narrativa literária, realizado por crianças entre 5 e 7 anos de idade, bem como averiguar o impacto do ato de recontar histórias, tanto na aquisição do letramento literário, quanto na promoção pelo gosto pela leitura, pela ampliação da imaginação criativa e pela contiguidade da tradição cultural.

2. Reconto oral

Contar e recontar histórias, segundo Busatto (2013), permite ao contador e aos seus ouvintes, interagir, dialogar, cambiar ideias. Para a autora, recontar histórias é um primoroso procedimento didático, no que tange à elevação da função simbólica, de maneira a atender às necessidades e características de uma criança em fase de formação e desenvolvimento, em que os educandos apreendem formas de se transmitir uma história, assim como a propagar informações e expressar suas intenções, sentimentos, emoções, ou seja, interação social por meio do contexto, seus falantes e atos de comunicação.

Assim, para analisar a relevância do ato de recontar histórias, no desenvolvimento da linguagem oral das crianças, foi necessário averiguar a dimensão do desenvolvimento da narrativa no discurso dos educandos.

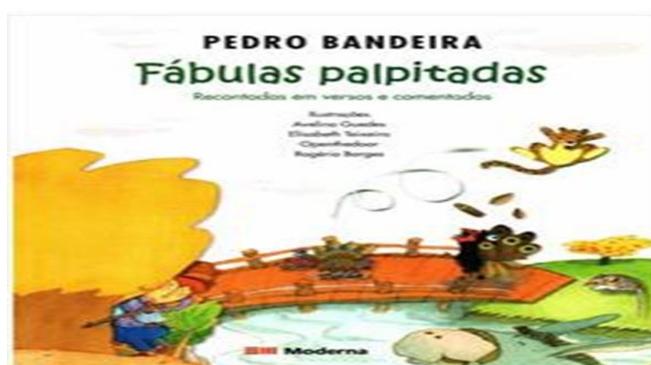
3. Descrição da metodologia

Foi realizado, por um grupo de educadores de uma escola privada, na cidade de Lavras, Minas Gerais, o reconto de algumas fábulas, para aproximadamente cem crianças. Como meio de fomentar o interesse, o envolvimento e a participação dos educandos, os docentes possibilitaram a eleição, tanto do gênero literário que seria recontado, quanto das formas em que seriam realizadas as narrativas, fossem por meio de interpretação teatral, desenho, pintura, dança, música ou até mesmo gravações de vídeos.

O livro selecionado pelas crianças foi *Fábulas Palpitadas*, do autor Pedro Bandeira, e contém fábulas recontadas em versos e comentadas por meio do jargão: “E lá vem palpite!”

Veja a Figura 1:

Figura 3 - Capa do livro *Fábulas palpitadas*



Fonte: Pedro Bandeira (2011)

Foi narrada a fábula *O burrico cantor*, que ilustra alguns princípios morais, como o mal causado pela inveja, a necessidade de se respeitar o próximo e de se buscar soluções compatíveis com a realidade em que se está inserido. E, depois, os papéis se inverteram, e foi a vez dos educandos recontarem a fábula *O ratinho e o leão*, que relativiza a questão da força e do poder natural dos maiores.

4. Resultados

Observou-se que durante o reconto feito pelos professores, as crianças apresentaram admiração e encanto. Elas riam das cenas e, quando era a hora do palpite, todas queriam opinar e dizer a moral da história. Também foi constatado que a criança, ao reconhecer o seu professor regente, enquanto personagem da fábula, apontava para os colegas da turma, e uma longa gargalhava pairava no ar, seguida da indagação: “É a nossa professora?”

Já ao longo do reconto realizado pelas crianças, percebeu-se que a maioria optou por desempenhar a dramatização, com uso de acessórios e fantasias, bem como o recriar o texto, em que puderam exprimir, suas percepções e visões acerca da temática, de forma a ampliar os conhecimentos advindos das fábulas e associá-los aos seus conhecimentos.

Conclui-se que o reconto da narrativa oral permite a apreensão da história, assim como promove a criação de novos desfechos e viabiliza a continuidade da tradição oral, uma vez que cada criança teve a oportunidade de reconstruir a narrativa e nela imprimir suas experiências e vivências.

5. Referências

BANDEIRA, P. **Fábulas Palpitadas**. Recontadas em versos e comentadas. São Paulo: Moderna, 2011.

BENJAMIN, W. O narrador. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BUSATTO, C. **A arte de contar histórias no século XXI**. *Tradição e ciberespaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO, R. **Acordais, Fundamento Teóricos** - Poéticos da Arte de contar histórias. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

CORPO(S) DO FEMINI-N/SM-O EM PROTESTO: IMAGEM, MEMÓRIA, IDEOLOGIA E DISCURSO

EMANUEL ANGELO NASCIMENTO

Universidade Estadual de Campinas
São Paulo, SP.
Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571 - Cidade Universitária, Campinas, SP,
CEP 13083-859

emanuellangelo@yahoo.com.br

Resumo. *Este trabalho tem por objetivo analisar, a partir da perspectiva do materialismo-histórico da Análise do Discurso de linha francesa, a materialidade significativa do corpo em cenas prototípicas de protestos feministas. Para tanto reunimos em nosso corpus um conjunto de imagens de corpo(s) do femini-n/sm-o em protesto ao longo da história. Nosso intuito é o de observar os movimentos dos discursos na relação com a memória e com os sentidos pré-construídos que se colocam no entremeio entre a evidência e a opacidade, a partir da imbricação entre a materialidade verbal e não-verbal (ORLANDI, 1995). Lançamos, assim, um olhar teórico-analítico a partir do investimento na imagem do corpo do feminino/feminismo produzindo efeitos de sentido que deslizam metafórica e metonimicamente para outros sentidos. A partir disso, nos colocamos nas fronteiras entre a materialidade discursiva desse corpo que significa diferentemente e os gestos de interpretação das “formulações visuais do corpo que se desdobram em diferentes imagens do sujeito e nos mostram a importância da remissão do intradiscurso ao interdiscurso para compreender a textualização das imagens” (LAGAZZI, 2014a, p. 111). Nesse sentido, observamos, principalmente, os processos de estruturação do conflito e da tensividade do/no social, a partir da imagem, da memória e dos espaços ocupados pelo corpo do femini-n/sm-o, atravessados que são pelo simbólico, pela ideologia e pela história.*

Palavras chave. *Discurso. Corpo. Feminismo. Protesto. Memória.*

Résumé. *Ce travail a pour but d'analyser, du point de vue du matérialisme historique de l'analyse du discours française, la matérialité signifiante du corps dans certaines scènes prototypiques de manifestations féministes. Pour ce faire, nous rassemblons dans notre corpus un ensemble d'images du féminisme à travers l'histoire. Notre objectif, c'est d'observer les mouvements du discours par rapport à la mémoire et les sens préconstruits qui surgissent entre l'évidence et l'opacité, dans l'imbrication entre la matérialité verbale et non verbale (ORLANDI 1995). Nous avons donc lancé un regard théorique et analytique sur l'investissement autor des images du corps féminin produisant des effets de sens qui glissent métaphoriquement et métonymique à d'autres sens. De là, nous plaçons dans les frontières entre la matérialité du discours de ce corps qui signifie différemment et l'interprétation gestuelle des « formulations visuels de corps qui se déroulent dans les différentes images du sujet et nous montrent*

l'importance de la rémission de l'intradiscours au interdiscours pour comprendre la textualisation des images "(LAGAZZI, 2014a, p 111). En ce sens, nous voyons des processus structurants principalement des conflits et tensivité dans le domaine social, de l'image, de la mémoire et de l'espace occupé par les corps du féminisme, traversées qu'ils sont par l'idéologie, par le symbolique, par le idéologie et par l'histoire.

Mosts clés. Discours. Corps. Féminisme. Protestation. Mémoire.

1. Introdução

Este trabalho parte dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso francesa sob o viés do materialismo-histórico e busca observar os movimentos dos sentidos no que diz respeito às diferentes relações entre corpo, memória e a discursividade dos protestos feministas. Assim, consideramos um conjunto de imagens de protestos feministas das ativistas do movimento Femen.

Nesse sentido, entendemos que a discursividade dos protestos é um importante ponto de entrada no percurso analítico aqui proposto. Afinal, nosso intuito é o de analisar algumas cenas prototípicas de protesto em torno das ações do grupo Femen, de origem Ucraniana e fundado em 2008, em Kiev por Anna Hutsol. Trazemos à baila as reflexões feitas por Pêcheux (1982), quando o autor traz a importante questão: “abstrações como ‘o povo’, ‘as massas’, ‘o proletariado’, ‘a luta de classes’ podem ser mostradas (pintadas, filmadas ou televisionadas) enquanto conceito, sem disfarces?” (PÊCHEUX, 1982, p. 54).

A imagem, assim compreendida, funciona como um dispositivo, bem como um “operador da memória social” (PÊCHEUX, 1984). Desse modo, destacamos que o percurso analítico a ser percorrido neste trabalho é afetado pelos efeitos de sentidos demandados pela leitura das imagens que constituem o material de análise e pelos caminhos de interpretação que mobilizam deslocamentos de significações a partir de um corpo que resiste enquanto corpo atravessado pelo discurso, pela história e pela ideologia.

Afinal, ao trabalharmos com as formulações visuais sobre a materialidade significante do corpo por meio de um gesto de interpretação de imagens entrelaçadas aos discursos que constituem determinados protestos políticos e sociais, assinalamos a importância de considerar as condições de produção dos sentidos, a exemplo do espectro da câmera jornalística que filtra e apaga outros sentidos. Para tanto, mobilizamos aqui conceitos tais como o de “deslinearização da imagem” e de “formulação visual” associados à noção de “composição material”, proposta por Suzy Lagazzi, principalmente, quando a autora insiste no investimento analítico sobre “as formulações visuais do corpo que se desdobram em diferentes imagens do sujeito e nos mostram a importância da remissão do intradiscorso ao interdiscorso para compreender a textualização das imagens” (LAGAZZI, 2014a, p. 111). Tal como afirma Eni Orlandi, trata-se, neste caso, “de compreender como os discursos se textualizam neste espaço de interpretação” (ORLANDI, 2001, p. 117), a partir das quais o analista se debruça, observando o funcionamento do discurso e a constituição das Formações Discursivas (FDs) em jogo, uma vez que elas são instáveis, pois se inscrevem na história – e a história se coloca em movimento.

2. Corpos do femi-n/ism-o em protesto

Ao propormos uma análise dos corpos do feminismo e do feminino em protesto, lançamos um olhar sobre imagens que demandam diferentes sentidos na/pela relação entre corpo e discurso enquanto forças de luta e resistência política,

histórica e simbólica. E, no coletivo heterogêneo e comum, estes corpos em protesto se encontram com outros corpos em combate. Desse modo, é no interdiscurso que estes corpos se constituem pela/na corporalidade como suporte discursivo e ideológico. Considerando isto, é a partir de uma perspectiva de sociedade operante enquanto coletivo que compreendemos que este corpo decorre dos:

[...] processos de socialização que determinam os grupos humanos, assegurando com certa coerência a ideia de institucionalização e de forma inversa sendo percebido como fonte de um possível deslocamento do sentimento de identidade [...] social (HAROCHE & GUGLIELMI, 2005, p. 5).

É importante também, observadas estas reflexões dos autores, levar em conta uma certa perspectiva sociológica do corpo, tal como propõe David Le Breton, que reflete que “o corpo é socialmente construído, tanto nas suas ações sobre a cena coletiva quanto nas teorias que explicam seu funcionamento ou nas relações que mantém com o homem que encarna” (LE BRETON, 1992, p. 29).

A partir dos protestos organizados pelo(a)s militantes do grupo Femen, compreende-se o movimento deste espírito de corpo colocado nas fronteiras desse coletivo ideológico e discursivo. Não por acaso, o Femen se tornou internacionalmente conhecido por organizar diversos protestos de militantes femini(n/t)as *seminus* (com os seios expostos) acompanhados de inscrições no próprio corpo no intuito de defender os direitos das mulheres – bem como outros temas como o da democracia e o da prostituição, além de questões como o da influência religiosa na sociedade, inicialmente na Ucrânia pós-soviética, estendendo para o contexto europeu contemporâneo de forma geral.

Nesse sentido, os protestos desse grupo nos dias atuais podem ser compreendidos seja pela perspectiva histórica, sociológica, bem como na/pela perspectiva discursiva, como uma manifestação coletiva constituída por diferentes corpos atravessados pela memória e pela ideologia que se coloca(m) nas fronteiras entre o político e o social. E, nesse entendimento que aqui compreendemos, esse corpo coletivo é significado enquanto suporte do discurso, levando em conta, sobretudo, os diferentes modos pelos quais a corporalidade é formulada, especialmente, as diferentes materialidades significantes do corpo. Corpo este atravessado por dizeres e imagens de si no confronto com o discurso do outro.

Os protestos feministas enquanto acontecimento podem ser compreendidos, de acordo com as reflexões de Pêcheux (1984), como um ponto de encontro entre a atualidade e a memória. O feminino no feminismo e o feminismo enquanto discurso atravessado pela materialidade significativa do corpo (do) feminino significam historicamente de forma diferente, considerando as diferentes condições de produção da discursividade, em especial, a discursividade dos protestos feministas, em que sujeito(s) e sentido(s) são interpelados pela ideologia. Assim, considerando a materialidade do sujeito, o corpo significa discursiva e ideologicamente. De acordo com Orlandi (2012, p. 83), “a significação do corpo não pode ser pensada sem a materialidade do sujeito. E vice-versa, ou seja, não podemos pensar a materialidade do sujeito sem pensar sua relação com o corpo”.

3. Protestos Femen e as *suffraGETtes*: ideologia feminista e memória

No coletivo comum e heterogêneo, as formulações visuais do corpo se encontram com outros corpos no combate. Corpo e discurso se revelam, nesse caso, como movimento de resistência e de luta (social, política, militante e

simbólica). Esse movimento se coloca, assim, nas fronteiras dos corpos, dos espaços e da memória. E, considerando a questão da temporalidade e da espacialidade em uma perspectiva discursiva “a ‘memória’ intervém, no entanto, para enquadrar implicitamente a situação no espaço” (ACHARD, 1984, p. 236).

Nesse caso, a memória, em termos pêcheuxtianos, deve ser compreendida “não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 1984, p. 262).

Tomemos como exemplo o caso em questão das imagens da ativista do grupo Femen (extraídas de um vídeo incorporado na página do portal de notícias do jornal *Le Monde*):

Figura 1: ativista Femen interrompe a conferência de imprensa de Le Pen



Geralmente, manifestações contra um sistema de poder, por exemplo, político, ditatorial, repressivo colocam em jogo diferentes forças em confronto. Essa relação, muitas vezes, é exposta pelas mídias em cenas marcadas pelo gesto do outro enquanto prática discursiva atravessada pelo conflito e demandada pelo simbólico nas fronteiras significantes de sua materialidade visual.

A imagem da ativista Femen (cf. figura 1), desse modo, convoca sentidos mobilizados no interdiscurso. Ao interromper a conferência de imprensa feita por Marine Le Pen, em 23 de fevereiro de 2017, em Paris, a ativista com os seios nus ergue o punho do braço direito, no momento em que grita em francês *Marine féministe fictive!* (Marine feminista fictícia) – como podemos observar na legenda da imagem. Gestos que se deslocam por meio de uma cena prototípica de protesto (neste caso, de forma crítica contra a campanha presidencial de Marine Le Pen à República da França). Protesto este que se coloca nas fronteiras entre o corpo e o espaço. Espaço ocupado pelo corpo e espaço do corpo. Espaços que se abrem para sentidos interpelados pelo gesto e pelo verbal. Sentidos também convocados nos/pelos dizeres inscritos no corpo da ativista exposto aos olhos do público. Considerando a imbricação entre os efeitos da materialidade verbal sobre o não-verbal (ORLANDI, 1995), esses modos de manifestação compreendem formulações tanto visuais quanto formulações materializadas pela discursividade do dizer.

Este acontecimento discursivo, marcado por um ato de protesto tendo como porta-voz uma militante do grupo Femen, ocorreu durante a conferência de imprensa intitulada *La politique internationale de la France dans un monde multipolaire* (A política internacional da França em um mundo multipolar) diante de um corpo de autoridades diplomáticas e jornalistas franceses e internacionais. Vale destacar que a militante foi retirada a força por membros do DPS (Département

Protection Sécurité; em português, Departamento de Proteção e Segurança) e, sem seguida, foi trancada em um quarto na sala de espera da polícia.

A partir da imagem, a seguir (cf. figura 2), observa-se o momento em que a ativista é retirada à força por agentes do serviço de segurança da Frente Nacional (um partido político francês de direita e de caráter protecionista, conservador e nacionalista, fundado, em 1972, com o intuito de unificar as várias correntes nacionalistas da época):

Figura 2: ativista Femen retirada à força por agentes de segurança da Frente Nacional



É fundamental aqui apontar as diferentes posições ocupadas, portanto, pelos sujeitos, indicando sentidos interpelados pela memória e construídos socialmente. Tal como reflete Eni Orlandi “sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas (que constituem as distintas regiões do dizível para os sujeitos)” (ORLANDI, 1992, p. 20).

Observamos, desse modo, também as posições ocupadas por corpos em protesto, compreendendo determinados ideais de luta – e, por outro lado, aquilo que em termos althusserianos é chamado de Aparelho de Estado, que, segundo o autor, “compreende dois corpos: o corpo das instituições que representam o Aparelho repressivo de Estado, por um lado, e o corpo das instituições que representam o corpo dos Aparelhos Ideológicos de Estado, por outro lado” (ALTHUSSER, 1970, p. 25). Estes corpos, atravessados pela memória e pelo simbólico representado pelas forças sociais e políticas, são, assim, formulados discursiva e historicamente.

Pensando na materialidade do corpo, somos levados a considerar, também neste caso, a relação entre os corpos e os espaços de fronteira (política, social, entre outros), bem como as relações de alteridade, no confronto entre um *eu* e o *outro*. Estes corpos ocupam diferentes tipos de posição discursiva. Há o corpo em manifestação, que irrompe um acontecimento discursivo (uma conferência política), deslocando-o para outro acontecimento discursivo (um ato de protesto) – e há o confronto desse corpo com outros corpos que, em nome da segurança interna do partido Frente Nacional, se deslocam como força de vigilância e punição. O entrecruzamento desses dois polos coloca em jogo o confronto entre ideologias e posições discursivas diferentes, sendo marcados por relações de tensão, de conflito e de resistência.

Pensando, nesse sentido, os diferentes modos como a ideologia feminista se coloca no movimento da história, trazemos aqui uma cena prototípica de protesto em que o corpo feminino se coloca nas fronteiras da luta feminista no início do século XIX.

Na imagem a seguir (cf. figura 3), podemos também observar o modo de operação da força exercida por policiais ingleses ao deter uma das *suffraGETtes*, nas calçadas de rua de Londres, em 1914. A força policial, ao invés de servir de proteção àquela que luta contra a violência e pela igualdade de direitos das mulheres, acaba por utilizar da autoridade e da força de seu corpo para provocar a violência, identificada aqui na repressão ao corpo do femini-n/sm-o em protesto.

Figura 3. Policiais detém uma das *suffraGETtes*, em 1914, em Londres



O corpo se coloca em jogo, em uma composição visual cujos limites intra e interdiscursivos são importantes de serem analisados no processo de estruturação do conflito e da tensividade (d)(n)o social. Há, de um lado, o corpo (maculino) que imprime a força pela violência, no movimento de conter o protesto da feminista. De outro lado, há o corpo da feminista que sofre o boicote de seu protesto, e que resiste, porém, tendo os seus braços presos para trás, à força, pelas mãos do outro (os agentes policiais), resultando no prejuízo de sua liberdade e do seu direito de se manifestar politicamente. Corpo autoritário e corpo em protesto entram em combate,

deslizando para outros sentidos de opressão e de luta pela liberdade. Conter o protesto desliza metonimicamente para o sentido de conter parte do protesto, que é o corpo. A individualidade e a individuação de corpo e sujeito colocam-se nas fronteiras discursivas e ideológicas entre a repressão e o feminismo.

Pensando o acontecimento da estrutura nas composições visuais, tal como propõe Lagazzi (2014a), é possível observar, a partir ainda dessa imagem (cf. figura 1), como a formulação visual se desdobra em diferentes imagens do social. Metaforicamente, verifica-se como ela projeta no objeto em foco os sentidos recalcados em condensação – sendo assim, notamos, a partir dessas cenas, uma relação de alteridade pelo processo de deriva. Metonimicamente, ainda de acordo com Lagazzi (2014b), a imagem marca a falta no deslize dos sentidos pela reiteração do close do objeto em foco – como podemos também observar, a seguir, a partir da figura 4:

Figura 4. Sara Winter e outras duas integrantes do grupo Femen Brazil são detidas após um protesto, em SP, em frente ao consulado da Rússia



Há, nesse espectro, um corpo que irrompe, que insurge em protesto e cuja imagem parafrasticamente desliza para outros sentidos convocados pela memória— e há o boicote desse corpo e desse protesto no social, ressaltando a tensão e o conflito nessa relação entre o intra e o interdiscurso. A imagem de um dos momentos da detenção de Sarah Winter e outras três militantes do movimento *Femen Brazil*, em 2012, frente ao consulado da Rússia, em São Paulo, imbrica-se na memória produzindo efeitos de tensão e conflito, como o dos casos aqui analisados. Assim, os processos de identificação dos sujeitos se dão, nesse sentido, pelo entrecruzamento dos processos metafórico e metonímico.

Os sentidos já ditos n(d)os protestos feministas (na)(ao longo) da História constituem-se de importantes elementos que se estruturam, se dispersam, se estabilizam e se atualizam em uma rede de formulações que se colocam nas tramas da significação por meio dos pré-construídos (PAVEAU, 2013). É a partir disso que tomamos a imagem e a palavra para observar as cenas prototípicas de protestos feministas e os corpos do femini-n/sm-o ocupando os espaços públicos, por meio daquilo que a AD pretende dar conta, do fato de que algo sempre fala “antes

alhores”, de acordo com Pêcheux (1975). Os sentidos pré-construídos, por conseguinte, se associam ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que atravessa a história, a memória e a atualidade.

É fundamental também apontar as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos, indicando sentidos interpelados pela memória e construídos socialmente. Tal como reflete Eni Orlandi, “sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas (que constituem as distintas regiões do dizível para os sujeitos)” (ORLANDI, 1992, p. 20). Há o corpo dos sujeitos que se colocam, através das autoridades policiais, como aparelhos repressivos de Estado. E há o corpo que funciona como suporte do discurso do femini-n/sm-o ocupando a posição sujeito de manifestante. Manifestante feminina manifestando no/pelo feminismo.

4. Considerações finais

Procuramos, deste modo, mostrar, no percurso analítico deste trabalho, o funcionamento discursivo das formulações visuais do corpo em cenas prototípicas de protestos feministas enquanto acontecimento discurso.

No entrelaçamento das imagens observadas, é possível perceber os modos como os signos verbais e não-verbais não significam separadamente. Como consequência, a imagem e o acontecimento discursivo de um movimento de protesto, de luta e de resistência a uma dada ideologia política significam como um todo, a partir da relação entre a materialidade simbólica, histórica e discursiva, que convoca forças interpeladas pela ideologia.

Da mesma forma, este trabalho buscou mostrar o movimento dos sentidos em torno da materialidade significante do corpo, na relação corpo-memória-discurso, a partir de imagens que circulam ao longo da história (na mídia imprensa ao longo da história, como no caso da imagem do momento em que uma feminista inglesa é detida nas calçadas de Londres no século XIX), bem como algumas cenas atualizadas pela/na memória discursiva, como aquelas que circulam nos portais de notícias *on-line*, como no caso aqui analisado do portal do jornal francês *Le Monde*, na cobertura do protesto de uma militante do grupo Femen, durante uma conferência de imprensa de Marine Le Pen, no início de fevereiro deste ano.

Nesse sentido, analisamos a imbricação entre os efeitos das materialidades verbal e não-verbal, a partir da discursividade do protesto, na corporalidade que se coloca nas fronteiras do gesto e do dizer – como observado pelas palavras *Marine féministe fictive!* inscritas sobre o corpo da manifestante. Este acontecimento simbólico e discursivo, que transcende as fronteiras do corpo e dos espaços por ele ocupado, se constitui como ruptura das formulações do sentido enquanto forma de negação do discurso político do outro. Sob diferentes formulações verbais e não-verbais, o dizer se coloca nas fronteiras do sentido, construído no interdiscurso.

Neste sentido, os movimentos de protesto político organizados pelo grupo Femen, tal como este aqui analisado, se formulam em uma relação aberta entre “a estrutura e o acontecimento” (PÊCHEUX, 1983). Acontecimento este atravessado pela linguagem ocupando diferentes espaços de resistência, bem como diferentes corpos em protesto nas fronteiras entre o discurso, a ideologia e a história.

5. Referências

ACHARD, Pierre. **Mémoire et production discursive du sens**. In: ACHARD, Pierre; GRUENAI, Max Peter; JAULIN, Dolores. (éds). *Histoire et Linguistique, Actes de la table ronde «Langage et Société»* Paris, 28-30 avril 1983, MSH, p. 235-

241, 1984.

ALTHUSSER, Louis. **Idéologie et appareils idéologiques d'État**. La Pensée, n. 151, juin 1970.

HAROCHE, Claudine; GUGLIELMI, Gilles J. **Esprit de corps, démocratie et espace public**. Paris: Presses Universitaires de France, Puf, 2005.

LAGAZZI, Suzy. **Metaforizações metonímicas do social**. In: Orlandi, Eni (org.) *Linguagem, sociedade, políticas*. Campinas: RG Editores, p. 105-112, 2014a.

_____. **A deslinearização em diferentes materialidades significantes**. In: XXIX Encontro Nacional da ANPOLL, GT de Análise do Discurso. Florianópolis: UFSC, 2014b.

LE BRETON, David. **La sociologie du corps**. Paris: Puf, 1992.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

_____. **Efeitos do verbal sobre o não verbal**. *Rua*, v.1, n.1, p. 35-47, 1995.

_____. **La ville comme espace politique-symbolique**. *Des paroles désorganisées au récit urbain*. *Langage et société*, n. 96, p. 105-127, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **Délimitations, retournements et déplacements**. *L'Homme et la société*, v.63-64, n. 1, p. 53-69, 1982.

_____. **Le discours: structure ou événement?** Communication inédite à la Conférence « Marxism and the interpretation of culture: limits, frontiers, boundaries » Actes de l'Université de l'Illinois, Urbana-Champaign, 6-12 juillet 1983.

_____. **Rôle de la mémoire**. In: ACHARD, P.; GRUENAI, M. P.; JAULIN, D. (éds). *His toire et Linguistique, Actes de la table ronde «Langage et Societé»* Paris, 28-30 avril 1983, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, p. 261-267, 1984.

LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: O ATO DE ESCUTAR EM INTERFACE COM A LEITURA

EMANUELA FRANCISCA FERREIRA SILVA

Instituto Federal do Sul de Minas – Campus Avançado Três Corações.
Rua Coronel Edgar Cavalcanti de Albuquerque, 61 - Chácara das
Rosas, Três Corações - MG, 37410-000

emffsilva@gmail.com

Resumo. *Esse trabalho é uma discussão sobre a importância da música e do ato de escutar no processo de aquisição de conhecimento. Para tanto, tem-se como teoria a concepção de língua/linguagem como interação social (BAKHTIN/VOLASHINOV, 1983) e os estudos de Schafer (1991) e Zampronha (2007) sobre música como processo de ensino que abrange a todos os indivíduos, independente de talento, faixa etária ou classe social.*

Palavras-chave: *Conhecimento. Processo Ensino-aprendizagem. Linguagem. O ato de escutar. Música.*

Abstract. *This work is a discussion about the importance of music and the act of listening in the process of knowledge acquisition. Therefore, has as a theory the conception of language as social interaction (BAKHTIN/VOLACHINOV, 1983) and the studies of Schafer (1991) and Zampronha (2007) about music as a teaching process that covers all individuals, regardless of talent, age group or social class.*

Key words: *Knowledge. Teaching learning process. Language. The act of listening.*

Introdução

Neste início do século XXI, não é possível pensar o processo ensino-aprendizagem e a pesquisa por um caminho sólido. A fluidez de um mundo em constante mudanças traz para o ensino uma certa volatilidade em que é preciso um trabalho criativo do professor-pesquisador com vistas a oferecer uma aula multicultural que dialogue com a realidade globalizante que se instaura.

Nesta perspectiva, pensa-se que o trabalho com projetos é uma faceta importante e um instrumento de apoio para o professor-pesquisador. Trabalhar com projetos é embasar a ideia de que a Escola contribui para a socialização dos indivíduos e os torna melhores. Hernández (1998) apresenta em sua obra *Transgressão e Mudança na Educação* o que ele pretende transgredir através do trabalho com projetos na escola. Para esse autor transgredir “é ir além da ideia motora da metáfora da mente como um computador, em que a educação

escolar está baseada nos ‘conteúdos’”. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 12). É preciso dissolver essas fronteiras estáveis conteudistas, construindo realidades sociais, reconstruindo intercâmbios de culturas e biografias no espaço líquido da sala de aula.

Trabalhar com projetos é transgredir também a visão de currículo escolar centrada nas disciplinas, que oferecem aos alunos, muitas vezes, um conhecimento que pouco tem a ver com os problemas dos saberes fora da Escola. Transgredindo assim também a ideia de que alunos são impedidos de se construírem como sujeitos em cada época de sua vida. Stenhouse (1970) previa que inovações ou são realizadas pelos professores ou acabam não acontecendo. Esse autor reivindica que professores devam ter voz e autonomia em seus discursos, libertando a Escola da incapacidade de repensar-se de maneira permanente, dialogando com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e na própria educação. McClintock (1993, p.34) afirma “a educação escolar necessita ser repensada porque as representações, os valores sociais e os saberes disciplinares estão mudando (...)”. O mundo está em constante mudança, as pessoas mudam, a educação tem que mudar.

Há vários caminhos possíveis para essas transgressões. Este trabalho apresenta apenas uma perspectiva. Pretende-se apresentar e discutir como linguagem e música podem possuir diálogos intermitentes e complementares. Enquanto a primeira mostra os caminhos para busca de sentido para as coisas do mundo, da vida; pela segunda pode-se encontrar outras veredas para a busca de possíveis sentidos para o prazer, para a experiência estética, para a emoção. Esse trabalho é fruto de uma inquietação que aponta para uma hibridização de ambas as áreas: linguagem e música. Especificamente da música como instrumento para leitura de textos e compreensão de discursos.

2. Leitura como ato enunciativo

Afirma-se que a leitura silenciosa ou oral é um ato de enunciação, de colocar a língua em uso. Para Bakhtin/Volashinov (1983) a ação é um comportamento qualquer que pode ser até mecânico ou impensado. “O ato é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao outro, o que quer dizer que ele responde por isso.” (BRAIT, 2015). No ato da leitura, o sujeito possui um gesto ético no qual ele se revela, responde e se responsabiliza pelo pensamento. O ato é único e irrepitível e é dentro dele que o sujeito se revela também único e unitário em sua realidade concreta. (BAKHTIN/VOLASHINOV, 1983).

O ato somente é ato no confronto com outros atos de outros sujeitos. Isso o torna sempre uma resposta a alguém, um TU responde em confronto com um EU que fala. Para este autor valor e emoção são relações com o outro e ocorrem no ato. Como reflete Aristóteles, ato é “par de potências”, isto é, a realização da potência que é o vir a ser. O sujeito leitor tem a potência de ler e dar sentido a um texto, porém, para se ter sentido, é preciso o ato, ele precede a potência. O processo do ato é o que faz existir, o que promove que a potência se transforme, posto que a concepção ou conteúdo possuem caráter abstrato. A proposta de ato que Bakhtin trabalha pode ser vista, dentre outros conceitos em Aristóteles, em que é no ato que se realiza a potência, como afirmamos acima. Para este trabalho consideraremos a leitura oral como ato,

passível de sentido, que só se realiza no momento em que o sujeito leitor lê e coloca sentido no que lê.

Como ato é importante destacarmos que, para Bakhtin/Volashinov (1983), o ato concreto em realização é movido por uma ação concreta e intencional por alguém situado, em que podemos destacar o caráter de responsabilidade e de participatividade.

O ato 'responsável' e participativo resulta de um pensamento não indiferente, aquele que não separa os vários momentos constituintes dos fenômenos (...) o ato responsável envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato vinculada com o pensamento participativo. (BRAIT, 2015, p. 21).

O processo de leitura somente ocorre se o sujeito leitor agir responsabilmente no ato, pois é o agir do sujeito situado e avaliativo que torna a experiência de leitura viva, sem negar a realidade dada no mundo. "É o homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem." (BENVENISTE, 1998, p. 285). O sujeito autor, ao se dizer EU, constitui-se como pessoa em relação ao TU leitor, no ato enunciativo da leitura. É isso a subjetividade para Benveniste: a capacidade de o locutor se colocar no discurso como um EU que se dirige para um TU.

A leitura é, pois, um ato enunciativo realizado com a concentração e a resolução, dentro de um contexto único, da correlação entre o sentido e o fato, entre o universal e o individual, entre o real e o ideal e obrigando o leitor a percorrer um caminho particular e tecer suas compreensões. Cada leitura é única, pois cada ato é singular.

Compreendendo o que vem a ser ato e percebendo que o sujeito e sua subjetividade influenciam de maneira determinante a ação e o resultado do ato precisamos aprofundar mais sobre esse sujeito, identificando características essenciais para nosso trabalho com leitura e musicalidade.

3. Leitor como ator da enunciação

O homem possui várias facetas e seu corpo o coloca como sujeito no mundo em que o objeto – coisa do mundo - pode ser compreendido no âmbito do discurso como algo que interpela o sujeito. Como sujeito do mundo, o leitor é afetado por ele. Discini (2015) afirma que há dois perfis para esse ator no processo de aspectualização: o social e o pático.

O primeiro diz respeito à sua participação ativa e ética, enquanto que o segundo é relativo aos desdobramentos do sentir, da percepção desse sujeito. Advoga-se que para esse trabalho o sujeito leitor tem sua subjetividade no momento que se coloca como um TU no ato enunciativo. Ele é social e pático; tem consciência de seu corpo e das possibilidades que o mesmo lhe oferece no ato da leitura.

Os discentes do Ensino técnico não comparecem aos textos desnudados de contrapalavras¹, eles participam ativamente deste ato, porém,

¹ Como afirmamos anteriormente acreditamos que nosso sujeito leitor – TU – traz consigo todo um horizonte de expectativas, ele não é um sujeito adâmico mas, consciente e responsivo.

deixando que sua aspectualização – social e pática – fale por eles no ato enunciativo de ler. Sobre isso, Discini (2015) afirma:

Examinando no processo discursivo que o respalda, tal corpo favorece a decomposição de si no exame feito da enunciação segundo a hierarquia de lugares enunciativos que constitui a pessoa discursiva: não só quanto ao sistema de delegação de vozes [...] mas também quanto ao papel de actante-observador na constituição do ator como aspecto. Aqui, a ‘marcha’ da constituição do corpo é recomposta, enquanto toma lugar determinada orientação seguida pela aspectualização actorial. (DISCINI, 2015, p. 17).

A subjetividade de se colocar como TU em relação a um EU no ato enunciativo, trazendo para o mesmo a sua aspectualização social e pática faz com que o sujeito leitor se torne único a cada momento de leitura. Sobre isso Bakhtin afirma que a ciência, a arte e a vida só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. (GERALDI, 2015). É preciso, no ato de se colocar como um TU em relação ao outro a incorporação, a percepção do processo enunciativo em que o sujeito leitor compreende-se como um ser holístico dotado da habilidade de pôr em prática processos inferenciais diversos e prevendo o como ler, o porquê ler e o para que ler. Essa subjetividade nos leva a perceber um sujeito que se contrapõe ao autor. Nas palavras de Geraldi (2015) que tem a responsabilidade – sentido bakhtiniano – de estar no ato como ser único e insubstituível tornando esse ato também único e irrepetível.

Pensando no sujeito leitor como responsivo no ato enunciativo de leitura temos que apresenta-se outra característica sua: a consciência. “Ao aceitar a responsabilidade como consciente, implica-se um sujeito consciente, todo poderoso, que sabe sempre o que faz”. (GERALDI, 2015, p. 138). A consciência somente adquire forma e existência no interior das relações sociais a que esse sujeito está integrado.

4. Transgredindo pela Música

Segundo os PCN’s (2000, p.48) o conteúdo Arte compõe a área Linguagem, Códigos e suas tecnologias, sendo considerado particularmente pelos aspectos estéticos e comunicacionais. É um conhecimento humano articulado no âmbito sensível-cognitivo. É por meio dela que manifestamos significados, sensibilidade, modos de criação sobre o mundo da natureza e da cultura. Nesse ínterim está o eixo temático Música. Schafer (1991, p.35) constrói em sua pesquisa registrada no livro “Ouvido Pensante” um conceito do que é música com uma turma de discentes. “Música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc) com a intenção de ser ouvida”. Esse conceito é construído conjuntamente através de experiência dos alunos com sons e instrumentos improvisados (como uma lata de lixo que está na sala de aula). A intenção de Schafer é demonstrar que todo o som pode ser música desde que tenha determinadas características e se tenha a intenção de ser ouvido como música por determinado público. Essa afirmação vem de encontro a esse projeto, por isso em Arte, teremos esse conceito de Música como mote.

Para Schafer (1991, p. 122) “a amplidão cultural histórica e geográfica que caracteriza o nosso tempo nos tornou muito conscientes da falácia de

controlar o temperamento de todas as filosofias musicais pelo mesmo diapásão”. Temos que ter consciência que há uma história da percepção auditiva em que pode -se afirmar que em diferentes períodos ou em diferentes culturas musicais se escutam coisas diferentes quando se ouvem música. Música é universal e infinita.

Pelo contrário de Música tem-se o silêncio, que Cage citado em Schafer (1991, p. 131) é categórico em dizer “o silêncio não existe. Sempre está acontecendo alguma coisa que produz som”. Pode-se concluir em Arte que Música está em todo lugar desde que se tenha a intenção de ouvir o som como tal. Só podemos concluir isso trabalhando Arte no Ensino técnico como um conjunto sensorial de ideias em que emoções e pensamentos elaborados permitirão que os discentes se tornem coprodutores artísticos e sensíveis perceptores do mundo.

Silva (2016, p. 80) afirma:

Música é muito mais que um recurso de combinação e exploração de ruídos, sons e silêncios, ela é recurso de expressão de cultura, de valores, de sentimentos; recurso de comunicação, de produção de sentido do indivíduo consigo mesmo e com o outro; recurso de mobilização física e mental; de auto-realização do sujeito linguístico com aptidões musicais que poderá ou não se direcionar nesse caminho criando – compondo, improvisando, interpretando através da execução de algum instrumento musical ou pelo canto; ou do sujeito linguístico apreciador que vivencia o prazer da escuta.

Silva afirma que nem todos os indivíduos são, e se tornarão sujeitos linguísticos musicais mas, que todos são capazes de apreciar e sentir música. É com essa prerrogativa que justifica um projeto transgressor que ultrapasse as fronteiras Língua Portuguesa e Arte pelo viés: Música. Se todos os indivíduos são capazes de sentir e apreciar música e se a mesma é um recurso de mobilização física e mental ao se manter um diálogo entre os dois conteúdos objetiva-se criar uma possibilidade transdisciplinar de aprendizagem, fornecendo ao discente um conhecimento que articule visão do mundo natural e social, preparando-o para a cidadania através da compreensão de diferentes linguagens como meio de organização cognitiva da realidade. O discente será também um pesquisador que vai articular o mesmo conhecimento Música em conteúdos diferentes, fazendo inferências e projeções ampliando seu campo de aprendizagem.

Sobre a música Zampronha (2007) questiona:

A música se relaciona sempre com o indivíduo, pois nasce de sua mente, fala de suas emoções e de sua gama perceptual. Não possibilitaria, igualmente, a harmonia de nossa vida psicológica e mental? Relacionando -se com o corpo biológico do criador-receptor e com a “palavra” que o sujeito dessa linguagem articula na construção e reconstrução de seu discurso, tendo as múltiplas articulações dessa relação à função de fazer ressoar, a música não estimularia uma desejada pertinência expressiva? E mais, não haveria na prática musical espaço para a expressão da totalidade do indivíduo, compositor, intérprete, ouvinte – expressão consciente e também inconsciente – já que ele está sempre entre o real (impossível) e o simbólico na sabedoria lacaniana? (ZAMPRONHA, 2007, p. 17-18).

No conteúdo Arte a música possui uma dimensão onírica isto é, essa linguagem oferece uma experiência na qual fantasia e realidade se encontram intimamente ligadas. Os mecanismos oníricos são a medida da transformação de um texto em outro, essa dimensão se torna mais transparente em linhas composicionais ligadas à pesquisa do inconsciente². Outra característica essencial em Música é que ela é indutiva. A música induz o indivíduo a realizar atividades motoras, afetivas e intelectuais em razão de seus elementos constitutivos – ritmo, melodia, harmonia, timbre -, de seus parâmetros formadores – duração, altura, intensidade, densidade, textura – e de seus movimentos sintáticos e relacionais, todos com o poder de co-mover o receptor que, na escuta, acaba por responder de forma afetiva, intelectual e corporalmente a esses elementos de comunicação postos em jogo por ela, música. (ZAMPRONHA, 2007).

Afirma-se que a emoção musical está ligada à aprendizagem e à cultura sendo alimentada pela sensibilidade. O útero materno é um mundo de vibrações – ritmo e som. O ritmo do fluxo sanguíneo do cordão umbilical que alimenta a economia fetal é sensível às pulsações cardíacas e à voz interna da mãe, a alguns movimentos intestinais articulares, enzimáticos e respiratórios, a sons de gases, líquidos e cruzar das paredes uterinas. Segundo Benenzon e Yepes (1971) o feto não reage apenas aos movimentos rítmico-sonoros desse seu período uterino. Ele reage também a alguns sons do mundo exterior que por sua intensidade chegariam de alguma forma até ele, mesmo que abrandados pelo trajeto percorrido. Vê-se assim que desde o útero se está envolvido com a música.

A proposta deste trabalho é hibridizar ambas as áreas - Língua Portuguesa e Arte através da musicalização dos textos literários. Este projeto transgressor parte da afirmação de Silva (2016) de que o texto lido em voz alta possui melodia e ritmo – elementos musicais. Mas, quais textos podem ser lidos oralmente?

5. A leitura como prazer

Ler é conversar com um mundo possível, investindo nele nossa consciência, responsividade e subjetividade. A palavra é materialidade que torna esse mundo acessível. É por meio dela que identificamos o processo ideológico que sustenta o texto. Enquanto apenas signo, a palavra é elemento de um sistema, mas, no interior de um texto ela ganha vida pelo ato de linguagem. A cadeia enunciativa é ininterrupta em termos históricos, pois ela tem um fluxo contínuo de enunciados que se modificam de acordo com a necessidade dos sujeitos envolvidos no ato de ler. O texto é, pois, um diálogo constante com outros textos e mundos sociais, em que a contrapalavra cabe ao sujeito leitor que tem como ação decifrar as pistas deixadas pelo texto.

A leitura está na relação entre os homens – relações sociais - em que a interação ocorre no confronto, entre dois leitores, um previsto pelo autor no

² Jung (1956) estudou muitos os motivos oníricos, dotando-os de um aspecto geral, possibilitador de paralelos com a mitologia, o folclore, os contos de fadas e simbolismos religiosos.

momento da produção do texto e o segundo é aquele que lê o texto, encontrando neste o leitor virtual já constituído. A leitura é muito mais que um conteúdo escolar, em que se enfatiza apenas o caráter técnico imediatista, ou o caráter linguístico, pedagógico e social em que ela é apenas uma interação entre leitor e texto.

Segundo Orlandi (2006), toda a leitura está atrelada a diversos fatores, que incluem a constituição histórica de cada sujeito na sua relação com a leitura. Todo sujeito ao produzir sua leitura traz consigo história de outras leituras que possibilitam tanto a livre escolha do sentido quanto reconhecer os impedimentos impostos pelas regras institucionais. “Quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada (ORLANDI, 1997, 2006, p. 59). O leitor tem um papel na produção de sentidos, desde que compreendamos que a leitura é efeito de sentido que não está nem no autor nem no leitor, mas na troca entre ambos. A compreensão está diretamente ligada à constituição dos processos de significação.

Barthes (1996) em seu livro “O prazer do texto” articula através das ideias psicanalíticas de gozo e prazer, dois tipos de lógica de funcionamento do texto. Ele demonstra que o texto de gozo, ao contrário do texto de prazer, não obedece a uma dinâmica do preenchimento, da satisfação, mas aponta para algo que se situa Barthes adiante, sempre mais além, e que, portanto, nunca é atingido, nunca se completa, nunca se satisfaz.

A proposta de Barthes (1996) é "saber com sabor". Com isso Barthes traz à cena do ato enunciativo de leitura a liberdade crítica e o prazer. Ele parece renunciar a qualquer pretensão de uma leitura sistemática, baseada em verdades linguísticas, históricas ou sociológicas. O texto barthesiano torna-se para nosso trabalho um texto desejado, sonhado, saboreado, pois traz para nossas reflexões o prazer do texto.

Cabe ao sujeito leitor responsivo e consciente debruçar-se sobre o texto e saboreá-lo. Podemos afirmar que há duas tendências que coexistem em Barthes (1996): uma tendência apolínea - seu lado clássico, metódico, "científico" - e uma tendência dionisíaca - seu lado sensual, anárquico. No processo ensino-aprendizagem de sala essas tendências devem coexistir. Cabe ao professor dosar ambas as tendências pois, como afirmamos, temos um aluno aspectualizado social e paticamente. Este deve ser respeitado em todas as suas esferas, posto que não é um corpo fora do mundo.

A proposta deste trabalho, no entanto, diz respeito ao texto dionisíaco. Não queremos pesar mais na balança um prazer longe das obrigações necessárias para esse espaço-tempo, estamos discutindo sim uma possibilidade de equilíbrio entre essas duas facetas: dionisíaca e apolínea. A leitura do texto literário com musicalidade possibilita ao aluno o sabor, o prazer do texto. Abaixo elencamos o que a leitura oral com musicalidade possibilita aos discentes, segundo dados retirados da pesquisa de Silva (2016):

Quadro1: Leitura Oral com Musicalidade

1. Aspectualização pática (ler por quê?): agir e modificar os

estados de espírito.
2. Vozeamento do texto: ritmo e contorno melódico
3. Função Pática/Saborear o texto

Elaborado pela autora³

6. Algumas Conclusões

O sujeito (autor/leitor) é o centro do processo de leitura. O discurso e ele estão intrinsecamente ligados. O sujeito, em um espaço tempo delimitado, é efeito de sentido determinando a leitura, em condições de produção determinadas. Não nos opomos a leitura apolínea de textos acadêmicos e gêneros não literários. Temos consciência de que há diversos gêneros que devem ser estudados e lidos no Ensino Médio.

A proposta é trabalhar com projetos em que Língua Portuguesa e Arte dialoguem pelo viés da leitura em voz alta com musicalidade. Deixar um espaço para o gênero literário, em que a arte abandona o status de oposição da realidade, para tornar-se uma justificativa estética dessa. O que significa dizer que a literatura, por exemplo, carrega em si a própria estrutura social com suas regras e, nos dizeres bakhtinianos, a arte pode, também, apresentar-se como uma forma de se contrapor à aspectualização social que sofrem nossos alunos.

7. Referências Bibliográficas

- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BENZON, F; YEPES, I. In: SEKEF, M. de L. **Da música: seus usos e recursos**. São Paulo: UNESP, 1971.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657:parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195:seb-educacao-basica. Acesso em: Fev.2017.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch; VOLOSCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte: (sobre poética sociológica) (1926)** Tradução de Cristóvão Tezza. New York. Academic Press, 1976. Disponível em: http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03-textos/autores/Bakhtin_Discurso_na_vida.pdf > Acesso em: 14 nov. 2015.
- BRAIT, Beth. Bakhtin: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2015.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. São Paulo: Pontes, 1998.
- DISCINI, Norma. **Corpo e estilo**. São Paulo: Contexto, 2015.
- GERALDI, J.W. Ancoragens: estudos Bakhtinianos. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

³ Quadro elaborado a partir do “quadro 6 - Diferenças entre leitura oral e leitura silenciosa” apresentado na tese de Silva(2016).

- JUNG, C.G. **Cartas**. São Paulo: Vozes, 1956. v.3.
- McCLINTOCK, R. **El alcance de las posibilidades pedagógicas**. In McClintock, R. et ali. **Comunicación, tecnología y desenos de instrucción**. Madrid: CIDE-MEC, 1993.
- SADIE, S. **Dicionário Grove de Música**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1994.
- SCHAFER, R.M. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991
- SILVA, Emanuela F. F. **Leitura Silenciosa e Musicalidade na Leitura Oral**: uma discussão sobre as diferenças na compreensão textual entre esses dois atos. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_SilvaEFF_1.pdf. Acesso em: 24/11/2016.
- STENSOUSE, L. **The humanities Project**: Na introduction. Londres: Heinemann Educational Books, 1970.
- ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. **Da música**: seus usos e recursos. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

OS SENTIDOS DE CONECTIVIDADE EM DISCURSOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

ERIKA KRESS

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - Unidade Varginha
CEFET-MG

Av. dos Imigrantes, 1000 - Vargem, Varginha - MG, Brasil, 37022-561

ekress.erika2014@gmail.com

Resumo. Com o intuito de “conectar todo o mundo”, a iniciativa **internet.org** é lançada pela maior rede social da atualidade, o Facebook. Com base na perspectiva teórica da Análise de Discurso, buscamos compreender, neste artigo, como o discurso sobre/da conectividade presente na propaganda institucional dessa iniciativa produz sentidos, promovendo um efeito de sentido de solução imediata para as práticas cotidianas – educação, saúde e cidadania.

Palavras chave. 1. Conectividade. 2. Internet.org 3. Políticas públicas.

Abstract. In order to "connect the whole world," the **internet.org** initiative is launched by today's largest social network, Facebook and, based on the theoretical perspective of Discourse Analysis, we seek to understand how the discourse about/of connectivity presents in the institutional propaganda of this initiative produces meanings, promoting an effect of sense of immediate solution to daily practices - education, health and citizenship.

Keywords. 1. Connectivity. 2. Internet.org 3. Public policies.

“não há transparência, controle, nem cálculo que possa apagar o equívoco, a imprevisibilidade e a opacidade” (ORLANDI, 1994, p.64).

1. Considerações iniciais

No final de junho de 2017, Mark Zuckerberg, o mega-empresário por detrás da rede social Facebook, declarou ter atingido o estratosférico índice de 2 bilhões de usuários mensais ativos em todo o planeta que haviam acessado o Facebook em sua última medição mensal. Outro ponto de destaque foi a rapidez na aceitação da rede social pelos seus usuários, igualmente incomparável se pensarmos em tecnologias como o rádio ou a TV ou mesmo ainda com a própria difusão da internet.

O Facebook começou apresentando em seu perfil uma “declaração de princípios” – uma espécie de afirmação contendo “nobres preceitos” para as corporações estadunidenses – em que declarava ser a missão da empresa “tornar o mundo mais aberto e *conectado*”. A conexão era mostrada por Zuckerberg aos seus usuários como algo benéfico, infalível e seu funcionamento era posto de maneira transparente, evidenciando um sentido de

desenvolvimento e de completude com o uso dessa tecnologia. No entanto, com o passar dos anos e com a própria evolução do mundo e da rede social, essa missão passou a se preocupar em produzir novos discursos numa tentativa de “explicitar” por que termos toda essa conectividade, declarando que seu novo compromisso seria “dar às pessoas o poder de construir comunidades e deixar o mundo mais próximo”.

Havendo nesse novo olhar uma necessidade de “reparação” – “o mundo precisa se conectar” - Zuckerberg passa a desenvolver um projeto que abrace essa demanda. Daí nasce, em agosto de 2013, a iniciativa **internet.org by facebook** (Fig.1), que traz em sua apresentação a afirmação que “a conectividade é um direito humano”, como que reafirmando seu principal objetivo - prover o acesso universal à internet.

Figura 1. Logomarca da iniciativa internet.org In: <https://pt-br.facebook.com/Internetdotorg>



Essa iniciativa, contudo, encontra algumas resistências junto às comunidades mundiais que se preocupam com a neutralidade da rede; e a designação **internet.org** sofre uma renomeação; e o **free basics** é criado (Fig. 2) – sendo ainda um programa de democratização e fomento à internet, que oferece conectividade em locais que apresentem conexão débil ou até mesmo ausência de sinal.

Figura 2. Logomarca do free basics In: <https://pt-br.facebook.com/Internetdotorg>



Na página desse programa, os usuários têm acesso a uma versão mais básica e leve de serviços essenciais da internet - aparecem sites disponibilizados de forma gratuita, isto é, sem cobrança pelo uso dos dados quando conteúdos de notícias, emprego, saúde, educação e informações locais forem acessados (Fig 3). Destaque-se que, uma vez estando esses usuários inseridos na economia mundial neoliberal, essa isenção de cobrança não passaria tão ao largo de ter uma outra forma de pagamento, pois bem se sabe que os usuários estariam emprestando a sua “privacidade” a essa plataforma e, conseqüentemente, às empresas parceiras através de uma farta exibição de sua publicidade quer nos aplicativos quer nos sites.

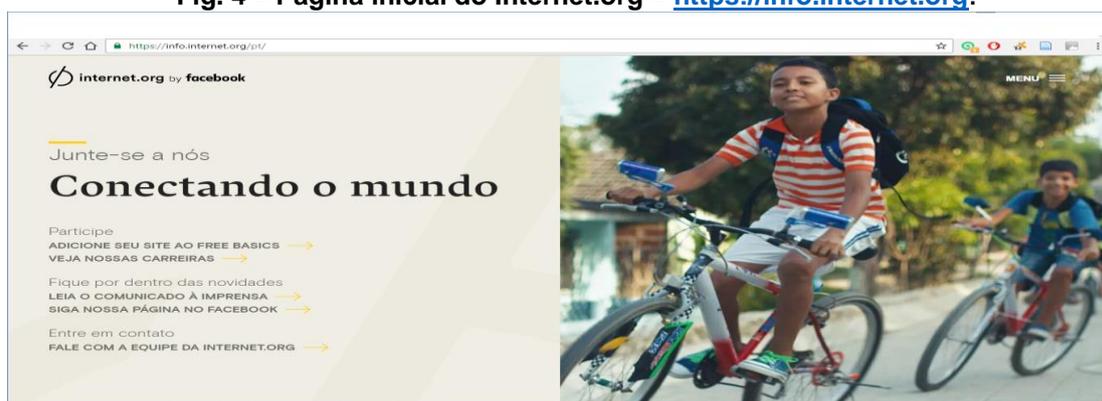
Em outras palavras, trabalhando ao lado de empresas, governos e operadoras, a ideia básica do **free basics** e seus serviços é mostrar às pessoas os “benefícios da internet”, esperando fazer a inclusão delas no mundo online e “ajudá-las a melhorar suas vidas”. Tudo isso sendo apresentado/significado de modo a integrar a formulação da iniciativa por meio de um funcionamento discursivo que se materializa e se propaga nas mídias. Conectar-se agora é sinônimo de cidadania, qualidade de vida.

Figura 3. Aplicativo de saúde gratuito disponível no free basics - MeraDoctor



Muito embora, em pesquisas realizadas pelo Facebook, estime-se que 85% da população mundial viva em áreas onde o acesso à internet existe com, no mínimo, conexões 2G, para essa empresa, fica ainda que a questão do acesso é econômica e não estrutural, com os altos preços de aparelhos, assinaturas e outros fatores contando muito para que as pessoas fiquem de fora da rede. Essa situação motiva ainda mais a expansão da plataforma **free basics** e tudo aquilo que, agora, a rede social deseja mudar por meio do **internet.org**: conectar o mundo. (Fig. 4)

Fig. 4 – Página inicial do Internet.org – <https://info.internet.org/>.



2. Um discurso sobre/de conectividade

Há muito para se compreender discursivamente na iniciativa **internet.org by facebook**. Todavia vamos nos deter aos recortes com a escolha da peça publicitária veiculada na televisão aberta brasileira em 2015 para a divulgação do projeto **internet.org by facebook** no Brasil.

No sentido de compreender que efeito de pré-construído sustenta o discurso da conectividade e sua eficácia simbólica, é relevante lembrar que, para Pêcheux (1995, p. 164), “o pré-construído corresponde ao “sempre-já-ai”

da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma de universalidade – o mundo das coisas” e, assim, a questão que se apresenta é de que maneira os discursos produzem sentidos de conectividade absoluta, onipresente? Num primeiro momento, o percurso que escolhemos seguir é o de descrever/interpretar os dizeres dessa campanha e compreender como os sentidos passam a ser produzidos pelos protagonistas da peça publicitária do projeto **internet.org**.

Esse comercial apresenta quatro histórias cujas personagens trabalham com as mais diversas atividades e tem como ponto em comum mostrar como todos eles - e também a comunidade global - se beneficiariam com a chegada do sinal da conexão. (Fig.5).

Figura 5 – Página com as narrativas pessoais do Internet.org – <https://info.internet.org>



Senão vejamos as quatro inserções veiculadas: primeiramente, Lian é proprietário de uma loja de discos em uma pequena cidade; em seguida, temos Mehtar e Mostak, irmãos que construíram um moinho de vento; depois aparecem Erika e Esmeralda, adolescentes do altiplano boliviano que inventaram um braço robótico; e, finalmente, Neesha, uma bela jovem, filha de mágicos, trapezista em um circo.

Em todos os casos, os dizeres nos lembram como essas pessoas e seus saberes, suas invenções e mágicas, enfim todo o seu conhecimento poderia ter um “melhor desempenho” se eles fossem “beneficiados” pela presença da conectividade. “Conectando o mundo” desliza para “tornar o mundo um só”, processo de homogeneização, efeito de sentido do discurso do digital. Fazer o que eles fazem conectados passa significar pertencimento a um só mundo, a um só mercado.

Ao longo da campanha publicitária, essas foram as narrativas divulgadas em cada uma das quatro peças:

Peça 1 – Erika e Esmeralda. Melhores amigas. Elas construíram um braço robótico sem usar a Internet. Imagine o quanto a Internet poderia tê-las ajudado. Pense nisso. Todas as ideias, toda a inspiração. Imagine todas as outras inventoras de 11 anos; tudo o que elas poderiam criar, o que mais elas poderiam construir, qualquer coisa. E é por isso que nós precisamos conectá-las, porque o mundo precisa de suas ideias e criatividade. Quanto mais conectados, melhor!

O narrador enfatiza que “elas poderiam criar, ... construir, qualquer coisa” produzindo um efeito de evidências de alcance ilimitado, somente

possível com a chegada da Internet na vida dessas adolescentes. Orlandi (1996) nos ensina, quando fala de memória metálica, que “o sentido é da ordem da quantidade, não da historicidade desses dizeres”. Todos os obstáculos seriam imaginariamente superados se “apenas tivessem sinal digital”. Há um apagamento de todas as outras condições reais de existência, saúde, educação, enfim, acesso aos mais diversos direitos.

Peça 2 – Lian tem uma loja de discos em Jacarta. Ele tem músicas que você não consegue encontrar em qualquer outro local, mas ele não tem Internet. Isso não é bom nem para Lian, nem para nós, os amantes da música. Então, que tal conectar o Lian e sua maravilhosa coleção ao mundo. Quanto mais conectados, melhor!

Nesse enunciado, encontramos o modo de subjetivação possível no digital, que constitui os sujeitos como produtores de conteúdo. Ao dizer que “isso não é bom nem para Lian nem para nós”, dá-se um efeito de evidência de que para pertencer ao mundo é preciso estar conectado na rede. Parafraseando, se o sujeito não está conectado, ele não troca dados, não produz conteúdos. Estar conectado é produzir conteúdos, compartilhar saberes, dar cliques.

Peça 3 – Mehtar e Mostak. Eles inventaram o moinho. OK. Eles sabiam que o moinho já existia, mas como isso se deu, eles tiveram que descobrir sozinhos porque eles não estavam conectados à Internet. A Internet poderia ter ajudado a esses irmãos em suas plantações e todas as outras coisas que eles poderiam descobrir. E, com toda a tecnologia e o conhecimento deles, imagine o que eles teriam para compartilhar conosco. Quanto mais conectados, melhor!

Aqui, no dizer “imagine o que eles teriam para compartilhar conosco”, aparece a “moeda” da rede mundial de computadores, o compartilhamento. Cliques, acessos, compartilhamentos. Sem conexão, não há compartilhamentos, não há internet, não há facebook.

Peça 4 – Neesha. Esta é Neesha, neta, filha e irmã de mágicos. Ela cresceu cercada por incríveis coisas belas, mas sem Internet. Agora imagine todas as coisas boas que ela poderia aprender, todas as coisas que ela poderia compartilhar com o mundo. Conecte-a e deixe-a nos ensinar. Porque quanto mais conectados, melhor!

“Conecte-a e deixe-a nos ensinar” – mais uma vez, o enunciado aponta para a ideia de que o saber e o conhecimento somente serão produzidos após a conexão ter sido estabelecida. Os saberes passados oralmente ou de geração em geração deixam de contar nesse mundo igualmente mágico da conectividade.

Dito de outra forma, em cada uma dessas narrativas, é possível perceber o sentido de como a conectividade irá “aumentar a qualidade de vida” desses sujeitos, do quanto ela passa a ser “imprescindível” e a “fazer toda a diferença” para eles, ainda que em detrimento de saberes previamente adquiridos, bem como de seu já estabelecido cotidiano. A ausência de sinal, a não conectividade levaria suas atividades a um patamar menor, mais limitado. Aqui o efeito de sentido de subdesenvolvimento, atraso, é produzido como que a reafirmar que o mundo é mesmo dos “conectados”. Sem o sinal da conexão, suas invenções, tais como o braço robótico e também o moinho de vento, bem como suas mágicas aprendidas através de conhecimentos passados em família e o trabalho dedicado do dia-a-dia em uma loja de discos fossem limitados e até invalidados pela ausência da conexão. Há um apagamento

nesses dizeres de que, para produzi-los, toda uma tecnologia ali já estava investida.

Num segundo momento da análise, entramos no site da iniciativa **internet.org** (Fig.6) e encontramos o *slogan* “**quanto mais nos conectamos, melhor**”. Esse enunciado também recorre ao pré-construído de que, para nós, para nossas vidas, para o estado de ser e estar no mundo contemporâneo, a conexão está determinando nossa qualidade de vida. O *slogan* é reapresentado e lá também está Neesha, nossa menina-prodígio do circo. Num primeiro momento da imagem no site, vê-se que Neesha está brincando com uma bola, mas, com a progressão da imagem, o que surge é um globo terrestre bipartido, completando a imagem e nos remetendo a algo desse mundo (re)partido entre conectados e desconectados, com conexão e sem conexão, acompanhados de um segundo *slogan*: “**2/3 da população mundial não estão conectados**”. É esse enunciado o escolhido para nossa segunda análise.

Fig. 6 – Página inicial do Internet.org – <https://info.internet.org>



Para analisar o discurso de conectividade, visamos compreender como circulam os sentidos desses *slogans*. Pergunta-se: como esses enunciados podem ser lidos, uma vez remetidos às imagens que também compõem a montagem dessa peça publicitária que se destina a divulgar tal iniciativa? Em outras palavras, como essa iniciativa que estabelece/interpreta a conexão “para todos” se textualiza?

É preciso levar em consideração que faz parte das condições de produção desse processo de textualização, a existência de uma parceria público-privada, isto é, de um acordo, a partir do qual são viabilizadas infraestrutura e plataforma jurídico-administrativa, firmado entre os gigantes da tecnologia (Samsung, Ericsson, Media TEK, Nokia, entre outras) e a maior rede

social do planeta – Facebook, que chega para ocupar o espaço do Estado que, anteriormente, possuía a tarefa de conectar as populações mais desprovidas materialmente (caso dos Telecentros da década de 1970). É o mundo neoliberal instalado. O Estado não é mais mínimo e, sim, o verdadeiro agente/parceiro que irá dar todas as garantias necessárias para o Mercado se estabelecer.

Igualmente importante para compreender a discursividade do digital, é necessário considerar de forma mais ampla o sentido da tecnologia em geral. Cito Dias (2015), que afirma que “o discurso da tecnologia produz efeitos na maneira como o digital se materializa na sociedade discursivamente”, afirmação que convoca também a reflexão sobre os modos de organização de vida dentro dessa formação social neoliberal, onde se (re)inscreve todo o forte apelo de significação da sociedade pela conectividade. Por meio dessa nova política econômica, aprendemos que “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. (DARDOT e LAVAL, 2016, p.7).

Mais ainda, quando o enunciado afirma que “**2/3 da população mundial não estão conectados**”, pergunta-se pelo processo de produção de sentidos que funciona nessa formulação, tornando-a possível e legível na conjuntura significativa atual. Um primeiro esboço analítico incide sobre a presença do advérbio de negação, ponto de partida, na formulação, para a consideração de paráfrases, tais como:

- não estão conectados,
- não têm água tratada,
- não têm tratamento sanitário,
- não têm acesso ao ensino superior,
- não têm saúde pública,
- não têm moradia/habitação,
- não têm emprego formal,
- não têm segurança pública,
- não têm um prato de comida três vezes/dia .

Dito de outra forma, esse enunciado produz mais uma vez um efeito de sentido de que não podemos prescindir da conectividade, com o risco de ficarmos para fora do mundo economicamente ativo, excluídos desse Mercado a ser conquistado. Mais um efeito de pré-construído: há algo suposto anterior a essa formulação, visto que, mais do que apontar para o dado estatístico (2/3), o que está em funcionamento é o sentido produzido de que “todos precisam estar conectados”.

3. Considerações finais

Nessa perspectiva, o discurso de conectividade traz/impõe sentidos de uma divisão social, política e econômica do conhecimento sob a forma da universalidade aos sujeitos, imposta pela presença/ausência de conectividade à internet. Essa divisão tem efeitos na vida cotidiana dos sujeitos.

O que está funcionando como sustentação do discurso da conectividade é que não há possibilidade para o sujeito fora da conectividade. A evidência da

conectividade “oculta que esta resulta de uma identificação-interpelação do sujeito” (PÊCHEUX, 1995, p. 155).

Em outras palavras, a conexão à Internet põe em funcionamento sentidos de que há um valor naquilo que o sujeito tem por seu conhecimento e que o validará a entrar nesse mundo dos “ativos economicamente/conectados”. O sinal de conexão passa a significar uma “senha de acesso” para esse “mundo/mercado”, que o identificará como sujeito e sua posição na sociedade.

Se assim se dá o modo de individuação desse sujeito de formação neoliberal, há que se refletir também nos efeitos decorrentes da ideia de completude geralmente produzido pelo discurso da tecnologia como aquela que não falha. A falha na conexão nos desafia a pensar com o pré-construído de que estar desconectado é estar sozinho quer espacial quer temporalmente.

Nesse sentido, caminhamos para um futuro de tecnologias invisíveis onde ficar off-line não mais será opcional. O sujeito conectado 7/24. E é nesse dizer que o sujeito se reconhece. Como nos fala Pêcheux (1995, p.170), é nesse reconhecimento que o sujeito “esquece” das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa”. Afinal, “quanto mais conectados, melhor”.

3. Referências

DIAS, C. Espaço, tecnologia e informação: uma leitura da cidade. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos; BRANCO, L. K. C. (Orgs.). **Análise de discurso no Brasil: pensando o impensado sempre: Uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas: Editora RG, 2011a.

_____. **Telecentros como políticas públicas de inclusão digital: da administração da vida na cidade**. In: ORLANDI, E. P. (Org.). A produção do consenso nas políticas públicas urbanas. Campinas: Editora. RG, 2010.

_____. **Memória metálica** Disponível em <http://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete/view&id=119>

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12ª ed. Campinas: Pontes, 2015.

_____. **Discurso e texto: Formulação e Circulação dos sentidos**. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2012.

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

_____. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. de Eni P. Orlandi. 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1982.

RELATOS DE VIAGEM: OS BOROROS EM UMA LEITURA DISCURSIVA

FÁTIMA GRAZIELE DE SOUZA, WEVERTON ORTIZ FERNANDES

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística
Universidade do Estado de Mato Grosso
Avenida Tancredo Neves, 1095 – Cavanhada II, Cáceres, 78200-000

grazi251@hotmail.com, wevertonortiz@yahoo.com.br

Resumo. Neste ensaio, colocamos em questão o discurso do relator de viagem, procurando mostrar como, pela Análise de Discurso, se pode compreender o modo de constituição dos sentidos para os indígenas Bororos. Para tal, mobilizamos a noção de memória discursiva. Ressaltamos que as descrições no relato significam o indígena, pelo olhar do europeu, quer seja em relação aos aspectos físicos, psicológicos ou religiosos.

Palavras chave. Índio bororo. Relato de viagem. Memória Discursiva. Análise de Discurso.

Abstract. In this essay, we call into question the discourse of the travel reporter, attempting to show by the analysis of the discourse how one can comprehend the mode of constitution of the senses for the Bororo indigenous. For this, we mobilize the notion of discursive memory. We emphasize that the descriptions in the narrative mean the indian by the European look, either in relation to the physical, psychological or religious aspects.

Keywords. Bororo indian. Travel report. Discursive Memory. Analysis of the discourse.

[...] a primeira reação, espontânea, em relação ao estrangeiro é imaginá-lo inferior, porque diferente de nós: não chega a ser um homem, e se, for homem, é um bárbaro inferior; se não fala a nossa língua, é porque não fala língua nenhuma, não sabe falar. (TODOROV, apud PEREIRA, 2008, p.59).

Tomando como ponto de partida as palavras do estudioso Todorov que trata sobre as questões do *outro*, aquele que chega a um determinado lugar e, de “fora” procede seu *gesto* de leitura, ato tomado ao nível do simbólico (ORLANDI, 2007), cotejamos nesta escrita propor algumas reflexões acerca das significações da figura do indígena, especificamente da etnia Bororo, presentes na obra *Viagem fluvial do Tietê ao Amazonas* (1825 a 1829), do relator e viajante Hercules Florence.

Fundamentamos o nosso *gesto* de leitura pelos princípios teóricos e metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa, conforme proposta por Michel Pêcheux, na qual se questiona a leitura conteudística do texto, por compreender que os sentidos são uma produção na história. Partiremos do princípio de que “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados”, resultando a definição de

discurso como “efeito de sentidos entre locutores”, conforme Orlandi (2005, p. 21).

A Análise de Discurso se constitui como uma vertente teórica que toca os bordos da linguística, da psicanálise e do marxismo, mas sem se confundir com eles (Orlandi, 2006, p.13). Toma a língua, enquanto estrutura significativa, aberta à exterioridade, questionando o estatuto de transparência e literalidade. Traz a noção de sujeito, pelo viés da psicanálise, o sujeito do inconsciente, habitado pelo discurso do Outro, logo, passível de equívocos e falhas. E, por fim, do marxismo trouxe a noção de relações de produção e sua materialidade, que estão na base da sociedade, bem como, a noção de ideologia, conforme releitura de Marx, realizada por Althusser.

Essa perspectiva teórica se funda, pondo-se contra os argumentos que afirmam que a língua é apenas a combinação de sons, palavras, classes gramaticais, sentidos prontos e estabilizados. Ao negar o lugar positivista, idealista para a língua, a Análise do Discurso se marca pelo materialismo histórico (ORLANDI, 2001). Pelo discurso, compreende-se que as materialidades linguísticas historicizadas não carregam um sentido unívoco, pois as condições sócio-históricas, na relação entre os sujeitos envolvidos, determinam os sentidos.

Retomando o material de leitura, o que se sabe a respeito de Hercules Florence é que ele nasceu em Nice (França), em 29 de fevereiro de 1804, e desde muito cedo, demonstrou grande paixão pelo mar, pelas artes e ciências. Tendo tomado conhecimento que o Barão Georg Henrich Von Langsdorff necessitava, na expedição ao interior do Brasil, de um pintor, Florence resolveu candidatar-se, e passa a formar com Aimé-Adrien Taunay a dupla de desenhistas responsáveis pela realização do levantamento iconográfico ao longo do trajeto da expedição.

A expedição, repleta de aventuras e infortúnios, produziu diários, anotações, desenhos, mapas, cartas, entre outras fontes documentais que permaneceram guardados durante muito tempo em caixas no Jardim Botânico de São Petersburgo. Desse universo de produções, limitamos nosso *corpus* a dois fragmentos provindos do diário de viagem de Florence, que contém, além de vasta produção textual, o funcionamento discursivo do imaginário sobre os nativos, bem como sobre a fauna e a flora das regiões percorridas e também da geografia do local por onde a expedição passou.

Alguns estudiosos ressaltam que o objetivo dessa missão era de cunho científico, com o intuito de catalogar espécies nativas no interior do Brasil. Segundo Maria de Fátima Costa

[...] o interesse à frente da Expedição coincide com os objetivos do recém-criado Império brasileiro. O novo Estado para se constituir Nação necessitava se auto-conhecer, saber de que se compunha, qual o seu corpo, o que continha dentro dos seus limites, quais eram estes limites. (COSTA, 1995, p. 24)

Ressaltamos que as questões políticas e a necessidade do Estado em se autoconhecer foram a motivação para o financiamento de expedições ao interior do Brasil, dentre as quais, a do Barão Langsdorff. Nessa investida, os relatos dos viajantes, principalmente as descrições de Florence sobre o indígena Bororo, habitantes da região mato-grossense de Cáceres, é o que nos

interessa para a reflexão. Partimos do princípio de que o olhar do sujeito descritor não é aleatório e nem gratuito, pois a descrição em um material, como o relato, trabalha uma leitura que se faz *sobre o outro*. Compreendemos que a descrição no relato está inscrita em uma formação discursiva que regula o seu dizer, produzindo dizeres e não-dizeres.

Conforme Florence, a expedição chegou à Fazenda Jacobina, na então Vila Maria (hoje Cáceres-MT), no ano de 1827. Florence descreve a Fazenda Jacobina nos idos do século XIX como sendo “a mais rica fazenda da província, com território de quatro léguas em quadra” (p.182). Antes, acrescenta que “não tínhamos razão de achar que nada fosse exagerado” (p.180). Conforme o relato do viajante, além da vasta e extensa terra que integrava a Jacobina, o coronel ainda possuía, em seu poder, cerca de duzentos escravos, gado imenso, engenhos de açúcar, e plantações.

O contato com os índios Bororos na fazenda deu-se no dia 04 de setembro de 1827, conforme descrição de Florence, momento este em que a tribo indígena atendeu a uma solicitação do tenente-coronel João Pereira Leite, com o qual mantinham relações cordiais, no momento, após mais de seis anos de árdua luta com perdas para ambas as partes. Foi somente após o aprisionamento do cacique que os indígenas consentiram em estabelecer relações de “amizade” com o dono da Fazenda Jacobina.

Florence, que também era pintor, produziu seis desenhos, acompanhados de textos descritivos sobre os índios Bororos. Segue abaixo, o texto que descreve as características do grupo indígena:

Eram todos altos, bem feitos e robustos. Suas fisionomias tinham uma fereza que ainda não víamos em outros índios, nem jamais tornaremos a ver. As compridas e espessas cabeleiras caíam-lhes até ao quadril, cobrindo as espáduas e avolumadas ainda mais por punhados de longas crinas de cavalo, negras e lisas como seus grosseiros cabelos. Os bárbaros das ilhas da Sonda¹²⁰ não podem imaginar nada de mais selvático. (FLORENCE, 1997, p. 212).

Nesse relato, alguns elementos da formulação que caracterizam o indígena pelo aspecto personalidade/psicológico nos chamam a atenção: *Suas fisionomias tinham uma fereza / Os bárbaros das ilhas da Sonda não podem imaginar nada de mais selvático*. Os termos *fereza / bárbaros / selvático* em conjunto com as formulações, não somente caracterizam os indígenas com destreza, pelos efeitos de selvagens, como também constituem um saber discursivo de selvagem e não selvagem instituído pelos/nos dizeres do relator.

Os dizeres materializam um lugar discursivo do sujeito relator pela marca linguística do pronome *sua*, saberes que definem civilização/selvagem. Ao dizer sobre as características de selvagem dos Bororos, o relator se diz pelo olhar do europeu. Assim, na formulação da descrição, alguns elementos linguísticos caracterizam o indígena e, ao mesmo tempo, instituem o lugar de dizer do relator, pelo qual materializa-se sua posição sujeito no discurso.

¹²⁰ As Ilhas da Sonda ou Arquipélago da Sonda formam um grande arquipélago na Insulíndia, sudeste asiático a nordeste da Austrália, que se encontra no limite entre as placas tectônicas euroasiática e australiana sendo, por isso, caracterizado por grande actividade vulcânica. Estas ilhas estabelecem igualmente a fronteira entre os oceanos Índico e Pacífico e estendem-se num arco aproximadamente paralelo ao Equador, entre a Península Malaia e a ilha da Nova Guiné. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ilhas_da_Sonda>. Acesso em: 04 ag.2016. 12:29:01.

Compreendemos que o relato de história de um povo, etnia, produz efeitos de inauguração, ao mesmo tempo que projeta o seu leitor. Os efeitos de sentidos que incide na formulação estão marcados pelos aspectos históricos, sociais e ideológicos, pois, o sujeito, ao pensar ser livre em seu dizer, assujeita-se à ideologia no processo de produção de linguagem.

Conforme Payer (2006), o ritual discursivo, em qualquer conjuntura dada, estabelece uma relação intrínseca com a memória, a partir da circularidade na sociedade e na história. Podemos dizer que o relato de Florence tem algo que lhe é particular, e, ao mesmo tempo, materializa os saberes de civilizado e não civilizado pela perspectiva ocidental.

Nessa direção, Almeida (2011, p. 106) diz-nos que “o efeito de estabilização dos sentidos como um já-dado da memória discursiva está compreendido no processo de *repetição/reformulação*”, na medida em que o saber já dado sobre a figura indígena sustenta o discurso redigido pelo viajante, num fluxo contínuo, remetendo a um saber já saturado, desde a Carta de Descobrimento do Brasil em 1500, que sustenta tal formulação acerca do homem não-europeu. Neste caso, as associações das características dos indígenas com as *crinas de cavalo*, conforme as descrições de Florence, ressaltam a natureza de um povo atrasado, primitivo.

Prossequindo, Florence conta que após o aprisionamento do cacique da tribo Bororo estabeleceu-se uma relação de cordialidade entre os indígenas e o tenente-coronel. Ao conceder a liberdade ao cacique, presenteou-o, batizou-o, e serviu-lhe de padrinho, dando-lhe seu nome. O escritor viajante então relata que

Apresentou-se o cacique metido em camisa, calça e véstia de pano já usado e todo roto, o que tornava os outros apesar de nudez, mais interessantes para nós. Dizia-se o cacique tenente-coronel e chamava-se João Pereira Leite, nome que tomara do nosso anfitrião, de quem era afilhado. Apesar, porém, do batismo, não ficara menos selvagem. Assim é que fazendo-se muitas vezes alarde de zelo e grandes serviços prestados à religião, tudo se reduz a nada. (FLORENCE, 1997, p. 213).

Novamente, o que nos seduz são as descrições sobre o cacique realizadas pelo artista, que instala o estranhamento do olhar do relator sobre as vestes indígenas: *cacique metido em camisa, calça e véstia*. Ao dizer das vestes do indígena, o dizer ressignifica o imaginário do europeu sobre o indígena e, ao mesmo tempo, o imaginário de índio selvagem na relação de oposição com o europeu civilizado, sentidos estes inscritos pelo já dito.

Pela descrição, compreendemos que o indígena (o cacique) é representado pela indumentária de um homem branco. As vestes, nessa formulação, marcam esse sintoma de diferença do europeu com o indígena, ou seja, a descrição institui a perspectiva europeia: povo civilizado, bem trajado e culto, distanciando-se dos comportamentos dos animais pelo qual são caracterizados os indígenas.

Essa diferença com o indígena também se resalta nessa formulação *o que tornava os outros apesar de nudez, mais interessantes para nós*, sendo, mais uma vez, o pronome *nós*, elemento de oposição entre branco e indígena, bem como, *apesar da nudez*, marcando linguisticamente a oposição de costume da nudez entre os indígenas e o relator da cena.

Tanto o pronome *sua*, do primeiro recorte, quanto o pronome *nós*, desse

segundo recorte, marcam, como já dizia Benveniste (1989) em *O Aparelho Formal da Enunciação*, o lugar de dizer do relator, mais especificamente, para este caso, o lugar discursivo pelo qual regula-se o dizer do relator, constituindo uma posição europeia como a posição sujeito do discurso.

Conforme Fernandes (2014) em *Efeitos e memórias: as festas de narrativas vilabelenses*, ao discorrer em um relato sobre o pronome *senhoras escravas*, considerou-se o pronome como um dizer que instala a contradição inerente à linguagem. Nesse caso, os pronomes *sua* e *nós* não guardam apenas uma relação de quem diz, sobre o que se diz, e, muito menos, uma relação interna e instrumental da língua, mas, instituem um olhar *pejorativo* do diferente (indígena) pela perspectiva do europeu, perspectiva esta que captura o relator sem que o próprio se dê conta. De outro modo, o lugar do indígena é *inacessível* de se dizer para o relator europeu.

Resumidamente, diríamos que ao empregar os pronomes “nós” e “sua” no relato, o sujeito se diz em sua própria formulação, instaurando uma fronteira de sentidos, dois lugares distintos, o dentro e o fora (europeu x outro), o aqui e o lá (colônia x metrópole). A cultura ocidental estabelece o paradigma e o relator europeu o reproduz pelas descrições: o indígena como ser não civilizado.

Em outra formulação, *cacique tenente-coronel João Pereira Leite*, colocamos em questão como o indígena se significa no gesto europeu de dizer/nomear/atribuir sentidos. O ato da designação, o nome próprio do outro tomado pelo indígena merece algumas ressalvas, a partir do que considera Haroche (1992) em *Querer dizer, fazer dizer*

[...] remete entretanto ao do indeterminado; por esse meio todo sujeito encontra-se determinado e, logo, coagido de forma implacável; esta indeterminação o designa e o mergulha no anonimato de novo, o interpela, o tranquiliza e o angustia, o refere, o nomeia, o convoca, e o rejeita, joga à vontade com ele, em nome do Estado. (HAROCHE, 1992, p.206)

Sendo o ato de nomear uma ação interpelativa, a nomeação do indígena Bororo, *cacique tenente-coronel João Pereira Leite*, remete a uma assimilação dos valores do branco, valores estes submetidos ao discurso político do Estado: apagamento do sujeito enquanto sujeito indígena, apagamento de suas tradições, através dos significantes de cunho *europeu-ocidental* que o constituem. O cacique existe para o Brasil pelo imaginário europeu.

O gesto de nomear o indígena em terras mato-grossenses materializa sentidos outros que não os dos indígenas. Nesse sentido, Orlandi (1990) diz que, ao se igualar o indígena ao branco, maior é o efeito de exclusão, sendo, neste caso, pelos significantes que nomeia o Cacique da tribo Bororo.

Em estudo sobre a constituição do sujeito, a partir do nome próprio, Mariani (2014, p.132) diz que o nome “porta algum discurso que nos antecede e que nos inscreve em uma escrita, funcionando como uma marca inicial que nos especifica e nos determina com as cores do imaginário de quem nos nomeou”.

Mariani, ainda prossegue dizendo que o ato de nomear insere o indivíduo no simbólico, na lei e na cultura por meio do jogo do processo de subjetivação. Ou seja, “entrar na linguagem é entrar em redes significantes já instaladas e submetidas às leis da história, da cultura e de uma novela familiar

específica” (MARIANI, 2014, p.136). Com o pronome “eu” que usa para falar, que o faz supor uma autonomia, supondo a este numa “ilusão” ser dono do seu dizer (MARIANI, 2014, p.138). Assim, conclui a pesquisadora

Se o nome próprio é um significante que o sujeito pode usar para se representar, esse mesmo nome próprio não tem como significar totalmente o sujeito, pois se encontra na dependência de alguma coisa que se constitui como falta em uma temporalidade e em uma lógica que são de outra ordem. Enquanto capturado em “efeitos do significante” do Outro, o nome próprio designa aquele que fala, mas é pouco legível. (MARIANI, 2014, p. 137)

Ao fim do recorte selecionado,

Dizia-se o cacique tenente-coronel e chamava-se João Pereira Leite, nome que tomara do nosso anfitrião, de quem era afilhado. Apesar, porém, do batismo, não ficara menos selvagem. Assim é que fazendo-se muitas vezes alarde de zelo e grandes serviços prestados à religião, tudo se reduz a nada. (FLORENCE, 1997, p. 213).

observam-se alguns elementos da tradição religiosa cristã, como *afilhado*, *batismo*, *religião*, na tentativa de inscrever o cacique em uma ordem religiosa. Por não ser doutrinado de tal modo como o desejavam, Florence explicita e retoma o dizer sobre o indígena como ser selvagem, primitivo.

Consideramos que os relatos de Florence ao significar o indígena, o faz pela figura do europeu em terras tupiniquins, quer seja em relação aos aspetos físicos, psicológicos quer religiosos. O relato da figura indígena pelos aspetos físicos, psicológicos e pela nomeação é feito pela linguagem de tradição europeia, retomando já ditos daquilo que venha a ser povo civilizado e povo inculto, sem que, necessariamente, esses sentidos sejam postos em questão, pela evidência, na descrição. Na descrição, o lugar neutro, imparcial subjaz pelo acúmulo de termos e pelo gesto de nomear o indígena. Assim, os Bororos não falam, eles são falados. Em suma, concordamos com a afirmação de Neckel (2004, p.7), o escritor é um ‘repórter/delator’, um analista de seu tempo. Um sujeito histórico, ideológico e social. Um sujeito do discurso.

Referências

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre, et al. **Papel da memória**. Tradução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. pp.

ALMEIDA, Eliana de. Poesia. Uma história das ideias linguísticas. In: Di Renzo, Ana, et al. (orgs). **Linguagem, História e Memória** - discursos em movimento. Campinas: Pontes Editores, 2011, pp. 103-112.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução Walter José Evangelista, et al. 2º ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BENVENISTE. Emile. O aparelho formal da enunciação. In: **Problemas de**

- Linguística Geral II.** Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- CARVALHO, Frederico Zeymer Feu. **O sujeito no discurso:** Pêcheux e Lacan. 2008. 266 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- COSTA, Maria de Fátima. et al. **O Brasil de Hoje no Espelho do século XIX:** Artistas alemães e brasileiros refazem a expedição Langsdorff. São Paulo: Editora Liberdade, 1995.
- FERNANDES, Weverton Ortiz. **Efeitos e Memória:** A festa de narrativas vilabelenses. Cáceres/MT. 2014. 88 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, MT.
- FLORENCE, Hercules. **Viagem fluvial do Tietê ao Amazonas:** 1825 a 1829. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1977.
- HAROCHE, Claudine. **Fazer Dizer, Querir Dizer.** Tradução Eni Pulcinelli Orlandi, et al. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- LAGAZZI, Suzy. Análise de Discurso: A materialidade significativa na história. In: Di Renzo, Ana. et al. (orgs). In: **Linguagem, História e Memória-** discursos em movimento. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 275-290.
- MARIANI, Bethania. Nome próprio e constituição do sujeito. **Letras**, Santa Maria, v. 24, n.48, jan/jun 2014. Disponível em <<http://periodicos.ufsm.br/letras/article/File/14428/pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.
- NECKEL, Nádia Régia Maffi. **Análise de Discurso e o Discurso Artístico.** Disponível em <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/NadiaReginaMaffiNeckel.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2013.
- NUNES, José Horta. Constituição do Cidadão Brasileiro: Discursividade da Moral em Relatos dos Viajantes e Missionários. In: GUIMARÃES, Eduardo et al. (orgs). **Língua e Cidadania:** o português no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996, p.19-30.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- _____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- _____. **Discurso e Texto:** formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- _____. Do sujeito na história e no simbólico. In: **Revista Escritos**, nº4. Campinas, SP: LABEURB, 1999.
- _____. **Terra à Vista!** Discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.
- PAYER, Onice. **Memória da língua;** imigração e nacionalidade. São Paulo: Editora Escuta, 2006.
- _____. **Memória(s) da língua.** Língua nacional e língua materna.

Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/br2000/trabs/1960.doc.>>. Acesso em: 02 ag. 2016.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2º ed. Tradução Eni Orlandi Pulccinelli. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. Sobre os contextos epistemológicos da análise do discurso. In: **Revista Escritos**, nº 4. Campinas, SP: LABEUB, 1999.

Pereira, Sonia Maria Couto. **Etnografia e iconografia nos registros produzidos por Hércules Florence durante a Expedição Langsdorff na Província do Mato Grosso (1826-1829)**. 2008. 203 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, MS.

PONTOS DE CULTURA: DAS AMARRAS DO SUJEITO AO ESPAÇO NACIONAL

FELIPE AUGUSTO SANTANA DO NASCIMENTO¹²¹

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

felipe.augustus@hotmail.com

Resumo: *Este trabalho, filiado à Análise de Discurso, discute como as políticas públicas de cultura do Estado brasileiro na contemporaneidade significam os sujeitos na sua relação com o espaço nacional, ao produzir para eles sentimentos, sentidos. A partir de documentos oficiais do Estado brasileiro sobre os Pontos de Cultura, analiso como a legitimação de um local como “espaço cultural” forja um certo sentimento de pertencimento dos sujeitos a esse espaço e, por sua vez, com o Estado brasileiro.*

Palavras chave: *Análise de Discurso. Espaço Nacional. Pontos de Cultura.*

Abstract: *The present work, within the theoretical approach of the Discourse Analysis, discusses how the cultural public policies of contemporary Brazilian State signify the subjects in their relation with the national space, by producing for them feelings and senses. From Brazilian State official documents regarding the Points of Culture (Pontos de Cultura), I analyze how the legitimation of a place as “cultural space” forges towards the subjects a feeling of belonging to this particular space and, by extension, to the Brazilian State.*

Keywords: *Discourse Analysis, National Space, Points of Culture.*

Compreender o funcionamento da cidade pelo viés da linguagem, mais especificamente a partir do campo teórico da Análise de Discurso, traz consequências importantes para os estudos do espaço urbano e nacional. Isso porque a cidade é vista a partir de seu funcionamento discursivo, o que significa compreender as sobredeterminações na/sobre a cidade na/pela história. Assim, a cidade, segundo Orlandi (1999, p. 8), é "um espaço simbólico diferenciado que tem sua materialidade e que produz sua significância". Nela, tanto o simbólico quanto o político estão em constante confronto.

A cidade, portanto, é atravessada pelo discurso da urbanidade e ela significa por essa discursividade, em que a quantidade/concentração (*idem*) e o movimento (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2003, p. 70) são estruturantes. Os sujeitos, por sua vez, se significam nessa relação com a cidade, passam a se significar por ela, sendo impossível dissociar essa relação. No dizer de Eni Orlandi (2004), o corpo da cidade e o corpo dos sujeitos formam um. Os sujeitos estão amarrados à cidade e, portanto, atravessados pela discursividade do espaço

121 Doutorando em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNICAMP. Bolsista do CNPq.

urbano. Já em relação ao espaço nacional, o que temos não é uma soma de espaços urbanos, mas um modo específico de funcionar na sua relação com a cidade. Nesse sentido, é que me pergunto: como os sujeitos, significados pela cidade, relacionam-se com o espaço nacional?

Essas considerações sobre espaço urbano e o espaço nacional implicam, além de uma reflexão sobre a cidade, necessariamente pensar a questão da nação. Segundo Orlandi, em seu livro *Cidade dos sentidos*, essa relação entre cidade e nação se coloca de imediato, já que a dimensão jurídica da cidade, que considera o cidadão, joga com a nação. Enquanto a cidade "tem dimensões, formas visíveis", a nação seria uma "entidade abstrata". O que diferenciaria a cidade, a partir desse ponto de vista, seria a consideração de que a cidade tem uma forma que é visível ao sujeito enquanto a nação teria uma entendida como abstrata. Podemos nos questionar, no entanto, que, embora a nação seja considerada abstrata, já que é uma imagem de um grupo/coletividade, em alguns momentos podemos observar a materialização da nação, quando, por exemplo, no espaço de fronteiras, observamos os símbolos nacionais (sobretudo bandeiras) delimitando o território de cada Estado. Essa materialização, no entanto, responde a um modo específico da cidade significar, sendo mais recorrente no espaço urbanizado de fronteiras¹²².

Além desses símbolos nacionais, que funcionam na identificação do sujeito ao Estado, a cultura, segundo Rodríguez-Alcalá (2003, p. 83), "cumpre um papel central na delimitação do espaço, do território do Estado nacional, promovendo processos de identificação subjetiva particulares". Para a autora, a cultura passa a desempenhar a função que a religião apresenta na legitimação do Estado e na identificação do sujeito a ele. Nesse sentido, é pelo trabalho do Estado sobre a cultura que o sujeito se identifica a um Estado e não a outro, o que significa que a relação do sujeito com o espaço nacional é atravessada pela cultura.

Nesse sentido, é possível observar a importância que a cultura vem ganhando, ao longo da história, nas políticas públicas do Estado brasileiro. Embora muitas vezes as políticas de cultura tenham sido colocadas em segundo plano por determinados governos, como, por exemplo, no governo de Fernando Collor ou do então Presidente interino Michel Temer, nos quais o Ministério da Cultura foi extinto, vemos que, ao longo das diferentes Constituições Nacional do Estado brasileiro e em outros documentos oficiais, a cultura vai sendo considerada um direito básico de todo e qualquer cidadão. É a partir de 2003, no governo de Lula e sob a administração do ministro Gilberto Gil, que podemos observar o aumento de políticas públicas voltadas para o setor da cultura. O aumento do incentivo dado à cultura foi recorrente na administração do PT, tanto no governo Lula quanto no governo Dilma, sofrendo recuo no governo de Michel Temer.

Neste trabalho, optamos por trabalhar como as políticas públicas de cultura do Estado brasileiro na contemporaneidade, em especial a ação do

122 A meu ver é preciso fazer distinção entre o espaço de fronteiras e o espaço urbanizado de fronteiras. Se nos referirmos unicamente ao contato entre dois países, estamos diante do espaço de fronteiras, que não se limita apenas à fronteira geográfica. No entanto, em muitas fronteiras, como é o caso da Tríplice Fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai, em Foz do Iguaçu), por exemplo, estamos diante do espaço urbanizado de fronteiras, já que tanto a discursividade da fronteira quanto a discursividade do urbano são fundamentais para compreender a configuração desse espaço. O espaço urbanizado de fronteiras, nesse sentido, configura-se pela concentração na relação com o outro, o estrangeiro.

governo Pontos de Cultura, que faz parte do Programa Cultura Viva, significam os sujeitos na sua relação com o espaço nacional, ao produzir para eles sentimentos, sentidos, em relação ao local, à sua “cultura”. Partindo do princípio de que os sujeitos se significam em diferentes espaços simbólicos (ORLANDI, 2010) e de que sujeitos, sentidos e espaço estão materialmente ligados (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2011), uma das formas dos sujeitos se relacionarem com a cidade é por meio de seus pontos de referências (FEDATTO, 2013), que são trabalhados pelo Estado no reconhecimento dos sujeitos ao espaço nacional. Os Pontos de Cultura, tanto em relação à cidade quanto à nação, funcionam como *pontos de referências* que vão sendo legitimados pelo Estado brasileiro e possibilitando a identificação do sujeito com o local: o espaço e a cultura.

Como mostram os trabalhos de Carolina Rodríguez-Alcalá (2003; 2004), a cultura, na relação entre o local e o universal, joga com o espaço e o sujeito, já que cultura, em sua etimologia, aponta para o cultivo (em determinado espaço) e o cultivado, ou seja, para o sujeito e o produto desse cultivo. Venho pensando essa relação (NASCIMENTO, 2016), juntamente com os trabalhos de Rodríguez-Alcalá, da cultura com o espaço a partir do jogo do *processo* e do *produto*, do sujeito e dos objetos em determinado espaço-tempo. Os Pontos de Cultura jogam, ao se instalar em diferentes regiões do país e inclusive fora dele, no formato de redes, com o espaço e os sujeitos produzindo amarras do sujeito ao espaço nacional. Essas amarras, como veremos, vão sendo construídas pelo apagamento do político em prol do cultural, o que significa dizer que os sujeitos, ao funcionarem pelas redes físicas e digitais¹²³ entre os pontos de cultura, identificam-se com essa discursividade do um, na qual a cultura deve ser democratizada e, ao mesmo tempo, preservada, o que produz a diferenciação entre o seu grupo social e o outro, na relação entre o local e o universal. Todos têm direito à cultura e é a sua cultura que produz a ilusão de unidade nas diversidades (econômicas, sociais, entre os sujeitos etc.).

Chegamos, então, aos Pontos de Cultura. O Ponto de Cultura é o principal programa da Política Nacional de Cultura Viva, que foi criada em 2004 por meio de uma portaria do Ministério da Cultura. Em 2014, dez anos depois da criação do Cultura Viva, a Lei 13.018 regulariza e institui esse programa do governo para parte das políticas públicas do Estado brasileiro. Além disso, a ampliação dos Pontos de Cultura é uma das metas do Plano Nacional de Cultura, instituído pela Lei 12.343 e planeja as ações de políticas públicas de cultura no Brasil até 2020¹²⁴. Nesse sentido, na apresentação dos Pontos de Cultura no site oficial do Ministério da Cultura, temos:

SD1: Pontos de Cultura são grupos, coletivos e entidades de natureza ou finalidade cultural que desenvolvem e articulam atividades culturais em suas comunidades e em

123 Em artigo recente, Cristiane Dias (2016, 64-65) discute o funcionamento do digital sobre o cultural na locução “cultura digital”. Para a autora, a especificação da cultura pelo digital produz dois movimentos: a ressignificação da cultura pelo digital e o esvaziamento do social e dos movimentos sociais em prol do cultural. Além disso, a autora ainda aponta para o imaginário do digital que produz a democratização das relações, sejam elas econômicas, de trabalho, cultural, produzindo a ilusão de diversidade e liberdade.

124 Os trabalhos de Turino, em especial *Pontos de Cultura: o Brasil de baixo para cima* (2010), discutem o processo de institucionalização e experiências sobre esse programa.

redes, reconhecidos e certificados pelo Ministério da Cultura por meio dos instrumentos da Política Nacional de Cultura Viva.

SD2: [Ponto de Cultura] É a entidade cultural ou coletivo cultural certificado pelo Ministério da Cultura. É fundamental que o Estado promova uma agenda de diálogos e de participação. Neste sentido os Pontos de Cultura são uma base social capilarizada e com poder de penetração nas comunidades e territórios, em especial nos segmentos sociais mais vulneráveis. Trata-se de uma política cultural que, ao ganhar escala e articulação com programas sociais do governo e de outros ministérios, pode partir da Cultura para fazer a disputa simbólica e econômica na base da sociedade.

SD3: Pontão de Cultura é uma entidade cultural, ou instituição pública de ensino, que articula um conjunto de outros pontos ou iniciativas culturais, desenvolvendo ações de mobilização, formação, mediação e articulação de uma determinada rede de pontos de cultura e demais iniciativas culturais, seja em âmbito territorial ou em um recorte temático/identitário.

Pontos de Cultura, sendo entidades de natureza ou finalidade cultural – o que significa dizer que há Pontos de Cultura que são *essencialmente* culturais enquanto outros que apresentam a *finalidade* cultural –, desenvolvem atividades culturais em comunidade e em redes. Esse trabalho em comunidade e em redes é o que possibilita que os Pontos de Cultura liguem os sujeitos que fazem parte de um mesmo grupo, o local, com os sujeitos de um grupo maior, a nação. Os discursos da rede, que aqui é tanto a rede física como a rede digital, além de produzir a ilusão de democratização, produz a ilusão de que todos, de fato, fazem parte do um, uma unidade não contraditória, já que a todos é dado o direito à cultura. Esse direito à cultura vai sendo construído por duas vias, o que nas políticas públicas de cultura ficaram conhecidas como democratização da cultura e democracia cultural. Os bens culturais, antes tidos como parte de um grupo social, são democratizados para todos (um todos sempre uno e não-contraditório) que têm o direito de expressar a sua cultura, enquanto a democracia cultural enfatiza o reconhecimento das mais diversas manifestações culturais. Essas políticas funcionam por meio de "agendas de diálogos e participação", produzindo a ilusão de que há um consenso na construção das políticas públicas de cultura¹²⁵.

No entanto, observamos que não é qualquer atividade que é tida como cultural e essa política pública é direcionada a um grupo específico. Para que um Ponto de Cultura funcione, ele precisa ser legitimado pelo Estado por meio de uma chancela, o que significa que não é qualquer atividade cultural que fará parte desse programa do governo. Além disso, o programa visa aos

125 Discuto essas questões no artigo *Ler a cultura hoje: a construção do consenso nas políticas culturais do Estado brasileiro*, que sairá na próxima edição da Revista RUA da Unicamp. Além disso, o livro *Discurso e políticas públicas: a fabricação do consenso*, organizado por Eni Orlandi (2010), apresenta diferentes artigos que discutem essa questão.

"segmentos sociais mais vulneráveis" em articulação com programas sociais do governo. A cultura, como afirma Rodríguez-Alcalá (2004) em relação aos processos de identificação do sujeito ao Estado, passa a desempenhar o papel que antes era exclusivo da religião. Sem ser passível de contestação, a cultura é trabalhada por meio de políticas públicas de cultura onde o Estado parece falhar. Embora a falha seja constitutiva do Estado, por meio dos Pontos de Cultura, o Estado parece disputar sentidos, constituir sujeitos pela sua relação com o local. Lembremos: sujeitos, sentidos e espaço estão materialmente ligados (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2011).

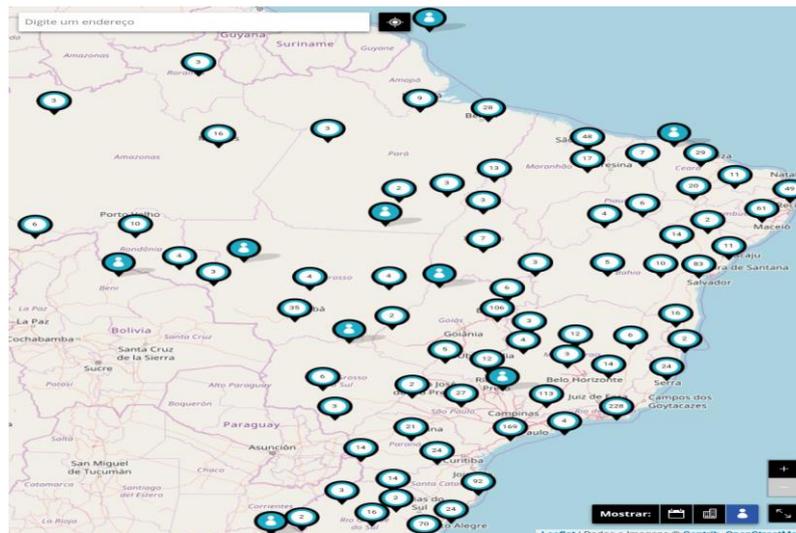
É nesse sentido que o "poder de penetração nas comunidades e territórios" tem como objetivo "partir da Cultura para fazer a disputa simbólica e econômica na base da sociedade". Não se discute o que seria essa disputa simbólica, mas se entende que a cultura é necessária para os sujeitos e para a economia. A cultura é trabalhada na base da sociedade, sendo compreendida em rede. É o Pontão de Cultura que funciona como articulador entre os diferentes Pontos de Culturas, seja pela proximidade territorial, seja por meio de recortes temáticos/identitários. Por meio de uma determinada rede de Pontos de Cultura em relação a outras atividades culturais, o Pontão de Cultura funciona como administrador, organizando a rede. A rede vai construindo os sentidos de vínculo, no qual os sujeitos se veem como parte de um todo, de uma mesma cultura e, portanto, de uma mesma nação. Os sentidos da rede possibilitam que os sujeitos, compartilhando ou não o mesmo local específico, reconheçam-se como parte de um território maior, já que estão ligados entre si, fazendo parte do mesmo espaço nacional. É aí que a cultura intervém como base da disputa simbólica e fator de economia na base da sociedade, sem estar fora do sistema capitalista, a cultura também funciona como parte do Mercado e como estabilizadora de sentidos, já que, por se apresentar como neutra ("cultural"), não abre margens para contestação.

Além disso, em relação ao Programa Cultura Viva¹²⁶, mais especificamente ao programa Ponto de Cultura, observamos que em relação aos indígenas, há um plano de ação específico para este grupo da sociedade. Embora os Pontos de Cultura sejam para todos, em relação aos indígenas, há os Pontos de Cultura Indígena por esses serem "ligados umbilicalmente aos povos e culturas indígenas", como aponta o site do Ministério da Cultura. Além do não-reconhecimento dos indígenas como parte de um todo, temos aqui funcionando o discurso da preservação e o discurso da tutela, nos quais indígenas são significados pelo Estado como incapaz, sendo a sua cultura preservada, como se seus sentidos não pudessem vir a ser outros.

Os Pontos de Cultura trabalham com a geografia do país, administrando o Estado por meio de pontos que interligam, em formato de redes, os mais diversos cantos do país. Na imagem abaixo, podemos observar como os Pontos de Cultura estão distribuídos, vemos uma concentração nas grandes cidades do país, mais especificamente nas regiões sudeste, sul e nordeste do país.

Figura 1: Mapa dos Pontos de Cultura

126 A designação *Cultura Viva* nos diz muito de como a cultura está sendo pensada nas políticas públicas de cultura. A cultura é pensada como um organismo vivo, que necessita de cuidados para se desenvolver. Essa compreensão da cultura como um organismo vivo a aproxima da biologia, de perspectivas evolucionistas, negando o político nesse processo.



Quando damos *zoom* em cada ponto da imagem no site do Programa Cultura Viva, podemos ver os diversos Pontos de Cultura da região. Na região de Recife, por exemplo, vemos 49 Pontos de Cultura sendo marcados no ponto de localização; na região do Rio de Janeiro, temos 228. Esse número vai diminuindo na região centro-oeste e norte do país, onde podemos ver, com mais frequência, um ponto de localização azul, que indica que há apenas um Ponto de Cultura na região. A distribuição dos Pontos de Cultura responde à quantidade/concentração de pessoas no território nacional e, portanto, está ligada à discursividade do urbano e à complexa desigualdade histórico/socioeconômica do país. De toda forma, observamos que, em todas as regiões do país, inclusive nas regiões fronteiriças, temos ao menos um Ponto de Cultura servindo como ponto irradiação, legitimação da cultura no local e identificação do sujeito a essa cultura, à nação brasileira. O trabalho do Estado sobre o território produz pertencimento, tal pertencimento, como aponta Orlandi (2011, p. 25), joga com os sentidos. Trata-se, portanto, não só de sentimentos, mas de sentidos. São sentidos que são construídos para os sujeitos, por meio da cultura, a partir da sua relação com o espaço. Tais sentidos – sentimentos – são fundamentais no trabalho de reconhecimento, já que são por meio deles que os sujeitos podem se reconhecer como parte de um grupo, por compartilharem, como já dissemos, uma "cultura" comum.

Então, se sentidos e sujeitos estão constitutivamente ligados e se, como aponta Rodríguez-Alcalá, a relação com o espaço também é constitutiva dessa relação, a cultura é a forma pela qual esses sentidos vão sendo construídos. A cultura vem desempenhando o papel que antes era desempenhado pela religião (RODRIGUEZ-ALCALÁ, 2004), no local de igrejas, temos agora centros culturais e os Pontos de Cultura, dentro e fora do país. Os Pontos de Cultura funcionam tanto delineando o território nacional, apresentando pontos em toda a parte do país, quanto expandindo esse território. O sucesso dos Pontos de Cultura produziu a expansão para fora dos territórios do país, servindo como referência da cultura brasileira nos países vizinhos. O território brasileiro, nesse sentido, não se confunde com o espaço nacional brasileiro, já que esses Pontos de Cultura fora do país servem na produção de sentidos – sentimentos – em relação à cultura brasileira, ao Estado brasileiro. O que significa dizer

que, atualmente, juntamente com a língua, a cultura funciona como fator de identificação e (por que não dizer) presença no território do outro.

O espaço nacional, portanto, não se constitui como a soma de espaços urbanos, mas por uma discursividade específica relacionada ao nacional. Atualmente, a discursividade do espaço nacional é atravessada pela discursividade do urbano a tal ponto que não é possível falar de um nacional sem relacioná-lo com o urbano. A discursividade do espaço nacional incide sobre os sujeitos de um mesmo grupo, que passam a se relacionar a compartilhar sentimentos (sentidos) em comum, e sobre um território, um espaço, onde esses sujeitos se significam em relação a esse local. É aí que os sentidos sobre a cultura funcionam para construir e legitimar esse espaço nacional, ao produzir um efeito de que os sujeitos compartilham uma mesma *tradição*, fazem parte de um *local* e apresentam sentimentos em *comum*. A legitimação de um local como “espaço cultural” forja um certo sentimento de pertencimento a esse espaço. Assim, o trabalho do Estado sobre o espaço, ao mapear os Pontos de Cultura, dando-lhes um selo, produz amarras, pelo local e o cultural, no sujeito a partir das quais ele não vai podendo dizer e sentir outra coisa a não ser pertencente a esse local, parte de um todo: o Estado brasileiro.

Referências

DIAS, C. "Não é só a morte que nivela": o discurso da cultura digital. In: ORLANDI, E.; MASSMANN, D. **Trilogia travessada da diversidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, v. 1, 2016.

FEDATTO, C. P. um saber nas ruas: o discurso histórico sobre a cidade brasileira. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

NASCIMENTO, F. A. S. O verbete cultura: apontamentos sobre a relação entre cultura e Estado (nacional). In: ORLANDI, Eni et al. **Anais do Enelin 2015**. Pouso Alegre: Univás, 2016, p. 234-240.

_____. Ler a cultura hoje: a construção do consenso nas políticas culturais do Estado brasileiro. Aceito para publicação pela Revista **RUA**, 2017.

ORLANDI, E. N/O limiar da cidade. In: **RUA Especial 1**. Jornada Científica Urbanizar a Cidade. Campinas: Nudecri/Unicamp, 1999.

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

_____. (org.). **Discurso e políticas públicas e urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas, Editora RG, 2010.

_____. Os sentidos de uma estátua: Fernão Dias, individuação e identidade pousoalegrense. In: _____. (Org.). **Discurso, espaço, Memória** - caminhos da identidade no sul de Minas. Campinas: RG, 2011, p. 13-34.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. Entre o espaço e seus habitantes. In: ORLANDI, Eni

(org.). **Por uma enciclopédia discursiva da cidade**. Campinas: Pontes/Labeurb-Nudecri, 2003, pp. 65-83.

_____. Da religião à cultura. In: Anais da ANPOLL, 2004. **Discurso e cidade**: a linguagem e a construção da “evidência do mundo”. In: RODRIGUES,

_____. RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. ; CASTELLO BRANCO, L. K. A. (orgs.) **Análise de Discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2011, p. 243-258.

TURINO, C. **Pontos de Cultura**: o Brasil de baixo para cima. 2ª ed. São Paulo: Ed. Anita Garibaldi, 2010.

O DISCURSO E O PODER NA ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

FERNANDO BATISTA PEREIRA, HÉLCIUS BATISTA PEREIRA

Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – ICSA
Universidade Federal de Alfenas (Unifal) – Campus Varginha
Av. Celina Ferreira Otoni, 4000, Sala D208D – Pe. Vítor, Varginha-MG, 37048-395

Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes - CCH
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Av. Colombo, 5.790 - Jardim Universitário - Maringá - PR - 87020-900

fernando.pereira@unifal-mg.edu.br, hbpereira@uem.br

Resumo. Avaliamos o discurso do documento “Brasil: Implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira”, do CONEF, órgão formado por ministérios do governo federal, entidades reguladoras e autorreguladoras do sistema financeiro. O documento traça ações para enfrentar “o baixo nível de educação financeira no Brasil”. Através da ADC, de Fairclough (2001) e Dijk (2010), nosso objetivo é expor a forma contraditória do documento e evidenciar suas estratégias de controle ideológico.

Palavras chaves: Educação Financeira; Análise Discurso Crítica; Manipulação do discurso; ENEF; Poder.

Abstract: This paper analyses the discourse of “Brasil: Implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira”, published by CONEF, an entity composed by the federal government ministries, by the regulatory and self-regulatory authorities of the Brazilian financial system. The ENEF text plans actions against “the low level of financial education” in Brazil. The aim of this paper is to show contradictions of this document, using the scope of CDA, by Fairclough (2001) e Dijk (2010).

Keywords: Financial Education, Critical Discourse Analysis; Discourse manipulation; ENEF; Power.

1. Introdução

O presente trabalho procura analisar o texto base da Estratégia Nacional de Educação Financeira, doravante ENEF, com olhar crítico sobre seu discurso. Nossa avaliação se apoia na teoria e na metodologia proposta pela Análise do Discurso Crítica, daqui em diante mencionada como ADC.

Em primeiro lugar, discorreremos sobre os aspectos teóricos mais relevantes dessa forma de análise do discurso. Em seguida, iniciaremos o

trabalho de contextualização necessária para compreensão do documento que tomamos como *corpus* de análise. Depois, faremos as análises textual, discursiva e das práticas sociais envolvidas, buscando compreender os atos de fala e comunicativos que o texto procura realizar.

Nossa perspectiva é multidisciplinar, o que justificou a produção em coautoria que procura unir a perspectiva crítica da Economia e da Linguística, explorando a dialogia estabelecida entre os objetos das duas áreas.

2. Aspectos Teóricos e metodológicos: a ADC

Para análise do texto “Brasil: Implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira”, apoiamo-nos sobre o aparato da chamada “Análise do Discurso crítica” em especial em Fairclough (2001) e Dijk (2010), principais autores desta vertente analítica.

Na visão de Dijk, a questão central do que nomeia “Estudos Críticos do Discurso” está “no abuso do poder, isto é, nas formas de dominação que resultam em desigualdade e injustiça sociais” (DIJK, 2010, p. 10). Para ele, o trabalho de análise requer “relacionar estruturas discursivas com estruturas cognitivas, por um lado, e com estruturas sociais, por outro” (DIJK, 2010, p. 16), o que envolveria necessariamente uma metodologia multidisciplinar.

Nosso trabalho parte, por conseguinte, de uma concepção que entende o discurso como “prática social”, o qual não se reduz à atividade individual, nem pode ser mero resultado de variáveis situacionais. Com o discurso, agimos sobre o mundo e, em especial, sobre o outro. É a partir dele que (re)criamos as representações sobre o que entendemos como real. O discurso mantém com o sociocultural uma relação dialética, o que implica em uma mútua interação entre a prática social (pelo discurso) e uma dada estrutura social. O discurso atua de três formas: i) contribui para a construção das identidades sociais; ii) intermedeia as relações sociais entre as pessoas, e finalmente, iii) contribui para a construção dos sistemas do conhecimento e de crenças (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Do ponto de vista metodológico, adotaremos aqui o modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001) que concebe o discurso nas seguintes dimensões: o texto, a prática discursiva e a prática social. Na análise textual, a proposta deste autor é analisar questões como o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. Na análise da prática discursiva, colocam-se em jogo os processos de produção, distribuição e consumo dos textos, o contexto, a força envolvida, a coerência e a intertextualidade. Para prática social, finalmente, discute-se aspectos como a ideologia, mapeada através da identificação dos sentidos, das pressuposições e das metáforas, bem como questões ligadas a hegemonia. Para os objetivos deste trabalho, e respeitando os limites para produção deste artigo, optamos por apontar em cada uma dessas três análises aspectos que nos parecem fundamentais para a compreensão do discurso e da prática social que realiza, com foco na questão da manipulação com vistas à reserva de poder.

O material que tomamos para análise oferece terreno fértil para análise do discurso a partir desta perspectiva. Trata-se de um documento que pretende definir ações para o enfrentamento do que denomina “baixa educação financeira” da população brasileira.

Antes de passarmos à análise do material propriamente dito – e de seu

discurso –, devemos retomar os fundamentos que legitimam as políticas convencionais de educação financeira no Brasil, base para compreendermos a ENEF, o que faremos a seguir.

3. Educação Financeira no Brasil

Na última década, o governo brasileiro constituiu o *Comitê Nacional de Educação Financeira* (CONEF), uma instituição criada em parceria com instâncias públicas e privadas, com especial participação de entidades representativas do setor financeiro, para elaboração da ENEF da população jovem e adulta.

Esse esforço reflete um movimento internacional em defesa de ações de educação financeira, que tem recebido apoio por parte de diferentes atores, abrangendo desde organismos de desenvolvimento multilaterais (PNUD, Banco Mundial, FMI), autoridades governamentais (OCDE), entidades financeiras privadas, além de uma série de instituições acadêmicas e do terceiro setor.

A justificativa dessa proposta é que a educação financeira traria benefícios tanto para o público-alvo beneficiado como para a própria economia como um todo. Isso ocorreria, pois, ao transferir conhecimentos e informações sobre o correto gerenciamento das finanças pessoais, a educação financeira promoveria o bem-estar das famílias contemporâneas, cada vez mais expostas a produtos e serviços complexos do mercado financeiro. Assim, as famílias financeiramente mais educadas saberiam dar melhor destino à sua renda, seja na forma de um consumo mais responsável, seja em uma possível aplicação financeira. Adicionalmente, esse benefício acabaria sendo expandido para a economia como um todo, na medida em que esse conjunto de decisões mais ‘conscientes’ e ‘racionais’ daria maior estabilidade financeira a todo o sistema.

Partindo desses fundamentos, a ENEF brasileira tem sido desenhada desde 2007 para promover a oferta de informações, materiais didáticos e cursos à população em geral, com foco inicial em determinados grupos (conforme expostos a frente), mas com explícita intenção de se tornar universal. Uma análise crítica mais aprofundada sobre as políticas convencionais de uma ENEF foi realizada por Pereira (2015), que demonstrou suas fragilidades teóricas e práticas. Basicamente, o argumento de Pereira é que tais propostas pressupõem que as pessoas detêm racionalidade e capacidade para antecipar os cenários futuros (bastando, portanto, oferecer lições de educação financeira), o que não corresponde à realidade. A consequência disso está nos resultados tímidos (e até contraditórios) que vêm sendo alcançados pelas iniciativas de educação financeira aqui ou em outros países.

4. Análise do Discurso Crítica do “Brasil: implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira”

4.1 Aspectos Textuais

O texto que aqui tomamos como objeto de análise se filia ao gênero que denominaremos “documento de política pública”. E, como tal, tem estrutura que contempla algumas etapas: 1) a definição conceitual, de delimitação da política e do problema sobre o qual pretende atuar; 2) a justificativa; 3) a definição dos

agentes ativos que implementarão as ações; 4) os objetivos a serem perseguidos pela estratégia montada; 5) as diretrizes e definições de agentes passivos da política (seu “público-alvo”); 6) a implementação de ações; e, finalmente, 7) a definição da apuração de resultados e controle. Como incorporou iniciativas já em andamento, o texto apresenta também tais ações e seus resultados.

Sobre essa estrutura, a linguagem colabora no sentido de construir o discurso e a prática social do (e através do) texto, com seus matizes ideológicos. Dentre inúmeros aspectos possíveis de serem analisados, gostaríamos de apontar aqui algumas opções linguísticas que nos parecem relevantes.

Iniciaremos por seu título: “Brasil: implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira”. Deste, focalizamos a opção pelo gerúndio. Afinal se o texto é uma política, se se propõe a definir a estratégia por que não intitulá-lo de “A Estratégia Nacional de Educação Financeira e sua Implementação”? A escolha desta forma permite-nos algumas interpretações. Por um lado, poderia revelar um documento que define uma política, cuja construção depende de uma série de ações de diversos agentes, algo que não poderia atingir resultados com a perspectiva imediata. Afinal, ações educativas apresentam sempre um resultado no tempo, demandando esforço contínuo para sua implementação. Mas, por outro lado, a opção parece revelar-nos que a própria política não está acabada – e não somente suas ações planejadas – e que talvez apenas toque de maneira tangencial no problema que se propõe a enfrentar. Mais adiante veremos que esta segunda opção se mostra mais forte, quando analisarmos outras dimensões do texto e seu discurso.

Um aspecto que revela bastante sobre as concepções por trás da linguagem do texto é o uso de um termo tomado por empréstimo do inglês: “*stakeholders*”. Sabe-se que este termo é de uso corrente no ambiente corporativo empresarial – em especial nos privados – para menção aos agentes em um projeto: o gerente do projeto, o patrocinador ou apoiador (geralmente da alta diretoria), os demais funcionários envolvidos e os clientes beneficiados¹²⁷. Para um documento de definição de política de interesse público, cuja condução deve ser garantida por intensa participação de órgãos e entidades do setor público, a escolha deste item lexical revela o peso que os participantes do setor privado – ou de seus representantes – tiveram em sua configuração. Aliado a isto, está a escolha pelo vocábulo “público-alvo” em vários momentos do texto, para definição dos que deveriam ser prioritariamente beneficiados com a ENEF. Ambos os usos revelam uma concepção do beneficiário não um cidadão que deve ser protegido e promovido, mas um cliente ou consumidor – que como veremos deve se comportar de uma dada forma e consumir determinados produtos sugeridos pelo discurso do documento.

Outro ponto que nos parece evidenciar a força do “corporativo” e do “privado” no texto aparece nas representações gráficas que o texto lança mão. No documento da ENEF, isto ocorre, em primeiro momento, para ilustrar o papel de cada um dos “*stakeholders*” – apresentada como “Figura 1” – e, depois, para apresentar o que denomina “Dimensões espacial e temporal da

¹²⁷ Para compreender melhor o termo, sua origem e seu uso pode-se consultar inúmeras páginas sobre administração e planejamento, como <http://www.portal-administracao.com/2014/07/stakeholders-significado-classificacao.html>.

Educação Financeira” – apresentado como “Figura 2”¹²⁸. Esta forma de representação é típica de apresentações em ambiente empresarial, com fluxogramas que nem sempre acrescentam informações relevantes para a proposta do texto. Têm certamente a função de aparentar um tratamento formal dos temas abordados, e demonstrar ao leitor um certo grau de profundidade discursiva. Uma busca rápida no texto e ficará evidente que a “Figura 2”, meramente teórica, seria absolutamente dispensável, considerando os objetivos do documento publicado: ou seja, o planejamento e a descrição de ações concretas para uma política pública.

Por fim, quando o texto menciona os “públicos-alvo” prioritários das ações que planeja – crianças da rede básica, mulheres e aposentados –, chama-nos a atenção o uso do particípio passado do verbo “abordar”. É o que temos no trecho a seguir: “Jovens e crianças serão abordados em primeiro lugar. Depois, considerando um critério de vulnerabilidade e urgência, adultos, divididos em (i) mulheres assistidas pela Bolsa Família e ii) aposentados, estes últimos extremamente suscetíveis a superendividamento” (BRASIL, 2013, p. 12). Segundo Houaiss e Villar (2009), o verbo “abordar” tem seu primeiro uso registrado em textos do século XVI. O dicionário apresenta como primeira entrada significado relacionado à atividade de navegação, expressando o ato de “acostar”, de conduzir a embarcação para o cais, ou seja, para a borda do continente. Supomos que processos metafóricos devem ter levado a outros traços semânticos apresentados pelos dicionaristas, inclusive o de “assaltar” e de “aproximar-se de alguém” ou “dirigir-lhe a palavra” ou “interpelar”. Ora, a escolha por este item, que guarda em sua memória um contato “pela borda” evidencia – ainda que seu(s) autor(es) não pretendesse(m) revelar explicitamente – que a política da ENEF não se propõe a uma modificação profunda na formação de tais cidadão – que serão apenas “atingidos pela borda”. Parece-nos, ao contrário, revelar a superficialidade das ações previstas, que mais pretendem mostrar “realizações” do que de fato “realizar”.

Como veremos adiante, essas opções textuais são coerentes com o perfil dos atores sociais envolvidos na geração do texto – e das iniciativas da ENEF, o que analisaremos a seguir.

4.2 Aspectos das Práticas Discursivas

A análise dos atores sociais que surgem no discurso produzido pelo documento revela-nos uma concepção “empresarial” e “privada” da política pública e da educação que pretende. O texto explicita os agentes ativos da implementação da política enquadrando-os funcionalmente. Assim, a função “estratégica” para definição da ENEF é atribuída ao CONEF (Conselho Nacional de Educação Financeira) que tem representantes do governo federal (Ministérios da Educação, Fazenda, da Justiça, da Previdência Social) e de órgãos reguladores do sistema financeiro e bancário (BACEN, SUSEP, PREVIC, CVM). A atuação “fiscalizadora” está a cargo dessas mesmas entidades reguladoras e, no âmbito do governo, restringe-se ao Ministério da Fazenda. Teriam papel “consultivo” para as questões pedagógicas um grupo que é presidido pelo Ministro da Educação, com a participação adicional de

¹²⁸ Pelas limitações exigidas para a publicação do presente trabalho não apresentaremos a “Figura 1” e a “Figura 2” do documento ENEF, cuja consulta pode ser realizada por nossos leitores facilmente.

universidades federais e do Conselho Nacional de Educação), além de outros participantes do CONEF. Para função “executiva”, o texto aponta a participação do Governo Federal (com seus ministérios), dos órgãos reguladores e do que denomina “sociedade civil”. Sob este último rótulo estão listadas: ANBIMA, BM&BOVESPA, CNSeg, e FEBRABAN. Aqui, portanto, o texto expõe de fato sua concepção sob “Educação Financeira”, dando protagonismo executivo para os representantes de empresas que atuam na comercialização de serviços e produtos de cunho bancário. Chama-nos a atenção ainda a ausência na estratégia, na fiscalização e na execução de órgãos de representação dos consumidores, de entidades não-governamentais e não-empresariais que atuem com a defesa dos direitos civis dos grupos com os quais a ENEF pretende formar. Órgãos como o IDEC (Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor) só foram chamados a participar do CONEF posteriormente, portanto, após as definições mais importantes da política explicitada pelo texto. Também é significativo que o texto tenha atribuído às entidades autorreguladoras do mercado financeiro a qualificação de “sociedade civil”, quando as suas funções estão profundamente ligadas aos interesses das empresas que representam.

Dentre os atores sociais que surgem no texto como grupos a serem “abordados” pela ENEF estão os grupos que denomina prioritários: Crianças inseridas no ensino básico, mulheres do Bolsa Família e aposentados. A esses três “públicos-alvo” atribuem o caráter de “vulneráveis”. São, portanto, atores que no plano discursivo precisam ser “salvos” e “amparados” pela ENEF.

O texto enquanto força – como ato de fala - tem as marcas dos agentes empresariais que assumem o papel “executivo”. Se aventarmos quais seriam os interesses dessas entidades em participar de ações como as planejadas pela ENEF, devermos certamente lembrar os seguintes pontos: 1) seu interesse em garantir mercados – consumidores – para os seus produtos financeiros, visando inclusive o público de baixa renda; 2) seu interesse em evitar comportamentos de consumo que colaborem para a diminuição de seu lucro – por exemplo, com aumento da inadimplência; 3) seu interesse em evitar políticas que possam reduzir seus mercados visando a proteção dos públicos “vulneráveis”, e 4) dar mostras – à sociedade, à sua clientela e ao Estado – de que atuam socialmente de forma responsável, privilegiando o bem público, em ação de Marketing Social.

Daí que a coerência textual dos documentos que analisamos é estabelecida sempre na perspectiva desses objetivos. Já na etapa das “Justificativas” o principal argumento apontado para a necessidade de uma política de educação financeira se assenta no crescimento econômico que o país assistia no momento em que o texto foi lançado. Ora, poderíamos, agora em que vivemos um período de crise econômica, questionar se, então, as ações da ENEF não mais se mostram necessárias ou possíveis. O absurdo desse questionamento leva-nos a suspeitar de que há algo por trás disso. De fato, o argumento escolhido evidencia o interesse dos participantes em estabelecer uma política pública, vestida de educação financeira, que permitisse atingir de forma segura as classes C e D que ensaiavam àquela altura a inclusão como consumidores potenciais das instituições do mercado de serviços bancários e financeiros.

Decorre disso também que muitas das ações planejadas são provavelmente de pouco efeito do ponto de vista educacional, não passando de

atos para convencer – governo, sociedade, mercado consumidor – de que estas entidades estão realizando ações para o bem comum. Assim, quando o texto elenca atividades realizadas com o público adulto, o que se percebe é que as ações não ultrapassam o limite de disponibilização de aplicativos e informações em sites (“sítios” como o documento prefere) e redes sociais, ou seja, pela internet. Ora, esperar que aposentados e mulheres atendidas pelo Bolsa Família passem por processo de ensino-aprendizado através destes canais – uma alternativa de menor custo para atingir educandos esparramados geograficamente em áreas que nem o Estado consegue atuar efetivamente com a Educação regular – é desconhecer a realidade desses grupos sociais ou, de fato, apenas simular uma atuação.

O texto parece manter relações de intertextualidade mais forte com as peças de marketing e publicidade das instituições financeiras, para atingir os mercados de baixa renda, ou ainda, para atrair aquelas faixas de consumidores com elevado poder de compra e que são sensíveis às abordagens de empresas que se mostrem “responsáveis socialmente”.

4.3 Aspectos de Práticas Sociais

Para compreensão das práticas sociais envolvidas no texto da ENEF vale a pena avaliar algumas das pressuposições que carrega nas partes em que define o seu entendimento do que seja “educação financeira”.

Em primeiro lugar, o documento parte de uma conceituação de educação financeira (adaptada de uma definição proposta pela OCDE), como sendo:

O processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram sua compreensão dos conceitos e dos produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação claras, adquiram os valores e as competências necessários para se tornarem conscientes das oportunidades e dos riscos neles envolvidos e, então, façam escolhas bem informados, saibam onde procurar ajuda, adotem outras ações que melhorem o seu bem-estar, contribuindo, assim, de modo consistente para formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro (BRASIL, 2013, p.3)

Em síntese, o documento assume que o foco da educação financeira está na transferência de conhecimentos sobre “conceitos” e também sobre o consumo de “produtos financeiros”, como forma de ampliar o “bem-estar” de “indivíduos e sociedades responsáveis”. Isso sugere, primeiro, que o uso de produtos financeiros (de modo consciente) provocará a melhora do bem-estar familiar, alimentando expectativas positivas e transferindo a responsabilidade pessoal para o alcance desse objetivo. Esse é um ponto particularmente grave no presente contexto político de redução da ação do Estado, seja na prestação de serviços públicos (como saúde e educação) e na ação de políticas sociais, seja na promoção de reformas sobre a legislação trabalhista/previdenciária que, ao reduzir/eliminar direitos históricos, representa uma clara instabilidade no bem-estar e, portanto, na vida financeira presente e futura de parte expressiva da sociedade brasileira.

Além disso, o conceito utilizado transfere também parte da

responsabilidade da escolha e uso de tais produtos financeiros a indivíduos e famílias “conscientes”, elevando-os a uma posição autônoma de controle e regulação sobre as práticas desse mercado. Isso, no entanto, é feito sem considerar as condições em que os produtos e serviços financeiros, sujeitos à regulação dos órgãos oficiais, são ofertados, sabidamente em termos e condições inadequados para uma parcela representativa da população – em especial, das classes C, D e E¹²⁹.

A seguir, quando está ainda construindo as justificativas para a ENEF, o texto lança mão da Pesquisa Nacional de Educação Financeira para sustentar que “o nível de educação financeira da população é baixo” (BRASIL, 2013, p. 4). E assumindo a perspectiva dessa pesquisa, o documento explicita o seu conceito de “elevado nível de educação financeira”: o comportamento de “guardar dinheiro”, “saber” fazer uso de produtos financeiros e, portanto, investir ou mesmo se endividar, desde que para possibilitar gastos de “consumo responsável”. De fato, ao longo do texto, o documento dá mostras de que suas preocupações estão vinculadas ao consumo de produtos financeiro e bancário, incluindo seguros e previdência. As ferramentas oferecidas para atingir os educandos parecem mais informar sobre os funcionamentos da cesta de produtos oferecida por tais empresas, formando consumidores potenciais, com comportamento desejável ao favorecimento do lucro, do que formar cidadãos conscientes e com competência para cuidar de suas próprias vidas e de seus familiares do ponto de vista material. Ao mesmo tempo, o discurso aponta para temas como o consumo “sustentável” e “responsável” por parte da população, em evidente contraste com os fundamentos básicos da presente cultura consumista, fomentada através de elevados gastos de publicidade e propaganda por todo o setor privado – e, via de regra, pelas próprias autoridades governamentais, sob a justificativa de promover o crescimento econômico – e que estimula constantemente gastos de consumo da sociedade em itens supérfluos.¹³⁰

5. Considerações Finais

A análise que fizemos confirmou Dijk (2010) quando este menciona a importância da investigação do contexto e da produção do discurso:

Uma vez estabelecido como tais parâmetros do contexto e da produção de discurso são controlados, podemos investigar como as próprias estruturas do discurso são controladas. O que [...] pode ser dito, e como isso pode ou deve ser formulado? E quais os atos de fala ou outros atos

¹²⁹ Bastante ilustrativa é uma passagem do documento avaliado, ao sugerir que cabe ao consumidor saber lidar com a complexidade dos produtos financeiros, que envolvem decisões difíceis, “já que é necessário comparar características de cada opção para fazer escolhas conscientes” (BRASIL, 2013, p.2). Embora reconhecendo que “mesmo entre produtos bastante similares, pode haver diferenças importantes entre os riscos, lucros, custos, prazos de maturação, direitos de monitoramento, participação e informação” (BRASIL, 2013, p.2), a ENEF assume que essa decisão deve estar sob responsabilidade do consumidor.

¹³⁰ Algumas dúvidas levantadas por Pereira (2015) sobre esse último ponto: A quem interessa um consumidor responsável, com gastos modestos, exclusivamente em itens essenciais, em uma economia de mercado? Em especial, como convencer, através de lições de educação financeira, a população das classes média e baixa renda a abandonar o sonho de consumo, tão cultuado na nossa sociedade? Finalmente, como responsabilizar as famílias por realizarem gastos de consumo supérfluo, em contrariedade a todo o contexto consumista em que vivem?

comunicativos devem ou podem ser realizados por tais formas e significados discursivos, e como são organizados tais atos na interação social? (DIJK, 2010, p. 19).

O protagonismo das entidades de regulação e de autorregulação do mercado financeiro e bancário, incluindo o securitário, é fundamental para compreensão do texto base da ENEF. Em função disso, e por consequência dos objetivos e atuação desses atores, o conceito de educação financeira se apresentou restrito, servindo aos interesses econômicos desse grupo.

Desse protagonismo, surgem diversas inconsistências do texto. Ilustrativa, por exemplo, é a afirmação acerca da “Pesquisa Nacional de Educação Financeira”:

Essa pesquisa descobriu que 36% dos entrevistados informaram ter perfil de tipo gastador e apenas 31% deles guarda dinheiro regularmente para a aposentadoria. Também foi observado que uma parcela cada vez maior da renda familiar está sendo alocada para o consumo, o que torna as atuais taxas de poupança tão baixas (BRASIL, 2013, p. 4)

A pergunta que fazemos é: em que medida é correto afirmar que resultados comportamentais com gastos e poupança devem ser atribuídos ao nível de educação financeira? Ou seja, será que podemos julgar que o resultado de ter 31% da população brasileira guardando regularmente para a aposentadoria é um resultado ruim, e mais, que estaria relacionado ao baixo conhecimento financeiro individual?

Questionamos, por fim, a eficiência das medidas propostas pela ENEF. A estratégia de atingir públicos adultos “vulneráveis” com estratégias “à distância” e baseadas em ações digitais, como o documento propõe, parece-nos fadada ao fracasso. Ações de educação financeira com o público em idade escolar que não estejam inseridas efetivamente na prática escolar cotidiana, como tema transversal abordado sob o pretexto do conteúdo das disciplinas regulares – e não como temas extras – certamente terão alcance limitado e parcial¹³¹.

6. Referências

BRASIL. **Brasil: Implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira**. Documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação Financeira – CONEF (2013). Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf>. Acesso em 02/10/2017.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto.

FAIRCLOUGH, *Norman*. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

¹³¹ A eficiência da ENEF sobre o público em idade escolar poderá ser avaliada com maior precisão em trabalho posterior.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

PEREIRA, Fernando B. **Notas de um plano nacional de capacitação financeira**. Tese de doutorado em Economia, defendida no Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

O PORTA-VOZ E O POVO: HOMOGENEIZAÇÕES E SUAS IMPLICAÇÕES EM GETÚLIO VARGAS

FLAVIO DA ROCHA BENAYON, RENATA ORTIZ BRANDÃO

Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
R. Sérgio Buarque de Holanda, 571 – 13083-859 – Campinas – SP – Brasil

benayon@globomail.com, renata.o.brandao@gmail.com

Resumo. *A partir de uma imbricação entre Análise do Discurso e Semântica do Acontecimento, analisamos a produção de uma homogeneização no pronunciamento de 1930 de Getúlio Vargas. Nele, comparece um efeito de unidade entre porta-voz e povo. O imaginário de homogeneidade constitui-se através do nós inclusivo e da não pessoa discursiva, que operam em relação aos sentidos de movimento revolucionário. Esta designação, no entanto, produz derivas para uma relação de divisão entre povo e porta-voz.*

Palavras chave. *Nós inclusivo. Não pessoa discursiva. Imaginário de homogeneidade. Efeito de unidade. Getúlio Vargas.*

Abstract. *From an overlap between Discourse Analysis and Semantics of the Event, we analyze the production of a homogenization in Getúlio Vargas's Pronouncement of 1930. In it, an effect of unity is produced between the spokesman and the people. The imaginary of homogeneity is constituted by the inclusive us and the non-discursive person, which operate in relation to the senses of revolutionary movement. This designation, however, produces drifts for a partition between the people and the spokesman.*

Keywords. *Inclusive us. Non-discursive person. Imaginary of homogenization. Effect of unity. Getúlio Vargas.*

1. Introdução

A produção de um imaginário de homogeneidade entre *população* e *governo* é um funcionamento regular no discurso político. Frequentemente, ouve-se lideranças políticas justificando suas práticas em nome de *todos*, produzindo um efeito de unidade entre si e o *povo* através de marcas linguísticas da primeira pessoa do plural, por exemplo, o pronome pessoal *nós* ou equivalentes. Por sua vez, a designação *povo* e suas paráfrases possíveis significam, por um efeito totalizador, como uma unidade construída sem que haja espaço para divisões. Há, então, um duplo efeito de evidência: a produção da totalização entre presidente e população e a ilusão de que o povo é uno e sem contradições.

Ancorados em perspectivas materialistas sobre o funcionamento da linguagem, neste caso, na Análise do Discurso e na Semântica do

Acontecimento, propomos analisar o pronunciamento de posse de Getúlio Vargas de 1930, momento em que tomou o poder como chefe do governo provisório da República. Em nossas dissertações, Benayon (2017) e Ortiz Brandão (2017), analisamos como a constituição de um imaginário de unidade entre *povo* e *movimento revolucionário* contribuiu para a ascensão de Vargas ao poder da República. Agora, questionamos pontualmente como se dá o processo de produção de sentidos em torno da ilusão de unidade que envolve chefe do governo provisório e *povo*, quais derivas possíveis, e quais efeitos estão aí implicados.

2. Algumas condições da chegada de Vargas ao poder em 1930

Os anos de 1929 foram de grande agitação política e econômica, no Brasil e no mundo. A grande depressão, historicamente atribuída à quebra da bolsa de Nova York, afetou as diferentes economias do mundo, de diferentes formas. No Brasil, um dos produtos de maior exportação, o café, teve seu valor de venda diminuído, gerando um cenário econômico desfavorável. O cenário político também andava agitado, já que em março de 1930 ocorreriam as eleições presidenciais. Nesse período da claudicante República brasileira, a política do café com leite determinava quem deveria tomar o assento do poder federal, localizado no Rio de Janeiro, de forma que havia um revezamento entre políticos alinhados ao Partido Republicano Mineiro (PRM) e políticos alinhados ao Partido Republicano Paulista (PRP).

Em 1929, Washington Luís, um membro do PRP, estava no poder, de modo que no ano seguinte o detentor do assento oficial deveria ser alguém alinhado ao PRM. No entanto, o político paulista anunciou Júlio Prestes, também do PRP, como seu candidato oficial para o Palácio do Catete. Esse episódio contribuiu para a quebra da política do café com leite e para a formação da Aliança Liberal, composta por políticos de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba. Sob essa Aliança, o nome de Vargas foi lançado como candidato ao Governo Federal.

Nas eleições de março de 1930, o candidato do PRP obteve mais de um milhão de votos, contra pouco mais de setecentos mil votos a favor de Vargas. Apesar de Júlio Prestes ter vencido, pairava sob o pleito eleitoral a acusação de fraude, além de apenas uma pequena porcentagem da população ter o direito ao voto, pois o sufrágio excluía mulheres e analfabetos. Após a derrota eleitoral suspeita, a maioria dos integrantes da Aliança Liberal, em união com inúmeros tenentistas, formaram o que ficou designado por *movimento revolucionário*. Em outubro, o movimento partiu do Rio Grande do Sul, marchando até a sede do Governo Federal, no Rio de Janeiro, com objetivos de depor Washington Luís e tomar o poder. Contudo, antes de os aliancistas efetivarem suas pretensões, uma junta de militares não vinculada ao *movimento revolucionário* depôs o presidente paulista.

Os eventos que tiveram ocasião em 1930 convocam o retorno de diferentes questões que vinham se formulando ao menos desde 1922. Nesse ano, conflitos entre o Governo Federal e o Exército possibilitaram a constituição do movimento tenentista, cujo objetivo manifesto era depor Arthur Bernardes (PRM). Esse político havia sido acusado de vencer um pleito eleitoral fraudado contra Nilo Peçanha, porta-voz da aliança designada de *Reação Republicana*, que fazia oposição à política do café com leite. Em 1922, apesar de ter ocorrido

um levante tenentista na capital federal, o Levante do Forte de Copacabana, os tenentistas não concretizaram o objetivo pretendido. Aqui está em jogo o funcionamento do retorno, no qual apenas atentamos para alguns de seus efeitos. Movimentos compostos por militares rebelados, alianças políticas formadas na tentativa de quebrar o acordo do café com leite, eleições vencidas sob acusação de fraude. Tais condições, em conjunção com inúmeras outras, retornam ao longo da Primeira República, produzindo efeitos.

Em 1924, foi constituída uma famosa marcha formada por tenentistas e membros civis que participaram de uma revolta contra o governo rio-grandense de Borges de Medeiros, líder político de Getúlio Vargas. Esse movimento propunha, uma vez mais, depor o presidente mineiro: essa marcha ficou conhecida como Coluna Prestes. Alguns tenentistas que compuseram a Coluna constituíram também o *movimento revolucionário* de 1930, cujo porta-voz era Vargas. Esses episódios, que remetem para questões coaguladas na história da formação social brasileira, isto é, para algo impossibilitado de ser formulado e que retorna, apontam não só para regularidades, mas também para derivas que afetam a política nacional, como ocorreu em 1930. Os sentidos que foram possíveis de circular a partir do evento constituído por militares que compuseram uma dissidência às Forças Armadas, em 1922, abriram para o inesperado da chegada de Vargas ao poder, em 1930.

As Forças Armadas oficiais, ao menos alguns membros da alta patente, foram os responsáveis pela deposição de Washington Luís e, a respeito deles, historiadores como Boris Fausto levantam a suspeita da tentativa de quererem se perpetuar no poder: “há sérios indícios de que pretendiam se perpetuar no governo. Klinger, pelo menos, manifestou-se abertamente neste sentido” (FAUSTO, 1997, p. 135). A junta de militares, após depor o presidente do PRP, permaneceu cerca de dez dias no poder, passando-o, em seguida, ao membro da Aliança Liberal. Dessa forma, Getúlio Vargas tomou posse, em 3 de novembro de 1930, como chefe do governo provisório da República. Em seu pronunciamento, Vargas enuncia:

O movimento revolucionário, iniciado, vitoriosamente, a 3 de outubro, no sul, centro e norte do país, e triunfante a 24, nesta capital, foi a afirmação mais positiva que, até hoje, tivemos da **nossa existência como nacionalidade**. Em **toda a nossa história** política, não há, sob esse aspecto, acontecimento semelhante. Ele é, efetivamente, **a expressão viva e palpante da vontade do povo brasileiro**, afinal **senhor de seus destinos e supremo árbitro de suas finalidades coletivas**.

No fundo e na forma, a revolução escapou, por isso mesmo, ao exclusivismo de determinadas classes. Nem os **elementos civis** venceram as **classes armadas**, nem estas impuseram àqueles o fato consumado. **Todas as categorias sociais, de alto a baixo, sem diferença de idade ou de sexo**, comungaram em um idêntico pensamento fraterno e dominador: – a construção de **uma pátria nova**, igualmente acolhedora para **grandes e pequenos**, aberta à colaboração de todos os seus **filhos**.

(...)

Por toda parte, como, mais tarde, na capital da República, **a alma popular** confraternizava com os **representantes das**

classes armadas, em admirável unidade de sentimentos e aspirações.

Realizamos, pois, um movimento eminentemente nacional.

(...)

Quando, nesta cidade, as **forças armadas** e o **povo** depuseram o Governo Federal, o movimento regenerador já estava, virtualmente, triunfante em todo o país. A **nação, em armas**, acorria de todos os pontos do território pátrio. No prazo de duas ou três semanas, as legiões do norte, do centro e do sul bateriam às portas da capital da República.

(...)

Passado, agora, o momento das legítimas expansões pela vitória alcançada, precisamos refletir maduramente sobre **a obra de reconstrução que nos cumpre realizar**.

Para não defraudarmos **a expectativa alentadora do povo brasileiro**; para que este continue a nos dar seu apoio e colaboração, devemos estar à altura da missão que nos foi por **ele** confiada.

(...)

Resumindo as ideias centrais do **nosso programa de reconstrução nacional**, podemos destacar, como mais oportunas e de imediata utilidade

(...) a revolução foi **a marcha incoercível e complexa da nacionalidade, a torrente impetuosa da vontade popular**, quebrando todas as resistências, arrastando todos os obstáculos, à procura de um rumo novo, na encruzilhada dos erros do passado.

(Getúlio Vargas, Discurso de posse, 3 de novembro de 1930)

3. O movimento revolucionário

A seguir, recortamos alguns sintagmas que produzem sentidos para a designação *movimento revolucionário*:

- a expressão viva e palpitante da vontade do povo brasileiro
- a expectativa alentadora do povo brasileiro
- a marcha incoercível e complexa da nacionalidade
- a torrente impetuosa da vontade popular

Os sintagmas acima estão dispostos interseqüencialmente e significam o movimento em relação a *povo*, de tal modo que a relação apontada comparece na forma de uma regularidade sintática. Ao nos apropriarmos da sintaxe gerativa, podemos afirmar que todos são sintagmas do determinante (DP) que alocam sintagmas preposicionais (PP) em relação parafrástica. Assim, *da vontade do povo brasileiro, do povo brasileiro, da nacionalidade e da vontade popular* comparecem de forma diferente significando de modo semelhante. Trouxemos um modo de operar próprio da sintaxe gerativa para classificar alguns sintagmas, entretanto insistimos em apontar que comparece na ordem da língua um funcionamento discursivo. Os PPs produzem sentidos que significam *povo brasileiro*, que está em relação ao DP *a expressão viva e palpitante*, que, por sua vez, significa *movimento revolucionário*. Dessa forma, o *movimento revolucionário* significa como *vontade do povo brasileiro, povo brasileiro, nacionalidade e vontade popular*. É importante ressaltar que apontamos aqui a imbricação entre sintático e

ideológico, inevitavelmente.

A designação *movimento revolucionário* também é reescrita por substituição por *revolução*, que a determina como *a marcha incoercível e complexa da nacionalidade* e como *a torrente impetuosa da vontade popular*. Esse funcionamento produz, a respeito do movimento, um efeito de evidência de que a expressão da vontade e da força popular é dirigida a objetivos comuns e partilhada por todos, sem quaisquer divergências.

A rede parafrástica em jogo, assim como o efeito de evidência produzido, significa o evento de 1930 a partir da posição de sujeito na qual a enunciação de Vargas se constitui, possibilitando a estabilização de uma história e o apagamento de outras formas de significar *revolução* ou *movimento*. Dessa forma: “Mobilizar sentidos que determinam o *movimento revolucionário* como ‘a expressão viva e palpitante da vontade do povo brasileiro’ (...) produz uma versão oficial da história na qual a legitimidade do movimento está garantida perante a população.” (BENAYON, 2017, p.56). Essa garantia é produzida enquanto um efeito que possibilita estabilizar sentidos para o *movimento revolucionário*.

Ao retomar o recorte “a afirmação mais positiva, que até hoje tivemos, da nossa existência, como nacionalidade. Em toda nossa história política, não há, sob esse aspecto, acontecimento semelhante”, podemos questionar: que outras afirmações de nacionalidade houve? Conforme Ortiz Brandão (2017, p. 54): “Há, nesta argumentação, um direcionamento para significar o movimento de 1930 como ‘a revolução’ por excelência da República, diferenciando-a em relação à própria proclamação da república.” Assim, o efeito de unidade produzido entre *povo* e *movimento revolucionário* possibilita a institucionalização de uma história e o apagamento de outras. A proclamação da república e outros movimentos em disputa ao longo dos anos 1920, como o tenentismo e os sentidos de *revolução* enunciados a partir da posição na qual Carlos Prestes enuncia, estão em uma relação contraditória ao *movimento revolucionário* no qual Vargas é o porta-voz.

4. Nós inclusivo: movimento eminentemente nacional

No recorte que trouxemos do pronunciamento de Vargas, há a mobilização do enunciador-individual, que é marcada pelo léxico de avaliação e julgamento, produzindo um efeito de enaltecimento e de exaltação do movimento. No entanto, ao mesmo tempo, um enunciador-coletivo se sobrepõe ao enunciador-individual, pois a posição a partir da qual o dizer de Vargas se constitui é produzida como coletiva, como fruto da “vontade do povo”, de forma que na enunciação de Vargas há marcas linguísticas de um *nós* inclusivo, que sinalizam a inclusão do povo no *movimento revolucionário*. A respeito do *nós* inclusivo, concordamos com Verón (1986), para quem se expressa no dizer a entidade do “coletivo de identificação”. Na enunciação de Vargas, o dizer do Locutor se apresenta como compartilhado por um grupo, um coletivo, formado por ele e pelo *povo brasileiro*.

O dizer do Locutor, produzido enquanto um efeito de coletivo formado por ele e pelo *povo*, constitutivo do *nós* inclusivo, remonta a um funcionamento de universalização característico da figura do porta-voz. O funcionamento desse *nós* apaga a distância entre o porta-voz e a população, projetando um efeito de unidade. Há, então, um duplo apagamento operando: que há uma

distância entre o porta-voz e aqueles que afirma representar, e que a divisão é constitutiva de *povo*. O imaginário de homogeneidade entre *povo* e *movimento revolucionário* implica no silenciamento de outros movimentos que contestem a posição a partir da qual Vargas é interpelado a significar, assim como apaga a existência de outros povos, isto é, de populações em disjunção com os sentidos estabilizados por *movimento revolucionário*.

As marcas linguísticas do *nós* inclusivo possibilitam que uma paráfrase representativa de *movimento revolucionário* seja *movimento eminentemente nacional*, pois *nacional* significa em relação a *povo*, que significa em relação a *revolução*. Essa rede de sentidos comparece através da *não pessoa discursiva*, que compreendemos como uma forma de operar o *nós* relativo ao porta-voz. Freda Indursky (2013, p.82) afirma que “na interlocução discursiva, a *não pessoa discursiva* corresponde ao referente lexicalmente não especificado ao qual *eu* se associa para constituir *nós*”. O referente lexicalmente não especificado pode ser produzido pelo pronome pessoal *nós*, mas também por formas verbais ou quaisquer outras partículas que se refiram à associação de *eu* a *nós*.

Abaixo, seguem alguns recortes que possibilitam operar com a *não pessoa discursiva*:

- O movimento revolucionário, iniciado, vitoriosamente, a 3 de outubro, no sul, centro e norte do país, e triunfante a 24, nesta capital, foi a afirmação mais positiva que, até hoje, **tivemos da nossa existência como nacionalidade**.

- Em **toda a nossa história**, não há, sob esse aspecto, acontecimento semelhante.

Nos recortes em destaque, *tivemos* e *nossa* configuram um efeito de homogeneidade de Vargas com a totalidade do *povo*. A *não pessoa discursiva* comparece produzindo uma igualdade entre a posição em que Vargas enuncia e a população. As formas linguísticas estão imbricadas a um funcionamento em que Vargas comparece como porta-voz, isto é, como representante do povo, autorizado a responder por suas demandas. Essa coincidência entre o porta-voz e a população é significada a partir da posição que enuncia, pois é o modo de garantir sua chegada e perpetuação no poder.

O dizer de Vargas também produz sentidos de legitimidade ao *movimento revolucionário* e à Aliança Liberal, pois o efeito de homogeneidade entre *povo* e Vargas tem implicação sobre o movimento e a Aliança que constituíram e sustentaram o porta-voz. A relação de sentidos entre *movimento revolucionário*, Aliança Liberal e *povo brasileiro* é complexa, de forma que os sentidos de *movimento revolucionário* colocam sentidos para *povo brasileiro* na sua relação com o governo, cujo porta-voz é Vargas. Essa relação complexa figura entre as condições que possibilitaram a chegada de Vargas ao poder.

O *nós* inclusivo estabelece uma relação entre o porta-voz e *povo*, produzindo um imaginário de homogeneidade. Esse imaginário figura entre os fatores que sustentaram a posição de Vargas enquanto chefe do governo provisório, pois é um dos mecanismos que produz sua legitimação. A imbricação entre *movimento revolucionário* e *povo* contribuem para a ilusão de unidade em jogo, de modo que esse movimento, neste momento, é parafraseável pela designação *movimento eminentemente nacional*.

5. Nós exclusivo: movimento regenerador

Pêcheux e Gadet, em “A língua inatingível”, em contraponto a Milner quanto ao lugar da poesia na língua, formulam uma das passagens mais conhecidas e mais belas da Análise do Discurso: “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” (PÊCHEUX, GADET, 2010, p.64). Se retornarmos algumas páginas na obra mencionada, podemos ler por impossível: “A tese defendida por Milner relaciona, assim, inteiramente, a possibilidade da linguística com aquilo que a língua contém do impossível, ‘impossível de dizer, impossível de não dizer de uma determinada maneira’” (*ibidem*, p.52). Ainda: “O ‘real da língua’ é, portanto, o impossível que lhe é próprio” (*idem*).

Passagens áridas, mas que demandam um gesto de leitura. O real da língua lido como “impossível de dizer, impossível de não dizer de uma determinada maneira” nos atira para uma conseqüente perspectiva materialista da língua, na qual os sentidos estão sempre abertos para a possibilidade de serem outros. O impossível impede uma colagem entre significado e significante, e tal impossibilidade é própria da ordem da língua, de forma que é estruturante do dizer que algo inevitavelmente escape. Compreendemos, dentro de nossa limitação, que aquilo que escapa, quando aliado à contradição, que nos remete à luta de classes, abre à possibilidade do equívoco.

Apontamos aqui para o equívoco que constitui a designação *movimento revolucionário* a partir do momento em que o porta-voz dirigente, que fala *pele* povo, se constitui em homem de Estado, investido pelo poder da República, impelido a falar *para* o povo. Analisamos anteriormente a forma como *movimento eminentemente nacional* produz sentidos para *movimento revolucionário* e como a *não pessoa discursiva*, nesse caso, constitui um efeito de homogeneidade entre Vargas e *povo*. Contudo, uma outra rede de sentidos irrompe, mobilizando sentidos outros para a relação entre o porta-voz e *povo*. A reconfiguração das condições de produção contribui para as derivas em jogo. A seguir trazemos alguns recortes que dizem da nova família parafrástica:

- Quando, nesta cidade, as forças armadas e o povo depuseram o Governo Federal, **o movimento regenerador** já estava virtualmente triunfante em todo o país.

- Passado, agora, o momento das legítimas expansões pela vitória alcançada, precisamos refletir, maduramente, sobre **a obra de reconstrução que nos cumpre realizar**.

- Resumindo as ideias centrais do **nosso programa de reconstrução nacional**, podemos destacar, como mais oportunas e de imediata utilidade [...]

Nos recortes acima, “o movimento regenerador”, “a obra de reconstrução que nos cumpre realizar” e “nosso programa de reconstrução nacional” constituem uma mesma rede de sentidos que não significa como *movimento eminentemente nacional*. Ainda, o primeiro recorte produz uma divisão entre *forças armadas*, *povo* e movimento regenerador.

Se retomamos o recorte “Para não *defraudarmos* a expectativa alentadora do povo brasileiro, para que este continue a *nos* dar seu apoio e colaboração, devemos estar à altura da missão que *nos foi por ele confiada*”, é possível fazer trabalhar discursivamente a divisão sintática que aí comparece. Nele, há a divisão entre *povo* e *movimento revolucionário* configurada

sintaticamente através da distância entre sujeito e predicado, marcada em *nos* e *ele*. Uma paráfrase para trabalhar o recorte poderia ser: “O povo brasileiro confiou a missão de reconstrução nacional a nós”. A imbricação entre sintaxe e discurso possibilita um gesto de leitura em que a posição de objeto ocupada por *nos* é uma materialização do recebimento de uma missão conferida pelo *povo*, sujeito da oração. Assim, o *movimento revolucionário*, em relação de sentidos com *movimento regenerador*, mobiliza o efeito de ter sido uma incumbência da população.

Ao retomar o mesmo recorte citado acima, as marcas da primeira pessoa do plural, em “defraudarmos”, “nos dar” e “nos foi”, apresenta um funcionamento excludente em relação a *povo*. A produção de um imaginário de homogeneidade que funcionava outrora na *não pessoa discursiva*, não funciona mais. Essa deriva encaminha para os sentidos de um *povo brasileiro* que deve confiar ao novo governo a missão de construir uma Pátria nova. Os deslocamentos em jogo implicam, então, em sentidos outros também para *povo brasileiro*, que antes significava como participante ativo do *movimento revolucionário – nação em armas* – e passa a significar como sujeito colaborativo e confiante das decisões do governo.

Quando o porta-voz assume o poder, as condições de produção se reconfiguram e o equívoco trabalha. Vargas não fala mais enquanto candidato derrotado no pleito eleitoral ou líder de um movimento, mas sim como o chefe do governo provisório da República. O *movimento revolucionário* não produz mais o efeito de uma homogeneidade entre porta-voz e *povo*. Quando o porta-voz torna-se chefe de Estado, o equívoco joga com os sentidos de *movimento revolucionário* e a divisão entre governo e povo é cravada na ordem da língua e no porvir da história.

6. Considerações Finais

A produção de um imaginário de homogeneidade entre porta-voz e *povo* no pronunciamento de Vargas de 1930 contribuiu para sua legitimação enquanto chefe do governo provisório da República. Analisamos esse efeito de unidade pelo funcionamento do *nós* inclusivo e da *não pessoa discursiva*, que operou, sobretudo, em formas pronominais e verbais. Ao imaginário de homogeneidade estava imbricada a produção de sentidos para *movimento revolucionário*, que significava como *movimento eminentemente nacional*. Entretanto a reconfiguração das condições de produção e o real da língua implicaram uma deriva de sentidos para *movimento revolucionário*, que passou a significar como *movimento regenerador*. Esse deslocamento implicou a produção de um *nós* exclusivo, de forma que *povo* e o porta-voz já não eram mais coincidentes. Ao assumir o lugar social de chefe de Estado, o Locutor passa a falar, portanto, *para* o povo, produzindo-se assim um litígio no imaginário de unidade entre *povo* e *movimento revolucionário*.

7. Referências

BENAYON, Flavio. **Revolução em 1930**: sentidos em disputa na constituição da história. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930**: historiografia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

ORTIZ BRANDÃO, Renata. **A construção dos sujeitos brasileiros na enunciação de Getúlio Vargas**. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

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

VARGAS, Getúlio. **Discurso pronunciado pelo Dr. Getúlio Vargas por ocasião de sua posse como chefe do governo provisório da República** (3 de novembro de 1930). Disponível em: <www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos-de-posse/discurso-de-posse-1930/view>. Acesso em: 27 de novembro de 2015.

VERÓN, E. La palabra adversativa: observaciones sobre la enunciación política. In:
VERÓN, E. (Ed.). **El discurso político**: lenguajes y acontecimientos, p.1-12. Buenos Aires: Hachette, 1986.

UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A CAMPANHA PUBLICITÁRIA DA FACECA 2015

FLÁVIO MARCELO DE CARVALHO SILVA

Faculdade de Ciências Médicas Doutor José Antônio Garcia Coutinho
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Cel. Alfredo Custódio de Paula, 320 - Santa Elisa, Pouso Alegre - MG,
37550-000

flavio@faceca.br

Resumo. *As estatísticas oficiais mostram a baixa percentagem de brasileiros que são portadores de diplomas do Ensino Superior. Seja a causa desses números justificada no baixo poder aquisitivo ou não, tal situação contribui para uma baixa qualificação da mão-de-obra em nosso país, fato que atrasa sobremaneira o crescimento econômico brasileiro. Além da questão estritamente mercantilista apontada, não voltar para o banco da escola impede, também, o desenvolvimento cultural e social brasileiro, já que, entre as funções da Educação Superior, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB, estão o estímulo à criação cultural, o desenvolvimento do espírito crítico e do pensamento reflexivo, além da formação de cidadãos aptos a participarem do desenvolvimento da sociedade brasileira. Este artigo objetiva, portanto, verificar os discursos em funcionamento na Campanha Publicitária da FACECA 2015.1, os efeitos de sentido produzidos, as condições de produção quando da sua elaboração, bem como se tal campanha gerou (ou não) identificação.*

Palavras chave. *Campanha publicitária, efeitos de sentido, discurso em funcionamento.*

Abstract. *Official statistics report the low percentages of Brazilians who have finished their graduate courses. Situation explained or not by a low purchasing power, it contributes to a low percentage of qualified professionals in our country. Besides this mercantilist subject, the lack of qualification interferes with the Brazilian cultural and social development, as, beyond the functions of the Higher Education Levels, established by LDB, it is the development of a critical sense, reflexive thinking and the formation of citizens able to contribute to the development of the Brazilian society. This survey aims to analyze the effects of meaning working in the advertising campaign produced by FACECA in 2015.1, their conditions of production and if there have been identification of not.*

Keywords: *Advertising campaign; effects of sense; working speeches.*

1. Introdução

“Agora é com você” e “com o FIES você pode estudar num dos maiores grupos educacionais do Brasil”, foram os slogans utilizados, pela FACECA, na sua campanha publicitária 2015.1, com o objetivo de captar novos alunos. Tal campanha, produzida em uma época em que o Governo Federal Brasileiro anunciava um grande aumento nas verbas destinadas para o FIES, contribuiu para um significativo ingresso de novos alunos na referida IES. Contudo, se considerarmos as estatísticas oficiais referentes ao número de matrículas no Ensino Médio em escolas da região (41.000¹³² alunos, aproximadamente), percebemos que o número de alunos ingressantes na FACECA poderia ter sido bem maior.

Não pretendemos, com essa afirmação, discorrer sobre a atratividade dessa Instituição de Ensino ou ainda sobre outras questões mercantilistas, econômicas ou financeiras, mas discutir uma possível consequência dessa situação: a inexistência declarada, por empresas da região, de mão-de-obra qualificada contraposta à oferta de vagas que permanecem ociosas na IES e que poderiam contribuir para sanar essa falta de qualificação profissional. Se considerarmos também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB que, em seu Artigo 43, aponta as demais funções do Ensino Superior¹³³ (1996), percebemos como o retorno das pessoas às escolas é condição indispensável ao desenvolvimento da região, seja esse econômico, cultural ou social. E sendo as Campanhas Publicitárias uma das ferramentas utilizadas para tal, objetivamos, com esse artigo, promover um olhar discursivo sobre uma campanha publicitária específica da FACECA: a utilizada para a captação de alunos para o primeiro semestre letivo de 2015.

Para que pudéssemos então observar os discursos em funcionamento nessas campanhas, os possíveis efeitos de sentido produzidos, as condições de produção quando da sua elaboração, bem como se tal campanha gerou (ou não) identificação em seu público alvo, iniciamos este trabalho com os conceitos que nortearam as análises que propusemos a seguir. Questionários respondidos por alunos do Ensino Médio, nos auxiliaram na identificação das condições estritas de produção, bem como questionários aplicados a alunos que ingressaram na FACECA no referido ano, para nos auxiliara a entrever se houve (ou não) identificação com as referidas campanhas. Esse segundo questionário nos auxiliou a entrever os efeitos que as campanhas produziram nos alunos ingressantes e a função delas na captação dos alunos.

2. Conceitos Norteadores

Saber como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo

¹³² Dados extraídos através de consulta no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, considerando tanto as cidades da região de influência de Varginha, quanto as demais cidades de origem dos alunos da FACECA.

¹³³ Dentre elas o desenvolvimento de senso crítico, pensamento reflexivo e estímulo à criação cultural, a promoção da divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, além da capacitação do cidadão para participar do desenvolvimento da sociedade brasileira.

esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro (ORLANDI, 2001, p. 10).

Iniciamos esta seção com essa citação de Eni Orlandi, pois a Análise de Discurso, ao conceber a linguagem como instrumento de mediação do homem com sua realidade natural e social, não trabalha com a língua enquanto algo abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de determinada sociedade, falando, “se esquecendo”, gerando sentidos, tudo dentro de certas condições de produção.

A Análise do Discurso é, portanto, o próprio discurso, palavra que tem em si a ideia de “curso, de percurso, de correr por, de movimento” (ORLANDI, 2001, p. 15). Uma outra definição de discurso também oferecida por Orlandi com base nos estudos de Pêcheux é que, mais do que apenas transmitir informações, o “discurso é o efeito de sentidos entre os locutores” (2001, p. 21)

Ainda sobre o Discurso, Pêcheux nos diz que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (1975, p. 17). Portanto o discurso “e o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia” (ORLANDI, 2001, p. 17).

A Análise de Discurso, que toma o discurso como seu objeto próprio, teve seu início nos anos de 1960. Outros estudos acerca do texto, podem ser encontrados em Z. Harris (década de 1950) e em M. A. K. Halliday, sendo que, enquanto o primeiro, com seu método distribucional, livra a análise do texto de um viés conteudista, o segundo, com seu estruturalismo europeu, “considera o texto como uma passagem de qualquer comprimento que forma um todo unificado, pensando a linguagem em uso” (ORLANDI, 2001, p. 18).

E é também em meados do século XX que a Análise de Discurso se constitui no espaço de questões criadas pela reação entre três domínios disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Enquanto a linguística tem, na língua, seu objeto próprio, constituindo-se pela não transparência da linguagem, a Psicanálise trabalha o deslocamento da noção de homem para a de sujeito, sendo sua contribuição indispensável à Análise de Discurso. Já em sua relação com o Marxismo, a Análise de Discurso pressupõe o legado do materialismo histórico, ou seja, o homem faz a história, apesar da história não lhe ser transparente.

Mas já que a Análise de Discurso visa “compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido” (ORLANDI, 2001, p. 26), precisamos perguntar: como se produz ou se constitui o sentido?

Orlandi define “sentido” “não como algo em si, mas com relação a”. Expõe, inclusive, que a Análise de Discurso reúne “regiões de conhecimento em suas articulações contraditórias, como a Teoria da Sintaxe e da Enunciação, a Teoria da Ideologia e a Teoria do discurso, todas atravessadas por uma teoria do sujeito de natureza psíquica” (2001, p. 25). Inclusive, faz-se necessário ressaltar que os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade.

Ainda é importante salientar que os

dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem

decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. (ORLANDI, 2001, p. 30)

Isso acontece pois, quando falamos, tentamos transmitir uma informação, uma mensagem. Achamos que somos origem dos sentidos que produzimos, que sabemos exatamente o que estamos dizendo, mas considerando as próprias condições de produção, o lugar social que ocupamos, nossas posições ideológicas, nossa história, entre outros, o equívoco é inevitável. Portanto, o sentido despertado pode ser diferente do intencionado.

Fundamentamos essas afirmações nas palavras de Eni Orlandi: “o discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro” e ainda “os sentidos são sempre determinados ideologicamente” (2001, p. 43). Portanto, o sentido é uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história.

Não podemos nos esquecer que a incompletude é uma das condições da linguagem. Isso acontece pois nem os sujeitos, nem os sentidos, estão completos, já determinados e constituídos definitivamente. “Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível” (ORLANDI, 2001, p. 52).

É importante frisar que a língua bem como a história afetam o sujeito da linguagem. Isso acontece pois as palavras do dia-a-dia chegam até esse sujeito carregadas de sentidos, cuja origem desconhecemos. Portanto, se pensarmos que, na tentativa de nos comunicarmos, a linguagem em funcionamento é carregada tanto dos fatos e acontecimentos históricos, quanto da nossa ideologia, crença e valores, podemos entender o discurso não apenas como um processo de troca de informações, mas como algo complexo, onde acontece o processo de identificação do sujeito, da interpelação ideológica, da subjetivação e da construção da realidade. A “linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2001, p. 25).

Em seguida, nos dedicaremos à análise das Condições de Produção quando da criação de tal campanha, bem como às análises do material aqui abordado.

3. Dispositivo de Análise

Para realizar a análise desse Discurso, utilizaremos da seguinte metodologia:

- Realizaremos a passagem da superfície linguística para o texto, quando o analista procura rastrear a(s) discursividade(s) presentes na materialidade linguística, iniciando a análise de natureza linguístico-enunciativa. Para tanto, o trabalho com paráfrases é indispensável.

- Análise dos efeitos metafóricos, do modo de articulação entre estrutura e acontecimento. Para tanto, passaremos do objeto discursivo para a formação discursiva, fato que ocorre no momento em que o analista atinge a constituição dos processos discursivos que gera os sentidos.

- Análise do processo discursivo e da formação ideológica na produção do efeito de evidência discursiva.
- Confronto dessas campanhas com os questionários aplicados aos alunos ingressantes, que objetivaram compreender os efeitos dessas campanhas nos alunos.

É importante salientar que os passos anteriormente mencionados não ocorrem de forma cronológica, mas se constituem mutuamente, num movimento de ir e vir, entre teoria e análise, paráfrase e polissemia.

4. A Campanha Publicitária 2015.1

A FACECA, no final do ano de 2014, época que tal Campanha foi vinculada, criou a peça publicitária, *corpus* desta pesquisa, baseada nos seguintes fatores:

- O FIES vinha apresentando estatísticas muito interessantes de novos contratos firmados (gráfico 1). Além disso, e com a promessa governamental de liberação de mais verbas para o FIES, fundamentar as campanhas nessa linha tornou-se algo importante. Vale ressaltar que, além da atração de novos alunos, o FIES promoveria um maior equilíbrio financeiro, já que a inadimplência dos alunos que financiavam o seu curso inexistia.

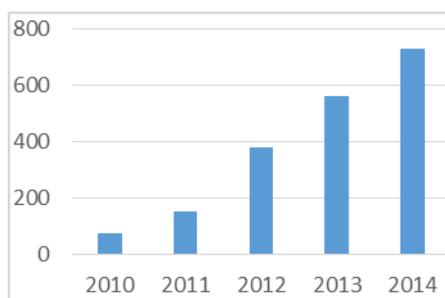


Gráfico 1: Evolução do número de contratos do FIES firmados (em mil)¹³⁴.

- A Rede CNEC começava o seu reposicionamento de mercado e implantava estratégias para que o conceito de “rede de ensino” prevalecesse sobre marcas locais.
- Pesquisa realizada com alunos de escolas públicas e privadas de Varginha, com o objetivo de melhor conhecer esse público-alvo, seus desejos, aspirações e comportamento midiático. Os seguintes dados foram levantados:

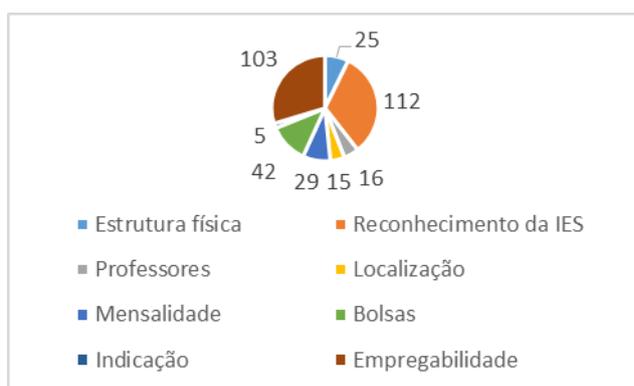


Gráfico 2: o que mais te atrai no momento de escolher uma faculdade

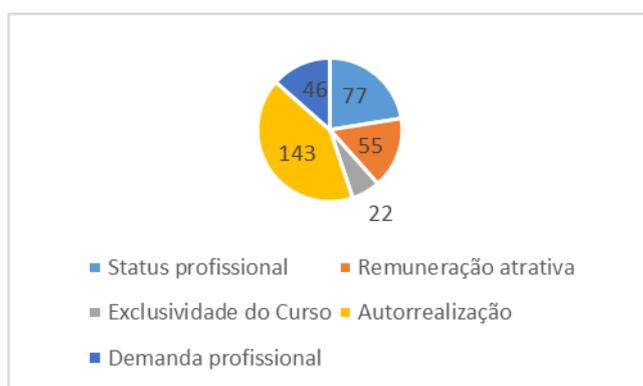


Gráfico 3: qual fator você daria mais importância ao escolher um curso superior

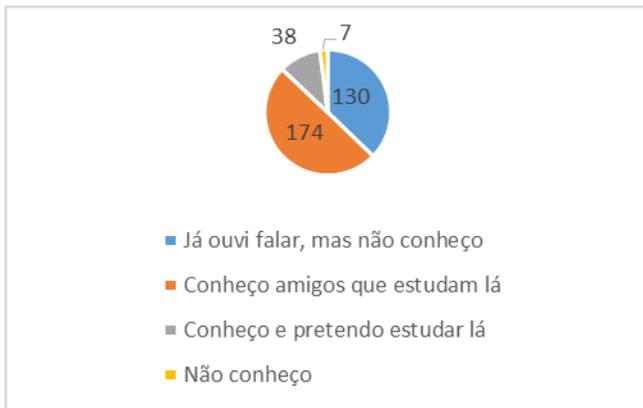


Gráfico 4: em relação à FACECA

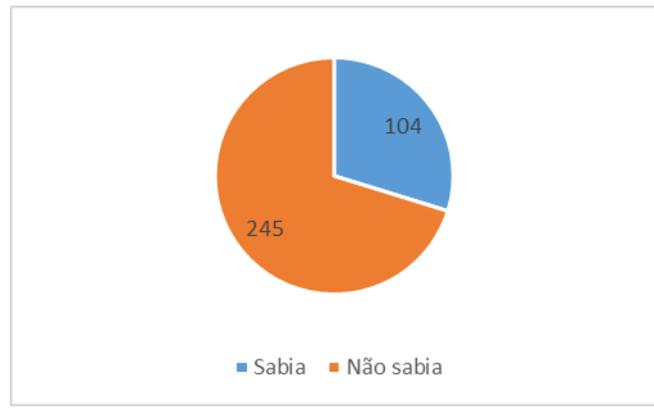


Gráfico 5: FACECA, mantida pela Rede CNEC

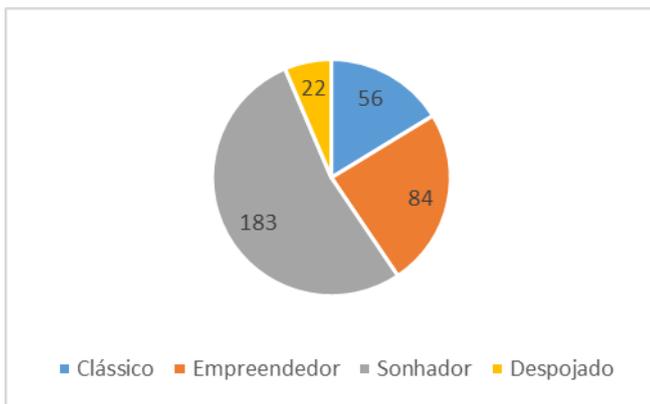


Gráfico 6: quanto ao seu perfil, você se considera?

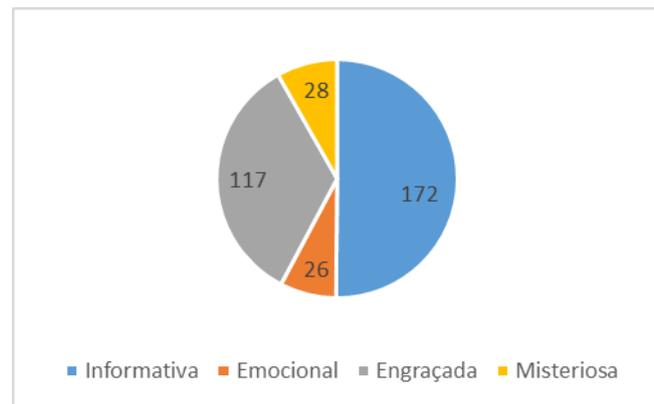


Gráfico 7: qual tipo de propaganda mais chama a sua atenção?

Tendo como base as informações aqui apresentadas, a seguinte campanha foi elaborada:



Figura 1: panfleto do vestibular 2015.1

Essa campanha de caráter informativo, destacando informações como “Grupo Educacional”, “financiamento estudantil”, “superioridade da Rede CNEC”, entre outros, tinha como principal objetivo informar os interessados sobre o referido processo seletivo. A predominância das cores azul e amarela foi mantida, por serem as cores da Rede CNEC.

4. A Análise

Fernanda Cristina de Oliveira Santos Aoki, Andressa Carolina de Souza e Leda Verdiani Tfouni, que em seu artigo Projeções da Linguagem Midiática na Educação dizem que “mídia traduz de forma sutil e imperativa a ideologia presente na sociedade capitalista moderna” (AOKI; SOUZA; TFOUNI, 2010, p. 136) podendo despertar, no público, sentidos compatíveis com a intencionalidade dos anunciantes. Para que possamos verificar tais sentidos, construímos as seguintes paráfrases:

- FACECA + empréstimo de dinheiro.
- FACECA + concessão de prazo para o pagamento de dívidas comerciais.
- Custeio necessário + FACECA.
- Custeando, você tem a possibilidade de adquirir conhecimento e habilidade em um superior conjunto de empresas com a gestão centralizada, que oferece um conjunto de métodos próprios a fim de assegurar a instrução e a formação do indivíduo, do Brasil.
- Com a concessão de prazo para pagamento, você tem a oportunidade de frequentar algum curso em um superior conjunto de empresas relativos à educação.

- O processo que visa ao desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, através da aplicação de métodos próprios, com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania é ofertado por um superior conjunto de empresas na qual você tem a capacidade ou habilidade de estudar por meio do custeio necessário.

- Aquele que presta fiança, que se responsabiliza pelo cumprimento de pagamento ou obrigação de outra pessoa, não é necessário para que você possa ter a concessão de prazo para o pagamento de dívidas comerciais.

- Assuma a atribuição que cabe a você e venha para a CNEC.

- Já que neste momento a responsabilidade está sendo transferida para você, assumo a atribuição que lhe está sendo dada, custeie a sua formação e venha para a FACECA.

A verificação da discursividade em funcionamento na campanha de 2015 nos permite observar um nítido interesse da Instituição em incentivar o ingressante a financiar o seu estudo, muito provavelmente pela esperada redução da inadimplência, então oferecida pelo FIES. Contudo, essa estratégia não condiz com os resultados mostrados no Gráfico 2 (“o que mais te atrai no momento de escolher uma faculdade”), pois apenas uma pequena porcentagem dos alunos (aproximadamente 21%) apontou o valor da mensalidade ou a concessão de bolsas como motivos para a escolha de uma Instituição de Ensino. O reconhecimento da IES ou a Empregabilidade, fatores apontados como decisivos na escolha de uma Instituição, não são abordados na campanha.

Referente ao Gráfico 3 (qual fator você daria mais importância ao escolher um curso superior) percebe-se que nenhum dos fatores listados tais como status profissional, remuneração atrativa, exclusividade do curso, autorrealização ou demanda profissional estão presentes no *corpus* aqui analisado.

A estratégia de reposicionamento de mercado também está presente, com a utilização do enunciado “maior grupo educacional”, pois informa aos 70% dos entrevistados que disseram desconhecer a relação entre a FACECA e a CNEC, tal situação (Gráfico 5).

O posicionamento discursivo identificado também sugere uma transferência de responsabilidade para o candidato, já que a utilização de enunciados como “faça a sua parte” ou “agora é com você”, provavelmente objetivam tirá-lo do sonho (Gráfico 6), levando-o a assumir a responsabilidade pela sua formação superior.

É interessante observar que em todas as paráfrases propostas, o imperativo capitalista de custear e pagar estão presentes. Em nenhum momento, a campanha aborda a missão da instituição de formação do aluno, mas é realmente voltada para a sua captação e manutenção financeira na instituição. Isso é um imperativo capitalista que governa a produção das campanhas publicitárias.

4.1. Efeitos de sentido

Para observarmos os efeitos de sentido que a campanha produziu no aluno, lembrando que, segundo Orlandi (1996) sujeitos e sentidos se constituem mutuamente, convidamos os alunos do Curso de Administração da FACECA, que ingressaram na Instituição no primeiro semestre letivo de 2015,

a responderem um questionário disponibilizado através do *Google Forms*. Os

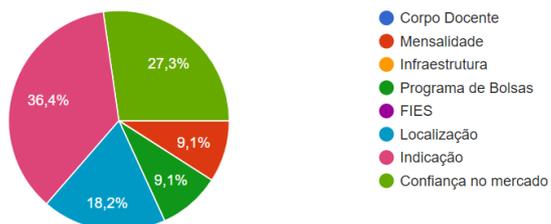


Gráfico 8: qual motivo o levou a estudar na Faceca?

seguintes resultados foram apontados:

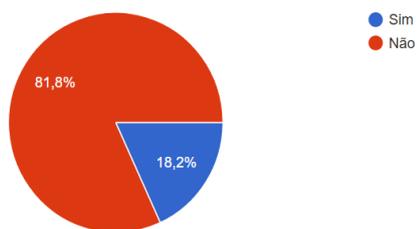


Gráfico 9: você financiou a sua faculdade?

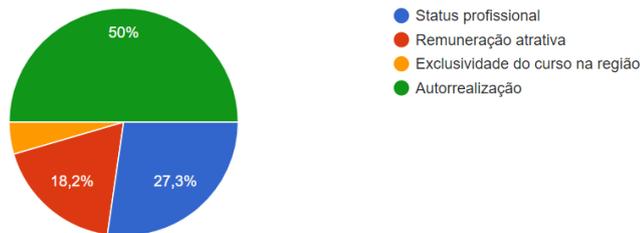


Gráfico 10: qual fator você deu mais importância na escolha de um curso superior a estudar na Faceca?

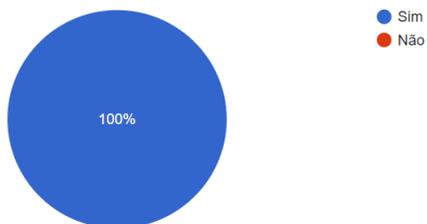


Gráfico 11: você acredita que estudar em um grande grupo educacional faz a diferença?

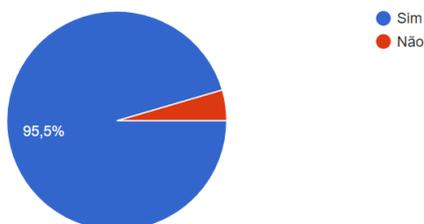


Gráfico 12: se a FACECA não fizesse parte da Rede CNEC, ainda assim você a escolheria?

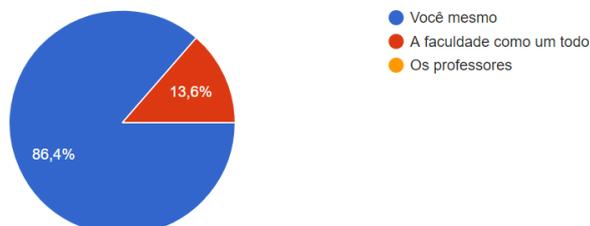


Gráfico 13: quem você acredita que é o maior responsável pelo seu sucesso? a estudar na Faceca?

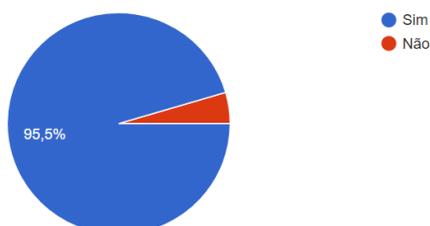


Gráfico 14: a linguagem utilizada na campanha é clara?

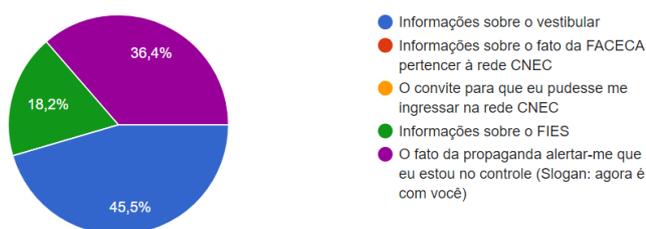


Gráfico 15: o que mais chamou a sua atenção nesta campanha?

Este questionário também continha um campo onde os respondentes podiam escrever livremente suas observações. As seguintes respostas foram fornecidas:

- A propaganda não chama a atenção como deveria.
- Foi fundamental para a minha escolha a visita da FACECA à minha escola de Ensino médio.
- O panfleto deveria ter mais informações sobre os cursos e valores das mensalidades.
- O panfleto deveria ter mais informações sobre os cursos e valores das mensalidades.

5. Considerações Finais

Diante das análises realizadas e das respostas fornecidas pelos alunos ingressantes, percebe-se que houve identificação com o enunciado da propaganda “maiores grupos educacionais do Brasil”, pois, apesar de mais de 95% das respostas apontarem que os alunos ingressariam na FACECA, mesmo que ela não pertencesse à Rede CNEC, 100% das respostas apontam que estudar em um grande grupo educacional faz a diferença. Ainda, se considerarmos que mais de 86% das respostas apontam que os alunos são os principais responsáveis pela sua formação, podemos apontar a identificação com os enunciados “agora é com você” e faça a sua parte. Destaque nesse sentido para as respostas à pergunta “o que mais chamou a sua atenção nesta campanha”, já que praticamente 50% dos então candidatos apontaram o fato de que o aluno é o responsável pelo seu futuro. Isso sugere que tanto a campanha como as respostas dos alunos ganham sentido ao se inserirem em uma formação discursiva que individualiza e responsabiliza o possível aluno por seus estudos e conseqüente ingresso no mercado de trabalho, tendo em vista que a grande parte das propagandas de IES reforçam uma relação de causa e efeito entre o ingresso na faculdade e o posterior ingresso no mercado de trabalho.

Já com relação ao enunciado “com o FIES você pode”, concluímos que não houve identificação, já que apenas uma minoria dos respondentes apontou fatores financeiros como decisivo da sua escolha. Além disso, apenas 18% das respostas apontam a contratação do financiamento estudantil. Isso sugere que a antecipação dos sentidos falhou, quando a campanha foi concebida, pois acreditavam que o financiamento estudantil seria o maior atrativo para captação de novos alunos.

6. Referências

AOKI, F. C. O. S.; SOUZA, A. C.; TFOUNI, L. V. **Projeções da linguagem midiática na educação**, 2010. Disponível em <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/51/pdf_34>. Acesso em: 05 abr. 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Regiões de Influência das Cidades**. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em 17 jun. 2017.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

MORENO, A. C. **Número de Novos Contratos do Fies Caiu quase 50% entre 2014 e 2015**. Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/numero-de-novos-contratos-do-fies-caiu-quase-50-entre-2014-e-2015.html>>. Acesso em: 17 nov. 2017.
PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP (1975 [1988]).

OS MULTILETRAMENTOS EM CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

FRANCIELI APARECIDA DIAS

Instituto de Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Campinas
Rua Sérgio Buarque de Holanda, nº 571. CEP 13083-859 - Campinas –
SP.

francelidias.heliadora@yahoo.com.br

Resumo. *Este trabalho objetiva apresentar uma análise de atividades dispostas em materiais didáticos utilizados em aulas de língua portuguesa, com vistas a identificar possíveis diálogos com a Pedagogia dos Multiletramentos. Sabendo que livros e apostilas são amplamente utilizados em prol do processo de construção de conhecimento na escola, este estudo aponta para a importância de que esses materiais se aproximem dos usos que fazemos da linguagem em diferentes situações sociocomunicativas.*

Palavras chave. *Ensino de língua portuguesa. Multiletramentos no contexto escolar. Materiais didáticos.*

Abstract. *This work aims to present an analysis of activities arranged in didactic materials used in Portuguese language lessons, with a view to identifying possible dialogues with the Pedagogy of Multiliteracies. Knowing that didactic materials are widely used for the process of building knowledge in school, this study points to the importance that these materials come close with the uses we make of language in different social and communicative situations.*

Keywords. *Portuguese language teaching. Multiliteracies in the school context. Didactic materials.*

1. Introdução

Cada vez mais, tem se discutido a importância de que o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa se aproxime das práticas sociocomunicativas da contemporaneidade. Tendo em vista situações do cotidiano escolar, é possível perceber que, ainda hoje, professores e alunos concebem os materiais didáticos, em especial livros e apostilas, como recursos indispensáveis no processo de construção de conhecimento. Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo apresentar uma análise de atividades dispostas em dois materiais didáticos utilizados em aulas de língua portuguesa, com vistas a identificar atividades que dialoguem com a Pedagogia dos Multiletramentos.

Para tanto, em um primeiro momento, foi empreendida uma pesquisa bibliográfica com base em autores como Bezerra (2001), Ota (2009), Rojo

(2012), Mota (2015), Pinheiro (2016), que versam sobre a relação entre material didático e prática docente e sobre questões relacionadas aos multiletramentos.

A partir da pesquisa bibliográfica, o presente trabalho delinea uma discussão que contempla: um breve histórico de livros e apostilas didáticas na educação brasileira, considerações sobre esses materiais como importantes recursos que auxiliam professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem que decorre na contemporaneidade, e reflexões sobre a Pedagogia dos Multiletramentos e suas possíveis contribuições para a educação.

Para a consecução do objetivo proposto neste trabalho, após ter algumas questões elucidadas por meio dos referenciais teóricos, dois materiais são analisados, um livro didático utilizado em escolas da rede pública e uma apostila de um sistema de ensino da rede privada. Tendo em vista os limites do presente texto, um recorte foi feito, sendo considerado para estudo o primeiro capítulo de cada material. Como critérios de análise foram eleitos, sobretudo, os quatro movimentos pedagógicos propostos pelo *New London Group* (1996), sendo eles: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada.

Assim como afirmou Geraldini, em 1997, ao que parece, ainda hoje não é o professor que adota os materiais didáticos, mas os materiais didáticos adotam o professor. Sendo assim, é de suma importância que os olhares se voltem para eles, a fim de que a sua relevância seja reconhecida e de que sua apropriação ocorra de maneira consciente, crítica e reflexiva.

2. Uma breve discussão teórica sobre materiais didáticos impressos em uma era de multiletramentos

Não é atual o fato de que, em suas práticas escolares cotidianas, os professores têm o auxílio de materiais didáticos que, segundo Goldberg (1983), são modelos de atuação pedagógica. Na contemporaneidade, além dos já convencionais materiais impressos, professores e alunos podem contar com os audiovisuais e com os digitais. Todavia, mesmo em uma sociedade marcada por profundas e constantes mudanças, os impressos têm ainda um lugar assegurado em sala de aula e parecem ser os mais utilizados no âmbito escolar. Diante disso, mas sem desconsiderar as inúmeras potencialidades de outros materiais didáticos, o trabalho em questão se propõe a discutir sobre livros didáticos, bem como apostilas, na educação brasileira.

Pensando em um breve histórico desses materiais, de acordo com Freitag (1987), o livro didático no Brasil surge como decorrência da Revolução de 1930, mas é a partir de 1937 que o Estado Novo passa a distribuí-lo, o que levou à criação do Instituto Nacional do Livro (INL). Em relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, Bezerra (2001) afirma que o livro didático, nos moldes em que se apresenta hoje – com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustração – surgiu no fim dos anos 60, consolidando-se na década de 70.

Sua presença em salas de aula foi se afirmando ao longo do tempo e, em muitos casos, como demonstra a pesquisa de Coracini (1999), os livros didáticos passaram a ser as únicas fontes de referência do trabalho docente, orientando, assim, as práticas de ensino e aprendizagem sem que houvesse,

na maioria das vezes, uma leitura crítica dos textos, atividades, assuntos abordados.

Em meio a esse contexto de expansão de uso e de afirmação de relevância, em 1985, o governo federal criou o PNLD¹³⁵ (Programa Nacional do Livro Didático) e, com isso, motivou um forte mercado para a indústria editorial no Brasil. Em 2003, passa a existir, também, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), ampliando os investimentos do Ministério da Educação na compra desses materiais¹³⁶.

No que concerne às apostilas, segundo Fonseca e Vilela (2013) (*apud* Mota, 2015), o que impulsionou a popularidade desse material didático foi a busca por mais objetividade. As apostilas podem ser de diferentes tipos, como afirma Bunzen (2001), ou seja, podem ser fabricadas na própria escola por um docente; elaborada por um grupo de professores da mesma área de atuação em uma mesma instituição; elaboradas por sistemas de ensino; ou criadas a partir da junção de partes de livros didáticos, mesmo sem a permissão de editoras. Para trazer luz às distinções e semelhanças entre livros didáticos e apostilas, encontra-se a seguir, com base em Câmara (2012, p. 5-6), um quadro comparativo.

Quadro comparativo entre livros didáticos e apostilas, com base em Câmara (2012)

	Livro didático	Apostila
Organização da aprendizagem	Apresenta atividades que refletem sobre o processo de ensino-aprendizagem.	Centra-se no conhecimento, no produto.
Autonomia	Estimula o desenvolvimento de atividades autônomas.	Apresenta atividades direcionadas, automatizadas.
Abertura para o exterior	Remete a fontes, propõe leituras complementares e pesquisas.	Apagamento das fontes, atividades fechadas na apostila.
Tipos de linguagem	Sincréticas, com ênfase na linguagem verbal.	Sincréticas com exploração maior da linguagem visual: mais ilustrações, desenhos mais atrativos.
Comunicação	Linguagem mais formal, tom impositivo, distanciamento maior com o interlocutor (professor ou aluno).	Linguagem menos formal, tom impositivo, distanciamento menor (professor ou aluno).
Atualização	Menor.	Maior.

¹³⁵ O PNLD trata-se de um conjunto de políticas de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para o ensino fundamental de escolas públicas. Para saber mais, acesse: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/escolha-pnld-2018>>. Acesso em: 12 nov 2017.

¹³⁶ Para o ano de 2017, o Brasil destinou mais de 110 milhões de reais para a compra de livros didáticos. Informação disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/11/mec-destina-r-111-6-milhoes-para-compra-de-livros-didaticos>>. Acesso em: 25 out 2017.

Estrutura das atividades	Uniformidade/monotonia; aplicação; compreensão.	Uniformidade/monotonia; informação; sistematização.
Eixo didático	Adequação relativa dos temas/conteúdos aos PCNs.	Adequação relativa dos temas/conteúdos aos PCNs.
Formas de avaliação	Informativa.	Informativa.

É importante destacar que Câmara (2012) discute, com base nas características apresentadas no quadro acima, que tanto livros didáticos quanto apostilas revelam um caráter homogeneizante, de uniformização do ensino e da aprendizagem, uma vez que delimitam os efeitos de sentidos, legitimando, assim, valores e axiologias dominantes na sociedade.

Contudo, se esses materiais didáticos impressos ainda são vistos como fonte de validação de conhecimento, além de repensar a maneira como eles são estruturados e utilizados em sala de aula, é importante refletir sobre suas possíveis contribuições para um processo de construção de conhecimento mais contextualizado e significativo. Consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 21) que,

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Diante disso, uma vez que livros didáticos e apostilas se apresentam como materiais indispensáveis para professores e educandos, então, é de suma importância que eles também tenham como foco o exercício da cidadania por meio da linguagem. Partindo dessa prerrogativa, o presente trabalho considera os sentidos dos multiletramentos para, assim, fazer uma análise desses materiais.

A Pedagogia dos Multiletramentos passou a ser discutida após o encontro de um grupo de pesquisadores que ficou conhecido como *New London Group* e publicou, em 1996, como resultado das discussões que decorreram nesse encontro, o manifesto *A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures*. No texto, o grupo afirma a necessidade de se repensar a educação tendo em vista as evoluções tecnológicas¹³⁷ na sociedade e a diversidade cultural característica do mundo globalizado e que se faz presente nos espaços escolares. Logo, a Pedagogia dos Multiletramentos está voltada para a formação de alunos que tenham competências técnicas para o uso de diferentes tecnologias (*functional user*), que sejam criadores de significações (*meaning Maker*) a partir de suas

¹³⁷ O grupo discute, mais detidamente, as Tecnologias de Informação e de Comunicação, considerando que por meio delas a leitura, a produção e a circulação de textos multimodais foram potencializadas.

experiências com diversas linguagens, sejam capazes de analisar criticamente o que leem e o que produzem (*critical analyser*) e de transformar o conhecimento construído em novas possibilidades (*transformer*). Assim, o grupo defende um ensino que se dê por meio de projetos que deem visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica.

Os pesquisadores apresentaram, então, o que Rojo (2012) denomina de quatro movimentos pedagógicos para que o processo de ensino e aprendizagem pudesse ser levado a efeito, são eles: prática situada (*situated practice*), instrução explícita (*overt instruction*), enquadramento crítico (*critical framing*) e prática transformada (*transformed practice*)¹³⁸.

Diante disso, acredita-se que a Pedagogia dos Multiletramentos, embora discutida inicialmente há mais de quinze anos, representa importância na contemporaneidade principalmente quando se coloca em pauta o fato de que as práticas escolares de ensino e aprendizagem, muitas vezes, ainda não estão relacionadas às reais necessidades de construção de saberes dos alunos. Sendo assim, sabendo das dificuldades que ainda permeiam o uso de novas tecnologias nas escolas, considerando o lugar assegurado de materiais impressos e a relevância dos multiletramentos, a seguir um recorte da análise de dois materiais será apresentado.

3. Uma análise na busca por diálogos

Para a análise proposta como objetivo deste trabalho, foram eleitos o primeiro capítulo de um livro didático e o primeiro capítulo de uma apostila. Ambos os materiais são voltados para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental.

O primeiro material analisado diz respeito a um livro didático de língua portuguesa, aprovado pelo PNLD e utilizado em escolas da rede pública de ensino entre os anos de 2014, 2015 e 2016. O livro é organizado em quatro unidades, com três capítulos cada. Cada capítulo se estrutura, basicamente, em seções, sendo elas: Estudo do texto; Produção de texto; A língua em foco; De olho na escrita; Divirta-se, como se pode observar na imagem a seguir, que corresponde ao capítulo analisado. É importante dizer que os textos apresentados ao longo do capítulo são sobre mitologia, o que dá margem para que questões sobre diversidade cultural sejam abordadas.

¹³⁸ De acordo com Pinheiro (2016, p. 527), a prática situada envolve experiências de mundo e significados situados em contextos do mundo real. Na instrução explícita, trabalha-se a metalinguagem usada por alunos e professores em favor de uma compreensão sistemática, analítica e consciente das instruções e dos conteúdos, vislumbrando sua aplicabilidade em situações específicas de aprendizagem, de modo a explicitar diferentes modos de significação. O enquadramento crítico se constitui por meio de análise e interpretação do contexto social e cultural, de políticas, ideologias e valores explícitos ou implícitos. Por fim, a prática transformada diz respeito ao resultado da transferência e a recriação de sentidos consolidados por meio da transposição/intervenção inovadora em diferentes contextos.

Figura 1: Organização do capítulo do livro didático

UNIDADE I — Heróis

CAPÍTULO I — O nascimento de um herói

O dia em que vi Pégaso nascer, Heloisa Prieto 12

Estudo do texto 14

Compreensão e interpretação 14

A linguagem do texto 15

Leitura expressiva do texto 15

Trocando ideias 15

Ler é prazer 16

Produção de texto 18

 O mito 18

Para escrever com técnica 22

 O narrador 22

A língua em foco 24

 O verbo (I) 24

 A estrutura do verbo 25

 Verbos regulares e irregulares 26

 Principais verbos irregulares 27

 Formas nominais do verbo 29

 Locuções verbais 30

 Semântica e discurso 31

De olho na escrita: g ou j? (I) 33

Divirta-se 35

A seção “Estudo do texto” divide-se em três partes. Na primeira, intitulada “Compreensão e interpretação”, pode-se observar que as atividades estão voltadas para o desenvolvimento de habilidades de leitura. Na segunda parte, “A linguagem do texto”, o estudo se direciona para questões morfológicas da língua, com atividades sobre identificação de classes de palavras por exemplo. Na última parte, “Leitura expressiva do texto”, é possível identificar uma possibilidade de trabalho na perspectiva dos multiletramentos. Como se pode observar na imagem a seguir, as duas atividades solicitam que os alunos considerem suas vivências em contextos reais. Assim, a depender do modo como professor irá mediar esse processo, há a possibilidade de que a prática situada aconteça.

Figura 2: Atividades do livro analisado

Trocando ideias

1. Quando descreve Perseu, Atena diz que ele era jovem, veloz, esperto, mas gostava de tentar fazer coisas além de suas forças. É possível perceber nesse comentário uma recriminação de Atena ao comportamento do jovem de arriscar-se em situações de perigo, esquecendo a própria fragilidade e o perigo de morte. No mundo atual, os adolescentes e os jovens também se expõem a situações de perigo? Comente com os colegas essa questão.
2. No nosso cotidiano, vivemos todos os dias a aventura do herói. Desde que nos levantamos, enfrentamos situações variadas: às vezes de alegria e muitas vezes de receio, medo, aversão, inibição... Como você se sente quando, em vez de enfrentar uma dificuldade, foge da situação? E quando você enfrenta a dificuldade? Você já precisou lutar contra um “monstro” e depois percebeu que ele não era tão “feio” assim? Nesse caso, qual foi sua recompensa? Conte para os colegas.

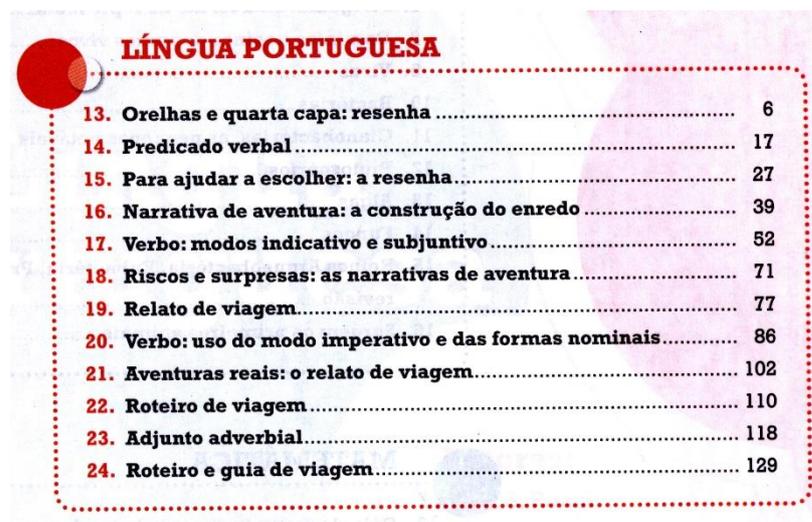
Na seção “Produção de texto”, solicita-se que os alunos escrevam a continuidade de um mito seguindo os formatos de histórias apresentadas

desde o início do capítulo. A seguir, na seção intitulada “Língua em foco”, que apresenta atividades direcionadas ao ensino de questões relacionadas ao verbo na língua portuguesa, pode-se encontrar o gênero “tira de humor”, que traz em sua composição texto verbal e texto não verbal, discutindo a autoridade dos pais em um contexto de uso recorrente e intenso da Internet por parte dos filhos. Depois de apresentar questões relacionadas ao uso dos verbos do ponto de vista da norma-padrão escrita da língua, o material traz a seguinte questão: “Na sua opinião, expor a vida pessoal na Internet pode ser prejudicial às pessoas? Por quê?”. Podemos considerar que há, então, a possibilidade de que a prática situada e o enquadramento crítico aconteçam, uma vez que professores podem mediar discussões sobre o assunto partindo da realidade dos seus alunos. Além disso, podemos sinalizar ainda que a instrução explícita e a prática transformada podem ser decorrentes de um processo de produção escrita por parte dos alunos. O estudo sobre verbos, que parece ser finalidade primeira do capítulo, estaria presente, mas servindo para a produção textual.

Na seção seguinte, “De olho na escrita”, os alunos devem responder atividades sobre a grafia adequada de palavras que são escritas com fonemas semelhantes e, por fim, na seção “Divirta-se”, o livro apresenta aos alunos a brincadeira conhecida como Telefone sem fio, que poderia ser explorada, por exemplo, para vivências sobre multiculturalidade. É importante ressaltar que as imagens ao longo do capítulo podem ser consideradas apenas como ilustrações, para dar uma melhor aparência às páginas. Dessa forma, multimodalidade e multiculturalidade parecem não ter lugar de relevância na construção das propostas que constam no livro didático em questão.

O segundo material analisado trata-se de uma apostila de uma rede de ensino que vigora em escolas privadas. Primeiramente, é importante reiterar a sua distinta organização. No espaço dedicado à língua portuguesa, pode-se identificar a seguinte estruturação (Figura 3), mas que tem uma sistematização interna parecida com a do livro didático, uma vez que há seções direcionadas à leitura, ao estudo da língua e à produção de texto.

Figura 3: Organização da disciplina de língua portuguesa na apostila analisada



LÍNGUA PORTUGUESA	
13. Orelhas e quarta capa: resenha	6
14. Predicado verbal	17
15. Para ajudar a escolher: a resenha	27
16. Narrativa de aventura: a construção do enredo	39
17. Verbo: modos indicativo e subjuntivo	52
18. Riscos e surpresas: as narrativas de aventura	71
19. Relato de viagem	77
20. Verbo: uso do modo imperativo e das formas nominais	86
21. Aventuras reais: o relato de viagem	102
22. Roteiro de viagem	110
23. Adjunto adverbial	118
24. Roteiro e guia de viagem	129

Na primeira seção, os alunos devem ler, para responder atividades de interpretação textual, resenhas de diversos livros. As atividades de

interpretação parecem estar alinhadas às habilidades de leitura que devem ser desenvolvidas. Apenas uma atividade propõe a validação das características comunicativas em uma capa de livro, o que, de alguma forma, considera a multimodalidade na construção de sentidos.

Na seção “Estudo da língua”, assim como no livro didático, as atividades dizem respeito à utilização adequada de verbos em frases isoladas ou em pequenos textos, como se pode observar por meio da imagem a seguir.

Figura 4: Atividades da apostila analisada

2 Leia trechos de um texto que descreve, de maneira divertida, como são os apaixonados.

(trecho I, p. 5)
Todo apaixonado é um adolescente, bobagem perguntar a idade.

(trecho II, p. 34)
O apaixonado não consegue decidir nada.
Recebe um cardápio e o confunde com uma televisão.
Gasta cinco modelos de um cartão para desistir de mandar as flores.
Atravessa a pé uma cidade sem se importar com o cansaço.
Dá voltas no bairro de sua casa e ainda elogia as ruas.

CARPINEJAR, Fabrício. *Diário de um apaixonado: sintomas de um bem incurável*. São Paulo: Publicações Mercuryo Novo Tempo, 2008.

a) Justifique o uso do predicado nominal no trecho I.
b) No trecho II, identifique os verbos e sua predicação. Justifique.



Por fim, na seção “Produção de texto”, o que se solicita aos alunos é a escrita de uma resenha, sem que nenhuma discussão temática esteja sugerida. As imagens, em sua maioria, continuam servindo como meras ilustrações, como se pode perceber na imagem acima e não se percebe, em nenhum momento, alguma atenção explícita voltada à multiculturalidade.

Tendo em vista a análise aqui empreendida, é possível perceber que o livro didático e a apostila possuem diferentes características, mas ambos não apresentam atividades que se relacionam de modo direto às perspectivas dos multiletramentos. Todavia, como discutido, há nas entrelinhas desses materiais, principalmente no livro didático, possibilidades de trabalho que dialoguem com a Pedagogia proposta pelo grupo de Nova Londres, mas elas só serão delineadas em um processo de construção conjunta entre professores e alunos.

4. Considerações finais

Segundo Libâneo (2002), o livro didático é um recurso importante na escola por ser útil tanto ao professor como ao aluno. É por meio dele que o docente pode reforçar seus conhecimentos sobre um assunto específico ou receber sugestões de como apresentá-lo em sala de aula. Já para o aluno, é uma forma de ter, de maneira mais sistematizada, os assuntos e exercícios a fim de reforçar conhecimentos. O mesmo é perceptível em relação à apostila.

A discussão teórica realizada apontou para o importante papel exercido por esses materiais didáticos no contexto escolar, bem como para a importância de práticas em aulas de Língua Portuguesa que levem em conta a multisssemiose que caracteriza os textos e a multiculturalidade das populações. Todavia, com base na análise, foi possível constatar que as atividades nos materiais didáticos observados, em sua maioria, não contemplam aspectos da

Pedagogia dos Multiletramentos.

Sendo assim, se concebemos esses materiais, assim como Ota (2015), enquanto objetos sócio-historicamente construídos, é importante que eles sejam (re)pensados, para que, ao auxiliar professores em suas práticas, contribuam para a formação de alunos mais conscientes dos usos que fazem de diferentes linguagens em diversos contextos sociocomunicativos.

5. Referências

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português-múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa** – Brasília: 144 p.

BUNZEN, C. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. **Ao pé da letra**. Universidade Federal de Pernambuco, v. 3.1. p 35-46, dezembro, 2001.

CÂMARA, N. S. Análise comparativa entre o livro didático e a apostila. In: **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

CEREJA, W. R. **Português: linguagens**, 7º ano: língua portuguesa/William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 7. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2012.

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

Ensino Fundamental, 7º ano: cadernos 1 a 4: aluno. 1. ed. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2017.

FREITAG, B. *et al.* **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP/REDUC, 1987.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GNL. A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London/NY: Routledge, 2006[2000/1996].

GOLDBERG, M. A. **Por uma política do material didático integrada à educação democrática**. São Paulo: FDE, 1983.

LIBÂNIO, J. C. **Didática: velhos e novos tempos**. Edição do Autor, maio de 2002.

MOTA, C. B. O uso eficiente de apostilas no uso público e privado. In: **Revista Eletrônica Científica da FAESB**. Ano 2, v1, n.1, abr 2015. ISSN 2358-7784.

OTA, I. A. da S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. In: **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009. Editora UFPR.

PINHEIRO, P. A. Sobre o Manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies: designing Social futures” – 20 anos depois. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n (55.2), p. 525-530, mai/ago 2016.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos – Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

AS MÃOS COMO METÁFORA NA ANÁLISE DE DISCURSO

FRANCISCO ANTONIO ROMANELLI

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

faromanelli@gmail.com

Resumo. *O presente trabalho se propõe a apresentar uma construção metafórica que, apesar de incipiente, contribuiu com o autor, em início de estudos, na compreensão de alguns importantes conceitos da Análise de Discurso. Trata-se de composição imaginária visualizando uma sequência de fotogramas inspirados no gestual das mãos, metaforizadas tanto como elaboração discursiva assim como órgãos de enunciação. Para isso, foram visitados conceitos relacionados às formas do silêncio, à ideologia, ao interdiscurso, aos efeitos de sentido dentre outros. Conclui-se apresentando uma análise superficial à canção “Poema das mãos”, samba-canção composto por Luiz Antonio e gravado por Miltoninho em 1961, que contribui para demonstrar como as mãos são hábeis enunciatórias dos discursos que se referem ao relacionamento humano amoroso.*

Palavras chave. *Mãos; metáfora; discurso; canção popular.*

Abstract. *The present work proposes to present a metaphorical construction that, although incipient, contributed with the author, in beginning of studies, in the understanding of some important concepts of the Discourse Analysis. It is an imaginary composition visualizing a sequence of frames inspired by the gestural of the hands, metaphorized as much as discursive elaboration as well as enunciation organs. For this, concepts related to the forms of silence, to ideology, to interdiscourse, to the effects of sense, among others, were visited. It concludes by presenting a superficial analysis of the song "Poema das mãos" ["Poem of the hands"], samba-canção composed by Luiz Antonio and recorded by Miltoninho in 1961, which contributes to demonstrate how the hands are skilled enunciators of the discourses that refer to the human love relationship.*

Keywords. *Hands; metaphor; discourse; popular song.*

Em nós, humanos, dois pares de órgãos, os olhos e as mãos, são os que mais nos fascinam como auxiliares da fala e, conseqüentemente, como agentes discursivos. Ambos são essenciais à expressão, contribuindo para completar o significado da fala ou falando “por si”, como se independentes fossem. Isolados, “falam”, muitas vezes, de posições diversas daquelas do sujeito falante, no que pese, em geral, trabalharem em prol de coesão ou coerência do discurso. Os olhos têm no silêncio o principal suporte. Resgatam dizeres que, na maior parte das vezes, se encontram perdidos em um vazio

ancestral parecendo ultrapassar os próprios limites do inconsciente. Não é à toa que se diz que “os olhos são a janela (ou o espelho) da alma”: alguma coisa de muito distante aflora na expressão de uma miríade incalculável de possibilidades e se materializa em brilhos singulares de significados profundos.

As mãos “conversam” de forma “ruidosa”. Têm uma língua codificada, dependendo da cultura em que seu titular é discursivamente assujeitado. Em algumas culturas, como a japonesa, por exemplo, priorizam uma língua devocional, enquanto em outras, como a italiana ou a árabe, são empolgadas e ardorosas enunciadoras. São, por isso, naturalmente ativas. Elas completam a formulação e a expressão da língua; interagem com o ambiente, estabelecem códigos de leitura e interpretação e dão realce às enunciações. Reforçam os sentidos da fala, confirmando ou contrariando dizeres. Têm expressão objetiva, afastada daquela misteriosa que vem dos olhos.

É certo que essa concentração de foco sobre os dois pares de órgãos apontados é reducionista, precarizada pela especificidade: conforme aponta Orlandi, ao materializar o discurso o sujeito evoca uma singularidade, “uma forma sujeito histórica com seu corpo”, que enuncia “pela maneira mesma como estão nele significados, e se deslocam na sociedade e na história” (ORLANDI, 2012c, p. 86-87). Portanto, o corpo, constituído em corpo do sujeito, é um conjunto de expressões ideologicamente significadas que vai produzir e buscar sentidos, contribuindo na elaboração discursiva. Afinal, o homem, pelo corpo, é “um sujeito que interpreta e é interpretado” (*idid.*, p. 87).

Ao contrário dos olhos, que têm por característica (ilusória, mas aparente) a estabilidade de movimentos, e que, quietos, mais absorvem do que repassam informações, as mãos são escancaradamente dinâmicas. Não é sem sentido o fato de que os olhos (e órgãos e tecidos auxiliares) estão ligados diretamente ao cérebro, enquanto a mão pende como ferramenta preênsil na ponta de uma alavanca articulada, ou guindaste, o braço, arrastando-o a posições diversas, como se dotada de vontade própria ou de um cérebro à parte. Distancia-se do cérebro por uma longa rede neural, muscular e óssea.

Os olhos e as mãos são partes de um corpo físico que se manifesta por intrincados processos mecânicos, psíquicos e discursivos, sob comando de uma mente ideologicamente assujeitada que se individua na historicidade segundo as possibilidades ideológicas do corpo social em que se insere (ORLANDI, 2012c, p. 93). Nesse contexto, o corpo biológico individual participa de qualquer ato de enunciação, como um conjunto. Por isso, destacar a “fala” de apenas dois dos órgãos físicos do corpo é silenciar a de dezenas de outros. Para os fins, no entanto, de nossa construção metafórica, podemos ensaiar tal ousadia.

As mãos são de vulgar explicitude, de (aparentemente) honesta completude de “dizeres”, sentidos, recepção, transmissão, aquisição, fornecimento. São provavelmente os órgãos mais sensuais do corpo, no que pese serem os mais despidos. São símbolo de carinho e de rejeição, de afago e de punição. Chamam, rejeitam, acolhem, expulsam; são malemolentes, são enérgicas, fascinam, assustam, atraem, repelem, fustigam, acolhem. As mãos contribuem decisivamente na materialidade das formações discursivas, participam da construção de efeitos de sentido, muitas vezes de forma mais incisiva do que a própria fala, mas, aqui, meramente para efeitos da elaboração metafórica, pretende-se isola-las como produtoras autônomas de sentido.

Tirem de um grande orador os gestos manuais e sua oratória ficará

arruinada. Mesmo sem voz, muitos grandes oradores constroem sua oratória pela “fala” das mãos. Por isso, foram elas escolhidas para a metáfora que aqui se pretende desenvolver. Quanto à validação da imagem como metáfora, temos que o sujeito contemporâneo é fortemente constituído por uma percepção de estruturas imagéticas, o que Schollhammer (2007, p. 9) chama de “banalização da imagem”, ou Orlandi (2012c, p. 95) de “inflação da imagem”. Por isso, sempre que nos defrontamos com um desafio de compreensão, nosso primeiro impulso é procurar uma imagem mental que contribui para uma organização plausível, a ser, sempre, visitada na resolução da tensão criada entre a informação e a compreensão lógica e visual. Discursivamente, o processo é uma ferramenta útil para concluir a pergunta cerne da análise proposta por Orlandi (2015, p. 16): “como este texto significa?”.

A Análise de Discurso “concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”, apartando-a de suas abstrações e lidando “com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas” (*ibid.*, p. 13-14), ou seja, a “língua funcionando para a produção de sentidos” (*ibid.*, p. 15): “o analista de discurso não visa interpretar os textos que analisa mas compreender os processos de significação que estes textos atestam. Detectar os gestos de interpretação que neles se inscrevem” (ORLANDI, 2012, p. 50). E a visualização imagética do texto acaba por melhor detalhá-lo, facilitando e enriquecendo o trabalho de análise.

A imagem propicia maior imersão no simbólico, o que, em dada historicidade e construção social, traz, sem que se perceba, memória discursiva oculta, imersa na ideologia e no inconsciente. Na AD, analisam-se as potencialidades do discurso, enquanto materializações discursivas, sem julgamentos de valor objetivo, tomando o texto como unidade de sentido, pois “o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa” (*ibid.*, p. 16). Portanto, nada mais natural do que tentarmos estabelecer um mecanismo imagético que contribua, como uma ponte confiável, para migrarmos de uma posição não discursiva, aparentemente estável – o texto em estado bruto – para o modo como ele significa no real da historicidade. Esse mecanismo, essa ferramenta, que pode nos dar apoio e confiança, como imagem, na travessia, pode ser uma construção metafórica, no sentido da “irrupção, numa cadeia significativa dada, de um significante vindo de uma outra cadeia” (LAGAZZI, 2014, p. 108), ou de “uma transposição generalizada de um campo a outro” (MAINGUENEAU, 1997, p. 118), ou, ainda, da “deriva” resultante de uma “substituição contextual” (ORLANDI, 2012, p. 23).

Dentre as muitas possibilidades, escolheu-se, como acima se disse, as mãos, destacadas em uma paisagem, perpassando o campo, digamos, “pictórico” da mente em quadros “fotogramáticos”, ou “fílmicos”, para imprimir-lhe movimentos e criar o sentido de espaço e tempo, como metáfora, sustentando e solidificando nossa “ponte” (ela própria, outra metáfora). A possibilidade de se dialogar com a metáfora das mãos me veio enquanto, no início dos estudos, eu buscava estabelecer demarcações para as duas divisões matriciais do silêncio, na leitura de *As formas do silêncio* (ORLANDI, 2015b). A utilização de imagem como discurso se deve a que as infindáveis possibilidades informacionais da imagem acabam por dar suporte bastante rico à formulação metafórica, possibilitando proveitosa inserção de novos

elementos ocultos no cenário, além de visões outras, obtidas de ângulos mais diversificados, em múltiplos planos. Não é vão o dito popular que declara que “uma imagem vale mais que mil palavras”.

A primeira, e básica, identificação que se faz é a da mão, apêndice corporal, com o texto: a mão exposta e capturada na imagem é o texto veículo da mensagem, manifestando a fala do enunciatário; é, pois, a fala que, como unidade de sentido, se constituirá em texto. Estática, é apenas manifestação organizada da língua; em movimento é fala e enunciação, é o curso do dizer que, por isso, produzindo sentidos, se aderirá a um ou múltiplos discursos.

No espaço vazio em que a mão se constitui, está o silêncio fundador. É ele toda a possibilidade de a mão – ou a paisagem de fundo – se formarem no tecido do aparente nada. Em volta da mão-enunciação (e não só em volta, mas em seus mais recônditos meandros, até as incalculáveis distâncias que separam os átomos que constituem suas células e moléculas, ou aquelas que separam os elementos subatômicos entre si) está o tecido-nada-silêncio fundador, que não se explicita, mas faz explicitar qualquer outra coisa, moldando as possibilidades incontáveis dos gestos, ou da enunciação: “a matéria significante por excelência, um *continuum* significante. O real da significação”. Afinal, “o silêncio é o real do discurso” (ORLANDI, 2015b, p. 29). “O silêncio é garantia do movimento de sentidos” (*ibid.*, p. 23). A vacuidade contorna, estabelece limites, permite o movimento, o encontro, o distanciamento, a aproximação. Só nela e por ela é que se pode materializar, individualizar e autenticar a individuação.

O gestual da mão busca o discurso. Cá fora, o enunciador busca imprimir determinado sentido ao gesto. Pelos gestos é que se apresentam as diversas formações discursivas que vão se materializar no enunciado. As mãos não só complementam a fala, como discursam por si. Há gestos manuais para chamar e tantos outros para repelir; há gestos de concordância e de discordância; gestos convidativos e gestos impeditivos; gestos sensuais e gestos agressivos; gestos de carinho e gestos de violência; gestos de indicação e gestos de negação; gestos de gozo e gestos de dor. Pelas mãos, portanto, constitui-se uma variação quase infinita de possibilidades enunciativas. A não se esquecer, ainda, o exemplo da língua de sinais – Libras, no Brasil – em que o gestual das mãos constrói o texto e, portanto, o discurso.

Como destaque do corpo, que “não é infenso à ideologia” (ORLANDI, 2012c, p. 95), para representar a significação, a nossa mão metafórica “não escapa à determinação histórica, nem à interpelação ideológica do sujeito” (*ib.*, *idem*). Há, como já se viu, o silêncio fundador, em que o discurso “flutua”, mas, por si só, ele não é capaz de constituir discursividade, isto é, “a inscrição dos efeitos da língua na história” (ORLANDI, 2012, p. 20), embora conceda as possibilidades de constituição. Não há sujeito sem ideologia, assim como não há discurso sem sujeito, já o disse Pêcheux, citado por Orlandi (2015, p. 15), pois que “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (PÊCHEUX, 1997, p.167), ou seja, pela ideologia, “o sujeito é desde sempre ‘um indivíduo interpelado em sujeito’” (PÊCHEUX, 1995, p. 152). E não há ideologia sem a imersão do indivíduo na historicidade (correspondência permanente tempo-espaço característica da percepção humana: o temporal agregado ao social).

A ideologia se constitui em um plano difuso que exsuda daquilo que nasce do “discurso social” (ANGENOT, apud ORLANDI, 2015b, p. 109; ORLANDI, 2012c, p. 93): uma aura que se solidifica em um discurso, em razão

de inumeráveis formações discursivas que se esmaeceram, diluídas no social e apagadas, formando uma memória discursiva que emergirá, em momento oportuno, como interdiscurso. Assim constituída, a ideologia se inscreve no imaginário popular, lugar em que sofre novo apagamento e, resgatada no processo de assujeitamento, ressurgue como produção pessoal do sujeito do discurso. A inscrição do sujeito na ideologia, vivificada no imaginário, é que fundamenta sua posição discursiva.

A ideologia não é desvelada diretamente, não é mensurável, nem materialmente palpável. A materialidade da ideologia é o discurso. No entanto, na metáfora, por motivos práticos, visualizo a ideologia limitada pela imagem. Nesse caso, a ideologia é representada pelo jogo de iluminância. Da mesma forma como não há qualquer materialização a não ser dentro da vacuidade do silêncio, não há constituição material de qualquer gesto alheio à iluminação. A ausência total de luz causaria o enegrecimento de nossos fotogramas. Ainda que ao gesto se dê a possibilidade de ser moldado no tecido do silêncio fundador, sem a luz ele não se manifesta, não se materializa, não se torna perceptível: permanece invisível e alheio à nossa compreensão. Da mesma maneira, não há ideologia absoluta, pois que, também, o excesso de luz apagaria qualquer imagem, velando nosso quadro.

A luz, no entanto, desvela a forma. É o jogo de iluminação que estabelece os contornos, dá coloração, cria destaques, individualiza, define, transmite a imagem aos olhos e permite a identificação pelo cérebro. As coisas são o que vemos e não a expressão definitiva ou real por trás das aparências, que nunca nos é revelada. O que vemos são os jogos de iluminância, transformados em imagens por obra e arte de nossos cérebros interpretantes que, não se pode esquecer, sempre estarão ideologicamente assujeitados. A luz define as mãos, traçando os contornos e dando vida à sua expressão. Ela desvela a imagem, personificando-a e permeando-a, preenchendo-a, a exemplo do processo ideológico, já que a “ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de ‘evidência’, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como natural” (ORLANDI, 2015b, p. 96-97).

Pela variação e intensidade do foco luminoso, constitui-se a mão e a paisagem que a envolve, como coisa perceptível e reativa, dotada de materialidade, produtora de sentidos, e, portanto, enunciável. Não bastasse isso, a iluminação desvela, para se ater apenas à imagem exclusiva das mãos, marcas temporais (denunciando vincos e dobras de pele, cicatrizes etc.), sociais (palmas delicadas ou calejadas, marcas de trabalho etc.), étnicas (cor da pele, formato das mãos), higiênicas (sujeiras, encardidos, unhas descuidadas etc.), constituição física do corpo (magra, gorda, dedos longos, dedos curtos etc.), saúde (inchaço, coloração, formação das unhas, ferimentos etc.), estéticas (interpretações e modelagem artísticas, gestual retórico, posições técnicas, ligação corpo/espaco/movimento esteticamente calculada etc.) etc., elementos constitutivos da fala gestual.

O intradiscurso é o arranjo do gesto, a maneira como são exibidos os elementos que compõem a mão, que pode variar de acordo com a ênfase que se pretenda imprimir à “fala gestual”. O interdiscurso, com suas formações discursivas incidentes, são os elementos da paisagem, que compõem o todo do cenário, mesmo não sendo percebidos objetivamente, já que o “interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido”

(ORLANDI, 2015b, p. 87). Engloba toda a “paisagem” no possível da formulação discursiva, vindo de instâncias outras, inconcebidas mas determinantemente presentes: “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2015, p. 29) e que, no presente, propicia o dizível, ou seja, “determina o *que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 1997, p. 160). São as “séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o domínio da memória”, domínio esse que “constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso” (ORLANDI, 2015b, p. 87-88).

Um gesto feito sobre um campo de flores ao fundo diz coisa diversa do que um gesto igual, mas feito sobre um depósito de lixo. Ao apontar para uma paisagem agradável e bem conservada, a mão enuncia diferentemente do que quando aponta para uma paisagem destruída. A volição para qualquer ato depende da preexistência de material que o torna plausível. A falta de paisagem deixaria a mensagem no vazio. A falta de paisagem, como a falta do interdiscurso, é impossível. A paisagem sempre existe, sempre existiu e sempre existirá, ainda que explicitada por um simples branco total, ou negro total. Na mais profunda caverna, no mais árido deserto, no desterro do espaço cósmico, a paisagem sempre está lá: a paisagem é, também, produto da iluminação. O gesto de “nossa” mão sempre interagirá com a paisagem, veiculando certa mensagem aqui, mas construindo outra acolá.

Voltemos aos silêncios. Os silêncios são múltiplos (ORLANDI, 2015b, p. 42), mas duas são as formas que interessam diretamente à Análise de Discurso: o silêncio fundante (ou fundador) e a política do silêncio (o silenciamento) (*ibid.*, p. 42; 53). O primeiro indica que qualquer formulação é dependente de um silêncio potencial onde se pode constituir e, portanto, nele se funda; o segundo indica que há uma contraparte oculta no e pelo silêncio, que apaga falas possíveis ou as faz declinar para outras falas, as eclipsadas, produzindo, por outras vias, os sentidos impedidos, já que o silêncio é matéria significativa por excelência (*ibid.*, p. 53-54).

O silêncio fundador, como já referido, é o vácuo onipresente e criador que não admite descontinuidade e onde todas as falas e todos os sentidos se materializam. Por outro lado, a política do silêncio subdivide-se em dois ramos: o silenciamento constitutivo e o silenciamento local (*ibid.*, p. 73). “O silêncio constitutivo pertence à própria ordem de produção do sentido e preside qualquer produção de linguagem” (*ibid.*, *idem*). Eclipsa naturalmente os discursos não-ditos, “necessariamente excluídos”, enquanto o silenciamento local é a “interdição do dizer”, como, por exemplo, a censura (*ibid.*, p. 74). É onde se dá a “forclusão” do sentido, ou seja, “o mecanismo que põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer” (*ibid.*, *idem*).

No nosso modelo, o silêncio constitutivo está no apagamento que a mão provoca no seu anverso não visível. Se a imagem mostra a palma, as costas foram apagadas. A mão sempre estará, para efeitos visuais, se apagando na parte não exposta ou não iluminada. Por outro lado, apaga a paisagem que, em outros planos, coincide com o espaço por ela ocupado, em primeiro plano, na imagem. Para se mostrar uma coisa, escondem-se outras, assim como a fala, que, para enunciar alguma coisa, sempre nega outras.

O silenciamento (a restrição, a proibição, a censura) por outro lado, pode ser representado pela interdição da mão, ou de parte dela na imagem, por um

objeto externo ao contexto discursivo. Por exemplo, uma folha de papel, uma tarja, um tecido, alguma coisa que esconde ou inibe, compulsoriamente, por motivação exterior, a fala: na metáfora, uma inserção forçada; no discurso em geral, atos de autoritarismo político ou jurídico, normas empresariais ou regras sociais ou outro componente impeditivo, como uma ordem paterna, um preceito ético, uma determinação médica. Diferentemente do silêncio constitutivo, em que nem sempre o não-dito, o oculto, é retomado discursivamente, no silenciamento, a fala interdita volta sob a forma de um novo enunciado, onde se diz o permitido (ou se cala), enquanto submete-se o sentido liberado àquele ocultado. A fala omitida significará por outros processos, dando lugar à “retórica da resistência” (*ibid.*, p. 81), como resposta e contrapartida à “retórica da opressão”, “fazendo esse silêncio significar de outros modos” (*ibid.*, p. 85).

As mãos, para nós, apontam para linguagens possíveis do corpo. Assim como “o indivíduo, interpelado em sujeito pela ideologia, traz seu corpo por ela também interpelado” (ORLANDI, 2012c, p. 87), da mesma forma nosso modelo metafórico, as mãos, em seu processo de significação, são afetadas pela ideologia como prática (*ibid.*, *idem*). Ora, o corpo, seja dançando ou contribuindo com outros elementos discursivos na busca de constituir efeitos de sentido, por ser o corpo do sujeito que fala, textualiza os movimentos, “enquanto organização de sequências significativas, em que se ligam corpo/espaco/movimento” (*ibid.*, *idem*). Está ele, no entanto, “sujeito à convenção, à mímica social, ao sério etc.” (*ibid.*, p. 90), o que indica estar “atado ao corpo social” (*ib.*, *idem*) e, por isso, interagentes aos múltiplos silenciamentos.

Essa reflexão serve para que pensemos no papel do corpo (e, na nossa metáfora, das mãos), através de seu gestual, como confronto “forma/tensão, liberdade/disciplina, campo do corpo como forma, significando o sujeito na relação corpo, espaço e movimento” (*ibid.*, *idem*), e resistência ao silenciamento. Afinal, “censura e resistência trabalham a mesma região de sentidos” (ORLANDI, 2015b, p. 111). O corpo, censurado, se liberta na dança ou em outros gestuais para os quais o sentido pretendido desliza. A resistência pelo discurso do gestual é bastante vista no mundo negro, desde a origem da escravidão no Brasil e até os dias atuais. Não é à toa que no mundo primordial do samba, e mesmo antes dele, a ginga, baseada na síncope dos ritmos negros, estava presente na capoeira, nas pernadas, nas manifestações mediúnicas, na dança e na malandragem.

Importante observar-se que a segunda forma de silêncio, chamada de “silêncio político”, e que se subdivide em silêncio constitutivo e em silenciamento local, encontra-se, da mesma forma que qualquer outro elemento do discurso, imersa no silêncio fundador, já que este é a possibilidade sempre absoluta da constituição do efeito discursivo e mesmo quando os efeitos dos outros silêncios (que também sempre contribuem na formulação dos enunciados, em maior ou menor intensidade e sempre lá estarão presentes) se esmaecem, o silêncio fundador preserva toda a sua intensidade constante e imutável. “Com efeito, é a hipótese do silêncio fundador que faz com que ‘não-dizer’ tenha um sentido” (ORLANDI, 2015b, p. 85).

Vale, também, identificar, na nossa sequência “fotogramática” ou fílmica, imagens que metaforizem a paráfrase e a polissemia. “A polissemia é a multiplicidade de sentidos e a paráfrase é a permanência do mesmo sentido sob formas diferentes” (ORLANDI, 2012b, p. 113, nota de rodapé). Essas duas

figuras são constituintes da fala e se polarizam no jogo permitido à linguagem da regra e da variação. Isso porque confrontam a moderação do dizer, para o “funcionamento social geral”, no jogo “não se diz o que se quer, em qualquer situação, de qualquer maneira. Também não se pode entender o que se quer, de qualquer maneira, em qualquer situação” (*ibid.*, p. 113). Como os dois lados de uma mesma moeda, a paráfrase é “a ação da instituição, da regra, da lei, e nela é que se sustenta a afirmação de que a linguagem é convencional” (*ib.*, *idem*), enquanto a polissemia é a vulneração da regra “pois é a possibilidade de múltiplos sentidos para uma mesma enunciação que fundamenta a atividade do dizer” (*id.*, *ibid.*).

A paráfrase, na metáfora da mão, está presente na própria transcrição da linguagem verbal para a imagem e seu retorno ao sentido pretendido. Assim, quando a mão levanta os dedos indicador e médio, afastados, em forma de “v”, enquanto recolhem os outros três, dependendo da historicidade da paisagem, e da iluminação-ideologia, estão retransmitindo uma mensagem de “vitorioso” ou de “paz e amor”. O próprio gesto é a paráfrase do discurso original, ligado aos comícios, aos espetáculos esportivos ou à filosofia *hippie* dos anos 1960, e a consequente leitura desse gesto vai retomar o sentido parafraseado.

O deslocamento de sentidos, que constitui a polissemia (fala-se uma coisa com a intenção de repassar outra(s) mensagem(ns)) é um processo que, sempre, foi fartamente utilizado nas artes em geral e, em especial, na canção popular, e, neste caso, principalmente para escapar dos efeitos da censura política, legal ou social. Pela polissemia, o compositor confunde os sentidos para ludibriar o censor e foge do silenciamento, explorando sentidos transversais em enunciações aparentemente regradas. Em tempos recentes, essa forma de compor foi amplamente observada em Chico Buarque, em sua linguagem de fresta (VASCONCELLOS, 1977, p. 69), ou seu “samba-duplex”, “uma resposta particular ao modo torto de significar instalado pela surdez da língua-de-espuma” (ORLANDI, 2015b, p. 100), que tinham a finalidade de enganar a tesoura afiada da censura estabelecida no período de exceção política do governo militar, principalmente após dezembro de 1968 e da edição do AI-5.

Na nossa imagem-modelo, a polissemia está caracterizada pelo gestual das mãos interagindo discretamente sobre o fundo da paisagem. Assim, nossos dedos que mostram a mensagem de “paz e amor” podem se transformar em “chifres” se, “inadvertidamente”, forem colocados sobre o fundo da cabeça de uma determinada pessoa, trazendo outros efeitos de interpretação até mesmo para fora da imagem, até a vida pessoal e matrimonial do indivíduo flagrado pelo fotograma, ainda que ele esteja ao lado de uma faixa panfletária com o discurso “faça amor, não faça guerra” (o que, ainda, geraria um sentido irônico, não buscado, por ora, na metáfora).

A metáfora aqui elaborada é bastante limitada, distante de demonstrar a complexidade do processo analítico ou do processo de produção e materialização do discurso. No entanto, serviu como uma janela, pequena que seja, para que se tivesse uma visão mais clara de alguns conceitos importantes para o início de estudos na seara da Análise de Discurso.

À luz dos conceitos invocados em tal elaboração metafórica, e do dispositivo teórico que deles exsurge, como ilustração poética, lança-se um breve olhar (ah, a fala dos olhos!) analítico ao texto da letra da canção “Poema

das mãos”, samba-canção composto por Luiz Antonio e gravado por Miltoninho em 1961, e que, pelas potencialidades discursivas e beleza poética, serve como adorno para o fechamento deste trabalho: *Nas tuas mãos deixei meus sonhos / Nas tuas mãos deixei bondade / Alegre sonho, ficou tristonho / nas tuas mãos virou saudade / Nas minhas mãos, o teu perfume / Nas minhas mãos, o teu cabelo / O meu ciúme, o meu queixume / Nas minhas mãos, um triste apelo / As tuas mãos estão mais frias / Estão vazias de meus beijos / As minhas mãos, talvez não sintas / Estão famintas de desejos / Nas minhas mãos, a despedida / Nas tuas mãos, a minha vida.*

Ao mirar as mãos como órgãos onipotentes que detêm uma universalidade de situações, o poeta compositor traz uma síntese de sentimentos que remanescem e que teimam em não evanescer ao fim de um relacionamento amoroso rompido de fato, mas tristemente “agarrado” pelas sensações táteis das mãos, ansiosas por resgatá-los. As mãos, aqui, retomam o discurso que nasce nas rupturas amorosas com danos sentimentais a, pelo menos, um dos ex-parceiros.

As mãos enunciam entregas e recepções de sentimentos que se presumem naturais em um relacionamento amoroso intenso. Enunciam, ainda, regras de convívio e entrega que se espera sejam observadas em relacionamentos dessa natureza e intensidade. O sujeito do discurso amoroso é, antes, ideologicamente interpelado em sujeito da paixão amorosa. Há uma ancestral pulsão inconsciente-ideológica de vincar-se a um outro ser para, somente assim, completar-se como pessoa. À parte a necessidade biológica de relacionamento sexual, para continuidade da vida e da espécie, há uma necessidade psicológica/ideológica da união amorosa. Ou seja, a transformação de necessidades biológicas em sentimentos de satisfação e completude pela presença do outro.

No entanto, tal presença não se restringe à proximidade ou contato íntimo. Há uma necessidade de união completa, quase religiosa, que propicie um prazer constante e permanente de comunhão. É cada um estar-se em si e no outro, ser-se enquanto se é também o outro, recepcionando, da mesma forma, em si, a potencialidade do outro. Dois corpos, uma só alma, trovoam e ressoam relâmpagos poéticos de formações discursivas pretéritas nas opacas nuvens indistintas de ideologias revoltas. Uma das matrizes ideológicas que constituem o indivíduo social, cristão e capitalista.

Quando se é interpelado em sujeito amorosamente apaixonado na ideologia cristã, espera-se receber divinamente o dom de sagrada completude espelhado no parceiro, objeto e fonte do amor. No entanto, como nos mostra a psicanálise, nada há que se possa fazer para eliminar a opressiva sensação de incompletude, que é uma constante soberana. Muitas interações relacionais se apresentam como cura desse incômodo, como a devoção religiosa, a ânsia de acumular – bens, dinheiro, poder –, o uso de químicos – fármacos ou outras drogas inebriantes ou alienantes – e, inclusive, o relacionamento amoroso. De maneira geral, porém, todas elas se submetem a prazos de diluição e validade. E, na iminência de perda de tal satisfação, quando a ilusão de completude evanesce e o vazio ameaça, uma das primeiras defesas é o tentar “agarrar-se” ao momento sagrado, não soltá-lo, mantê-lo à força consigo. Como órgãos dotados de garra, física, simbólica e metaforicamente, às mãos compete tal tarefa, a de segurar e prender a completude.

É esse o discurso que a canção resgata. Enquanto as próprias mãos do

sujeito amoroso se fechavam para não deixar que as últimas sensações da completude se exaurissem, escapassem de seu domínio, fluíssem por entre os dedos cerrados, concedia que, da mesma forma, as mãos da ex-parceira amorosa retivessem suas marcas de completude, num vínculo que inutilmente procurava manter e segurar. Assim, os sonhos dessa comunhão sagrada ficam presos nas mãos da parceira e, pela incapacidade de os resgatar, para o sujeito do discurso amoroso, viram saudades. São remetidos ao etéreo campo do paraíso primordial, perdido, mitológico. Na recordação presente, são tristezas nascidas da felicidade não permanecida. Felicidade que, sequer, sabe-se se existia na realidade do relacionamento. Evocando Fernando Pessoa quando diz “E eu era feliz! Não sei / Fui-o outrora agora” (do poema: “Pobre velha música”. In: *Cancioneiro*), percebe-se que a felicidade do passado nada mais é que o discurso do agora, ideologicamente conformado: quem sabe se naquela época a felicidade pranteada era, de fato, felicidade? Na saudade, até mesmo o pior dos conflitos vira ato de amor.

Por outro lado, as mãos deste sujeito buscam reter a eteriedade de perfumes e cabelos, outrora nelas recolhidos e percebidos, mas agora perdidos no tempo. Como grande parte dos discursos amorosos, talvez a maior parte, nas canções, principalmente nos domínios cancioneiros do samba pós década de 1950 (a partir de quando passaram a imperar formações discursivas chamadas de “dor-de-cotovelo”), a impermanência da felicidade utópica, da completude impossível, nasce das naturais falhas relacionais: traições e ciúmes, principalmente. Ao clamar pelo resgate da mitológica sensação de completude sagrada, só possível no Éden abandonado, o sujeito do discurso amoroso silencia sobre causas efetivas da separação. Ao omiti-las, acaba por permitir que retomem à produção de sentidos, por outros dizeres, pois, o ciúme, o queixume, que escapam entre os lamentos saudosos, são, nas suas mãos, tristes apelos.

O sujeito pondera: se eu me deixei, em partes valiosas, nas suas mãos, por outro lado resgatei comigo o calor dos meus beijos e, por isso, dele suas mãos ficaram vazias e, então, frias, mas, em contrapartida, as minhas mãos estão famintas de desejo, que não mais posso satisfazer, apartado de seu corpo. As mãos dele, assim famintas de desejo, ao contrário das dela, que estão frias por falta do calor dos seus beijos, resgatam um discurso sexista bastante apropriado na historicidade do mundo da canção em que se diz que a mulher sempre busca carinho e o homem prioriza a satisfação do desejo sexual. Confiante nas formações ideológicas que afirmavam a autoridade do homem sobre a mulher nos relacionamentos amorosos, queixumes e ciúmes do sujeito apaixonado, ao invés de as confirmarem e agravarem o nível de submissão da parceira, causam a ruptura. Mesmo lastimando a separação, o enunciador ainda atribui à outra uma velada, mas visível, culpabilidade: eu apenas agarrei a dor da despedida em minhas mãos, enquanto, nas suas, você prendeu toda a minha vida.

À parte o inequívoco lirismo, o clamor poético do sujeito amoroso constituído na canção, não há de se escapar, por outro lado, o fato de a canção resgatar discursos próprios de nossa sociedade capitalista, cristã e machista relativos à propriedade da mulher amada, por trás de uma ideologia de sacralidade, que remanesce em dispositivos de intensa diversidade até mesmo em muitos estatutos legais. Até recentemente (e plenamente, na época em que a canção foi composta), as leis consagravam princípios, silenciados, mas

evidentes, da supremacia do homem no relacionamento marital e na objetivação da mulher subjugada.

Nada melhor, para metaforizar a aquisição, manutenção e defesa da propriedade, do que as mãos que se fecham em garras, que agarram e seguram, que prendem e puxam para perto. Se as potencialidades das mãos, no discurso amoroso, são inumeráveis, para o prazer ou para a dor, também arrancam máscaras que, na historicidade da canção, encobriam a relação amorosa possessiva e sexista.

Referências

LAGAZZI, Suzy. Metaforizações metonímicas do social. In ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Linguagem, sociedade, políticas**. Campinas: RG: Pouso Alegre: Univás, 2014. Col. Linguagem & Sociedade (p. 105-112).

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Trad. Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes: Unicamp, 1997.

MARIANI, Bethania. **Silêncio e metáfora, algo para se pensar**. Disponível em:
<<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/BethaniaMariani.pdf>>. Acesso em: 12 mar 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed., Campinas: Pontes, 2015.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6 ed., 4. reimp., Campinas: Ed. Unicamp, 2015b.

_____. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

_____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Processos de significação, corpo e sujeito. In _____. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012c.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi et al. 2 ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Além do visível:** o olhar da literatura. Rio de Janeiro: Faperj: 7 Letras, 2007.

VASCONCELLOS, Gilberto. **Música popular:** de olho na fresta. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: TRANSFORMAÇÃO DE LINGUAGENS E DE SUJEITOS

GABRIELLA MARQUES SIQUARA SILVA, ALINE GABRIELLE CORREIA
DA COSTA, ISABELA VIEIRA LIMA

Departamento de Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy, Lavras - MG, 37200-000

gmssilva@letras.ufla.br
alinnegcosta@gmail.com
isabela.lima@letras.ufla.br

Resumo. *O presente trabalho tem por objetivo analisar os recursos linguísticos e imagéticos utilizados em anúncios publicitários. Como referencial teórico, foram utilizados autores como Sandmann (2000), Gonzalez (2012), Kress e van Leeuwen (2001), entre outros. A partir disso, foi possível constatar que o estudo do gênero anúncio publicitário se configura como uma excelente estratégia cognitiva e metodológica para a construção de sentidos, em função dos diversos recursos visuais presentes nesse gênero.*

Palavras-Chave. *Recursos linguísticos e imagéticos. Anúncio publicitário. Construção de sentidos.*

Abstract. *The present work aims to analyze the linguistic and imagery resources used in advertisements. As theoretical reference, authors such as Sandmann (2000), Gonzalez (2012), Kress and van Leeuwen (2001), among others, were used. As a result, it was possible to verify that the study of the advertisement genre is an excellent cognitive and methodological strategy for the construction of senses, due to the different visual resources present in this genre.*

Key words. *Linguistic and imagery resources. Advertisement. Construction of senses.*

1. Introdução

Desde o princípio, o ser humano se preocupou com sua capacidade de comunicação e com que forma concretizá-la, chegando a ilustrar em paredes a realidade que via e que sentia necessidade de compartilhar, seja com o intuito de alertar outros povos ou perpetuar histórias de um outro tempo, ele encontrou na pintura uma forma de ressignificar a sua realidade. Talvez não pelos mesmos motivos ou intenções, o indivíduo da sociedade atual usa constantemente os símbolos visuais como estratégias de representação e/ou de construção de sentido nos mais diversos gêneros textuais. Como

mencionado por Bakhtin (1997), os gêneros textuais se desenvolvem simultaneamente à sociedade e suas constantes mudanças, sendo que a maior parte delas possuem relação com o avanço tecnológico, e assim, atualmente, os gêneros passam a participar dos variados meios de comunicação que ocupam grande parte das atividades comunicativas da realidade social. Sendo assim, o indivíduo atual, influenciado diretamente pelas novas necessidades e tecnologias dispostas nos contextos atuais, passou a utilizar de forma cada vez mais reflexiva os recursos multimodais nos devidos gêneros textuais que circulam no intuito de transparecer sua individualidade e seus anseios de forma explícita ou mesmo subentendida.

Dessa forma, um jornal, que deveria moralmente ser neutro e imparcial, pode muito bem através de uma notícia, expor sua opinião e posição sem, necessariamente, assumi-la de fato, por meio de mecanismos de linguagem e marcas de subjetividade. Assim, dois jornais distintos podem se referir a um mesmo objeto com diferentes expressões discursivas, ou seja, tudo depende de como esse objeto é visto pelos representantes do jornal e suas posições ideológicas. Da mesma maneira, através dos recursos imagéticos, e muitas vezes apenas com eles, torna-se possível fazer toda a leitura de uma imagem, capturar os propósitos implícitos do produtor dessa mesma imagem e reconhecer aspectos que refletem os ideais que perpassam por aquela sociedade vigente, seja através das cores, das formas, do movimento, etc.

Assim, a compreensão de textos multimodais possibilita ao leitor a ampliação de suas capacidades de leitura, uma vez que a abordagem de conjugação entre textos verbais e não verbais busca compreender a articulação dos diversos modos de linguagem utilizados em contextos sociais concretos, ou seja, nas práticas comunicativas.

[...] agimos na sociedade através do uso de diversas linguagens. No entanto, todos nós agimos mais especificamente através de um sistema linguístico adquirido na rede social com a qual interagimos. Ao falarmos, colocamos em conexão indivíduos, linguagens, cultura e sociedade, isto porque, cada vez que falamos, informamos muito ao nosso interlocutor sobre nós mesmos: tanto sobre a individualidade como sobre os grupos (étnico, nacional, social) a que julgamos pertencer. (DIONISIO, 2014, p. 34)

Como exemplo, tem-se que o estudo do gênero anúncio publicitário caracteriza-se como um excelente recurso para o desenvolvimento das capacidades crítica e reflexiva ao possuir como propósito a divulgação de um produto, um serviço ou uma marca, por meio da utilização de recursos imagéticos que promovem a construção de sentido pelo leitor e, ao mesmo tempo, que buscam persuadi-lo. Portanto, o presente trabalho foi realizado no âmbito do PIBID/CAPEL, com vistas a analisar os recursos linguísticos e imagéticos utilizados em anúncios publicitários, através de um comercial em vídeo da Nestle, onde é possível observar vários recursos e mecanismos utilizados para chamar a atenção e provocar o desejo do leitor/consumidor. Como referencial teórico, foram utilizados autores como Sandmann (2000), González (2012), Kress e van Leeuwen (2001), Rojo (2011), Dionísio (2014), entre outros, com vistas a caracterizar o gênero anúncio publicitário e analisar como os diversos recursos multimodais aparecem nesse gênero.

2. O gênero Anúncio Publicitário

Os gêneros textuais surgem nas suas mais diversas formas de acordo com as necessidades socioculturais e comunicativas da sociedade na qual se integram. Marcuschi (2002) define que os gêneros “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.” Portanto, o conhecimento dessas práticas linguísticas é importante não somente para produção de textos que se adequem a funcionalidades específicas, mas também para uma leitura proficiente que capacite o leitor a compreender a intencionalidade inerente a determinado gênero textual.

Há uma diversidade de possibilidades de observação e leitura de textos, sejam eles verbais, não-verbais ou multimodais. O anúncio publicitário é um tipo representativo de gênero textual que pode ser veiculado em inúmeros suportes de mídia, impressa ou eletrônica, com a potencialidade de incorporar novos recursos disponibilizados pela chamada era tecnológica. O principal objetivo de um anúncio publicitário é o de tornar conhecido e divulgar um produto, serviço ou marca. A sua funcionalidade é atrelada a fins comerciais e lucrativos, para tanto, utiliza-se de estratégias de convencimento e linguagem persuasiva.

Predominantemente marcada por verbos no imperativo que direcionam e dão ordens ao seu público, o anúncio é parcial uma vez que visa promover uma ideologia que tem objetivos comerciais intrínsecos. Para obter múltiplos efeitos de sentido, o emissor pode fazer uso de diferentes cores e tipos de letra, imagens, formatação dos elementos na página, entonação de voz, jingles, etc. Segundo Filippi e Benedetti (2014),

“Em um mundo cada vez mais competitivo pela atenção do consumidor, os profissionais de publicidade passaram a utilizar conceitos psicológicos para despertar o desejo de compra nas pessoas sabendo que elas possuem necessidades como alimentar-se, vestir-se, entre outras. A partir das necessidades é que se despertam os desejos, já que com tantas opções que satisfaçam suas necessidades, o consumidor procura a melhor entre elas.” (FILIPPI, P., BENEDETTI, L., p.08, 2014)

O anúncio publicitário em vídeo, especificadamente, alia a mensagem a ser transmitida à utilização de recursos visuais que prendam a atenção do seu potencial consumidor. Para Gonzalez (2012) “a identificação desse consumidor real ou potencial é de importância fundamental para a viabilização da campanha, uma vez que sua veiculação deve difundir a mensagem de maneira eficiente e rentável.” O texto publicitário estabelece uma interação entre o emissor e o consumidor, posto que as ideias propagadas pelo emissor devem ser claras e objetivas para persuadir o seu público a realizar a compra do produto.

3. A multimodalidade

Devido ao crescente aparecimento de textos vinculados as esferas tecnológicas e de informação na sociedade, obteve-se uma demanda por diferentes tipos de leitura, norteadas pelas mais diversas práticas comunicativas, uma vez que o letramento visual está diretamente relacionado

com a organização social das comunidades, e conseqüentemente com a organização dos gêneros textuais. Assim, o texto basicamente escrito e limitado aos aspectos discursivos escritos e gramaticais, organizado de forma rígida, hierárquica e linear, e utilizando a linguagem visual e imagética somente de forma acessória deixou de ser padrão e recorrente. O texto, então, passa a ser multimodal, novas concepções, múltiplas linguagens. A escrita passa, então a ser ressignificada, e, conseqüentemente, novos meios de leitura são ampliados, requeridos e evidenciados.

Ainda sobre as definições de multimodalidade, podemos destacar os conceitos apresentados por Jewitt (2009) apud Dionísio (2014, p. 48, 49) que disserta que multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar que entende a comunicação e a representação como envolvendo mais que a língua. A autora ainda postula três pressupostos teóricos que, interconectados, estão subjacentes à multimodalidade:

Primeiro, a multimodalidade pressupõe que a representação e a comunicação sempre se baseiam em uma multiplicidade de modos, todos contribuindo para o significado. Em segundo lugar, a multimodalidade pressupõe que os recursos são socialmente modelados através do tempo para se tornarem geradores de sentido, os quais articulam os significados (sociais, individuais/afetivos) exigidos pelos requerimentos de diversas comunidades. Finalmente, a multimodalidade pressupõe pessoas orquestrando o sentido através de uma seleção e configuração particular de modos, enfatizando a importância da interação entre modos. (JEWITT, 2009).

De acordo com a teoria da semiótica social (KRESS e VAN LEEUWEN 1996 apud Dionísio 2006), um texto pode ser formado por um ou vários recursos semióticos – palavras e imagens, por exemplo – resultando a noção de multimodalidade. Tais elementos contribuem para a construção de sentido e se constituem como recursos que devem ser considerados no processo de interpretação de um texto. Em conformidade, Kress e van Leeuwen apud Gualberto (1996; 2006) defendem que as estruturas visuais se assemelham as estruturas linguísticas, visto que aquelas também expressam interpretações particulares da experiência, além de se constituírem como formas de interação social. Desse modo, as escolhas de composição de uma imagem também são escolhas de significado:

Significados pertencem à cultura, ao invés de modos semióticos específicos [...]. Por exemplo, aquilo que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas oracionais, pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre os diferentes usos de cor ou diferentes estruturas composicionais. E isso afetará o significado. (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996)

Além disso, os autores também entendem que as imagens e signos articulam-se em composições visuais produzindo significados ideacionais, interpessoais e textuais, aliados ao suporte em que circulam, e seu gênero textual.

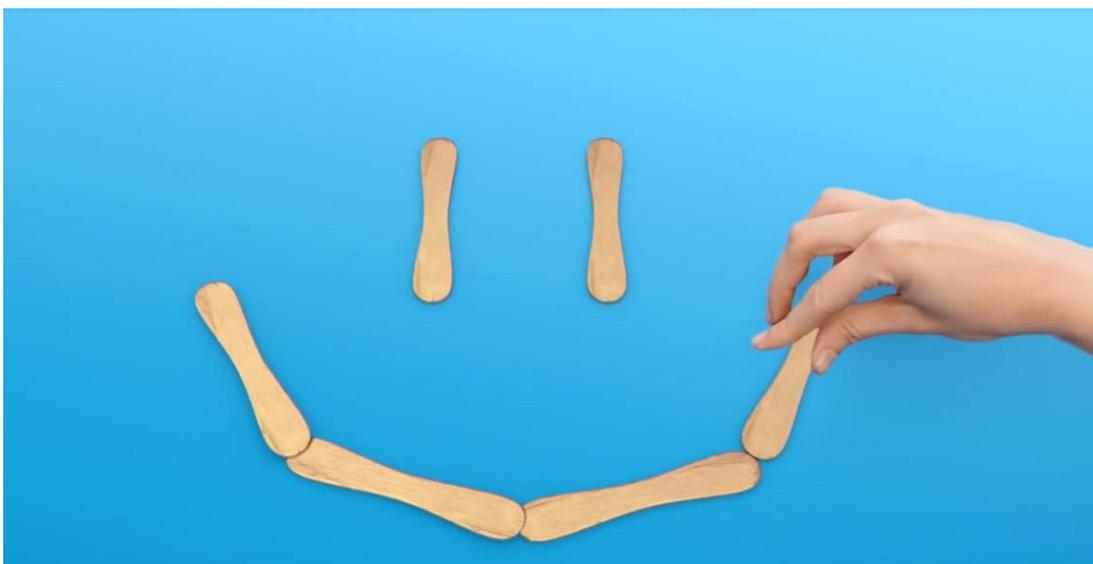
Assim, um texto pode não se restringir apenas aos recursos linguísticos

escritos estáticos, ou seja, escolhas linguísticas discursivas ou verbais. Um texto pode utilizar-se ricamente dos mais diversos recursos imagéticos e multissemióticos disponíveis, como imagens, escrita, caligrafia e tipografia, som, música, figuras cinéticas, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos e metáforas visuais, melodia etc., caracterizando-o, assim, como um texto multimodal.

Esses recursos presentes nos textos multimodais estabelecem um modo novo modo de contemplar, por exemplo, a autoria e a recepção de enunciados. Assim, o processo de produção textual não é mais exclusivamente linguístico, integra outros recursos além do texto estritamente verbal e discursivo. Com tudo, as novas formas de leitura concebidas pelos mais variados textos multimodais interagem com o leitor-receptor de forma cognitiva. Coscarelli (2012) e Ribeiro (2012), dizem que os processos cognitivos realizados durante a leitura de um texto digital, por exemplo, que geralmente apresenta linguagens diversas em sua composição, são semelhantes aos da leitura de um texto impresso, no qual normalmente predomina a linguagem verbal escrita. No entanto, segundo os estudos multimodais propostos por e Kress e van Leeuwen (1998), esses recursos multissemióticos presentes na composição de um texto agem em concordância com suas convenções sociais e discursivas, além das redes sistêmicas e metafunções.

4. Análise

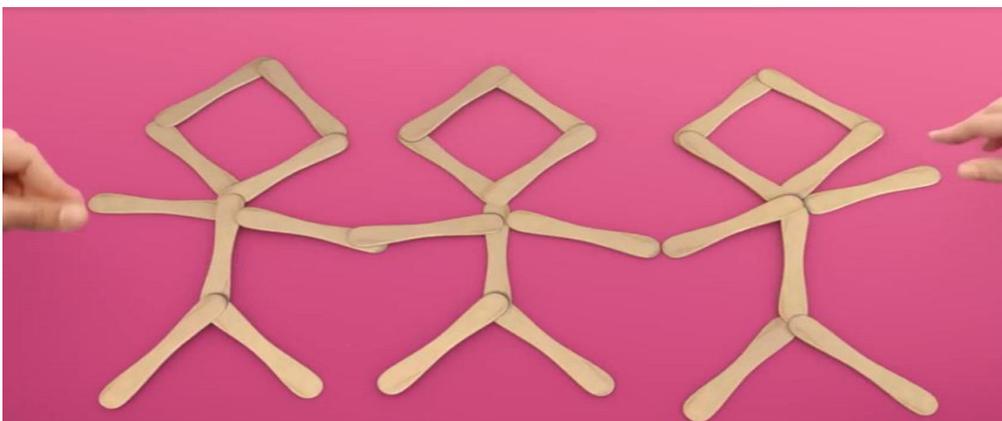
O anúncio publicitário da Nestlé “Quem disse que conexão é só wi-fi e 4G #SorvetesNestléConectamVocê” teve seu vídeo disponibilizado no canal do Youtube da marca (Sorvetes Nestlé) em 10 de nov de 2016. A escolha desse anúncio para análise ocorre da temática tratada pelos produtores: tecnologia x conectividade, ou seja, realmente é só através da tecnologia que podemos nos conectarmos no mundo contemporâneo?



A primeira mensagem trazida pela marca Nestlé vincula o consumo de seus sorvetes a sensação de felicidade. A utilização do palito no anúncio

remete a ideia de que alguém já consumiu o produto.

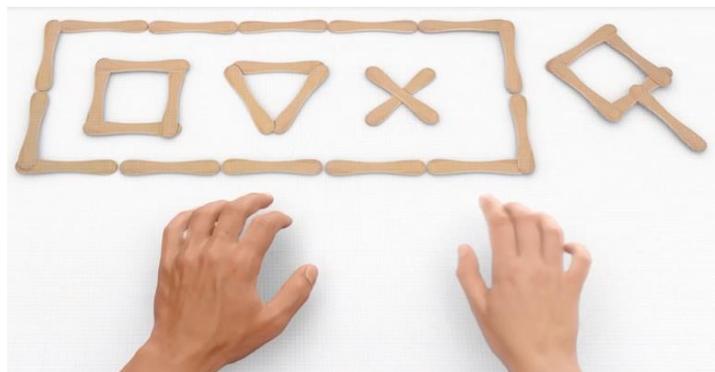
“Se esse palito ‘tá’ aqui, quer dizer que em algum lugar alguém ‘tá’ beeem feliz”



Além da felicidade, o consumo do produto promete união, juntar as pessoas, os amigos e alegrar a família. Ao utilizar vários palitos juntos, a marca

estabelece um vínculo entre os seus consumidores.

“Sorvete conecta.”



Em uma tentativa de despertar o interesse do público, a marca faz uma contextualização histórica sobre a origem do sorvete e mais uma vez, os palitos são utilizados para dar forma ao que está sendo dito pelos dois narradores.

“O sorvete tem conectado pessoas desde a China Antiga.”



O anúncio utiliza-se de um dos sentidos produzidos pela ideia de conexão, ligado a ideia de uso de tecnologias para comunicação. Percebe-se também uma crítica ao uso excessivo da tecnologia.

“(...) Só que agora ‘tá’ todo mundo conectado o tempo todo. O dia inteiro olhando pra baixo.”



A representação do símbolo de Wi-Fi é empregado para exaltação da marca Nestlé, uma indicação de que a conectividade através dos sorvetes é maior que Wi-Fi e 4G.

“Agora a gente faz mais. Porque conexão não é só wi-fi e 4G.”



O jogo de cores aplicado neste frame harmoniza com a logo da marca, o que ressalta uma preocupação com a estética visual do anúncio. A imagem do picolé transpassando o celular ressalta esse confronto entre o produto e as tecnologias comunicativas. Os símbolos ao redor do telefone celular trazem a sugestão da conectividade pelas mídias sociais e pode-se perceber que a mão que apresenta o sorvete é de outra pessoa, sugerindo criar uma conexão a partir do consumo do sorvete.

O fato de a narrativa do vídeo ser conduzida por um homem e uma mulher remete à ideia de pessoas diferentes conectadas pelo sorvete. A entonação utilizada por eles na fala é primordial para criar uma proximidade com quem está assistindo o vídeo, visto que não há identificação visual das personagens.

5. Considerações finais

A partir do trabalho empreendido foi possível constatar que o indivíduo é capaz de compreender as diferentes situações de uso público da linguagem, considerando o destinatário e as possíveis situações sociais que este se encontra e a significativa relação de autoria para com seus textos, percebendo as formas de se fazer ou não deixar transparecer suas reais intencionalidades e finalidades por meio dos seus textos. E, considera-se a importância do anúncio publicitário, uma vez que os recursos imagéticos e visuais presentes nesse gênero se constituem como uma excelente estratégia cognitiva e metodológica na construção de sentidos, além de representarem escolhas intencionais de manipulação através de mecanismos persuasivos com o intuito de venda, gerando assim lucro, ou mesmo elevar o status de uma marca. Dessa forma, à medida que o indivíduo reconheça o propósito de utilização desses recursos poderá se utilizar criticamente desses mecanismos para seu próprio interesse.

6. Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DIONISIO, Angela Paiva. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais** / Angela Paiva Dionisio [org.]. - Recife: Pipa comunicação, 2014.

- DIONISIO, A. & Vasconcelos, L. **Genres and Multimedia Learning**: some theoretical and methodological reflections on pedagogical application. Manuscrito. Recife, 2010. Manuscrito.
- DIONISIO, Angela. **Gêneros textuais e multimodalidade**. in: Karwoski, Acir, Gaydeckza, Beatriz & Brito, Karim (org.) *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. São Paulo, Parábola. 2011.
- DIONISIO, Angela. **A multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita**. in: MARCUSCHI, Luiz. A e Dionisio, Angela. (orgs.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte, Autêntica. 2005. Disponível em http://www.ceelufpe.com.br/e-books/Fala_escrita_Livro.pdf, 2005. Acessado em 22 de maio de 2011.
- FILIPPI, P., BENEDETTI, L. **Como a publicidade utiliza da psicologia para levar o consumidor à ação de compra**. *Comunicação & Mercado/UNIGRAN - Dourados - MS*, vol. 03, n. 08, p. 04-15, jul-dez 2014.
- GONÇALEZ, Márcio Carbaca. **Publicidade e propaganda** / Márcio Carbaca Gonçalves. - Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2010.
- JEWITT, carey. & KRess, gunther. (ed). **Multimodal Literacy**. New York, Peter Lang, 2003.
- JEWITT, carey. (ed.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. New York, Routledge Press, 2009.
- KRESS, G. VAN LEEUWEN. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006 [1996].
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- ROJO, R. & Moura, e. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R. **Cenários futuros para as escolas**. *Cadernos Educação no Século XXI - Multiletramentos (v. 3)*, são Paulo, Fundação telefônica. 2013.
- VAN Leeuwen, Theo. **Introducing Social Semiotics**. New York, Routledge Press. 2005.
- VAN Leeuwen, t. **ten Reasons Why Linguists should Pay Attention to visual communication**. in: P. Levine & R. scoLLon. *Discourse & Technology: Multimodal Discourse Analysis*. georgetown: georgetown university Press, 2004.

A ORGANIZAÇÃO DA HETEROGENEIDADE ENUNCIATIVA E DOS PONTOS DE VISTAS EM CHARGES DA MAFALDA

GABRIELA PACHECO AMARAL, JAQUELINE DOS SANTOS BATISTA
SOARES

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Universidade Federal de Minas Gerais
Avenida Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Letras, sala 4035 – Pampulha
Belo Horizonte Minas Gerais CEP 31270-901

gabriela-pa-169@hotmail.com, jacksoares30@yahoo.com.br

Resumo: *O objetivo desse trabalho é analisar a presença da heterogeneidade enunciativa em três charges da Mafalda seguindo os postulados defendidos por AUTHIER-REVUZ (1990). Será, pois, investigado como pode ocorrer um jogo de diversas vozes, ou de diversos discursos que circulam no meio social e que sustentam pontos de vista que se completam ou se refutam.*

Palavras chave: *Heterogeneidade. Discurso. Vozes. Charges. Mafalda.*

Abstract: *The objective of this paper is to analyze the enunciative heterogeneity in the three cartoons of Mafalda by the studies by AUTHIER-REVUZ (1990). We will investigate how can be the game of multiple voices, or multiple discourses that have in the society and similar and different viewpoints.*

Keywords: *Heterogeneity. Discourse. Voices. Cartoons. Mafalda.*

1. Um breve esboço sobre a heterogeneidade enunciativa

As vozes que permeiam e contaminam o discurso foram objeto de estudo da linguista Authier-Revuz, a partir dos anos 1980. Para a teórica, na relação entre o sujeito e a linguagem, o exterior se torna essencial para a prática discursiva, já que “[...] o exterior inevitavelmente retorna implicitamente ao interior da descrição [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27). Consideramos que o exterior do sujeito é formado pelos *outros ditos já ditos*.

O exterior constitui o discurso e “[...] sempre sob as palavras ‘outras palavras’ são ditos: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso [...]” (*ibid.* p. 28). O discurso é naturalmente entrecruzado por outras vozes, outros dizeres.

Nesse sentido, consideramos com Bakhtin (2002) e com Authier-Revuz (1990) que o discurso é essencialmente dialógico, já que ele é previamente

orientado para uma resposta futura e para um destinatário, como também ele é composto por diversos outros dizeres, por diversos outros já ditos pronunciados em outros lugares, outras épocas e outras situações comunicativas.

Para desenvolver o conceito de heterogeneidade enunciativa, Authier-Revuz baseia suas pesquisas no dialogismo bakhtiniano e na psicanálise. No primeiro, o discurso é construído e atravessado por diferentes outros discursos que podem convergir ou divergir. Ou seja, é com base em diversos outros discursos já ditos que o discurso do sujeito se constitui; esses outros discursos funcionam como um “exterior constitutivo” (ARAUJO, 2015, p. 17). Desse modo, nenhum discurso é homogêneo, já que todo discurso é perpassado por diversos outros dizeres que se assemelham ou se contradizem.

A psicanálise, por outro lado, sustenta o conceito de heterogeneidade na perspectiva da releitura lacaniana de Freud, que aborda a relação do sujeito com a linguagem, na qual o discurso é permeado pelo inconsciente. As manifestações do inconsciente são identificadas nos atos falhos, nos sonhos, na fala do corpo por meio de palavras, metáforas, alusões, intertextualidades, humor e ironia. A fala do sujeito é, pois, heterogênea por carregar ideias do discurso consciente permeadas pelo discurso do inconsciente. Além do mais, é recorrente que o sujeito esqueça a heterogeneidade de seu discurso, acreditando que ele seja o criador de seu enunciado (ARAUJO, 2015, p. 18-32).

Authier-Revuz (1990) divide a heterogeneidade enunciativa em duas: a constitutiva e a mostrada. A constitutiva refere-se ao fato de que não há um discurso único, individual; todos eles se imbricam e se fundem no âmbito dos usos linguageiros. Todo discurso assim é formado por outros, pelo *déjà dit* ou por discurso *já ditos*, imaginados ou a serem ditos. No entanto, há a ilusão de que o sujeito é a origem do seu enunciado, pois, de maneira geral, ele desconhece a natureza heterogênea do discurso.¹³⁹

A heterogeneidade mostrada é a forma explícita da presença de outros discursos no que se enuncia. O sujeito-falante tem a consciência que há dizeres de outros em suas palavras. Nessa perspectiva, a voz do outro se apresenta por meio de marcas visíveis no fio do discurso, tais como a utilização das aspas, do discurso direto, de itálico, dos parênteses, entre outros. Estes empréstimos da “voz” ou da “palavra” do outro, ficam visíveis na superfície do texto e revelam sua alteridade que, por conseguinte, cria um mecanismo de distância com os dizeres alheios.

Ao lado da heterogeneidade marcada existe também a não-marcada, ou seja, aquela por meio da qual os enunciados do outro não apresentam visibilidade explícita, tais como o discurso indireto livre, a ironia, a antífrase, a alusão, a metáfora e a imitação. Essa forma de heterogeneidade demanda ao receptor o reconhecimento e/ou a interpretação da presença do outro no fio do discurso (MESQUITA; ROSA, 2010, p. 134-135).

Diante disso, sentimo-nos na obrigação de evocar o conceito de

¹³⁹Assim como a psicanálise sustenta o postulado de que o sujeito possui o esquecimento da heterogeneidade que compõe o seu discurso, Pêcheux (1995) também considera. Nas teorias de Pêcheux, o sujeito é dotado de dois tipos de esquecimento: o primeiro esquecimento se dá na ilusão que o sujeito é dono de seu discurso, que o discurso que ele profere é original, assim esquecendo-se do dialogismo; já o segundo esquecimento refere-se à ilusão que o sujeito pode sustentar de que o discurso que enuncia só poderia ser produzido com as palavras por ele selecionada.

Dialogismo, de Bakhtin (1975). O mestre russo, como já foi dito, considera que todo discurso dialoga com outros enunciados, com outros *já ditos*. Doravante, iremos apresentar algumas considerações sobre o dialogismo e a polifonia bakhtiniana com o intuito de compreender a natureza dialógica do discurso. Aliás, foi em parte com base nas concepções de Bakhtin que Authier-Revuz conduziu seus estudos sobre a heterogeneidade enunciativa.

2. O dialogismo e a polifonia de Bakhtin: as vozes que ecoam no sujeito e no discurso

A concepção do dialogismo na perspectiva de Bakhtin se dá na compreensão de que quando o *sujeito-falante* produz um discurso, automaticamente, ele evoca diversos outros *já ditos* sobre o assunto, tema ou problematização que se enuncia. Por conseguinte, todo enunciado é heterogêneo, já que é transpassado por múltiplos discursos e estes são essencialmente dialógicos.

O enunciado não existe exteriormente às relações dialógicas dos discursos, dado que ele é constituído justamente por esse diálogo. Nele, sempre estarão nuances, alusões e lembranças de outros enunciados, a respeito dos quais ele concorda, confirma, completa, refuta, isola e/ou contradiz. Com essa perspectiva de que o discurso se constitui a partir de outro discurso, há que se considerar que existem, no mínimo, duas vozes em sua existência. Por mais que elas não estejam explícitas no fio do discurso, elas estarão sempre nele presentes. Isso porque o enunciado revela duas posições: a que se enuncia e o discurso oposto à qual ela é construída. Como forma de elucidação, podemos considerar que todo discurso é uma moeda de duas faces, pois todo discurso apresenta uma afirmação e uma negação (FIORIN, 2006, p. 21).

O discurso se apresenta como um produto da inter-relação entre os discursos e os sujeitos. Todo enunciado é penetrado pelo exterior, de modo que não existe palavra neutra, já que ela é carregada de outros dizeres e de imaginários. Ao longo de sua existência, elas são carregadas de sentidos. De tal maneira, o dialogismo é a base do sentido, pois este se dá justamente pelo entrecruzamento de diversos discursos (ARAUJO, 2015, p. 30).

Segundo Bakhtin (2002, p. 86), existem diversos dizeres sobre o mesmo objeto e sobre o mesmo tema que circulam na sociedade. O objeto do discurso está amarrado e penetrado por amplas ideias, por pontos de vista, por julgamentos alheios. Assim, o enunciado adquire múltiplos fios dialógicos que surgem de vários momentos sociais e históricos, que evoluem, que se repassam, que se transformam e que se repetem ao longo de sua existência. Nesse sentido, há uma interação complexa entre os diversos pontos de vista, referentes a ideias e julgamentos. Eles se entrelaçam e se contradizem. Alguns se isolam e se amalgamam, outros se cruzam. Por conseguinte, todo esse “jogo” complexo entre os dizeres ou jogo que envolve a linguagem – de modo substancial e constitutivo - é aquele que forma o discurso.

Podemos pensar no uso da primeira palavra como uma constante espiral em movimento e seu princípio estaria no “Adão mítico” (BAKHTIN, 2002)¹⁴⁰, no

¹⁴⁰ Segundo Bakhtin, somente o Adão mítico não teria sofrido a influência de outros dizeres, uma vez que ele seria o pré-enunciador.

qual os primeiros ditos se somariam aos demais dizeres de outros seres e constituiria assim um encadeamento de discursos sobre o mesmo tema ou objeto. Não pensamos em um círculo, pois o discurso é todo ele movimento, movimento dinâmico e complexo. O discurso é naturalmente dialógico, visto que ele se encontra com os outros discursos, dialoga, contradiz, participa. Trata-se de um processo essencialmente dialético entre o social, o externo e o subjetivo do sujeito que origina o que chamamos “um discurso”.

Nesse sentido, podemos considerar que nenhum discurso é essencialmente único e original, uma vez que todo e qualquer enunciado é influenciado por diversos outros dizeres. Dizeres esses que podem ter sido produzidos em diferentes espaços, épocas e regiões. Contudo, não podemos simplificar o dialogismo ao afirmar que todos os discursos são iguais. Não se trata disso, afinal, por mais que os discursos não sejam totalmente unívocos e sejam embebidos de outros enunciados, o contexto de produção é que vai delimitar e constituir um sentido particular para cada discurso. Além do mais, como veremos mais adiante os discursos se tornam individualizados para o sujeito, principalmente no âmbito do estilo que ele assume ao se pronunciar.

O termo “polifonia” surgiu no livro *Problemas da poética de Dostoiévsky*, escrito por Bakhtin originalmente em (1929). Ao escrever este livro, o autor russo havia percebido que as vozes dos personagens do romance *Os Irmãos Karamázov* apresentavam estruturas discursivas independentes no enredo. Elas não estavam subordinadas à voz do autor: eram autônomas. Tinham relação de igualdade e mantinham sua alteridade, de modo que foi possível, para Bakhtin, notar a presença de uma interação entre as consciências delineadas no romance. Nessa direção, Bakhtin observou a narrativa com um teor psicológico realista que mostrava o ponto de vista, a consciência que o personagem tinha de si e do mundo.

Percebemos que a polifonia se constitui na mistura de diversas vozes — ou discursos —, na qual cada voz representa um ponto de vista, e mostra a consciência ou os sentimentos de um indivíduo sobre determinado assunto. No discurso, as diferentes vozes são estruturadas de forma igualitária e mantêm sua essência, sua alteridade.

As vozes que ecoam nos discursos refletem convicções acerca do mundo, refletem as consciências dos indivíduos; são enfim vozes que estão em constante tensão e diálogo umas com outras.

Para Fiorin (2006, p. 32-37), a polifonia pode ser pensada como um dialogismo que se apresenta de forma composicional, explícita no fio do discurso. Os discursos alheios são incorporados no enunciado e podem se apresentar de duas maneiras: a primeira consiste no discurso objetivado, no qual se revela aberta e nitidamente o discurso de outro. Há, portanto, uma separação entre o discurso alheio e o discurso do locutor, e isso se dá com o uso de aspas, citação direta e indireta, e negação. Com o uso do discurso direto, indireto e as aspas, a voz do outro é marcada, delimitada no enunciado e a autoria é revelada, é translúcida.

A segunda maneira como a voz do outro se insere no discurso, dá-se no discurso bivocal, em que os discursos, as vozes alheias estão internalizadas e não há uma separação explícita entre elas ali presentes. Mesmo essas vozes não estando claramente demarcadas, as palavras que compõem os discursos são bivocais e, por vezes, notamos as vozes nelas presentes.

Para explicitar melhor, e tomando por base o que afirma Fiorin (2006,

p.38-46), podemos dizer que a bivocalidade dar-se-ia se pelo uso de alguns recursos languageiros: o do *discurso indireto livre*, no qual se misturam as vozes do narrador e a do personagem; o da *polêmica clara*, na qual duas vozes se enfrentam abertamente; o da *polêmica velada*, em que o afrontamento não é nítido, mas percebe-se a oposição na construção discursiva; o da *paródia*, no qual ocorre uma imitação de um determinado discurso com o objetivo de ridicularizá-lo; o da *estilização*, no qual se dá uma imitação do discurso ou do estilo, sem o objetivo da negação da paródia; e o do *estilo*.

Em síntese, os conceitos de dialogismo e a polifonia representam as múltiplas vozes que estão na natureza constitutiva do sujeito e do discurso e eles estão inter-relacionados. Não há uma dicotomia entre eles. Poderíamos pensar que a polifonia é a heterogeneidade de vozes marcadas e explícitas no fio do discurso, em que o sujeito tem a consciência da alteridade do discurso alheio. Assim, a polifonia é o dialogismo circunscrito, nítido, claro na forma das palavras que, concretamente, compõem o enunciado. O dialogismo, por sua vez, é inerente, é próprio do discurso, e, na maior parte dos casos, é bem possível que os sujeitos-falantes desconheçam essa heterogeneidade constitutiva. No entanto, ela está sempre presente, velada, aludida, implícita no seio do enunciado.

3. As vozes nas charges

Ilustração 1. Caso 1



Nessa charge, conseguimos perceber a presença de vozes que tentam disfarçar, ou até mesmo maquiar a presença da pobreza na cidade, no estado ou no país. Já que conforme a fala da personagem, no segundo quadro da charge, associa o fio de cabelo branco encontrado no chão com a imagem de um senhor idoso e executivo. Podemos pensar, que o discurso dessa personagem faz uma alusão a uma voz que não quer enxergar a pobreza que existe na sociedade, de tal modo, não quer que essa condição faça parte de sua vida. Por isso, prefere optar-se pela sua não-existência.

Em contraste a essa voz, a personagem da Mafalda faz emergir uma voz que mostra a existência da pobreza na sociedade. Desse modo, as vozes das duas personagens são carregadas de outros dizeres que sustentam pontos de vistas diferentes que sustentam o pensamento de alguns indivíduos.

O dialogismo que pode ser inferido nesse exemplo, parte de um pressuposto do dialogismo constitutivo da linguagem e do discurso. De modo

que no momento que as personagens expõem os seus pontos de vista e posicionamentos face ao cabelo branco encontrado no chão, elas trazem para o seu discurso vozes exteriores e ideológicas sobre a visão de mundo e pontos de vista partilhados pela sociedade.

Consideramos, então, que nesta charge há a presença da heterogeneidade não-mostrada, pois a voz do outro não está explícita no fio do discurso, não há uma marca que define o ponto de vista alheio e o ponto de vista do sujeito comunicante. Mas, é possível perceber a alusão que ambas as personagens fazem sobre pontos de vistas que se contrastam.

Ilustração 2. Caso 2



Identificamos a presença da heterogeneidade marcada com o uso de aspas para delimitar a voz do outro. Nessa perspectiva, a voz que é marcada trata-se de um discurso midiático, em que podemos associá-las as propagandas que geralmente usam os verbos no modo imperativo.

Compreendemos que o discurso apresentado pela mídia não agrada a personagem da Mafalda. Por isso, o uso da heterogeneidade marcada, com a utilização das aspas nas seguintes expressões, “use”, “compre”, “beba”, “coma” e “prove”, serve também para evidenciar que a voz midiática não foi internalizada pela personagem; não faz parte de seu mundo de crenças, marcando certo distanciamento entre o ponto de vista de Mafalda e o ponto de

vista da publicidade.

Na personagem da Mafalda, podemos inferir uma alusão a um discurso sobre a possível identidade dos sujeitos consumidores. Portanto, nos deparamos com a heterogeneidade não-mostrada. Além do mais, nesse discurso, consideramos que há uma crítica quanto ao papel da mídia na formação de identidade de um indivíduo. Pois, sabemos que muitas pessoas deixam se levar apenas pelas informações, ou pelas influências que são apresentadas na mídia.

Ilustração 3. Caso 3



Nessa charge, nós percebemos a presença da heterogeneidade não-mostrada, já que há alusões sobre outros discursos, outras vozes. A voz do primeiro personagem faz uma alusão à crença que algumas pessoas sustentam sobre um determinado tempo: o “ano que vem vai ser melhor”, como se essa melhora dependesse exclusivamente da data, e não das pessoas. Já a voz da Mafalda revela um posicionamento crítico quanto ao papel das pessoas para essa melhora. Já que o tempo mencionado depende exclusivamente delas as ações que podem melhorar ou piorar as condições de vida.

Consequimos identificar que a dualidade de posicionamentos dos

personagens pode gerar uma ironia no discurso. A ironia pode ser construída na voz que defende o ponto sobre a responsabilidade de um ano ser bom ou não ser do próprio ano em si, como se a data propriamente dita fosse incumbida de tal ação. Compreendemos assim, que surge uma voz ideológica de conformismo das pessoas face à responsabilidade de melhorias tanto na vida pessoal, quanto na sociedade como um todo, na qual os indivíduos buscam se isentar da responsabilidade que lhe confere sobre buscar alternativas que possam melhorar o ano que se inicia. Desse modo, entendemos que a ironia surge no contraste de vozes que estão presentes na charge, visto que a voz crítica da Mafalda revela que o ano só será bom dependendo das ações das pessoas, o que refuta o pensamento do outro personagem.

4. Considerações Finais

As análises das charges nos permitiram perceber como o dialogismo e a polifonia podem denotar as diversas vozes que constituem os discursos. Além disso, as noções de heterogeneidade enunciativa se mostram operatórias quando empregadas em termos metodológicos para a analisados vários discursos e gêneros discursivos que circulam pela sociedade.

Na heterogeneidade marcada, a presença de outras vozes é bem delimitada nos permitindo perceber de modo mais claro como duas ou mais vozes se constituem, se complementam ou se opõem, estabelecendo uma relação que pode ser de concordância ou de discordância, instaurando ou não pontos de vista. Já na heterogeneidade constitutiva, como vimos nas charges, os vários pontos de vista que constituem os discursos podem ser recuperados por meio de alusões, como pistas deixadas pelos sujeitos em seus discursos. Em ambos os casos a situação de comunicação ou o contexto social de produção se mostra indissociável da produção dos sentidos.

A pesquisa aqui realizada se mostra bastante produtiva, mesmo não sendo essa a finalidade, para o trabalho que envolve tanto a produção de discursos quanto ao ensino de leitura que seja crítica e, desse modo, conduza a uma perspectiva para além dos sentidos que se configuram ao nível textual, mas que considere os traços discursivos que remetem a outros dizeres e ao contexto social do qual emerge.

6. Referências

ARAÚJO, de Lígia Mara BoinMenossi. **Discurso político, derrisão e heterogeneidade dissimulada na mídia contemporânea**. Ano 2015. 146 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade enunciativa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 19. Campinas: IEL, 1990.

BAKTHIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 5ª ed. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002.

BEZERRA, Paulo. Prefácio: Uma obra à prova do tempo. In: **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

MESQUITA, Diana Pereira Coelho de; ROSA, Ismael Ferreira. As heterogeneidades enunciativas como aporte teórico-metológico para a Análise do Discurso de linha francesa. **Veredas Análise do Discurso**. 2. 2010. Disponível em: < www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/04/artigo-10.pdf > Acesso em: 17 nov 2017. 16: 18: 21.

PÊCHEUX, Michael. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

AS VOZES QUE SILENCIAM: UMA ANÁLISE SOBRE O SILÊNCIO EM VIDAS SECAS

GABRIELA PACHECO AMARAL

Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras
Universidade Federal de Minas Gerais
Avenida Antônio Carlos, 6627 – Belo Horizonte/MG, campus Pampulha, FALE
– CEP: 31270-90.

gabriela-pa-169@hotmail.com

Resumo. *Este trabalho busca analisar a multiplicidade de vozes que surgem nos desdobramentos dos “eus” e no silenciamento do personagem Fabiano, do romance Vidas Secas (1938) de Graciliano Ramos. Buscaremos compreender as vozes ideológicas, morais e/ou não morais que constituem as formações discursivas e que podem contribuir para o silenciamento, conforme Orlandi (2007), de Fabiano na trama narrativa.*

Palavras chaves. *Análise do Discurso. Vidas Secas. Silenciamento. Vozes ideológicas.*

Résumé. *L'objectif de cette étude est d'analyser la pluralité de voix qui émerge à partir de la division de nombreux moi(s) et de l'attitude silencieuse du personnage Fabiano dans le roman Vidas Secas, publié en 1938, par Graciliano Ramos. On cherche à comprendre les voix idéologiques, morales et/ou celles qui n'ont pas un caractère moral qui constituent les formations discursives et qui sont capables de favoriser l'attitude silencieuse, selon Orlandi (2007), de Fabiano dans la narrative du roman.*

Mots-clés. *Analyse du Discours. Vidas Secas. Silence; Voix idéologiques.*

1. Introdução

Vidas Secas é uma obra de Graciliano Ramos que retrata a vida de uma família de retirantes: Fabiano, Sinhá Vitória, os dois filhos (que não têm nomes próprios) e a cadela Baleia. Muitas chaves de leitura podem ser adotadas para uma pesquisa, como a animalização dos personagens, a humanização do cão, o social e o psicológico dos personagens e o silenciamento.

Fabiano e a sua família não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola, por isso, não sabem escrever nem ler. Devido a isso, muitos estudiosos associam o silenciamento de Fabiano com sua dificuldade para se comunicar. Porém consideramos que seu silêncio pode ser mais complexo, pois, ao ler o romance, deparamo-nos com um paradoxo no interior dessa voz que não se manifesta ou pouco se manifesta: há um jogo complexo e uma luta de vozes

ideológicas ocorrendo no íntimo de Fabiano. No âmbito desse silêncio, o personagem nos chama a atenção pois ele é o vértice, o ponto central a partir do qual a narrativa se desenrolará, como se fosse uma fita ligada a um ponto.

Os pensamentos do protagonista são mostrados pelo narrador por intermédio do discurso indireto e indireto livre. Com esse estilo de escrita de Graciliano Ramos, podemos perceber e compreender as diversas deliberações que ocorrem no âmago do personagem antes de ele se comunicar. Porém, como já dissemos, são poucas as vezes em que Fabiano se comunica diretamente com outro personagem do romance; na maioria das situações, ele se silencia.

Na qualidade de leitores, temos acesso aos pensamentos de Fabiano. Assim, é possível perceber como cada ação, diálogo ou silêncio resultam de uma multiplicidade de vozes que defendem ou não um ponto de vista da personagem.

Consideramos que os sujeitos não são totalmente assujeitados, e eles podem manifestar identidades que seriam o oposto do “normal”, do “cotidiano”, do esperado pelos outros. Nesse caso, podemos lembrar as teorias de Pêcheux, em que o sujeito pode não aceitar uma formação discursiva (doravante FD) e, desse modo, estaria se encaixando em outra. A filha pode não ser submissa ao pai; o funcionário pode não apresentar submissão ao patrão, o que poderia ocasionar um confronto, uma situação polêmica.

De todo modo, as identidades que o sujeito assume em determinadas situações são identidades externas, são “eus” externos, buscados pelos diversos *sujeitos-comunicantes* que surgem para legitimar a posição que se quer assumir. Todavia, a complexidade que envolve a noção de identidade não se esgota por aí, pois, o *sujeito-enunciador*, o “eu” interior, pode se desdobrar e se dividir em diversos outros “eus”, adotando diversas nuances de identidades. Seria o caso de se refletir sobre o exemplo que demos (pai e filha). Estes seres de palavra, antes de se pronunciarem, ou de assumirem posições, fariam uma deliberação interna sobre a identidade que um apresentará ao outro.

Isto posto, nosso objetivo geral é investigar a multiplicidade de vozes que surgem nos desdobramentos dos “eus” e no silenciamento do personagem Fabiano, quando ocorre uma deliberação interna no protagonista em um excerto retirado do corpus, no qual acreditamos que o silenciamento ocorre pelo debate de vozes internas.

2. Vidas Secas e o silêncio

O *corpus* central de nossa pesquisa, *Vidas Secas*, narra a história de uma família, composta por Fabiano, Sinhá Vitória, o filho mais velho, o menino mais novo e a cachorra Baleia, família esta que busca a sobrevivência em um ambiente predominado pela seca. Nessa obra, Graciliano Ramos aborda os comportamentos de Fabiano em um meio severo e opressivo, além de apresentar os aspectos psicológicos dos personagens e as suas reações diante de situações de seca e injustiça social. Essa narrativa possibilita ao leitor ver o “mental esgarçado e pobre” (BOSI, 1994, p. 402) da família devido à seca e à opressão da sociedade. Nela, podemos perceber a relação conflituosa de Fabiano com o seu contexto, que possivelmente impacta na construção de sua identidade. O protagonista é submetido a diversas situações de desrespeito e a

inúmeras desigualdades sociais.

Fabiano é um homem “esmagado” tanto pela sociedade quanto pela natureza. Não é como Paulo Honório, de *São Bernardo*, e Luís da Silva, de *Angústia*, que “pensam, logo existem: Fabiano existe, simplesmente e sofre tanto pela fome quanto por sua existência. O eu interior do protagonista é nebuloso, na mesma medida, o primitivo do homem é puro em Fabiano” (CANDIDO, 2006, p. 63). A identidade de Fabiano é ressaltada em meio a de outros personagens de Graciliano por Cândido.

O protagonista de *Vidas Secas* não tem muita habilidade para se expressar verbalmente com as pessoas. Porém, não é somente a falta de comunicação que silencia esse personagem na trama narrativa. Podemos notar que o ambiente opressivo ao qual ele é submetido pode contribuir tanto para o seu silenciamento quanto para os seus conflitos internos.

Vidas Secas corresponde ao entrosamento do sofrimento humano vinculado ao tormento que a natureza proporciona. A similaridade do sofrimento geográfico com a seca, a fome e o problema social perpassa no romance e adquire significado pela elevada qualidade artística que Ramos concede à sua narrativa. “A seca lucidez de *Vidas secas* possibilita uma das abordagens mais honestas na nossa literatura sobre o homem e a vida” (CANDIDO, 2006, p. 99).

Com base no que foi dito, acreditamos que os sofrimentos de Fabiano não são ocasionados somente pela seca, mas, sim, por um conjunto de injustiças, desigualdades e desrespeitos aos quais ele é submetido ao longo de sua vida no enredo do romance. Devido a esses fatores, podemos perceber dimensões de identidades discursivas do protagonista sendo formadas ao longo da narrativa, possivelmente são acarretadas por essas circunstâncias sociais.

A linguagem, no romance, é feita a partir do silêncio dos personagens. A força de Graciliano Ramos está em mostrar um discurso extremamente tocante (e logo comunicativo) feito por um personagem que pouco fala. Fabiano não conversa muito com sua família, nem com outras pessoas. Ademais, quando tenta fazê-lo, raramente obtém sucesso, visto que ele se comunica mais através de gestos que por meio de palavras. No decorrer da narrativa, não existem diálogos, não existe conversa, não existe uma comunicação “normal”. Cabe ao narrador a tarefa de mostrar os sentimentos e os pensamentos dos personagens. Nessa circunstância, o foco narrativo de terceira pessoa e o discurso indireto livre suprem a deficiência linguística dos personagens; o narrador “fala” por eles.

3. O silêncio na Análise do Discurso

O silêncio, na perspectiva da AD é entendido como aquilo que, por não ter sido dito, por isso mesmo, diz. Ao se optar pelo silêncio, diversas alternativas de sentidos e interpretações se manifestam. Segundo Eni Orlandi, esse recurso pode indicar que o sentido pode ser outro, diferente daquele esperado, como podemos observar no seguinte excerto:

Este [o silêncio] pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa

significar, para que o sentido faça sentido. É o silêncio como horizonte, como iminência de sentido. Esta é uma das formas de silêncio, a que chamamos silêncio fundador: silêncio que indica que o sentido pode sempre ser outro. Mas há outras formas de silêncio que atravessam as palavras, que “falam” por elas, que as calam (ORLANDI, 2001, p. 83).

Seguindo nesse pensamento, notamos que *Vidas Secas* é mergulhado na linguagem do silêncio, e isso, como Orlandi explica, tem significado. Nesse sentido, a construção do silêncio no romance adquire possíveis dimensões de interpretações. Uma delas é a de Marinho (1997). Segundo a autora, Fabiano tem o conhecimento de sua carência do domínio da linguagem oral. Com isso, ele se coloca em posição de uma pessoa que é observada e julgada por essa deficiência. Por conseguinte, ele se sente censurado ao tentar comunicar com outras pessoas, pois leva em consideração a possibilidade do erro e do não entendimento. De acordo com Marinho (1997), no pensamento de Fabiano, a linguagem não lhe pertence: ela cabe somente aos homens e, como Fabiano não se vê como um homem, a linguagem não lhe compete, não faz parte de sua existência.

Ainda de acordo com os pressupostos de Marinho, um dos recursos utilizados para expressar os sentimentos e os pensamentos de Fabiano é o uso do discurso indireto livre e do discurso direto. Conforme a autora, “a voz reprimida e abafada” do protagonista se manifesta na voz do narrador com o uso do discurso indireto livre. Em algumas situações, o discurso direto representa a exteriorização dos pensamentos do personagem. Quando Fabiano fala, é para si mesmo ou em voz baixa. O uso desses recursos, de acordo com Marinho (1997), representa a tentativa de Fabiano de estabelecer sua identidade. No momento em que Fabiano tem a necessidade de se sentir como um homem, ele deseja falar alto, matar o soldado amarelo e pensa até em entrar para o cangaço. Já quando Fabiano se identifica como um bicho, ele permanece em silêncio e fala em voz baixa. Observamos nesse contexto, o uso do discurso indireto livre.

Assim sendo, concordamos com Marinho (1997) que em *Vidas secas*, o narrador de terceira pessoa possibilita uma leitura a partir de dois pontos de vista: uma parte de uma visão mais ampla da sociedade — o narrador nos apresenta um contexto de exploração financeira e política —, o segundo mostra o interior dos personagens, nos quais são narrados os seus pensamentos. Esse aspecto da obra permite realizar uma possível relação de como o contexto social pode influenciar o íntimo dos personagens, haja vista a dialética do foco narrativo em apresentar o social e o psicológico. Sob essa reflexão, notamos que o narrador apresenta o contexto social juntamente com os pensamentos e os sentimentos dos personagens.

Dito isso, voltamos para a questão do silenciamento no ponto de vista de Orlandi (2007). O silêncio, assim como a linguagem, não é transparente: é tão ambíguo quanto às palavras, pois o sentido que ele produz dependerá das condições específicas da situação de comunicação. Será, portanto, inútil tentar traduzir o silêncio em enunciados, já que ele não fala, ele significa. No entanto é possível compreender os sentidos produzidos pelo silêncio com métodos de observações discursivas.

Assim como o discurso, o silêncio é heterogêneo e pode representar diversas facetas, afinal, o silêncio pode manifestar uma emoção, uma

contemplação, uma introspecção, uma revolta, uma derrota, uma resistência. O silêncio do sujeito-comunicante pode provocar inquietações no sujeito-interpretante, pois este último não tem acesso ao íntimo daquele, não tem consciência dos pensamentos dos outros, ficando sempre na especulação. Por isso, quando nos calamos em uma sala de aula, essa atitude pode ser interpretada como respeito, como atenção ao que o professor diz, mas pode adquirir também outro sentido: pode significar medo do aluno de questionar algo em frente aos colegas, pode significar cansaço e mesmo indiferença ao que é dito pelo professor...

Para a linguista, há duas formas de silêncio: o *silêncio fundante* e a *política do silêncio*. O primeiro é o que existe nas palavras, ou seja, significa o não-dito. O segundo é subdividido em silêncio constitutivo, que indica que, *para dizer, é preciso não dizer*, isto é, ao selecionar as palavras para produzir um enunciado, automaticamente se silenciam outras palavras, ou seja, é a inscrição do sujeito em uma determinada FD; e em silêncio local, que se refere à censura, à proibição de se dizer algo em uma dada conjuntura. O sujeito, dessa forma, é impedido de se inscrever em uma FD. Nesse sentido, o silêncio trabalha nos limites das formações discursivas, já que serão as FDs que determinam o que deve ser dito em uma dada formação ideológica. Em outras palavras, ao se estipular o que deve ser dito, simultaneamente se obriga a silenciar certas palavras e expressões que vão contra essa FD. Entretanto, pode haver transgressões a esses limites da FD, o que não quer dizer que a proibição e a delimitação do que se deva dizer realmente seja efetivado pelos sujeitos comunicantes.

A censura é uma forma do silêncio que está relacionada ao estado opressor da sociedade: proíbe-se que sejam utilizadas algumas palavras para que se evite o sentido produzido por elas. Com bem postula Orlandi (2007), ao se proibir que sejam construídos certos sentidos, proíbe-se que o sujeito ocupe algumas posições na sociedade, já que o sujeito e o sentido se constituem dialeticamente no discurso. Contudo, muitas pessoas se recusaram à submissão da censura e fizeram uso de palavras diferentes, palavras permitidas para obterem o sentido que almejavam. Foi o caso de Graciliano Ramos, que em seus romances fazia diversas críticas ao capitalismo e ao governo opressor. Para muitos, essa foi a razão de sua prisão política.

De acordo com Cândido (2006), a leitura das obras de G. Ramos nos fazem perceber a vida do romancista: a maneira de viver condiciona o modo de ser e de pensar do homem. Dito isso, compreendemos que o sistema opressor da sociedade impõe as formas de comportamento e ideologias que se encaixam em seus padrões, que, por conseguinte resultam em sujeitos oprimidos pela forma ideológica imposta a eles.

O silêncio também é o lugar no qual circulam diversas vozes; quando o sujeito se cala, ele pode estar imerso em diversos pensamentos. Na maioria das situações, quando temos que assumir determinadas atitudes diante dos outros, será no silêncio que essa deliberação interna acontece. Esse será o caso de nossa análise. Em *Vidas Secas*, Fabiano se cala diante de algumas situações, mas no instante do seu silêncio, diante do outro ou de si mesmo (assumindo o papel do outro), várias deliberações ocorrem em seus pensamentos antes que ele tome alguma atitude. Nessas deliberações podemos compreender que várias vozes ideológicas atravessam os seus pensamentos e, como vimos no capítulo anterior, a polifonia interna do sujeito

revela diversos “eus” no âmago do sujeito.

Machado (2015), ao pesquisar sobre as narrativas de vida, percebeu que há no sujeito discursivo múltiplos desdobramentos de “eus”, ou *sujeitos-falantes*, e que eles podem ser compreendidos graças às marcas linguísticas que deixam em seus ditos ou escritos. Ampliando essa percepção, consideramos que essas divisões de “eus” do sujeito vão, por sua vez, originar diversas imagens de si. Ainda de acordo com Machado (2015), em um mesmo sujeito pode ocorrer a soma (ou divisão) entre um “eu-interior” e um “eu-exterior”. Ademais, para a pesquisadora, os “eus” que surgem nos diferentes discursos são transpassados por uma multiplicidade de “vozes” ideológicas, morais ou não-morais, presentes nas reflexões. Essas reflexões, por sua vez, em sua maioria ocorrem no silêncio do sujeito.

Pois bem, não consideramos que o silenciamento de Fabiano se dá pela simples explicação de que ele não tem conhecimentos da língua e da escrita: há razões ideológicas por traz do seu silêncio. Há questões de identidade por traz de seu silêncio. Doravante, teceremos como será nossa metodologia de análise para sustentar a hipótese de que por traz do silêncio de Fabiano há um atravessamento de vozes ideológicas que censuram e delimitam a atitude a ser tomada.

4. O silêncio e a injustiça

No capítulo *Cadeia*, Fabiano sai para a cidade com a intenção de comprar mantimentos, porém ele resolve passar em um bar onde ele se depara pela primeira vez com o personagem denominado como “soldado amarelo”. O soldado, então, leva Fabiano para um jogo de cartas. Fabiano deseja recusar o convite, mas resolve obedecer e começa a jogar e perde seu dinheiro na aposta. Preocupado, ele se retira do local e tenta pensar em uma desculpa para dar a sinhá Vitória, sua esposa. Nesse momento, o soldado amarelo o persegue e o questiona sobre sua saída súbita do jogo e pisa com força no pé de Fabiano que pronuncia um xingamento direcionado à mãe do policial. Em consequência disto, o protagonista é preso e agredido na cadeia.

No fragmento abaixo transcrito, percebemos que Fabiano questiona, intimamente, a ação do soldado amarelo, buscando compreender qual o motivo de tamanha violência:

Estirou as pernas, encostou as carnes doídas ao muro. Se lhe tivessem dado tempo, ele teria explicado tudo direitinho. Mas pegado de surpresa, embatucara. Quem não ficaria azuretado com semelhante despropósito? Não queria capacitar-se de que a malvadez tivesse sido para ele. Havia engano, provavelmente o amarelo o confundira com outro. Não era senão isso.

Então por que um sem-vergonha desordeiro se arrelia, bota um cabra na cadeia, dá-se pancada nele? Sabia perfeitamente que era assim, acostumara-se a todas as violências, a todas as injustiças. E aos conhecidos que dormiam no tronco e aguentavam cipó de boi oferecia consolações: - “Tenha paciência. Apanhar do governo não é desfeita.”.

Mas agora rangia os dentes, soprava. Merecia castigo?

- An! (RAMOS, 2010, p. 33).

Conseguimos perceber que Fabiano não sabe se defender das acusações: fica em silêncio e emite apenas alguns sons, como o supracitado “an”. Entretanto, antes desse balbucio, temos acesso aos seus pensamentos e neles percebemos vozes que o influenciam para que ele se cale diante da injustiça que sofrera. No primeiro parágrafo deste último excerto, notamos a emergência de um “*eu*” *interior* de Fabiano que não concorda com o ocorrido. Este “*eu*” tem consciência dos fatos e de sua inocência. Já no segundo parágrafo percebemos um “*eu*” *exterior* que reconhece a normalidade de atitudes arbitrarias advindas da polícia e do governo e assume como corriqueiras as ações de injustiças e violências cometidas contra os marginalizados. Nesse “*eu*” *exterior*, que entra em conflito com o “*eu*” *interior* de Fabiano, é possível compreender o surgimento de vozes ideológicas para justificar a situação.

Levando em consideração este segmento do excerto: “Tenha paciência. Apanhar do governo não é desfeita” (RAMOS, 2010, p. 33), podemos observar a manifestação da poderosa voz ideológica do governo, no âmago dos pensamentos de Fabiano; tal voz se posiciona como uma entidade superior e inquestionável, quaisquer que sejam as suas ações. À voz do governo misturam-se as vozes dos marginalizados e estes reconhecem e legitimam o discurso de poder do governo, o que provoca uma heterogeneidade de vozes no personagem. Em suma, estamos diante de uma polifonia interna do protagonista, na qual há um combate de vozes.

Ao analisar o excerto, identificamos um desdobramento de “*eus*” em Fabiano. Posto que, quando ele demonstra o ponto de vista do conhecimento da desigualdade e de injustiça, ele se mostra conformado com a situação; não teria como ele mudar os fatos e a história. Depois, entretanto, há um outro “*eu*”, uma outra voz que questiona se ele merecia esse castigo, esta voz que contesta não aceita que sabe sobre a real injustiça por detrás do acontecido. Mesmo com o surgimento de um “*eu*” *interior questionador*, Fabiano não se revolta, não questiona, não tenta se defender de modo algum, nem discursivamente nem fisicamente. Inferimos, então, que o posicionamento tomado por ele diante do fato pode estar relacionado com a inscrição em uma FD que surge através das vozes ideológicas com as quais em algum momento de sua vida ele se deparou.

Voltando ao mesmo já destacado enunciado do excerto “Tenha paciência. Apanhar do governo não é desfeita” (RAMOS, 2010, p. 33), consideramos que este enunciado contém uma FD que pode ser pensada como uma paráfrase formulada pelos sujeitos que compartilham a crença de que tudo que o governo faz é correto, é para o bem do cidadão.

Acreditamos que o protagonista rejeita a ideologia contida nessa FD, e não se identifica com ela. Todavia ele tem conhecimento de sua posição social inferior e, por isso, se mantém calado. Mesmo possuindo uma voz interior que questiona e rebate a injustiça, ela é censurada pelas vozes sociais exteriores vindas de uma ideologia cristalizada que dá essa legitimidade ao governo. Em outras palavras, Fabiano vê-se diante de máscaras de identidades e tem que escolher uma delas. Levando em conta sua situação e por receio de novas

represálias, ele escolherá uma máscara de aceitação.

Vemos assim que são as condições da situação comunicativa e o contexto no qual o sujeito se encontra que irão delinear as máscaras, ou nuances de identidades que precisam ser adotadas em determinados momentos da existência. Escolher-se-á essa ou aquela, conforme as diferentes situações de comunicação e também conforme os diferentes sujeitos nelas presentes.

No capítulo *O soldado amarelo*, encontramos novamente essa FD. Assim:

[...] Enfim apanhar do governo não é desfeita, e Fabiano até sentiria orgulho ao recordar-se da aventura. Mas aquilo... Soltou uns grunhidos. Por que motivo o governo aproveitava gente assim? Só se ele tinha receio de empregar tipos direitos. Aquela cambada só servia para morder as pessoas inofensivas. Ele, Fabiano, seria ruim se andasse fardado? Iria pisar os pés dos trabalhadores e dar pancada neles? Não iria. (RAMOS, 2010, p. 105)

Após ser preso, Fabiano se reencontra com o soldado que o agredira e o prendera. Nesse momento, o protagonista tem diversos pensamentos de vingança e lembranças da situação em que ele esteve. Nos pensamentos do personagem, que nos são apresentados pelo narrador, nos deparamos novamente com a FD que havia sido enunciada no excerto anterior, a saber: “Tenha paciência. Apanhar do governo não é desfeita” (RAMOS, 2010, p. 33). Todavia, dessa vez, a FD que havia sido pronunciada com uma marca explícita de voz exterior (aspas), agora, se manifesta sem a presença dessa polifonia explícita.

Nessa perspectiva, somos levados a compreender que o “eu” de Fabiano interiorizou a voz ideológica da FD. Essa voz que antes se apresentava como uma heterogeneidade mostrada perde sua marca explícita e se torna uma heterogeneidade não-mostrada, constitutiva. De modo similar acreditamos que se trata de um movimento da constituição do discurso, já que o sujeito no meio social se depara com diversas vozes enunciadas pelos outros. Essas vozes, por sua vez, saem de uma dimensão exterior para adentrarem o mundo interior desse sujeito, e passam a fazer parte do universo interno de crenças do sujeito.

Inferimos que as vozes sociais que circulam na vida de Fabiano e que são pertencentes ao exterior podem ser interiorizadas em dadas situações nas quais ele se encontra. Dessa forma, será o próprio sujeito que mantém e reproduz suas condições de submissão a alguma crença ideológica. O sujeito assimila a voz exterior, a internaliza e depois a reproduz.

O sujeito é constitutivamente heterogêneo e por isso não sustenta somente um posicionamento ou somente uma voz em seu âmago. E será essa condição do sujeito que conseguimos encontrar em *Vidas Secas*, pois G. Ramos mostra uma visão bem aprofundada do “eu” mais íntimo de um nordestino, que carrega em si um duelo interno de vozes sociais, morais e não morais. Dessa maneira, em um mesmo parágrafo da narrativa, o narrador mostra o desdobramento de posicionamentos e de “eus” em Fabiano.

Podemos considerar que, em um primeiro instante, o protagonista internaliza e parafraseia uma voz ideológica que sustenta o poder do governo.

Todavia, em um segundo momento ele não apresenta o mesmo posicionamento referente à instituição e às atitudes do soldado amarelo, como também questiona o papel do governo quanto a garantia do direito aos cidadãos. Aliás, ainda afirma para si mesmo que se ele fosse um soldado não iria praticar injustiças com as demais pessoas, injustiças essas que estão na memória de experiência de vida do personagem.

Enfim, compreendemos que Fabiano é uma figura que nos apresenta questões referentes a identidade do sujeito, pois sua própria identidade não se apresenta de maneira uniforme. Será a visão do sujeito-narrador sobre o “*eu*” íntimo de Fabiano que nos permitirá compreender o quão complexa é a mente desse “ser de papel”, ser de ficção que, no entanto, é a reprodução/representação de tantos outros seres reais, pobres e marginalizados como ele.

5. Considerações finais

O silêncio de Fabiano pode ser considerado como uma postura, uma máscara face à hipocrisia reinante e também como uma espécie de “armadura”, um meio de proteger a si e a sua família contra as injustiças do mundo. Desse modo, os diversos pontos de vista de avaliação, engajamento e julgamento ficam escondidos e silenciados em um “*eu*” íntimo que não quer sofrer ainda mais com violências físicas e psicológicas. A censura, portanto, estabelece por intermédio da *obrigação interna* ou coerciva qual máscara de identidade deve ser adotada pelo sujeito mediante uma situação comunicativa e, por isso, é ela que vai moldar os comportamentos e os papéis identitários do citado personagem. Contudo, as vozes ideológicas que produzem a censura não podem extinguir o “*eu*” interno vingativo, revoltoso, julgador do protagonista. Por mais que seja silenciado, ele ainda existe no âmago de Fabiano.

Nesse caso, discordamos do ditado da *vox populi* que afirma que, no discurso, de que “quem cala consente”. Pois, percebemos que o silêncio de Fabiano não é produzido por um consentimento, longe disso! Ele se silencia por causa da censura que emana das práticas violentas, das desigualdades, do abuso das relações de poder entre a classe dos dominantes e a classe dos dominados. Por causa disso tudo, Fabiano cala-se.

6. Referências

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.

CANDIDO, Antonio. **Ficção e Confissão**: ensaios sobre Graciliano Ramos. 3 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006b.

MACHADO, Ida Lucia. Percursos de vida que se entremeia a percursos teóricos. In: SANTOS, S.P. & MENEZES, W. A. **Discurso, Identidade, Memória**. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2015, p. 83-96.

MARINHO, Maria Celina Novaes. Transmissão do discurso alheio e formas de

dialogismo em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas. SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 249 – 259.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

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

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 114^a ed. Rio de Janeiro: Record, [1938] 2010.

DISCURSO PATRIARCAL E VIOLÊNCIA: BOURDIEU E A DOMINAÇÃO APRENDIDA

GABRIELA SOARES BALESTERO

Universidade Federal de Uberlândia
(Doutoranda em História Social)
Av. João Naves de Avila, nº 2121 - Bloco 1H, sala 1H50
Campus Santa Mônica - Santa Mônica - Uberlândia - MG
CEP: 38408-144

Universidad de Buenos Aires
(Doutoranda em Direito Constitucional)
Av. Figueroa Alcorta 2263 (C1425CKB), Segundo Piso,
Recoleta, Buenos Aires, Argentina

gabybalestero@yahoo.com.br

Resumo. *Durante o tempo em que lecionaram no Collège de France, Michel Foucault e Pierre Bourdieu eram colegas de docência. Apesar de possuírem divergências em suas obras, aos estudá-las podemos encontrar pontos em comum. Bourdieu traz uma teoria voltada para a prática e defende a ideia de que o homem aprende a lógica da dominação masculina e a mulher absorve essa relação inconscientemente. A repetição então é entendida como inerente ao ser humano. Aprendemos através de exemplos. Assim, muitas vezes, nós repetimos sem perceber. Nessa linha, a violência simbólica, segundo o autor se traduz como uma violência suave, insensível pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou reconhecimento. Já em Foucault podemos identificar o corpo como o local de poder, como o locus de dominação através do qual a docilidade é executada e a subjetividade constituída; trazendo essa relação não somente como poder vertical do Estado e sim nas relações locais de poder. Ambos enfatizam o papel crucial do discurso e sua capacidade de produzir e sustentar as formas de dominação. As instituições tais como Estado, família e escola colaboram como agentes de perpetuação dessa relação de dominação, pois elaboram e impõem princípios de dominação que são exercidos no campo mais fértil que pode haver em uma sociedade: a vida privada. Essas instituições determinam comportamentos, impõem regras, valores que são absorvidos pelas instituições familiares, de forma que através da comunicação são aprendidos instintivamente por meio de esquemas inconscientes da ordem masculina. Nesse sentido, a sociedade, naturalizando comportamentos, legitima essa concepção através das repetições, reproduzindo relações de dominação.*

Palavras chave: *dominação; violência; corpo; relação; poder.*

Abstract. *During the time they taught at the Collège de France,*

Michel Foucault and Pierre Bourdieu were teaching colleagues. Although they have differences in their works, in studying them we can find points in common. Bourdieu brings a theory turned to practice and defends the idea that man learns the logic of male domination and the woman absorbs this relationship unconsciously. The repetition is then understood as inherent to the human being. We learn from examples. So often, we repeat without realizing it. In this line, symbolic violence, according to the author, translates as a soft violence, insensitive to the purely symbolic ways of communication and knowledge or recognition. In Foucault we can identify the body as the locus of power, as the locus of domination through which docility is performed and subjectivity constituted; bringing this relation not only as vertical power of the State but in the local relations of power. Both emphasize the crucial role of discourse and its ability to produce and sustain forms of domination. Institutions such as the state, family and school collaborate as perpetuating agents of this relationship of domination, for they elaborate and impose principles of domination that are exercised in the most fertile field that there can be in a society: private life. These institutions determine behaviors, impose rules, values that are absorbed by family institutions, so that through communication is learned instinctively through unconscious schemes of the male order. In this sense, society, naturalizing behaviors, legitimizes this conception through repetitions, reproducing relations of domination.

Keywords: domination; violence; body; relationship; power.

1. Introdução

Ao parafrasear a definição de “história como a ciência dos homens no tempo”, realizada por Marc Bloch¹⁴¹, Tilly ajusta tal fórmula estabelecendo uma simples, porém brilhante definição para a história das mulheres: “a ciência das mulheres no tempo”. Mais do que pensar o critério biológico, familiar, geográfico, de costumes e regras sociais, raça ou de classe social, a melhor justificativa para validar a importância dos estudos acerca da mulher, é porque as mulheres não apenas vivem, mas também atuam no tempo. Logo, são atores históricos e como tal precisam ser considerados.

Segundo Marc Block e Benedetto Croce a “História é uma ciência do/no presente” e a “contemporaneidade da historiografia” onde “avaliar uma obra de história é pensar na relação entre a seriedade, ou seja, o compromisso do historiador com determinados fatores de sua realidade, e a forma com que o passado é reconstruído em sua obra”. Para Croce toda história é história contemporânea e sendo assim, a verdade de um livro de história não reside somente na fidedignidade com os fatos históricos e sim na capacidade da obra em estabelecer uma relação viva entre passado e presente. Assim, a posição de Croce sobre o caráter contingente da historiografia apresenta certa simultaneidade com as reflexões de Bloch sobre o ofício do historiador.

A historicidade do presente implica em um fazer histórico que une o

¹⁴¹ BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

comprometimento teórico e ético. Assim, a historicidade e a experiência histórica correspondem à construção narrativa da realidade. Segundo os autores “diante da eminência de catástrofe não se pode deixar de observar que a tendência é uma ‘atualização’ do coletivo singular ‘história’, por meio do conjunto de operações reconhecido por ‘historiografia’ e sustentados por uma camada de mediações que historiciza o presente, que produz o que reconhecemos por historicidade” (SOUSA, 2017, p. 76).

Portanto “fazer história do tempo presente é fundamental, mas não resolve a questão. Não basta se aproximar do horizonte do presente, é necessário afirmar que nem tudo que se tem acesso do passado fica nele, nem tudo é superado. A cicatriz, a memória que está no corpo, jamais será acessível por uma história que se pretende metodologicamente distanciada e, simultaneamente, aberta a seu próprio tempo. As relações que se estabelecem com as histórias são tão plurais quanto os auditórios, ouvi-los é um caminho, no mínimo, para a aula correr. Contingente por natureza, as aulas nem sempre acontecem da forma como se planeja” (SOUSA, 2017, p. 78).

Os historiadores estão reagindo ao contexto de crise das ciências humanas buscando alternativas no desenvolvimento das pesquisas e formas de debates públicos e comunicação que possibilitem um diálogo entre o presente, passado e o futuro, abrangendo temas como meio ambiente, sociedade digital, etnocentrismo, eurocentrismo, preconceito, gênero, etnocídios, etc ou até mesmo temas pouco discutidos no Brasil como “Estudos Subalternos”, “Estudos Pós-Coloniais” e a “História Global”.

Assim, parte da premissa do presente trabalho visa refletir sobre estudos de gênero acerca da representação feminina e sua efetiva participação, seguindo os rastros da historiografia no que tange projetar a mulher fora do ambiente doméstico e a importância da educação que derrube estruturas patriarcais como fator de “libertação” desse grupo social.

Nesse sentido percebemos que a desigualdade e a violência de gênero se expressam e se reproduzem culturalmente através de comportamentos irrefletidos, aprendidos historicamente e socialmente, nas instituições como igreja, escola, família e Estado. Contribuem diretamente para a opressão masculina sobre a feminina. Autores como Morgam, Bachofen e Engels, defendem a tese do matriarcado. Para eles a dominação do sexo feminino precedeu a dominação de classe. Para Marx a origem da dominação está no surgimento do poder, com a diferenciação das classes sociais. Simone de Beauvoir entende a subordinação feminina como uma condição natural, refutando a tese do matriarcado.

Bourdieu defende a ideia de que a dominação masculina é aprendida pelo homem e absorvida pela mulher inconscientemente, onde o pensamento é genital sendo difícil pensar além do homem, pensar em corpos viventes. Michel Foucault trouxe importantes contribuições para as teorias feministas em temas como identidade, sujeição, sujeito e produção de novas subjetividades. Assim, a partir de Foucault o feminismo pode ser entendido como estratégia e mecanismo de resistência em contextos de mudança social. Em Foucault podemos identificar o corpo como o local de poder, como o *locus* de dominação através do qual a docilidade é executada e a subjetividade constituída; trazendo essa relação não somente como poder vertical do Estado e, sim, nas relações locais de poder. Ambos enfatizam o papel crucial do discurso e sua

capacidade de produzir e sustentar as formas de dominação.

Ao se defrontarem com a realidade das relações de gênero, o patriarcado, o capitalismo, em nenhum deles havia uma explicação plausível sobre a subordinação feminina e a perseguição aos indivíduos que não se encaixavam ao modelo tradicional heterossexual de família. Assim, os feminismos vieram a atuar em espaços historicamente construídos e tiveram de desconstruir ideologias que desumanizavam as mulheres no geral, e, especialmente, as negras, as indígenas, as pobres, as estrangeiras, e estimular reivindicações igualitárias por direitos sociais além das mulheres, dos negros, dos homossexuais e de outros grupos sociais marginalizados.

A sociedade, naturalizando comportamentos, ratifica essas ações através das repetições. O estudo dessas teorias é uma tentativa de se compreender o problema da dominação masculina em sua origem. No entanto, importante ressaltar que o homem, como um ser complexo e processual, não está preso a essa lógica determinista. Mas, para escapar desse sistema opressor, é necessário que se rompa com o universal e se adote uma visão voltada para o respeito aos Direitos Humanos.

2. Dominação Masculina e Reflexões: Bourdieu e Foucault

No senso comum, as diferenças de gênero são entendidas como biologicamente determinadas. Muito difundidos em nosso meio, os discursos de senso comum, por exemplo, *homem não chora, as mulheres são frágeis e sensíveis*, etc, funcionam como resposta para possíveis indagações acerca da veracidade de padrões pré-estabelecidos. Engessando os comportamentos, limitando a liberdade com base em uma legitimidade que não se adequa ao racional, como a resposta no *natural*. Neste sentido, Simone de Beauvoir defendeu que “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (Beauvoir 1967: 9). Assim, para Simone de Beauvoir, a identidade feminina seria construída pela sociedade que é marcadamente masculina, onde o modo de agir, de se comportar e até de pensar são pré-determinadas, pré-estabelecidas pelo sistema patriarcal. Em Foucault o corpo permanece um simples consumidor de bens e serviços, submetido a um regime de “poder”, sendo o corpo, em especial o feminino sendo local de poder e dominação.

Para Foucault, o corpo é ao mesmo tempo uma massa, um invólucro, uma superfície que se mantém ao longo da história. Sintetizando, pode-se dizer que, para Foucault, o corpo é um ente, composto por carne, ossos, órgãos e membros, isto é, matéria, literalmente físico e concreto. Essa matéria física não é inerte, sem vida, mas sim uma superfície moldável, transformável, remodelável por técnicas disciplinares e de biopolítica. Com isso, o corpo é um ente - com sua propriedade de "ser" -, que sofre a ação das relações de poder que compõem tecnologias políticas específicas e históricas¹⁴².

¹⁴² A discussão na história da filosofia sobre a diferenciação entre "ser" e "ente" é longa e complexa. Não pretendo refazê-la aqui, também porque não haveria espaço suficiente para isso. Ao longo deste artigo busco discutir como Foucault, explícita ou implicitamente, baseia

Em Foucault podemos observar os seguintes elementos relacionais ao feminismo: a) o corpo é identificado como o local de poder, como o *locus* de dominação através do qual a docilidade é executada e a subjetividade constituída; b) são apontadas as relações locais de poder ao invés de apenas conceber como o poder vertical do Estado ou do capital; c) a análise do discurso bem como o seu papel e sua capacidade de produzir e sustentar as formas de dominação patriarcal e a busca constante pela resistência. Foucault critica radicalmente o dualismo psicofísico e a dicotomia sujeito-objeto, oferecendo esquemas conceituais mais apropriados para entender os paradoxos que envolvem a relação entre corpo e poder na modernidade. Em Foucault o sujeito se vê “obrigado” a adequar o comportamento do seu corpo às normas estabelecidas, mesmo contra a sua vontade.

Assim, Michel Foucault considera o corpo como uma interpretação dependente de um certo “olhar”. O corpo terá diferentes valores, dependendo de quem o olha e do lugar de onde ele é olhado. O corpo não tem um valor em si mesmo, mas um valor dependente do lugar que ele ocupa. Todo “olhar” já é uma “interpretação”, uma posição, um lugar de vislumbre, um lugar de poder, um lugar de dominação e, sendo assim o corpo feminino é local de dominação masculina na ótica patriarcal. Pode-se ilustrar esta percepção de Foucault com a análise que ele faz, em 1966, do quadro de Velázquez “As meninas”, no início do livro *As palavras e as coisas* (Foucault, 1999).

Foucault só irá tematizar a questão do poder a partir da sua aula inaugural no Collège de France, *A ordem do discurso* (1971). Nesta aula ele retoma a ideia do discurso relacionando-a com a ideia da exclusão e do banimento e as articula com uma nova mediação: o poder.

Foucault entende o poder como *Herrschaft* (dominação), no sentido da capacidade que o sujeito possui de conduzir a ação do outro ou de outros segundo o seu próprio interesse. Nesse sentido, corrobora Foucault onde a formação de um discurso patriarcal sobre o corpo feminino constitui relações de “poder”, relações de dominação.

Em Foucault, os discursos são organizados com o objetivo de exercer um poder através de uma ordem “verdadeira” que estabelece quais os saberes a serem preservados e quais devem ser abolidos. É a própria ordem do discurso é produzida discursivamente em uma luta sem fim de discursos e poderes, na qual a oportunidade histórica será decisiva. Assim, todo discurso revela um desejo e uma vontade de poder por trás dele. Inicialmente a verdade não se situava “no” discurso, mas sim em “quem” proferia o discurso. Algo era crível e era “verdadeiro” simplesmente porque este algo foi dito por alguém que possuía poder

sua noção de corpo no jogo entre o "ente" - como uma existência material – e o ser – os modos que os corpos assumem historicamente, sob a ação das relações de poder-saber. Acredito que esse jogo de Foucault tem dívidas às discussões de Heidegger sobre "Dasein" e as relações colocadas por ele entre ser e ente. No entanto, elas precisam ainda ser exploradas, mais claramente, na própria obra de Foucault e em suas discussões sobre corpo. Trago aqui apenas uma pequena problematização nessa direção.

suficiente para se fazer confiável.

Foucault considera o poder como uma prática social em constante transformação e constituído historicamente, e não como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que poderia ser definida por suas características universais. O poder é exercido pelas pessoas em suas relações cotidianas; portanto, é exercido na forma de micropoder. Foucault atribui caráter relacional ao poder e considera que o poder não é algo que se possui, mas algo que se exerce e, sendo assim, nunca existirá uma situação na qual não há tipo algum de dominação.

Em Foucault ninguém possui uma visão “pura” de seu próprio corpo, mas apenas uma “interpretação” acerca dele, bem como dos outros corpos. Esta interpretação é o resultado de uma estrutura complexa de relações mútuas entre as pessoas e as instituições, e não de uma razão ou vontade independente e individual. Esta estrutura é formada por uma malha de micropoderes, que atravessam nossos corpos, fazendo com que tenhamos determinados desejos, sentimentos e dores. O sujeito não é, definitivamente, dono de seu próprio corpo.

Já Bourdieu defende a ideia de que o homem aprende a lógica da dominação masculina e a mulher absorve essa relação de dominação inconscientemente. A repetição então é entendida como inerente ao ser humano. Aprendemos através de exemplos. Assim, muitas vezes, nós repetimos sem perceber. Nesse sentido, a sociedade, *naturalizando* comportamentos, legitima essa concepção através das repetições. Bourdieu define o poder simbólico como *este poder invisível no qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem* (BOURDIEU, 1989, p. 6-16). Nessa linha, a violência simbólica, segundo o autor se traduz como uma violência suave, insensível pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou reconhecimento (BOURDIEU, 2003).

Segundo o autor, na lógica da dominação o dominado reconhece o poder exercido pelo dominante. As instituições tais como Estado, família e escola colaboram como agentes de perpetuação dessa relação de dominação, pois elaboram e impõe princípios de dominação que são exercidos no campo mais fértil que pode haver em uma sociedade: a vida privada. Essas instituições determinam comportamentos, impõe regras, valores que são absorvidos pelas instituições familiares, de forma que através da comunicação é aprendido instintivamente por meio de esquemas inconscientes da ordem masculina.

A dominação masculina é munida de todos os instrumentos necessários para seu funcionamento. O termo *simbólico*, no caso da dominação masculina, procura demonstrar que esta é tanto ofensiva e perigosa quanto à violência física, pois é tão forte que não necessita de justificção ou coação, ela já se encontra inserida como uma predisposição natural do indivíduo. O poder simbólico é construído, por isso não existe culpabilização da vítima, já que devido a essa construção

estrutural a mulher acaba se comportando de forma que ratifica sua submissão, ainda que seja não intencional a partir de concepções aprendidas do que é amável, admirável, ela se *sensibiliza* com essas manifestações e procura se enquadrar nesse perfil. (BOURDIEU, 2003).

Assim, podemos entender que ambos entendem que somos resultados de uma estrutura patriarcal dominadora, onde os corpos são adestrados a agirem e se comportarem de determinada maneira.

Se houve um trabalho de historicização de eternizar conceitos e de discursos (patriarcal, por exemplo), para sair desse elemento opressor, seria necessário um trabalho de reconstrução da história ou a recriação da história e das estruturas que mantém a dominação masculina. O Estado a igreja e a escola foram e são as instituições mais importantes responsáveis pela construção dos papéis desempenhados pelos gêneros. A família é o berço da representação da dominação masculina, onde se inicia a primeira noção de divisão de tarefas baseadas no gênero. A igreja, sendo historicamente antifeminista perpetua através de séculos a noção moralista patriarcal de inferioridade feminina, condenando qualquer tipo de prática considerada subversiva aos costumes, como roupas ou determinados comportamentos (BOURDIEU, 2003). Assim, a escola contribuiu transmitindo ideias arcaicas de modelos pré-concebidos tipicamente masculinos e femininos, de profissões e comportamentos. O Estado adquire uma figura paternalista em alguns países, onde faz da família patriarcal o núcleo duro da sociedade, atribuindo excesso de importância ao homem em detrimento da mulher.

Há fatores que podem contribuir para uma mudança e questionamento da dominação masculina, são os fatores de mudança descritos pelo autor. O movimento feminista contribuiu em algumas áreas para desmistificação de certos comportamentos, rompendo-os. Podemos citar a área que abrange o acesso da mulher ao mercado de trabalho e seu papel, houve nesse sentido distanciamento das tarefas domésticas. O mais importante está relacionado ao âmbito escolar, onde o acesso feminino garantiu mais independência feminina econômica no seio familiar, além de contribuir para mudar a estrutura familiar, aumentando o número de divórcios. (BOURDIEU, 2003)

O aumento da escolaridade e o acesso feminino às profissões intelectuais e nos meios de difusão de vendas de serviços simbólicos merecem destaque, pois são posições que anteriormente não eram ocupadas por mulheres. Infelizmente isso não significa que as posições ocupadas sejam posições de destaque, pois embora as condições tenham melhorado contribuindo para maior ascensão e independência da mulher, os postos onde se detém muito poder está quase que exclusivamente restrito aos homens, salvo raras exceções (BOURDIEU, 2003).

Afora as críticas tecidas a respeito da obra "A Dominação Masculina" (2011, 10ª ed.), em função da ignorância (ou pouca

consideração, nas palavras de Michelle Perrot) de Bourdieu em relação à teoria feminista que já estava avançada no momento em que o autor francês escreveu a referida obra, acredito que ela apresenta pontos importantes para a discussão. De acordo com Bourdieu (2011), a sociedade investe muito tempo no processo de “masculinização do corpo masculino” e “feminização do corpo feminino” com o objetivo de naturalizar o processo histórico que leva à dominação masculina. Segundo o autor, é por meio deste adestramento dos corpos que os indivíduos entram nos jogos sociais de desenvolvimento da virilidade, tais como a política, a ciência, e muitos outros.

Assim, a violência de gênero se expressa e se reproduz culturalmente através de comportamentos irrefletidos, aprendidos histórica e socialmente. Em resumo, Bourdieu defende a ideia de que a dominação masculina é aprendida pelo homem e absorvida pela mulher inconscientemente e como tal podemos concluir e entender que a violência é um problema social e como tal deve ser atacado não somente nos resultados e sim diariamente construindo uma nova história.

3. Considerações Finais

Diante do exposto podemos compreender que por mais transformações que tenha ocorrido na representação feminina ao longo dos séculos, alguns pontos são perpetuados e naturalizados na sociedade de forma que retificam o discurso patriarcal e masculino sobre a mulher, legitimando, inclusive, o preconceito e a violência de gênero. A igualdade de gênero é essencialmente uma questão de direito humano, sendo necessária a construção de um caminho rumo à paridade de participação nos espaços de poder, pois as mulheres devem ser tão livres quanto os homens e dever haver igualdade de oportunidade entre os sexos na família e na sociedade, sendo esta ideia básica do feminismo.

Nessa linha, a violência simbólica, segundo Bourdieu se traduz como uma violência suave, insensível pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou reconhecimento (BOURDIEU, 2003). Assim como em Foucault, Bourdieu identifica o corpo como o local de poder, como o *locus* de dominação através do qual a docilidade é executada e a subjetividade constituída; trazendo essa relação não somente como poder vertical do Estado e sim nas relações locais de poder. Ambos enfatizam o papel crucial do discurso e sua capacidade de produzir e sustentar as formas de dominação. A sociedade, *naturalizando* comportamentos, legitima essa concepção através das repetições, reproduzindo relações de dominação.

Neste sentido, a violência de gênero tem suas causas no próprio homem, ou seja, os comportamentos violentos são reflexos de valores aprendidos e repetidos, social e culturalmente. Por este motivo, as tentativas de se resolver o problema da violência contra a mulher considerando somente os seus efeitos não resultam eficazes.

É necessário, portanto, que se assumam uma postura crítica, que se procure identificar o que está escondido nos comportamentos, valores, conceitos. E, como solução possível para a questão da dominação masculina, bem como dos efeitos da violência contra a mulher, para se escapar desse

sistema opressor, é necessário que se rompa com o universal e se adote uma visão humana emancipadora, que implique no respeito à igualdade e a não discriminação, pilares básicos para uma efetiva igualdade de gênero.

4. Referências

BADINTER, Elisabeth. **As paixões intelectuais**, v. 1: *Desejo de glória 1735 – 1751*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 2. A experiência vivida. Trad. de Sérgio Milliet. 1.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. de Maria Helena Kühner. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Coleção Memória e sociedade. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BONACCHI, Gabriella. (Org.) **O Dilema da cidadania**. Direitos e deveres das mulheres. São Paulo: Unesp, 1995.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BUONICORE, Augusto César. **Engels e as origens da opressão da mulher**. Revista Espaço Acadêmico. Março. n. 70. Março. Ano IV, 2007.

CUNHA, Rogério Sanches; PINTO, Ronaldo Batista. **Violência Doméstica: Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) comentada artigo por artigo**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Trad. Ruth M. Klaus. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

HASSAN, Rasha Mohammad. **Clouds in Egypt's Sky. Sexual Harassment: from verbal Harassment to Rape**. (A Sociological Study). The Egyptian Center for Women's Rights. 2010. Disponível em: < http://egypt.unfpa.org/Images/Publication/2010_03/6eeeb05a-3040-42d2-9e1c-2bd2e1ac-8cac.pdf>. Acesso em 03 jul. 2017.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MATOS, Marlise; CORTÊS, Iáris Ramalho. **Mais Mulheres no Poder:** Contribuição à Formação Política das Mulheres. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

PAUTASSI, Laura C. **Há igualdade na desigualdade?** Abrangência e limites das ações afirmativas. Revista Internacional de Direitos Humanos, ano 4, n. 6, 2007.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

SOUSA, Francisco Gouvêa de; Gaio, Gêssica Guimarães; Nicodemo, Thiago Lima. **Uma lágrima sobre a cicatriz:** O desmonte da Universidade pública como desafio à reflexão histórica (#UERJResiste). Revista Maracanan. n. 17, p. 71-87, jul./dez. 2017 ISSN-e: 2359-0092 DOI: 10.12957/revmar.2017.28598.

LITERATURA E DIREITO: ANALISANDO “METAMORFOSE” DE FRANZ KAFKA

GABRIELA SOARES BALESTERO

Universidade Federal de Uberlândia
(Doutoranda em História Social)
Av: João Naves de Avila, nº 2121 - Bloco 1H, sala 1H50
Campus Santa Mônica - Santa Mônica - Uberlândia - MG
CEP: 38408-144

Universidad de Buenos Aires
(Doutoranda em Direito Constitucional)
Av. Figueroa Alcorta 2263 (C1425CKB), Segundo Piso,
Recoleta, Buenos Aires, Argentina

gabybalestero@yahoo.com.br

Resumo. *No presente trabalho, faremos o estudo do Livro “A Metamorfose” de Franz Kafka de forma a relacionar a referida obra com o Direito. Embora escrita em 1912, portanto, contextualizada no momento histórico da crise da “Belle Époque” que antecede a Primeira Guerra Mundial, a obra “Metamorfose” de Franz Kafka é extremamente atual. A crise existencial, religiosa e racional em que vive o personagem Gregório, poderia ser chamada de crise da Modernidade, onde fica evidente a desesperança do ser, o pessimismo com relação ao futuro, a falta de respostas às questões mais simples e às mais profundas da vida, onde se pretende resgatar valores e princípios tantas vezes esquecidos. Na presente obra observamos a perda da autoridade, o desespero e a ameaça a necessária segurança para a permanência no mundo em que vivemos, através da figura de Gregório, transformado repentinamente em um parasita.*

Palavras chave: *Metamorfose; crise existencial; crise da modernidade; falta de respostas; parasita.*

Abstract: *In this paper, we study the book "The Metamorphosis" by Franz Kafka in order to relate such works with the law. Although written in 1912, hence the contextualized historical moment of crisis "Belle Époque" before the First World War, the work "Metamorphosis" by Franz Kafka is extremely current. The existential crisis, religious and rational character who lives in Gregory, could be called a crisis of modernity, which is evident's despair, pessimism about the future, the lack of answers to the simplest questions and the deeper life, where it intends to recover values and principles so often forgotten. In the present work we observe the loss of authority, despair and threatens the security needed to stay in the world we live in, through the figure of Gregory, suddenly turned into a parasite.*

Keywords: *Metamorphosis; existential crisis, the crisis of modernity,*

lack of answers; parasite.

1. Introdução

O presente trabalho teve como objetivo fazer um estudo do Livro “A Metamorfose” de Franz Kafka de forma a relacionar a referida obra com o Direito.

O jeito seco e direto de Franz Kafka descreve a realidade sinistra. Para Kafka a vida é tão emaranhada em seu curso natural que ocasiona surpresas diante da forma fria com que trata a realidade. Para Kafka não há lei para escrever e sim a frivolidade, o desespero e no caso da presente obra, o completo descaso da sociedade. Segundo Vera Karam de Chueiri (2008, p. 80), “na literatura de Kafka, nas suas várias experiências do tempo, a identidade é colocada em questão através da, aparentemente, normal aparência dos tipos mutáveis de seus personagens. Isso é bem claro em A metamorfose ...”

Na presente obra observamos a perda da autoridade, o desespero e a ameaça à necessária segurança para a permanência no mundo em que vivemos, através da figura de Gregório, transformado repentinamente em um parasita.

2. Síntese da obra

Primeiramente, traçaremos delineamentos gerais sobre a obra Metamorfose de Franz Kafka. Em uma manhã, Gregório Samsa acordou transformado em um inseto. Ele era um caixeiro-viajante, mas que estava cansado de seu trabalho, pois somente viajava, tinha refeições irregulares e nunca fazia amizades fixas. Além disso, Gregório se esforçava para sustentar a família composta por seus pais e sua irmã mais nova de catorze anos, e aceitava todas essas imposições desagradáveis de seu serviço, pois seus pais deviam para o patrão. Como Gregório não conseguia se levantar da cama, perdeu o trem das cinco horas da manhã. Por volta das sete horas, seus pais e sua irmã começaram a chamá-lo. Quando ainda estava na cama, pensou na ideia de que duas pessoas fortes poderiam ajudá-lo, pensou em seu pai e sua irmã. Às sete e um quarto, o chefe de Gregório chegou. Gregório teve o seguinte pensamento: “Fosse tão atormentado pela consciência que perdesse a cabeça e ficasse realmente incapaz de levantar-se da cama...por que não mandou um aprendiz?” Para atender o chefe, Gregório tentou se levantar da cama mas caiu no tapete. O chefe do escritório que estava no cômodo ao lado do quarto de Gregório disse que algo havia caído porque ouvira um barulho.

Nesse momento, Gregório pensa que, um dia, poderia ocorrer também o mesmo que aconteceu com ele ao chefe do escritório. Todos da família tentam chamar Gregório, pois o chefe do escritório estava lá; e o pai de Gregório para se justificar respondeu: “Ele não está bem, senhor, pode acreditar. Se assim não fosse, ele alguma vez ia perder um trem. O rapaz não pensa senão no emprego. Quase me zango com a mania que ele tem de nunca sair à noite; há oito dias que está em casa e não houve uma única noite que não ficasse em casa. Senta-se ali à mesa, muito sossegado, a ler o jornal ou a consultar horários de trens. O único divertimento dele é talhar madeira.”

O chefe do escritório responde ao pai que espera não ser nada grave a

situação de seu filho Gregório, afirmando que nós “homens de negócio, feliz ou infelizmente, temos muitas vezes de ignorar, pura e simplesmente, qualquer ligeira indisposição, visto que é preciso olhar para os negócios.” Ainda acrescenta: “Realmente, o patrão sugeriu-me esta manhã uma explicação possível para o seu desaparecimento relacionada com o dinheiro dos pagamentos que recentemente lhe foi confiado”...”Desde há algum tempo que seu trabalho deixa muito a desejar.” Gregório pede para o chefe perdô-lo, dizendo que pegará o trem das oito e irá se desculpar com o patrão. Nesse instante, os pais e a irmã de Gregório entram em desespero e saem para buscar um serralheiro para tentarem abrir a porta do quarto. Gregório apercebeu-se de que “se quisesse que a sua posição na firma não corresse sérios riscos não podia, de modo algum, permitir que o chefe do escritório saísse naquele estado de espírito.” Nesse sentido, o futuro de Gregório e de sua família dependiam disso. Após ver o estado de Gregório, o chefe rapidamente, “fugindo, sem se importar”, deixou a casa da família.

O pai de Gregório, com muita raiva, diante do que havia ocorrido com o chefe do escritório, tentou a qualquer custo fazer Gregório voltar para o quarto, conforme a seguinte descrição no livro “um dos lados do corpo ergueu-se e Gregório ficou entalado no umbral da porta ferindo-se no flanco, que cobriu a porta branca de horrorosas manchas. Não tardou em ficar completamente preso de tal modo que, por si só, não poderia mover-se com as pernas de um dos lados a agitarem-se tremulamente no ar e as do outro penosamente esmagadas de encontro ao soalho. Foi então que o pai lhe deu um violento empurrão que constitui literalmente um alívio, e Gregório voou até ao meio do quarto, sangrando abundantemente. Empurrada pela bengala, a porta fechou-se violentamente atrás de si e, por fim, fez-se o silêncio.”

Tomado pelas dores, pela fome e pelo cansaço, Gregório arrastava-se pelo quarto, sentindo-se orgulhoso por ter sido capaz de proporcionar à família uma vida sossegada em uma casa tão boa. Assaltava-lhe o pensamento do que poderia vir a acontecer se toda a calma, conforto e satisfação acabassem, quando percebeu que a família havia trancado as portas de seu quarto, e as chaves tinham sido transferidas para o lado de fora. Estava só. Envergonhado, Gregório meteu-se embaixo do sofá, que o cobria quase que por inteiro. Concluía que deveria ter paciência e ser respeitoso com a família, ajudando-a a suportar os incômodos que lhe causava nessas condições. Gregório não sentia mais apetite pelos alimentos frescos, vindo a irmã Grete a descobrir, pela experiência, que o inseto tinha agora predileção por alimentos meio apodrecidos e restos do jantar da noite anterior. Havia estabelecido um “código mudo” de convivência. A irmã dava sempre sinais de que entraria no quarto, para que ele se retirasse. Ele, indulgente, poupava a menina de seu convívio direto.

A criada havia sido dispensada, agora a irmã também era obrigada a cozinhar para ajudar a mãe. Cinco anos antes da metamorfose, a família havia mergulhado em um grave colapso financeiro, motivo pelo qual Gregório doara-se completamente ao trabalho, tornando-se, mais tarde, o provedor da família. Diante de uma situação financeira relativamente confortável, Gregório nutria o pequeno sonho de mandar a irmã ao Conservatório no ano seguinte.

Certo dia, após a metamorfose, Gregório descobriu, ao ouvir conversas, que a família escapara da completa ruína, uma vez que o pai havia feito alguns pequenos investimentos, que lhes rendiam alguma, porém não suficiente,

reserva. O pai nunca comentou o fato com o filho. Com aquele dinheiro suplementar, poderia ter pago parte da dívida que tinham com o patrão, apressando assim o dia em que o filho poderia deixar o emprego. Sentia vergonha e desespero sempre que falavam da necessidade de ganhar dinheiro. Agora Gregório achava que o pai tinha feito melhor em guardá-lo.

Apenas a irmã ocupava-se da arrumação do quarto. Seus cuidados oprimiam-no, que tinha sempre que esconder-se e nada podia fazer em agradecimento. Dois meses depois, a mãe tomou coragem e foi visitar o filho. Mãe e irmã discutiam se a mobília deveria ser retirada, para que Gregório pudesse se locomover melhor. Ele mesmo não sabia se queria a mobília, que lhe atrapalhava os movimentos, mas lhe fazia lembrar seu recente passado humano, do qual ainda não desejava desvencilhar-se. Cansado de tanta discussão, Gregório saiu de seu esconderijo, pondo-se na parede do quarto.

A mãe, vendo no que seu filho transformara-se, deixou-se cair de braços abertos no sofá, não dando mais sinal de vida. O pai, chegando em casa do trabalho, julgou que Gregório teria sido responsável por um ato de violência contra a mãe. Encheu os bolsos de maçãs e começou a bombardear o inseto. Uma delas penetrou-lhe nas costas. O pai só parou de investir contra ele pela intervenção da mãe, agora consciente, que lhe pediu que poupasse a vida do filho.

Gregório, que a princípio tinha orgulho de ser o provedor da família, era preocupado com os pais, com o futuro da irmã Grete, passou a ter pouca consideração por eles. Ao ouvir a música do violino de sua irmã, percebeu-se humano e sensível, recebendo a música como alimento para a sua alma solitária e desesperada, pela vida de opressão e sofrimento. Ele que sempre fora passivo e pacato, começou a ter vontade de atacar quem o atacasse.

Os hóspedes ao verem o inseto asqueroso, quiseram rescindir o contrato, mas sem o pagamento pela estadia, sugerindo que poderiam pedir indenização por serem obrigados a conviverem com aquele ser medonho. O episódio retrata bem o comportamento humano da época, situação que é muito atual, onde no intuito de levar vantagem, os hóspedes querem desfazer o contrato sem pagamento, mesmo tendo desfrutado da hospitalidade da família Samsa, utilizado das melhores acomodações, da comida quente e suculenta que sempre lhes fora oferecida.

A situação de Gregório se agravava, pela sujeira, pelo impacto que sua aparência causava nas pessoas, pelo transtorno da convivência com um parasita, tanto que foi submetido a cárcere privado, trancado em seu quarto. Diante dos problemas, a família aceita a proposta da irmã Grete – encontrar uma forma de livrar-se dele. O pai ainda sugere que fosse feito um acordo com o filho, com o que não concorda Grete, por não mais considerá-lo humano, pois, se o fosse, compreenderia a impossibilidade da convivência.

Os problemas da família cessam com a morte de Gregório, causada pela fadiga, pelo desgosto pela vida, pelo sentimento de ingratidão da família. Gregório se entrega, quando percebe a inutilidade de sua existência, deixa-se morrer lentamente. Seu corpo é descartado pela empregada, como se fosse um lixo e ninguém se importa com isso. O Senhor Samsa que sempre se mostrou omissivo, sem atitude, subserviente, resolve despedir os hóspedes que ainda se encontravam na casa, colocando-os para fora. A família sai para passear, o que antes nunca tinham feito, como se nada tivesse acontecido. Começam a planejar o futuro, que prenunciava ser melhor. Mudaram para uma

casa menor, mais barata, mais bem localizada e prática do que a antiga, que fora escolhida por Gregório. O casal percebeu que a filha havia se tornado uma mulher e haveria de lhe encontrar um bom marido. Sendo assim, com a morte de Gregório todos os membros da família passaram a buscar novas maneiras de sobreviver.

3. Literatura e o Direito: Breves Reflexões

No primeiro capítulo da obra, diante da transformação sofrida por Gregório, verifica-se que a sua relação de trabalho está maculada, viciada, tendo em vista que trabalha para saldar a dívida que seus pais possuem com seu chefe. Nesse sentido, o trabalho que Gregório exerce é marcado pela submissão, diante do fato de somente fazer aquilo que os chefes queriam sem discussões. Além disso, o trabalho de Gregório é maculado pelas condições desumanas e pela carga horária excessiva, pois vivia viajando a serviço sem ter pousada e alimentação decente.

Desta forma, Gregório se sobrecarrega para sustentar a sua família, e quando mais precisa, devido à perda de toda a sua vivacidade, a sua vitalidade, é desprezado pelo pai que o trata com violência. Ao longo de toda a história, ele vai sendo desprezado pela família e pela própria sociedade representada pelo “chefe”, pelas empregadas da casa e pelos hóspedes no último capítulo, havendo violação aos seus direitos fundamentais mais básicos como a saúde, ao respeito, e a uma vida digna.

Ademais, Gregório também pode representar a nossa própria Constituição Federal de 1998, que surgiu como forma de disciplinar sobre os direitos e garantias fundamentais, sendo inclusive conhecida como a “Constituição Cidadã”, vinda depois de governos ditatoriais.

Nesse sentido, o pai de Gregório, um militar decadente financeiramente, representaria a derrocada do regime ditatorial em definitivo, e Gregório representaria a Constituição Federal Brasileira de 1988, tendo em vista ser a pessoa que mantinha toda a família em todas as suas necessidades.

Contudo, como os direitos fundamentais são frequentemente desprezados, tanto pela nossa sociedade, quanto pelos nossos tribunais que muitas vezes violam normas constitucionais, Gregório, a partir do momento que se torna um “parasita” além de ter seus próprios direitos fundamentais violados, passa a ser desprezado pela sociedade, por ter se transformado em uma pessoa fraca, debilitada.

Desta forma, pode-se também dizer que Gregório representaria a vinda da nossa Constituição Federal de 1988 ou das Constituições Contemporâneas no sentido geral, que vem com grande força, prevendo direitos e garantias fundamentais essenciais para toda a sociedade, e, diante do menosprezo, da falta de aceitação na preservação dos direitos fundamentais, acaba sendo menosprezada, destruída, pela sociedade e próprio Poder Judiciário. Nesse sentido, o pai, a mãe e a irmã de Gregório podem ser encarados como se fossem os órgãos colegiados do Poder Judiciário que, em algumas de suas decisões, acabam “desprezando” a própria Constituição Federal, que passa a ser descartada, proferindo-as de forma arbitrária e ditatorial.

O jurista Lênio Streck (2008, p. 110-111) afirma, “forma-se, desse modo, um círculo vicioso: primeiro, admite-se discricionarismos e arbitrariedades em

nome da 'ideologia do caso concreto', circunstância que, pela multiplicidade de respostas, acarreta um sistema desgovernado, fragmentado [...].”

Nesse passo, a família de Gregório representaria a incapacidade de transformação social do Direito e do Judiciário, por exemplo, diante do Estado Democrático de Direito, a partir do advento das Constituições contemporâneas. Nos momentos em que o pai de Gregório tem raiva dele e passa a usar as suas roupas já surradas do exército, denota o “retorno da ditadura”, a raiva do “porquê” a família não tinha mais a assistência de Gregório, o mantenedor, o garantidor. A própria família não aceita a mudança de Gregório, pois agora, nesse momento difícil, ele quer ser amado e valorizado por todos, porém o que ocorre é a falta de aceitação e a arbitrariedade de seus familiares.

Verifica-se, em especial no segundo e terceiro capítulos, diante de tão pronunciada falta de efetividade dos direitos fundamentais, é inevitável a leitura do livro sem que se conclua pelo aviltamento da dignidade da pessoa humana de Gregório, que, em verdade, personifica a humanidade aflita, frágil, infeliz. Neste livro, é notória a desesperança de Gregório, seu pessimismo diante de um passado que lhe rendeu apenas relações familiares lacônicas, um trabalho opressor de sua criatividade, uma profunda solidão e nenhum reconhecimento. Em face de uma sociedade que o sufocava, Gregório, (a partir do segundo capítulo), deixa de se preocupar com sua forma física e mergulha em um profundo descaso consigo e com o mundo.

Assim sendo, é de se refletir acerca do conteúdo da dignidade da pessoa humana. Reclamaria esta apenas a garantia da proibição da destruição da existência e o provimento do estritamente necessário para que o ser não sucumba fisiologicamente? Ou, ao contrário, a dignidade da pessoa humana englobaria a garantia das condições de uma vida digna como tarefa e obrigação do Estado de Direito, objetivando o pleno desenvolvimento da personalidade do indivíduo e sua inserção na vida social?

Para J.J. Gomes Canotilho (2002), o conteúdo do princípio da dignidade da pessoa humana em uma teoria de cinco componentes: o primeiro reside na afirmação da integridade física e espiritual como dimensão irrenunciável de sua individualidade autonomamente responsável; o segundo componente trata da garantia da identidade e integridade da pessoa pelo livre desenvolvimento da personalidade; o terceiro baseia-se na libertação da angústia da existência da pessoa mediante mecanismos de sociabilidade, dentre os quais a possibilidade de trabalho e a garantia de condições existenciais mínimas; o quarto prescreve a garantia e defesa da autonomia individual através da vinculação dos poderes públicos a conteúdos, formas e procedimentos do Estado de Direito; e o quinto se firma na igualdade dos cidadãos, e se expressa na mesma dignidade social e na igualdade de tratamento normativo.

Nesse sentido, consoante Lênio Streck, “o Estado Democrático de Direito representa, assim, a vontade constitucional da realização do Estado Social” (STRECK, 2007, p.37). Como se vê, o fundamento do Estado Democrático de Direito da dignidade da pessoa humana (artigo 1º, III da CF) não é apenas uma declaração de conteúdo ético ou moral, e não expressa apenas um valor sistematizante da ordem jurídica constitucional. É verdadeira norma, que pretende garantir mais que a garantia contra atos desumanos, visando, sim, à edificação de uma ordem jurídica que promova o livre desenvolvimento da personalidade humana. É o que nos faz pensar este livro, tão revelador da condição humana.

A metamorfose de Gregório ainda pode ser encarada como a vinda das Constituições Contemporâneas, em que a própria sociedade, o direito, o Poder Executivo, o Poder Legislativo e o Poder Judiciário violam as normas constitucionais e inibem, desprestigiam as transformações por elas geradas. Desta forma, o colegiado dos tribunais, representados pelos pais e irmã de Gregório, querem o retorno ao passado, passando a dar importância não a valores humanos, mas sim ao poder, à sociedade, ao mundo.

O pai de Gregório ainda pode representar o papel do Poder Executivo em face do quadro da ausência de cumprimento dos direitos fundamentais, dos preceitos do Estado Democrático de Direito, mediante a omissão dos poderes públicos, que não realizam as devidas políticas públicas determinadas pelo pacto constituinte.

Segundo Lênio Streck, “em nosso país, não há dúvida de que, sob a ótica do Estado Democrático de Direito – em que o Direito deve ser visto como instrumento de transformação social -, ocorre uma disfunção do Direito e das Instituições encarregadas de aplicar a lei” (STRECK, 2007, p.33). Já a figura do chefe pode ser encarada como os membros da Administração Pública, ou seja, os membros do Poder Executivo, que, em nome da suposta “supremacia do interesse público”, da “necessidade”, da garantia apenas do suposto “mínimo existencial”, violam os direitos fundamentais previstos na Constituição. Os direitos fundamentais previstos constitucionalmente e as Constituições Contemporâneas passaram na atualidade a serem encarados como um estorvo, como algo inútil e desprezível, contudo, para a completa efetivação do Estado Democrático de Direito é imprescindível à efetividade dos direitos fundamentais e o respeito aos princípios constitucionais.

4. Considerações Finais

Embora escrita em 1912, portanto, contextualizada no momento histórico da crise da “Belle Époque” que antecede a Primeira Guerra Mundial, a obra “Metamorfose” de Franz Kafka é extremamente atual. A crise existencial, religiosa e racional em que vive o personagem Gregório, poderia ser chamada de crise da Modernidade, onde fica evidente a desesperança do ser, o pessimismo com relação ao futuro, a falta de respostas às questões mais simples e às mais profundas da vida, onde se pretende resgatar valores e princípios tantas vezes esquecidos.

A alienação de Kafka, garoto tímido e introspectivo, sensível às artes, incompreendido por todos e principalmente pela família, oprimido pelo pai que não aceitava sua dedicação à literatura, forjou a criação de Gregório, que se transforma em inseto, para criticar à instituição familiar pequeno burguesa, própria da sociedade que emergiu da Revolução Industrial que era uma sociedade muito diferente daquelas tradicionais do passado. É uma sociedade fortemente competitiva, na qual não haveria lugar para o mais fraco, nem para o diferente.

Com o romance Kafka expressa todos os seus sentimentos de raiva e indignação, seja contra a família que o explorava, o patrão que o oprimia ou a sociedade em geral que o sufocava. Enfoca o desespero do homem, ante o absurdo da existência. A temática da obra expressa sempre a tensão entre questões do espírito e da matéria, entre as necessidades de uma alma sensível e as exigências materiais.

Kafka enfoca ainda, as três grandes mudanças na família de Gregório, como crítica à sociedade calculista, fria e injusta em que vivia:

- Gregório pessoa: provedor da família, cuidadoso e preocupado com o futuro da irmã; família dependente.

- Gregório inseto: estorvo, parasita. Família independente, pai, mãe e filha começam a trabalhar.

- Gregório morto: mudança de residência, passeios, planos para o futuro, casamento da filha.

No presente trabalho, fizemos um estudo do Livro “A Metamorfose” de Franz Kafka, sob o ponto de vista jurídico, ressaltando em suma o desrespeito social pela preservação dos direitos fundamentais consagrados constitucionalmente, bem como a falta de aceitação às transformações das Constituições Contemporâneas.

Em “A Metamorfose”, Gregório passa por uma transformação em algo parecido com uma barata, e, diante dela passa a ser desprezado pela família, trabalho e pela sociedade, chegando ao esquecimento, conforme ocorrido no terceiro e último capítulo da obra em que o personagem principal morre de desgosto e não é mais lembrado por sua família.

Verifica-se, portanto, o quão os direitos fundamentais são esquecidos pela nossa sociedade, pelos nossos governantes e pelos próprios tribunais, sendo representados na figura de Gregório, que, a partir do momento que se torna um “parasita” além de ter seus próprios direitos fundamentais violados, passa a ser desprezado pela sociedade, por ter se transformado em uma pessoa fraca, debilitada.

Desta forma, pode-se dizer que, Gregório representaria a violação aos direitos fundamentais, ou o desrespeito à Constituição de 1.988 ou às Constituições Contemporâneas no sentido geral, que, diante da falta de aceitação na preservação dos direitos fundamentais previstos, acaba sendo menosprezada, destruída, pela sociedade, pelo próprio Poder Judiciário, Executivo e Legislativo.

Além disso, a partir da metáfora de Kafka, seria possível no Estado Democrático transformar a sociedade por meio do direito? Seria possível, como Gregório, partir de sua situação anterior de provedor da família, de empregado correto e submisso, se metamorfosear, em uma manhã, em uma situação totalmente nova, provocando tantas transformações em seu meio? Cabe a respeito a indagação do Prof. Lênio Luiz Streck (STRECK, 2007, p. 306): a Constituição de 1988, entendida como o novo, tem condições de triunfar sobre a tradição inautêntica do Direito, forjada no velho modelo-liberal-individualista-normativista?

O próprio responde que o fenômeno Constituição tinha sido descoberto, quando do processo de sua elaboração, mas após a sua promulgação encontra-se entulhado, esquecido, devido à utilização de métodos hermenêuticos ultrapassados. Propõe a redescoberta do novo sentido da Constituição, de um novo modelo de Direito, contendo o dever-ser do político econômico-social originário do processo constituinte.

Em assim não sendo, a ausência de reflexão jurídica renovada constitucionalmente, provoca uma alienação no jurista, que desencadeia a padronização, vulgarização e repetição do direito pelos velhos métodos, tal como era a vida de Gregório pessoa, na obra de Kafka. Na nova visão constitucionalizada do direito, é preciso transformar as relações de trabalho,

afastando-a daquela condição em que vivia Gregório, de um trabalho quase escravo, de opressão e submissão pelo patrão, que era credor de seus pais, desvelando todo o sentido e força normativa e protetiva do art. 7º da Constituição Federal.

Ao se abrir para a hermenêutica constitucional, o jurista haverá de compreender o seu novo sentido quanto aos direitos fundamentais de todos os cidadãos, fomentando a proteção ao direito à vida, à liberdade, ao respeito às minorias, mais fracas e de diferentes matizes. Para se utilizar de Kafka, evitando a situação vivenciada por Gregório-inseto, que por ser diferente e mais fraco, viu-se sem nenhuma proteção, compreensão e respeito de seus próprios familiares, que o mantiveram em cárcere privado, tentaram tirar sua vida, não cuidaram de sua saúde, não respeitaram a sua individualidade-diferença.

Ademais, também nas relações contratuais privadas, há que se ter uma visão mais alargada, contextualizando o momento interpretativo, com os olhos voltados para o texto constitucional, que cunhou o princípio da boa-fé objetiva, a evitar situação como passou a família Samsa, ao alugar um dos quartos da casa para terceiros, que pretendiam, após saber da existência de Gregório-inseto, desfazer o contrato sem pagamento, mesmo tendo desfrutado da hospitalidade da família Samsa, utilizado das melhores acomodações, da comida quente e succulenta que sempre lhes fora oferecida. É evidente a má-fé dos hóspedes em não querer pagar por aquilo que contrataram e desfrutaram e ainda, sugerir que podiam conseguir uma indenização.

Por fim, conclui-se que é imprescindível a reconstrução do Estado Democrático do Direito que, juntamente com a Lei Maior e as constituições contemporâneas “resgatariam a força do Direito”, tendo em vista que só há “Direito” se forem respeitados os direitos fundamentais.

5. Referências

CANOTILHO, **Direito constitucional e teoria da constituição**. 5.ed. Coimbra: Almedina, 2002. KAFKA, Franz. *A Metamorfose; um Artista da Fome; Carta ao Pai*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

STRECK, Lênio Luiz. **Hermenêutica Jurídica em Crise**. 7ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

_____. **Constituição, Sistemas Sociais e Hermenêutica; Desconstruindo os modelos de juiz: a hermenêutica jurídica e a superação do sujeito – objeto**”. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2.008.

TRINDADE, André Karam; GUBERT, Roberta Magalhães; NETO, Alfredo Copetti. **Direito e Literatura: Ensaio, Críticos**. Porto Alegre: Livraria do Advogado. 2008.

_____. **Direito & Literatura: Reflexões Teóricas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado. 2008.

O LUGAR SOCIAL DO LOCUTOR NO ACONTECIMENTO DA ESCRAVIDÃO

GEORGES SOSTHENE KOMAN

Programa de Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Rodovia Washington Luís, s/n, São Carlos - SP, 13565-905,

georges_hi5@yahoo.fr

Resumo. *Analizamos uma carta de Carlos José Botelho em que a escravidão enquanto acontecimento de língua é designada do ponto de vista de um Locutor numa cena enunciativa. De modo explícito, olhamos para a relação entre quem diz e a quem se diz algo, sendo isto o que determina o sentido do acontecimento numa conjuntura de línguas. Isto supõe evidentemente que quando falamos de escravidão tomada no acontecimento de língua não se trata de uma relação falante – ouvinte (que leva a pensar que é a interação subjetiva de dois interlocutores), nem de relação entre um locutor com uma língua, mas de uma construção num espaço de enunciação. Neste quadro, os falantes são afetados pela língua de modo que são figuras determinadas histórica e politicamente com sua relação com a sistematicidade linguística. Assim, o acontecimento da escravidão pode ser depreendido somente a partir da constituição desse conjunto de figuras da enunciação que assumem um seu lugar de dizer. Em uma palavra, podemos considerar que ao enunciar, alguém está falando de um lugar que assume e direciona o dizer, é o que Guimarães (2013) chama de locutor-x que não é um ser psicofisiológico.*

Palavras chave: *Locutor, Enunciação, Escravidão*

Resumé. *Nous analysons une lettre de Carlos José Botelho dans laquelle l'esclavage, en tant qu'évènement de langue, est désignée du point de vue d'un Locuteur dans une scène énonciative. De manière explicite nous regardons le rapport entre celui qui dit et a qui on dit quelque chose, ceci étant ce qui détermine le sens de l'évènement dans une conjoncture de langue. Cela suppose que quand nous parlons d'esclavage prise comme évènement de langue, il ne s'agit pas de rapport entre parlant – auditeur (qui porte à croire que c'est une interaction subjective entre deux interlocuteurs), ni de rapport entre un locuteur avec une langue, mais d'une construction dans un espace d'énonciation. Dans ce cadre, les parlants sont affectés par la langue de sorte qu'ils sont des figures déterminées historiquement et politiquement dans leur relation avec le système linguistique. Ainsi, l'évènement de l'esclavage ne peut être saisi qu'avec la constitution de ces figures d'énonciation qui assument leur lieu de dire. En un mot, on peut considérer que en énonçant,*

quelqu'un est en train de parler d'un lieu qui assume et qui directionne le dire, c'est ce que Guimarães (2013) appelle locuteur-x qui n'est pas un être spyco-physiologique.

Mots-clés : Locuteur ; Énonciation ; Esclavage

1. Introdução

Analizamos uma carta de Carlos José Botelho em que a escravidão enquanto acontecimento de língua é designada do ponto de vista de um Locutor numa cena enunciativa, quer dizer, na enunciação é o Locutor dividido que faz significar a escravidão. Vamos olhar para a relação entre *quem* diz e *a quem* se diz algo, sendo isto o que determina o dizer do Locutor. Para entendermos a escravidão tomada na enunciação não tratamos de relação falante – ouvinte (que leva a pensar que é a interação subjetiva de dois interlocutores), mas examinamos a construção enunciativa em que os falantes são constituídos em espaços de enunciação. Neste quadro, os falantes são afetados pela língua de modo que são figuras determinadas histórica e politicamente com sua relação com a sistematicidade linguística. Assim, o acontecimento da escravidão pode ser apreendido somente a partir da constituição desse conjunto de figuras da enunciação que assumem um seu lugar de dizer. De forma concisa, podemos considerar que ao enunciar, *alguém* está falando de um lugar que assume e direciona o dizer, é o que Guimarães (2013) chama de locutor-x que não é um ser psicofisiológico.

Tomamos por exemplo o seguinte enunciado numa carta familiar:

Papai

O enunciado inicia a carta de Carlos Jose Botelho para Antonio Carlos de Arruda Botelho sobre o que já escreveu em outras cartas como o modo que gasta seu dinheiro, sobre a faculdade e sua rotina de trabalho e estudo. Sumariamente podem ser considerados aspectos relativos à constituição de uma cena enunciativa a partir do lugar em que se diz “papai”. Em decorrência, o locutor responsável pela enunciação é tomado no lugar de filho, isto mostra a maneira como a língua funciona por constituir lugares de dizer que não são pessoas, mas configurações de agenciamento enunciativo. Em nosso caso, o dizer se formula no texto que integra um sentido específico, quer dizer, o Locutor fala de um lugar que se significa como potencial herdeiro de cargas familiares, sendo um dizer encaminhado para um alocutário-pai constituído pela própria enunciação “papai”. Entretanto, a variabilidade ou, para dizer melhor, a divisão do locutor incide na maneira como a realidade é vista no excerto a seguir:

Tambem eu participei dos infortunios do velho anno como vossa mercê me annuncia; não me espanta, pois decididamente que não tenho chance como disem os Franceses, para com escravos.

Nesta sentença, aparece a palavra *escravos* enunciada por um enunciador que se responsabiliza (ou não) pela asserção, ou seja, que atualiza o discurso do “outro” em *como dizem os franceses*, para significar algo. Pelo

fato de que o locutor é dividido na enunciação, o enunciado mobiliza as posições de (quem diz e a quem se diz), mostrando desse modo, lugares enunciativos que podem assumir este dizer, dando assim sentido ao dizer.

A partir disto, temos condições para observar a cena em que a escravidão vem aparecendo na conjuntura de língua que afeta os falantes, fazendo com que ela seja um acontecimento de língua. Trata-se aqui de alimentar esperanças ou de desejar situações favoráveis, relacionando a fase desfavorável ao estado ou à condição de seres privados de liberdade representados pelo sintagma “escravos”. As marcações temporais “(...) eu participei”, “velho anno”, situam a enunciação dos *infortúnios*, que caracteriza o momento em que o dizer atravessa o falante. E o que temos aqui? Podemos pensar na rememoração de fatos que dizem respeito à instabilidade de um sistema até então rentável.

Para o teórico brasileiro Guimarães (2013), a enunciação adquire um caráter político, por conseguinte, consideramos que é o acontecimento da escravidão que afeta o falante e que o agencia em Locutor de modo que possamos ter formulações que são integradas em textos para significar, designar e fazer significar. Compreender então a relação que um locutor (filho, primogênito, fazendeiro, estudante, etc.) mantém com o seu modo de dizer é buscar a posição que deve e pode ocupar esse lugar do dizer no espaço de enunciação. Desse modo, nos é preciso examinar as marcas enunciativas no que é dito (o que é produzido) que denuncia o dizer (tudo o que está sendo significado).

Em outra parte, isto se traduz pela apreensão do sujeito-enunciador na análise do discurso de linha francesa, pode-se chamar esse lugar de dizer “enunciador” ou “sujeito-enunciador” e ao correlato constituído pela própria enunciação de destinatário. Com isto, queremos chegar ao ponto de identificar enunciadores constituídos pela língua como em “*Papai*”, em que temos um sujeito-enunciador individual ligado ao lugar de filho e que preenche uma variação em outros excertos como o seguinte:

“pois decididamente que não tenho chance como disem os Franceses, para com escravos”.

Em suma, voltamos a observar como a escravidão é designada. Já de início, nota-se lamentações que desenham o quadro do prenúncio do fim do tráfico negreiro ou da abolição da escravidão. Nesta configuração pode-se observar um desdobramento da “chance” de que beneficiarão os *escravos* em caso de efetiva abolição e em contrapartida os efeitos de cortes financeiros para os administradores de fazendas da cidade. Lembramos que a cena enunciativa é um espaço particularizado por uma deontologia específica de distribuição de lugares de enunciação no acontecimento, por isto, o locutor se encontra afetada pela temporalização da escravidão. Desse modo, há outros lugares enunciativos agenciados que nos revelam o modo como são considerados os “escravos”, ou seja, como se caracterizam os *escravos*. Com isto, podemos nos deparar sobre as diferentes designações da escravidão e o modo como ela aparece enquanto meio de sustentabilidade financeira na elevação da cidade de São Carlos. Para uma aproximação adequada daquilo que a enunciação revela, expomos a carta inteira em que extraímos os trechos acima observados.

Papai

Duplamente agradável foi o haver recebido sua carta de 10 de p.p. pois na minha última dei-lhe a hipótese de não ter novas suas o que somente depois de faltar em um correio chegou-me por este. Agradeço-lhe os bons votos para o ano novo principalmente que o passado não nos foi dos mais lisongeiros. Também eu participei dos infortúnios do velho ano como vossa mercê me anuncia; não me espanta, pois decididamente que não tenho chance como dizem os Franceses, para com escravos. Permita o futuro que essa má fortuna se limite a esse ramo muito mais porque de a muito que não conto com esse elemento. Nada mais instável, nada mais sem garantia de que uma fortuna que baseia sobre entes que de um momento para outro deixarão de existir ou dependem da vontade de um só homem. Se o trabalho intelectual não foi suficiente para garantir o futuro, o será o manual, se nem este servir de nada mais precisarei.

A designação da escravidão por “ramo” e reescrituração por “elemento”, insinua que poderia ser um sistema utilizado para a manutenção econômica de família, já que o Locutor representa o dizer como o que está no presente sendo a temporalização própria do acontecimento. Embora, antes de chegarmos a observar estas designações e reescrituras, podemos voltar a nossa atenção ao enunciador-genérico “*como dizem os franceses*”, e sua relação com ditos populares fazendo com que o Locutor possa simular ser a origem do que se diz. Aqui ecoa a noção de polifonia tal como Mikhail Bakhtin (1934-1953) trata em seu *Estética e teoria do romance*. Conforme evoca Guimarães (2002) “o que aí se diz é dito, não de um lugar individual, independente de qualquer contexto, mas é dito do lugar de um acordo sobre o sentido de repetir o dito popular”, a ideia bakhtiniana de polifonia complementa o nosso ponto de vista porquanto ela evoca uma imagem de um conjunto de vozes orquestradas na linguagem.

No enunciado, “*pois decididamente que não tenho chance como dizem os Franceses, para com escravos*”, o enunciador se mostra como um indivíduo que se escolhe falar tal como os outros indivíduos, dizendo com todos os outros. É uma forma de se apresentar como independente da história. Esse lugar que ocupa o Locutor consiste primeiramente em colocar em cena uma pluralidade de vozes enunciativas abstratas. O sentido se apresentaria assim, em diferentes níveis, como um emaranhado de falas e de pontos de vistas mais ou menos heterogêneos. Nesta configuração, observamos as modalidades enunciativas em “*pois*” seguido do verbo *decidir* colocado do modo adverbial em “*decididamente*” para evocar uma situação de resignação à *má sorte*, aos *infortúnios*. Vê-se aí o domínio do sujeito sobre o modo como o real se configura para o comum dos mortais enquanto realizações de eventos positivos, entretanto, em nosso caso o sintagma “*chance*” indica um lugar predeterminado historicamente. O Locutor fala da “*chance*” de que os escravos não dispõem. Resignar-se a não tê-la seria abandonar-se ou sujeitar-se a fenômenos independentes. É o que soa no discurso contemporâneo sobre os negros escravizados, aqueles para quem tudo parece desfavorável.

O uso do advérbio “*também*” na sentença, (...) *Tambem eu participei dos*

infortunios do velho anno como vossa mercê me anuncia (...) preenche uma função de conjunção e vai indicando uma posição do Destinatário. Temos então a informação de que o Locutor recorta a fala na temporalidade do acontecimento, e a remete sempre num presente que projeta uma futuridade, pois, os *infortunios* já parecem ser anunciados há tempos atrás, transparece o quadro de que foram já vividos, e que ainda permanecem no presente do acontecimento. Em decorrência, surge a cena em que temos alguns pré-construídos sobre o fim da escravidão diante do temor da sua efetiva realização.

Dando continuidade às nossas observações, podemos nos deparar com formas de designar a escravidão sem referência catafórica ou anafórica. O Locutor menciona uma realidade dissimulando-a. Isto nos é ilustrado na sentença “[...] *permitha o futuro que essa má fortuna se limite a esse ramo muinto mais porque de a muinto que não conto com esse elemento*”. o Locutor faz uso do subjuntivo presente em “permitha”, e desse modo aciona um pedido, um desejo ou uma fala de esperança, sobretudo, ele o faz porque a má fortuna ocupa apenas um setor definido “esse ramo” e esse “elemento”. Que representam estas designações e reescrituras?

Na sentença “*porque de há muito que não conto com esse elemento*” notamos de fato um eminente fim de algo designado, um fim prenunciado em tempos passados e que hoje chega a ser efetivo, pois é um fim inelutável, contudo o Locutor o diz de um lugar universal, podemos ver isso na frase *Nada mais instavel, nada mais sem garantia de que uma fortuna que basea sobre entes que de um momento para outro deixarão de existir ou dependem da vontade de um só homem*. Isto nos remete supostamente ao modo como a escravidão tem forma em São Carlos; é uma configuração de pertencimento de entes a outros, quer dizer, um regime em que seres humanos pertencem a outros seres humanos, confirmando a hipótese da apropriação de corpos. Temos a ilustração explícita ao enunciar “*entes que de um momento...dependem da vontade de um só homem*”, embora, como isto é dito? Dessa maneira, qual relação é criada entre a escravidão e o bem material como o dinheiro, e desse modo, como podemos pensar a relação intrínseca entre a escravidão e o desenvolvimento de um espaço geográfico em determinado tempo da história?

É claro que se a teoria do Locutor estipula que o falante agenciado em locutor fala sempre a partir de um lugar social e desconstrói ao mesmo tempo o sujeito psicofisiológico, a observação do texto ressalta em outras medidas materialidades históricas que respondem às exigências do psicofisiológico. Um dos sentidos que extraímos desse dizer é que o Locutor nos ensina como o ser atua para o seu avanço econômico, embora o meio seja instável. Vemos aqui um locutor no lugar filantrópico que sente a fraqueza de um sistema construído sobre seres que pertencem a um só homem ou que deixarão de existir. Em que medida estes entes deixarão de existir hoje em dia? Somos então levados a pensar que não existem mais *escravos*, algo que não é equivocado porquanto não se fala mais em *escravos* em São Carlos de hoje. O alcance histórico dessa enunciação, ou seja, a temporalidade do acontecimento da escravidão nos faz entender a partir do recorte do memorável que temos ainda no presente entes que dependem da vontade de um só homem, por conseguinte, temos uma latência de futuro que a nossa análise deve preencher.

Em outra parte, no aspecto em que evocamos um caráter filantrópico do enunciador podemos ver um grito de desespero devido aos prenúncios do acabamento de um movimento consolidado há anos por regimes antigos. Vemos isto, na instabilidade a que se refere o Locutor em “*Nada mais instável... nada mais sem garantia*”, pois sabemos que temos um locutor universal que enuncia com certas modalidades, podemos reunir condições para pensar numa forma de escravidão ligado a uma concentração de bens materiais como o dinheiro por parte de alguns determinados sujeitos construídos histórica e linguisticamente. Sobretudo, com o grito de desespero marcado pela resignação do Locutor aos infortúnios a que se refere a carta, é possível refletir sobre a maneira como esses bens materiais terão uma restrição na circulação em propriedade de famílias e, por conseguinte como a escravidão em si se revela construída pela necessidade humana do trabalho.

Justamente a seguir, temos a designação da própria escravidão por “trabalho”, seja reescriturada pelo *trabalho intelectual*, ou seja, pelo *trabalho manual*. Algo que chama a nossa atenção é o modo como o Locutor procede pela formulação condicional da necessidade humana do trabalho, na frase *Seo trabalho intelectual não foi suficiente para garantir o futuro, o será o manual*. Temos a informação de que o garante do futuro passa pelo trabalho, contudo, isto aciona o pressuposto que apresenta o *trabalho intelectual* como insuficiente para garantir o futuro, em decorrência disso é necessário que o manual assegure e consolide as bases econômicas de todo regime sedentário. A escravidão passa a ser representada como trabalho em que repousaria o garante do futuro, mas que se apresenta *instável* devido a múltiplas questões.

A este ponto, podemos retomar a cena enunciativa em que vem se encontrando a escravidão em São Carlos. Como apreender os modos específicos de acesso à palavra, dadas as figuras da enunciação e as formas linguísticas empregadas para nos fazer entender o que é a escravidão em si? É o que trataremos em outra carta analisada mais adiante.

2. Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética e teoria do romance**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Ler um Texto: uma Perspectiva Enunciativa. **Revista da ABRALIN**, Vol. 12, Fac. 2, pp.189-205, Brasília, DF, BRASIL, 2013.

O DESABROCHAR POÉTICO DA LEITURA: EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA SALA DE LEITURA CLARICE LISPECTOR

GILMA GUIMARÃES LISBOA, GILCILENE DIAS DA COSTA

Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação e Cultura
Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins-Cametá
Travessa Padre Antônio Franco, 2617, Matinha, CEP: 68.400-000, Cametá-PA,
bloco Orlando Cassique, térreo.

gilma_guimaraes@hotmail.com, costagilcilene@gmail.com

RESUMO. *Este trabalho apresenta experiências de leitura literária vivenciadas a partir da pesquisa de Mestrado desenvolvida na Sala de Leitura Clarice Lispector de uma escola básica, em Cametá-PA. Os aportes teóricos baseiam-se nos conceitos de leitura, experiência e sentido, com Larrosa (2002; 2004; 2015), Nunes (1996). A cartografia de inspiração Deleuziana-Guattariana constitui o percurso teórico-metodológico da pesquisa. Enfoca ressonâncias poéticas e artísticas inspiradas nas obras clariceanas.*

Palavras chave. *Leitura Literária; Experiência; Sujeito-leitor; Escola Básica; Clarice Lispector.*

RESUMEN. *Este trabajo presenta experiencias de lectura literaria vivenciadas a partir de la investigación de Maestría desarrollada en la Sala de Lectura Clarice Lispector de una escuela básica, en Cametá-PA. Los aportes teóricos se basan en los conceptos de lectura, experiencia y sentido, con Larrosa (2002; 2004; 2015), Nunes (1996). La cartografía de inspiración Deleuziana-Guattariana constituye el recorrido teórico-metodológico de la investigación. Enfoca resonancias poéticas y artísticas inspiradas en las obras clariceanas.*

Palabras clave. *Lectura Literaria; Experiencia; Sujeto-lector; Escuela Básica; Clarice Lispector*

1. Palavras iniciais

Segundo Nunes (1996), a leitura literária, quando obrigatória, pode não ser agradável ao leitor, no entanto, ao se sentir livre, seja para discutir sobre o que leu seja para falar sobre aquilo que lhe despertou interesse, a leitura desse gênero pode colaborar para a formação do sujeito. Por esse motivo a Sala de Leitura no espaço escolar é imprescindível para a formação do jovem leitor. Pois nela poderemos agregar sonhos, vozes, ressonâncias e experiências leitoras que poderão ecoar no mundo objetivo e subjetivo do leitor. O presente

texto busca relatar experiências de leitura literária vivenciadas a partir de atividades realizadas com alunos na Sala de Leitura Clarice Lispector localizada na Escola Estadual de Ensino Médio Abraão Simão Jatene, no Município de Cametá/PA. As atividades integram a pesquisa em andamento no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFGA), tendo por tema **Pelas Mãos de Clarice: O desabrochar da experiência literária na “Sala de Leitura Clarice Lispector”**, e articula-se ao Projeto de Pesquisa: “Uma Educação no *dorso do tigre*: Literatura e Experiências Formativas”, coordenado pela professora-orientadora Gilcilene Dias da Costa, PPGEDUC, Faculdade de Linguagem, Campus Universitário do Tocantins/Cametá/UFGA. Tem por objetivo analisar experiências de leitura literária com alunos na “Sala de Leitura Clarice Lispector” da Escola Estadual de Ensino Médio Simão Abraão Jatene, relacionadas às obras clariceanas, no sentido utilizado por Larrosa, que traz a experiência como algo que marca, que toca e transforma o que somos e o que nos tornamos. Assim, o autor conceitua: “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (LARROSA, 2012, p. 14).

Entende-se que a literatura é algo capaz de abrir horizontes outros para o existir, provoca e alivia as dores do mundo, sobretudo numa sociedade, quase sempre, injusta como a nossa que necessita ser permanentemente questionada. Alguém já disse que a palavra é a pá que lavra o destino de cada um. E o que é um destino sem palavras? Um chão estéril no qual quase nada brota. É necessária irrigar o chão da formação dos nossos alunos, com leituras literárias, para que nele brote sujeitos sensíveis a reinventar suas histórias, amenizar suas dores e criar outros modos de existir no mundo. Pois os livros podem nos servir de amparos nas horas mais tristes, assim como poderá nos abrir as janelas para outros mundos. Às vezes, a leitura é um caminho que nos leva a ter consciência da nossa condição no mundo, dos infortúnios da vida. Em especial, as obras clariceanas abrem veredas que possibilitam o (re)encontro do leitor com o seu próprio mundo, sendo desafiado a pensar, a criar e reinventar as relações consigo e com o outro.

Compreender a leitura literária como uma experiência que possa permitir aos alunos outras formas de vivenciar o texto, outros olhares, a possibilidade de se fazer e refazer a partir da experiência da leitura, de refletir sobre si e sobre os que os cercam é de suma importância para os jovens, especialmente quando se trata da autora Clarice Lispector, que muitas vezes causa sensações incompreensíveis ou desconfortáveis diante da densidade de sua escrita. Assim, foi pensando na importância da leitura de obras literárias em ambientes escolares, para além de sua função instrumental preparatória para avaliações, que foram realizadas atividades poéticas e artísticas na Sala de Leitura Clarice Lispector, apoiadas no conceito de experiência e sentido, conforme ressalta Larrosa (2016), em que o saber da experiência é aquele que se dá entre o conhecimento e a vida humana, ou seja, é o que adquirimos na medida em que respondemos ao que nos acontece ao longo da vida. Afirma o autor: “O saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...]” (LARROSA, 2002, p. 27).

Ressalta-se que a Sala de Leitura Clarice Lispector, a princípio, foi criada apenas para a prática usual da leitura, mas se compreende que a partir

da pesquisa de Mestrado, ela tem sido reinventada e ressignificada por meio de experiências literárias e artísticas que gradativamente vão tecendo conexões entre a palavra literária e a vida em seus múltiplos sentidos. Assim, a Sala de Leitura vem desabrochando poeticamente numa relação de proximidade e trocas intersubjetivas entre os jovens leitores e as obras de Clarice. A cada movimento, percebe-se que a leitura de Clarice se conecta com as vivências dos leitores, desabrochando sensações de inquietudes, questionamentos, indignação, entusiasmos, sentimentos até então não experimentados no encontro com a leitura. A criatividade aflora e dá vazão à arte do contar, recriar e atuar com a liberdade e leveza que a obra propicia.

2. Um plano...

Para que a experiência passe a ser vista como mudança fez-se necessário adotar um desenho metodológico para a pesquisa que não se feche em resultados finais, em regras prontas que apontem um único direcionamento e que não desconsiderem os caminhos percorridos pelo pesquisador até sua conclusão. Para tanto, optou-se por adotar a construção de um desenho metodológico que reconhece a Cartografia como um exercício de pesquisa importante e viável para produção de conhecimentos. Com isso adentrou-se em um estudo cartográfico baseado na perspectiva rizomática de Deleuze e Guattari na obra “Mil Platôs” (1995); de Passos, Kastrup, Tedesco e Escóssia por meio das obras: “Pistas do Método da Cartografia, Pesquisa-Intervenção e Produção de Subjetividade” (2015) e “Pistas do Método Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum” (2016). Nesse percurso, considera-se a experiência para a produção de dados, ao invés de experimento para comprovar conhecimentos.

A Cartografia como modo de pesquisa, proposto por Deleuze e Guattari (1995), se elabora a partir do interesse pelo estudo da subjetividade, mais especificamente, “como modo de acompanhar processos de produção de subjetividade” (KASTRUP; BARROS, 2012, p. 90). Segundo Deleuze e Guattari (1995), fazer o mapa (cartografar) é diferente de fazer o decalque. O mapa está voltado para uma experimentação, que por sua vez difere-se de experimento. O “mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 22).

De acordo com Kastrup; Barros; Passos (2015, p.73), “a cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra”. O sentido da cartografia é justamente acompanhar o percurso rizomático da pesquisa, seu objetivo “é acompanhar o processo de construção do conhecimento através da pesquisa e não representar o objeto” (*id.*, p. 32). A visão do cartógrafo no campo da pesquisa é buscar onde pousar sua atenção. “Assim, a diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisador sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (PASSOS; BENEVIDES, 2015, p.17).

Uma vez que a cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador

e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação, a pesquisa, por assim dizer, é sempre um mapa que possibilita múltiplas entradas e leituras e onde é possível transitar livremente um terreno em permanente mutação.

A escrita clariceana propicia ao leitor uma diversidade de enfoques que perpassam desde a existência humana até sentimentos como ódio, amor, medos ou desejos e por entender-se que as particularidades da escrita de Clarice possibilitam práticas e experiências leitoras e, assim, estimula a participação do leitor no preenchimento de seus hiatos, conduzindo-o à construção de novos sentidos e significados para a vida.

Sendo assim, foram planejadas e realizadas atividades poéticas e artísticas, na Sala de Leitura, na tentativa de instigar o leitor ao desafio das leituras clariceanas como possibilidades de ressaltar o valor poético e formativo da literatura para a vida escolar e subjetiva desses leitores. Larrosa (2015) pensa a leitura enquanto relação de produção de sentido, onde mais importante do que o texto, é a relação com ele. Em se tratando de Clarice Lispector, esta aproxima-se do leitor e compartilha com ele suas experiências. Pois Clarice é uma escritora sensível e misteriosa, atenta aos dramas do mundo.

As ações de pesquisa definidas pela parceria entre escola e universidade, por meio do projeto de pesquisa “Uma educação no *dorso do tigre*: literatura e experiências formativas”, aconteceram inicialmente por meio da aproximação ao espaço escolar, com conversas informais nas salas de aula para apresentação do Projeto de Mestrado e da reestruturação da Sala de Leitura que estava fechada fazia algum tempo. Diante do desafio de apresentar Clarice aos alunos da escola utilizamos a estratégia do “Cine Clarice” que acontecia todas às quintas-feiras com apresentação de documentários sobre a autora e curta-metragem das obras adaptadas dela, pinturas das obras de Clarice na área externa da Sala de Leitura. Assim como também foram compradas cerca de trinta obras de Lispector para o acervo da Sala de Leitura, as quais são emprestadas aos alunos. Das obras de Clarice duas foram adaptadas para serem dramatizadas pelos alunos, *Felicidade Clandestina* e *A Hora da Estrela*. Por ser uma escritora considerada por muitos “hermética”, há por naturalidade um mito que provoca todo um distanciamento do jovem leitor da curiosidade e interesse pela literatura clariceana, por isso, teve-se o cuidado de trabalhar obras de Clarice de compreensão mais acessível aos leitores. Esse contato com as obras literárias é imprescindível para o desabrochar da experiência literária entre o texto e o leitor.

3. Uma semana com clarice...

Pensando na aproximação dos leitores com as obras literárias de Clarice e de buscar uma maneira da escola ser um espaço acolhedor a essa perspectiva de leitura enquanto experiência e sentido, foi organizada a Semana Clariceana. Ao ler Clarice, o leitor depara-se com o vazio, com o silêncio como um recurso recorrente em seus textos, o que nos leva a compreender a ideia “Você que me lê que me ajude a nascer” (LISPECTOR, 1998, p.33). Em especial, Lispector (1998) acreditava que ler era um meio de libertação, o lugar onde a expressão e os sentimentos têm a fluidez. E foi com *Felicidade Clandestina*, *A hora da Estrela*, documentários, entrevistas, declamações de

poesias que se realizamos a Semana Clariceana com o intuito de inserir o aluno ao mundo desconhecido de Clarice.

O desenvolvimento destas atividades de leitura literária no espaço escolar permitiu compreender o principal questionamento da pesquisa: Em que medida a leitura de textos literários interage com as demandas de leitura de estudantes frequentadores da “Sala de Leitura Clarice Lispector” e em que sentido a literatura clariceana provoca um desabrochar poético nos jovens leitores?, pois a experiência de leitura realizada naquele ambiente com os jovens leitores evidenciou que a leitura quando é mediada por alguém, torna-se mais compreensível e mais prazerosa, já que não se trata de uma leitura realizada com cunho obrigatório. Portanto, a leitura e a encenação teatral de obras clariceanas foi importante para desfazer a ideia entre os jovens leitores de que Clarice Lispector é “difícil de ler, é “incompreensível”. Para interagir com a obra, precisa haver entrega do leitor, ser tocado e impulsionado a se apaixonar pelos textos literários e caminhar de mãos dadas com Clarice pelo desconhecido, atribuindo assim, sentido à própria vida ao ler a sua obra, uma vez que muitos de seus textos perpassam pelos dramas cotidianos da existência humana.

Documentário sobre Clarice Lispector



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A partir dessas ações a Sala de Leitura ganhou vida poética e deu vida aos seus frequentadores, pois os textos clariceanos possibilitaram aos alunos que frequentam aquele local interagirem entre si provocando questionamentos principalmente a partir da personagem Macabéa de *A hora da estrela*. Pelo encontro com a leitura, Clarice os instigou a sair de seus casulos, desestabilizando-os e fazendo-os refletir sobre suas vidas e suas escolhas pessoais.

Essa experiência da leitura poderá ser facilitada por aquilo que “o texto leva a pensar” (LARROSA, 2016, p. 142) fato esse que foi percebido pelos alunos quando assistiram aos curtas *Felicidade Clandestina* e *A Hora da estrela* e também quando dramatizaram as obras adaptadas. Não aceitaram a atitude da filha do dono da livraria em não emprestar o livro para a colega, diziam o quanto ela era egoísta e invejosa. Assim como outros se indignaram com a atitude de Macabéa diante dos comentários de Olímpico, quando ela revela: “Sabe o que eu mais queria na vida? Pois era ser artista de cinema”. (LISPECTOR, 1999, p. 59) e ele com ar de superioridade responde “E você

tem cor de suja. Nem tem rosto nem corpo para ser artista de cinema. ” (LISPECTOR, 1999, p. 59). A literatura de Clarice instiga o leitor a ousar a ir além dos limites previsíveis, projeta-o para além daquilo que foi narrado, pois a leitura não se limita ao que está dado.

A Semana Clariceana aconteceu no segundo semestre do ano 2016 no período de 01 a 05 de dezembro. O evento contou com a participação e o envolvimento de toda a comunidade escolar. E foi realizada da seguinte forma: No dia 01 de dezembro tivemos O Café Literário com a presença do professor e escritor Haroldo Barros, escritor cametaense, relatando a experiência dele com a leitura literária. Na área externa da Sala de Leitura foi criado O Cantinho da Leitura. Neste ambiente os alunos poderiam sentar e escolher um livro para ler, visualizar ou simplesmente bater “um papo”. Além das exposições dos livros, organizou-se o Cine Clarice com a exibição do curta “Perto do Coração Selvagem”. No dia 05 de dezembro, a programação começou a partir das 8h com A Roda de Conversa sobre experiências de leituras literárias, expressões estéticas e a importância da Sala de Leitura para tal fim, cuja convidada foi a professora Gilcilene Costa. No dia 06 foi apresentada pelos alunos do turno da tarde as peças teatrais *A Hora da Estrela*, assim como declamação de trechos de algumas obras de Clarice Lispector. Por fim no dia 07 houve a apresentação teatral da obra *Felicidade Clandestina*. E a dinâmica Contação de histórias utilizando algumas obras de Clarice Lispector.

As atividades desenvolvidas têm mobilizado os alunos a participarem mais efetivamente da Sala de Leitura. Os empréstimos das obras literárias tornaram-se frequentes. O conhecimento a respeito de Clarice passa a fazer parte do aprendizado dos alunos de uma maneira mais fluida. As experiências literárias, por meio das obras de Clarice, de certa forma incomodam, sensibilizam, questionam o leitor, pois a autora arrebata, fisga o leitor por meio de sensações e sentimentos intensos e desconhecidos.

Leitura na hora do intervalo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Quando questionados se após as ações realizadas na Sala de Leitura houve interesse dos alunos em ler obras de Clarice, responderam:

Aluno 01: Tive.. Quando a professora mostrou a obra pra gente fiquei curiosa. Até cheguei a pesquisar no you tube. Me chamou atenção a obra a Hora da Estrela. Ela tava tentando relatar a história dela na obra.

Aluno 02: Quando a senhora veio com o projeto de Clarice... aí, nós começamos a ler o livro dela.

Aluno 03: A partir de uma renovação que teve aqui né (mostrando para a Sala de Leitura) e desse corredor que vocês estavam preparando... aí se aprofundou mais.

Observa-se que o interesse dos alunos por Clarice Lispector só foi possível devido às atividades realizadas na Sala de Leitura. Essas constatações permitem pensar sobre a melhor maneira de despertar no aluno que frequenta a Sala de Leitura “Clarice Lispector” o encanto pela leitura literária a partir dos encontros com a leitura clariceana.

Ao serem questionados sobre como a leitura literária poderá transformar seu olhar sobre o mundo e a maneira de relacionar-se consigo e com as pessoas, obtive a seguinte resposta:

Aluno 01: Todo o livro tem uma essência. Quando li o livro *Ágape* do Padre Marcelo Rossi, eu li aquele livro (respira fundo) mas é um livro tão bom que eu sinto que eu mudei quando li aquele livro. Desde o começo que eu li... sei lá. Ele trouxe (pausa) é um livro religioso me trouxe tantas coisas boas. No tempo que li aquele livro, assim faz um mês atrás... parece que me limpou, me renovou por dentro. Sabe me deu uma visão totalmente (ênfatisa a palavra) diferente de outras coisas. Abriu minha mente. Aquilo que tava que eu sabia... não sabia me libertar espiritualmente daquilo e me trouxe muitas coisas boas.

Aluno 02: Quando leio... tipo assim...eu crio um mundo pra mim. Eu vivo aquele mundo. Muitas vezes eu vivo aquela personagem que (pausa) eu não posso viver na vida real. Eu incorporo aquela personagem. Eu saio para esse mundo que é real...então é muito importante pra mim...Tipo Clarice eu me identifico com ela... ela criava um mundo. Ela gostava muito de ler (pausa) ela escrevia a vida dela. Quando ela (apontando para mim) nos convidou pra fazer a coisa aqui... ela me deu o poema e eu gostei muito desse poema. Aí eu emprestei o livro dela. E quando eu comecei a ler esse livro dela tipo eu falei assim (risos). Ah! Onde ela tava? Que eu não sabia. Eu gostei totalmente. Aquele livro falava de romance... falava de uma jovem...era *A Maçã no escuro* eu gostei muito...não sei...por causa que tinha mais ou menos haver comigo, sei lá. Eu me identifiquei.

Proporcionar ao aluno a literatura como dimensão estética e formativa é imprescindível por parte da escola e ambiente social em que vive, para que este construa o gosto pela leitura, que consiga ler por gosto e não por obrigação. Isto certamente remete a buscar por outras concepções de leitura e literatura na formação do leitor. Assim, é tarefa desafiadora para o professor, sobretudo em se tratando de Clarice, considerada pelos alunos de difícil compreensão. Assim, nos relata Nayara, aluna da escola: ‘Li a obra a Hora da

Estrela...a maneira como ela escreve é diferente... muitas palavras eu não consegui entender. Uma linguagem difícil’.

Ler Clarice é “tirar os pés da terra” como destaca Affonso Romano de Sant’Anna no seu livro em parceria com Marina Colasanti: “Com Clarice”. Ela tem a capacidade e sensibilidade de mergulhar no vazio, na morte da vida e, de repente ressuscita, vive, entra em êxtase com a beleza do viver. Clarice eleva o leitor, o faz sentir ínfimo e potente, o lança no escuro, no vazio. O leitor nasce e renasce e alterado pelo encontro com Clarice já não é mais o mesmo. **O leitor se entregasse em meditação à aventura de ler.** Clarice, faz com que pensemos em nossa existência, em nosso modo de olhar o mundo.

Assim, a leitura literária, em seu modo singular de acolhimento do texto, torna-se destino ao longo da experiência, porque tanto a obra quanto o leitor se assumem aquilo que são através dela. Em qualquer suporte, ela resiste a todas as transformações do mundo moderno e influi nas opções de vida do leitor. Uma vez que descobre o caminho dos segredos da leitura sabe que nunca ficará igual depois de uma nova leitura e de outras leituras; e esta, por sua vez, arrasta, ao desmembramento entre magia e vida. É a leitura literária que alimenta a imaginação, a fantasia, e cria condições necessárias para pensar um projeto de vida com mais conhecimento sobre o mundo, sobre as coisas e sobre si mesmo.

4. Conclusões

Promover o encontro de Clarice com os alunos frequentadores da Sala de Leitura Clarice Lispector da Escola Estadual de Ensino Médio Abraão Simão Jatene tem sido uma experiência singular, pois compreender a leitura por um viés daquilo que nos toca, nos afeta é vivenciar um encontro conosco e com o outro. É saber que as coisas que existem no mundo fazem parte tanto da nossa vida como da vida do outro, pois é essa sensação de que as coisas são inesgotáveis que Clarice deixa em seus leitores. Assim, a pesquisa busca registrar além do que é gravado em áudio, a captação dos gestos, das atitudes, das expressões dos sujeitos da pesquisa e o que eles relatam e revelam sobre as experiências de leitura com Clarice. Percebe-se as ressonâncias da literatura com a vida, pois que um escritor escreve tem muito a ver com que ele viveu, e o encontro com a literatura ao mesmo tempo afaga e desassossega, instiga a pensar, a criar. Encontrar Clarice é uma questão de sentir, entrar em contato. Ao proporcionar o contato do jovem leitor com as obras de Clarice através das ações realizadas na Sala de Leitura foi bastante significativo o processo.

5. Referências

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. **Cartografar é habitar um território existencial.** In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina, 2015.

BARROS, Laura; KASTRUP, Virgínia. **Cartografar é acompanhar processos.** In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.).

Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BARROS, Regina; PASSOS, Eduardo. **A Cartografia como método da pesquisa-intervenção**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

DELEUZE, G e GUATTARI, F. **Mil Platôs**. v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1995.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 360 p. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, 5. ed.; 2, reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes, João Vanderley Geraldi. 1. ed.; reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. – (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina: contos**. Rio de Janeiro. Rocco. 1999.

_____. **A hora da estrela: novela**. Rio de Janeiro. Rocco. 1999.

_____. **Todos os contos/Clarice Lispector**; Organização de Benjamim Moser. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

NUNES, Benedito. **O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector**. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática S. A., 1995.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS INICIATIVAS FEDERAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

GIOVANNA RODRIGUES CABRAL, POLLYANNA MARIA RESENDE

Departamento de Educação
Universidade Federal de Lavras
Campus Universitário, Caixa Postal 3037, CEP 37200-000 • Lavras/MG

giovanna.cabral@ded.ufla.br, pollyanna.resende@pedagogia.ufla.br

Resumo. *Este estudo visa pensar a alfabetização e o letramento nas políticas de formação para professores alfabetizadores. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa de caráter bibliográfico apoiada no estudo dos documentos oficiais relacionados aos programas PCN'S em Ação, PROFA, Pró Letramento e PNAIC no sentido de compreender o sentido da alfabetização e do letramento nas iniciativas públicas federais de formação continuada de alfabetizadores.*

Palavras chave: *Alfabetização; Letramento; Políticas*

Résumé. *Cette étude vise à réfléchir à l'alphabétisation et à l'alphabétisation dans les politiques de formation des enseignants en alphabétisation. Pour ce faire, nous avons développé une recherche bibliographique basée sur l'étude des documents officiels liés aux programmes de PCN en Action, PROFA, Pró Letramento et PNAIC, afin de comprendre la signification de l'alphabétisation et de l'alphabétisation dans les initiatives publiques fédérales pour la formation continue des enseignants en alphabétisation.*

Mots-clés: *Alphabétisation; Littérature; Politiques*

1. Introdução

O presente estudo tem como objeto pensar a alfabetização e o letramento nas iniciativas federais de formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sabe-se que o domínio da língua, oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, produz conhecimento. Ao ensiná-la, a escola tem a função e a responsabilidade de garantir, a todos os seus alunos, o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa de caráter bibliográfico apoiada no estudo dos documentos relacionados aos programas de formação PCN'S em Ação para a Alfabetização, Programa de formação de professores alfabetizadores - PROFA, Pró Letramento e Pacto

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Estudiosos atribuem os problemas encontrados na etapa inicial de escolarização à má formação docente. Para minimizar essa situação o MEC tem formulado políticas de formação continuada de alfabetizadores que atuam nas redes públicas de ensino, reafirmando o regime de colaboração previsto na CF/88. Na seção seguinte vamos abordar as políticas de formação de professores contrapondo essas políticas formuladas com as concepções de alfabetização e letramento que as embasam e, por fim, vamos tecer algumas considerações sobre essas iniciativas.

2. Alfabetização e letramento nos programas federais para a formação continuada de professores alfabetizadores

Em relação às políticas e diretrizes para as práticas de alfabetização, a iniciativa mais sistematizada ocorreu por ocasião da publicação dos PCN's para as séries iniciais do Ensino Fundamental. No Volume 1 desse documento – Introdução – há um diagnóstico da situação do Ensino Fundamental, mostrando que os índices de desempenho do sistema escolar são altamente comprometedores para a qualidade de ensino. Os Parâmetros afirmam a importância da participação construtiva do aluno e também a mediação do professor no processo de aprendizagem para a superação do fracasso escolar. O volume 2 é dedicado à Língua Portuguesa, onde se lê na introdução:

No Ensino Fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever (PCN, 1997, p.19).

A reformulação do ensino da Língua Portuguesa foi pensada, principalmente depois da elaboração dos PCN's, em busca de formas mais eficazes para garantir o ensino das competências e habilidades de leitura e escrita. Segundo Soares (2005, p.36), [...] as mudanças preconizadas fizeram com que, no processo de construção da escrita pela criança, fosse enfatizada sua interação com o objeto de conhecimento. Assim, interagindo com a leitura e a escrita, a criança pode construir o seu conhecimento, levantando hipóteses e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva.

Um módulo de estudo do programa PCN's em ação foi dedicado à alfabetização e destinado aos professores que alfabetizam, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, crianças e adultos. A necessidade de aprofundar a discussão sobre propostas didáticas de alfabetização por meio de textos e o fato de, até aquele momento, não haver publicações do MEC elaboradas especificamente para o trabalho de formação de alfabetizadores determinaram a opção pela elaboração de um módulo específico para esse fim. Esse material constituiu-se como uma primeira iniciativa do Governo Federal para a formação de professores alfabetizadores e trouxe a ideia de que, além de ser possível, é mais produtivo o trabalho de alfabetização de crianças e adultos a partir de textos que fazem sentido para elas. No entanto, o material ainda aponta alguns cuidados a serem observados,

[...] uma prática pedagógica de alfabetização com textos não é algo familiar a grande parte dos formadores e dos alfabetizadores – o que requer um cuidado grande com a explicitação de intenções, objetivos e possibilidades de encaminhamento das atividades sugeridas. (BRASIL, 1999, p.15/16).

Sobre essa iniciativa de alfabetizar com textos percebemos um avanço na preocupação com a substituição das cartilhas artificializadas na alfabetização, mas ainda não ficou evidenciada dentro dessa primeira iniciativa de formação específica para alfabetizadores a concepção sobre letramento e gêneros textuais.

Há consenso entre pesquisadores (KRAMER, 2010; CAMPELLO, 2002; SAMPAIO, 2008; SILVA, 2006) e responsáveis pelas políticas oficiais de que um dos problemas mais críticos que envolvem a alfabetização de crianças é a formação de professores. A despeito de uma vasta produção de livros especializados, do aprimoramento dos livros didáticos, de esforços de melhoria da gestão das escolas e dos processos de ensino e, até mesmo, da elaboração dos PCN's e de seu estudo através do programa Parâmetros em Ação para a Alfabetização, a qualidade da formação profissional daqueles que atuam nos anos iniciais de escolaridade continuou sendo um tema em evidência, talvez pela ausência dos efeitos esperados.

Na tentativa de contribuir para amenizar as dificuldades encontradas pelos alunos nas séries iniciais (repetência, desenvolvimento insuficiente da leitura e escrita, dificuldade de interpretação de textos e de leitura não significativa pelas crianças recém-alfabetizadas etc.), em 2001, a SEF/MEC formulou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA. Esse Programa foi pensado como sendo um aperfeiçoamento e aprofundamento do Programa Parâmetros em Ação de Alfabetização, e, também, foi realizado em parceria com Estados e Prefeituras, além de escolas e Universidades públicas e privadas. Constituiu-se em uma intervenção intencional para possibilitar reflexões e melhoria no trabalho docente, no sentido de propor a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, de modo a mobilizar os professores alfabetizadores para a necessidade de inovar o seu fazer pedagógico, a partir da apropriação de novos conceitos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

O construto teórico que sustenta as concepções que norteiam o PROFA tem por base o construtivismo e fundamenta-se nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita (1985). A partir das ideias dessas autoras emergiram novas concepções sobre alfabetização, transformando as práticas de ensino da leitura e escrita no início da escolarização. Nesse sentido,

Na didática de alfabetização já não é mais possível considerar a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as consequências provocadas pela diferença de oportunidades que marcam as crianças de diferentes classes sociais. Portanto, já não se pode mais ensinar como antes (MANUAL DE APRESENTAÇÃO PROFA, 2001, p. 8).

Sendo assim, Ferreiro e Teberosky, ao centrarem suas pesquisas na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita na criança, deram um novo sentido à alfabetização

Aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de aprendê-lo, não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas das experiências, interesses e conhecimentos prévios. (SOLE e COLL, 2004, p. 9)

Assim, o programa leva em conta a nova concepção de que, para o aluno aprender corretamente a ler e escrever, é necessário que ele participe de situações que o façam refletir, inferir, estabelecer relações e compreender informações e, com isso, passa a diferenciar a alfabetização (capacidade de decodificar e ler autonomamente) do processo de letramento, tomando esse como um conjunto muito mais amplo de conhecimentos que permite ao aluno participar do universo letrado.

O PROFA funcionou até o final de 2002, ano de eleições presidenciais. A nova gestão do Governo Federal, iniciada em 2003, optou por abandonar o referido programa e criar o Pró Letramento em 2005. Enquanto o PROFA privilegiava o processo de alfabetização em uma perspectiva construtivista, o Pró Letramento enfatizava aspectos mais voltados para alfabetização na perspectiva do letramento.

Essas concepções podem ser identificadas em muitos momentos dos diferentes documentos. Com o intuito de ilustrar esta perspectiva destaque, em ambos os programas, algumas de suas passagens.

O PROFA enfatiza a necessidade de se reverem os métodos tradicionais de ensino que lançam mão das cartilhas como material sem o qual não é possível aprender a ler. Nesse sentido, afirma o material distribuído,

O conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão dessa metodologia [tradicional] e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis. (COLETÂNEA DE TEXTOS PROFA, 2001, p. 246).

A concepção de aprendiz como sujeito que protagoniza seu próprio processo de aprendizagem, que constrói seu conhecimento deve conduzir as ações dos professores alfabetizadores, de acordo com o PROFA. Nesse sentido, ao longo dos textos de apresentação, isso fica explicitado,

Para os construtivistas – diferentemente dos empiristas, para quem a informação deveria ser oferecida da forma mais simples possível, uma de cada vez, para não confundir aquele que aprende – o aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a

transformação que converte informação em conhecimento próprio. (MANUAL DE APRESENTAÇÃO PROFA, 2001, p. 82)

Certamente, na perspectiva proposta, já não cabe o trabalho de alfabetização com o recurso a cartilhas. Nesse sentido, o material estimula os professores a abrir-se a uma nova prática e, para isso, lança mão de depoimentos de professores alfabetizadores que relatam suas dificuldades e como a mudança para a proposta construtivista contribuiu para uma nova prática pedagógica. Pretende, desse modo, romper com as resistências para a mudança na prática pedagógica de alfabetização. Do material, retiramos os seguintes depoimentos:

Joguei fora todas as cartilhas e todos os modelos de exercícios motores, de textos cartilhescos e outros mais. No final do ano, apesar de ainda ter alunos que não liam, eu me sentia mais segura, conseguia compreender melhor o processo dessas crianças e ajudá-las. (COLETÂNEA DE TEXTOS MÓDULO 1 PROFA, 2001, p. 40).

A minha prática transformou-se, deixei de lado a cartilha. No início fiquei sem ‘chão’, mas depois fui descobrindo o caminho. (COLETÂNEA DE TEXTOS MÓDULO 1 PROFA, 2001, p. 40).

No que se refere ao Programa Pró Letramento, não se pode dizer que não esteja presente a concepção de aprendiz como sujeito da aprendizagem. Entretanto o que mais é enfatizado é esse novo conceito: o letramento.

É na segunda metade dos anos 1980 que essa palavra [letramento] surge no discurso de especialistas das Ciências Linguísticas e da Educação. Sua tradução se faz na busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários. (PRÓ LETRAMENTO, LIVRO DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM, FASCÍCULO 1, 2008, p. 11)

A concepção de alfabetização como intimamente ligada ao letramento deve nortear a prática pedagógica do professor alfabetizador. Esse sentido está explicitado no texto:

Ressalta-se que o trabalho voltado para o letramento não deve ser feito separado do trabalho específico de alfabetização. É preciso investir nos dois ao mesmo tempo, porque os conhecimentos e capacidades adquiridos pelos alunos numa área contribuem para o seu desenvolvimento na outra área. (PRÓ LETRAMENTO, LIVRO DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM, FASCÍCULO 1, 2008, p.18)

O Pró Letramento foi implementado para os professores da Educação Básica, a partir da constatação pelo MEC da necessidade de melhorar os resultados obtidos no SAEB no país, em 2003.

É interessante destacar que, apesar dos programas já desenvolvidos pelo Governo Federal, ainda é possível perceber as dificuldades na área da alfabetização. Diversas razões têm motivado a criação de programas governamentais de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre as quais se destaca o nível de desempenho dos alunos ao final da primeira etapa do Ensino Fundamental, que tem sido detectado pelo sistema nacional de avaliação, como destacado acima, e a crença de que a formação continuada pode contribuir para solucionar ou amenizar problemas relacionados ao desempenho insatisfatório dos alunos e à baixa qualidade da educação, mediante a intervenção sistemática do professor.

O Pró Letramento, finalizado em 2010, foi considerado um programa educacional de sucesso pelo MEC. Sob a perspectiva da avaliação como mensuração, de fato, após a implantação do Pró Letramento ocorreu a melhoria dos resultados educacionais, com base nos resultados do Ideb. No ano de 2007, o índice nacional para as séries iniciais do Ensino Fundamental foi de 4,2, alcançando o índice de 4,6, em 2009, e subindo para 5,0 em 2011, superando, assim, as metas estabelecidas para os períodos considerados, o que pode indicar uma crescente melhoria do sistema educacional brasileiro enquanto o programa se desenrolava nos Estados e Municípios, ao menos em termos numéricos.

Esse êxito contribuiu para que fosse tomado como referência para a elaboração do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, programa que figurou no cenário nacional desde 2012 até 2016 como referência na formação de professores alfabetizadores.

O PNAIC foi instituído pelo Governo Federal, em 2012, por intermédio do MEC, como uma das ações do PDE, e tem como finalidade garantir a alfabetização plena de crianças até oito anos de idade em todo o território brasileiro, atendendo assim, ao elencado no inciso II, do art. 2º do Decreto 6094/2007, que destacou as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação. Essa diretriz está alinhada com a meta cinco do PNE (2014 – 2024): “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental”.

Percebe-se o PNAIC como uma política de continuidade do governo brasileiro voltada à formação dos educadores alfabetizadores, que começou com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, em 2001, com a proposta de orientar as ações educativas de alfabetização na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Depois, veio o Pró Letramento, iniciado em 2005. E, agora, temos o fortalecimento dessas políticas com o PNAIC, ou seja, a continuidade e a evolução desse processo, e não uma ruptura. Rolkowski (2013) considera o PNAIC uma política pública complexa e inteligente, e que [...] é provavelmente o maior programa de formação continuada do Brasil e pela dimensão do Brasil, um dos maiores do mundo, senão o maior (ROLKOUSKI, 2013, p.11). Além disso, é uma política robusta do ponto de vista do investimento, pois todos os atores recebem bolsa. (ROLKOUSKI, 2013, p. 9).

O Pacto apresenta três eixos norteadores, além da formação continuada de professores alfabetizadores: a avaliação da alfabetização consiste no monitoramento do desempenho dos alunos ao final do bloco pedagógico; o eixo Materiais Didáticos e Pedagógicos constituiu-se como um dos eixos estruturantes do PNAIC, através do qual foram distribuídos para as escolas

conjuntos de materiais específicos para alfabetização, que englobam livros didáticos, obras complementares e acervos de dicionários, entregues no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD; jogos pedagógicos de apoio à alfabetização e obras de referência, de literatura e de pesquisa entregues pelo Programa Nacional da Biblioteca da Escola - PNBE; obras de apoio pedagógico aos professores e jogos e softwares de apoio à alfabetização e, no eixo Gestão, controle e mobilização social destaca-se a importância do sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o SisPacto, destinado a apoiar os municípios na implementação das etapas do PNAIC. Através desse eixo o MEC propõe ações para o fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e mobiliza outras instâncias para que se estabeleça o compromisso social com a educação pública de qualidade.

Estar alfabetizado na concepção do PNAIC significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações; significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares a ela; como é capaz de compreender igualmente princípios básicos de outras linguagens como a matemática, as artes e outras ciências. Tem-se subjacente a essa compreensão o conceito de alfabetização na perspectiva do letramento.

Por outro lado, o programa destaca que é importante perceber que apenas a interação com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que, no geral, essa aprendizagem não acontece de forma espontânea, mas exige um trabalho de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita.

Embora outros programas com finalidades afins já tenham sido propostos pelo Ministério da Educação, o PNAIC apresentou-se como um programa diferenciado do PROFA e do Pró-Letramento, por exemplo, por apresentar-se não meramente como uma proposta didática, mas como uma política educacional mais aprofundada, por reunir três quesitos básicos com vistas a garantir o seu êxito: o processo de formação, de avaliação, de gestão e a disponibilização de materiais didáticos nas escolas, para os professores e os alunos. E por chamar os diferentes entes federativos a assumirem essa responsabilidade por meio de um Pacto federativo.

3. Considerações

A educação brasileira revela um controverso cenário teórico, metodológico e de políticas públicas relacionadas à alfabetização escolar. Por muito tempo, o conceito de alfabetização ficou enraizado à ideia de que para aprender a ler e escrever era apenas necessário decodificar os sinais gráficos, bem como apresentar a capacidade de codificar os sons da fala. A partir da década de 80, as teorias passaram a compreender o aprendizado da escrita muito além do domínio da correspondência grafema e fonema, concebendo-o um processo dinâmico e ativo. Desde então, o letramento passou a ser evidenciado como complementar ao conceito de alfabetização, no entanto, sua definição é complexa e envolve diferentes relações e contextos.

Percebe-se que o caminho proposto pelo MEC em relação à formação continuada dos professores revela a opção por programas que visam oferecer suporte técnico e financeiro, não raro definindo cronogramas e metodologias

preestabelecidas. Entre essas iniciativas de programas de formação continuada implementados, destacou-se o PCN's em ação e o PROFA criados para suprir algumas deficiências de formação de professores alfabetizadores e, o segundo deles para garantir um acesso às novas teorias e práticas que advinham dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Ainda, como parte dessa evidente mobilização em torno da formação de professores, situamos também o Pró-letramento com foco na formação continuada de professores visando à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e, por fim, o PNAIC objetivando a alfabetização de todos os alunos até o terceiro ano do ensino fundamental.

Ao percorrer o caminho histórico da alfabetização e do letramento até o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, buscamos realçar algumas questões que julgamos merecedoras de atenção no âmbito das políticas educacionais de formação continuada dos professores, as quais também suscitam a necessidade de aprofundamentos acerca do significado do letramento no processo educativo, bem como a constatação do cenário revelado pelos índices precários de alfabetização e letramento no país.

4. Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução.** Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **PCN's em ação.** Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores:** Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores:** coletânea de textos. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Pró-Letramento - Guia Geral.** Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Pró-Letramento – Livro Alfabetização e Linguagem.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa,** Caderno de Apresentação. Brasília: Ministério de Educação, 2012.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CAMPELO, M. E. C. H. **Dos saberes docentes à alfabetização de crianças:** um contributo à formação de professores. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2002. Caxambu/MG. Anais da 25ª ANPED. Caxambu/MG.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

ROLKOUSKI, E. Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil: um problema de concepção, escala ou implementação? **Anais do XI ENEM** - Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba: 2013.

SILVA, C. S. R. da. Formação continuada do professor alfabetizador. **Salto para o futuro.** Os desafios para a formação continuada do professor alfabetizador: uma análise do Projeto Forma Vale. Rio de Janeiro: Boletim 19, out. 2006.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2005.

SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: SOLÉ, I.; COLL, C. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2004.

VILÃO OU VÍTIMA: UMA ANÁLISE DOS ENQUADRAMENTOS DOS PAÍSES NOS CONFLITOS DO GOLFO PÉRSICO PELAS MANCHETES BRASILEIRAS

GISELA CARDOSO TEIXEIRA

Departamento de Letras
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Av. Amazonas, 5253 – 30421-169 – Belo Horizonte – MG – Brasil

gisagrind@gmail.com

Resumo. Este artigo tem como objetivo analisar as representações dos países envolvidos nas Guerras do Golfo Pérsico pelas manchetes dos jornais brasileiros, partindo da hipótese de serem enquadrados de acordo com um contexto extralinguístico. São analisadas as manchetes do primeiro dia de ambos os conflitos nos impressos *Folha*, *O Globo* e *O Estado de S.Paulo*, tendo como fundamentação alguns conceitos acerca do enquadramento e das visadas e modalidades argumentativas.

Palavras chave: Jornalismo de guerra. Enquadramento. Representações midiáticas. Manchetes. *Pathos*.

Abstract. This article aims to analyze the representations of the countries involved in the Persian Gulf Wars by the headlines of the Brazilian newspapers, starting from the hypothesis of being framed according to an extralinguistic context. The headlines of the first day of both conflicts are analyzed in *Folha*, *O Globo* and **O Estado de S.Paulo** newspapers, based on some concepts about the framing and the aims and argumentative modalities.

Keywords: War journalism. Framework. Media representations. Headlines. *Pathos*.

1. Introdução

A manchete, seguindo o glossário de jornalismo, “é o título principal que indica a notícia mais importante, [...] é sempre aquela que vier graficamente com maior destaque, o que tiver letras mais carregadas na tinta” (RIBEIRO, 2008, p.12). Partindo desta definição, as manchetes têm um significativo poder de persuasão, uma vez que a leitura do texto na íntegra depende da atração que sua manchete exerce sobre o leitor.

Sendo assim, este artigo tem como objetivo analisar as representações dos países envolvidos nas Guerras do Irã-Iraque e do Golfo pelas manchetes dos jornais brasileiros. Mais especificamente, serão analisadas as manchetes do primeiro dia de ambos os conflitos nos impressos *Folha de S.Paulo*, *O Globo* e *O Estado de S.Paulo*, tendo como fundamentação alguns conceitos acerca do enquadramento, das modalidades argumentativas – principalmente

em relação à questão dos pontos de vista e o efeito do *pathos* na constituição das representações nas manchetes.

No entanto, no que se refere ao jornalismo internacional no Brasil, Natali (2003) ressalta que a mídia brasileira ainda depende das informações transmitidas pelas agências de notícias internacionais¹⁴³. Sendo assim, é interessante observar se os jornais brasileiros reproduzem os enquadramentos provenientes dos países dessas agências de notícias.

De acordo com Gitlin (1980), o enquadramento é uma questão de seleção, ênfase e exclusão. Essa ideia pode ser relacionada aos conceitos acerca da informação midiática de Charaudeau (2012), que leva em consideração todo o processo comunicacional. Pois, segundo o autor,

comunicar, informar é tudo escolha. Não somente escolha de conteúdos a transmitir, não somente a escolha das formas adequadas para estar de acordo com as normas do bem falar e ter clareza, mas escolha dos efeitos de sentido para influenciar o outro, isto é, no fim das contas, escolha de estratégias discursivas. (CHARAUDEAU, 2012, p.39)

A escolha dos efeitos de sentido para influenciar o destinatário, conforme alega Charaudeau (2012), pode ser relacionada a uma dramatização, a um apelo aos sentimentos do leitor, o que interfere em sua constituição de visão de mundo. Assim sendo, uma análise da argumentação visa observar como um saber partilhado autoriza um discurso persuasivo, além de compreender os elementos dóxicos que fundamentam o discurso e entender o funcionamento discursivo; as modalidades sobre as quais se visa polemizar.

Uma análise a respeito das representações criadas em torno dos países em guerra pode colaborar na compreensão do enquadramento em torno das intencionalidades que regem o contrato de comunicação. Pois, de acordo com Thomas Milz (2003), em sua análise sobre a cobertura da mídia alemã da Guerra do Iraque, “quanto mais a câmera focaliza os detalhes, menos vemos o quadro completo. Tão perto e, mesmo assim, tão longe”.

2. Enquadramentos: conceitos e suas relações com o discurso jornalístico

Muito se discute a respeito das noções de enquadramento, o que se estende a várias áreas, tais como a psicologia, sociologia e, principalmente, no campo da comunicação e linguística. Com isso, Porto (2002) ressalta que o paradigma acerca do enquadramento “ainda se encontra em estado embrionário”. Porém, sua aplicação tem dinamizado o campo da comunicação política, oferecendo uma nova perspectiva para entender o papel da mídia.

Em uma abordagem mais sociológica, Goffman (1974) afirma que o enquadramento pode ser visto como marcos interpretativos, construídos no âmbito social, que dão sentido às situações. Em outras palavras, os enquadramentos são princípios de organização que orientam os eventos sociais e a construção de como os indivíduos organizam a experiência.

¹⁴³ Segundo Natali (2003), a *BBC News* (Reino Unido), *CNN* (Estados Unidos) e *Reuters AFI* (Reino Unido) são algumas das agências de notícias internacionais mais utilizadas como fontes pela mídia brasileira.

Já de acordo com Gitlin (1980), o conceito de enquadramento está relacionado a padrões de cognição, interpretação e apresentação, que envolvem a ênfase e a exclusão.

É possível dizer que o enquadramento guia como as pessoas entendem o mundo, e assim, formam julgamentos, conforme também defende Entman (1993) em seus estudos a respeito dos enquadramentos. Segundo o autor, “enquadrar é selecionar alguns aspectos de uma realidade percebida e torná-los mais salientes em um texto comunicativo, de forma a promover uma definição particular do problema, uma interpretação casual”.

Aplicando-se mais os conceitos acerca do enquadramento na perspectiva jornalística, é possível dizer que a formação do enquadramento pode ser explicada pela interação de normas e práticas jornalísticas e a influência de grupos de interesse (SCHEUFELE, 1999).

Logo, certos tipos de interesses, incluindo fontes governamentais, são provavelmente os mais influentes na seleção da agenda e do enquadramento. Sendo assim, o conceito de enquadramento passa a ser visto como instrumento para examinar empiricamente o papel da mídia na construção da hegemonia. Com isso, segundo Porto (2004), os “enquadramentos são elementos constitutivos importantes das narrativas e do processo pelo qual fazemos sentido do mundo da política” (PORTO, 1999).

Com isso, vale ressaltar as questões em torno das intencionalidades, as quais podem ser observadas em alguns vestígios da subjetividade do jornalista e/ou da linha editorial em seus textos. Uma vez que “efeitos de formulação podem ocorrer sem ninguém ter consciência do impacto do enquadramento adotado nas decisões e podem ainda ser explorados para alterar a atratividade relativa das opções. Enquadramentos são, portanto, importantes instrumentos de poder” (PORTO, 2002, p.5).

Assim sendo, os enquadramentos – considerando-os como padrões de seleção da realidade – influenciam na seleção do autor pelas narrativas e estratégias discursivas, assim como nos elementos visuais e gráficos de onde se localiza o texto. É possível também observar os enquadramentos, por exemplo, pelos elementos sintáticos (conectivos); metáforas; a estrutura do texto (características composicionais do gênero; configuração das páginas) e recursos da enunciação.

Por fim, tomando a notícia como um discurso, os acontecimentos passam por um processo de referenciação ao enquadrá-los, em que serão utilizadas estratégias de dramatização e captação¹⁴⁴. Neste sentido, vale considerar a importância das manchetes, uma vez que elas, por meio de seu enquadramento dos fatos, poderão despertar ou não o interesse do público para ler a sua notícia.

2. Enquadramentos em uma dimensão argumentativa: a construção das representações

Levando em consideração as noções apresentadas acerca do enquadramento, é possível traçar uma relação com o fato de que todo

¹⁴⁴ De acordo com Patrick Charaudeau, a visada de captação se orienta em direção ao parceiro da troca, ao público, a fim de atrair a sua atenção (assim como persuadi-lo) para aquilo que está transmitindo. Sendo assim, serão utilizadas estratégias para atingir esse objetivo como, por exemplo, o uso da dramatização.

enunciado determina um ponto de vista sobre o real. Logo, segundo Amossy (2000), todo texto tem uma dimensão argumentativa¹⁴⁵, em que é possível encontrar determinadas representações dadas aos agentes envolvidos no relato.

Tais representações podem ser associadas ao reforço de determinadas crenças em que, de acordo com Emediato (2013), as narrativas enquadram, roteirizam e categorizam representações hegemônicas, assim como anti-hegemônicas, de acordo com as visadas argumentativas colocadas em jogo. Com isso, aborda-se também o conceito de *doxa*, tomado como representações partilhadas, como evidências, que permitem considerar um sujeito, sendo que sua intencionalidade é determinada por um conjunto de saberes dos quais ele nem sempre é consciente.

Amossy (2000) define a *doxa* como um constructo social, um elemento essencial à argumentação, principalmente como condição de intersubjetividade e, por isso, constitui a interação, garantindo uma eficácia verbal do discurso – o que pode ser aplicado para analisar e compreender determinados fatos do mundo das notícias.

Charaudeau (2012) lembra que os elementos situacionais também são fundamentais no processo da constituição das notícias. Como por exemplo, os papéis sociais ocupados pelos envolvidos em determinado acontecimento podem influenciar na organização dos textos e nas modalidades que serão utilizadas. Assim sendo, são as intencionalidades (o situacional, presente no processo de transação) que determinarão os enquadramentos e, logo, a organização do texto informativo.

Em relação às visadas argumentativas, é interessante mencionar o poder das emoções presentes nas narrativas, com o intuito de persuadir o leitor. Esse fato se refere ao conceito de *pathos*, o qual consiste no fenômeno da busca pela emoção. Segundo Charaudeau (2012), o sujeito enunciador ingressa em um processo de dramatização, utilizando argumentos que apelem aos sentimentos e à emoção do sujeito destinatário – ou seja, além de buscar o *fazer saber*, o enunciador procura despertar o *fazer sentir*.

Assim sendo, a dimensão e visadas argumentativas – ressaltando a questão da ocorrência de um *pathos* discursivo¹⁴⁶ – interferem nas representações apresentadas no relato jornalístico, o que pode ser relacionado aos enquadramentos, influenciados pelos diferentes pontos de vista na construção da realidade. Isso também pode ser relacionado aos estudos em torno da noção de ponto de vista (PDV), em respeito à responsabilidade enunciativa. De acordo com Rabatel (2008),

de um modo mais geral, o PDV se define por meios linguísticos através dos quais um sujeito reflete acerca de um objeto, em

¹⁴⁵ Não se deve confundir dimensão argumentativa com visada argumentativa. Para Ruth Amossy, a dimensão argumentativa consiste em transmitir um ponto de vista sobre os fatos, sem que se pretenda expressamente modificar as posições do alocutário. Já a visada argumentativa constitui um fundamento de persuasão sustentado por uma intenção consciente, oferecendo estratégias programadas para sua realização.

¹⁴⁶ Uma vez que o *ethos* se refere às características do orador que podem influenciar o processo de persuasão, o *pathos* diz respeito ao apelo ao lado emocional do público-alvo, enquanto o *logos* se trata da argumentação do conteúdo do discurso. Segundo as ideias aristotélicas, esses são os três aspectos fundamentais na persuasão.

todos os sentidos do termo refletir, quer o sujeito seja singular ou coletivo. Quanto ao objeto, pode corresponder a um objeto concreto, mas também a um personagem, a uma situação, a uma noção ou a um acontecimento, uma vez em que todos os casos, trata-se de objetos do discurso. O sujeito, responsável pela referência do objeto, exprime seu PDV tanto diretamente por comentários explícitos, como indiretamente, pela referência, quer dizer, através das escolhas, da combinação, da atualização do material linguístico (RABATEL, 2008, p. 12).

Logo, um PDV pode ser observado por meio dos termos utilizados (como substantivos, adjetivos, etc) para a criação de uma identificação/representação dos objetos presentes no discurso. Aliás, o enquadramento – que pode ser analisado por meio dos PDVs -, pode direcionar a informação a favor de grupos ou interesses políticos ou econômicos (CHARAUDEAU, 2012), o que influencia no “recorte” da realidade, do acontecimento, configurando assim o enquadramento das representações presentes no texto midiático.

No caso desta pesquisa, procura-se então analisar a representação dos personagens envolvidos no primeiro dia de dois conflitos no Golfo Pérsico pelas manchetes brasileiras, atentando-se à relação dos enquadramentos com o contexto, o que pode influenciar no processo de referência e, logo, refletindo os pontos de vistas acerca dos atores responsáveis pelo acontecimento relatado.

3. A Guerra Irã-Iraque (1980-1988) nas manchetes brasileiras: as representações dos países envolvidos

As manchetes, ao apresentar os principais fatos que constituem a narrativa do acontecimento, apontam também uma representação – ou melhor, uma identidade – para os atores envolvidos no fato relatado, atribuindo-lhes uma responsabilidade significativa pela ocorrência de determinado acontecimento.

Em relação ao *corpus* desta análise, a *Folha de S.Paulo* noticiou o primeiro dia da Guerra Irã-Iraque por meio da seguinte manchete: *Irã decreta bloqueio dos portos do Iraque*. Em uma primeira leitura, é possível interpretar que o Irã esteja dando o passo inicial do conflito. Mas apesar do título destacar uma ação do Irã, o texto inicialmente diz que o Iraque *realizou duas incursões aéreas e bombardeou 16 bases, postos de radar e aeroportos iranianos, inclusive o aeroporto internacional de Teerã*. Já a respeito do Irã, é dito que *atacou duas bases militares iraquianas, entre elas a de Basra, por onde é escoada grande parte da produção petrolífera do país (inclusive para o Brasil)*. Sendo assim, mesmo que o Iraque tenha agido primeiro e ter sido mais agressivo (se comparado aos números), é dada uma ênfase à retaliação iraniana pelo fato de ter atingido a questão do petróleo, o que pode afetar a economia mundial (observa-se que a manchete até destaca o Brasil, criando certa aproximação com seu leitor).

O enquadramento dado ao Irã como o “vilão” no início do conflito pode ser observado mais claramente no segundo parágrafo do texto da manchete.

O Estado-Maior iraniano decretou o bloqueio dos portos iraquianos, declarou as suas águas como “zonas de guerra”, inclusive o estreito de Ormuz, e anunciou que bombardeará qualquer navio estrangeiro que se dirigir ao Iraque. O governo de Bagdá, por sua vez, advertiu Teerã que “tomará medidas necessárias” para proteger suas exportações petrolíferas¹⁴⁷.

Observa-se que, na narrativa, as ações do Irã são colocadas em sequência, principalmente em relação aos verbos selecionados e conjugados no pretérito perfeito (“decretou”, “declarou”, “anunciou”), assim como é colocada a ação do Iraque. No entanto, pode-se perceber um enquadramento mais dramatizado em relação ao Irã, mais especificamente aos termos utilizados para se relacionar ao país – como o uso de “zonas de guerras” entre aspas (o que leva a crer que tenha sido uma declaração direta dos porta-vozes do país), além do anúncio oficial que atacará qualquer navio que se aproximar do país inimigo – o que é possível que provoque um *pathos*, apelando à emoção do leitor para a criação de uma imagem de um país responsável pela guerra. Já em relação ao Iraque, mesmo que “medidas necessárias” estejam também entre aspas, elas não são especificadas, ao contrário do que acontece anteriormente com o Irã. Aliás, vale ressaltar que tais “medidas necessárias” são relacionadas a uma espécie de “bem maior”, destinadas a resolver os problemas do petróleo, os quais atingem diretamente a economia mundial.

Já os jornais *O Globo* e *O Estado de S.Paulo*, apesar de não apresentar os atores envolvidos já em seu título, enquadram a imagem do Irã da mesma forma, podendo ser interpretado como o responsável pela tensão.

No contra-ataque, aviões Phantom iranianos bombardearam bases aéreas iraquianas e o Irã declarou “áreas de guerra todas as fronteiras marítimas com o Iraque, proibindo “qualquer transporte de mercadoria para os portos iraquianos” e alertando “não se considera responsável pelos cargueiros que se encontrem no Golfo Pérsico e não mudem sua rota depois da travessia do estreito de Ormuz”¹⁴⁸.

Observa-se que, assim como na manchete da *Folha*, os verbos selecionados também carregam um respectivo teor de dramaticidade em relação ao seu contexto (como “proibir” e “bombardear”). Aliás, também foram utilizadas, entre aspas, as declarações das autoridades do Irã – atribuindo-lhe a responsabilidade pelo o que foi dito - o que contribui ainda mais na criação de sua imagem como “o vilão da guerra”.

Em relação à identificação do Iraque em meio ao acontecimento na guerra, suas ações militares são justificadas no texto – conforme pode ser visto no trecho a seguir – o que causa certa “suavização” na construção de sua imagem em relação ao acontecimento.

O Iraque alegou que os bombardeios de sua aviação foram uma represália a ataques da artilharia iraniana a quatro navios estrangeiros que haviam hasteando iraquiana ao passar pelo

¹⁴⁷ Publicado na *Folha de S.Paulo*; São Paulo, terça-feira, 23 de setembro de 1980; Ano 59; Nº. 18.801.

¹⁴⁸ Publicado em *O Estado de S.Paulo*; São Paulo, terça-feira, 23 de setembro de 1980; Ano 101; Nº. 32.371.

estreito de Chatt El-Arab. O Irã afirma que derrubou 11 Migs e suas tropas mataram 244 iraquianos, mas esses números são desmentidos pelo Iraque, que afirma ter imposto grandes baixas aos iranianos e perdido apenas dois aviões¹⁴⁹.

É curioso observar que, no trecho acima, são mencionados precisamente o número de mortes causadas pelo Irã, enquanto as provocadas e assumidas pelo Iraque não são especificadas, apenas categorizadas como “grandes baixas” – identificando-se, assim, uma espécie de silenciamento, possivelmente a fim de amenizar a ofensiva iraquiana contra o Irã. Em outras palavras, enfatizam-se, então, as informações acerca das ações iranianas.

Sendo assim, a argumentação presente nas manchetes não se limita apenas aos termos lexicais selecionados pelo enquadramento dado aos sujeitos do acontecimento, mas também na seleção e exclusão das informações transmitidas nas narrativas.

Em relação ao contexto geral da Guerra Irã-Iraque, vale lembrar que o Iraque de Saddam Hussein era aliado dos Estados Unidos, enquanto o fundamentalismo islâmico do Irã era tido como uma ameaça aos interesses econômicos do Ocidente no Oriente Médio. Logo, partindo da ideia de que a mídia brasileira ainda dependia das agências de notícias internacionais – em sua maioria provenientes de países ocidentais –, o enquadramento dado ao Irã e o Iraque nas manchetes pode refletir o posicionamento político e econômico ocidental – o que, conseqüentemente, transmite certa hegemonia ideológica.

4. A Guerra do Golfo (1990-1991): o revés no enquadramento da imagem do Iraque

Já na Guerra do Golfo, acontece uma espécie de reviravolta no posicionamento dos países envolvidos no conflito anterior, o que pode também ser identificado nos enquadramentos nas manchetes. Enquanto o Irã, no início da Guerra Irã-Iraque, era enquadrado como aquele responsável pelas ações mais agressivas, na Guerra do Golfo essa imagem passa a ser atribuída ao Iraque, mais especificamente à figura do líder iraquiano Saddam Hussein.

Na manchete *Iraque toma Kuwait em guerra-relâmpago*, da *Folha*, o verbo “tomar” no presente, enquanto elemento dóxico, transmite um tom de “ofensiva”, de “agressividade”. Já *O Globo* apresenta a manchete *EUA, URSS, Inglaterra e França punem Iraque por invadir Kuwait*, referindo-se ao embargo comercial imposto contra o Iraque (observa-se, aqui, que EUA e URSS, até então dois adversários ideológicos no período da Guerra Fria, se uniram em prol de combater um “inimigo comum” que pode ameaçar a estabilidade mundial). Já *O Estado de S.Paulo* diz *Iraque derruba governo do Kuwait*. Aliás, todos os impressos destacam a reação da comunidade internacional, a qual condenou a ofensiva militar do Iraque.

Nesta abordagem, *O Globo* apresenta um interessante diferencial em relação aos demais impressos analisados: em uma coluna do lado direito da página, há uma imagem do líder iraquiano Saddam Hussein, acompanhada por um breve histórico a seu respeito. Com isso, é interessante observar que no primeiro dia da Guerra Irã-Iraque nem sequer o nome de Hussein é

¹⁴⁹ Publicado em *O Estado de S.Paulo*; São Paulo, terça-feira, 23 de setembro de 1980; Ano 101; Nº. 32.371.

mencionado nas manchetes. Mas, desta vez, é-lhe construída uma imagem: Saddam Hussein surge, pela primeira vez, sob a denominação de “ditador”, responsável pelo conflito que não só gera instabilidade na região, como também em escala mundial.

Sendo assim, neste caso, o enquadramento dos papéis na guerra não são configurados apenas ao país, mas também à figura de um líder político. Mais exemplos a respeito do uso da dramaticidade – geralmente embasada no “fator choque” e no horror - para a criação da identidade/representação na guerra podem ser vistos em: *Saddam ameaçou transformar o Iraque e o Kuwait em cemitério para quem ousar promover uma agressão* contra os dois países (Estado de S.Paulo); *O governo iraquiano diz que agiu ‘em nome de Deus’* (Folha de S.Paulo). Em outras palavras, observa-se um significativo “grau de patemização”, uma vez que tais elementos lexicais utilizados atingem as emoções e valores do destinatário (o leitor).

Enquanto o Iraque é enquadrado como “o culpado”, “o vilão” da guerra, o Kuwait, em contrapartida, recebe um enquadramento direcionado a uma abordagem de “vitimização”, uma vez que as manchetes o retratam como “invadido”, “tomado à força” (além do destaque para o número de mortos), com um poder militar significativamente inferior em relação ao Iraque.

As tropas do Iraque não encontraram nenhuma resistência para cruzar ontem de madrugada a fronteira com o Kuwait, derrubar o governo do emir Saad A-Abdullah Al-Sabah e assumir o controle total do país. O emir fugiu de helicóptero para a Arábia Saudita e seu irmão, Fahed Al-Ahmad Al-Sabah, era dado como gravemente ferido. Cerca de 200 kuwaitianos foram mortos¹⁵⁰. (Estado de S.Paulo)

Assim sendo, enquanto já no primeiro dia da Guerra Irã-Iraque, o Irã era enquadrado como o responsável pela instabilidade na região e no mundo pelas manchetes (em relação ao petróleo), o Iraque acaba por assumir esse papel – ou seja, houve uma preocupação em enquadrar a figura do Iraque perante o conflito, principalmente o seu líder Saddam Hussein.

Então, apesar de um dos atores do acontecimento estar envolvido nos dois conflitos analisados, o seu papel não foi o mesmo. E isso pode ser explicado por meio de uma recontextualização na geopolítica mundial: após a Guerra Irã-Iraque, Saddam Hussein não contava mais com o apoio dos Estados Unidos. E após ocupar uma área estratégica do Kuwait, onde se produzia grandes quantidades de petróleo, acabou atingindo os interesses econômicos ocidentais – o que, mais uma vez, pode ser observado implicitamente nos enquadramentos das manchetes.

5. Considerações finais

O contexto político e econômico tem o poder de interferir nos enquadramentos das narrativas das manchetes, mais precisamente refletido na configuração da identidade dos atores do acontecimento relatado. Logo, a reconfiguração desse contexto (o que envolve, inclusive, certo jogo de interesses) também altera as imagens já construídas anteriormente. Um

¹⁵⁰ Publicado em *O Estado de S.Paulo*; sexta-feira, 3 de agosto de 1990; Ano 111; Nº. 35.419.

exemplo desse fato é a imagem estabelecida em torno do Iraque, que protagonizou as duas guerras analisadas, mas assumindo papéis diferentes de acordo com o enquadramento das manchetes - que, por sua vez, pode ter sido influenciado pelo posicionamento dos países ocidentais diante às tensões no Oriente Médio.

Nesta pesquisa, foi observado que a representação do Irã, Iraque e Kuwait nas manchetes brasileiras foi baseada em uma dramatização; a um apelo aos valores e sentimentos do leitor; que pôde ser analisada por meio dos termos utilizados nas manchetes pelos jornais brasileiros. Logo, para criar a imagem de “vilão” ou “vítima” nas manchetes, os jornais analisados buscaram provocar o *pathos* no leitor (um *fazer sentir*) – seja pela utilização de elementos dóxicos específicos, e/ou pela seleção, exclusão e ênfase de determinadas informações.

Tanto *Folha de S.Paulo* quanto *O Estado de S.Paulo* e *O Globo*, criaram uma espécie de polarização nas identidades dos envolvidos nas Guerras Irã-Iraque e do Golfo: em tempos de conflito, ou se é “vilão” ou “vítima”, conforme o enquadramento configurado pela mídia, identificado por meio dos termos utilizados e das narrativas informativas, que possivelmente é influenciado pelo posicionamento dos interesses econômicos e políticos mundiais na região da guerra. Além disso, pode surgir ainda uma terceira imagem: a do “herói”, o que pode levar a outra pesquisa com um viés mais aprofundado.

6. Referências

AMOSSY, Ruth. Le plausible et l'évident: doxa, interdiscours, topiques. In: **L'argumentation dans le discours**. Paris: Nathan, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

CHARAUDEAU, Patrick. As estratégias de encenação da informação. In: **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 127-174.

EMEDIATO, Wander. A construção da opinião na mídia: argumentação e dimensão argumentativa. In: Emediato, W. (Org.). **A construção da opinião na mídia**. Belo Horizonte: NAD, 2013. p. 69-103.

ENTMAN, R. M. Framing: toward clarification of a fractured paradigm. **Journal of Communication**, New York, v.43, n.4, 1993. p. 51-58.

GITLIN, T. **The whole world is watching: mass media and the making and unmaking of the new left**. Berkeley: University of California, 1980.

GOFFMAN, Erving. **Frame analysis**. Nova York: Harper & Row, 1974.

MILZ, Thomas. Longe demais, perto demais: a Guerra do Iraque e a mídia alemã. In: GOYZUETA, Verónica; OGIER, Thierry (Org.). **Guerra e Imprensa: um olhar crítico da cobertura da Guerra do Iraque**. São Paulo: Summus, 2013.

NATALI, José Batista. **Jornalismo Internacional**. São Paulo: Contexto, 2003.

PORTO, Mauro P. Enquadramentos da mídia e política. In: ALBINO, Antonio; RUBIM, CANELAS, A. (Orgs.). **Comunicação e política: conceitos e abordagens**. São Paulo: Unesp, 2002.

RABATEL, A. O papel do enunciador na construção interacional dos pontos de vista. In: Emediato, W. (Org). **A construção da opinião na mídia**. Belo Horizonte: NAD, 2013. p. 19-66.

RIBEIRO, Maria Rosane. **Glossário de jornalismo**. 2008. Disponível em: < oglobo.globo.com/quemle/Programa/glossario_de_jornalismo.doc >. Acesso em 17 de junho de 2017.

SCHEUFELE, D.A. Framing as a theory of media effects. **Journal of Communication**, New York, v.49, n.1, mar. 1999. p.103-122.

ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS UTILIZADAS NO DEBATE POLÍTICO TELEVISIVO AO GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ

GUASIARA DA SILVA MELO, MIRIAM MAIA DE ARAÚJO PEREIRA

Faculdade de Letras
Universidade do Estado do Amapá - UEAP
Av. Presidente Vargas, 650 – Cep: 68900-070

Guasiara.sm@hotmail.com, mma.lettras@gmail.com

Resumo. *O debate político televisivo, promovido pelos grandes veículos de comunicação, ganharam notoriedade do público em geral, porque aproximam cada vez mais os agentes políticos e o eleitorado. Diante disso, o objetivo da pesquisa é falar sobre as estratégias discursivas utilizadas no debate político televisivo ao governo do Estado do Amapá, visto que a ação política se constrói por meio da linguagem, em virtude da ideologia e as formas de poder que a constitui como instrumento de interação social. As estratégias discursivas foram acolhidas a partir da concepção da Análise de discurso de linha francesa e a obra Discurso Político, tendo como foco central a posição sujeito no discurso e as relações de poder no processo de influência do outro, isso implica viabilizar mecanismo para a construção da consciência política do eleitorado. O desenvolvimento da pesquisa foi de caráter exploratória, com abordagem qualitativa em que a análise dos dados recebeu procedimentos bibliográficos. Constatou-se que os resultados apreendidos neste trabalho vão contribuir com maior esclarecimento do eleitorado frente a um debate político televisivo, já que tende a favorecer a conscientização política da sociedade.*

Palavras chave: *Análise discurso. Poder. Debate Político.*

Resumén. *El debate político televisado, promovido por los grandes medios de comunicación, ganó notoriedad al público en general, porque estrecha cada vez más la relación de los políticos con el electorado. Por lo tanto, el objetivo de la investigación es hablar de las estrategias discursivas utilizadas en el debate político televisado para el gobierno del estado de Amapá, ya que la acción política se construye a través del lenguaje, debido a la ideología y las formas de poder que la constituye como herramienta de interacción social. Las estrategias discursivas se recibieron desde la concepción de la línea francesa de Análisis del discurso y de la obra Discurso Político, con el foco central en la posición del sujeto en el discurso y las relaciones de poder en el proceso de influencia de otro, esto implica mecanismo viable para la construcción de la conciencia política de los electores. El desarrollo de la investigación fue de naturaleza exploratoria de carácter cualitativo en que el análisis de los datos*

recibió procedimientos bibliográficos. Se encontró que los resultados de este trabajo contribuirán a una mayor clarificación de la parte del electorado frente a un debate político televisado, ya que tiende a favorecer la conciencia política de la sociedad.

Palabras Clave: *Análisis del discurso. Poder. Debate Político.*

1. Introdução

A linguagem constitui-se como instrumento de interação social que age para transformar e modificar a visão de mundo, posto que nesse processo o sujeito constrói sentido no discurso a partir de posições ideológicas, bem como nas relações com o outro. Isso implica ressaltar a dinâmica do debate político televisivo, uma vez que o sujeito visa construir sentidos com base em estratégias discursivas para exercer influência sobre o outro. Nesse sentido, é pertinente falar sobre o debate político televisivo que ocorreu nas eleições de 2014 ao governo do Estado do Amapá.

Visto que nesse período havia uma disputa política entre o candidato do Partido socialista brasileiro e o candidato do Partido democrático trabalhista, os quais tinham interesse no cargo de governador do Estado do Amapá. Essa disputa aconteceu no período eleitoral do segundo turno das eleições de 2014, em que foi promovido um debate para os candidatos discutirem propostas, tendo em vista as necessidades do eleitorado. O debate foi transmitido ao vivo pela Rede amazônica de televisão.

Essa condição propiciou a abordagem das estratégias discursivas utilizada no debate político televisivo, a partir da qual debruçou-se sobre os conceitos da Análise de discurso de linha francesa, trazendo autores como Brandão (2012), Orlandi (2013), Mussalim (2012) e Foucault (1979), a obra *Discurso Político* de Patrick Charaudeau (2015), bem como a contribuição da obra *Discurso e Poder* de Van Dijk (2012). Esses autores criaram bases para a sustentação teórica da pesquisa, permitindo compreender como o discurso é trabalhado para fornecer elementos que permeiam o processo comunicativo.

Desse modo, a pesquisa visou o seguinte objetivo: analisar as estratégias discursivas utilizadas no debate político televisivo. Sendo este desmembrado nos seguintes objetivos específicos: descrever a base teórica da Análise de Discurso de linha francesa, entender o discurso político e as relações de poder como fator de dominação na sociedade e, por fim, identificar as estratégias discursivas utilizadas no debate político televisivo.

2. Conceitos em AD

Discorrer sobre a Análise do discurso é caracterizar os elementos conceituais a que são submetidos quanto ao uso da língua, a qual Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 169) a definem como “sistema partilhado pelos membros de uma comunidade linguística, opõe-se ao discurso, considerado como uso restrito desse sistema”. No que concerne a isso, observa-se que a língua é a base para o discurso, o qual remete as condições sociais e históricas.

Para isso, Pêcheux (2011) mostra que o processo de articulação entre a língua e a história é indissociável na construção dos sentidos na sociedade. Assim, “A Análise de Discurso não procura o sentido ‘verdadeiro’, mas o real do

sentido em sua materialidade linguística e histórica” (ORLANDI, 2013, p. 59). A AD vai descrever e interpretar a constituição desses fenômenos linguísticos, sendo que o discurso está centrado nas condições de produção ou elementos que o envolvem. Com isso, faz-se necessário situar os diferentes conceitos que permeiam a AD.

2.1 Discurso

Abordar o conceito de discurso em AD, conforme Gregolin (2006) é estabelecer relações, seja de convergência ou divergência, com os pressupostos teóricos de Foucault a partir de suas reflexões sobre linguagem, história e sociedade. Permitindo ver na história o lugar das formações discursivas, na qual se encontra o discurso, o sujeito e o sentido. O discurso em AD refere-se quanto ao uso da linguagem em interação, ou seja, analisar a linguagem dos interlocutores a partir das condições de produção, sendo o contexto característico da significação. Dessa maneira, entende-se que o discurso:

[...] é definido não como transmissor de informação, mas como efeito de sentido entre locutores. Assim, se considera que o que se diz não resulta só da intenção de um indivíduo em informar outro, mas da relação de sentidos estabelecidas por eles num contexto social e histórico. (ORLANDI, 2010, p. 60)

Neste sentido, o discurso é o lugar social da linguagem, pois está ligado aos processos sócio-históricos, sendo o sujeito afetado pela relação de sentidos estabelecido no processo de interação, assim, “[...] discurso passa a ser o espaço em que emergem as significações” (BRANDÃO, 2012, p. 42); ou seja, os processos discursivos são constitutivos da produção dos efeitos que os enunciados produzem em condições extralinguísticas.

O discurso é uma prática assumida a partir das posições ideológicas do sujeito tendo em vista os mecanismos expressivos da língua para sua materialização, desse modo produzindo efeitos de sentido quanto ao uso da linguagem. Para isso diz Possenti (2009, p.16) “[...] o discurso se constitui pelo trabalho com e sobre os recursos de expressão, que produzem determinados efeitos de sentido em correlação com posições e condições de produção específicas.”

Conforme Orlandi (2013) O sujeito é afetado por dois tipos de esquecimentos, de número um (inconsciente e ideológico), número dois (enunciação). O primeiro determina o sujeito pela formação discursiva que está filiado, ou seja, ele é dominado pela ideologia, e por ela inconscientemente, acredita ser a origem do que diz. Diante disso o sujeito é interpelado pela ideologia com o propósito de obter certo sentido favorável no interior da formação discursiva que o domina.

O segundo esquecimento tem relação com a forma que pronunciamos as palavras no interior de uma formação discursiva, já que através dele o sujeito tem a impressão de que aquilo que ele diz só poderia ser dito de uma única maneira, de modo que, há outros sentidos possíveis na forma de falar. Por isso que este esquecimento é parcial, já que “para antecipar o efeito do que diz, utiliza-se de ‘estratégias discursivas’ tais como a ‘interrogação retórica, a reformulação tendenciosa e o uso ‘manipulatório da ambiguidade’” (BRANDÃO, 2012, p. 82).

Há uma heterogeneidade no discurso visto que o sujeito é histórico e

ideológico, assume posições relativas ao discurso do Outro já que na sua fala estão presentes outras vozes que interagem por meio do processo interdiscursivo, o que evidencia que o sujeito não é a fonte absoluta do sentido produzido no discurso, pois, “esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção de sentidos e na constituição dos sujeitos” (ORLANDI, 2013, p. 59).

2.2 Formação discursiva e formação ideológica em AD

Discorrer sobre a formação discursiva a partir dos conceitos de Foucault (1986), é compreender os enunciados como diferentes sistemas de dispersão, os quais formam um conjunto quando ligados a um mesmo objeto. Assim, o conceito de enunciado que se postula no discurso é descrito tanto no aspecto estrutural “como sucessão de frases entre duas pausas da comunicação e o discurso seria o estudo de suas condições de enunciação” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 196).

Logo, o sentido está ligado as condições de produção em que o sujeito enuncia, sendo este determinado por regras sócio-históricas e ideológicas. Nessa concepção, Foucault concebe o discurso como uma dispersão, pois não estão ligados a nenhum princípio de unidade já que sua análise escapa à linguística, porque tem relação com aspectos ideológicos da linguagem. Por isso, segundo Brandão (2012), cabe à análise de o discurso estabelecer regras para conduzir a formação dos discursos que o compõe.

Trata-se do sistema de relações entre as várias estratégias que são usadas numa formação discursiva. Essas regras caracterizam uma formação discursiva em sua singularidade, tendo em vista a regularidade discursiva por meio dos enunciados. Assim sendo, a formação discursiva se constitui como um espaço aberto a outras formações discursivas constituindo-se por meio de grupos de enunciados que pertencem a mesma ordem discursiva, logo:

No caso em que puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 1986, p. 43)

A formação discursiva estabelece regras de formação, exercendo mecanismo de controle daquilo que deve ser dito a partir de um determinado lugar social, sendo marcada por regularidades no discurso, invadidas por outras formações discursivas as quais estabelecem relação de concordância ou confrontos, Foucault (1986 *apud* GREGOLIN, 2006, p. 92) diz, “[...] o sujeito pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos [...]”, mas ele é determinado pelas regras sócio-históricas e o lugar de onde enuncia.

2.3 O sentido em AD e as condições de produção do discurso

Para a Análise de Discurso de linha francesa é relevante considerar o caráter dialógico do discurso como constitutivo de seu sentido, uma vez que

“[...] o sentido de uma formação discursiva depende da relação que ela estabelece com as formações discursivas no interior do espaço interdiscursivo” (MUSSALIM, 2012, p. 131); ou seja, uma formação discursiva configura-se em um espaço aberto devido a heterogeneidade constitutiva do discurso, no entanto, seu sentido é controlado pela formação ideológica a qual está inserida.

O sentido do discurso se constitui de acordo com a formação discursiva, pois está vinculado a posições ideológicas do sujeito e ao momento sócio histórico que é determinante na construção e interpretação do sentido, uma vez que “o sentido assim como o sujeito não são dados a priori, [...], mas são constituídos no discurso [...]” (BRANDÃO, 2012, p. 76), porque o discurso não é algo pronto e acabado, mas depende das contradições das lutas ideológicas que se instalam no interior de uma formação discursiva, nesta concepção Brandão (2012) mostra nas palavras de Pêcheux que:

O sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (PÊCHEUX, 1975 *apud* BRANDÃO, 2012, p. 77)

Diante disso é que se diz que o sentido de um discurso não é único, conforme Orlandi (2013) as palavras não têm um sentido nelas mesmos, dado que seus sentidos derivam das formações discursivas a qual se referem, podendo estabelecer sentidos diferentes para as palavras. Assim, o sentido do discurso está condicionado as posições ideológicas na qual uma formação discursiva se inscreve, tornando-se significativo dentro de um contexto sócio-histórico.

Consideram-se as condições de produção do discurso como fator preponderante na produção de sentidos visto que “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso” (ORLANDI, 2013, p.30). O sujeito que enuncia o faz de um determinado lugar social, objetivando trazer para seu discurso dizeres de um tempo histórico esquecidos na memória discursiva, ressaltando o contexto imediato e o contexto sócio-histórico.

3. O discurso político e as relações de poder como fator de dominação na sociedade

As relações de poder discutidas nesta sessão buscam consolidar-se no discurso político tratado aqui, conforme Charaudeau (2015), este é um processo que se constroem por meio da linguagem e da ação, em que sujeitos interagindo socialmente, criam um espaço de ação no qual ocorrem as decisões quanto à organização de leis e regras, bem como o espaço de discussão onde são definidos os fins e os meios da ação política, assim como o espaço de persuasão em que sujeitos políticos investem em estratégias para convencer determinados grupos sociais.

A ação política organizada no interior de uma instituição (partidos políticos, sindicatos, mídias e, entre outros), torna possível um modo de acesso à representação do poder por meio de eleição. Isso implica ressaltar as instâncias envolvidas no processo, a saber, a instância política que é representada pelos agentes políticos que almejam chegar ao poder e; a

instância cidadã que responsável pela escolha do governante ao poder, sendo ela representada pelos eleitores.

Nessa perspectiva, o poder está vinculado aos processos discursivos que exprimem força, persuasão, controle e regulação, assim os sujeitos buscam alicerçar seus discursos em determinado campo social, pois, “[...] O poder pressupõe conhecimento, crenças e ideologias a fim de sustentar-se e reproduzir-se” (DIJK, 2012, p. 85). Aqui, concebe as relações de poder no discurso político, devido os mecanismos de influência social que lhe são próprios.

Nessas condições, o discurso político como prática social funde linguagem e ação, considerando que a política é um espaço de ação que depende dos espaços de discussão e de persuasão tendo em vista o poder que a constitui. O discurso veiculado no campo político remete a práticas manipulativas com o intuito de favorecer a ideologia dominante e assim distorcer os valores e crenças do cidadão, já que o poder como forma de influência social é gerador de discursos.

3.1 Das estratégias discursivas e o debate político televisivo

As estratégias discursivas são resultantes da forma que o sujeito se apresenta em uma situação de comunicação, na qual assume posições convenientes com sua ideologia, construindo sentidos favoráveis aos valores dos quais é portador. A partir do posicionamento discursivo, entende-se que o sujeito enuncia em nome de um poder, pois o discurso comporta algo de persuasivo haja vista que “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Entretanto, para justificar seu papel na construção da opinião pública e ganhar credibilidade junto ao cidadão, os grandes veículos de comunicação organizam debates político televisivo que tem por finalidade informar o eleitor e, ao mesmo tempo, aproximar a instância política à cidadã, sendo que através do debate televisivo dá-se visibilidade aos candidatos e as suas possíveis propostas, com isso mediando o sistema de valores democráticos na sociedade moderna haja vista que,

Na segunda metade do século XX, as mídias desempenharam o papel de suporte a ponto de terem midiaticizado totalmente a sociedade contemporânea: elas são portadoras de imaginários sociais que têm influência sobre as opiniões sem que se saiba verdadeiramente qual é essa influência [...]. (CHARAUDEAU, 2015, p. 282)

A partir desse momento, os meios de comunicação de massa passaram a exercer certo domínio dos valores partilhados pela sociedade dos quais tem ampla divulgação. Sendo assim, o político necessita de um meio para expandir suas ações e ganhar notoriedade e, a mídia, tendo ela certa influência sobre as opiniões, articula junto à política interesses comuns para ganhar a atenção do público.

3.2 O controle do discurso na mídia televisiva

Os grandes veículos de informação — cita-se aqui a televisão — têm como propósito selecionar os tipos de informação que será veiculado no interior de sua programação, devido à influência que ela exerce em relação à opinião dos telespectadores e com isso controlar o teor dos discursos. Além disso, tal veículo é uma empresa a qual depende de recursos financeiros para se manter, dessa forma ela trabalha para seduzir o público através de sua programação e com isso lograr êxito nos espaços publicitários que tem valor de acordo com a audiência obtida. Assim,

Isso os coloca em uma situação de concorrência comercial que passa pela necessidade de atingir um maior número de eleitores, ouvintes ou telespectadores. À lógica da informação, que exige credibilidade no tratamento das notícias, se sobrepõe uma lógica de mercado, que exige resultados quantitativos. (CHARAUDEAU, 2015, p. 283)

Como se vê, o trato à informação está ligado a sistemas de poder que a submetem ao controle do discurso, em razão da lógica de mercado que dá sustentabilidade para sua manutenção, pois a mídia televisiva recorre a estratégias discursivas para atrair o maior número de telespectador e ganhar audiência em relação aos concorrentes, sendo que a lógica da informação é transformada em espetáculo para tal fim, de modo a exercer o controle do discurso a ser veiculado em seu interior, dado o perigo que este representa.

4. Análise das estratégias discursivas utilizadas pelos candidatos no debate político televisivo

As estratégias discursivas foram analisadas a partir do debate político televisivo, ocorrido nas eleições de 2014 no segundo turno entre os candidatos do (PSB) e do (PDT), eles pleiteavam uma vaga ao cargo de Governador do Estado do Amapá. O candidato “A” tentava a reeleição, enquanto o candidato “B” vinha de dois mandatos, anteriormente conquistado entre os anos de 2002 e reeleito no ano de 2006, deixando o posto em 04 de abril de 2010 para concorrer ao cargo de senador da república, o mesmo não obteve êxito.

O debate foi analisado com vista aos conceitos pertinentes a Análise de Discurso de linha francesa, a saber: discurso, ideologia, sujeito, formação discursiva, formação ideológica, interdiscurso, sentido, condições de produção e relações de poder.

5. Sobre o debate político televisivo: segundo turno das eleições de 2014 ao governo do estado do Amapá

Na sociedade contemporânea a mídia televisiva desempenha um papel crucial em relação à informação, seja na construção da opinião ou no modo de interação com o público alvo. Nessa perspectiva, os políticos necessitam de um meio para difundirem seus discursos e com isso ganhar visibilidade junto aos eleitores, haja vista que os grandes veículos de comunicação de massa são responsáveis pela ampla divulgação de debates políticos televisivos em nossa sociedade.

Mediante isso, o corpus a ser analisado nesta pesquisa é o vídeo que retratou o debate político televisivo entre os candidatos do PSB e do PDT, apresentado no dia 23 de outubro de 2014 às 21:30 horas na Rede Amazônica

de Televisão afiliada da Rede Globo. O debate teve duração de 50 minutos dividido em três blocos, nos dois primeiros os candidatos responderam a questões relacionados a temas diversos como: saúde, educação, segurança, corrupção, entre outros ligados ao programa de governo de cada candidato, o terceiro foi o das considerações finais.

As perguntas foram elaboradas previamente pelos representantes dos partidos e da TV Amapá, obedecendo a ordem estipulada para cada bloco, sendo que no primeiro as perguntas foram de temas livres, já no segundo os temas foram determinados por sorteio. Também foi estabelecido limite de tempo para cada candidato se pronunciar de acordo com as regras do debate, este sendo mediado pelo jornalista e apresentador Roberto Paiva da TV Globo.

Os candidatos tinham direito a duas perguntas em cada bloco, sendo trinta segundos para pergunta, um minuto e trinta segundos para resposta, um minuto para réplica e um minuto para tréplica. Eles eram proibidos de citar o adversário de modo ofensivo, o qual poderia pedir direito de resposta levantando a mão em silêncio e, assim, ser concedido ou não pelo mediador assessorado pela produção e setor jurídico da emissora. O primeiro candidato a perguntar foi o candidato “A”, essa ordem se deu por meio de sorteio e, posteriormente o candidato “B”.

6. As estratégias discursivas utilizadas pelos candidatos no debate político televisivo

Para enfatizar a análise das estratégias discursivas utilizadas no debate político televisivo de 2014, é necessário recorrer à conjuntura política e econômica que o Estado do Amapá atravessava no período. A crise econômica que afetou o país trouxe consequências graves para o Estado do Amapá, além da falta de investimento em setores básicos da sociedade local (comércio, construção civil, salário de servidores públicos etc.), isso contribuiu com o desemprego e a baixa na economia do Estado, bem como o descontentamento da população e da classe empresarial.

Em virtude desses acontecimentos, as greves no setor público intensificaram-se, principalmente na educação, que demonstrava o descontentamento com as perdas salariais devido as altas taxas de inflação. No entanto, o candidato “A” tentou algumas negociações para conter os movimentos grevistas, mas fracassou. Daí em diante sua popularidade foi declinando, as pesquisas o deixavam sempre atrás do candidato “B”, fortalecendo ainda mais o adversário político que teve a maioria dos votos.

Esse cenário sócio político foi propício para os candidatos construírem seus discursos, já que a população clamava por saúde, educação, segurança, empregos, combate à corrupção, qualidade de vida e, entre outros. O pleito eleitoral levado à decisão em segundo turno acirrou ainda mais a disputa entre os adversários, em meio ao debate político televisivo, os quais tendiam seus discursos apoiados nos anseios do eleitorado, ao mesmo tempo em que jogavam com estratégias discursivas para convencê-los de suas intenções, visto que:

A política é um campo de batalha em que se trava uma guerra simbólica para estabelecer relações de dominação ou pactos de convenção. Consequentemente, o discurso das ideias se

constrói mediante o discurso do poder, o primeiro pertencendo a uma problemática da verdade (dizer o Verdadeiro) e o segundo a uma do verossímil (dizer ao mesmo tempo o Verdadeiro, o Falso e o possível). (CHARAUDEAU, 2015, p. 46)

Concernente a isso, o candidato “A” utiliza a estratégia de atacar o oponente por meio da memória discursiva do eleitorado, trazendo à tona dizeres que foram ditos em outro momento histórico, já esquecidos, e com isso ativar sentidos que remetem a formação ideológica do adversário. Percebe-se neste discurso a presença do Outro, por meio do apagamento da subjetividade, já que o candidato atribui a fala à Polícia Federal que naquele contexto realizou a prisão do referido candidato. Condição essa que perpassa neste enunciado:

Boa noite, candidato! Entre 2004 e 2010 o senhor teve cinco secretários de saúde presos, seu primo, então prefeito de Macapá foi preso e por fim, o senhor foi preso pela operação mãos limpas. Olhe nos olhos de quem nos assiste em casa e diga: onde foi parar os mais de um bilhão desviados da saúde do Amapá, segundo diz a polícia federal?

Diante disso, o candidato “B” rebate o discurso do concorrente através do interdiscurso, já que orienta sua fala para o público, em meio ao debate político televisivo e, ao mesmo tempo em que traz por meio da memória discursiva dizeres que foram ocultados pelo oponente em um dado momento histórico, haja vista que constrói seus argumentos a partir do discurso do adversário, como pode ser observado no recorte abaixo:

O candidato passou quatro anos me atacando, passou a campanha inteira me atacando...! Agora na última semana, não faz proposta para o povo do Amapá e continua me atacando! O senhor é envolvido e investigado pela Polícia Federal, por formação de quadrilha e peculato no inquérito 718, ele inclusive já foi depor lá em Brasília com o Ministro Noronha... então candidato você deve ter mais cuidado com o que fala! Porque você só sabe apontar o dedo para as pessoas ao invés de fazer propostas!

Fica evidente no discurso do candidato “B” que faz uso do interdiscurso, pois ele situa o discurso num espaço histórico e busca por meio da memória discursiva apontar fatos que levem a construir sentidos negativos no telespectador, quanto a idoneidade do oponente, além de não mostrar as propostas de governo que contemplem as necessidades do eleitorado.

7. Considerações finais

Na perspectiva da Análise de Discurso, o sujeito discursivo constrói sentidos referentes à posição social que ocupa, porque é levado de forma inconsciente a enunciar aquilo que favorece sua formação discursiva, tendo em vista o processo histórico no qual está inserido. Portanto, no debate político televisivo os candidatos enunciam em nome de suas posições sociais, uma vez que os sentidos são construídos nos discursos com base nas ideologias que os

mesmos representam. Assim, o ambiente político torna-se lugar de confrontos ideológicos e disputas pelo poder que se dá por meio do discurso.

É isso que permite entender como os candidatos se articulam por meio de um poder comunicativo, no qual mobilizam sua autoridade de sujeito discursivo para construir sentidos que visam atender as necessidades e desejos dos cidadãos, levando em consideração que os candidatos buscam alcançar o poder. Diante disso, os candidatos, enquanto sujeitos discursivos assumem várias posições para esconder a verdade sobre a identidade social deles, recorrendo a elementos discursivos para influenciar as opiniões do eleitorado quanto as suas posições.

Para tanto, o estudo elucidou os objetivos propostos na pesquisa, já que os resultados demonstraram que as estratégias discursivas são atos de linguagem que o sujeito utiliza para exercer influência sobre o outro, além de construir sua identidade por meio do discurso do outro. Nesse processo, o debate político televisivo torna-se cenário competitivo para confrontos ideológicos e posições de poder com fins à persuasão. Assim, os fatos se confirmaram a partir de procedimentos metodológicos e revisão bibliográfica, sendo esta suficiente para o estudo do tema abordado.

Diante de tudo isso, verifica-se que os candidatos ao se apresentarem no debate político televisivo tem por finalidade influenciar as opiniões do eleitorado, recorrendo as estratégias discursivas, pois a linguagem é o lugar onde o sujeito tem poder de fazer e dizer coisas é pelo discurso que ele reproduz a ideologia dominante.

8. Referências

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. Tradução Fabiana Komensu e Dilson Ferreira da Cruz – 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

_____; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação de tradução de Fabiana Komensu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Michel Foucault: discurso, poder, identidades**. Apostila do programa de mestrado em comunicação e cultura. Araraquara, SP: UNESP, 2012.

_____. **A análise do discurso: conceitos e aplicações**. Alfa Revista de Linguística. São Paulo: UNESP, 1995.

_____. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2006.

LAKATOS, Eva M., MARCONI, Marina de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso: história e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. v. 2. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é linguística**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

_____. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

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

OSAKABE, Haqira. **Argumentação e discurso político**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2009.

PIOZEVANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (Org.). **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.

POSSENTI, Sirio. **Discurso, estilo e subjetividade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Os limites do discurso:** ensaios sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

“COM JEITINHO...” UMA ANÁLISE RETÓRICA DO DISCURSO DO PAPA FRANCISCO

GUILHERME BERALDO DE ANDRADE

Universidade do Estado de Minas Gerais
Universidade do Vale do Sapucaí¹⁵¹

guilhermeberaldo@hotmail.com

Resumo. O presente trabalho pretende analisar a estrutura argumentativa dos discursos do líder religioso Papa Francisco. O corpus desse trabalho é constituído pelos discursos proferidos por Francisco na Assembleia Geral da ONU (2015) e no Parlamento Europeu (2014), bem como em sua obra *Evangelii Gaudium*, publicada em novembro do ano de 2013. Os textos foram interpretados considerando-se a linha de pesquisa da Argumentação e Retórica, suportada nos trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Meyer (1994), Aristóteles (2005) e Reboul (2000) que determinam a questão do aspecto argumentativo apresentado em suas construções. Através de uma revisão bibliográfica, identificamos que os posicionamentos do orador se definem tecnicamente, atribuindo-lhe expressão mesmo em cenários políticos não religiosos. Alçado a tal patamar, o orador é elevado pelo auditório universal a parâmetros caracterizadores de um ícone, quase em desconsideração à sobriedade e linha de seu discurso. De igual forma, também verificamos que o orador se posiciona, muitas das vezes, acerca de temas polêmicos que afetam sua Igreja, indicando um multi ethos e corroborando um ethos pré-discursivo constituído. Alheio às controvérsias, o Papa expressa suas concepções, ainda que, algumas vezes, de maneira indireta, reforçando sua oralidade e posicionamento, corroborando a figura de um orador autêntico, político e religioso.

Palavras chave: discurso; religião; retórica; argumentação.

Abstract. This paper intends to analyze the argumentative structure of the religious leader speeches, the Pope Francisco. The corpus of this research is composed by speeches made by Francisco in the ONU General Assembly (2015) and at the European Parliament (2014), as well as his text *Evangelii Gaudium*, published in November 2013. The texts were interpreted by considering the Rhetoric and Argumentation line of studies, guided by Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005), Meyer (1994), Aristoteles (2005) and Reboul (2000) who determine the point of the argumentative aspect

¹⁵¹ Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVAS. Mestre em Linguística pela Universidade de Franca - UNIFRAN. Professor na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, campus de Passos/MG.

presented in its construction. After a bibliographical review, we have identified that the positions held by the speaker are technically defined, giving him expression even in non-religious political scenario. Reaching this position, the speaker is taken by the universal audience to parameters which characterize an icon, almost disregard to the sobriety and line of his speech. The same way, we have also verified that the speaker facing polemical subjects, puts himself, many times, in a position that affects his church, which indicates a multi ethos and supporting a constituted pre-discursive ethos. Far from controversies, the Pope expresses his conceptions, even in an indirect way sometimes, reinforcing his orality and positions, which confirms the image of a genuine, political and religious speaker.

Keywords: religion, politics, rhetoric, ethos.

1. Considerações iniciais

Este trabalho analisa a estrutura retórica dos discursos produzidos pelo Cardeal Jorge Mario Bergoglio, eleito Papa Francisco no ano de 2013. Nascido na Argentina, ele se tornou o 266º Papa da Igreja, sendo o primeiro de origem latino-americana e também o primeiro da linha denominada jesuítica.

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. Mais ainda, o Papa também se posicionou politicamente em seus discursos, sendo ardente defensor de maior igualdade entre os povos frente às grandes diferenças econômicas existentes entre os países.

2. Do dispositivo teórico-analítico

Sob o ponto de vista de organização disciplinar clássico, tem-se que a argumentação é composta pelo estudo da lógica (arte de pensar corretamente), da retórica (arte de bem falar) e a dialética (arte de bem dialogar). “*Cet ensemble forme la base du système dans lequel l’argumentation a été pensée depuis Aristote jusqu’à la fin du XIX siècle*”¹⁵² (PLANTIN, 2005, p.4)

Discípulo crítico de Platão, o filósofo grego Aristóteles desenvolveu uma concepção própria da retórica, a diferenciando da lógica (a retórica se ocupa da comunicação ordinária e não necessariamente amparada em valores verídicos) e da dialética (a retórica não busca o diálogo somente do orador – “*l’homme de parole*” – mas, ao contrário, endereça-se ao homem total, capaz de julgamentos próprios) (Bertrand, 1999, p. 39).

Assim, tendo Aristóteles no seu berço, a ciência retórica buscou a análise dos discursos orais, na medida da inexistência (ou pouca existência) dos discursos escritos¹⁵³.

Sem maiores pretensões nesse momento, podemos afirmar ser a

¹⁵² Tradução livre: Este conjunto forma a base do sistema em que o argumento foi pensado desde Aristóteles até o fim do século XIX.

¹⁵³ Por isso que ainda no cotidiano faz-se referência à retórica como uma forma de falar bem.

retórica estruturada num discurso destinado a um auditório que se tenta influenciar e submeter posições que parecem razoáveis. Apresenta-nos Amossy:

*Elle s'exerce dans tous les domaines humains ou il s'agit d'adopter une opinion, de prendre une décision, non sur la base de quelque vérité absolue nécessairement hors de portée, mais en fondante ce que semble plausible*¹⁵⁴ (AMOSSY, 2006, p.9)

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)

Assim 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.

O auditório vem a ser “o conjunto de pessoas que queremos convencer e persuadir” (ABREU, 2009, p. 41). Fica a seu encargo a recepção ou não da argumentação do orador. É, pois, a quem se orienta todo o discurso.

Ao auditório “cabe o papel principal para determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 27).

O orador deve sempre promover os esforços necessários para adequar seu discurso ao auditório a que se dirige, sob pena da não efetivação da persuasão. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 26-27) destacam que “o

¹⁵⁴ Tradução livre: Ela é exercida em todos os domínios humanos para se adotar uma opinião e tomar uma decisão, nem sempre com base em alguma verdade absoluta, fora do alcance, mas que se fundindo com o que parece plausível.

importante, na argumentação, não é saber o que o próprio orador considera verdadeiro ou probatório, mas qual é o parecer daqueles a quem ele se dirige”. Isto é, deve-se conhecer previa e adequadamente o auditório para se conseguir uma boa argumentação, principalmente os valores que por ele são aceitos e comungados.

Na singularidade de cada grupo espelha-se um auditório particular, isto é, definido consoante elementos que o fazem homogêneo e específico (mesmo que sejam poucas pessoas ou até mesmo uma multidão). Em tal situação, a articulação argumentativa fica favorecida na percepção dos valores do auditório, o que favorece o discurso persuasivo direcionado.

Contudo há a pretensão do auditório dito universal; aquele que albergaria todas as especializações. Neste haveria um auditório não particular, sem paixões próprias e sem preconceitos. Para Reboul (2000, p.93), seria um ideal argumentativo. Partindo-se de sua potencial concretização, o orador “sabe que está tratando com um auditório particular, mas faz um discurso que tenta superá-lo, dirigido a outros auditórios possíveis que estão além dele”. O auditório universal alberga todos, sendo paradigma para a o julgamento de uma argumentação.

A contribuição fundamental perelmaniana reside no estudo detalhado das técnicas utilizadas para o convencimento, isto é, os “recursos discursivos para se obter a adesão dos espíritos: apenas a técnica que utiliza a linguagem para persuadir e para convencer” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 8).

Na prática, ao buscar a fundamentação do valor em si (como por exemplo: o que é justo e o que não é justo), Perelman e Olbrechts-Tyteca expõem uma lógica calcada na antiga retórica aristotélica, a que chamam argumentação. De certa forma, novamente são destacadas as três esferas do raciocínio trazidas por Aristóteles na Antiguidade: o analítico, o dialético e o sofístico.

Isto implicaria que a argumentação não teria respaldo senão quando passível de prova, de forma que o estudo da técnica de argumentação seria a análise das técnicas discursivas para convencimento/adesão de um auditório. A argumentação, pois, viria a ser construída em função deste último, como sempre defendido por Aristóteles.

Fiorin nos esclarece quanto aos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca:

Os autores, insatisfeitos com a aplicação da lógica formal às decisões humanas, partem do princípio de que quase todos os negócios humanos não se fundam em demonstrações lógicas, mas em raciocínios contingentes, prováveis, possíveis. Sua nova retórica é uma volta à Aristóteles, para examinar as provas dialéticas elaboradas nos *Tópicos* e utilizadas na *Retórica*, que constituem as bases de um estudo das técnicas discursivas visando a obter a adesão dos espíritos. (FIORIN, 2014, p. 23)

Em resumo, Plantin (2008) define que a argumentação está vinculada à arte de pensar corretamente; a retórica à arte de bem falar e a dialética à arte de bem dialogar, o que fundamenta o raciocínio original aristotélico e, por consequência, a nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca.

3. Da Análise

Dentre os inúmeros trechos dos *corpora* selecionados, destacamos alguns para exposição:

I – “P.F. (ONU): *Nesta linha, não faltam provas graves das consequências negativas de intervenções políticas e militares não coordenadas entre os membros da comunidade internacional. Por isso, embora desejasse não ter necessidade de o fazer, não posso deixar de reiterar os meus apelos que venho repetidamente fazendo em relação à dolorosa situação de todo o Médio Oriente, do Norte de África e de outros países africanos, onde os cristãos, juntamente com outros grupos culturais ou étnicos e também com aquela parte dos membros da religião maioritária que não quer deixar-se envolver pelo ódio e a loucura, foram obrigados a ser testemunhas da destruição dos seus lugares de culto, do seu património cultural e religioso, das suas casas e haveres, e foram postos perante a alternativa de escapar ou pagar a adesão ao bem e à paz com a sua própria vida ou com a escravidão.”*

Em sua argumentação pela prevalência de negociações entre os países, Francisco tece comentários acerca de conflitos já existentes de cunho cultural e étnicos.

A argumentação do Papa apresenta um argumento *quase-lógico baseado na regra de justiça*. As intervenções militares e políticas trouxeram conflitos destrutivos para as culturas, religiões e modo de viver das pessoas do Médio Oriente e países africanos. Ao determinar um tratamento àqueles que impuseram tais conflitos, o orador estigmatiza seus líderes, lhes referenciando indiretamente como instigadores de relações de ódio e loucura, o que, por certo, não possui veracidade plena. Não há uma quase lógica com tal elemento de justiça.

Os conflitos citados não se suportam homogeneamente por devaneios ou reprimendas religiosas, o que pode ser vinculada apenas a alguns dos mesmos e seus respectivos líderes. O argumento apresentado não justifica a ocorrência de atos semelhantes (a máxima *“olho por olho”* não tem aplicação real nesta situação), na medida em que alguns dos conflitos precede a própria existência de um Estado e/ou religião, o que, de veras, na convivência de culturas diferentes, se inferem discordâncias fulcradas em credos e hábitos, os quais, com efeito, não podem ser taxados como permeados de ódio e loucura.

Logicamente, não se está a dizer que alguns dos conflitos não precedem de atitudes insanas, de ojeriza e desafeto; porém, alguns dos mesmos vinculam-se à busca da imposição do modo secular de viver de um povo a outros que não partidários para tanto.

Ainda na linha dos quase-lógicos, o santo padre também apresenta o *argumento por definição*. Vejamos os trechos:

II – P.F. (ONU): *“Neste contexto, convém recordar que a limitação do poder é uma ideia implícita no conceito de direito”*

III - P.F. (ONU): *“E, para todas as crenças religiosas, o*

ambiente é um bem fundamental”

IV - P.F. (Parlamento Europeu): “Promover a dignidade da pessoa significa reconhecer que ela possui direitos inalienáveis, de que não pode ser privada por arbítrio de ninguém e, muito menos, para benefício de interesses económicos”

V - P.F. (Parlamento Europeu): “Assim, falar da dignidade transcendente do homem significa apelar para a sua natureza, a sua capacidade inata de distinguir o bem do mal (...)”

Ao falar que o direito busca limitar poderes – vide primeira menção acima, o orador apresenta a *definição normativa*, impondo seu uso para toda a argumentação.

Destacando que o ambiente é um bem fundamental para todas as religiões, utiliza-se da *definição condensada*, a qual restringe as características principais do objeto.

Quando cita a promoção da dignidade humana - vide acima o terceiro trecho destacado - para argumentar que ela é baseada em direitos inalienáveis, é apresentada a *definição oratória*. Na sua imperfeição, não consegue permutar o que define e o que é definido.

Por fim temos a *definição descritiva*, quando aduz que a dignidade humana está vinculada a sua capacidade de distinguir o bem do mal, enunciando o uso adequado do termo definido.

Todas as definições são argumentos válidos. Contudo conseguimos verificar que o orador tenta fazer com que a *definição normativa* se torne uma *descritiva*, o que, por certo, pode gerar inquietude no auditório. Neste enleio, resta-nos lembrarmos a lição máxima de Mosca (2004, p. 26) na qual, para se avaliar a persuasão de um discurso, é necessário levar em conta as características da situação em que o mesmo é proferido, bem como as relações intersubjetivas dos interlocutores. Tal proposta suporta as análises que abaixo serão apresentadas, as quais impõem um olhar metodológico baseado em Aristóteles e sua tríade argumentativa, notadamente, o *ethos*.

4. Considerações finais

Todos os trechos aqui apresentados compõem uma pesquisa maior suporte para a tese de doutorado em curso. Não obstante, já conseguimos, ainda que superficialmente, identificar a argumentação do orador quanto aos seus posicionamentos, com tendências e vieses para a alteração de dogmas dantes tidos como rígidos e imutáveis da igreja católica.

O fato é, avesso à polêmica, o Papa reforça suas concepções com oralidade e desembaraço destacáveis, corroborando a figura de um orador autêntico e verossímil, alcançando o convencimento além do seu séquito de fiéis, mesmo em assuntos que permeiam uma área de conhecimento não religiosa.

5. Referências

ARISTÓTELES, **Retórica**. Revisão Levi Condinho, 2. ed. Lisboa: Biblioteca de Autores

Clássicos, 2005.

FRANCISCO. **Discurso do Santo Padre ao Parlamento Europeu**. Disponível em:

<https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/november/document_s/papa-francesco_20141125_strasburgo-parlamento-europeo.html>. Acesso em: 03 fev. 2015.

GUIMARÃES, E. **Texto e Argumentação**. São Paulo: Pontes, 2007.

MASSMANN, D. Argumentação: em busca de um conceito. **Língua e Instrumentos linguísticos**, v. n.26, p. 99-111, 2011.

MEYER, M. **A Problematologia**. Tradução Sandra Fitas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

_____. **A Retórica**. Revisão técnica Lineide Salvador Mosca; Tradução Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

MOSCA, Lineide L. S. **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

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.

PLANTIN, C. **A Argumentação: histórias, teorias, perspectivas**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RUBÍN, Sergio; AMBROGUETTI, Francesca. **El Jesuíta. La historia de Francisco, el Papa argentino**. 1. ed. Buenos Aires: Javier Vergara, 2010.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidora Blikstein. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

CONSUMO, IMAGEM, CORPO

GUILHERME CARROZZA, GABRIEL PAIVA ROSA GASPAR¹⁵⁵

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem / Curso de
Comunicação Social – Publicidade e Propaganda / FAPEMIG
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prefeito Tuany Toledo, 470 – Bloco Verde – Bairro Fátima – Pouso Alegre –
MG – CEP 37554-210

guilhermecarrozza@uol.com.br; gabrielprgaspar@hotmail.com

Resumo. *A partir de um gesto de transformação do corpo, compreendemos os processos discursivos que ligam o sujeito a um estar no mundo que faz emergir o indivíduo como mercadoria a ser consumida. Articulando conceitos como Materialidade do Sujeito, Sociedade do Espetáculo e Sociedade de Consumo, propusemos um estudo sobre a boneca Barbie, chegando a uma via de compreensão sobre a relação dos indivíduos com seus próprios corpos, transformados fisicamente para se parecerem com um boneco. Abrem-se pontos de deriva na compreensão do corpo do sujeito que se transforma já que produz um deslocamento do referente.*

Palavras chave: *Consumo, Sujeito, Corpo, Imagem, Imaginário*

Résumé. *À partir d'un geste de transformation du corps, nous comprenons les processus discursifs qui lient le sujet à une manière du vivre qui fait émerger l'individu comme une marchandise à consommer. En articulant des concepts comme la matérialité du sujet, la société du spectacle et la société de consommation, nous avons proposé une étude sur la poupée Barbie, en arrivant à une compréhension de la relation des individus avec leur propre corps, transformé physiquement pour ressembler à une poupée. Points de dérive sont ouverts dans la compréhension du corps du sujet qui se transforme puisqu'il produit un déplacement du référent.*

Mots-clés: *Consommation, Sujet, Corps, Image, Imaginaire*

1. Introdução

Muito se fala atualmente sobre sociedade de consumo e cultura do consumo, termos que apresentam questões que não se esgotam. Longe de tentar estabelecer as relações entre o consumo exacerbado e as diferenças sociais que aí se estabelecem, promovido e incentivado pelo sistema capitalista, os meios de comunicação e a cultura de massa, nossa proposta é refletir sobre como a questão do consumo incide sobre o sujeito, considerado em sua materialidade corporal, tal como a entendemos na Análise de Discurso praticada no Brasil por Eni Orlandi e seus seguidores.

Partimos de um gesto específico de transformação do corpo, qual seja

¹⁵⁵ Bolsista Fapemig/Probic

aquele em que os sujeitos tentam se aproximar fisicamente de símbolos do consumo, como a boneca Barbie e seu parceiro Ken, para, a partir daí, compreender os processos discursivos que ligam o sujeito a um modo de estar no mundo que faz emergir a questão do indivíduo enquanto mercadoria a ser consumida, principalmente no que se refere à sua imagem.

Diante disso, conjugamos algumas noções a partir de uma revisão bibliográfica para que tenhamos os subsídios necessários à análise que propomos. Tais noções são: o corpo como materialidade do sujeito (Orlandi), o consumo e a sociedade de consumo (Baudrillard), a imagem e a sociedade do espetáculo (Debord).

2. Corpo e sujeito

Pela Análise de Discurso, quando falamos em corpo, estamos considerando-o, sobretudo, em sua dimensão simbólica, na medida em que o pensamos como materialidade do sujeito. Dizemos, com isso, que o corpo do sujeito é afetado pelas conjunturas sócio históricas nas quais está inserido, “corpo atado ao corpo social” (ORLANDI, 2012). Nesse sentido, ao considerarmos os momentos históricos que estabelecem formas sujeitos históricas, é preciso pensarmos nas diferenças que aí se colocam também com relação ao corpo. Se pensamos, por exemplo, que na Idade Média o sujeito se constituía em uma forma Sujeito Histórica Religioso (HAROCHE, 1992; PÊCHEUX, 1997 [1987]), é fácil compreender como aí se dava a separação entre corpo e alma e como o primeiro se ligava ao mundo terreno e o segundo ao mundo da salvação. Nesse sentido, era o corpo que levava à danação humana e a redenção se dava pelo seu flagelo. Ao corpo era dado, simultaneamente, o papel de responsável pelo sofrimento e o caminho da salvação do sujeito, pois através de sua purificação – pelo sofrimento – se libertava a alma. Ao passarmos, a partir do século XVI, para uma forma Sujeito Histórica Jurídica, na qual o sujeito se constitui a partir das relações de trocas mercantis, o corpo passa a ser força de trabalho produtivo, ferramenta para que o homem possa produzir e, assim, fazer parte de um sistema que privilegia, acima de tudo, a produção e circulação de mercadorias.

Nesse momento, também o corpo adquire seu estatuto mercantil, inseparável do sujeito, para que possa, ele mesmo, se oferecer como força de trabalho em troca do salário. Esse corpo produtivo precisa, sobretudo, servir aos propósitos capitalistas, de onde não se admitiria qualquer tipo de incoerência que viria “danificar” ou “prejudicar” sua função produtiva. É nesse sentido que se coloca a necessidade do corpo em perfeito estado, saudável, que possa desempenhar suas funções de maneira satisfatória.

Mas, como tomamos o corpo revestido de sentidos, na sua materialidade, é preciso considerarmos seu movimento na história. É preciso, como diz Orlandi (2012) considerá-lo atado ao corpo social, às conjunturas sócio históricas nas quais se encontra, onde estão em jogo o político e a ideologia. Alia-se a isso o fato de que, individualmente e fisiologicamente, também o próprio corpo vive em constante mutação durante sua existência. Sant’anna (2006), salienta que, com relação ao corpo, “ao longo dos anos, mudam suas formas, seu peso, seu funcionamento, seus ritmos. Talvez, por isso mesmo, não seja certo que todos os seres humanos estejam completamente habituados com os seus corpos e satisfeitos com seu

desenvolvimento.” (idem, p. 4). O que de fato nos chama atenção como questão é que, se o corpo muda não só numa relação de individualidade – ele consigo mesmo –, mas também numa relação com o social – ele com a sociedade –, em que medida podemos pensar no modo como esse processo contínuo afeta a percepção do indivíduo com relação a seu corpo e como, num gesto de interpretação, essa percepção se materializa, de retorno, no próprio corpo do indivíduo?

Esse questionamento nos surgiu quando nos propusemos a observar imagens de sujeitos que transformaram seus corpos, principalmente através de intervenções cirúrgicas, em busca de uma (suposta) melhoria em sua aparência (imaginariamente), o que afeta sobremaneira a relação do sujeito com seu próprio corpo, inscrito num meio social. Indo além em nossos estudos, deparamo-nos com alguns exemplares de fatos que, considerados discursivamente, parecem expor de forma mais explícita a relação do sujeito com objetos símbolos de consumo, como é o caso daqueles que se modificam para ficarem parecidos, por exemplo, com a boneca Barbie. A partir daí, pareceu-nos produtivo produzir um estudo sobre a referida boneca, para que pudéssemos, ao tomar esses sujeitos como foco, avançar em nossas análises.

3. O modelo Barbie

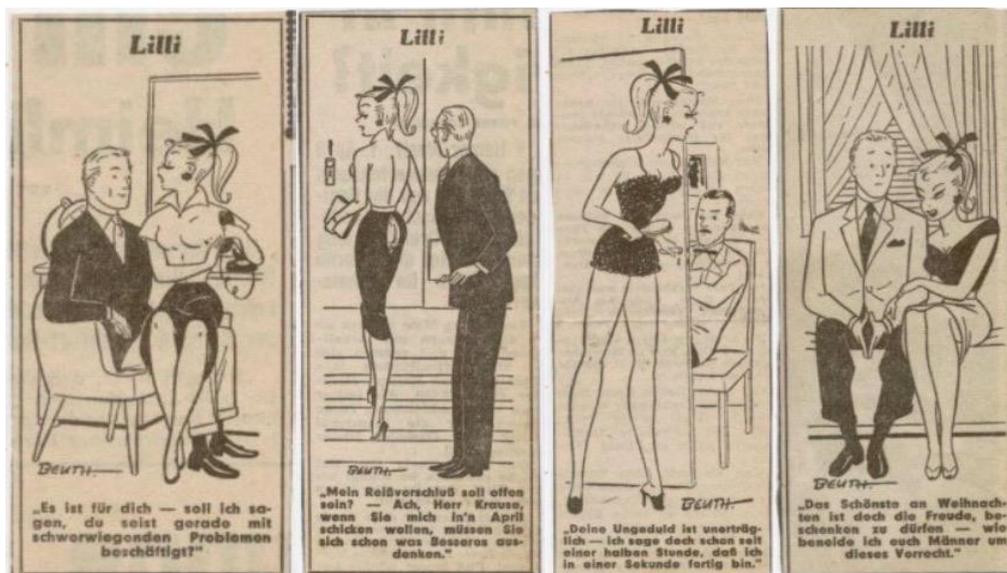
A boneca Barbie¹⁵⁶, lançada em 1959 nos Estados Unidos, é hoje reconhecida como a boneca mais famosa do mundo e ícone de beleza e perfeição. Desde um bom tempo, devido à sua rápida popularidade, passou a ser um dos principais desejos de consumo de meninas adolescentes e, até mesmo, de muitos adultos colecionadores.

A ideia da criação da boneca surgiu de um casal, na década de 1950, Ruth e Elliot Handler que, ao observarem sua filha Barbara brincando com suas bonecas, perceberam que não se fabricava esse tipo de brinquedo com feições adultas nos Estados Unidos naquela época. Foi então que surgiu a ideia de fazer uma boneca representando um adulto. Ao viajar para a Europa, Ruth Handler havia tomado conhecimento da boneca “Bild Lilli”, versão para o mercado da personagem Lilli, voltada para o público adulto e muito famosa nos quadrinhos do jornal alemão “Bild”¹⁵⁷, apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Tiras originais da personagem Lilli, do jornal alemão Bild

¹⁵⁶ As informações sobre a história da boneca Barbie aqui apresentadas são resultado de uma reunião de dados coletados nos seguintes sites: <https://super.abril.com.br/cultura/a-sensual-historia-da-barbie/>; <http://origemdascoisas.com/a-origem-da-barbie/>; <https://pt.wikipedia.org/wiki/Barbie>

¹⁵⁷ Na tira do jornal, lançada em 1952, a personagem Lilli, criada pelo ilustrador Reinhard Beuthien, era apresentada em situações pornográficas nas histórias. Via de regra, ela perseguia homens ricos em busca de dinheiro e sucesso. Não há como desconsiderar essa questão, já que estamos falando da precursora da boneca Barbie. Voltaremos a isso mais adiante.

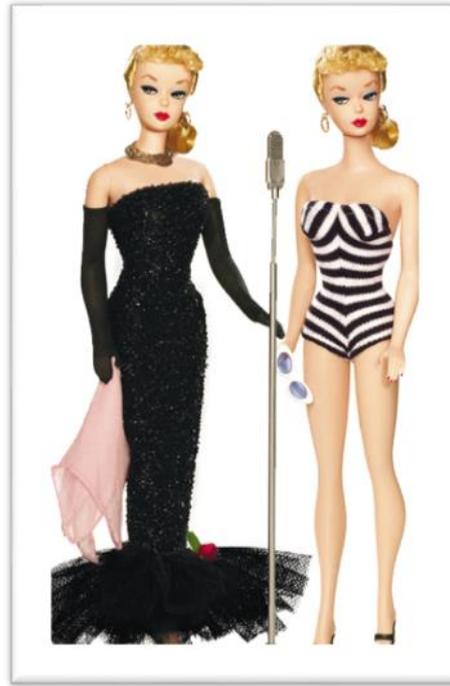


Assim, tendo inspiração na boneca alemã, o casal, juntamente com o designer Jack Ryan, redesenharam suas linhas criando a Barbie, que recebeu esse nome em homenagem à filha do casal, Barbara.

Logo em seu lançamento e nos meses que se seguiram, a boneca foi um grande sucesso de vendas. Tanto que, em 1961, foi lançada a versão masculina da Barbie, o boneco Ken, que recebeu esse nome em homenagem ao também filho do casal, Kenneth. Ken ficaria conhecido como o “namorado” da Barbie. A partir daí, a cada ano, a boneca recebeu novas versões, acompanhando as tendências de moda (cabelos, aparências, roupas). Além disso, com a intenção de eliminar rumores de que a boneca era um símbolo sexual, algo que foi ganhando vulto a partir de seu lançamento, em 1963 foi lançada nos Estados Unidos, a boneca “Midge” – Vick no Brasil – e em 1964, uma outra “irmã” da Barbie chegou, a boneca Skipper. Em 1968 foi a vez da sua versão negra, chamada Christie e, anos depois, chegou Teresa, sua versão latina.

Não é de se estranhar que tais rumores que ligavam a boneca a um símbolo sexual começassem a surgir. Longe de querer encontrar uma razão única para isso, atentamos apenas para o fato de que ela foi inspirada em uma personagem conhecidamente “pornográfica” e, como se pode observar na Figura 2, sua primeira versão em muito se assemelha à Lilli original.

Figura 2 – Comparação entre a boneca Lilli (à esquerda), a precursora alemã, e a primeira versão de Barbie americana, lançada em 1959 (à direita)



Mantendo-se atuante no mercado de brinquedos, no início dos anos 2000, a marca Barbie entrou para o ramo do entretenimento, através da produção, veiculação e comercialização de desenhos animados e filmes que traziam a boneca como personagem principal, vendidos em DVD's e transmitidos em canais de televisão.

Ao completar 50 anos, porém, a boneca passou por uma crise nas vendas e no seu posicionamento, principalmente, em função da entrada no mercado de concorrentes que traziam tendências mais atuais ligadas às garotas pré-adolescentes. Além de uma ação judicial milionária contra a concorrente, acusando-a de roubar sua ideia, uma estratégia de reposicionamento fez com que a fabricante da Barbie, a Mattel, recuperasse seu mercado, através da utilização de redes sociais e do licenciamento da marca, o que possibilitou que a boneca fosse fabricada em diferentes versões, com inúmeras combinações de cor de pele, olhos, cabelos e roupas. Hoje a boneca Barbie é comercializada em mais de 150 países. Dados recentes afirmam que são vendidas mais de 172 mil Barbies por dia no mundo, só para se ter uma ideia da dimensão de seu mercado.

Além disso, a boneca tornou-se *cult* entre colecionadores pelo mundo afora, o que lhe atribui um estatuto outro, valorando o objeto. Há versões da boneca que já atingiram valores próximos a 100 mil dólares.

Vale também salientar que o momento de lançamento da Barbie, final da década de 1950 e início dos anos 1960, representa a retomada do "American Way of Life", expressão cunhada nos anos 1920 nos Estados Unidos para designar o modo de vida americano que tinha como base a crença no direito à vida, à liberdade e à felicidade, como direitos alienáveis dos americanos. Em sua retomada, no período da Guerra Fria, serviu também para marcar a diferença entre os modos de existência dos Estados Unidos e a União Soviética, colocando o estilo americano baseado no otimismo, na livre iniciativa e na possibilidade de ascensão social de qualquer indivíduo. O American Way

of Life dos anos 50 é individualista, dinâmico e pragmático¹⁵⁸, diria William Herberg em sua obra *Protestant, Catholic, Jew: an Essay in American religious sociology* (1960). Neste clima de grande euforia e otimismo, o consumo era como que naturalizado em sociedade. É o momento também de grandes avanços tecnológicos, tanto nas tecnologias que auxiliam o indivíduo em seus afazeres cotidianos, quanto também nas que facilitam a comunicação e, conseqüentemente, o consumo. Compreensível que, diante de todo esse cenário e com o sucesso de vendas que obteve, a Barbie tenha se tornado um ícone americano de consumo, como hoje são a Coca Cola e o McDonald's, por exemplo.

Todo esse histórico em torno da marca Barbie e, mais especificamente, da boneca, parece nos mostrar um caminho de compreensão para o fato de, ainda hoje, ser referenciada como padrão de beleza. Não é difícil ouvirmos alguém se referir a uma mulher com medidas consideradas proporcionais e aparência considerada bela, como uma Barbie¹⁵⁹.

Retomaremos, mais adiante, a questão da boneca Barbie como ícone de consumo, quando tentaremos explicitar sua relação com um certo tipo de referencialidade acerca da aparência humana, o que está diretamente relacionado à questão da imagem.

4. Sociedade do Espetáculo e Sociedade de Consumo

Em 1967, o francês Guy Debord apresenta sua “Sociedade do Espetáculo”, chamando atenção para o estatuto que a imagem pode adquirir numa sociedade que se pauta na cultura do espetáculo, onde as relações sociais são mediadas pela imagem. Pouco tempo depois, em 1970, Jean Baudrillard, outro francês, vem nos falar da “Sociedade de Consumo”, salientando que é a esfera do consumo que, em certa medida, comanda a produção e, mais fortemente, que “a ‘verdade’ do objeto contemporâneo já não consiste em servir para alguma coisa, mas em significar; deixou de ser manipulado como instrumento, sendo utilizado como signo” (BAUDRILLARD 1995, p.151).

Para Frederico (2010), a aproximação do pensamento de Debord e Baudrillard não se dá por acaso. Contemporâneos, ambos se conheciam participam, naquele momento, de um movimento de releituras na França, principalmente no que se refere ao Marxismo, à Psicanálise e às teorias da linguagem e significação, considerando-se que, em questões de linguagem, o que reinava era o estruturalismo.

A proposta dos dois autores, cada um a seu modo, colocava-os em posição de crítica, tanto ao estruturalismo quanto à sociedade capitalista. Debord chamava atenção para o momento em que a mercadoria atinge “a ocupação total da vida cotidiana” (idem), expondo seu caráter fetichista e propondo pensar as imagens como uma forma de relação na qual os indivíduos

¹⁵⁸ Em certa medida, o estilo americano realiza com excelência o sujeito de direito, tal como o concebemos na Análise de Discurso (Haroche, Pêcheux, Orlandi), como aquele livre e responsável, submetido às Leis do Estado e resultando num sujeito pragmático. Esse sujeito, como já vimos dizendo, tem no consumo e nas relações de troca, seu ponto nodal.

¹⁵⁹ Há também, pelo menos no Brasil, o hábito de se referir a homossexuais masculinos musculosos como Barbies. Não será esse o foco da nossa questão, mas vale salientar que, de qualquer forma, a ligação com um certo ideal de perfeição de corpo está posta.

se posicionam como expectadores, ocasionando uma cisão entre o mundo real e a imagem, propiciada fortemente pelos meios de comunicação. Uma crítica do modo como a aparência estava alienada da realidade. Já Baudrillard (1995) atenta para o fato de que no mundo atual, estamos totalmente rodeados por objetos, não por homens. O ser humano, criador de seus utensílios, se sente dominado por eles. Mas para o sociólogo, nesse mundo dos objetos, não é o valor de uso que conta, mas o que o objeto, enquanto signo, representa em seu consumo.

Nesse sentido é que podemos pensar num ponto comum entre o pensamento dos dois autores, do ponto de vista discursivo. O que Debord chama de imagem não corresponde, necessariamente, à imagem física de uma coisa, mas antes, ao processo que liga a imagem, seja ela psíquica ou física, a um referente. Da mesma forma, Baudrillard, ao considerar o objeto enquanto signo, parece também colocar em questão o processo pelo qual o objeto adquire um significado no sistema geral dos signos do consumo. É, em certa medida, a retomada do segredo da mercadoria, tal como colocada por Marx, marcada pela diferença de que, aqui, o objeto não é mais sua função de utilidade instrumental, mas sim um signo. De fato, devemos considerar que há objetos/marcas que parecem existir independente de seus usos, valorados por um movimento do mercado que não se expõe, mas que deixa suas consequências. Há um jogo aí, entre o político, o ideológico e a história que afeta o modo como esses objetos/marcas significam e, nesse sentido, transmudam-se em signos. O que nos parece ocorrer nesses casos, em certa medida, é um descolamento do referente, de tal forma que produz um efeito de “autonomia” do signo. Ora, já sabemos que o efeito do simbólico, perpassado pela ideologia, sobre o homem é que vem mediar sua relação com o mundo. Esse efeito, que é o imaginário, tem sua eficácia nos gestos de interpretação, no modo como o sujeito vive sua realidade. Rodeado de significantes, o sujeito não escapa à interpretação (ORLANDI, 2001). E ao interpretar, inscreve na história o sentido produzido. Portanto, nem sujeito, nem signo são autônomos, uma vez que é preciso que a história intervenha para que o sentido se produza (ORLANDI, 2001). De qualquer forma, interessa-nos pensar e dirigir nosso olhar para esse efeito de “descolamento” do referente, que se dá justamente em razão de um movimento de mercado, como produto da relação entre sujeito e consumo. Queremos dizer com isso que esse movimento produz um jogo referencial capaz de suprimir do objeto seu valor de uso, instrumental, sem deixar, entretanto, de atribuir-lhe outro valor para além das características físicas e que também afetam o sujeito em outras instâncias que não aquelas diretamente relacionadas a seu uso.

É aqui que, em retorno a Debord, pensamos nas imagens e representações a partir das relações sociais fetichistas, uma vez que esse efeito explicitado acima só pode ser pensado nessa forma de relação social onde as imagens e representações substituem o diretamente vivido.

Baudrillard também se detém, em certo momento, a pensar o corpo na relação com o consumo. E o faz considerando-o como “o mais belo objeto de consumo” (1995, p. 136). Para o autor, o corpo é a “panóplia do consumo, o mais belo, precioso e resplandecente de todos os objetos” que, a partir de sua redescoberta, sob o signo da libertação física e sexual, sua onnipresença, a obsessão pela juventude e beleza, tornou-se “objeto de salvação”, no sentido de que é através dele que o sujeito pode conseguir atingir a felicidade e

realização plena. Diz Baudrillard,

[...] Na sociedade capitalista, o estatuto geral da propriedade privada aplica-se igualmente ao corpo, à prática social e à representação mental que dele se tem. [...] as estruturas actuais de produção/consumo induzem no sujeito uma dupla prática, conexas com a representação desunida (mas profundamente solidária) do seu próprio corpo: o corpo como CAPITAL e como FEITIÇO (ou objecto de consumo). (Baudrillard, 1995, p. 136 e 137)

Baudrillard considera - e nesse ponto estamos de pleno acordo - que o corpo capitalista necessariamente precisa valer aos propósitos do mercado e, para tanto, é preciso que nele se invista para que possa frutificar. Não há, dessa forma, uma reapropriação do corpo, nas palavras do autor, segundo uma autonomia do sujeito, mas sim “de acordo com o princípio normativo do prazer e da rendibilidade hedonista, segundo a coacção de instrumentalidade directamente indexada pelo código e pelas normas da sociedade de produção e de consumo dirigido” (BAUDRILLARD, 1995, p. 139). Nesse sentido, um gesto de transformação no corpo, por exemplo, a despeito de se mostrar como uma “vontade” do sujeito, é aqui entendido como algo que vem por um processo no qual o corpo é determinado pelo consumo, na medida em que, para ser útil e servir aos propósitos capitalistas, ele precisa “ser de certa maneira e não de outra”. Ainda segundo Baudrillard (1995, p. 139)

Recuperado como instrumento de fruição e expoente de prestígio, o corpo torna-se então objecto de um *trabalho de investimento* (solicitude, obsessão) que, sob o manto de libertação com que se deseja cobri-lo, representa um trabalho ainda mais profundamente alienado que a exploração do corpo na força de trabalho. (BAUDRILLARD, 1995, p. 139) (grifo do autor)

Indo além, ao tratar da beleza, Baudrillard (*id.*, p.140) afirma que este fator passou a ser um imperativo para a mulher, ao que acrescentamos que, nos dias atuais, afeta também grande parte do público masculino. Para o autor, na observação que faz dos meios de comunicação, há sempre uma relação entre o belo, o êxito profissional, a felicidade pessoal, o que faz com que todos esses fatores adquiram o mesmo estatuto de fim desejado, cada um a seu nível – corpo, status social, conforto psicológico. E conclui que “a verdade é que a beleza constitui um imperativo absoluto pelo simples facto de ser uma forma do capital” (*id.*, p.140).

5. Quem se transforma se transforma em que(m)?

Tomamos, então, o corpo como objeto de consumo, considerando que há um jogo de referencialidade produzido pelo modo como as imagens se dispõem ao sujeito. Nessa perspectiva, debruçamo-nos sobre alguns fatos de transformação corporal, nos quais os sujeitos buscam se assemelhar a bonecos, passando para isso, por intervenções cirúrgicas e outros processos que auxiliam na modificação da aparência.

Em outro trabalho (Carrozza e Lambert, 2015) em que analisávamos um episódio do programa “*Extreme Makeover*”¹⁶⁰, chegamos a afirmar que parece haver, quando se trata de realizar uma mudança física na aparência, uma referencialidade ilocalizável, ao modo de “todo mundo sabe que” é assim que se fica bonito. Um pré-construído que se dá na relação do sujeito com o corpo, pensado socialmente. Talvez esse já seja um efeito que vem, também, no esteio do que Chiaretti (2016) aponta sobre o espaço inaugurado na virtualidade, pelas novas tecnologias, que produz sentidos sobre o homem “que o qualificaria como não localizável, sem fronteiras”. Ou seja, esse homem que está em lugar nenhum, mas em toda parte, ao mesmo tempo. Nesse sentido, quando reunimos imagens de vários participantes já transformados, percebemos que havia uma certa semelhança no modo como suas fisionomias resultaram após as transformações. É, ao que parece, um processo de homogeneização, bem ao estilo de “padrão de beleza”, tanto para o feminino, quanto para o masculino.

Neste caso em análise, porém, o efeito é outro. Aqui a referência está bem definida e, mais que isso, é uma referência estática, inanimada, posto que é um objeto: a boneca Barbie. O caso mais conhecido no mundo dentro desse fenômeno, é o da modelo ucraniana Valeria Lukyanova, conhecida como a Barbie Humana. A modelo, que na rede social Facebook tem mais de 1 milhão e duzentos mil fãs, passou por inúmeras cirurgias para, gradativamente, ir se transformando na versão humana da boneca (figura 3).

Figura 3 – a modelo Valeria Lukyanova antes e depois das cirurgias plásticas



Vale salientar que, antes das transformações, Valeria Lukyanova já era considerada uma mulher bonita, tanto que já atuava como modelo profissional. Parecer-se com a Barbie foi, no entanto, um caminho de diferenciação no mercado, na medida em que isso poderia funcionar como uma marca da garota, como de fato o fez. Lógica do mercado funcionando no sujeito.

No Brasil, há também representantes dessa categoria de modelos, que se transformam para se parecerem com bonecos, como é o caso de Andressa Damiani (Figura 4) e o modelo Celso Santebañes (figura 5), falecido em 2015.

¹⁶⁰ Trata-se de um reality show exibido originalmente nos Estados Unidos, na década de 2000, onde os participantes, geralmente pessoas malsucedidas e de feia aparência, se submetiam a transformações físicas radicais.

Figura 4 – Andressa Damiani



Figura 5 – Celso Santebañes



Andressa possui um canal no Youtube onde posta vídeos de como se caracterizar como boneca e conta suas experiências em aparições públicas e televisão. Celso, o Ken Humano, atuava como modelo e também participou de vários programas em televisão, justamente por ter sua aparência modificada para se parecer com o boneco. Numa das participações no programa “Encontro”, com Fátima Bernardes, na Rede Globo de Televisão, num episódio em que o tema central era justamente as transformações corporais e cirurgias plásticas, o modelo chegou a afirmar que “queria ficar próximo da aparência do boneco, mas ao mesmo tempo, de uma pessoa normal”. Segundo seu relato, seu médico havia lhe dito que “forçar o limite o deixaria com aspecto artificial”.

Creio que aqui chegamos a um estado interessante de fato discursivo, que vem expor pela língua o jogo que se estabelece, nessas condições, entre o natural e o artificial. Ora, os atributos naturais são aqueles que, geneticamente, o sujeito recebe e que, pelas suas experiências de vida (alimentação, atividades físicas, doenças etc.) conformam sua aparência, sem que haja qualquer tipo de intervenção deliberada no sentido de uma transformação. Já o artificial é aquilo, no senso comum, que se contrapõe ao natural, no sentido de que é produzido pelo homem com intenção de “imitar” a natureza. Está dado o nó, se considerarmos o enunciado em modelo em questão: qual o referente a

que ele se dirige, quando diz que poderia ficar com aspecto artificial? A imagem do boneco – que não nos esqueçamos, se baseia numa imagem humana – ou a imagem do rapaz que quer parecer com um boneco que s “imita”, na aparência, um rapaz? Não estamos aqui, de forma alguma, propondo uma crítica ao modo de pensar do sujeito modelo. O que procuramos é expor a contradição que se coloca quando o corpo é submetido à lógica do consumo de forma explícita a ponto de ele também perseguir a imagem de um objeto de consumo. O que é natural e o que é artificial nesse jogo de sentidos em que se perde a referencialidade mesmo estando ela estática?

Isso nos faz lembrar, em certa medida, de alguns mitos bastante difundidos entre aqueles que se ocupam dos estudos das traduções informáticas¹⁶¹ – Machine Translators – que procuram expor a fragilidade dos programas de tradução por máquinas no que diz respeito a coerência dos resultados, justamente porque é uma operação de outra ordem, que não a tradução humana não aritmética e, por isso mesmo, aquela primeira seria incapaz de interpretação. Um desses mitos apresenta a história de uma tradução por máquina em que a partir da expressão em língua inglesa “*The spirit is willing, but de flesh is weak*”¹⁶², ao se traduzir para o russo e, novamente, a partir desse resultado, traduzir para o inglês, a máquina devolveu “*the vodka is good but the meat is rotten*”¹⁶³.

O que estamos propondo é refletir sobre os processos pelos quais se passa de uma ordem a outra, e como isso afeta a relação do sujeito com seus gestos de interpretação, na medida em que, nesse processo, há uma transferência de referencialidade para o sujeito, deixando em suspenso sua própria relação com o simbólico.

Como no exemplo que citamos, há uma passagem da ordem da língua, na história, para a ordem do digital. Nessa operação, a máquina não daria conta daquilo que, pela história, incide sobre a língua e sobre a interpretação. No recorte que analisamos, pensamos haver uma passagem da ordem do real para uma outra ordem, do simbólico, na medida em que o sujeito estreita sua relação com objetos de consumo a tal ponto que se vê neles. Nesse sentido, o que incide sobre o sujeito é um modo de percepção atravessado por uma lógica de mercado, no seu viés de consumo, que afeta sua relação com o corpo e com seus referenciais. Uma questão que não se esgota, porque “sujeito e sentido são movimento na história” (Orlandi, 2012).

6. Referências

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Trad. Arthur Morão. Lisboa: Edições 70, 2007

CARROZZA, Guilherme; LAMBERT, Fabio Henrique Oliveira. O sujeito capitalista e o corpo transformado. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 44, n. 3, p.1053-1063, set / dez 2015. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1037/618>>. Acesso em: 30 out. 2017.

¹⁶¹ Agradeço ao amigo Ronaldo Martins pela dica de textos a respeito.

¹⁶² Em tradução livre: “o espírito é forte, mas a carne é fraca”

¹⁶³ Em tradução livre: “a vodka é boa, mas a carne está podre”

CHIARETI, P. Discurso, subjetividade e novas tecnologias. In: **RUA** [online], nº 22. v. 2, p. 33-44. ISSN 1413-2109, jun./2016. Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FREDERICO, Celso. Debord: do espetáculo ao simulacro. **MATRIZES**, ano 4, nº 1 jul./dez. 2010, São Paulo, Brasil. p. 179-191

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. Trad. Eni P. Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992. 224p.

HERBERG, Will. **Protestant-Catholic-Jew: An Essay in American Religious Sociology**. New York: Anchor Books, 1960.

ORLANDI, Eni P. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. 317 p.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmem. **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 3-24.

EFEITOS DE SENTIDO NOS TÍTULOS DA PLAYLIST “BEE COMENTA” DO VLOG CANAL DAS BEE

HAÍSA WILSON LIMA CRUZ

Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações
Universidade Estadual de Santa Cruz
Campus Soane Nazaré de Andrade, BR-415, km 16. Bairro Salobrinho. Ilhéus
(BA). CEP 45662-900.

haisalima@gmail.com

Resumo. *Os efeitos de sentido são determinados por dadas relações de força. As condições de produção também interferem na organização do dizer, cuja construção pode ser atravessada por movimentos de antecipação. Analisaremos então títulos de vídeos da playlist Bee Comenta, do vlog Canal das Bee, cuja escolha de palavras aponta um conflito político e ideológico marcado pelas posições-sujeito dos militantes-vlogueiros em questão na interlocução com notícias e dizeres exteriores a essa materialidade.*

Palavras chave. *Efeitos de sentido. Antecipação. Posições-sujeito. Vlog. Canal das bee.*

Abstract. *The sense effects are determined by given force relations. The production conditions also interfere on the organization of the speaking, whose construction can be traversed by anticipation movements. We will then analyze videos from the Bee Comenta list, of the Canal das Bee vlog, whose choice of words points to a political and ideological conflict marked by the subject-positions of the militants-vloggers in question in the interlocution with news and discourses external to this materiality.*

Keywords. *Sense effects. Anticipation. Subject-positions. Vlog. Canal das bee.*

1. Introdução

Os efeitos de sentido no discurso são determinados por dadas relações de força (e nesse aspecto, segundo Eni Orlandi, o “político”, compreendido discursivamente, está sobredeterminado por essas relações, que são construídas historicamente). Além disso, a construção de sentido também é atravessada por movimentos de antecipação, promovendo, assim, certa escolha de palavras dentre tantas outras possíveis. As condições de produção do espaço em que esses dizeres são produzidos também possuem características que interferem na organização do dizer dos sujeitos em interlocução.

Com base nisso, propomo-nos a analisar a transcrição os títulos dos 19

vídeos postados na playlist intitulada “Bee comenta”, presente no vlog LGBT “Canal das Bee”, bem como de suas respectivas descrições (que podem ser encontradas no corpo da postagem de cada vídeo), e cujas escolhas de palavras podem apontar um conflito político e ideológico marcado pelas posições-sujeito dos militantes-vlogueiros em questão – posições essas localizadas em espaço virtual – na interlocução com notícias veiculadas em outras mídias, bem como com dizeres enunciados por determinados sujeitos que são colocados como seus “antagonistas políticos”.

2. Análise de Discurso

Este trabalho se fundamenta na análise de discurso (doravante AD) formulada por Michel Pêcheux, que está no entremeio da linguística, do marxismo e da psicanálise, e investiga as maneiras de significar, as produções de sentido, suas condições de produção e seus efeitos. Ela observa a relação entre a língua e os sujeitos que falam, bem como as situações históricas em que se produz o dizer, buscando-se regularidades na linguagem e relacionando-a a sua exterioridade. A linguagem é a mediação entre o homem e a realidade, e essa mediação é o discurso. Ele é, pois, efeito de sentido entre locutores:

A discursividade não é a fala (parole), isto é, uma maneira individual “concreta” de habitar a “abstração” da língua; não se trata de um uso, de uma utilização ou da realização de uma função. Muito pelo contrário, a expressão processo discursivo visa explicitamente a recolocar em seu lugar (idealista) a noção de fala (parole) juntamente com o antropologismo psicologista que ela veicula. (PÊCHEUX, 2016, p. 82)

Nesse movimento de interlocução, a Análise de Discurso pode observar determinados elementos constitutivos do dizer: as repetições e os excessos (significantes ou sintagmas que aparecem com frequência nas falas dos sujeitos), os silêncios (pois este também produz efeito de sentidos em determinado contexto), as exclusões (processos de “escolhas” de palavras em detrimento de outras), as paráfrases (retornos aos mesmos espaços do dizer, produzindo diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado), polissemias e deslocamentos (rupturas de processos de significação), os movimentos de antecipação (capacidade do sujeito de “se ouvir”, ou seja, se colocar no lugar do interlocutor – mas que é algo da ordem do imaginário; não pode ser diretamente observada, mas apenas inferida a partir de um gesto de análise) e de argumentação (sabendo-se que o sujeito é dividido entre consciente e inconsciente, e, portanto, que não é dotado de total controle sobre o que diz, sendo seu discurso atravessado por “esquecimentos”). São esses elementos que apontam os interdiscursos, as relações de força e de sentido, as formações discursivas, imaginárias e ideológicas. Observar o funcionamento do discurso é, portanto, perceber não o que o sujeito “quis dizer” com sua enunciação, mas os sentidos que se estabelecem na interlocução – sentidos esses que carregam em si todas essas relações e formações historicamente construídas (ORLANDI, 2015; PÊCHEUX, 2016).

2.1 Mobilização de conceitos

Neste artigo, alguns conceitos da AD são a base da direção que nossa análise toma durante os gestos articulados para tal, e sua elaboração prévia pretende elucidar a compreensão dos mesmos. As condições de produção, por exemplo, compreendem o sujeito e a situação. Além disso, a memória também faz parte desse processo. Tais condições se dão, em sentido estrito, no contexto imediato, e em sentido amplo, no contexto sócio-histórico e ideológico.

Segundo Orlandi,

Paralelamente, é também o interdiscurso, a historicidade, que determina aquilo que, da situação, das condições de produção, é relevante para a discursividade. Pelo funcionamento do interdiscurso, supprime-se, por assim dizer, a exterioridade como tal para inscrevê-la no interior da textualidade. (ORLANDI, 2015, p. 31)

Enquanto isso, o efeito de sentido é o “dizer”, mas não enquanto mera transmissão de mensagens, e sim como resultado de “elementos pré-discursivos”, ou seja, da exterioridade, da historicidade e da memória discursiva. Em outras palavras, os efeitos de sentido não se produzem no instante de sua enunciação com base numa relação entre determinados significantes, pois “o discurso não tem começo; as palavras têm seu sentido num discurso que remete sempre a ocorrências anteriores” (BARONAS; GREGOLIN, 2007, p. 10).

Já o mecanismo de antecipação é a capacidade de “se colocar na posição do outro” e assim experimentar (imaginariamente) de que forma o interlocutor “ouve” suas palavras, de forma que sua organização de palavras e sua argumentação se regularão a partir desse imaginário. Essas posições-sujeito constituem as chamadas “relações de força”, através das quais as palavras significam a partir do lugar de onde se fala – ou seja, a depender de “quem é o sujeito que enuncia e para quem ele enuncia”.

3. Peculiaridades da materialidade “vlog”

Guilherme Adorno, em sua tese intitulada “Discursos sobre o eu na composição autoral dos vlogs” (2015), descreve “vlog” como “uma pessoa que fala para a câmera sobre a vida particular” (p. 31, grifo do autor); esse termo, ainda segundo o autor, é oriundo do conceito de “blog com vídeo” (“videoblogue”, “videolog”, “vlog”), e essas “distintas nomeações são indício dos processos difusos que constituem esses recortes temporais da inauguração de um tipo” (p. 37, grifo do autor). Este “tipo”, por sua vez, é entendido por Adorno como uma espécie de ritual de produção “de um modo e não de outro”, e ainda “um efeito de continuidade”. E completa,

Quando se está identificado ao ritual de um tipo, a tendência é repeti-lo, apesar do confronto constitutivo com o simbólico e o político que pode sempre produzir deslocamentos em condições determinadas. Um produto-processo que se faz na tensão. Uma constitutiva descontinuidade. (ADORNO, 2015, p.

No entanto, a escolha de tal materialidade discursiva implica em desafios peculiares referentes ao seu formato, pois a posição-sujeito do enunciador vlogueiro engendra uma textualidade cuja pré-discursividade é ainda mais difícil de se identificar que outros formatos textuais em que o protagonismo autoral no discurso – o “eu” – não é tão saliente. Sobre isso, Adorno afirma o seguinte,

Entendo o vlog como um ritual de linguagem ainda em processos tensos de cristalização da sua textualidade e autoridade de um lugar histórico do poder-dizer do eu e diferenciando-se, gradualmente, de outras textualidades digitais, ou seja, não existe o efeito de referência evidente, isto é, uma posição dominante no jogo institucional, do que seja um “vlog” da mesma forma que é para, por exemplo, um “livro”, um “trabalho acadêmico”, um “jornal” ou um “tratado matemático”. (ADORNO, 2015, p. 17-18)

A partir do entendimento desse processo, Adorno se propõe a analisar o funcionamento do assujeitamento do indivíduo que produz o vlog (o “vlogueiro”), compreendendo-se a constituição “eu” nesse tipo de mídia, pois

O vlogueiro ocupa um lugar de dizer que não se fecha no efeito de unidade de seu próprio vlog, ainda que se apresente a ele como a enunciação de si na seguridade do “eu” que fala a um “tu”. [...] A representação de um “eu” na enunciação coloca um “tu” como o outro, outro objeto, outro indivíduo. [...] O sujeito, no enunciado do vlog, é a representação simbólica e imaginariamente suportada do sujeito do discurso historicamente constituído, atravessado pelo significante em subversões invisíveis ao “eu” centrado, “incorrupível” pelo “tu”. Marcas do sujeito deixadas na materialidade complexa do vlog.

Esse “eu” vlogueiro corresponde a um sujeito que fala diretamente para a câmera, e nesse movimento enunciativo ele constitui uma condição de produção do discurso que precisa levar em consideração seu aspecto composicional. Isso significa que, ao analisar o sujeito vlogueiro e o seu dizer, é necessário antes analisar os elementos externos que constituem esse “lugar de fala” – ou seja, é necessário analisar a modalidade midiática em questão tanto no aspecto técnico quanto no aspecto das regularidades discursivas própria.

4. Gestos de análise

A Playlist “Bee Comenta”, do vlog “Canal das Bee”, hospedado no Youtube, possui 19 vídeos, postados entre 28 de maio de 2013 e 03 de setembro de 2016. Até o 12º vídeo, a descrição da playlist era “O Bee Comenta é um quadro do Canal das Bee onde são comentados temas atuais e notícias fresquinhas sobre o universo LGBT”. A partir do 13º vídeo, a descrição passou a ser “O Bee Comenta é um quadro do Canal das Bee onde são comentados

temas atuais e notícias recentes que causaram comoção e revolta no meio LGBT*. Como nem tudo é possível falar brincando, aqui o papo é sério”. Ou seja, enquanto a descrição anterior produzia um efeito de sentido que remete à mera informatividade, quase jornalística (“notícias fresquinhas”), a descrição posterior já produz um efeito de sentido de discurso crítico, com uma tomada de posicionamento “político” (“comoção e revolta”; “aqui o papo é sério”). A maior diferença de sentido parece se concentrar nas palavras “fresquinha” e “revolta”. A frase de arremate do segundo enunciado parece justificar a mudança: “Como nem tudo é possível falar brincando, aqui o papo é sério”.

Na transcrição dos títulos, percebemos que a escolha de palavras muitas vezes não deixava claro o assunto do vídeo. Então, para elucidar essa produção de sentido, busquei fazer uma correlação com a descrição temática de cada vídeo:

Tabela 1. Títulos dos vídeos da *playlist Bee Comenta*

Nº	TÍTULO	DESCRIÇÃO
1	PROFESSOR HOMOFÓBICO DA UFMS	[Sem descrição].
2	CURA GAY	Nesse vídeo, José Bastos nos apresenta notícias sobre a "cura gay", que são comentadas por Vinícius Costa e recebem pitacos de Jessica Tauane.
3	LEI ANTI-GAY NA RÚSSIA	Nesse vídeo, Jessica e Victor falam sobre a situação dos homossexuais na Rússia.
4	DOMINGO LEGAL E TRANSFOBIA	Nesse vídeo, Debora e Victor falam sobre o quadro absurdo e transfóbico do programa Domingo Legal, apresentado por Celso Portioli e tendo como participante o cantor Agnaldo Timóteo.
5	O "SUICÍDIO" DE KAIQUE	Nesse vídeo, Debora e Jessica falam sobre o "suicídio" de Kaique Augusto, jovem de 16 anos que morreu em janeiro de 2014 na cidade de São Paulo.
6	PARADA LGBT OU PARADA LGB?	Nesse vídeo, Debora e Victor falam sobre a petição criada pela ativista trans* Daniela Andrade que requer que a Parada do Orgulho LGBT de São Paulo de 2014 tome como tema a PL 5002/2013 (Lei João W. Nery ou Lei de Identidade de Gênero). Tema esse que o Canal das Bee apóia e entra na luta para que seja cada vez mais visibilizado.
7	UGANDA, BOLSONARO E ASSASSINATO	Nesse vídeo, Bia e Debora falam sobre a lei que entrou em vigor na Uganda onde a homossexualidade é penalizada com prisão perpétua. Além disso, falam sobre o assassinato de uma criança de oito anos por um pai homofóbico, e baseiam o homicídio com o discurso inflamado do deputado federal Jair Bolsonaro.
8	EU NÃO MEREÇO SER ESTUPRADA	Nesse vídeo, Debora e Mola falam sobre a divulgação de uma pesquisa feita pelo IPEA e a campanha #eunãomereçosestuprada / #vaiterquerespeitar, pensada pela jornalista Nana Queiroz.
9	JOÃO ATÔNIO DONATI #EUSOUOPRÓXIMO	Nesse vídeo, Victor e Mola falam sobre o assassinato do jovem João Antônio Donati, discutem se foi homofobia mesmo e mostram o que podemos fazer para mudar essa situação.

10	LEVY FIDELIX E O APARELHO EXCRETOR	<p>Nesse vídeo, Jessica e Victor falam sobre o discurso homofóbico e criminoso do candidato à presidência, sr. Levy Fidelix, desferido durante o debate eleitoral da TV Record no dia 28/09/2014 e como podemos denunciar este tipo de ação.</p> <p>--</p> <p>DENUNCIE O DISCURSO HOMOFÓBICO E CRIMINOSO DE LEVY FIDELIX! Disque 100 - Direitos Humanos ou Denuncie pela internet (no site do Ministério Público)</p>
11	MÃE ASSISTE AO DISCURSO DE LEVY FIDELIX	<p>Tia Lucia (mãe da Jessica) assiste pela primeira vez o discurso homofóbico e criminoso do candidato à presidência, sr. Levy Fidelix, desferido durante o debate eleitoral da TV Record no dia 28/09/2014. Qual será a reação dela?.</p> <p>--</p> <p>DENUNCIE O DISCURSO HOMOFÓBICO E CRIMINOSO DE LEVY FIDELIX! Disque 100 - Direitos Humanos ou Denuncie pela internet (no site do Ministério Público)</p>
12	FORA BOLSONARO!!!	<p>Nesse vídeo, Jessica e Debora falam sobre a fala misógina e criminosa do deputado federal Jair Bolsonaro, desferida à deputada Maria do Rosário no dia 09/12/2014 e o que podemos fazer sobre essa questão.</p>
13	CRUZ DA TRAVESTI	<p>Jessica comenta dessa vez não enquanto lésbica, mas enquanto cristã, a polêmica que se deu pela manifestação da travesti Viviany na Parada LGBT de São Paulo de 2015. Será que os cristãos têm razão em crucificá-la tanto por essa manifestação? Será que houve transfobia no assunto? Será que foi intolerância religiosa? Dá o play.</p>
14	DÁ ZERO PRA ELES!!!	<p>Jessica e Catia conversam sobre o Plano Municipal de Educação e te convidam para uma campanha que pode mudar o Brasil! Tá na hora de se unir para fazer a diferença! Dá o play!</p>

15	O CUSPE DE JEAN WYLLYS	Precisamos falar sobre o cuspe de Jean Wyllys e, principalmente, não confundir a reação do oprimido com a violência do opressor. Afinal, LGBT tem que aguentar bullying na escola. Preconceito no trabalho. Descaso na política. Violência em casa. Negação de direitos. Etc. E tudo isso, enquanto nos xingam. Mas xingam muito. Xingamentos para tentar abalar nossa vida mesmo. Xingam, xingam, xingam. Ai quando decidimos reagir é a gente que não se dá o respeito.
16	LUANA PRESENTE!	Jessica comenta sobre o assassinato de Luana Barbosa dos Reis, lésbica, negra, periférica e mãe solteira, pela Polícia Militar do Estado de São Paulo.
17	MASSACRE LGBT EM ORLANDO	Mais um ataque à comunidade LGBT.
18	É PRA TER MEDO?	Recentes ataques e mortes LGBTfóbicas nos deixam a questão: chegou a hora de ter medo? Diego presente!
19	MATARAM MAIS UMA DE NÓS	Mais uma sapatão negra e periférica foi assassinada. Katiane Campos, presente.

Após a transcrição e leitura da materialidade proposta, percebemos que diversos títulos não produzem efeito de informatividade e dão pouco acesso à sua possível exterioridade. O título “DÁ ZERO PRA ELES!!!”, por exemplo, leva à pergunta “eles quem?”. Mas também remonta, através da memória discursiva, à fala do personagem mexicano “Chaves” ao “Professor Girafales”, que os brasileiros conhecem da série “Chaves” exibida na TV aberta por muitos anos. Teria o conteúdo do vídeo alguma relação com esta memória? A descrição não responde a essas perguntas diretamente, avisando ao interlocutor apenas que se trata do “Plano Nacional de Educação” e convida o expectador para uma “campanha que pode mudar o Brasil”.

O enunciado “Mataram mais uma de nós” também leva à pergunta “nós quem?”, que, dessa vez, parece ser respondida mais objetivamente na descrição da postagem: “Mais uma sapatão negra e periférica”. O título “JOÃO ATÔNIO DONATI #EUSOUOPRÓXIMO” também leva à pergunta “o próximo a quê?”, que também parece ser respondido da descrição: “assassinato”; “discutem se foi homofobia”. E mais: o enunciado “É PRA TER MEDO?” nos leva a perguntar “medo de quê?”. A descrição traz as palavras “ataques e mortes LGBTfóbicas”.

Outros títulos trazem elementos que possuem uma exterioridade mais historicamente marcada ao citar eventos, lugares e sujeitos: “PROFESSOR HOMOFÓBICO DA UFMS” (sujeito e lugar); “MÃE ASSISTE AO DISCURSO DE LEVY FIDELIX” (sujeito e evento); “MASSACRE LGBT EM ORLANDO” (evento e lugar). Esses títulos não parecem produzir perguntas imediatas, pois parecem mais preenchidas de sentido.

Percebe-se, portanto, que enquanto alguns títulos carecem de elementos que remetam a uma exterioridade para produzir sentido (dependendo, então, do complemento da descrição para preencherem essa

lacuna), outros títulos produzem sentidos mais localizados, pois trazem uma exterioridade mais concreta. Além disso, as condições de produção desses títulos também apontam para eventos sempre recentes às postagens dos mesmos. O vídeo “CURA GAY”, se descontextualizado, pode referenciar ao caso ocorrido em 2017 sobre a limitar do juiz do DF que propõe a reinterpretação a resolução do CFP que proíbe práticas de reversão sexual. Mas verificando-se a data da postagem para colocá-la em seu contexto (2016), o efeito de sentido se altera, pois, nesta data, discutia-se sobre outro evento: um projeto de lei levado pelo deputado conservador Jair Bolsonaro para a Comissão de Direitos Humanos no intuito de suspender tal resolução do CFP. Ou seja, diferente de outros vídeos, o efeito de sentido desde título se vê borrado por um novo acontecimento.

Observando os títulos e descrições em seu conjunto, alguns elementos se destacam pela repetição: Morte (assassinato, suicídio); homofobia, Fobias (homofobia, lgbtfobia, transfobia); Nomes de políticos (Bolsonaro, Fidelix, Jean Wyllys); Anti-gay, cura gay. Essas repetições apontam as escolhas temáticas dos vídeos: sempre críticos, sobre mazelas envolvendo o universo LGBT, seus antagonistas políticos e as pautas de luta (sempre CONTRA algo: morte, fobia, cura gay). Mesmo que muitos títulos tenham sua temática central silenciada (ou seja, excluída do seu lugar que deveria ser de evidência pelo caráter informativo – “notícias” – do canal), o conjunto produz efeitos de sentido que apontam o caráter político, crítico e de “noticiação comentada”.

A tomada de posicionamento político elege antagonistas: Jair Bolsonaro, Levy Fidelix, professor homofóbico; e também inclui os autores do vídeo na posição correspondente à vítima: “mataram uma de NÓS”; “EU SOU O PRÓXIMO”. Essa definição de lugares políticos corresponde às relações de força, que atravessadas pelos interdiscursos (historicidade), ou seja, pelas condições de produção desses discursos, produzem movimentos de antecipação, imaginada nesse lugar de vítima (“Eu sou o próximo”; “É pra ter medo?”). Assim, na leitura dos enunciados transcritos, podemos perceber que os sentidos se produzem num entremeio de perguntas a serem respondidas e posições-sujeito definidas por formações imaginárias que aludem a ideologias políticas específicas: militância lgbt (vítima) versus conservadorismo (assassino, fóbico).

5. Considerações finais

A temática deste artigo, que se trata do recorte de uma dissertação de mestrado em curso, observou, através de alguns gestos de análise, de que forma o conflito político e ideológico marcado pelas posições-sujeito dos militantes-vlogueiros se manifesta na escolha de palavras feita para intitular e descrever os vídeos de uma playlist específica pertencente a um vlog de temática LGBT. Percebemos que tais posições-sujeito se marcam diante do anúncio de determinados antagonistas marcados pelo imaginário desses interlocutores como sendo conservadores, fóbicos, assassinos. Na produção dessa contraposição, os vlogueiros em questão se marcam na posição de vítimas da violência desses antagonistas.

As escolhas de palavras muitas vezes silenciaram elementos que seriam constitutivos de uma suposta informatividade que responde a perguntas como “quem”, “onde” e “quando”, mas cuja resposta pode ser buscada nas condições

de produção desses discursos: o ciberespaço, cujo funcionamento é peculiar, dependente de um pré-discursivo que tem um caráter mais imediato e rápido, e cuja formação discursiva aponta para busca pela interlocução com um público específico.

6. Referências

ADORNO, Guilherme. **Discursos sobre o eu na composição autoral dos vlogs**. Tese (doutorado em linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2015.

BARONAS, Roberto; GREGOLIN, Maria do Rosário (orgs). **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. 3ª Ed. São Carlos, SP: Claraluz Editora, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PECHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4ª ed, 1ª reimp. Tradução: Eni Orlandi. São Paulo: Editora da Unicamp, 2016.

YOUTUBE. Canal das bee. Playlist “Bee Comenta”. Disponível em: <goo.gl/KxQE7P>. Acesso em: 30 set. 2017.

A METÁFORA COMO RECURSO ARGUMENTATIVO EM TEXTOS DO SÉCULO XIX NO JORNAL “GAZETA DE NOTÍCIAS”: UM ESTUDO DE CASO

HEBERTH PAULO DE SOUZA

UNIPTAN – Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves
Av. Leite de Castro, 1.101 – Bairro das Fábricas
São João del-Rei – MG – CEP: 36.301-182

hp.souza@globo.com

Resumo. *A Análise Crítica da Metáfora estuda os efeitos decorrentes do seu uso sob o ponto de vista de escolhas linguísticas social e culturalmente contextualizadas. Este trabalho analisa o papel das construções metafóricas em textos de 1896 e 1897 do jornal “Gazeta de Notícias”, nas críticas contundentes do autor em relação ao periódico “O Apóstolo”. Descrevemos a relação entre as metáforas e a ironia, realçando seus papéis como elementos carregados de ideologia e imbuídos de força argumentativa.*

Palavras chave. *Metáfora. Ideologia. Gazeta de Notícias. Bezerra de Menezes. Análise Crítica da Metáfora.*

Abstract. *Critical Metaphor Analysis investigates the effects arising from its use from the point of view of socially and culturally contextualized linguistic choices. This paper analyses the role of metaphorical constructions in texts published in 1896 and 1897 by the newspaper “Gazeta de Notícias”, in the author’s strong criticism to the periodic “O Apóstolo”. We describe the relation between the metaphors and the irony, emphasizing their role as elements plenty of ideology and imbued of argumentative power.*

Keywords. *Metaphor. Ideology. Gazeta de Notícias. Bezerra de Menezes. Critical Metaphor Analysis.*

1. Introdução

A metáfora é um elemento da comunicação humana que pode ser descrito sob vários aspectos, desde a sua concepção mais tradicional no âmbito da Filosofia da Linguagem, a partir da Poética de Aristóteles (século IV a.C.), em que muitas vezes vinha sendo tratada como ornamento de linguagem ligado à estilística, retórica e oratória, até as abordagens mais contemporâneas da Semântica Cognitiva, sob cujo enfoque é considerada um modo de raciocínio intrínseco à natureza humana, como resultante das experiências corporais e culturais da espécie.

Sob esse ponto de vista, a linguagem humana se mostra essencialmente metafórica, não se constituindo esse elemento um recurso discursivo especial ou de ocorrência esporádica, e, sim, um fenômeno pervasivo e contínuo no

raciocínio e manifestado na comunicação verbal, gestual e outras (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

Ainda nessa abordagem, surgem vários modelos de descrição do fenômeno, com destaque para a “teoria da mesclagem conceitual” (FAUCONNIER; TURNER, 1994), em que a metáfora é representada na forma de sentido emergente, resultante da projeção de diferentes domínios cognitivos chamados de “espaços mentais”. Esse modelo é um desenvolvimento e uma aplicação da própria teoria de Fauconnier (1994).

E principalmente no âmbito das recentes abordagens, há um forte entrelaçamento da metáfora com alguns aspectos da Análise do Discurso, em que esse elemento, em conjunção com várias outras estratégias, manifesta-se em diversos campos do conhecimento humano, mesmo no contexto da retórica, porém de forma muito mais revigorada do que na abordagem clássica, passando a ser entendido como forte instrumento de persuasão, com ampla atuação e aplicabilidade especialmente em áreas que se caracterizam por esse aspecto, como a política, a jurídica e a publicitária. Essa abordagem vem desembocar num programa de estudos conhecido como Análise Crítica da Metáfora, em cujo bojo se insere o presente trabalho, que se propõe a estudar os efeitos de sentido decorrentes do emprego de metáforas consideradas do ponto de vista de escolhas linguísticas social e culturalmente contextualizadas, carregadas de ideologia e fortemente imbuídas de força argumentativa (CHARTERIS-BLACK, 2005).

Com base nesse apanhado de ideias, o presente trabalho tem como objetivo analisar uma sequência de artigos publicados no jornal “Gazeta de Notícias”, entre os anos de 1896 e 1897, que integram o corpus de análise de uma pesquisa em andamento na área de Espiritualidade e Saúde. O autor desses textos se apresenta sob o pseudônimo Max, e através de várias referências¹⁶⁴ sabemos tratar-se de Adolfo Bezerra de Menezes Cavalcanti (1831-1900), médico, militar, escritor, jornalista e político, uma personalidade de grande relevância no cenário científico, cultural e religioso brasileiro, um prolífico autor de textos de variados gêneros durante a sua vida (SOARES, 2008).

Considerado um dos maiores expoentes da doutrina espírita no Brasil, Bezerra de Menezes ficou conhecido como *O Kardec Brasileiro* (cf. SOARES, 2008, p. 12), em função do papel que desempenhou na difusão e consolidação do Espiritismo no país, e também como *O Médico dos Pobres*, devido a seu desprendimento material no exercício da Medicina junto às camadas populares, conforme Arribas (2008, p. 90-145), em capítulo que trata em grande parte sobre essa personalidade. Nos textos escolhidos para esta análise, Bezerra de Menezes se opõe às ideias de cunho espiritual-religioso publicadas num jornal da Igreja Católica, denominado “O Apóstolo”, editado na cidade do Rio de Janeiro (RJ) no período entre 1866 e 1901, com circulação em todas as províncias do país¹⁶⁵.

2. Metodologia

¹⁶⁴ Entre elas: Arribas (2008, p. 77), Federação Espírita Brasileira (2008), Souza (2013), Klein Filho (2001, p. 154), Soares (2008, p. 133), Martins (1995) e Abreu (2001).

¹⁶⁵ Informação disponível em: <https://bdib.bn.gov.br/acervo/handle/123456789/38330>. Acesso em: 02 nov. 2017.

Para o levantamento de dados e análise aqui propostos, foi realizada uma busca de textos da autoria de Bezerra de Menezes no jornal “Gazeta de Notícias” na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional¹⁶⁶. Para esse processo, utilizamos a busca por palavras chave, a saber: o pseudônimo “Max” e os termos que compõem o título e subtítulo da coluna em que os artigos eram publicados: “Spiritismo” e “Estudos Philosophicos”. Com esse procedimento, foram encontrados 61 artigos, dentre os quais 2 se encontravam em condições precárias de leitura. Assim, os 59 textos restantes foram transcritos no formato DOC através do editor de textos Word for Windows (realizando-se a atualização ortográfica) e depois foram convertidos em “texto sem formatação” (formato TXT) para melhor utilização do software que será descrito mais adiante.

Após essa etapa, foram identificadas todas as passagens do corpus que fazem referência explícita a O Apóstolo, resultando num total de 77 ocorrências. Para essa busca, foi utilizado o software WordSmith Tools, um programa de autoria de Mike Scott, publicado pela Oxford University Press ao final do século XX, com versão gratuita disponível na Internet, porém com limitações no uso de suas ferramentas. A versão integral utilizada neste estudo não possui tais limitações (versão 5.0, de 18/06/2009, com licença de uso pleno expedida pelo fabricante).

O WordSmith Tools possui três ferramentas básicas: listador de palavras (WordList), listador de palavras chave (KeyWords) e concordanciador (Concord), sendo este último um recurso que permite a busca e a visualização dos “colocados”, que são os itens lexicais que ocorrem com um “nódulo” de busca.

A Figura 1 abaixo apresenta, a título de ilustração, as 15 primeiras linhas de concordância obtidas por essa ferramenta com o nódulo “Apóstolo”, seguido de trechos à esquerda e à direita desse elemento de busca:

Figura 1. Primeiras linhas de concordância referentes ao nódulo “Apóstolo”, obtidas pelo programa WordSmith Tools.

N	Concordance
1	Aceitais a dedução lógica do vosso próprio argumento, Srs. do Apóstolo? confessai, pois, que também este não presta. E ne
2	bater o espiritismo. Seja, pois, bem-vinda a nova disposição do Apóstolo. Tomamos os dias 11, 15, 18 e 20 de dezembro,
3	salvarei.* Isto não foi dito a um homem, ilustrados redatores do Apóstolo; mas sim foi dito aos povos de Judeia e de Israel. Be
4	Para não fazermos, aqui, um autum genuit, oferecemos ao Apóstolo, órgão da grei romana no Brasil, poucas citações, cuja
5	rto, ainda morto e depois de morto, um dos redatores do próprio Apóstolo! Ora, neste caso, que só por si escandaliza a sacristi
6	as não o examine. É deste jaz o trabalho dado ao público, no Apóstolo, em defesa dos abusos, que a nova revelação veio exti
7	ispos e concílios, sábios de todas as nações civilizadas! Pobre Apóstolo, reduzido a negar a verdade conhecida por tal – a peca
8	o, o amor de Deus que encerram todas as virtudes cristãs? O Apóstolo, pois, fazendo tal confissão a respeito do espiritismo,
9	nso”. Se as sessões espíritas fossem tais quais as descreve o Apóstolo, só quem tivesse a alma perdida se arriscaria a freque
10	Ao clero romano e especialmente ao seu órgão no Brasil, o Apóstolo, oferecemos, em nossos passados artigos, matéria pa
11	so como dizer-se: - não há efeito sem causa. Escolha, pois, o Apóstolo, entre as três hipóteses, a que lhe parecer mais racion
12	que não tem reparado, seguramente porque não tem. O Apóstolo traz no cabeçalho, em letras maiúsculas, para cha
13	zena de milhões seus sectários. Tivestes, ilustres redatores do Apóstolo, bem no vosso seio, uma prova bem realmente inconc
14	do que as que Ele ensinou? Eles bem sabem tudo isto, os do Apóstolo – eles bem o sentem; e é porque sabem e sentem que
15	Religião – essencialmente religião! Basta, para demonstrar ao Apóstolo, que espiritismo não é obra do Satanás. Basta, para

A etapa seguinte dentro dos procedimentos metodológicos desta pesquisa foi a leitura manual dos 77 trechos selecionados, identificando-se as metáforas conceituais, na acepção de Lakoff e Johnson (1980), associadas ao embate ideológico entre as duas vertentes espiritualista-religiosas representadas por Max e O Apóstolo. Foram descartadas, nessa etapa, as construções metafóricas que não se ativessem

¹⁶⁶ Acessível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

diretamente a esse confronto de ideias.

3. Resultados

A seguir, serão apresentados os esquemas metafóricos mais recorrentes encontrados no corpus, no formato “X É Y”, de forma que o termo X se refira a Max ou a O Apóstolo e Y se refira a um atributo geral de X de acordo com o conteúdo demonstrado pelo trecho ou conjunto de trechos metafóricos dos artigos, os quais também serão apresentados. Logo após a exposição desses elementos, faremos um breve comentário a respeito de cada esquema metafórico.

3.1. Primeiro esquema metafórico: O APÓSTOLO É UM INDIVÍDUO NÃO ESCLARECIDO

Enunciados de suporte ao esquema metafórico: “sabemos quanto custa substituir uma crença enraizada”, “a consciência deve ser esclarecida pela razão”, “procuramos (...) abrir os olhos ao Apóstolo”.

Primeiramente, é importante ressaltar que Max, ao longo dos artigos, trata muitas vezes o periódico O Apóstolo como se fosse um indivíduo, utilizando uma das metáforas fundamentais de Lakoff e Johnson (1980), que é: SERES INANIMADOS SÃO SERES ANIMADOS. Em outras palavras, temos a tendência de atribuir atitudes humanas a objetos não humanos, como uma forma de melhor compreendê-los. O terceiro enunciado transcrito acima, em especial, ilustra muito bem essa situação.

Em algumas outras passagens, Max refere-se diretamente aos padres responsáveis pelos textos dO Apóstolo, inclusive citando nomes. Nesses casos, não há um processo de metaforização como o que acabamos de descrever, mas outros esquemas metafóricos são igualmente utilizados, ratificando as fortes críticas às ideias veiculadas no periódico.

Nessas passagens, nota-se uma veemente depreciação da capacidade de esclarecimento dO Apóstolo, que é reforçada por várias outras construções metafóricas e não metafóricas.

3.2. Segundo esquema metafórico: MAX É UM INDIVÍDUO ESCLARECIDO

Enunciado de suporte ao esquema metafórico: “passamos por essa dura prova”.

No corpus selecionado para a pesquisa, são muito raros os enunciados através dos quais Max reflete sobre a sua própria conduta, pelo menos em comparação com a dO Apóstolo. No exemplo acima, ele se mostra como um indivíduo que conseguiu se desvencilhar das amarras do Catolicismo e que goza, na circunstância de então, de maior esclarecimento a respeito das questões de ordem espiritual –

diferentemente do seu opositor, que, no caso, ainda se encontra preso a ideias mais arcaicas, incapaz de vislumbrar a verdade, sob o ponto de vista de Max.

3.3. Terceiro esquema metafórico: O APÓSTOLO É UM INDIVÍDUO QUE LUTA

Enunciados de suporte ao esquema metafórico: “tem dois gumes a sua espada”, “dia 6 de dezembro recomeçou e continuou a combater o espiritismo”, “querendo atacar o espiritismo”, “o Apóstolo voltou à luta contra o espiritismo, a que, por longo tempo dera tréguas”, “desce a seus arsenais, e, armado do ponto em branco, investe contra a doutrina”, “o Apóstolo tem feito unicamente guerra de recurso: atacar falhas e abusos de espíritas”, “mestre d’armas em matéria de combater”, “inimigos gratuitos do espiritismo”, “os que combatem as verdades espíritas e espiritualistas”.

Uma das metáforas de Lakoff e Johnson (1980) mais recorrentes nos meios em que os indivíduos discutem ideias é ARGUMENTAR É LUTAR. Os indivíduos são concebidos como inimigos, a discussão em si é uma batalha, os argumentos são concebidos como armas e o espaço da discussão é visto como um campo de guerra. Nesse esquema metafórico, abundam os elementos relacionados à atividade bélica, e não ocorre de forma diferente na discussão entre Max e O Apóstolo.

Referências a instrumentos de luta (*espada, arsenais, armas*), verbos relacionados ao combate (*combater, atacar*), substantivos do campo semântico de embates corporais (*luta, tréguas, guerra, inimigos*) e outros vocábulos compõem o cenário metafórico de uma verdadeira guerra. Nesse sentido, observa-se a veemência de Max ao caracterizar O Apóstolo, atribuindo-lhe características de um indivíduo violento ao se deparar com as ideias do Espiritismo.

Esse é um recurso argumentativo muito marcante no discurso de Max: mais do que atacar as ideias do Apóstolo, ele constrói uma imagem deste como um indivíduo dado à violência. Nesse caso, a imagem de Max para o leitor se sobrepõe em comparação com a imagem de cunho negativo construída sobre o seu opositor. Podemos associar esse artifício de linguagem ao mesmo utilizado em modernos discursos jurídicos, publicitários e político-eleitorais em que o objetivo principal é construir uma imagem negativa de indivíduos, produtos e partidos aos quais se oponham através do discurso¹⁶⁷.

3.4. Quarto esquema metafórico: MAX É UM INDIVÍDUO QUE LUTA

Enunciado de suporte ao esquema metafórico: “aceitai o repto que vos atiramos outro dia”.

Max não se exime totalmente do papel de um indivíduo que luta e que, portanto, pode ser entendido também como um indivíduo dado à violência. No entanto, o número de construções metafóricas que concebem uma e outra

¹⁶⁷ A título de exemplo, num trabalho anterior a este, identificamos que as metáforas sobre campanhas eleitorais num mesmo veículo de comunicação tendem a alterar de metáforas de competição esportiva para metáforas de guerra à medida que se aproxima o dia das eleições (SOUZA, 2004, p. 21-27).

parte como adversários numa batalha é muito desigual: um enunciado relativo a Max contra a sequência expressa em 3.3 acima relativa aO Apóstolo.

3.5. Quinto esquema metafórico: O APÓSTOLO É UM INDIVÍDUO DESPROVIDO DE RACIOCÍNIO LÓGICO

Enunciados de suporte ao esquema metafórico: “diz umas coisas sem nexos”, “artigos (...) tíbios e vacilantes”, “obrigado a falar contra a consciência”, “apanhou, no ar, aquela invectiva”, “Passando do vago sem limites de seus arrazoados”, “seu argumento era estaca de madeira podre”, “obrigaram-nos a ler um aranzel tão indigesto, no fundo e na forma”, “confessai, pois, que também este [argumento] não presta”.

Essas metáforas ratificam o raciocínio expresso em 3.1 acima, entrando em jogo também na construção de uma imagem depreciativa do Apóstolo. Mais uma vez, Max não valoriza a sua própria capacidade de raciocínio lógico, mas trabalha a sua argumentação em direção à depreciação da imagem do seu opositor quanto a essa habilidade humana.

3.6. Sexto esquema metafórico: O APÓSTOLO É UM INDIVÍDUO SENTIMENTAL

Enunciados de suporte ao esquema metafórico: “o Apóstolo já está com saudade do bom abade Almignana”, “o Apóstolo mimoseou seus fregueses”, “Que caridade sacerdotal!”.

Nesse ponto da nossa análise, emerge um importante recurso argumentativo ao lado da metaforização no discurso de Max: a ironia. Esta possui ao mesmo tempo uma dimensão semântica e pragmática bem definida, haja vista que, semanticamente, é assinalada por uma antífrase, isto é, um enunciado que afirma normalmente o contrário do que os fatos atestam; e pragmaticamente a ironia provoca efeitos como o humor ou a crítica, porém com uma exacerbação dos sentidos quando comparados ao humor ou à crítica produzidos em situações fora do discurso irônico.

À primeira vista, os enunciados apresentados acima poderiam ser interpretados como valorativos, especialmente por destacarem atributos humanos desejáveis num indivíduo, capazes de caracterizá-lo como provido de sentimentos. Entendidos, porém, sob a égide da ironia, a intenção discursiva se reverte: de valorização de atributos, passa-se imediatamente à depreciação, agravada com um tom de humor e crítica.

O primeiro enunciado exemplificado acima pode ser entendido como irônico especialmente quando conhecemos o mencionado abade Almignana: trata-se de um teólogo que se dedicou às experiências sobre o magnetismo humano e também a desenvolver as suas próprias potencialidades mediúnicas – ou seja, foi um católico adepto da doutrina espírita.

A ironia lida com os dois níveis da linguagem: o dito e o não dito. E o não dito muitas vezes possui um potencial semântico igual ou até mais marcante do que o dito, como é o caso de discursos marcados por elementos como pressupostos e subentendidos. A esse respeito, Hutcheon afirma que

existem dois aspectos do significado irônico:

o inclusivo (...) e o diferencial. O primeiro torna possível repensar a noção semântica padrão de ironia como uma simples antífrase que se pode entender por uma substituição direta de significado; o segundo oferece uma explicação da relação problemática entre ironia e outros tropos tais como metáfora e alegoria. Mas esses dois aspectos obviamente dependem da ideia de significado irônico como relacional, como o resultado de juntar – até mesmo de friccionar – o dito e o não dito, cada um assumindo um significado apenas em relação ao outro. Por certo, essa (como a maioria) não é uma relação de iguais: o poder do não dito de desafiar o dito é a condição semântica que define a ironia (HUTCHEON, 2000, p. 91).

Conforme podemos depreender de Hutcheon, a força argumentativa da ironia reside justamente na emergência de um não dito capaz de se destacar em relação ao dito. No caso dos enunciados de Max, esse não dito surge carregado de um tom de sarcasmo que, mais uma vez, deprecia os atributos do Apóstolo.

3.7. Sétimo esquema metafórico: O APÓSTOLO É UM INDIVÍDUO QUE NÃO ASSUME SEUS ATOS

Enunciado de suporte ao esquema metafórico: “embora não tenha a franqueza de dizê-lo”.

O enunciado em pauta apresenta mais um atributo negativo do Apóstolo, que, somado ao demais aqui arrolados, deprecia o representante da Igreja Católica e colabora na construção de uma imagem negativa sobre o mesmo por parte do leitor.

3.8. Oitavo esquema metafórico: O APÓSTOLO É UM INDIVÍDUO QUE TEM BOA MEMÓRIA

Enunciado de suporte ao esquema metafórico: “nunca se esquece de nós”.

Mais uma vez, Max se utiliza da ironia como recurso argumentativo juntamente da metáfora conceitual. A princípio, a apresentação desse enunciado poderia ser interpretada de maneira valorativa sobre o Apóstolo; porém, contextualizado no embate entre as duas partes, ele se mostra claramente uma antífrase em que o não dito se destaca em relação ao dito.

3.9. Nono esquema metafórico: O APÓSTOLO É UM ANIMAL

Enunciado de suporte ao esquema metafórico: “os escritores do Apóstolo (...) fazem lembrar a mula de Balaão”.

Este é um dos enunciados de crítica mais contundente de Max em

relação a *O Apóstolo*: comparando os escritores do jornal a uma mula, o autor desumaniza os mesmos, ao modo de rebaixá-los em relação à sua capacidade intelectual.

É importante contextualizar a apresentação dessa crítica: esse trecho foi utilizado por Max em seu artigo publicado no *Gazeta de Notícias* em 20/01/1897. Semanas antes, em 20/12/1896, Max também fizera referência à mula de Balaão (sem ser por via metafórica), logo após *O Apóstolo* publicar um artigo, em 13/11/1896, afirmando que “o espírita raciocina como um peru”. A referência ao animal realizada pelo *O Apóstolo*, como um item a mais no longo embate travado entre as duas partes, ensejou essa postura incisiva de Max de utilizar a imagem de um outro animal como um dos elementos do mapeamento metafórico, o que certamente denota uma postura um tanto ousada.

Cabe ressaltar também que Balaão é um personagem bíblico que aparece no livro dos Números, justamente com uma mula (ou jumento) que tenta alertar o seu condutor quanto aos perigos que ele corria, mas que sempre recebia um ato violento em troca; até que ela resolveu falar, e Balaão arrependeu-se da violência que dispensara ao animal, segundo a Bíblia. No trecho do jornal, Max compara os próprios católicos com a mula de Balaão, como se eles próprios estivessem apresentando verdades sobre a doutrina espírita, sem o saberem, mas mesmo assim não se cansavam de apanhar.

4. Considerações finais

A discussão travada entre Bezerra de Menezes, sob o pseudônimo Max, e os padres que escreveram artigos publicados no jornal *O Apóstolo* gerou, no espaço do jornal *Gazeta de Notícias*, um rico corpus de análise envolvendo construções metafóricas e enunciados irônicos, em meio a um embate entre as ideias do Catolicismo e do Espiritismo.

Como estratégia discursiva, Bezerra de Menezes se pautou principalmente no recurso de apresentar os pontos falhos do seu oponente católico, mais do que valorizar a sua própria capacidade de compreensão do que entendia como verdade no campo da religiosidade e espiritualidade. Mesmo assim, nota-se uma elaboração discursiva bastante enfática e incisiva, pelo teor dos modelos metafóricos utilizados e pela recorrência da ironia.

Esse aspecto de crítica contundente às ideias do *O Apóstolo* revelam um indivíduo extremamente engajado na defesa da causa espírita, o que pode ser atestado por uma vasta documentação histórica a esse respeito. O que esperamos ter demonstrado com este trabalho e que pode se constituir uma informação adicional às pesquisas históricas sobre essa personalidade é o quão incisivo foi o seu discurso de engajamento na causa religiosa e espiritual, demonstrado nessa sequência de artigos de sua autoria, com base na originalidade e autenticidade das palavras e expressões linguísticas desse renomado autor.

5. Referências

ABREU, Canuto. **Bezerra de Menezes**: subsídios para a história do espiritismo no Brasil até o ano de 1895. 6ª ed. São Paulo: FEESP, 2001.

ARRIBAS, Célia da Graça. **Afinal, espiritismo é religião?** A doutrina espírita na formação da diversidade religiosa brasileira. 2008. 226 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CHARTERIS-BLACK, Jonathan. **Politicians and rhetoric: the persuasive power of metaphor.** New York: Palgrave MacMillan, 2005.

FAUCONNIER, Gilles. **Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____; TURNER, Mark. **Conceptual projection and middle spaces** (1994). Report 9401. University of California, San Diego. Disponível em <<http://www.cogsci.ucsd.edu/research/files/technical/9401.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2008.

FEDERAÇÃO ESPÍRITA BRASILEIRA. **Uma carta de Bezerra de Menezes.** 8ª ed. Rio de Janeiro, FEB, 2008.

HUTCHEON, Linda. **Teoria e política de ironia.** Trad. Julio Jeha. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

KLEIN FILHO, Luciano (Org.). **Bezerra de Menezes: fatos e documentos.** 2ª ed. Niterói: Lachâtre, 2001.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by.** Chicago/London: The University of Chicago Press, 1980.

MARTINS, Jorge Damas (Coord.). **Jesus não é Deus: série de 20 artigos publicados no “Jornal do Brasil” em 1895.** Rio de Janeiro: AEFA, 1995.

SOARES, Sylvio Brito. **Vida e obra de Bezerra de Menezes.** 13ª ed. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, 2008.

SOUZA, Heberth Paulo de. **Metáforas do cotidiano: a política como ato de guerra. Nunciopolítica: revista de estudos políticos e sociais da Universidade Presidente Antônio Carlos.** Ano I, nº 1, junho de 2004, p. 21-27.

SOUZA, Juvanir Borges de (Coord.). **Bezerra de Menezes: ontem e hoje.** 4ª ed. Brasília: FEB, 2013.

MULTILETRAMENTOS: POTENCIALIDADES DO ESTUDO DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO NA SALA DE AULA

HELENA MARIA FERREIRA, LAÍS GONÇALVES SILVA, HELOYDECARLO
BATISTA MARQUES DA COSTA

Departamento de Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Lavras
Campus Universitário, Caixa Postal 3037, CEP 37200-000 • Lavras/MG

helenaferreira@del.ufla.br;lais.silva1@letras.ufla.br;
heloidecarlo@letras.ufla.br.

RESUMO. *O presente trabalho tem por objetivo analisar os resultados de um projeto de intervenção desenvolvido em uma escola pública do município de Lavras, Minas Gerais, no âmbito do projeto PIBID. O projeto intitulado "A beleza que faz sentido" buscou desenvolver as habilidades de multiletramentos no decorrer das diferentes atividades realizadas com os alunos. Para o desenvolvimento desta pesquisa, pautou-se em estudos de cunho bibliográfico baseados em Gonzales (2003), Sandmann (2000), Lenharo (2016) e Rojo (2012) que contribuem significativamente para as discussões teóricas que fundamentaram a pesquisa. A pesquisa de campo, conforme já indicado, foi desenvolvida a partir de um projeto de intervenção, que buscou explorar o gênero anúncio publicitário com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental. Essa análise buscou verificar como os alunos percebem os diferentes recursos constitutivos dos textos, seus efeitos de sentido e as representações e os valores subjacentes nas escolhas feitas pelos produtores e pela empresa. Essas discussões poderão favorecer a ampliação dos multiletramentos, nas suas dimensões linguístico-discursivas e culturais.*

Palavras chaves: *Multiletramentos, anúncio-publicitário, desconstrução, mulher tradicional, estereótipos.*

Abstract. *This study aims to analyze the results of an intervention project developed in a public school in the municipality of Lavras, Minas Gerais, under the PIBID project. The project entitled "Beauty that makes sense" sought to develop the skills of multiliteracy in the course of the different activities carried out with the students. For the development of this research, it was based on bibliographic studies based on Gonzales (2003), Sandmann (2000), Lenharo (2016) and Rojo (2012) that contribute significantly to the theoretical discussions that underpinned the research. The field research, as already indicated, was developed from an intervention project, which sought to explore the advertising genre with 9th grade students from elementary school. This analysis sought to verify how students*

perceive the different constitutive resources of the texts, their effects of meaning and the representations and underlying values in the choices made by the producers and the company. These discussions may favor the expansion of multiliteracies in their linguistic-discursive and cultural dimensions.

Keywords: *Multiliteracies, advertising, deconstruction, traditional woman, stereotypes.*

1. Introdução

O presente trabalho teve por objetivo analisar os resultados de um projeto de intervenção desenvolvido em uma escola pública do município de Lavras, Minas Gerais, no âmbito do projeto PIBID. Esse projeto intitulado “A beleza que faz sentido” buscou desenvolver as habilidades de multiletramentos no decorrer das atividades realizadas com os alunos.

O projeto em questão realizou a intervenção para explorar o gênero anúncio publicitário com os alunos da rede pública de educação de oitavo e nono anos do ensino fundamental. Aplicamos uma atividade de interpretação sobre o anúncio trabalhado.

Foi escolhido um vídeo recente da campanha da empresa de cosméticos Avon, cujo slogan da publicidade é: “A beleza que faz sentido”. Nosso intuito atenta-se para que os alunos percebam que, além do fomento à venda dos cosméticos, há por trás dos anúncios propagação de ideias que são subjacentes à propaganda.

2. Multiletramentos

Com a chegada das novas tecnologias em nosso cotidiano, podemos observar que os multiletramentos se tornaram essenciais para ascensão e o desenvolvimento social dos alunos, pois os indivíduos multiletrados se sobressaem em relação a indivíduos que não utilizam dessas habilidades. Sabemos que os multiletramentos auxiliam na ampliação da visão de mundo, além disso, contribuem para que o estudante compreenda as diversas práticas sociais, a partir de seu conhecimento de mundo.

Em conformidade com Lenharo (2016, p. 40), podemos verificar que através de seu projeto de intervenção que possibilita a participação por meio dos multiletramentos dos alunos que estão expostos à vulnerabilidade; e, com base no projeto desenvolvido pela autora, criamos o projeto “A beleza que faz sentido” que buscou analisar criticamente os efeitos multissemióticos, com vistas ao desenvolvimento da capacidade leitora dos estudantes.

Discorrendo sobre a temática dos multiletramentos, Rojo pontua que “Os multiletramentos preparam os alunos para as situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita” (ROJO, 2012, p.96). A citação da autora referenciada sinaliza para a necessidade da presença do ensino multiletrado, pois vivemos em uma sociedade multicultural e multissemiótica que, com o advento das novas tecnologias, se torna indispensável o ensino de multiletramentos para que os alunos possam significar as diferentes multissemioses.

Por fim, em face do exposto, é necessário considerar que os indivíduos que são privados do ensino multiletrado estão sujeitos a se prejudicarem, pois esta habilidade não é adquirida automaticamente, ou seja, ela não é inata aos indivíduos. Rojo (2012) salienta que a falta do ensino dos multiletramentos faz com que “o aluno pode sentir dificuldades para interagir com seu interlocutor, sentir dificuldade para entendê-lo e em se fazer entender” (ROJO, 2012 p.96). Sendo assim, podemos verificar o quanto é prejudicial para a formação do leitor crítico não ter a oportunidade de fazer parte desta formação multiletrada.

3. Sequência Didática

Ao organizar o ensino de língua portuguesa o professor deve preocupar-se em ensinar os alunos a dominar um gênero textual e, para se trabalhar o gênero escolhido, são utilizadas as sequências didáticas, que, por sua vez, possuem a finalidade de ajudar o educando a apropriar-se do gênero, permitindo-lhe, assim, melhorar suas habilidades de leitura de uma maneira que se interprete os vários tipos de gêneros textuais que circulam nos meios sociais para a comunicação.

É por meio da Sequência Didática que o professor pode explorar diversos exemplares do gênero escolhido, estudar suas características próprias e levar os alunos a praticar diferentes escritas antes de propor uma produção final. Elas garantem uma progressão que respeita o objetivo a ser alcançado.

Abaixo, segue a sequência didática proposta por nós, realizadores deste trabalho, em quatro módulos, para o qual nos embasamos no modelo proposto por Schneuwly e Dolz (2011, p. 83).

Módulo 1.1: No primeiro encontro, foi apresentado de forma detalhada o objetivo do projeto “A beleza que faz sentido”. Foram apresentadas as características do gênero anúncio publicitário, e vários exemplos de como esse gênero se comporta em nossa sociedade e em quais suportes a propaganda se encontra. Ressaltamos em sala de aula que este gênero tem como objetivo persuadir os seus receptores, e que essa persuasão pode ser tanto em relação a um produto, quanto em relação a uma ideia. Discorrendo sobre a temática da propaganda, Sandmann (2000) pontua que “a linguagem da propaganda procura alimentar, satisfazer ou de que aspirações humanas ela procura vir ao encontro, sempre com o objetivo de vender uma ideia e, mais comumente até do que isso, um produto ou serviço.” (SANDMANN, 2000, p.34). Posteriormente explicamos a atividade escolhida para execução do projeto, destacando a importância da leitura reflexiva para o discurso da propaganda.

Módulo 2.2: Na segunda aula, para a apresentação do vídeo aos educandos, escolhemos um ambiente tranquilo e dinâmico, para que eles pudessem interpretar e entender claramente a mensagem que o vídeo traz sem interferência externa. Exibimos o vídeo que se encontra disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=82bHmsodgTc>. Posteriormente, falamos para eles que não se tratava de uma atividade avaliativa, e que eles poderiam se sentir à vontade para expor sua opinião em relação ao vídeo, como, por exemplo: se eles gostaram ou não, entre outros. De modo geral, iniciamos uma conversa com a temática preconceito racial e de gênero, e como esse assunto se comportava no discurso midiático. Levantamos questões referentes ao vídeo para que nós pudéssemos perceber quais seriam suas reações; sendo assim, sumariamente, conhecemos parcialmente seus conhecimentos prévios.

Módulo 3.3: No terceiro momento, houve a discussão sobre o vídeo apresentado e levantamento de questões como: O que mais chamou a atenção no anúncio? O que vocês puderam apreender das ideias por trás da venda do produto? Que relações podem ser estabelecidas entre o anúncio e a realidade?

O objetivo desse momento foi analisar os mecanismos de leitura e interpretação mobilizados pelos alunos para a realização do questionário. Nesse momento, a partir das respostas dos alunos, podemos observar o quanto é importante nas escolas projetos que visem a valorização da cultura brasileira, e o respeito e inclusão das minorias, como, por exemplo, afrodescendentes e o público LGBT.

Módulo 4.4: Aplicação do questionário, com perguntas de cunho dissertativo em relação ao vídeo, que buscavam analisar a percepção dos alunos, através dos multiletramentos e das competências necessárias para a ação leitora. Em um segundo momento na análise do vídeo, o objetivo foi inventariar quais foram as contribuições do trabalho com o gênero anúncio publicitário em sala de aula, para o aperfeiçoamento de habilidades dos multiletramentos das competências leitoras voltadas para a construção do leitor crítico.

4. Análise dos dados

Por meio da apresentação do gênero anúncio publicitário, foram discutidas questões concernentes à estrutura do gênero, aos personagens e à relação que podem ser estabelecidas entre o contexto e a vida real; buscou-se explorar o que os alunos já sabiam sobre o gênero e quais tipos de anúncios publicitários eles já conheciam. Nesse primeiro momento, percebeu-se que os alunos não se lembravam de muitos, todavia, demonstraram compreender as características do gênero e a relação destes com a realidade, por meio dos suportes nos quais circulam. Nesse sentido, a produção analisada foi o questionário que abarcava todas as questões de maneira dissertativa, que foram respondidas por cada aluno de forma individual, mediante esta proposta. Os critérios utilizados para essa análise foram:

5. Gráficos

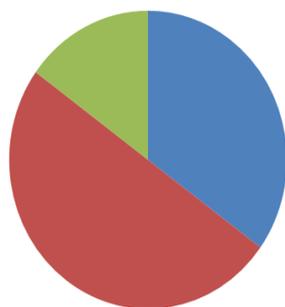
5.1. Ideias retratadas pelo vídeo: o gênero publicidade tem como finalidade vender e apresentar as características de um determinado produto ou marca que há no mercado, porém, nesta propaganda, além dos produtos expostos, observa-se que há também uma propagação de ideias. Você consegue enxergá-las? Quais são essas ideias?

Nesta pergunta, a maioria dos alunos conseguiu enxergar as ideias por trás da venda de cosméticos, alguns colocaram que o produto serve para todos os públicos, outros enxergaram além, e pontuaram a importância de se ter respeito aos negros, e ao público LGBT.

5.2. Articulação entre música e conteúdo do vídeo: qual sua opinião em relação à melodia de fundo? Ela tem relevância para a propaganda em questão? Justifique sua resposta.

A maior parte dos alunos conseguiu compreender a relação entre a música intitulada "Não deixe o samba morrer" (compositores: Edson Conceição e Aloisio Silva), muitos alegaram que a música era popular para os brasileiros, por outro lado, houve alunos que não conheciam a canção, portanto, não

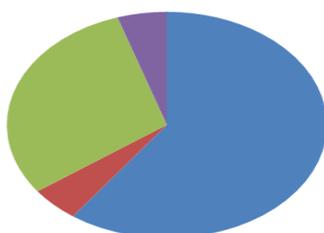
conseguiram relacionar a música e a propaganda.



- 35%: Música popular do Brasil.
- 50%: Houve relação entre o produto com a música.
- 15%: Não houve articulação entre a música e o conteúdo.

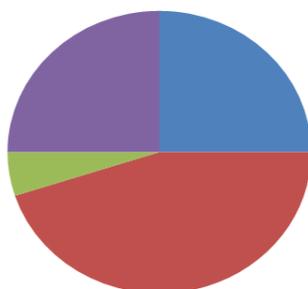
5.3. Compreensão do título da campanha: Em sua opinião, por que os criadores dessa campanha escolheram o nome “A beleza que faz sentido” para a publicidade?

A maioria dos estudantes responderam esta pergunta. A maioria disse que cada beleza é única; alguns colocaram que representava a variedade étnica; algumas pessoas entenderam o nome da campanha como a representação da beleza do nosso cotidiano.



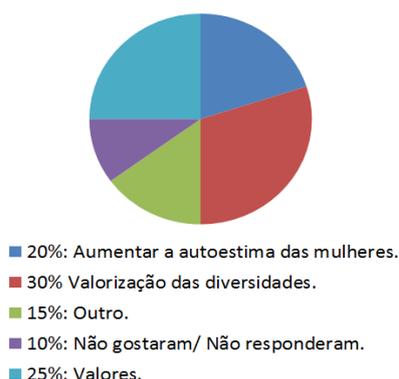
- 60%: Cada beleza é única.
- 5%: Não responderam.
- 30%: Variedade étnica.
- 5%: Representa a beleza do nosso cotidiano.

5.4 Públicos-alvo: A propaganda está direcionada para qual tipo de público?



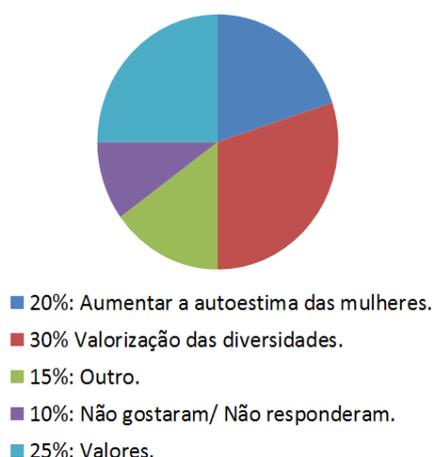
- 25%: Todas as mulheres.
- 45%: Todas as mulheres/Transexuais.
- 5%: Outro.
- 25%: Todos os públicos.

5.5 Apreciações críticas da campanha: Dê a sua opinião em relação a propaganda em questão?



25% dos estudantes responderam que a propaganda era positiva, pois reproduziam valores como respeito às diversas belezas e também ao público LGBT.

5.6 Percepção sobre a proposta de inserção das frases no vídeo: Qual é a intenção dos criadores da propaganda ao colocar frases em seu final?



Nesse viés, Gonzales (2003) considera que “Todos os anúncios em questão são chamados de frases de situação, pois necessitam do contexto em que se acham para ganhar sentido completo.” (GONZALES, 2003, p. 40). Diante do exposto, podemos verificar que nenhum aluno ficou sem significar as frases, e podemos inferir que eles compreenderam o contexto onde as frases estavam.

6. Considerações Finais

A análise desta pesquisa sobre a importância do trabalho com o gênero propaganda e com os multiletramentos enfatizou as contribuições que ele tem no que concerne ao aperfeiçoamento de suas dimensões linguísticas – discursivas e culturais, fazendo com que os alunos percebessem os diferentes recursos constitutivos dos textos, seus efeitos de sentido, e as representações e os valores subjacentes nas escolhas feitas dos produtores e pela empresa.

Assim, com base nas análises realizadas no corpo do trabalho das atividades aplicadas e desenvolvidas com alunos do 8º e 9º anos, pudemos perceber como o gênero anúncio publicitário pode ser uma eficiente estratégia

metodológica no contexto da sala de aula e no ensino da língua portuguesa. E que, além de trabalhadas as habilidades de leitura, foco de nosso trabalho, outras puderam ser também contempladas ao longo de todas as atividades propostas, que visavam em cada uma delas, objetivos distintos e específicos, como, por exemplo, agilidade de leitura, no que diz respeito tanto à habilidade de correlacionar o texto não verbal com o cotidiano, como também relacionar imagens com base na leitura e interpretação do contexto proposto pelo vídeo.

Embora alguns alunos tenham apresentado dificuldades ao longo do projeto, isso aponta para a necessidade de um trabalho mais aprofundado que envolva as estratégias que aborde todas as capacidades leitoras.

7. Referências

DOLZ, J., NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, p.95-128. 2004. Disponível em: <<https://profletrasuefs.files.wordpress.com/2015/03/sequnc3aancias-didc3a1ticas-para-o-oral-e-a-escrita-1.pdf>>. Acesso em: 25/04/2017.

GONZALES. **Linguagem publicitária:** análise e produção. Arte Ciência Editora, 2003.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua estrangeira em um contexto de vulnerabilidade social.** 2016, 427 p., Dissertação Mestrado em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

AVON, Campanha publicitária. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=82bHmsodgTc>. Acesso em: 05/11/2017.

SANDMANN. **A Linguagem da propaganda.** Editora Contexto, 1993.

CAPACIDADES DE LINGUAGEM: SINALIZAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE

HELENA MARIA FERREIRA, NATÁLIA RODRIGUES SILVA DO
NASCIMENTO, LAÍS GONÇALVES SILVA

Departamento de Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Lavras
Campus Universitário, Caixa Postal 3037, CEP 37200-000 • Lavras/MG

`helenaferreira@del.ufla.br; natalia.nascimento@letras.ufla.br;
lais.silva1@letras.ufla.br.`

Resumo. *O presente trabalho tem como objetivo socializar uma proposta de análise de campanhas educativas que tiveram o intuito de promover o respeito à população LGBT, e tem como foco a elaboração de uma sequência didática que explorasse tais anúncios a partir do constructo teórico do Interacionismo Sóciodiscursivo, com vistas a articular o estudo de textos multissemióticos com as capacidades de linguagem, considerando as sinalizações fornecidas pela teoria para formação do leitor proficiente.*

Palavras chave: *Textos multissemióticos. Capacidades de linguagem.*

Abstract. *The present work has the objective of socializing a proposal of analysis of educational campaigns that had the intention of promoting respect of the LGBT population, and has as its focus the elaboration of a didactic sequence that explores such offers from the theoretical construct of Discourse, with views of an article or study of multisemiotic texts as language abilities, considered as signs by the theory for proficient reader formation.*

Keywords: *Multisemiotic texts. Language skills.*

1. Introdução

Com o advento das novas tecnologias, principalmente das que se relacionam com o contexto digital, a circulação de textos multimodais e multissemióticos na sociedade sofreu inevitável ascensão, o que exige dos autores e, sobretudo, dos leitores o domínio das capacidades de linguagem para que possam compreender e interagir com esses textos. Portanto, o presente estudo visa refletir sobre como o desenvolvimento das capacidades de linguagem contribui para a formação de leitores proficientes, que compreendem e se apropriam dos gêneros textuais que circulam em sua volta.

Neste aspecto, o presente trabalho visa socializar uma proposta de análise da campanha educativa elaborada pela Secretaria de Saúde do Estado de Minas Gerais intitulada #ChegaDeLGBTfobia e divulgada nas redes sociais, a qual teve o intuito de promover o respeito à população LGBT. Desta forma, o objetivo foi o de elaborar uma sequência didática que explorasse os anúncios supramencionados, a partir do constructo teórico do Interacionismo

Sóciodiscursivo (ISD), com vistas a articular o estudo de textos multissemióticos com as capacidades de linguagem, considerando as sinalizações fornecidas pela teoria para formação do leitor proficiente.

2. A proposta de sequência didática

Para a execução do presente trabalho foi utilizada como embasamento a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que defende que as condutas humanas são produzidas por meio da socialização, ou seja, é durante as atividades realizadas em um contexto social que se constroem as ações, as capacidades mentais e as consciências humanas, estando incluídas aqui as condutas verbais (BRONCKART, 2012, p. 13).

Levando-se em consideração essa sociabilidade das condutas humanas, inclusive das relacionadas à linguagem, é importante que toda a análise textual seja realizada levando-se em consideração o contexto em que esse texto está inserido, de forma que, antes mesmo de se iniciar a análise do texto propriamente dito, seja verbal ou não, é preciso levar em conta o contexto em que esse texto se insere; dito de outro modo, não se pode analisar o texto de forma deslocada e descontextualizada. É necessário que a análise do texto ocorra considerando-se o lugar em que ele se revela socialmente.

Por tal motivo, a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo sugere que o ensino de línguas aconteça por meio da utilização de sequências didáticas, justamente por elas contemplarem o trabalho com gêneros textuais.

Segundo Bakhtin, a língua é colocada em uso na forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos que são proferidos pelas pessoas de um determinado campo da atividade humana, de forma que tais enunciados são construídos em conformidade com as condições e as finalidades do mencionado campo, o que traz reflexos em seu conteúdo, em seu estilo de linguagem e em sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261). Desta forma, ainda segundo o filósofo, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 262, destaques originais).

Assim, tendo em vista que os textos são produzidos e circulam atendendo a uma necessidade social, o trabalho em sala de aula não pode ser feito a partir de frases e textos isolados, mas a partir de textos inseridos em seu contexto social, isto é, a partir de gêneros textuais/discursivos. Cumpre mencionar que os alunos, quando estiverem fora do ambiente escolar, vão se deparar com os textos que circulam em seu meio no cumprimento de suas funções sociais, o que corrobora com a importância de se trabalhar com os gêneros textuais.

No que se refere ao ensino através das sequências didáticas, DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004, p. 2-3) conceituam a sequência didática como o conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito, com o intuito de propiciar que o aluno domine os gêneros textuais que circulam no ambiente escolar, permitindo que ele escreva ou fale de maneira mais adequada às mais variadas situações de comunicação. Além disso, essa forma de ensino dá acesso aos alunos às práticas de linguagem novas ou de difícil dominação fora do ambiente escolar.

Foi com base nas teorias explanadas acima que a presente proposta de

sequência didática foi elaborada, a qual teve como objetivo trabalhar com os anúncios da campanha educativa #ChegaDeLGBTFobia.

De acordo com a proposta, a primeira aula teria como enfoque dois pontos, sendo o primeiro deles a abordagem com os alunos do tema homofobia, levantando questionamentos acerca do preconceito e da violência que a população LGBT sofre, da liberdade que as pessoas têm de viver de acordo com a sua orientação sexual e da necessidade de respeito por parte da sociedade, com vistas a fomentar um debate sobre o tema. O segundo ponto, seria a exibição do vídeo que introduz a campanha #ChegaDeLGBTFobia, produzido em 2016 pelo Governo de Minas Gerais em parceria com a ONU (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=XvrwNNqU5_g&feature=youtu.be) e a posterior análise de seus conteúdos, promovendo, a todo momento, um diálogo com os alunos sobre o tema.

A segunda aula teria como enfoque a apresentação para os alunos dos anúncios educativos veiculados pela campanha educativa #ChegaDeLGBTFobia, abordando as características e as funcionalidades do gênero textual anúncio educativo, e as peculiaridades multissemióticas encontradas nos anúncios em questão, com o fim de promover o desenvolvimento das variadas capacidades de linguagem.

Conforme abordado acima, a campanha educativa cuja análise foi eleita para compor a presente proposta de sequência didática foi a elaborada pela Secretaria de Saúde do Estado de Minas Gerais, intitulada #ChegaDeLGBTFobia e divulgada nas redes sociais, a qual teve o intuito de promover o respeito à população LGBT. Foram escolhidos dois anúncios da mencionada campanha para a apresentação aos alunos durante a execução da sequência didática:

Figura 1. “Não gosto nem de olhar mais uma amiga sendo assassinada por causa da transfobia”, fonte: <http://blog.saude.mg.gov.br/2017/05/18/chegadelgbtfobia-campanha-nas-redes-sociais-quer-promover-o-respeito-a-populacao-lgbt/>



Figura 2. “Que desperdício perder tempo se preocupando com a orientação sexual dos outros”, fonte: <http://blog.saude.mg.gov.br/2017/05/18/chegadelgbtfobia-campanha-nas-redes-sociais-quer-promover-o-respeito-a-populacao-lgbt/>



3. Capacidades de linguagem

As capacidades da linguagem são elementos fundamentais para os estudos dos letramentos/multiletramentos, pois é por meio delas que se pode entender as habilidades de um leitor proficiente. É fazendo uso dessas capacidades que o leitor proficiente compreende e se apropria dos gêneros textuais que circulam na sociedade em que está inserido.

Em face do exposto, é necessário considerar que as capacidades de linguagem assim como os multiletramentos são ferramentas que auxiliam na ascensão de indivíduos expostos à vulnerabilidade, com vistas a formar o leitor crítico em relação aos temas que permeiam este mundo globalizado, grosso modo, em todas as esferas da sociedade e suas práticas sociais.

Em conformidade com Lenharo (2016, p. 31-32), as capacidades leitoras são classificadas em cinco e estão organizadas em: Capacidades de ação, Capacidades discursivas, Capacidades linguístico-discursivas, Capacidades de significação e Capacidades multissemióticas.

Diante do exposto, é fundamental conhecermos os estudos para chegarmos até essa estrutura de hoje, tendo em vista o fato de que inicialmente somente três capacidades eram consideradas como capacidades leitoras (Capacidades de ação, Capacidades discursivas e Capacidades linguístico-discursivas). É válido destacar que:

3.1 Capacidades de ação: Estão relacionadas à função social da produção e se preocupam em conhecer quem é o produtor e o receptor da

mensagem veiculada. Podemos verificar que essa competência busca avaliar se o texto está adequado ao contexto da comunicação. Na propaganda em questão, podemos observar que esses mecanismos se manifestam através da interpretação da logomarca, que possibilita ao leitor conhecer que o produtor da campanha é o Governo de Minas Gerais, e o potencial receptor desta campanha em questão é a massa, ou seja, a população em sua integralidade. Além disso, por se tratar de uma propaganda governamental, o seu objetivo central é alcançar o maior número de pessoas.

3.2 Capacidades discursivas: Envolvem as sequências textuais e o reconhecimento da estrutura do gênero. Fazem a significação de linguagens verbais e não verbais. Em nossa análise, podemos verificar que o leitor que possui essa habilidade deverá reconhecer as estruturas dos anúncios, como, por exemplo, o tamanho das letras, que tem o objetivo de chamar a atenção do leitor; a logomarca embaixo da imagem na campanha; e os textos que foram escolhidos pelos produtores os quais têm o objetivo de desconstruir os discursos do senso comum sobre o tema tratado na campanha; tudo isso contribui para que as características próprias do gênero se tornem chamativas com o fim de prender a atenção do leitor e persuadi-lo a internalizar e a propagar a ideia veiculada pelos anúncios.

3.3 Capacidades linguístico-discursivas: Está pautada nos mecanismos que são responsáveis pela coesão do texto, como, por exemplo, os tempos verbais, os conectivos, a adaptação do vocabulário para contexto em que os anúncios serão inseridos, entre outros, o que envolve também as escolhas no léxico para tentar alcançar os objetivos propostos pelos produtores. Podemos verificar que nos anúncios analisados, o tempo verbal foi utilizado no presente para aproximar o leitor do texto e chamar a atenção para o assunto abordado.

Lenharo (2016) ressalta que “Cristovão e Stutz (2011) propõem a expansão dessas categorias ao criar as capacidades de significação (CS), que englobam o aspecto ideológico” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011 *apud* LENHARO, p. 29).

3.4 Capacidades de significação: Estão relacionadas à construção de mapas semânticos e corroboram para a significação realizada pelo leitor a partir do momento em que ele tem contato com o texto, ativando os seus conhecimentos prévios em relação ao gênero e à prática social em questão. Além disso, relacionam os aspectos macro com a sua vivência. Na campanha #ChegaDeLGBTFobia, podemos observar que esses conhecimentos prévios são ativados quando aparecem no discurso as frases de senso comum, que fazem o leitor se lembrar de conteúdos de cunho pejorativo, para então, logo em seguida, os anúncios desconstruírem essa expressão que foi colocada anteriormente por meio de uma segunda frase, a qual, finalmente, norteia o leitor para o objetivo central da campanha. Após a significação dos anúncios, há também a tomada de posicionamento por parte do leitor, que decide se concorda ou não com o discurso veiculado por meio da campanha.

3.5 Capacidades multissemióticas: capacidades que fazem parte das cinco competências que constituem a ação leitora, pois, a multissemiose

permite a associação entre imagens, sons, textos, grosso modo, as novas tecnologias. Nesta competência vale ressaltar o quanto é importante a linguagem não verbal para a compreensão do texto. Nos anúncios, podemos observar que os olhares dos personagens retratados nos passam confiança, pois esses personagens não estão com medo de permanecerem em espaços públicos e sabem que eles merecem respeito. Essas imagens reforçam o texto escrito e ressaltam a importância dos recursos multissemióticos para a interpretação dos textos. É importante destacar, em conformidade com Lenharo (2016, p. 30), que, no momento em que os alunos têm contato com elementos multissemióticos, eles podem ter dificuldade de interpretar e significar tais elementos, se não tiverem o letramento adequado para desenvolver essas capacidades multissemióticas, uma vez que essas capacidades não são inatas.

Por fim, podemos verificar que as capacidades de leitura são interligadas, sendo assim, é importante ressaltar que uma depende da outra para que a significação aconteça. É preciso lembrar a importância dos multiletramentos na escola, pois é a partir deles que os alunos poderão ampliar sua visão de mundo e interpretar textos verbais e não verbais que circulam no meio escolar e fora dele; além disso, poderão desfrutar das oportunidades que as novas tecnologias proporcionam, para que possam ascender socialmente.

4. Considerações Finais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 7) propõem como objetivo do ensino fundamental, entre outros, a execução de ações no sentido de fazer com que os alunos tenham consciência de seu papel como cidadãos na sociedade em que vivemos, possuindo meios de atuar de forma crítica nas esferas política e social, cumprindo seus deveres e exigindo os seus direitos. Desta forma, o desenvolvimento das capacidades de linguagem contribui com esse objetivo, na medida em que auxilia os alunos a compreenderem e se apropriarem dos gêneros textuais que circulam na nossa sociedade, fazendo com que eles se tornem leitores proficientes e conscientes.

Nesse norte, os resultados da pesquisa sinalizam para a importância de propostas de leitura que considerem os vários aspectos da formação do leitor e do processo de recepção dos textos, uma vez que a ação leitora se configura como uma atividade complexa, que, para além da materialidade linguística, abarca a percepção de discursividades, ideologias e valores.

5. Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **PCN/Língua Portuguesa–3º e 4º ciclos**. Brasília, MEC/sef, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2012.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lidia. **Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto**

brasileiro como LE. In:

SZUNDY, P. T.C. et al (Org.). **Linguística Aplicada e Sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-40.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle, SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernanrd; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, p.95-128. 2004. Disponível em: <<https://profletrasuefs.files.wordpress.com/2015/03/sequ3aancias-didc3a1ticas-para-o-oral-e-a-escrita-1.pdf>>. Acesso em: 22/04/2017.

LENHARO, Rayane Isadora. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua estrangeira em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016, 427 p., (Dissertação Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Saúde. **#ChegaDeLGBTFobia**: Campanha nas redes sociais quer promover o respeito à população LGBT. Disponível em: <<http://blog.saude.mg.gov.br/2017/05/18/chegadelgbtfobia-campanha-nas-redes-sociais-querpromover-o-respeito-a-populacao-lgbt/>>. Acesso em: 27/09/2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Saúde. **Vídeo #ChegaDeLGBTFobia**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XvrwNNqU5_g&feature=youtu.be>. Acesso em: 27/09/2017.

A REPRESENTAÇÃO DE LEITURA NAS TIRINHAS DE LANCAST MOTA

HELEONARA GABRIELA SOUZA DE PAULA, ILSA DO CARMO VIEIRA
GOULART

Universidade Federal de Lavras - Departamento de Educação Campus
Universitário,
Caixa Postal 3037 – CEP 37200-000 – Lavras – MG – Brasil

hgspaula@pedagogia.ufla.br, ilsa.goulart@ded.ufla.br

Resumo. *Este trabalho tem por objetivo apresentar os primeiros resultados de uma pesquisa de iniciação científica que tem por finalidade estudar sobre a representação de leitura presente em tirinhas infantis. O estudo define como corpus investigativo as tirinhas de Anabel, de Lascast Mota, produzidas entre 2008 e 2011, na Revista Recreio, em que se observou as diferentes narrativas construídas como uma linguagem híbrida e seus possíveis efeitos de sentido.*

Palavras chave: *Linguagem híbrida. Representação de Leitura. Tirinhas.*

Abstract. *This work aims to present the first results of a research of scientific initiation, whose purpose is to study about a representation of reading present in children's comic strips. The study defines as an investigative corpus such as Anabel, from Lascast Mota, produced between 2008 and 2011, in Recreio Magazine, in which different narratives constructed as a hybrid language and its effects of meaning are observed.*

Keywords: *Hybrid language. Reading Representation. Comic strips.*

1. Introdução

Esta pesquisa considera a atividade de leitura não apenas em seu aspecto codificador e decodificador, mas antes, como um processo de aproximação e apropriação dos usos sociais de uma cultura escrita e das diversas formas de expressão da linguagem, seja por meio da oralidade, do desenho, da escrita ou da própria leitura, apontando uma dimensão mais ampliada e aprofundada da aprendizagem da leitura e escrita quando associada a um processo de interdiscursividade.

Ao considerar a aprendizagem da leitura e da escrita, mais do que a aquisição de uma técnica, destacando os usos das habilidades que ela envolve, este trabalho desenvolverá as discussões a partir de três premissas, que, embora distintas, são concebidas em constante interação: a primeira defende que o texto é uma forma de discurso escrito, e que todo o trabalho de leitura desenvolvido na escola aproxima a criança de uma forma de expressão da linguagem; a segunda considera que a leitura é uma atividade

interdiscursiva entre leitor e o texto/escrito e entre diferentes leitores, como uma prática dinâmica e ativa; e a terceira salienta o uso do texto, em sala de aula, como uma forma de apreciação do próprio discurso escrito, destacando propostas pedagógicas a partir de diferentes gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Ao destacar que as práticas de leituras proporcionam uma aproximação, um conhecimento e uma apreensão das diferentes configurações da linguagem, seja por propiciar relações diretas com o texto escrito, com imagens, seja pela consideração das diversas opiniões e interpretações que a leitura produzirá, o ato de ler um texto proporcionará um contato direto com formas de expressão da linguagem, o que possibilitará uma reflexão do como se constituem as atividades de leitura ao questionar quem lê? O que se lê? Para quem se lê? Quando e como se lê?

Nesta perspectiva de discussão, pode-se questionar em que medida esta representação de leitura está relacionada ou não com o processo interdiscursivo de alfabetização? De que modo a atividade de leitura como uma prática social está sinalizada em imagens? Como se estrutura a compreensão de leitura, como um processo de produção de sentidos?

2. Reflexão sobre a definição de leitura

Quando falamos em leitura, logo pensamos na leitura de materiais impressos como livros, jornais, revistas; não percebemos que fazemos diferentes leituras o tempo todo da vida cotidiana e nas relações sociais; lemos imagens, sinais, cores, lemos gestos e expressões. O ato de ler se constitui frente ao contexto em que estamos inseridos, e que essas leituras se iniciam em situações coletivas ou individualizadas do sujeito com os diferentes objetos escritos e vão se alargando no decorrer das experiências da vida.

Deste modo, segundo Martins (2003, p.12), mesmo sendo um processo sistematizado, com um processo de aprendizagem organizado e orientado por profissionais da educação, a autora ressalta que "Ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é, em última instância, solitário, embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo".

Para Martins (2003), o aprendizado solitário da leitura decorre da ideia de que nós nascemos sozinhos e morremos sozinhos, ou seja, apesar de um processo de interação social, o ato de aprender ocorre na interioridade dos sujeitos, por isso, aprendemos quase tudo sozinhos, mas para tanto, necessitamos das relações de troca, de reflexão, de questionamento, da ajuda de pessoas dotadas de competência maior em um contexto específico.

A leitura é uma atividade básica na propagação cultural do ser humano, que atende a diversos fins, entre eles está o senso crítico em uma maior percepção das diversas leituras sendo elas as intelectuais e do mundo, admitindo analisar qualquer tipo de leitura. "A leitura vai [...] além do texto [...] e começa antes do contato com ele. O leitor assume papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura" (MARTINS, 2003, p. 32-33).

Ao descrever a respeito das diversas leituras possíveis de serem realizadas, Martins (2003, p. 31) apresenta-nos três níveis básicos para a

compreensão e definição, que a autora denomina de *leitura sensorial, emocional e racional*, cada nível representa uma determinada forma de aproximação com o objetivo lido.

Quando lemos alguma coisa, nos integramos ao contexto do enredo da narrativa; o sujeito leitor se sente dentro das histórias contadas havendo uma interação maior. Todo ser humano tem uma forma diferente de ver, de notar, de perceber os acontecimentos ao seu redor, isso porque “[...] cada indivíduo reagirá a eles de um modo; irá lê-los a seu modo”, segundo descreve Martins (2003, p.36). E mais adiante, a autora descreve que os sentidos: “A visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler” (MARTINS, 2003, p.40).

Segundo Martins (2003), a leitura sensorial começa desde criança e nos acompanha por toda a vida, corresponde aproximadamente aos cinco sentidos do ser humano: audição, visão, tato, paladar e olfato, pois neste caso visa ser mais rápida, irracional e infantil. É a primeira leitura que fazemos do mundo, a mais básica; se dá através dos nossos sentidos.

Não lemos somente com os olhos e a boca pronunciando palavras, também podemos realizar leituras pela percepção olfativa, quando percebemos o cheiro de comidas, plantas, animais, entre tantas outras coisas que espalham odor e, além disso, podemos realizar leitura ao sentir o cheiro do livro, ao toque de objetos em alto relevo, com densidades diferentes.

Cada um possui uma estratégia diferente para realizar sua leitura; somos sujeitos ímpares com modos distintos de aprendizagem, porém nos interessa muito a compreensão adquirida pela leitura do texto, neste caminho “[...] cada um precisa buscar o seu jeito de ler e aprimorá-lo para a leitura se tornar cada vez mais gratificante” (MARTINS, 2003, p. 85).

Outro nível de leitura é a emocional, que para a autora realiza-se com a influência dos sentimentos, o que implica diretamente no subjetivismo do leitor, onde toda disposição e o estado de espírito, além da história pessoal do leitor e o seu contexto, são fatores que influenciam na leitura e na interpretação do texto lido.

Já a leitura racional contribui com o processo de aprendizagem pelo fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, onde o raciocinar soma-se ao sensorial e ao emocional estabelecendo um elo entre a leitura e diferentes saberes, em que se salienta seu caráter eminentemente reflexivo e dialético.

Dentre os conceitos que a autora Martins (2003) apresenta em relação à leitura, podemos observar que a compreensão do ato de ler varia de acordo com as perspectivas teóricas em seus diversos campos de atuação.

Cada sujeito-leitor descobre sua técnica de aproximação e desempenho com a leitura que é impulsionada por vários fatores desde o ambiente, o material e o tempo disponível para realização da leitura.

Portanto o avanço de pesquisas e discussão a respeito do que se compreende por leituras nos mostra que, apesar de parecer uma ação decorrente de um método simples, agencia maior atenção e estudo, pois a leitura se faz presente em todas as situações da vida, não apenas no sentido de decodificar e codificar os signos, mas no aspecto afetivo no ato de ler a partir dos sentidos atribuídos.

Nesta perspectiva, para Goulemot (1996, p.108), a discorrer sobre a atividade de leitura como uma ação de produção de sentidos, o autor define

que “Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências não é encontrar o sentido desejado pelo autor [...]”.

Goulemot (1996) descreve em seus estudos que a leitura permite uma ação do leitor sobre o texto em que se produz um sentido, para que possamos criar uma relação entre o sentido desejado e o sentido percebido.

Quando lemos, criamos e recriamos num processo constante de ir e vir dos sentidos, a partir de uma “biblioteca interior”, ou seja, das leituras anteriores realizadas, em que guardamos ou arquivamos tudo que foi lido e compreendido pelo sujeito-leitor.

Para Goulemot (1996) existe dois tipos de leitura: o que consiste em uma biblioteca provocada e o que consiste em uma leitura mais prática, uma leitura sequencial tradicional. Assim, a leitura se torna uma forma de troca, numa relação contínua e dinâmica, pois muda de sentido de acordo com cada nova leitura realizada.

3. Reflexão sobre a leitura de tirinhas

A linguagem é uma forma de comunicação social que se estabelece sobre os indivíduos socialmente em situações de comunicação, seja ela escrita, através de imagens ou pela fala verbal; a linguagem nada mais é do que a forma de expressar nossos pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos.

Este trabalho considera que a palavra não é somente escrita, falada, mas também em forma de desenho, e sempre vai estar dirigindo-se a alguém. Sendo assim, a palavra se refere à linguagem, à forma de expressão. Do ponto de vista de Bakhtin (2003, p. 117), “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”.

A linguagem, é um aprendizado social que tem na língua a sua realidade material. A língua é percebida não como um sistema pensativo de formas linguísticas à parte da atividade do falante. Para Bakhtin (2003, p.132), “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto [...] através da interação verbal social dos locutores”.

O ensino de língua portuguesa vem-se pautando na utilização de diversos gêneros textuais. Os conceitos de gêneros apresentados remetem aos gêneros textuais ou discursivos, conforme a perspectiva de Bakhtin (2003), que, segundo o documento, descreve que “atualmente, o ensino da língua portuguesa está voltado para uma prática que não trabalhe somente com conceitos rígidos e fechados, que excluem alunos e o meio no qual ele está inserido. Os próprios PCN’s de língua portuguesa abordam o aspecto do ensino da língua, cuja prática a escola deve repensar, pois muitas vezes encara a língua [...]” (BRASIL, 1997, p.75).

De acordo com Oliveira (2010), as histórias em quadrinhos tornaram-se um meio de comunicação inovador no processo de ensino e aprendizagem, que pode ser utilizado como instrumento para a prática educativa. “As histórias em quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura por parte dos alunos, independentemente de suas faixas etárias, pois iniciam o gosto pela leitura e este leito não fica apenas para as histórias em quadrinhos, mas migra para outros gêneros” (OLIVEIRA, 2010, p.77).

As histórias em quadrinhos podem introduzir os alunos na busca de outros tipos de leitura que, em seguida, serão abordados a partir de diferentes

aspectos de ensino. “Para selecionar estas histórias, o professor, além de observar os seus objetivos, deve considerar as necessidades de cada período escolar, já que, como foi dito, as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas em qualquer fase de ensino” (OLIVEIRA, 2010, p.79).

As diferentes configurações de transmissão que as histórias em quadrinhos podem nos apresentar são as narrativas aparentadas juntamente com desenhos em que a “compreensão se dá pela dicotomia verbal e não-verbal, na qual tanto os desenhos quanto as palavras são necessários ao entendimento da história. Dessa forma, é essencial ressaltar[...] balão legendas (discurso direto, onomatopeia, expressões populares), não-verbais (gestos e expressões faciais) e paralinguísticos (prolongamento e intensificação de sons) [...]”, conforme nos indica os estudos de Santos e Silva (2009, p.55).

A partir dessas explorações, o leitor começa a ter uma visão dos diferentes tipos de leitura e conhecimento podendo identificar o que o autor traz no texto lido.

Para Santos e Silva (2009, p.55), a leitura das histórias e quadrinhos ocorre através de diálogos entre os personagens, em que “as tiras de quadrinhos são histórias curtas, com começo, meio e fim, em geral com personagens fixos criados pelo autor; unindo desenhos e textos as tiras contam variados tipos de histórias: de humor, de ação, heroísmo e outros”.

Esse tipo de história leva os alunos a ter uma compreensão melhor em relação ao conteúdo apresentado, geralmente tem o objetivo de entretenimento ou informação de forma bem-humorada com diferentes personagens.

O uso de imagem e texto são instrumentos importantes para o aprendizado onde abrem um espaço amplo para o diálogo e melhor compreensão dos textos apresentados. “As histórias em quadrinhos, assim como o cinema, podem se constituir como uma importante fonte de conhecimento e, portanto, de leitura do mundo, o que possibilita o debate sobre vários assuntos da realidade, inclusive dentro da própria escola”, conforme descreve Silva (2009, p.189), “[...] que estão a criticar as HQ, muitas vezes, não se permitem dialogar com as mesmas. Tememos a 'pedagogia da Calçada' de Boucq; [...] faz a denúncia de uma forma de educação pragmática, insensível ao sofrimento humano, que não procura compreender e debater a desigualdade social, [...]”, segundo Silva (2009, p. 191). Esta é uma questão de crítica da educação através da sua arte, com o uso das histórias em quadrinhos e a falta de compreensão de muitos.

3.Procedimento metodológico

Para a realização desta reflexão teórica a respeito das representações de leitura em tirinhas, assume-se uma pesquisa qualitativa de carácter documental, tendo como procedimento uma investigação exploratória e descritiva, por meio de seleção de tirinhas que retratem em suas narrativas a ideia de leitura.

A pesquisa documental é compreendida como um método ainda visto como uma complementação à produção de dados no exercício de pesquisa social. É comum ressaltarmos a utilização dos documentos nas pesquisas como um instrumento para reforçar o entendimento, situando relatos em um contexto histórico ou como um processo que possibilita comparações entre as interpretações do observador com os documentos relacionados.

A análise documental, segundo Lüdke e André (1986, p.38), "pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema".

As autoras Lüdke e André (1986, p. 39), ao estudarem sobre a pesquisa de Guba e Lincoln (1981), afirmam que o uso de documentos na pesquisa proporciona algumas vantagens: os documentos constituem fonte "estável e rica", podendo ser consultados várias vezes; representam "uma fonte 'natural' de informação", contextualizada espacialmente e temporalmente; além de indicar a necessidade de se buscar informações complementares, por outras técnicas de coleta de dados.

Lüdke e André (1986) nos mostram que a pesquisa documental é semelhante à bibliográfica, em que a diferença está no caráter das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não ganharam ainda um tratamento sintético, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da análise. Além de pesquisar os documentos de "primeira mão" (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições, etc.), existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas etc.

O trabalho investigativo compôs-se de dois grandes momentos de coleta de dados. Inicialmente nos dedicamos à seleção de diferentes tirinhas de produção nacional, voltadas ao público infantil, disponibilizadas em revistas. Para isso optamos pela Revista Recreio impressa, e por tirinhas disponibilizadas em espaços virtuais, que tematizavam a leitura. Seleccionamos as tirinhas da personagem Anabel, criadas por Lancast Mota. Em um segundo momento, analisamos as características predominantes nas narrativas, considerando a linguagem verbal e não-verbal presente nas produções. Para em seguida observarmos os aspectos que podem indicar as marcas de representação de leitura utilizadas pelo autor.

3.1 Descrevendo a pesquisa

a. O autor e a produção de tirinhas: a criação da personagem Anabel

As tirinhas selecionadas de Lancast Mota foram publicadas entre os anos de 2008 a 2009, sobre a personagem Anabel. A personagem também ganhou um espaço em alguns canais fechados de televisão, que surgiu em 2005 e ainda é transmitido no canal Ra-tim-bum. Durante uma busca por informações sobre o cartunista, encontramos descrições disponíveis em um *site*¹⁶⁸, em que consta os seguintes dados, como local de nascimento: "nasceu em Fortaleza, Ceará, em 1964", e encontra-se residente em Porto Alegre.

Segundo as informações encontradas, o cartunista e autor de histórias em quadrinhos Lancast dedica-se à produção de desenhos animados por computação gráfica, premiado diversas vezes no Festival de Cinema de Gramado, premiado em Havana pelos curtas "O Natal do Burrinho", "O Reino Azul", entre outros. Lancast foi premiado no XVI Salão Internacional de Humor de Piracicaba (1990) e no II Salão Internacional de Desenho de Imprensa de

¹⁶⁸ Informações disponíveis em: <https://aranimacaors.wordpress.com/2011/06/09/lancast-mota/> Acesso em: 20 jun. 2016.

Porto Alegre; é autor do livro "Forró na Caatinga".

b. Análise das tirinhas: uma representação de leitura

A personagem Anabel, protagonista gaúcha, é uma menina aventureira e medrosa que adora ler livros de ficção e frequentemente encara seres sobrenaturais em que somente ela acredita. Está sempre andando com um vestido preto, um par de sapatos escuros e possui o cabelo preso por dois laços vermelhos formando maria-chiquinhas.

No levantamento sobre as representações de leitura nas tirinhas da Revista Recreio, entre os anos de 2008 a 2011, encontramos apenas doze histórias da personagem Anabel, que abordavam a temática da leitura.

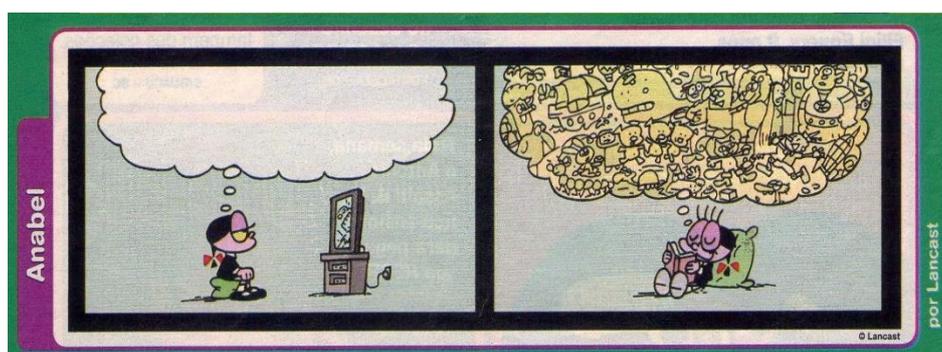
Figura 1 – Tirinha Anabel e os livros
Fonte: Revista Recreio, Ano 11, N° 548, 09/09/2010



A narrativa é construída em forma de uma cena em que os livros são representados como pássaros e são alimentados por letras. A personagem Anabel alimenta os livros para que eles possam voar e alimentar outras pessoas, com o conteúdo. A cena sugere um efeito de sentido da aproximação entre leitor e obra. Representa uma imagem de leitura como atividade de conquista ao leitor, em que um livro atrai outro livro; em que o ato de ler alimentado por palavras permite o acesso à imaginação, o que leva o leitor a voar pelo espaço em busca de novos conhecimentos, ampliando sua visão de mundo. A cena parece explorar uma ideia de livro como ser vivo, que atrai e é atraído pelo leitor, gerando proximidade e afetividade.

A leitura aparece relacionada ao objeto livro vivo e às letras, ou palavras como fonte de sua existência e que possibilita a ideia de leitura como uma atividade lúdica ou de uma forma de brincar com as palavras.

Figura 2 - Tirinha Anabel entre a TV e o Livro.
Fonte: Revista Recreio, Ano 11, N° 541, 22/07/2010



Na figura 2, observamos duas cenas: uma em que a personagem Anabel está diante da TV, com os olhos entreabertos, com um balão de pensamento vazio; outra, em contradição com esta, apresenta uma cena de Anabel numa posição confortável, com um livro aberto nas mãos, acompanhada de um balão de pensamento colorido repleto de outros personagens. Podemos observar que o efeito de sentido produzido pelas duas imagens é de contraste e de comparação de ações. Sugere que, quando a personagem está lendo, o enredo da narrativa permite acessar outras realidades, explorando, assim, a relação com o imaginário. A tirinha descreve uma comparação entre o ato de ler e outras atividades realizadas no cotidiano da criança, além de trazer uma representação da leitura como um ato dialógico, pois a história proporciona ao leitor estabelecer relações com aquilo que leu antes, estabelecer relação com as experiências anteriores.

A leitura também aparece representada como uma atividade prazerosa, por permitir ou aguçar a capacidade de imaginação; ao ler, a criança cria um mundo imaginário repleto de fantasia a partir dos personagens.

4. Considerações Finais

Com a finalidade de estudar sobre a representação de leitura presente em tirinhas infantil, as histórias de Anabel, de Lancast Mota, produzidas entre 2008 e 2011, na Revista *Recreio*, concluímos que elas indicam algumas possibilidades de narrativas construídas numa linguagem híbrida produzindo vários efeitos de sentido.

Esta linguagem híbrida nas tirinhas se mostra repleta de sentidos por trazer a imagem em junção ao texto como principal forma de expressão da narrativa. Nesta pesquisa podemos observar que a atividade de leitura pode ser representada de diferentes formas. Percebemos com estes primeiros dados da pesquisa, que as representações de leitura demarcadas em tirinhas podem ser um texto em potencial que contribui no processo de formação do leitor e proporciona uma reflexão sobre as relações construídas entre leitor e livro. As tirinhas selecionadas trazem tematizadas diferentes situações de leitura vividas pelo personagem, as quais sugerem uma perspectiva crítica, de criação imaginária e de ação de criatividade e interativa entre leitor e outras leituras, além da compreensão de diferentes linguagens.

5. Referências

BAKHTIN, M. A Interação Verbal. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 114–132.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 7.^a ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. M. M. Galhardo. Lisboa: *Difel*; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. (Org.) **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

GOULART, I. C. V. **O livro objeto de estudo e de memória de leitura**. 2009, p. 189. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de textualização**. 4.^a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

OLIVEIRA, B. S. . Histórias em Quadrinhos como Recurso Metodológico para o Ensino de língua Portuguesa. **Revista Ícone**, Goiânia, vol. 7, n. 2, p.74-82, jun./dez. 2010.

SANTOS, Aparecida de Fátima Amaral; SILVA, Célia Francisca da. Tiras do Hagar: caracterização e sequência didática para leitura. SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA, v. 6, Taubaté. **Anais do 6. Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada (SePLA)**, Taubaté, p. 54-70, 2010.

SILVA, M. R.P. Infância, Histórias em Quadrinhos e Leitura de mundo: uma Experiência com linguagem quadrinhística na formação de Pedagogas e Pedagogos. **Revista Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 3, vol. 1, n.5, p.200, jan./ jun. 2009.

O GÊNERO CONTO MARAVILHOSO EM SALA DE AULA: POTENCIALIDADES PARA A AMPLIAÇÃO DE HABILIDADES DE LEITURA E NA ESCRITA

HELOYDECARLO BATISTA MARQUES DA COSTA, LARA TRANALI MENDONÇA OLIVEIRA

Departamento de Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Lavras,
Campus Universitário, Caixa Postal 3037, CEP: 37200-000. Lavras/ MG

heloydecarlo@letras.ufla.br; ltranalir@letras.ufla.br.

RESUMO: Muito tem se discutido sobre as contribuições do estudo sistematizado acerca dos variados gêneros textuais que circulam socialmente e sobre a importância da formação cidadã dos alunos. Nesse sentido, o presente trabalho tem por escopo analisar as potencialidades do trabalho com o gênero “conto maravilhoso” em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades de leitura e de escrita, bem como para uma reflexão acerca de temáticas presentes em situações cotidianas. Para a consecução do objetivo proposto, foi empreendido um estudo teórico pautado em Bakhtin (1992), Antunes (2003), Bagno (2006), Damis (2006), Travaglia (2009), Marcuschi (2011), Koch (2011), Lima e Rosa (2012), entre outros autores. Além do estudo teórico, algumas atividades foram desenvolvidas em três turmas de 7º ano, de uma escola pública, de Lavras. A pesquisa sinalizou a relevância do trabalho com contos maravilhosos em sala de aula, uma vez que os alunos mobilizaram estratégias de leitura para cumprimento das atividades e desenvolveram habilidades de escrita. Além disso, foi possível perceber que os alunos reconheceram em cada conto lido uma relação intrínseca com o mundo onde vivem, fazendo-os refletir sobre a vida em sociedade, o que vai ao encontro do papel da escola de formar não só leitores e escritores proficientes, mas também de ser espaço de educar para a cidadania.

Palavras chave: Leitura escrita; Gêneros.

ABSTRACT: *Much has been discussed about the contributions of the systematized study about the various textual genres that circulate socially and about the importance of the students' citizenship education. In this sense, the present work has as scope to analyze the potentialities of the work of the work with the genre "wonderful story" in classes of Portuguese Language of Elementary Education, for the development and improvement of reading and writing skills, as well as for a reflection about the themes present in everyday situations. In order to achieve the proposed goal, a theoretical study*

was conducted in Bakhtin (1992), Antunes (2003), Bagno (2006), Damis (2006), Travaglia (2009), Marcuschi (2011), Koch and Rosa (2012), among other authors. Besides the theoretical study, some activities were developed in three classes of 7th grade, from a public school, in Lavras. The research pointed to the relevance of working with wonderful stories in the classroom, as students mobilized reading strategies to fulfill activities and developed writing skills. In addition, it was possible to see that the students recognized in each reading story an intrinsic relation with the world where they live, making them reflect on the life in society, which goes against the school's role of forming not only proficient readers and writers, but also of being a space to educate for citizenship.

Keywords: Written reading; Genres.

1. Introdução

Diversos autores apontam que o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos. Os contos maravilhosos, além de serem textos curtos, trazem consigo uma linguagem simples, objetiva e também valores sociais que podem ser aplicados ao cotidiano de seus leitores. Trata-se de um gênero literário de tradição oral, do qual fazem parte os contos populares e os contos de fadas.

Partindo desse pressuposto, o presente estudo tem por objetivo analisar as contribuições do trabalho com o gênero “conto maravilhoso” em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades de leitura e de escrita, bem como para a conscientização a respeito de situações cotidianas. Nessa direção, algumas atividades foram desenvolvidas em três turmas do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual, na cidade de Lavras-MG. É importante dizer que as atividades foram idealizadas e elaboradas no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e aconteceram por meio de uma unidade didática. Em um primeiro momento, foi apresentado o gênero aos alunos, com o intuito de retomar o que eles já sabiam sobre contos maravilhosos e apresentar-lhes novas informações e histórias. Nesse primeiro momento, foi proposto também que os alunos recontassem um conto. Na aula seguinte, os alunos tiveram contato com outros textos do gênero, alguns já conhecidos e outros inéditos. Posteriormente, as turmas realizaram uma atividade de leitura e discussão do contexto das histórias lidas e de relação com o contexto social ao qual estão imersos. E, por fim, os alunos deveriam reescrever um dos contos maravilhosos trabalhados ao longo do projeto.

Como bases teóricas para a pesquisa foram eleitos autores como Bakhtin (1992), Antunes (2003), Bagno (2006), Damis (2006), Travaglia (2009), Marcuschi (2011), Koch (2011), Lima e Rosa (2012), entre outros autores que contribuíram significativamente para o melhor entendimento a respeito do gênero “conto maravilhoso” e das suas contribuições em sala de aula.

2. Discussão Teórica

O quadro teórico do presente artigo pretende discutir sobre o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, em especial o gênero “conto maravilhoso”, além de tecer algumas considerações sobre unidades didáticas de ensino, por meio das quais esse trabalho pode acontecer de maneira eficaz.

3. O trabalho com o gênero conto maravilhoso em sala de aula

Após conhecer o conceito do gênero conto maravilhoso, considerando as suas características estruturais e a sua função, é de suma relevância pensar em formas de se trabalhar esse gênero em sala de aula, de modo a aproveitar as suas potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem em aulas das diversas disciplinas que integram o currículo escolar.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com o gênero conto maravilhoso pode contribuir consideravelmente para o aperfeiçoamento de habilidades de leitura e de escrita. Além disso, a discussão sobre linguagem pode vir a se tornar um espaço de refletir sobre questões de ordem social. Assim, os contos em sala de aula, além de serem divertidos e interessantes, chamam a atenção dos alunos e despertam neles o interesse pela leitura, também possibilitando discussões sobre valores como: o amor, a caridade, o respeito, a responsabilidade, a prudência, entre outros.

Com isso, para pensar sobre o trabalho com um gênero textual e discursivo em sala de aula, é importante antever uma sistematização, a fim de que as atividades sejam desenvolvidas de maneira eficaz. Nesse sentido, o presente trabalho buscou desenvolver as suas atividades de acordo com as proposições do Ensino por Unidades Didáticas.

Segundo Damis (2006), o Ensino por Unidades Didáticas deve ser entendido como uma técnica desenvolvida pela escola e que se constitui como um objeto de trabalho do professor, à medida que ele organiza e sistematiza a abordagem de conhecimentos, habilidades e valores da educação formal com vistas a desenvolver aprendizagens significativas no aluno.

Sendo assim, a presente pesquisa teve em vista as contribuições que o Ensino por Unidades Didáticas pode oferecer, entre as quais estão a valorização do conhecimento prévio dos alunos, a estruturação dos conteúdos e a avaliação da aprendizagem.

4. Metodologia

A partir da teoria sobre o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula e sobre o gênero contos maravilhosos, foi elaborada, então, uma unidade didática organizada em seis atividades conforme será exposto a seguir:

1 – *Apresentação do gênero*: Discussão inicial sobre os contos, principalmente sobre os contos maravilhosos, com o intuito de verificar quais conhecimentos os alunos já têm sobre esse gênero.

2 – *Contato com o gênero*: Separamos a sala em cinco grupos, cada bolsista do PIBID ficou responsável por cada grupo, e lemos um conto maravilhoso para os alunos. E discutimos suas características e estrutura.

3 – *Produção final escrita*: Após a leitura dos contos, os alunos foram convidados a fazer a releitura do texto apresentado, fazendo suas próprias interpretações e mudando o final das histórias. Nesse momento o objetivo é

analisar quais foram as contribuições do trabalho com o gênero contos maravilhosos em sala de aula para o aperfeiçoamento de habilidades de escrita, entre outras contribuições possíveis.

4- *Reescrita*: Após a produção, os textos foram reescritos através da plataforma digital, pelos alunos, na sala de computação da escola; os próprios foram reescrevendo os textos já fazendo as modificações necessárias para melhoria destes.

Assim, a proposta apresentada por meio da unidade didática se justifica pelas possibilidades de trabalho com a leitura e com a escrita em sala de aula, além de proporcionar aos alunos o contato com narrativas e com a escrita digital que podem levá-los a refletir sobre atitudes cotidianas da sociedade que integram.

5. Análise dos dados

A atividade foi iniciada com as turmas do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Cinira Carvalho, na cidade de Lavras - MG, por meio da apresentação do gênero conto maravilhoso. Foram discutidas questões concernentes à estrutura do gênero, aos personagens e à relação que pode ser estabelecida entre a história e a vida real, buscando explorar o que os alunos sabiam sobre o gênero e quais contos eles já conheciam. Nesse primeiro momento, percebeu-se que os alunos se lembravam de muitas histórias e, assim, demonstraram compreender as características do gênero. Nesse sentido, a primeira produção analisada foi o texto escrito por cada aluno, mediante a proposta de recontar os contos maravilhosos que foram propostos. Os critérios utilizados para essa análise foram: o seguimento de uma ordem cronológica, o atendimento às questões gramaticais da língua (acentuação, ortografia, pontuação e paragrafação) e a adequação ao gênero.

Conseguimos analisar que os alunos não fizeram uma formatação devida quando o texto ainda estava no formato original; mas, quando este foi passado para a plataforma digital, ou seja, os alunos, quando fizeram a releitura, conseguiram encontrar onde estavam seus erros, e a maioria foi corrigida pelos próprios adolescentes.

6. Considerações finais

A inicial pesquisa teórica sobre a importância do trabalho com os mais diversos gêneros textuais, mais precisamente o gênero conto maravilhoso, enfatizou as contribuições que ele tem no que concerne ao aperfeiçoamento de diversas habilidades linguísticas, tais como a leitura e a escrita.

Assim, com base nas análises realizadas no corpo do trabalho das atividades aplicadas e desenvolvidas com as turmas do 7º ano, pudemos perceber, em um primeiro momento, como o gênero conto maravilhoso pode ser uma eficiente estratégia metodológica no contexto de sala de aula. E que, além de trabalhadas as habilidades de leitura e escrita, foco de nosso trabalho, outras puderam ser também contempladas ao longo de todas as atividades propostas, que visavam, em cada uma delas, objetivos distintos e específicos, como, por exemplo, agilidade de leitura, no que diz respeito a correlacionar imagens e filmes a elas, com base na leitura e interpretação das histórias,

Assim, enfatiza-se, ainda mais, a apropriação dos mais diversos gêneros

textuais disponíveis, já que grande parte deles possibilita um trabalho não somente com as habilidades linguísticas, como também sociais e cidadãs, de extrema importância, porém, muitas vezes esquecidas e desvalorizadas dentro do contexto escolar.

Embora alguns alunos tenham apresentado dificuldades ao longo do projeto, o que aponta para a necessidade de um trabalho mais aprofundado que envolva as estratégias de escrita e leitura, pode-se considerar que os objetivos inicialmente propostos foram atendidos, visto que a maioria deles correspondeu às expectativas.

7. Referências

ALVES, L. M. **Leitura de fábulas e escrita: percurso de subjetivação ética do aluno professor**. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 12, n. 71, p. 22-29, set./out. 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, C; DIONISIO, A. P.;HOFFNAGEL, J.C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 2. ed. São Paulo: Cortez: 2011.

DAMIS, O. T. Unidade didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações / Ilma Passos Alencastro Veiga (org.)** – Campinas, SP: Papirus, 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROXO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95- 128.

GÓES, Lucia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os Segredos do Texto**. 7.ed. São Paulo: Cortez,2011.

MARCUSCHI, L. A. (2002). “Gêneros textuais: definição e funcionalidade” In DIONÍSIO, A. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1999.

PLATÃO E FIORIN. **Para entender o texto**. São Paulo: Ática, 2000.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RECURSOS TECNOLÓGICOS E NARRATIVAS DIGITAIS: QUE HISTÓRIAS ESTAMOS CONTANDO?

ISABEL CRISTINA DORNELAS DA COSTA, MARIANA MELO COSTA, ANA
ELYSA BASTOS DE CASTRO

Departamento de Educação (DED)
Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy, Lavras - MG, 37200-000

isabel.costa@pedagogia.ufla.br, mariana.costa@pedagogia.ufla.br,
ana.castrol@pedagogia.ufla.br

Resumo. *Partimos do pressuposto de que podemos estimular a leitura e a escrita articulando-as com o uso de recursos tecnológicos distintos ao propor novas formas de criar e recriar histórias. As histórias contadas se tornam recursos estimulantes da memória de adultos e crianças, pois representam experiências de vida aproximando-se de diferentes manifestações e situações vivenciadas pelos sujeitos. Se as histórias permitem que os sujeitos exponham e reflitam sobre seus sentimentos e situações que compõem sua realidade cotidiana, de que forma pode-se estimular o uso das novas tecnologias de comunicação como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem? Diante desta questão, faz-se necessário considerar que a tecnologia faz parte do contexto atual e deve ser ressignificada no trabalho pedagógico, uma vez que é mais que uma ferramenta técnica, é uma possibilidade didática de trabalho em sala de aula. Desse modo, este trabalho tem por objetivo apresentar os primeiros resultados de uma pesquisa que visa construir narrativas digitais para estimular o processo de criação de histórias. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa ação, a partir da elaboração de um projeto de leitura e produção de texto produzidos pelos estudantes do curso de Pedagogia. A reflexão teórica baseia-se nos estudos de Paulo Freire sobre a formação de professores, Moran, Sancho e Hernandez, Magda Soares sobre letramento digital, e Pierre Lévy sobre a cibercultura.*

Palavras Chave: *Recursos Tecnológicos. Narrativas digitais. Cibercultura.*

Abstract: *We started by the assumption that we can stimulate reading and writing articulating with the use of different technological resources in order to propose new forms to create and re-create histories. The told stories become stimulating resources of adults and children memories, because they represent life experiences approaching different experiences and situations lived by people. If stories allow people to expose and think about their feelings and*

situations of their own reality, how can new communication technologies as a didactic tool be stimulated in the teaching and learning process? Through this question, it is necessary to consider that technology is in our current context and should be recognized on pedagogical work as a technical tool and a didactic possibility of working in the classroom. In this way, this work aims to present the first results of a research that proposes constructing digital narratives to stimulate the story creation process. For this, we developed an action research, from the elaboration of a project of reading and text production that were produced by students of Pedagogy course. A theoretical reflection is based on the studies of Paulo Freire on teacher training, Moran, Sancho and Hernandez, Magda Soares on digital literacy, and Pierre Lévy on cyberculture.

Keywords: *Technological Resources. Digital narratives. Cyberculture.*

1. Considerações Iniciais

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.
Paulo Freire (1989, p.9)

Neste trabalho compreendemos que as ações de ler e escrever ultrapassam a barreira de espaços físicos e predeterminados pelo impresso; entendemos que a leitura socialmente construída, segundo Freire (1986), vem muito antes da decodificação das palavras; assim, lemos tudo o que nos envolve, lemos pessoas, ações, gestos, sinais, lemos também palavras.

Considerando que as habilidades de leitura e escrita são exigências cada vez mais requisitadas numa cultura letrada, envolta e determinada pela escrita, as discussões direcionam-se para os modos como os sujeitos interagem com os textos socialmente produzidos e os diferentes suportes em que estes textos circulam, entre estes suportes destacam-se os suportes digitais.

De modo geral, é perceptível o impacto que as tecnologias e os aparelhos digitais de comunicação causam nas formas das atividades de ler e escrever em nossa sociedade, a qual vive um momento de revolução da informação e comunicação, promovendo diferentes formas de relação com os textos e relação com o interlocutor. Estamos diante de uma revolução que nos afeta no modo de pensar, de agir, de aprender e até mesmo de ensinar.

De modo mais específico, a TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) avança em meio ao desenvolvimento científico, além de envolver os espaços sociais e afetar as relações de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Tal acontecimento exige novas atuações dos docentes bem como diferentes práticas pedagógicas envolvendo os aparatos tecnológicos de modo que se possa aproveitar de seus benefícios em sala de aula e diminuir os impactos negativos no processo de aprendizagem.

Almeida Valente (1997, p. 12) nos fala que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação “impõem mudanças nos métodos de trabalho dos professores, gerando modificações no funcionamento das instituições e no sistema educativo”. Dessa forma, as ferramentas e os artefatos que a

tecnologia nos oferece devem promover experiências diferenciadas, tornando a aula mais atrativa e estimulando uma prática pedagógica ativa por parte do aluno e colaborativa quanto ao professor que atua como mediador das atividades propostas.

Entretanto, com o intuito de aproveitamento de todas as vantagens que as TDICs oferecem a nosso favor, estas devem ser acompanhadas de um planejamento adequado e principalmente de um bom preparo do professor tomando como ponto de partida o nível de letramento digital dos estudantes da educação básica ou do ensino superior, tornando-os competentes para trabalhar com tais recursos e diminuindo as chances de uma tentativa de aprendizagem engessada e desestimulante. Partindo desse pressuposto, vamos utilizar as TDICs, principalmente, com o intuito de promover e estimular as produções dos estudantes do curso de graduação em Pedagogia.

Assim, entendemos que a contação de histórias é uma arte que perpetua nossa vivência antes mesmo do surgimento da escrita. As histórias contadas se tornam recursos estimulantes da nossa memória desde crianças, pois representam experiências de vida aproximando-se de diferentes manifestações e situações vivenciadas pelos sujeitos.

Isso contribuiu para que as histórias de outrora fossem passadas para o papel, e, mais adiante, com o surgimento das tecnologias digitais, para filmes, quadrinhos e até programas televisivos. Com isso, é perceptível que narrativas que antes eram orais e escritas, atualmente, ganham novas formas, e podem ser produzidas e reproduzidas por meio das mídias digitais.

Por esse motivo, desenvolvemos um trabalho no qual fosse possível estabelecer relações entre letramentos e narrativas digitais, articulando com a produção de histórias em suportes digitais. É justamente a partir desta relação: contação de histórias e recursos digitais, que se pretende estimular a leitura e escrita, articulando com diferentes possibilidades de uso de recursos tecnológicos distintos ao propor novas formas de criar e recriar histórias.

Se as histórias permitem que os sujeitos exponham e reflitam sobre situações que compõem sua realidade cotidiana, de que forma pode-se estimular o uso das novas tecnologias de comunicação como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem?

Dessa forma, considerando que a tecnologia faz parte do contexto atual contemporâneo, propomos ressignificá-la no trabalho pedagógico, uma vez que é mais que uma ferramenta técnica, é uma possibilidade didática de trabalho em sala de aula.

Por conseguinte, temos por objetivo apresentar os primeiros resultados de uma pesquisa que visa construir narrativas digitais para estimular o processo de criação de histórias, com intuito de contribuir com a formação dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras.

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla que tem por finalidade, em um primeiro momento, a criação de uma atividade de contação de história utilizando recursos tecnológicos, e, no segundo momento, a formação dos estudantes do curso de Pedagogia e a oferta de cursos para a construção de narrativas digitais.

2. Articulando Saberes: da teoria à apropriação em letramentos em meios digitais

A sociedade em geral bem como a educação vêm sofrendo influências e várias modificações nas formas de agir e pensar com a chegada das tecnologias digitais. As formas de aprender e ensinar a leitura e a escrita ganham olhares e discussões cada vez mais aprofundados, em busca de formas de aproximação deste sujeito leitor ativo, atendendo às demandas sociais da escrita. Nesse sentido, um conceito que vem crescendo com grande enfoque é o letramento.

Frente aos diferentes modos de uso social da escrita, emerge a concepção descrita por Soares (1998, p.72) sobre o conceito de letramento. A autora afirma que letramento “é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Na mesma vertente, Kleiman (1995, p. 19) entende letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Temos, a partir dessas concepções, que o letramento se define como as práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

O letramento, segundo Soares (2002), trata-se de um estado do sujeito, o que podemos entender como ação contínua, que tem um início muito cedo e que não termina nunca, ou seja, vivemos em um mundo letrado, onde temos acesso a muitas informações, como revistas, livros, bulas de remédio, placas, etc. É importante ter claro que letrar é mais do que alfabetizar, porque, conforme Soares (2002, 2003), o letramento é a capacidade de entendimento que o sujeito tem sobre o que vê, escuta e lê.

Considera-se então, o letramento como o artifício do ensino-aprendizagem do uso da tecnologia da língua escrita, sendo que a acepção mais comum para esse processo de aprendizagem acontece quando a criança pode usar os recursos da língua escrita em momentos de fala, mesmo antes de ser alfabetizada.

Esse aprendizado acontece naturalmente a partir do convívio, mediação e troca dos sujeitos (crianças, adultos), com diversos materiais escritos disponíveis – livros, revistas, cartazes, rótulos de embalagens e outros. Crianças que vivem em contextos letrados tem mais facilidade de compreensão do mundo e de entendimento, como afirma Freire (1989), o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que tem experiência social com a escrita, pode ser visto como ações em que ocorrem a observação e o contato com materiais escritos, como também na atividade de leitura de histórias, o que se aproxima do conceito de letramento defendido por Soares (2002, 2003), Kleiman (1995), entre outros autores.

Neste contexto é que Soares (2002) apresenta o conceito de letramento digital como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151).

Ao destacar as reflexões feitas sobre leitura e escrita na cibercultura, Soares (2002, p. 155) entende que as ações do letramento digital são múltiplas, elas podem acontecer em diferentes forma de manifestação, por isso sugere que se “pluralize a palavra letramento e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos”.

Para estimular práticas pedagógicas que estejam relacionadas à vida cotidiana dos estudantes, percebemos que a construção de narrativas digitais

articulada à exploração de diferentes recursos tecnológicos mostra-se uma possibilidade, uma vez que contribui para o processo de letramento digital, podendo ser uma atividade explorada por profissionais da educação, favorecendo sua própria prática pedagógica.

Consideramos com isso que há uma necessidade da introdução das novas tecnologias no meio educacional, acreditando que estas são possibilidades para se garantir saltos na qualidade da educação.

No entanto, reconhecemos que, se não forem bem planejadas, podem levar ao fracasso e à frustração. Por isso, entendemos que é no processo de formação inicial de professores que devemos explorar e dar significado às diferentes práticas de leitura e produção textual, permitindo aos estudantes ressignificar suas bases teóricas.

Trabalhar com tecnologias digitais e produção textual coloca o professor diante de oportunidades e também de desafios. Sabemos que alguns professores apresentam dificuldades de aderir a uma nova metodologia de ensino, que utilize tecnologias, para facilitar o aprendizado dos estudantes. Mas como adotar uma prática inovadora em sala de aula se em sua formação inicial não foram estimulados? Não apresentar situações práticas na formação inicial torna-se uma dificuldade de articulação entre a teoria e a prática.

Os estudantes apresentam grande proximidade com diferentes recursos tecnológicos, utilizam-se de técnicas e de materiais, em seu cotidiano, em que as práticas em que ler e escrever são ações dinâmicas inseridas num mundo digital, que se distanciam, muitas vezes, das propostas desenvolvidas em contextos escolares e acadêmicos.

Para Pierre Lévy (1999, p17), o conjunto de técnicas – materiais e intelectuais –, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores específicos a esse contexto, é denominado de cibercultura.

A cibercultura possibilita o encontro de sujeitos singularizados em suas próprias vozes e permitem que falem por si próprios de uma forma pública [...] ultrapassando as barreiras dos controles externos e facultando formas alternativas de comunicação, oportunidades de renegociação das regras da vida social no sentido de uma mais plena democracia, onde cobram importância fundamental as comunidades virtuais construídas de forma rápida em torno de interesses partilhados. (LÉVY, 1999, p.19)

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1982, p. 33).

Educar em meio às novas exigências de um mundo digitalizado requer a compreensão do novo papel que o professor ocupa neste ciberespaço:

[...] temos a nossa frente um vasto campo de pesquisa, que diz respeito à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo ensino-aprendizagem. Esse campo, necessariamente interdisciplinar, tem que considerar dois principais componentes: a utilização cada vez maior das TIC

em nossa sociedade e o redimensionamento do papel da escola e do professor (SANCHO; HERNANDEZ, 2006, p.8)

Contudo este trabalho, nos mostra que é possível fazer muito com muito pouco, e assim vivenciar uma mudança de postura e prática frente às novas tecnologias e ao processo de ensino e aprendizagem em nossa educação, o que apresentaremos na próxima sessão.

3. Caminhos Percorridos: pensando práticas inovadoras

Este trabalho de pesquisa está dividido em duas grandes etapas: a primeira consiste na produção de textos, na criação das ilustrações das histórias produzidas e da compreensão do processo de editoração. A segunda parte refere-se à organização de um curso de extensão em forma de oficinas, em que serão disponibilizadas as técnicas de editoração dos textos e ilustrações. Apresentaremos aqui a primeira etapa da proposta da pesquisa ação. A pesquisa está vinculada a duas disciplinas eletivas Linguagem, Leitura e Cultura Escrita I e Linguagem, Leitura e Cultura Escrita II, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras. No decorrer das disciplinas, os discentes produziram textos literários, como crônicas, contos e poesias. Foi selecionado apenas um e, a partir dele, criou-se a ilustração, dividida em cenas, e, com isso, o grupo pode realizar a maneira de como havia se apropriado do texto escolhido.

A partir do texto selecionado criamos as ilustrações para a história. Os desenhos foram produzidos de modo que as ilustrações representassem cada cena da história.

Desta forma, por meio de recortes feitos utilizando papel colorido, passamos toda a ilustração para o papel Paraná tamanho A4, trazendo cor, com a finalidade de provocar, ainda mais, a imaginação dos discentes.

Imagem 2. As cenas da história



Conseqüentemente, fomos compondo cada página de um livro, que estava representada por uma cena do texto literário. Logo após criar as ilustrações da história no suporte papel, as imagens foram digitalizadas de forma a dar vida a inúmeras possibilidades:

- Criar Narrativas: com a imagem podemos introduzir a voz de uma pessoa se passando por um personagem, fazendo assim a narrativa da história.
- Criação de um vídeo: sequência direta, de curta metragem, podendo utilizar as ferramentas que as tecnologias digitais nos proporcionam, como o *Movie Maker*, disponibilizando-os em canais do *YouTube*.
- Disponibilizar essas imagens e fotos através do *Instagram* – cada imagem, cada cena contando a história que foi utilizada.

A proposta das atividades desta pesquisa ação consiste em produzir e divulgar essas histórias em diferentes redes sociais, de modo que ela estimule a produção de novas narrativas e principalmente estimule o interesse para a aprendizagem de novas práticas de letramento digital. Além disso, através da construção de histórias, acredita-se que podemos estimular a leitura e a escrita articulada com o uso de recursos tecnológicos promovendo novas formas de aprender e ensinar.

A segunda etapa corresponde ao curso de formação, por meio de oficinas, a partir da elaboração de um projeto de leitura e produção de texto produzido pelos estudantes do curso de Pedagogia, estruturado nas seguintes atividades:

1. **Produção Textual:** poema, poesia, crônica, conto, etc.
2. **Ilustração:** colagem, recortes, desenho a mão livre, fotografia, etc.
3. **Digitalização das Imagens:** tratamento de imagens
4. **Construção da História Digital:** inserção de som, efeitos de transição, etc.
5. **Disponibilização nas redes sociais:** leitura das histórias e imagens
6. **Produção Textual:** resultados da Aplicação.

4. Considerações Finais

A proposta desta pesquisa ação consistiu em estimular a linguagem verbal, a partir da produção de histórias, e em oferecer a oportunidade de construção de ferramentas com narrativas digitais, o que contribui para o processo de letramento digital dos estudantes do curso de pedagogia, favorecendo sua formação enquanto docente em uma sociedade tecnológica.

Com a proposta de construir um projeto de leitura envolvendo etapas distintas em sua execução, consideramos a necessidade da introdução das novas tecnologias no meio educacional, acreditando que estas são possibilidades para se garantir saltos na qualidade da educação. No entanto, reconhecemos, que se não forem bem planejadas, podem levar ao fracasso e à frustração.

Por entendermos que o trabalho com as tecnologias coloca o docente diante de oportunidades e também de desafios, o projeto apresentado, que compreende a primeira etapa de uma proposta mais ampla de pesquisa, entende que a formação inicial de professores se mostra uma nova forma de

aderir a uma nova metodologia de ensino que utilize tecnologias, como a internet, para facilitar o aprendizado dos estudantes. Este trabalho possibilitou uma reflexão sobre o processo de formação inicial dos professores, ao oferecer um momento significativo para a produção de novas propostas pedagógicas a partir do uso de recursos digitais, o que propiciou contextos de práticas de letramentos aos estudantes.

5. Referências

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p.

SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. et al. (Org). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002

VALENTE, J. A; ALMEIDA, F.J. **Visão analítica da Informática na Educação no Brasil: A questão da formação do professor**. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, RS, v. 1, n. 1, p.01-28, 01 jan. 1997. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/1/1/004.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

TUTORIAL: UMA ALTERNATIVA PRÁTICA DE ENSINO

ISABELA VIEIRA LIMA, GABRIELLA MARQUES SIQUARA SILVA

Departamento de Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy, Lavras - MG, 37200-000

isabela.lima@letras.ufla.br, gmssilva@letras.ufla.br

Resumo. *O presente trabalho tem por objetivo analisar o ensino-aprendizagem das práticas linguísticas e discursivas através do trabalho com o gênero tutorial por meio de uma sequência didática, para assim constatar os resultados da interação entre linguagens em sala de aula. Como referencial teórico foram utilizados autores como Marcuschi (2002), Ribeiro (2012), Santiago (2014), com vistas a caracterizar o gênero tutorial em vídeo e sua utilização nas aulas de língua portuguesa.*

Palavras Chave. *Ensino-aprendizagem. Gênero tutorial. Língua portuguesa.*

Abstract. *The objective of this study is to analyze the teaching and learning of the linguistics and discursive practices through the study with tutorial genre, applying a didactic sequence to verify the results of the interaction between languages in the classroom. As a theoretic reference were used authors such as Marcuschi (2002), Ribeiro (2012), Santiago (2014) with a purpose to characterize the video tutorial genre and his use in Portuguese language class.*

Keywords. *Teaching and Learning. Tutorial Genre. Portuguese Language.*

7. Introdução

Com o passar dos anos, o avanço tecnológico vem influenciando diretamente nas formas de interação, tanto na vida particular como na pública. A partir desse avanço foram surgindo novas necessidades de comunicação ou mesmo a atualização desse processo por meio das tecnologias da informação, ou seja, precisava-se que tudo continuasse sendo feito, mas com base nos novos suportes midiáticos. Nesse sentido, ao se tratar das práticas de leitura e escrita da sociedade nesse novo âmbito, é necessário discutir sobre o letramento digital e analisar a forma por que ele é adquirido, já que os indivíduos nunca apresentam o mesmo grau de letramento. E, acerca desse letramento digital, Ribeiro (2012) ainda afirma que ele é tão presente no cotidiano quanto qualquer outro, pois cresce e se desenvolve a partir dos mais diversos contextos sociais (casa, rua, igreja, etc.), e, se essa repercussão é tão grande, então a escola, as atividades desenvolvidas em sala de aula e a educação como um todo devem contemplar objetivos que propiciem a

ampliação de habilidades de fala, de leitura e de produção de textos pelos alunos em função dessas necessidades emergentes.

Por conseguinte, ao serem atualizados os meios de comunicação, houve o processo de transformação dos gêneros textuais ou mesmo o surgimento de outros, adquirindo novas características que incorporam os avanços tecnológicos da época e que vieram a ser necessários nas plataformas virtuais. Como afirmado por Marcuschi (2002),

Não é difícil constatar que nos últimos dois séculos foram as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Por certo, não são propriamente as tecnologias per se que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. (MARCUSCHI, 2002, p. 2)

Sendo assim, esses gêneros não abandonaram suas características primárias ou suas funções, pelo contrário, apenas se adequaram a um novo ambiente. Mas, como já dito anteriormente, um ambiente utilizado de maneiras diferentes e com frequências distintas entre os indivíduos fora do contexto escolar, e, sendo papel da escola proporcionar experiências e o desenvolvimento de novas habilidades para a formação educacional de seus alunos, então, também, cabe a ela e aos professores, promover o diálogo entre as tecnologias atuais e seus estudantes, procurando assim atender a todos de forma justa. Portanto, entende-se que deve ser tarefa didático-pedagógica da escola proporcionar ao aluno situações reais de comunicação para que ele adquira condições verdadeiras de uso da língua.

Desse modo, partindo do pressuposto de que ambas as autoras do artigo em questão encontram-se no âmbito do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e, a partir da observação de que certos gêneros digitais vêm se propagando mais rápida e facilmente entre os adolescentes em função da interação desses alunos com as mídias virtuais e as redes sociais em geral, o gênero tutorial em vídeo foi escolhido para o estudo em questão, através do qual se buscou constatar os resultados da interação entre linguagens na produção de textos multimodais e no trabalho com estratégias básicas para a construção de sentido de textos, como, por exemplo, os recursos imagéticos associados aos recursos verbais. Assim, o presente trabalho busca abordar o ensino do gênero tutorial através do modelo de sequência didática (SD) proposto por Schnewly e Dolz (2004), com vistas à produção final do gênero em formato de vídeo por alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Lavras/MG. Como referencial teórico foram utilizados autores como Marcuschi (2002), Paes; Oliveira; Lucena (2016), Prediger; Kersch (2013), entre outros, com vistas a caracterizar o gênero tutorial em vídeo e sua utilização nas aulas de língua portuguesa.

8. Novos gêneros, velhas bases

Ao falar-se sobre o surgimento de novos gêneros textuais, é possível encontrar em Bakhtin (1997 *apud* MARCUSCHI, 2002) o termo 'transmutação', que caracteriza exatamente esse processo de transformação dos gêneros em

outros emergentes da sociedade atual. Através da tabela abaixo retirada de Marcuschi (2005), é possível observar como alguns gêneros não perderam sua função, mas apenas foram adequados à plataforma midiática:

Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros pré-existentes

	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	<i>E-mail</i>	Carta pessoal // bilhete // correio
2	<i>Chat em aberto</i>	Conversações (em grupos abertos?)
3	<i>Chat reservado</i>	Conversações duais (casuais)
4	<i>Chat ICQ (agendado)</i>	Encontros pessoais (agendados?)
5	<i>Chat em salas privadas</i>	Conversações (fechadas?)
6	<i>Entrevista com convidado</i>	Entrevista com pessoa convidada
7	<i>E-mail educacional (aula por e-mail)</i>	Aulas por correspondência
8	<i>Aula Chat (aulas virtuais)</i>	Aulas presenciais
9	<i>Video-conferência interativa</i>	Reunião de grupo / conferência / debate
10	<i>Lista de discussão</i>	Circulares / séries de circulares (???)
11	<i>Endereço eletrônico</i>	Endereço postal
12	<i>Blog</i>	Diário pessoal, anotações, agendas

Segundo essa concepção, o gênero tutorial apresenta-se como um gênero que evoluiu dos manuais de instruções ao incorporar novas propriedades, visto que sua função é de instruir e direcionar o destinatário através da utilização de recursos audiovisuais com o intuito de prender a atenção do público e esclarecer um procedimento, de maneira mais prática e didática possível. Segundo Santiago (2013b *apud* SANTIAGO; KRIEGER; ARAÚJO, 2014),

Com base numa percepção geral do que se entende fundamentalmente por gênero textual, podemos afirmar que o tutorial é um gênero, uma vez que está ambientado em um certo domínio social de comunicação, possui um dado público-alvo e um propósito bastante claro que o determina. Nesse sentido, observamos que os tutoriais são caracterizados como textos instrucionais que são elaborados propendendo à utilização de um sistema baseado nas indicações nele mostradas. Para tanto, é utilizada uma linguagem permeada de termos (Santiago, 2013b, p. 37).

Ademais, em razão de o usuário conseguir pausar, avançar, retroceder e assistir novamente para esclarecer dúvidas, o tutorial em vídeo facilita o entendimento do sujeito-receptor. Além disso, ele se mostra como um gênero tão popular na internet, que pode ser produzido por qualquer indivíduo que queira compartilhar dicas e conselhos, não sendo necessário que apenas especialistas de grande renome propaguem essas informações. Em função dessa liberdade de produção do gênero e do ambiente no qual ele é compartilhado, conseqüentemente habituou-se a utilizar de linguagem mais informal, a mesma muito presente nas redes sociais (Youtube, Instagram, Snapchat, Twitter, Facebook, etc.), e essa linguagem permitiu a criação de

humor dentro do próprio gênero.

Dessa forma, ao constatar-se como o gênero tutorial é apresentado em diferentes suportes (impresso e digital), além de mobilizarem vários níveis de linguagem (verbal, não verbal, verbal e não verbal) envolvidos em sua produção e por proporcionarem o trabalho com estratégias básicas para a construção de sentido por parte dos alunos, é possível considerar que os tutoriais constituem-se como um gênero com várias potencialidades para o ensino-aprendizagem de práticas linguísticas e discursivas dentro das aulas de língua portuguesa.

9. Metodologia

O modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) oferece uma organização sistemática das atividades para uma construção processual da aprendizagem, bem como o acompanhamento da apropriação das noções e elaboração de contextos de produção pertinentes. Segundo os autores, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004).

Para tanto, o projeto aplicado para o ensino do gênero tutorial em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental II de uma escola estadual da cidade de Lavras em Minas Gerais, foi elaborado com vistas a propiciar aos alunos uma leitura mais crítica acerca dos contextos de produção dos gêneros que os cercam, para que se observassem não apenas no papel de público/receptor de conteúdo como também como possíveis produtores de vídeos tutoriais.

Uma vez que a grande maioria dos alunos já assistia a diversos canais de youtubers que realizam vídeos de tutorias dos mais diversos assuntos, tais como: maquiagem, penteados, receitas, experiências, dança, jogos, dentre outros, tornou-se mais fácil aproximar as características formais constituintes dos tutoriais. O projeto foi dividido em cinco aulas de Língua Portuguesa, constituindo-se de seis etapas: exposição do gênero, análise de exemplos, produção de um roteiro, revisão do planejamento, gravação e edição do vídeo. O primeiro contato com os alunos envolveu a apresentação da proposta do projeto e uma aula expositiva sobre os aspectos componentes do gênero. Em seguida, foram exibidos vídeos de diferentes temas retirados do Youtube para exemplificação e análise dos diferentes componentes utilizados pelos produtores.

A produção de um roteiro apresentou-se como uma maneira mais eficaz de auxiliar na revisão e encaminhamento das produções dos vídeos. Nesta etapa, os alunos trabalharam em grupos, dividiram as funções que cada um exerceria no vídeo, definiram o tema a ser abordado e planejaram a adequação da fala a ser utilizada para interação com o sujeito-receptor. A elaboração do roteiro foi realizada em sala de aula para que assim os alunos pudessem ter supervisão e auxílio nas dúvidas que surgissem. O processo de revisão foi realizado cuidadosamente para que as produções definidas pelos alunos fossem passíveis de serem realizadas pelos mesmos, sendo que algumas gravações foram realizadas no próprio ambiente escolar. Os grupos eram compostos por cerca de quatro a seis alunos, portanto, o planejamento das

ações foi primordial para uma boa execução do roteiro.

Ambos os vídeos selecionados para a análise neste artigo foram gravados nas dependências da escola e fez-se fundamental a contribuição de todos os componentes para que a realização da atividade não comprometesse a rotina da escola como um todo. Tal qual apresentado para os alunos na exposição do gênero, não é necessário ser profissional ou ter um equipamento caro para produzir um bom conteúdo de tutoriais. Sendo assim, os grupos utilizaram as câmeras de seus celulares para gravação e aplicativos de edição rápida para finalização dos vídeos.

Para a realização da análise dos vídeos produzidos pelos alunos, foi tomado como base o seguinte quadro, presente no trabalho desenvolvido por Sumiya (2016), para verificação dos elementos presentes nos vídeos tutoriais:

Itens
Suporte
Público-alvo
Objetivo comunicativo
Elementos constituintes (imagens, palavras, cores, sons, etc.)
Estilo de linguagem
Temática
Formas de interação com o sujeito-receptor

10. Análise e discussão dos resultados

Foram selecionadas para análise apenas duas produções em função da repetição de características presentes nos vídeos tutoriais produzidos ao todo e afim de que a análise se mantenha objetiva. Assim, como é possível observar nas produções abaixo:

Vídeo 01 – Tutorial de manobras de skate



Título: Tutorial Skate

Tempo total: 40 segundos

Ferramenta/aplicativo utilizado: “Made With VivaVideo”

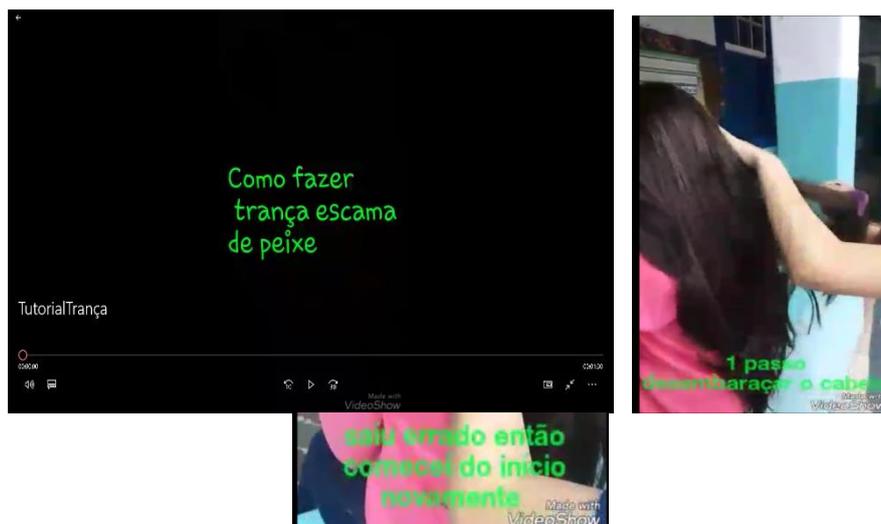
Transcrição da fala do aluno presente no vídeo:

Estamos aqui para realizar uma manobra básica de skate...que é o oito. 'Pra' isso 'cê' vai ter que pressionar o pé e arrastar ao mesmo tempo e pular (aluno realizando no skate o passo que ele acabou de indicar)...assim. Agora se você quiser fazer ele andando que é tipo essas manobras que você vai poder fazer com o oito, se fizer ele andando, é o mesmo...é o mesmo...é a mesma...é a mesma...técnica, entendeu? Você só tem que pressionar o pé e chutar (o aluno realiza a manobra novamente demonstrando o resultado garantido pelas suas instruções) e pronto, é só isso. Valeu galera e até mais.

Dessa forma, podemos considerar os elementos constituintes do vídeo e selecioná-los na tabela abaixo:

Itens	'Tutorial Skate'
Suporte	Formato digital e a internet como meio de circulação
Público-alvo	Adolescentes na faixa dos 14 e 15 anos (a mesma faixa etária dos alunos)
Objetivo comunicativo	Ensinar o usuário a executar um procedimento a partir de instruções
Elementos constituintes (imagens, palavras, cores, sons, etc.)	Texto apenas oral; música instrumental de fundo; presença de apenas 1 ângulo para filmagem
Estilo de linguagem	Em sua maioria informal, mesmo pela falta de clareza das falas
Temática	Esportiva
Formas de interação com o sujeito-receptor	Sem a visualização direta do produtor do tutorial; presença de marcadores discursivos como o 'entendeu' para reafirmar a compreensão por parte do receptor e criar um laço de comunicação entre o produtor e o usuário

Vídeo 02 – Tutorial de trança escama de peixe



Título: Como fazer trança escama de peixe

Tempo total: 41 segundos

Ferramenta/aplicativo utilizado: "Made With VideoShow"

Itens	'Tutorial Trança'
Suporte	Formato digital e a internet como meio de circulação
Público-alvo	Adolescentes
Objetivo comunicativo	Ensinar um determinado procedimento, no caso, um penteado
Elementos constituintes (imagens, palavras, cores, sons, etc.)	Texto verbal e não verbal; música instrumental de fundo; presença de vários ângulos de filmagem
Estilo de linguagem	Formal
Temática	Cabelos; beleza; estética
Formas de interação com o sujeito-receptor	Não há identificação das autoras, mas a interação é realizada através da legenda utilizada para explicação das ações a serem executadas, com a utilização de verbos no imperativo. As alunas inclusive mantiveram na edição do vídeo um erro que cometeram na execução do penteado, como forma de aproximação ao público.

11. Considerações finais

O tutorial em vídeo se apresenta como um gênero textual que conserva bases de textos injuntivos e insere recursos tecnológicos na sua produção. O trabalho em sala de aula com recursos de mídias sociais visando uma melhoria na aprendizagem dos alunos mostrou uma eficácia ao utilizar-se de um gênero já bastante conhecido por eles no papel de entretenimento, a fim de se realizar a observação dos contextos sociais de produção e recepção de textos. Os resultados foram eficazes tanto em relação à assimilação das características quanto à utilização para produção de novos vídeos.

12. Referências Bibliográficas

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. 2.ed. Rio de Janeiro : Lucerna, 2005

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever**: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

SANTIAGO, Márcio Sales; KRIEGER, Maria da Graça; ARAÚJO, Júlio César Rosa de. **O gênero tutorial e a terminologia das redes sociais**. Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 381-402, jul./dez. 2014.

SCHNEWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SUMIYA, A. H. **O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes**. 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

A OBRA DE ARTE ENQUANTO EXPRESSÃO DA TRANSFORMAÇÃO SIMBÓLICA

MARIANA REZENDE DINI

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí

Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – 37554-210– Pouso Alegre – MG – Brasil

mariana.dini@live.com

Resumo. *Este estudo apresenta uma revisão sobre a perspectiva da psicologia analítica em relação à obra de arte e o artista. Tal perspectiva supõe a capacidade humana de transcender a linguagem de sua época por meio de uma recombinação de elementos a fim de expressar alguma coisa para a qual ainda não existe representação. Esta recombinação de elementos reflete a metamorfose dos conteúdos do inconsciente coletivo e resulta na obra de arte simbólica e, conseqüentemente, revolucionária.*

Palavras-Chave. *Arte simbólica. Inconsciente coletivo. Psicologia Analítica.*

Abstract. *This paper presents a review of a perspective of analytical psychology in relation to the work of art and the artist. Such a perspective supposes a human capacity to transcend a language of its time by means of a recombination of elements in order to express a thing for a research yet there is no representation. This compilation of elements reflects a metamorphosis of the contents of the collective unconscious and results in the symbolic and consequently revolutionary work of art.*

Key-words. *Symbolic art. Collective unconscious. Analytical Psychology*

1. A obra de arte segundo a psicologia analítica: Um empreendimento além do pessoal

De acordo com Jung a proposta da psicologia analítica é entender o processo criador e não o artista enquanto pessoa, sendo válido considerar este último apenas como “objeto reagente” (JUNG, 2000, p. 46, 48). Parte-se, portanto, da premissa que a obra de arte é um empreendimento além do pessoal e como tal não deve ser confundida com a personalidade que a realiza, não sendo possível, portanto, julgá-la a partir de um critério pessoal.

A verdadeira obra de arte tem inclusive um sentido especial no fato de poder se libertar das estreitezas e dificuldades insuperáveis de tudo o que seja pessoal, elevando-se para

além do efêmero do apenas pessoal. Uma obra de arte, porém, não é apenas um produto ou derivado, mas uma reorganização criativa justamente daquelas condições das quais uma psicologia causalista queria derivá-la (JUNG, 2000, p. 46).

Esta premissa torna-se bastante clara quando a consciência do autor não mais se identifica com o processo criativo, embora a primeira vista tivesse acontecido o contrário quando o autor acreditava-se o próprio criador, “completamente livre e sem a menor coação” (JUNG, 2000, p. 46, 48). Pode ser então que este ainda esteja convicto que se trata da expressão de sua vontade e de seu saber e se recuse admitir o contrário disso.

Com um artista aparentemente consciente e em pleno gozo de sua liberdade que produz por si mesmo e cria o que quer, pode acontecer o seguinte: que este artista, apesar de consciente, esteja absorvido de tal modo pelo impulso criativo que já nem possa lembrar-se de outra vontade; assim como o outro tipo que não consegue sentir diretamente sua própria vontade na inspiração que se apresenta como alheia, embora o si-mesmo fale claramente por ele. Assim, a convicção do artista de estar criando com liberdade absoluta seria uma ilusão de seu consciente: ele acredita estar nadando, mas na realidade está sendo levado por uma corrente invisível (JUNG, 2000, p. 48).

Para o autor tal processo criativo é intrínseco ao ser humano e a psicologia analítica o denomina complexo autônomo, pois têm vida psíquica independente. Trata-se de quase todas as formações psíquicas que primeiramente se desenvolvem completamente inconscientes só se tornando conscientes quando finalmente irrompem na consciência, não sendo possível, portanto, que este complexo seja “submetido ao controle consciente, à inibição ou a uma reprodução arbitrária” (JUNG, 2013, p. 51). Assim, por algum motivo, há uma ativação de uma região inconsciente da psique que passa a se desenvolver e ampliar cada vez mais por meio da integração de associações afins, surgindo o complexo autônomo. Nesse sentido a energia envolvida nesse processo é retirada justamente do consciente, a não ser que este já esteja identificado com o complexo.

2. A obra de arte simbólica

Segundo Jung (2013, p.52) o complexo autônomo só será conhecido por meio da obra de arte concluída já que esta, uma vez entendida como simbólica, é passível de análise. A impossibilidade de se identificar um valor simbólico e a constatação de que aquela imagem não passa daquilo que aparenta pode, segundo o autor, indicar que a parcialidade do apreciador não permite outra perspectiva. Em relação a isso o autor fala em “espírito da época” (JUNG, 2013, p. 49, 50) que determina o limite da consciência da época, podendo ser ultrapassado inconscientemente pelo artista em sua obra, embora geralmente decisivo para a compreensão do apreciador.

Muitas vezes já nos aconteceu redescobrirmos repentinamente um artista. Isto ocorre quando nossa evolução consciente já alcançou graus mais elevados, e, a partir deles, o velho artista

nos diz algo de novo. Já existia em sua obra, mas era um símbolo escondido que só nos foi permitido ler após uma renovação do espírito da época. Houve necessidade de outros e novos olhos, pois os antigos só poderiam ver o que estavam acostumados a ver (JUNG, 2013, p.50).

Entretanto, Jung afirma que a é característico da obra de arte simbólica uma “linguagem cheia de pressentimentos” (JUNG, 2013, p.50) que sugere a possibilidade de entendimento para além daquilo que apresenta. Este tipo de obra de arte ainda, segundo o autor, estimula a reflexão e desafia a compreensão em detrimento da preocupação estética.

Daí o fato de a obra simbólica nos sensibilizar mais, mexer mais com o nosso íntimo e raramente permitir que cheguemos a um deleite estético puro; ao passo que a obra notoriamente não-simbólica fala mais genuinamente à sensibilidade estética porque nos permite a contemplação harmônica da sua realização perfeita (JUNG, 2013,p.50).

Então, de acordo com o autor, considerando a possibilidade de análise a pergunta em relação a obra de arte simbólica deve ser: “a que imagem primordial do inconsciente coletivo pode ser reduzida a imagem desenvolvida na obra de arte?” (JUNG, 2013, p.52). Eis então que adentramos o conceito de inconsciente coletivo ao se perceber o potencial simbólico de uma obra e a origem de sua representação na esfera da mitologia inconsciente, esfera esta que contempla imagens primitivas pertencentes ao “patrimônio comum da humanidade”. Enquanto o inconsciente pessoal pode ser considerado “uma camada superficial situada logo abaixo do limiar da consciência” (JUNG, 2013, p.52) o inconsciente coletivo não tem sequer capacidade de consciência uma vez que não é esquecido nem reprimido, mas é, sobretudo, inexistente por se tratar de uma possibilidade, um legado antigo que se traduz na forma de “imagens mnemônicas”, sendo possível afirmar então que a expressão do inconsciente coletivo se dá justamente por meio da obra de arte quando esta é simbólica, ou seja, contempla uma imagem primordial.

A imagem primordial, ou arquétipo, é uma figura – seja ela demônio, ser humano ou processo – que reaparece no decorrer da história, sempre que a imaginação criativa for livremente expressa. É, portanto, em primeiro lugar, uma figura mitológica; (...) resultado formado por inúmeras experiências típicas de toda uma genealogia; (...) resíduos psíquicos de inúmeras vivências do mesmo tipo; (...) a média de milhões de experiências individuais apresentando uma imagem da vida psíquica dividida e projetada nas diversas formas do pandemônio mitológico (JUNG, 2013, p.52,53).

O símbolo, como afirma Silveira (2011, p.71), é sempre constituído essencialmente por uma imagem arquetípica, embora a transcenda, agregando a ela outros elementos. A existência da obra de arte simbólica significa, portanto, que é essencial ao ser humano o simbolizar, uma vez que, de acordo com Eliade (2012, p.13), precede linguagem e razão discursiva, se tratando de tentativas de expressar alguma coisa para a qual ainda não existe conceito verbal. Diante dessas considerações a respeito de imagens primordiais e símbolos é possível dizer que são mais do que mera criação aleatória da

psique, respondendo à necessidade de expressão do ser humano que, apesar de historicamente situado, carrega consigo um legado da humanidade que antecede a História.

Fugindo à sua historicidade o homem não abdica da sua qualidade de ser humano para se perder na animalidade; ele reencontra a linguagem e por vezes a experiência de um paraíso perdido. Os sonhos, os sonhos acordados, as imagens das suas nostalgias, dos seus desejos, dos seus entusiasmos, etc., são outras tantas forças que projetam o ser humano historicamente condicionado num mundo espiritual infinitamente mais rico do que o mundo fechado do seu momento histórico (ELIADE, 2012, p.14).

Entretanto, Silveira (2011, p.148) afirma que “a simples emergência de imagens arquetípicas não resulta em obras de arte” (SILVEIRA, 2011, p.148), afinal estas imagens são corriqueiras nos sonhos e fantasias humanas. É preciso a elaboração, ou melhor, a transformação dessas rudes imagens primordiais em “formas que possuam certas qualidades, ditas artísticas. É preciso que essas formas apelem para os sentidos e falem a linguagem da época” (SILVEIRA, 2011, p.149). Então não há negação da importância do mundo cultural, social e histórico em que esses símbolos aparecem, permeando práticas sociais, até porque como foi anteriormente mencionado o “espírito da época” funcionaria como uma barreira sócia histórica para a compreensão de um símbolo e também, paradoxalmente, como aquilo que instiga seu aparecimento, embora o arquétipo que o constitui, independente do espírito da época, seja sempre um potencial no inconsciente coletivo.

Ser um potencial não significa, entretanto, ser permanentemente igual. De acordo com Silveira (2011, p. 73, 74) Jung concebe o inconsciente como susceptível a metamorfose de seus conteúdos tanto a nível individual quanto a nível coletivo, sendo que essas metamorfoses podem ser capturadas atentando-se para as transformações dos símbolos. É, portanto, especialmente importante para a psicologia junguiana “descobrir e acompanhar, nas produções, o contínuo processo de elaboração dos conteúdos do inconsciente” (SILVEIRA, 2011, p.74). A autora, sobre o intuito da psicologia junguiana ao investigar a obra de arte, afirma: “(...) contribuição maior será a decifração das imagens simbólicas que tomam forma na obra de arte, trazendo luz sobre as significações que encerram e que excedem as possibilidades comuns de compreensão da época em que adquiriram vida” (SILVEIRA, 2011, p.137).

3. A importância social da obra de arte: educando o espírito da época

De acordo com Jung no momento em que se alcança uma situação arquetípica há uma libertação que se traduz no sentimento de fazer parte de um todo: “Em tais momentos não há mais indivíduos, mas uma espécie; a voz de toda a humanidade ressoa em nós” (JUNG, 2013, p.53), ou seja, a expressão por meio de arquétipos representa a elevação do destino pessoal ao destino da humanidade. Nesses momentos as representações coletivas, chamadas de ideais, impulsionam forças instintivas do indivíduo que não poderiam ser acessadas mediante a vontade consciente comum. Dentre esses

ideais os mais atuantes seriam variações mais ou menos transparentes de um arquétipo, facilmente reconhecíveis por se prestarem a alegorias, embora sua força motivadora seja proveniente não da alegoria em si, mas do valor simbólico que ela traz. De acordo com Jung (2008) esse valor simbólico é passível de diversas representações, representações estas que apresentam variações de acordo com a sociedade e o momento histórico estudado, sem que perca, no entanto, sua configuração original.

Mas será mediante a linguagem do presente, historicamente situada, que o artista representará o arquétipo, possibilitando um novo acesso às antigas e profundas fontes da vida. Nesse sentido, a obra de arte possui uma importância social: “ela trabalha continuamente na educação do espírito da época, pois traz à tona aquelas formas das quais a época mais necessita” (JUNG, 2013, p.53).

Partindo da insatisfação do presente, a ânsia do artista recua até encontrar no inconsciente aquela imagem primordial adequada para compensar de modo mais efetivo a carência e unilateralidade do espírito da época. Essa ânsia se apossa daquela imagem e, enquanto a extrai da camada mais profunda do inconsciente, fazendo com que se aproxime do consciente, ela modifica sua forma até que esta possa ser compreendida por seus contemporâneos. O gênero da obra de arte nos permite uma conclusão sobre a característica da época na qual ela se originou. O que significa para a época o pós-modernismo? São tendências da arte que trazem à tona aquilo de que a respectiva atmosfera espiritual mais necessitava. Sobre o tema – o artista como educador de sua época – poderíamos hoje em dia dissertar mais longamente ainda (JUNG, 2013, p.54).

Nesse sentido, povos e épocas são equivalentes a indivíduos só que em proporções maiores. Os primeiros também apresentam tendências espirituais características assim como os últimos. E falar em tendência é também falar em exclusão, pois onde há tendência há unilateralidade. De acordo com Jung, isso significa que “muitos elementos psíquicos, que poderiam participar da vida, não podem fazê-lo por serem incompatíveis com atitudes gerais” (JUNG, 2013, p.54). Nessas circunstâncias o artista, diferente da grande maioria, seria aquele que ao caminhar por desvios e atalhos, é “o primeiro a perceber o que se encontra afastado e à espera de poder fazer parte da vida” (JUNG, 2013, p.54) daquele povo, daquela época.

A relativa inadaptação do artista significa para ele uma vantagem real, permite-lhe permanecer afastado da estrada principal, seguir seus próprios anseios e encontrar aquilo de que os outros, sem o saber, sentiam falta. Assim como no indivíduo a unilateralidade de sua atitude consciente é corrigida por reações inconscientes, assim a arte representa um processo de auto-regulação espiritual na vida das épocas e das nações (JUNG, 2013, p.54).

4. Considerações finais

Este estudo pretendeu uma reflexão teórica em relação à obra de arte e o artista sob a perspectiva da psicologia analítica. Tal perspectiva supõe a capacidade em potencial do ser humano de transcender, por meio da obra de arte, tanto sua subjetividade quanto a linguagem de sua própria época, embora faça uso desta para se expressar possibilitando assim a compreensão por parte de seus contemporâneos. Essa “visão além” proporcionada pelo artista seria possível por meio da agregação de outros elementos a uma imagem primordial do inconsciente coletivo a fim de expressar alguma coisa para a qual ainda não existe conceito verbal. A psicologia analítica denomina o processo artístico de complexo autônomo, reforçando seu caráter involuntário, e considera que ao culminar na obra de arte simbólica também representa uma transformação simbólica. A premissa norteadora aqui é a de que o inconsciente coletivo passa por constante metamorfose de seus conteúdos com o intuito de compensar a unilateralidade do espírito da época. Essas metamorfoses, por sua vez, podem ser capturadas atentando-se para as transformações dos símbolos que tomam forma na obra de arte, revelando assim as significações que encerram e que excedem as possibilidades comuns de compreensão da época em que adquiriram vida. Nesse sentido, a psicologia analítica confere verdadeira importância social à obra de arte, considerando-a como um processo de auto regulação espiritual na vida das épocas e nações.

5. Referências

ELIADE, Mircea. **Imagens e Símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

JUNG, Carl Gustav. **O espírito na arte e na ciência**. Petrópolis: Vozes, 2013.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVEIRA, Nise da. **Jung: vida & obra**. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

A VIOLÊNCIA DISCURSIVA EM REDES SOCIAIS CONTRA REFUGIADOS

JAQUELINE APARECIDA NOGUEIRA, LUCAS GUEDES VILAS BOAS

Universidade Federal de São João Del Rei
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Praça Dom Helvécio, 74 - Dom Bosco - São João Del Rei-MG. CEP: 36301-160
Av. Monsenhor Luiz de Gonzaga, 103 – Centro – Nepomuceno-MG. CEP:
37250-000

jaqueline.ufla@gmail.com, lucasguedes@nepomuceno.cefetmg.br

Resumo. *A intensificação das guerras civis no Oriente Médio e o agravamento da epidemia de fome em países africanos promoveram significativo aumento do número de refugiados, sobretudo no continente europeu. Com base no suporte teórico-metodológico da Análise do Discurso, este trabalho almeja concretizar uma reflexão a respeito da violência discursiva em redes sociais contra refugiados.*

Palavras-chave. *Discurso. Violência. Refugiados. Redes sociais.*

Resumen. *La intensificación de las guerras civiles en Oriente Medio y el agravamiento de la epidemia de hambre en países africanos promovieron significativo aumento del número de refugiados, sobretudo en el continente europeo. Con base en el soporte teórico-metodológico de la Análisis del Discurso, este trabajo anhela efectuar una reflexión acerca de la violencia discursiva en redes sociales contra refugiados.*

Palabras clave. *Discurso. Violencia. Refugiados. Redes sociales.*

1. Considerações Iniciais

A questão dos refugiados ganhou notoriedade mundial nos últimos anos. Diversos fatores como o aumento de guerras civis no Oriente Médio e no Norte da África, o domínio de algumas áreas pelo Estado Islâmico e a intensificação da epidemia de fome no continente africano em 2017, colaboraram para o aumento do número de refugiados e a consequente disseminação de suas precárias condições de vida e de suas jornadas de fuga nos veículos midiáticos (HALL, 2013; NAPOLEONI, 2015).

De acordo com o ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados), refugiado é o indivíduo que em função da perseguição sofrida por causa de sua etnia, nacionalidade, religião, filiação a determinados grupos sociais ou posicionamento político, esteja fora de sua terra pátria e que em decorrência do medo causado pela opressão não queira a proteção ou não possa regressar ao seu país. Uma pessoa pode se tornar refugiada mesmo anos após a emigração, em virtude dos motivos supracitados. (ACNUR, 2011).

A ampliação da quantidade de refugiados, especialmente nos países europeus, reverberou em ondas de xenofobia, as quais se manifestaram

através de atitudes racistas em eventos esportivos, de agressões físicas e verbais aos imigrantes asiáticos e africanos e do enrijecimento das leis referentes à imigração (HARVEY, 2011). Algumas leis instituídas, como as que restringem o uso de determinadas vestes muçulmanas na Alemanha e na França, constituem um empecilho aos imigrantes em sua estadia pela Europa.

No tocante ao assunto, Harvey (2011) mostra que os eventos xenofóbicos nos países europeus apresentaram crescimento após a crise do euro, a qual provocou sérios impactos socioeconômicos à União Europeia, como arrocho salarial, aumento do desemprego, crescimento do endividamento público, desvalorização monetária, fuga de capitais, ascensão de grupos neonazistas ao poder, entre outros. Em virtude da redução dos postos de emprego, o imigrante antes considerado necessário à ampliação da população economicamente ativa (PEA) continental, atualmente é visto pelo cidadão europeu como um concorrente na busca de um emprego.

Em janeiro de 2017, o presidente estadunidense Donald Trump suspendeu o programa de refugiados do país e decretou um veto à entrada de cidadãos de oito países, de maioria muçulmana, no território nacional. A atitude governamental pretende impedir a entrada de integrantes de grupos terroristas como a Al-Qaeda e o Estado Islâmico em solo estadunidense. Todavia, grupos associados aos direitos de liberdade civil contestaram e criticaram a decisão oficial. Como represália, alguns Estados, como o Irã, condenaram a ação estadunidense e indicaram a proibição do ingresso de civis estadunidenses em seus limites territoriais.

2. A Análise do Discurso como Aporte Teórico-Methodológico

Na perspectiva de Maingueneau (2015), não é possível determinar o lugar exato de emergência da Análise do Discurso (AD). No início, as correntes que tratavam do assunto eram bastante diversas. Todavia, é possível considerar que essa prática de interpretação de textos conquistou o seu *status* de disciplina ao final dos anos 1960, por meio das contribuições de Michel Pêcheux, Jean Dubois e Michel Foucault. Mais tarde, a partir da década de 1980, outras correntes, as quais se desenvolveram de maneira independente, instauraram de fato esse campo de pesquisa a nível mundial. Maingueneau (2015) cita as principais correntes do quadro de pesquisas atual: o trabalho de Patrick Charaudeau sobre as mídias; de S. Moirando a respeito do discurso científico e da imprensa escrita; os seus sobre o discurso religioso ou literário; e as correntes norte-americanas que se difundiram na França, a exemplo dos trabalhos de Kerbrat-Orecchioni.

De acordo com Brandão (2012), os conceitos nucleares da AD são a “ideologia” e o “discurso”. Sobre a noção de ideologia, a autora destaca a influência das teorizações de Louis Althusser (1985). Para esse autor, a ideologia em geral é uma das instâncias da formação social. Trata-se de “uma “representação” da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. (ALTHUSSER, 1985, p. 85). De acordo com Mazzola (2009, p. 8), Althusser apreende a linguagem como meio para depreender o funcionamento da ideologia a partir da ideia de que as ideologias possuem existência material e podem ser estudadas como um “conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção”.

A noção de discurso é concebida com base na ideia de dispersão de

enunciados calcada na perspectiva foucaultiana, à medida que não haveria nenhum princípio de unidade entre os seus elementos. À análise do discurso estaria reservada a tarefa de descrever essa dispersão ao estabelecer as regras de formação dos discursos. Nesse mote, o discurso pode ser definido como um conjunto de enunciados relacionados a uma mesma formação discursiva, ou seja, enunciados estabelecidos a partir das mesmas regras de formação e que possuem a mesma regularidade. Sinteticamente, Brandão (2012) conceitua o discurso como o efeito de sentido construído no processo interlocutivo, o ponto de articulação entre os processos ideológicos e os fenômenos linguísticos.

De maneira sintética, a AD é uma disciplina incumbida do estudo da ideologia engendrada aos textos com base em seus contextos. Trata-se de um campo de estudos multifacetado e transdisciplinar, o qual se integra aos Estudos Linguísticos e conta com os subsídios da Antropologia, Filosofia, Sociologia, Comunicação Social, entre outras áreas. Segundo Maingueneau (1987, *apud* BRANDÃO, 2012, p.16), a análise do discurso leva em consideração o quadro institucional no qual um discurso é produzido, os embates sócio-históricos arraigados no discurso e questões sobre o interdiscurso. Observamos que a partir dessa corrente, o estudo do texto não se limita aos níveis linguísticos. Nas palavras de Machado (2016, p.662), “[...] para a AD não é possível analisar discursos se forem negligenciados elementos ou categorias vindas da dimensão social que os envolve”.

Em termos analíticos, Brandão (2012, *apud* MAINGUENEAU, 1984) defende o primado do interdiscurso sobre o discurso, pois em sua perspectiva, o primeiro seria a unidade de análise pertinente, ou seja, o espaço de trocas entre os discursos. Assim, o estudo de um discurso pode ser concretizado através de sua relação com outros discursos, considerado o pressuposto de que a identidade discursiva se constrói na relação com um Outro, o qual pode manifestar-se linguisticamente ou não. Tal posicionamento se relaciona diretamente às teorizações sobre o dialogismo de Mikhail Bakhtin e do Círculo, pois o princípio dialógico suscita que todo enunciado se relaciona a outro, formando uma corrente de interação verbal ininterrupta.

Em concordância aos dizeres de Machado (2016), ressaltamos que a AD é uma área de estudos que vem lutando para conquistar o seu lugar na academia e definir os seus objetivos, posição e metodologia. Graças à sua diversidade e transdisciplinaridade, características presentes desde sua fundação, as teorias e métodos da AD têm apresentado soluções para a análise de diversificados *corpora*. O presente trabalho focaliza um ato comunicativo, materializado de maneira multimodal, concretizado em uma rede social e considera os fatores sociais concernentes a ele com base no princípio dialógico e na noção de imaginário social, sobre os quais abordaremos mais detalhadamente na seção seguinte. Trata-se de uma postagem de internautas brasileiros em uma página da internet nomeada “Fora PT” na rede social *Facebook*.

Para concretizar a análise, primeiramente descrevemos o material selecionado, em seguida, analisamos o comportamento discursivo e identificamos estados de violência desencadeados por meio das estratégias linguístico-discursivas empregadas pelos enunciadores por meio dos textos verbais e não verbais. Por último, refletimos sobre os universos de significação acionados pelos internautas para retratar os refugiados de maneira violenta

com base na noção dialógica de Bakhtin e na noção de imaginários sociodiscursivos. Para tal, consideramos os internautas participantes da postagem como um grupo heterogêneo, ou seja, constituído por posicionamentos distintos.

3. A Delineação de Imaginários Sociodiscursivos nas Redes Sociais

A partir dos trabalhos de Castoriadis, datados dos anos 1960 e 1970, Charaudeau (2013) conceitua o imaginário social como um universo de significação fundador da identidade de um grupo. Trata-se da percepção verossímil que os indivíduos têm do mundo social. “O imaginário resulta de uma dupla interação: do homem com o mundo e do homem com o homem” (CHARAUDEAU, 2013, p. 205). As interações mencionadas resultam em ações diversas, como gestos, pulsões, práticas, atos e representações. Todavia, o autor aponta que nem todos os imaginários são conscientes, enquanto alguns são materializados em discursos-textos, outros podem ser localizados em julgamentos implícitos, formas de falar, julgamentos de ordem ética, entre outros. Em suas palavras, imaginários que funcionam como uma evidência natural para os grupos e são acionados perante uma situação de alteridade.

Charaudeau (2013) evidencia que os imaginários sociais se encontram em estado de constante transformação, de maneira similar às relações sociais. O imaginário sociodiscursivo propriamente dito pode ser compreendido como o conjunto de representações sociais que constroem o real como universo de significação. Seria a soma das representações de um grupo, capazes de produzir arquétipos coletivos que revelam as identidades coletivas, percepções e julgamentos orquestrados por esse grupo.

Esta noção mostra-se relevante aos propósitos desse trabalho, na medida em que a reflexão sobre os universos de significação acionados por um grupo de internautas ao discutirem sobre os refugiados pode demonstrar tanto atitudes típicas desses grupos no ambiente virtual, quanto as referências sócio-histórico-culturais relacionadas dialogicamente a estados de violência discursiva na rede.

4. Análise

4.1. Descrição do material

A postagem selecionada como material de análise para este trabalho foi publicada em uma página aberta da rede social *Facebook*, destinada especificamente a discussões políticas, de forma que os seus organizadores a denominaram como organização política. Intitulada “Fora PT”, possui um posicionamento radical em relação a ideologias e atores políticos ditos de esquerda do Brasil. Os responsáveis pela referida página salientam a sua missão nas informações sobre o contato: “Mostrar para as pessoas que o Socialismo e o Comunismo é um grande mal que ameaça a humanidade, são formas de governo que apenas os controladores vivem em alto luxo, e sustentados pela população”.

De modo geral, os responsáveis pela página “Fora PT” postam imagens, frases, vídeos e notícias relacionadas aos acontecimentos atuais difundidos pela mídia e os internautas possuem liberdade para curtir, compartilhar, seguir

a página e ou comentar qualquer uma das postagens. A postagem sob análise, por exemplo, foi compartilhada por cerca de 470 pessoas e recebeu aproximadamente 29 comentários de usuários diversos da rede social.

Na perspectiva de Emediato (2015), as redes sociais podem ser consideradas como redes de discursos. Elas compõem um espaço virtual retórico por natureza e aparentemente democrático, uma vez que qualquer indivíduo possui a liberdade para se expressar sem a necessidade de consentimento. Para o autor, é possível encontrar nesse espaço inúmeras “formações discursivas, relações interdiscursivas dinâmicas, diferentes gêneros do discurso, e o dialogismo em todos os seus estados” (EMEDIATO, 2015, p. 172-173). De fato, a postagem e os comentários enunciados a seu respeito movimentaram referências diversas relacionadas à política, à vida social, à diplomacia, à ética e à religião, como especificaremos adiante. Balizados por Bakhtin (2009), ressaltamos que a palavra possui uma historicidade, advinda dos lugares por onde circulou.

A postagem selecionada para análise reproduz duas imagens paralelas de um suposto refugiado do Oriente Médio. Acima das imagens justapostas, o enunciador reproduziu a seguinte frase: “Viva a política de refugiados na Europa”. A imagem do lado direito da postagem ilustra um jovem trajado com roupa camuflada, típica de integrantes do exército, em frente a um muro de metal, exibindo uma cabeça humana decapitada. Na parte inferior dessa imagem, consta a suposta data em que a fotografia foi tirada e siglas referentes ao Estado Islâmico: *2013 Isis - Daesh*. A outra imagem justaposta ilustra um homem com as mesmas características físicas do primeiro, o qual o enunciador propôs se tratar da mesma pessoa. Nessa imagem, o jovem está vestido com roupas civis, uma jaqueta azul e *jeans*, e aparenta estar em um aeroporto. De maneira similar, abaixo da imagem consta a suposta data em que a fotografia foi tirada, uma nomeação do jovem e o local no qual se encontrava: *2015 Refugiado - Europa*.

Figura 1 – Suposto refugiado



Fonte: www.facebook.com/foraptprime/photos/a.276260619142605.47869.140140766087925/967679810000679/?type=3&theater

Logo abaixo da imagem postada (Figura 1), diversos internautas inseriram comentários a respeito, conforme ilustra a Figura 2:

Figura 2 – Comentários



Fonte: www.facebook.com/foraptprime/photos/a.276260619142605.47869.140140766087925/967679810000679/?type=3&theater

4.2. Identificação de Estados de Violência Discursiva

Os estados de violência são caracterizados por Cano (2012) como um tipo de violência mais sutil, de difícil de percepção, caracterizando um tipo de ação simbólica. Discursivamente, esses estados podem ser localizados por meio da análise das estratégias linguístico-discursivas acionadas pelo enunciador. Com base em Michaud (1989), o autor ilustra que a violência pode ser compreendida a partir de dois grandes eixos: os atos de violência e os estados de violência.

Os atos de violência podem ser vistos, ouvidos e tocados, a exemplo da agressão física, enquanto o segundo tipo refere-se à “agressão moral, hegemonia de classes, ao constrangimento, às mortes provenientes de falta cuidados médicos, de saneamento básico, da fome e da pobreza” (CANO, 2012, p. 23). Assim, consideramos as estratégias linguístico-discursivas empregadas pelo enunciador que podem gerar agressão moral, constrangimento e a exclusão de um grupo social específico por meio de discursos hegemônicos.

Examinando o texto verbal principal, verificamos que o enunciador felicitou o programa de refugiados da Europa. Todavia, ao observar a imagem (Figura 1), constatamos a proposta de que o refugiado recebido pelo país no ano de 2015 praticava atividades terroristas no ano de 2013, integrando um

grupo terrorista nessa época. A relação entre os textos verbais e não verbais da postagem indica a visada crítica do enunciador, o qual se comportou discursivamente de maneira irônica. Falamos em comportamento discursivo porque consideramos, em concordância com Brait (2008), que o emprego desse mecanismo discursivo relaciona-se, entre outras, a dimensão subjetiva privilegiada pelo enunciador. Nesse sentido, destacamos que o comportamento subjetivo do enunciador corrobora com o posicionamento radical proposto pela sua página e, ao mesmo tempo, procura atender às expectativas dos outros da interlocução, os leitores em geral.

De acordo com Brait (2008), a ironia pode ser vista como um processo discursivo, o qual procura prever o movimento do interlocutor. Ademais, essa estratégia de linguagem mobiliza diversas vozes. A partir das teorizações de Mikhail Bakhtin, Castro (2005, p.120) afirma que a ironia, como um dos casos típicos do discurso bivocal, é “o principal objeto de exame em Bakhtin”. Para a pesquisadora, ao ironizar, um autor fala a linguagem do outro, revestindo esta linguagem de orientações opostas. Assim, o enunciado irônico pode ser interpretado como uma pluralidade de vozes orientadas em eixos contraditórios.

No caso da postagem analisada, detectamos diversas vozes: enquanto uma voz explicitada textualmente felicita a política de refugiados da Europa, outra voz explicitada imageticamente contesta essa mesma política. Ao relacionar todos os elementos da postagem o coenunciador pode chegar à crítica proposta pelo enunciador indiretamente. A relação entre texto e imagem materializada na postagem revela ainda a encenação de um comportamento permissivo do enunciador, pois ele reserva ao coenunciador a tarefa de desvendar a real mensagem visada pela postagem. Nessa situação, o coenunciador é tomado como o seu cúmplice, estratégia que pode corroborar com sua possível adesão ou mesmo com sua reação.

O processo irônico, justamente por envolver inúmeras vozes, pode ser empregado para os mais diferentes fins, não necessariamente negativos. Todavia, no caso do material examinado, observamos que a crítica política, social e étnica é a principal visada do enunciador. Deste modo, identificamos o uso da ironia como a principal estratégia linguístico-discursiva desencadeadora de um estado de violência discursiva no material analisado, por meio desse recurso ocorreu uma generalização da figura do refugiado sírio e uma associação de sua conduta com práticas terroristas, o que aponta o incentivo à exclusão social desses grupos, além de sua desmoralização.

4.3. Reflexão sobre os Universos de Significação Acionados

Ressaltamos que o refugiado é um indivíduo em fuga de situações de perseguição política ou étnica, epidemias, surtos de fome ou conflitos armados. De acordo com a ACNUR (2009), as situações vivenciadas por esses indivíduos são muito graves, por isso, a necessidade de atravessar fronteiras para encontrar segurança em outros países. O aceite de refugiados faz parte de conjunto de práticas integradas aos direitos internacionais e promove o asilo imediato aos refugiados, que diante da negação dessa ajuda podem até mesmo perder a própria vida.

Observamos que o choque instaurado entre as vozes suscitadas pela ironia no material analisado movimentou discursos do campo político,

relacionados à segurança nacional, sem considerar os direitos humanos. É possível suscitar, por meio da leitura da postagem que a crítica do enunciador é direcionada a uma possível complacência do governo europeu em relação às atividades terroristas, por expor os cidadãos da Europa em contato com indivíduos perigosos, afastando qualquer menção às situações de perigo vivenciadas pelos próprios refugiados.

O discurso da segurança nacional concatena-se ao *Imaginário da Soberania Popular*. Este imaginário propõe que vontade do povo enquanto grupo é soberana. "Esse imaginário é sustentado pelos discursos que se referem a um mundo atual ou em construção, onde o povo reina como responsável por seu "bem-estar" (CHARAUDEAU, 2013, p. 227).

Todavia, esse imaginário possui um tipo de desvio, o qual é nomeado *desvio da exclusão*. Trata-se de uma justificativa para a realização de massacres, extermínio de populações, seleções eugênicas, entre outras ações violentas. Esse desvio suscita uma luta contra o "impuro, o infiel, o imigrante invasor, em nome de um retorno à pureza étnica e religiosa: ao direito da ingerência opõe-se, então, o direito de uma soberania étnica ou religiosa". (CHARAUDEAU, 2013, p. 239).

Observamos também, que os comentários procuram corroborar com esse desvio. Por exemplo, um dos internautas referencia a Europa como um "LUGAR" que possibilita a ascensão socioeconômica. O emprego da caixa alta durante a digitação sugere a ironia presente em seu enunciado, além de apontar esse local em relação de superioridade aos demais. Nesse sentido, questões de ordem econômica atravessaram dialogicamente o processo interativo em questão.

De maneira similar, outro internauta comenta que os portões de sua nação estão "escancarados", apontando uma questão diplomática relacionada às decisões políticas de Trump nos EUA. Outro internauta comentou ainda que deveria ser ofertado aos refugiados o benefício do programa *Bolsa Família*, medida assistencialista efetuada pelo governo brasileiro, voltada a famílias carentes, indicando mais vez uma questão de ordem econômica e social.

5. Considerações Finais

Ao final dos trabalhos, constatamos que a ironia, com suas inúmeras possibilidades de diálogo, foi empregada sob a visada de relacionar os refugiados muçulmanos e a prática de atividades terroristas, caracterizando assim um tipo de violência moral localizada em um espaço simbólico. A conexão concretizada entre os refugiados e a prática terrorista culminou na generalização do perfil dos refugiados e sinalizou a delimitação de um imaginário sociodiscursivo discriminatório aos mesmos. Deste modo, apesar de acionarem o Imaginário da Soberania Popular com o provável intuito de proteger a população dos países europeus, os enunciados analisados apresentaram o chamado desvio da exclusão, no qual tragédias de proporções inenarráveis balizaram-se, como o holocausto dos judeus na Alemanha, por exemplo. Esse desvio propõe que em nome de um "bem maior", uma população pode ser excluída, combatida ou mesmo extinta.

Para além, constatamos que os comentários de internautas na postagem analisada associaram o embargo aos refugiados a problemas de ordem social, política, econômica e diplomática, a exemplo da referência ao muro entre os

Estados Unidos e o México proposto pelo presidente Donald Trump e o programa Bolsa Família, projeto assistencialista financiado pelo Estado brasileiro.

6. Referências

ACNUR - Alto comissariado das Nações Unidas para os refugiados. **Manual de Procedimentos e Critérios para a Determinação da Condição de Refugiado**. Genebra: ACNUR, 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado (AIE). Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13ª Edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. 2ª Edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3ª Edição. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

CANO, Márcio Rogério de Oliveira. **A manifestação dos estados de violência no discurso jornalístico**. 2012. 167f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/14239>> Acesso em: 20 set 2017.

CASTRO, Maria Lilia Dias de. A dialogia e os efeitos de sentidos irônicos. In: Beth Brait. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. Tradução: Angela S. M. Corrêa. 2ª Edição. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. Tradução: Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. 2ª Edição. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

EMEDIATO, Wander. Discurso e Web: as múltiplas faces do facebook. **Revista da ABRALIN**, v.14, n. 2. 2015, p. 171-192.

HALL, Clement M. **The history of Syria**: 1900-2012. Boston: Charles Rivers Editors, 2013.

HARVEY, David. **O enigma do capital** – e as crises do capitalismo. São Paulo: Editora Boitempo, 2011.

MACHADO, Ida Lúcia. A Análise do Discurso e seu trajeto na UFMG: breves considerações. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.26, n.3. 2016, p. 661-671. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/11318/9824>> Acesso em: 16 mai. 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução: Sírio Possenti. 1ª Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAZZOLA, Renan Belmonte. Análise do discurso: um campo de reformulações. In: MILANEZ, Nilton; SANTOS, Janina de Jesus (Orgs.) **Análise do discurso: sujeitos, lugares e olhares**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/labedisco/wp-content/uploads/2013/04/An%C3%A1lise-do-Discurso-objeto-sujeitos-e-olhares.pdf>> Acesso em 01 ago. 2015.

NAPOLEONI, Loretta. **A Fênix Islamista: o Estado Islâmico e a reconfiguração do Oriente Médio**. Tradução: Milton Chaves de Almeida. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2015.

DIALOGISMO E CONSTRUÇÃO DO ACONTECIMENTO NAS MÍDIAS JORNALÍSTICAS: UM ESTUDO COMPARATIVO À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO

JAQUELINE DOS SANTOS BATISTA SOARES

Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos
Universidade Federal de Minas Gerais
Avenida Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Letras, sala 4035 – Pampulha Belo
Horizonte Minas Gerais CEP 31270-901

jacksoares30@yahoo.com.br

Resumo. Pretende-se demonstrar as contribuições e resultados da Análise do Discurso no desenvolvimento de uma pesquisa comparativa entre mídias impressas do Brasil. A teoria Semiolinguística e seu aparato teórico-metodológico, como apresentado por Charaudeau (2009), nos permitiu realizar uma análise dos textos veiculados pelas principais mídias hebdomadárias brasileiras, bem como a perceber como a subjetividade está presente nos discursos que perseguem "o mito da objetividade", a depender da intencionalidade e da ideologia das instâncias comunicativas as quais se vincula. No presente trabalho, apresentaremos uma análise do Modo de Organização Enunciativo a fim de discutir sobre as relações dialógicas do discurso, assim como os ajustes necessários à teoria para que contemple gêneros que a priori situam o discurso em um regime de apagamento enunciativo.

Palavras-Chave. Análise do Discurso. Semiolinguística. Dialogismo. Mídias.

Abstract. The objective this paper is to demonstrate the contributions of the Discourse Analyze in the comparative analyses of the discourse in hebdomadaries medias Brazilians. The Semiolinguistic Theory, of the Charaudeau (2009), we allowed to analyse the subjectivity in reports, genres in which exist "the myth of the objectivity", dependent of the intentionality or ideology of the medias. In this research we will present one analyze of the Enunciative Mode, arguing about of the dialogism and the adjustments necessary the theory.

Key-words . Discourse Analyze. Semiolinguistic. Dialogism. Medias

1. Breves considerações sobre a Teoria Semiolinguística

A Teoria Semiolinguística foi desenvolvida por Patrick Charaudeau durante o seu doutoramento e, de acordo com Machado (2006), fundou-se em estreito diálogo com alguns conceitos elaborados por Benveniste bem como por concepções bakhtinianas e com outros campos disciplinares. Diante das

características interdisciplinares na qual a teoria é desenvolvida, o próprio autor a nomeia de “antropofágica”, consideração pertinente, já que nosso discurso, de acordo com Bakhtin, é sempre atravessado, perpassado por outras vozes, por outros discursos e/ ou em função deles.

Após esse período inaugural, o resultado da pesquisa de Charaudeau foi publicado no livro *Linguagem e discurso*, em 1979, obra na qual, ainda hoje, a teoria nos é apresentada de modo inovador com um quadro metodológico e categorias linguístico-discursivas bem definidas, sobretudo, nos modos de organização do discurso. Tendo em vista, as inúmeras abordagens sobre diferentes objetos e pesquisas já desenvolvidas a partir da perspectiva da Teoria Semi linguística podemos afirmar que as propostas de Charaudeau se revelam profícuas no âmbito dos estudos em Análise do Discurso, assim como para as análises que desenvolvemos nesse artigo.

Em linhas gerais, na Teoria Semi linguística a prática languageira é marcada por uma dupla dimensão: uma dimensão implícita e uma dimensão explícita. Diante disso, o fenômeno languageiro significa em relação ao dito e ao não dito, ou seja, o sentido será o resultado da articulação entre o que está dito na materialidade discursiva (dimensão explícita) e os saberes que circulam entre os parceiros de um ato de linguagem durante o processo de produção e de interpretação desse ato (dimensão implícita). Outros fatores além do material linguístico intervêm na produção dos sentidos, tais como: os aspectos situacionais, o contrato de comunicação, o gênero discursivo e os papéis que os sujeitos desempenham na comunicação. Nesse trabalho, desenvolveremos uma análise ilustrativa sobre a materialidade linguística a fim de analisar como a dimensão dialógica e a questão do ponto de vista subjetivo perpassam mesmo os discursos que são construídos por meio de estratégias de apagamento.

2. Modo de Organização do discurso Enunciativo: diálogos e ajustamento teórico

Na Teoria Semi linguística as categorias de língua são ordenadas nos Modos de Organização do discurso, a saber: Enunciativo, Descritivo, Narrativo e Argumentativo. De acordo com Charaudeau (1983, 2009), os Modos de Organização constituem-se como princípios de organização da materialidade linguística e são dependentes da finalidade comunicativa dos sujeitos envolvidos no ato de comunicação. Cada um desses Modos de Organização atende a uma finalidade discursiva e a um projeto de fala do locutor, sujeito falante (enunciar, descrever, narrar/contar, argumentar).

Entretanto, como consideramos que neste momento não seria viável uma análise detalhada de todas as categorias e diante dos objetivos desse trabalho nos ateremos às considerações do autor acerca do Modo de Organização Enunciativo. Trata-se de uma escolha metodológica, pois sabemos que as categorias dos Modos de Organização podem funcionar em conjunto a fim de atender a finalidade comunicacional e colaboram para o processo de significação e de construção dos sentidos.

O modo de problematização discursiva das mídias hebdomadárias nos direciona a analisar os recursos linguístico-discursivos no interior do modo de organização enunciativo em função de seu comportamento *alocutivo*, *elocutivo* e *delocutivo*.

No comportamento *alocutivo* o sujeito comunicante age e implica o interlocutor em seu dizer em uma atitude acional e impositiva. Nesse caso, a *relação de influência* determina uma reação ou resposta que independe da identidade psicossocial do interlocutor (1992/ 2009), com na publicidade. No comportamento *elocutivo*, de acordo com Charaudeau, não ocorre a implicação do Sujeito Destinatário no dito. Nos termos do autor os traços elocutivos são marcados pela presença de pronomes de primeira pessoa (eu) e pela presença de verbos também conjugados em primeira pessoa. Esses atos enunciativos não são muito característicos do discurso das mídias de informação as quais situam o discurso em um regime de apagamento enunciativo, mais relacionado ao ato *delocutivo*.

Diante de tal característica, nossas análises se debruçarão sobre o comportamento *delocutivo*, por se tratar do ato mais característico do discurso das mídias de informação.

No ato *delocutivo* a atitude do sujeito falante é a de apagamento enunciativo, intencionando um jogo em que a subjetividade não se apresenta de modo bem marcado com vistas a uma não implicação do sujeito comunicante. Nesse caso, o sujeito se comportará, apenas, como uma testemunha dos acontecimentos do modo como eles se impõem, sem interferir, de modo definitivo, na construção dos objetos de discurso, como nas modalidades de *evidencial/ probabilidade*. O sujeito falante pode retomar discursos, textos e pontos de vista de terceiros; externos ao ato de comunicação como forma de distanciar o seu posicionamento interno da enunciação que deve se apresentar efetivamente objetiva, como no *discurso relatado*.

Entretanto, ainda que o sujeito comunicante convoque o discurso de um terceiro como modo de se distanciar do dito e de reforçar um efeito de subjetividade com vistas a um apagamento enunciativo as escolhas lexicais que preenchem o dito, a escolha do enunciador convocado ou dos verbos *dicent* podem revelar, mesmo que sutilmente, o ponto de vista e certa dimensão subjetiva do sujeito comunicante em relação ao dizer.

Isso nos remete aos trabalhos de Rabatel (2013, p. 28) nos quais o autor afirma que as marcas de subjetividade, em uma concepção de dialogismo radical da *mise-en-scène* enunciativa, podem ser encontradas ainda que não haja marca linguística verbal ou pronominal. Para tanto, em consonância com o autor consideramos que mesmo quando o locutor escolhe uma enunciação *embrayée* não é necessário inúmeros traços de subjetividade com exceção das marcas que remetem a uma dimensão dêitica; ainda de acordo com o autor na enunciação *dèsembrayée*, na qual inserem-se as enunciações que visam um efeito de objetividade, mesmo na ausência de marcas do aparelho formal da linguagem a subjetividade encontra de algum modo sua expressão.

Ao tratar o problema da subjetividade na linguagem Kerbrat-Orecchioni (1980, p. 70) ressalta que os trabalhos de Benvenist contribuíram significativamente para o avanço dos estudos em linguagem, entretanto destaca a importância da percepção da subjetividade para além das categorias inauguradas pelos postulados do referido autor. Uma vez que, a consideração sobre o sujeito dêitico e a existência de outros elementos linguísticos que evidenciam a presença do Enunciador em sua enunciação, colocou para os linguistas o problema da onipresença do locutor na mensagem (Kuentz 1972, pp.27-28, *apud* Kerbrat-Orecchioni 1980). Portanto, em nossas análises

consideraremos não somente as marcas dêiticas como forma de expressão da subjetividade, mas que o ponto de vista pode ser percebido por meio de marcas que contenham traços ou efeitos subjetivos do sujeito comunicante mesmo quando são mobilizadas categorias linguístico-discursivas que, teoricamente, reforçariam o efeito de objetividade.

3. A noção de acontecimento nas mídias de informação

Como nossa pesquisa busca analisar os discursos acerca das manifestações sociais denominadas por “Jornadas de junho”, fenômeno impulsionador de uma intensa produção linguageira, considera-se pertinente uma reflexão sobre o processo de construção do acontecimento social em acontecimento discursivizado no interior das mídias hebdomadárias Carta Capital, Veja e Istoé; publicadas no ano de 2013.

Ao refletir sobre a noção de acontecimento nas mídias de informação jornalística Charaudeau (2013, p. 95) propõe a seguinte definição de “acontecimento”:

O acontecimento é definido ora como todo fenômeno que se produz no mundo, ora de maneira restritiva como todo fato [événement] que está fora da ordem habitual. Ora o acontecimento é confundido com a novidade, ora ele se diferencia dela, sem que se defina a diferença. Ora defende-se a ideia de que o acontecimento é um dado da natureza, ora sustenta-se que ele é provocado.

Constatamos, a partir dos dizeres de Charaudeau, que a noção de acontecimento se constitui como uma questão problematizada por diferentes perspectivas teóricas e por vários campos do conhecimento. A noção carece de distinções. Uma primeira diferença proposta por Emediato (1996, p.18) busca distinguir “acontecimento”, atividade de figuração ou de configuração; e “fato”, entidade real e concreta definida no tempo e no espaço; o “acontecimento” publicado nas revistas seria uma representação do “fato” construído de acordo com o viés que cada uma das instâncias de comunicação deu ao acontecimento, de acordo com o que julgaram pertinente ao seu leitorado.

4. Dialogismo e construção do acontecimento nas mídias hebdomadárias

Para Bakhtin (1992) as relações dialógicas são extralinguísticas, entretanto, elas não podem ser separadas da atividade discursiva. Nesse sentido, os discursos veiculados pelas mídias de informação serão marcados por traços de outros discursos, de outras vozes que refletem outros enunciados, sobre os quais o sujeito comunicante baseia seu ponto de vista a fim de refutar, completar ou ancorar a construção de seu próprio ponto de vista na avaliação dos acontecimentos.

Assim, mesmo nos casos em que o sujeito falante situa seu discurso em um comportamento *delocutivo*, ao lançar mão do discurso relatado, mesmo sendo a voz de um terceiro, seu ponto de vista pode ser notado por meio da escolha da voz que convoca, pela escolha do verbo de dizer ou pelas

descrições que emergem do enunciado, como vemos nos trechos a seguir:

- (1) “Em todo o mundo parece haver um conflito entre a juventude e a política. Os jovens não se sentem representados pelos partidos e querem respostas rápidas às suas novas demandas”, *disse* à VEJA Jordi Tejel Gorgas, historiador e sociólogo do Instituto Graduate, de Genebra – (Veja)
- (2) “Muitos deles [jovens] rejeitam as formas tradicionais de organização política expressam nas ruas uma insatisfação que talvez nem eles saibam resumir”, *afirma* Renato Janine Ribeiro – (Carta Capital)
- (3) “Consegui marcar uma entrevista a sós com um deles”, *conta* o senador Wellington Diaz, ex-governador e principal liderança política do estado “Queriam entender o que pretendiam [os responsáveis por atos de vandalismo]. É outro mundo. Eles eram contra o sistema. Queriam quebrar tudo. São adversários de toda autoridade, desprezam as leis. O simples fato de encontrar-se com um político, como eu, já era perigoso e condenável” – (Istoé)

Ao empregar o *discurso relatado* o locutor procede a uma *mimese*, uma encenação, visando a criar um efeito de objetividade e de seriedade. Porém, de acordo com Maingueneau (2013, p. 182), trata-se de uma reconstrução efetivada pelo sujeito que relata, ou seja, uma descrição subjetiva de uma outra situação de enunciação, condicionando a interpretação do discurso citado.

Diremos que as seleções operadas nos recortes (1) e (2) podem ser consideradas como um processo no qual os sujeitos comunicantes convocam outras vozes para afirmarem uma relação de desconfiança da juventude com a vida política brasileira, as vozes convocadas contribuem para reforçar o ponto de vista do sujeito comunicante o de um conflito entre juventude e a política institucionalizada. Outro aspecto que confere relevância às vozes convocadas refere-se ao *status* social e profissional dos enunciadores em (1) trata-se de um sociólogo e em (2) é convocada a voz de um filósofo e ex-ministro da educação no governo da ex-presidente Dilma Vana Rousseff. Em (1) ao convocar uma voz que considera a existência de “uma relação conflituosa” entre os jovens e a política seria como dizer que ainda existe um diálogo institucional e cidadão, mesmo que o momento em que estouraram as manifestações tenha sido considerado como um momento que refletiu uma desestabilização existente na relação entre os jovens e a vida política do país, manifestada nas ruas das grandes capitais. Já, em (2), ao dizer que existe uma “rejeição”, o locutor de origem radicaliza seu ponto de vista o que parece ser equivalente a dizer que há um rompimento com as instituições na figura de partidos ou de políticos.

Entretanto, nos trechos (1) e (2), em maior ou menor grau, o leitor é levado a inferir que existe um processo de relativo afastamento da juventude com a vida política, mas em (3) o sujeito comunicante evoca uma voz que apresenta os manifestantes como “inimigos das formas de representação institucional”, ou seja, afirma a existência de uma disjunção entre a juventude e as formas de organização política. Podemos considerar uma suposta quebra no contrato político e uma ruptura da relação entre os jovens e as instituições por desconfiarem de um sistema que incentiva que “os cidadãos menosprezem a representação” (NOGUEIRA, 2013, p. 156). Fato, notadamente, presente nos protestos que, em sua maioria, rejeitaram a participação de políticos ou de

partidos nas manifestações e, ainda, o constante questionamento acerca da corrupção política e da gestão de recursos públicos.

Para Mouillaud (2012, p. 135), o discurso jornalístico utiliza estratégias para conferir às vozes o efeito que reproduz, isto significa que, no interior do discurso, é possível notar o efeito do agente e o efeito da fonte. A estratégia de identificação do locutor de origem faz dele a referência do discurso jornalístico mesmo que a fala citada seja uma estratégia de distanciamento ou empregada de modo estratégico pelo locutor relator a fim de reforçar os efeitos de sentidos intencionados e alcançar as expectativas do contrato de comunicação. Isso significa que a estratégia de apagamento enunciativo carrega intenções interpretativas não explícitas nos discursos analisados (RABATEL, 2013, p. 55).

Em outro excerto a intenção interpretativa que orienta a construção dos sentidos nos parece mais clara:

(4) “Esse movimento cresceu como hospedeiro de interesses políticos e se tornou um vetor de violência”, disse um agente de inteligência da Secretaria de Segurança Pública de São Paulo – (Veja)

Ao convocar uma voz institucional sem a identificação de um sujeito que se responsabilize pelo dizer a instância de comunicação, de certa forma, produz um efeito de opinião a Secretária de Segurança Pública se constitui como uma autoridade sobre a questão da violência. Assim, a escolha de dar voz a uma instituição como ator social pode revelar o valor que a instância de comunicação e seus leitores atribuem às instituições como fonte garantidora de credibilidade. Essa declaração pode conduzir um a um efeito de opinião que reside, principalmente, nas qualificações “hospedeiro” e “vetor de violência”, uma analogia que faz parte do jogo discursivo empregado pela instância de comunicação. O sujeito comunicante parece ter a intencionalidade de proteger-se do ponto de vista relatado ao atribuir o enunciado a um terceiro denominado de modo genérico, mas em contra partida coloca em dúvida se a instância midiática cumpre realmente o dever de informar (CHARAUDEAU, 2013, p. 170).

Quanto a escolha dos verbos de dizer as instâncias de comunicação, em sua maioria, optam por escolhas que diremos “neutra”, entretanto no excerto (3) temos um verbo que carrega um efeito de dramatização. Ao dizer que a voz convocada “conta” o que vivenciou ao encontrar com os manifestantes a instância de comunicação busca dar ao dito um efeito de verdade. Nesse caso, é como se dissesse “ele esteve lá, conversou com os manifestantes é verdade o que ele diz”, do mesmo modo reforça um perfil “violento” dos manifestante quando diz que até mesmo o fato de ter se encontrado com os manifestantes era perigoso, pois eram intolerantes com a política e a representação institucional.

Nos excertos analisados, as três reportagens retomam discursos que circularam no período das manifestações. Vozes que sustentam, de certa maneira, o ponto de vista de uma disjunção entre a população e a política, mesmo quando a instância de comunicação refuta esse ponto de vista ele se faz presente. Além disso, os saberes que circularam entre os interlocutores pode ser notado no posicionamento ideológico de cada uma das mídias analisadas. Nesse sentido, parece haver uma associação, por meio de um jogo

discursivo, entre manifestantes, violência e partidos políticos como um ponto de vista implícito acerca do papel desempenhado por determinados partidos durante os protestos.

5. Considerações

Nas Três publicações, o comportamento *delocutivo* se destaca como preferível. Entretanto, há um forte desequilíbrio no emprego das categorias, nos modos de seleção, em um nível interno, na gestão do dialogismo, nas diferentes formas do *discurso Relatado* e da *asserção* e, ainda, na recorrência do comportamento enunciativo no interior dessas categorias em termos de objetividade e de subjetividade. Como bem destaca Rabatel (2013, p. 55) “a encenação de discursos relatados” ou de categorias que a *priori* seriam objetivas “é carregada de intenções interpretativas”.

Nota-se uma dimensão dialógica, não somente em um nível interno de gestão dos pontos de vista, mas também nas relações que o locutor estabelece como o seu próprio dito, com os dizeres de outros locutores e com uma exterioridade (RABATEL, 2013). A palavra do outro está sempre presente, de diferentes formas, de modo mais ou menos implícito, constituindo a heterogeneidade constitutiva do discurso. No que tange ao dialogismo interno, nota-se, como propõe Rabatel (2013), que, em cada uma das publicações, há uma dimensão dialógica que sustenta um ponto de vista, remetendo aos discursos circulantes no espaço social em uma relação de oposição ou de contraponto do ponto de vista do sujeito comunicante.

6. Referências

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1952-53]. p. 277-326.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 1995 [1929].

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. 2 ed, 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

EMEDIATO, W. Análise contrastiva da configuração lingüístico-discursiva de títulos de jornais brasileiros. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **L`Enonciation de la subjectivité dans le langage**. Paris: Armand Colin, 1980.

MACHADO, Ida Lucia. Algumas reflexões sobre a teoria semiolinguística. In: **Letras e letras**, v.22, n.2, ano 2006. Disponível em: < www.seer.ufu.br > Capa > v. 22, n. 2 (2006) > Ida Lúcia Machado > Acesso em: 18 de nov de 2017.

MOUILLAUD, M; PORTO, S. D (Org.). **O jornal: da forma ao sentido**. 3º ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

NOGUEIRA, A.N. **As ruas e a democracia**: ensaios sobre o Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

RABATEL, A. O papel do enunciador na construção interacional dos pontos de vista. In: EMEDIATO, W. (org.). **A construção da opinião na mídia**. Belo Horizonte: Fale- UFMG, 2013. P. 19-66.

SOARES, Jaqueline dos Santos Batista. Discurso e construção do acontecimento na mídia impressa: uma análise de reportagens sobre as jornadas de junho, em 2013. **Dissertação** (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

A PRESENÇA DOS ADVÉRBIOS MODALIZADORES COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA NO GÊNERO CHARGE

JENIFFER APARECIDA PEREIRA DA SILVA, IRENE LEIDE ALMEIDA
MIGUEZ, MAURICEIA SILVA DE PAULA VIEIRA

Departamento de Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Silvio Menicucci, 1001 – Kennedy, Lavras - MG, 37200-000.

jeniffermaps@gmail.com, irene@letras.ufla.br, mauriceia@del.dch.br

Resumo. *O presente trabalho aborda o trabalho com advérbios como modalizadores no gênero charge. Os advérbios correspondem a uma rica estratégia para a construção de sentido de gêneros que englobam recursos argumentativos. O trabalho visa, portanto, analisar a presença de advérbios, com vistas a mapear as funções assumidas por esta classe. Buscou-se explorar o gênero charge, pois esse gênero pode trazer benefícios na construção de um leitor proficiente.*

Palavras-Chave. *Charge. Advérbios. Modalizadores.*

Abstract. *The present work discusses the work with adverbs as modalizers in the genre charge. Adverbs correspond to a rich strategy for constructing a sense of genres encompassing argumentative resources. The work aims, therefore, to analyze the presence of adverbs, with a view to map the functions assumed by this class. We sought to explore the genre charge, as this genre can bring benefits in the construction of a proficient reader.*

Keywords. *Charge. Adverbs. Modalizers.*

1. Introdução

Os advérbios são, indiscutivelmente, uma das classes gramaticais mais complexas. A definição apresentada no âmbito escolar, no que concerne à definição dessa classe gramatical, baseia-se na proposta da Nomenclatura Nacional Brasileira. O problema em si, geralmente, está no fato de que não se abre espaço para outras possibilidades de definição dentro da sala de aula.

Neste trabalho, optou-se por analisar a presença de advérbios no gênero charge. Essa escolha se justifica, pois, conforme Koch e Elias (2006) defendem, os gêneros textuais possibilitam que sujeitos se construam e sejam construídos no texto. Em todo texto há uma gama de implícitos e, para percebê-los é preciso considerar o contexto sociocomunicativo dos participantes da interação. Partindo do pressuposto de que o texto possibilita a interação e que os recursos que compõem os diversos gêneros textuais são relevantes para que o autor alcance os objetivos pretendidos, este trabalho

busca compreender a relevância dos advérbios modalizadores na construção do gênero charge.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: (i) análise das propostas teóricas em relação à classe gramatical dos advérbios. (ii) estudo dos modalizadores e suas especificidades e força argumentativa. (iii) análise de charges que possuem advérbios modalizadores. Essa estrutura apresenta uma análise exploratória da classe gramatical dos advérbios e resultam em questões que podem ser ampliadas no futuro.

2. As definições propostas para as classes gramaticais dos advérbios

Tradicionalmente, os advérbios apresentam diversas definições, desde a perspectiva mais tradicional até sua função de modalizar o discurso. Para Pinilla (2003, p.178) o advérbio, em seu caráter funcional, pode ser definido como “palavra que funciona basicamente como determinante de um processo verbal.” Outra definição é de Lima,

Advérbios são palavras modificadoras do verbo. Servem para expressar as várias circunstâncias que cercam a significação verbal. Alguns advérbios, chamados de intensidade, podem também prender-se a adjetivos, ou a outros advérbios (LIMA, 1996, p. 164).

Uma terceira definição apresentada por Sacconi é que o “advérbio é a palavra invariável que modifica essencialmente o verbo, exprimindo uma circunstância (tempo, modo, lugar etc.)” (SACCONI, 1990, p. 252).

Em uma perspectiva que considera a língua em uso, os estudos sobre o advérbio indicam que essa classe compõe-se de elementos com funções bastante distintas. Castilho (1998) apresenta uma análise dos advérbios como qualificadores e divide-os em cinco categorias de maior expressão: qualificadores quase-argumentativo, qualificadores graduadores, qualificadores aspectualizadores, qualificadores proximadores e por fim, qualificadores confirmadores. A partir dos estudos empreendidos no projeto Gramática do Português Falado, Possenti (2012) apresenta algumas classificações sobre essa classe, conforme se observa em:

Os autores dos diversos artigos sobre advérbio propõem, por exemplo, classificações como 'qualificadores' (canta **desafinadamente**, **mal** passada, vieram **por acaso**, vou **tranquilo**), 'aspectualizadores' (vem vindo **paulatinamente/pouco a pouco**; ajeitou o cabelo **de um só golpe**; cirurgia implica **necessariamente**...; **realmente**, nunca tinha visto isso; **talvez** não tenha esse objetivo; um potizinho assim com flores; não que **necessariamente** precise saber), 'graduadores' (**muito** caro; linda **de morrer**; **muito** povo; gostaria **demais** de ir; cidadezinha **totalmente** desconhecida; cama **ligeiramente** inclinada) e 'quantificadores' (**raramente** como doce; **normalmente** a gente espera; **comumente** chamamos de verbo).

Há ainda os 'focalizadores' (**exatamente** nove ou dez, **realmente** não são glândulas sebáceas), os 'de inclusão ou exclusão' (**apenas**, **exclusivamente**, **somente**), os

'aproximadores' (**basicamente, aproximadamente, quase**), os 'delimitadores' (**economicamente**, o negócio vai **bem**; a gente **teoricamente** não tem controle...), os 'circunstanciais' (de lugar, de tempo...) (POSSENTI, 2012) (<http://observatoriodaimprensa.com.br/jornal-de-debates/ed709-o-lugar-dos-adverbios/>)

Além dessas funções, os advérbios podem funcionar como modalizadores do discurso, ou seja, orientando, a partir de avaliações e julgamentos, a compreensão sobre como o produtor do enunciado se posiciona em relação ao enunciado produzido.

3. Modalizadores do discurso e advérbios modalizadores

No discurso o locutor pode pressupor que sua fala/texto esteja completamente ausente de ideologias e opiniões, porém como Koch apresenta,

É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade” (KOCH, 2011, p. 17)

Dessa forma, os modalizadores do discurso compõem essas estratégias para a construção de um enunciado que tenha opinião crítica sobre determinado assunto.

Para Halliday, os elementos linguísticos não significam isoladamente. Os significados estão presentes como um todo integrado e são alcançados por meio de escolhas que poderiam ter sido feitas. (Cunha & Souza 2007, p. 23)

Para tratar da modalização no contexto dessa pesquisa, primeiramente é necessário abordar sobre os advérbios. Neves (2006, p. 152) defende que “se a modalidade é, essencialmente, um conjunto de relações entre o locutor, o enunciado e a realidade objetiva, é cabível propor que não existam enunciados não modalizados”. Castilho e Castilho afirmam que dessa forma,

A modalização movimenta diferentes recursos linguísticos: 1) a prosódia, como nos alongamentos vocálicos e na mudança de tessitura, em ‘trabalhei muiiito, mas muito MESmo; 2) os modos verbais; 3) os verbos auxiliares como dever, poder, querer e os verbos que constituem orações parentéticas e matrizes como achar, crer, acreditar (Kovacci,1972; Vogt - Figueira, in Vogt, 1989, p. 165 - 210); 4) adjetivos, sós ou em expressões como ‘é possível’, ‘é claro’, ‘é desejável’; 5) advérbios como possivelmente, exatamente, obviamente etc.; 6) sintagmas preposicionados em função adverbial, como ‘na verdade’, ‘em realidade’, ‘por certo’ etc.(CASTILHO & CASTILHO, 1992, p. 217-8)

Castilho e Castilho (1992, p.222-3) apresentam que os modalizadores adverbiais divide-se em três categorias, a *modalização epistêmica*, que “expressam uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição.” E subdividem-se em três subclasses, são eles os asseverativos, “indicam que o falante considera verdadeiro o conteúdo de P, apresentado por ele como uma afirmação ou negação, que não dão margem a dúvidas.” (realmente, de jeito nenhum) são exemplos dos grupos de asseverativos. Os quase asseverativos, “indicam que o falante considera o conteúdo de P. quase certo, próximo à verdade.” (Eu suponho, eventualmente) são exemplos do grupo de quase asseverativos. Os delimitadores “estabelecem os limites dentro dos quais se deve encarar o conteúdo de P.” (quase, em geral, fundamentalmente) são exemplos de delimitadores. A segunda categoria proposta por Castilho e Castilho é de *modalização deôntica*, “indicam que o falante considera o conteúdo de P como um estado de coisas que deve que precisa ocorrer obrigatoriamente.” (obrigatoriamente, necessariamente.) são exemplos de modalizadores deônticos. E por fim, modalização afetiva, “verbaliza as reações emotivas do falante em face do conteúdo proposicional, deixando de lado quaisquer considerações de caráter epistêmico ou deôntico.” (infelizmente, felizmente, curiosamente.) são exemplos de modalização afetiva.

A próxima seção discutirá sobre os advérbios modalizadores no gênero charge.

4. Uma análise exploratória dos advérbios modalizadores no gênero Charge

Nesta seção, uma seleção de cinco charges que contém advérbios modalizadores terminado no sufixo - mente serão analisadas, a função principal da seção será demonstrar características da Charge e dos advérbios modalizadores, quando são colocados em conjunto no texto. Cavalcanti esclarece que,

Como gênero de caráter visual, a charge tem chamado atenção de professores e pesquisadores. Seu uso como objeto de estudo em escolas e universidades tem crescido e atingido diferentes áreas. A charge (do francês charger: carregar, exagerar) tem como objetivo a crítica humorística de um fato específico, geralmente de natureza política. Ela deve abordar um assunto atual e interessante para o público leitor. (CAVALCANTI, 2008, p. 8)

A charge é um gênero textual multimodal, ou seja, que abrange a linguagem verbal e não verbal, bem como outros possíveis modos de representação. Nesse sentido, a análise apresentada a seguir constitui-se como uma análise exploratória que não pretende esgotar o assunto.

A charge a seguir, também do autor Duke traz o advérbio “infelizmente”.

Infelizmente - Charge 1



O advérbio modalizador *infelizmente* possui a função afetiva no discurso, ou seja, expõe o sentimento do locutor presente na charge. Nesse caso quando o personagem da charge que representa o pai diz “Não é como um computador filho. *Infelizmente*, este país não tem um botão 'reiniciar'.” O interlocutor apresenta sua opinião para o filho que representa nesse caso uma nova geração de brasileiros, alertando que lamentavelmente o país não tem como iniciar novamente uma trajetória. Koch (1992) apresenta o *infelizmente* como um indicador de atitude ou estado psicológico, ou seja, nesse caso o pai diante de seu filho tem uma atitude pessimista em relação ao país.

A utilização do advérbio nesse caso propõe uma modalização do enunciado e possui papel fundamental na construção do diálogo e de sua finalidade no contexto da charge, que possui função de criticar a situação do país.

A segunda charge, do autor Giancarlo, apresenta em seu texto o advérbio de modo *humildemente*, nesse caso o autor da charge faz uma crítica direta à política brasileira e o advérbio tem a função de reforçar, acompanhar e enfatizar essa crítica. Dessa forma, é necessário perceber que o advérbio *humildemente* está acompanhando o *verbo* e como apresentam algumas definições tradicionais, nesse caso o advérbio tem a função de modificar e caracterizar o verbo. Então, temos na função clara para o *humildemente* na charge, orientar o leitor que o pedido do “personagem político” é feito de forma humilde. Além da definição gramatical para o advérbio nessa charge, é imprescindível ressaltar o efeito de sentido que o advérbio causa na frase como um todo. O autor da charge utiliza o advérbio como um recurso de argumentação, com o intuito de direcionar o leitor e fazê-lo entender todo contexto da charge, como um recurso que aumenta ainda mais todo o recurso irônico presente no gênero. Nessa charge, é possível perceber claramente, como o advérbio pode funcionar de várias formas em um mesmo enunciado.

Humildemente - Charge 2
Cena possível em 2016

Caro cidadão, venho humildemente pedir seu voto para em 2016 dar continuidade ao trabalho de meus colegas!



A terceira apresenta o advérbio modalizador *realmente*, que apresenta uma afirmação sobre o que está sendo apresentado pelo locutor. Para entender a complexidade e demonstrar como a classificação de um advérbio pode ser complicada se seguir definições sem entender o contexto em que o advérbio está presente. Duas definições apresentadas por Sírio Possenti (2012) que abrangem o advérbio *realmente*,

(...) 'aspectualizadores' (vem vindo **paulatinamente/pouco a pouco**; ajeitou o cabelo **de um só golpe**; cirurgia implica **necessariamente**...; **realmente**, nunca tinha visto isso; **talvez** não tenha esse objetivo; um potezinho assim com flores; não que **necessariamente** precise saber) (...) Há ainda os 'focalizadores' (**exatamente** nove ou dez, **realmente** não são glândulas sebáceas), os 'de inclusão ou exclusão' (...)

Nesse caso, é perceptível a complexidade ao tentar definir o advérbio, pois se considerar que quando o personagem enuncia "E se o mundo *realmente* acabar em 2012?" É importante ressaltar que os advérbios exercem várias funções no texto e suas funções podem ser modificadas de acordo com o olhar do leitor.

Realmente - Charge 3



As análises apresentadas nessa seção tiveram como intuito explorar as possibilidades de interpretação dos advérbios modalizadores em relação às charges apresentadas e possuem o intuito de promover discussões e pesquisas sobre a classe gramatical dos advérbios e os modalizadores e, dessa forma, ampliar as discussões sobre a classe gramatical dos advérbios e seu viés argumentativo.

5. Considerações finais

O uso do gênero textual charge nas escolas proporciona aos alunos um novo modo de leitura do texto, mesmo quando a linguagem é não verbal, o estudante tem a possibilidade de construir diferentes interpretações sobre o tema proposto. Os acontecimentos do dia a dia podem ser representados de diferentes formas e uma delas é com o uso da charge, o uso do modalizador nesse gênero dá um novo sentido ao diálogo ali representado, escritor-leitor. Isso possibilita que a seleção dos vocábulos desejados em um texto pode ter diferentes significados dependendo do sentido que o autor deseja passar para o leitor e o conhecimento prévio que este possui.

Com este trabalho, percebe-se que o uso do advérbio vai muito além do que é apresentado nas escolas. Os modalizadores deveriam ser ensinados no ambiente escolar para que os estudantes percebam o quanto a língua pode representar inúmeros valores e ideologias implícitos, a utilização dos advérbios se modifica a partir dos diferentes contextos em que estão inseridos. Dessa forma, o trabalho demonstra a necessidade de rever o uso dos advérbios para além das perspectivas tradicionais com o objetivo de explorar novas possibilidades de exploração da classe gramatical em virtude das inúmeras possibilidades de trabalhos que essa classe pode propor dentro do âmbito escolar.

6. Referências

CASTILHO, A. T. de; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios modalizadores. *In*: ILARI, R. (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas, São Paulo: Ed. Da UNICAMP, 1992, p. 213-261.

CAVALCANTI, Maria C. C. **Multimodalidade e argumentação na charge**. Recife, 2008.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; SOUZA, Maria Medianeira de. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro :Lucerna, 2007. –

DUKE CHARGISTA. **Duke: Chargista, Cartunista, Ilustrador**. Disponível < <http://dukechargista.com.br/>> Acesso em 30 de setembro de 2017.

GIANCARLO. Humor Político. Disponível em < <https://www.humorpolitico.com.br/author/giancarlo/>> Acesso em 22 de outubro de 2017.

HALLIDAY, M.A.K. **Notes on transitivity and theme in English.** *Journal of Linguistics*, n 3, Part II, 1967b.

JORNAL O TEMPO. **Jornal O Tempo.** Disponível em <<http://www.otempo.com.br/>> Acesso em 22 de setembro de 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Escrita e práticas comunicativas. In: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do textos.** São Paulo: Contexto, 2006. Cap. 3. p. 53-74.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem.** São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade.* In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português.** São Paulo: Editora UNESP, 2000. **Texto e Gramática.** São Paulo: Contexto, 2006.

PINILLA, Maria da Aparecida. Classes de palavras. In VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (org.) **Ensino da gramática: descrição e uso.** 2.ed., 2º reimpressão – São Paulo: Contexto, 2013. P. 167-183.

POSSENTI, Sírio. Revista Ciência Hoje – O lugar dos advérbios. Disponível em <http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/3129/n/o_lugar_dos_adverbios> 2012. Acesso em 16 de julho de 2016

SACCONI. L. A. **Nossa gramática: teoria e prática.** São Paulo: Atual. 1990.

LETRAMENTO MULTIMODAL: A MULTIMODALIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES EM DIFERENTES CONTEXTOS

JENIFFER APARECIDA PEREIRA DA SILVA, MAURICEIA SILVA DE PAULA VIEIRA

Departamento de Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Silvio Menicucci, 1001 – Kennedy, Lavras - MG, 37200-000.

jeniffermaps@gmail.com, mauriceia@del.ufla.br

Resumo. *O tema do presente trabalho contempla a discussão sobre o letramento multimodal, bem como seu desenvolvimento ao longo de uma série de avanços tecnológicos propostos pela globalização. O letramento multimodal está presente nos diferentes contextos comunicativos e evidencia, na contemporaneidade, uma maior presença da representação visual, de modo que imagens, cores e outros recursos aliam-se à linguagem verbal a fim de possibilitar uma multiplicidade de leituras.*

Palavras-Chave. *Multimodalidade. Linguagem. Letramento.*

Abstract. *The theme of the present work contemplates the discussion on multimodal literacy, as well as its development along a series of technological advances proposed by globalization. Multimodal literacy is present in the different communicative contexts and, in contemporaneity, shows a greater presence of the visual representation, so that images, colors and other resources are allied to the verbal language in order to allow a multiplicity of readings.*

KeyWords. *Multimodal literacy. Language. Literacy.*

1. Introdução

Ao abordar conceitos de forma mais densa como multimodalidade depara-se com diferentes conceitos e contextos que merecem igual abordagem como o letramento e, por conseguinte, os multiletramentos. A expansão dos meios tecnológicos eclodiu em milhares de formas inovadoras de leitura e escrita e, dessa forma, construiu novos leitores, que precisam estar antenados com que acontece no mundo atual.

Este trabalho visa considerar aspectos teóricos dos multiletramentos e da multimodalidades, bem como abranger textos antigos contemplando a discussão sobre o letramento multimodal, bem como seu desenvolvimento ao longo de uma série de avanços tecnológicos propostos pela globalização. Na contemporaneidade, o letramento multimodal está presente nos mais diferentes contextos comunicativos e evidencia o progresso do visual em relação à escrita, de modo que imagens, cores e sons e outros recursos semióticos

aliam-se à linguagem verbal a fim de possibilitar uma multiplicidade de leituras e interpretações. Paes de Barros (2009) discute a relevância do desenvolvimento do letramento multimodal para a leitura de textos impressos ou digitais e apresenta a importância da ampliação das habilidades de leitura relacionadas aos diferentes gêneros multimodais. O objetivo do trabalho foi analisar perspectivas teóricas que abrangem a multimodalidade e suas aplicações, buscando compreender os pressupostos subjacentes ao letramento multimodal.

A pesquisa justificou-se pela necessidade de mapear diversos autores que apresentam teorias sobre a multimodalidade e, conseqüentemente a construção de um quadro teórico mais amplo.

2. A plurissignificação dos letramentos

A evolução tecnológica expandiu o significado de muitos conceitos relacionados às práticas de leitura e escrita. Se antes o termo letramento era empregado apenas para o ato de ler e escrever em práticas sociais, atualmente o termo foi ampliado para dar conta das multiplicidades de práticas de linguagens, em diferentes suportes, configurando-se o advento dos multiletramentos.

Na década de 80, quando começou a ser discutido no Brasil, o letramento ainda ganhava sua forma como objeto de pesquisa. Kleiman (1991) esclarece que o início do uso do termo letramento no ambiente acadêmico foi devido à necessidade de refletir sobre os estudos sobre “o impacto social da escrita” e os estudos propriamente ditos sobre a alfabetização. O letramento, um termo inovador por si, ganhou ramificações que englobam questões relevantes para o ensino da língua portuguesa em sala de aula. Mas o que seria o letramento de fato? Para conceituar letramento, Soares (2001, p.18) afirma que “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A autora aborda o conceito do letramento, destacando, dessa forma, a sua relevância no contexto comunicativo.

Outra autora que discorre sobre o tema é Kleiman (2007), que apresenta o conceito de eventos de letramentos. Para a autora:

Na perspectiva social da escrita que vimos discutindo, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. (KLEIMAN, 2007, p.3).

Para Kleiman (2007) os eventos de letramento correspondem às situações cotidianas que requerem a utilização de ferramentas que envolvem leitura e escrita. Nessa mesma direção, Ribeiro (2012) diferencia agência de letramento e esferas de letramento. Enquanto as agências de letramento correspondem aos “diversos espaços que orientam as práticas de indivíduos e comunidades para letramentos diversos” (p.37), as esferas de letramento

consistem em lugares do cotidiano em que a leitura e escrita estão presentes. Assim, é relevante ressaltar que a escola não é a única agência de letramento, mas uma delas.

Na contemporaneidade, o conceito de letramento se ampliou e multiplicou-se, possibilitando novas questões de pesquisa. Nesse contexto Dionísio (2005) aborda,

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).

Dionísio (2005) postulava a necessidade de uma revisão no antigo significado do termo letramento. Nesse mesmo sentido, Catto (2013) defende que,

A necessidade de expandir a visão de letramento tradicional, focado predominantemente nas habilidades de leitura e escrita da linguagem verbal (JEWITT, 2008, p. 244), para uma proposta mais abrangente sobre a linguagem, como gênero discursivo, considerando os variados recursos semióticos mobilizados, é consensual entre muitos pesquisadores. Tal expansão estaria relacionada ao contexto contemporâneo marcado, principalmente, por grandes desenvolvimentos tecnológicos e pelo fenômeno da globalização, o qual tem como uma de suas consequências a aproximação entre a imensa diversidade cultural e social. (CATTO, 2012, P. 158).

Como se percebe, a expansão do termo letramento já se constitui como uma prática para muitos pesquisadores que discutem as práticas atuais de leitura e escrita. A partir das novas práticas de leitura e escrita, o termo letramento foi redimensionado e passou a abarcar, por exemplo, o letramento multimodal - relacionado à capacidade de ler textos construídos baseados na articulação de linguagens - e o letramento digital – compreendido como a necessidade da ampliação das habilidades de leitura e escrita nos mais diversos suportes e meios digitais.

Outro aspecto relacionado aos multiletramentos, diz respeito à cultura, uma vez que as práticas de linguagem são sempre situadas e influenciam na relação sujeito-gênero. Ribeiro (2012) argumenta sobre a importância que a cultura tem sobre a utilização do letramento por parte da sociedade exemplificando como a alfabetização e os usos dos letramentos estão amplamente acoplados à cultura de escrita e leitura em que as pessoas estão inseridas. Rojo (2012, p. 13) também corrobora com a ideia de cultura inserida nos multiletramentos, “Para abranger esse dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, cunhou-se o termo: Multiletramentos.” O termo multiletramentos engloba diferentes tipos de letramentos como o digital e o multimodal que será abordado na próxima seção.

3. Letramento multimodal

Ao abordar o letramento multimodal é relevante considerar sobre como ele está em diálogo com o letramento digital, uma vez que a internet e outras tecnologias digitais favorecem a presença da multimodalidade como constitutiva de diferentes gêneros textuais/discursivos.

O letramento multimodal está ligado à compreensão e à interpretação dos mais variados gêneros, que articulam diferentes linguagens, conforme ensina Catto (2013, p.159) ao afirmar que “dentre os saberes do letramento multimodais apontados, um deles revela a essência desse processo: compreender e produzir significados por meio da combinação e do arranjo de diferentes modos semióticos”. Muitos gêneros textuais/discursivos que possuem componentes multimodais geram dificuldades para os alunos. Em uma pesquisa apresentada por Silva, Abreu e Vieira (2015) a maioria dos alunos ao analisarem campanhas publicitárias multimodais não conseguiu compreender questões relacionadas ao público alvo e às escolhas lexicais. É possível sugerir que, algumas habilidades de leitura relacionadas ao letramento multimodal não haviam sido dominadas, ainda, pelos sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, a reflexão sobre a multimodalidade nos mais diversos âmbitos sociais é relevante. Para Jewitt (2005, p.325) leitura e escrita impressas são e sempre têm sido multimodais, pois exigem a interpretação e o desenho de marcas visuais, espaço, cor, fonte ou estilo, e, cada vez mais imagem, e outros modos de representação e comunicação (Kenner, 2004). A autora reforça o conceito de que o letramento multimodal está presente nos gêneros em seus menores detalhes, que, muitas vezes passam despercebidos aos olhares do leitor, sendo enxergados apenas como elementos decorativos. Jewitt (2005, p.315) argumenta que a abordagem multimodal pode construir uma nova visão interpretativa e ampliar condições de compreensão desses vários recursos semióticos. Segundo ela, “uma abordagem multimodal permite que esses recursos semióticos sejam atendidos e se movem para ver esses elementos além de apenas como recursos decorativos”. Assim, a multimodalidade, na atualidade, deixou de ser vista como aspecto de arranjo e beleza e isso podem ser percebido na publicidade e na propaganda, uma vez que os profissionais dessa área investem tempo e conhecimento para desenvolver estratégias que prendam a atenção do leitor, construindo ideologias e conceitos.

Tratando, ainda, sobre a multimodalidade, Kress e van Leeuwen (2006) argumentam que a escrita pode levar a um conjunto de significados e as imagens a outros sentidos. Assim, a multimodalidade é abrangente em contexto de pesquisas atuais e é estudada por diversos pesquisadores, bem como está ligada à multiculturalidade, como defende Rojo.

Vieira e Silvestre (2015) em conformidade com as ideias de Kress e Van Leeuwen (2006) abordam que,

Entendemos que os discursos nas diferentes línguas são constituídos em culturas particulares. Logo, só uma abrangente imersão cultural permitirá a leitura significativa desses discursos. Assim, quando Kress e van Leeuwen dizem que os significados pertencem à cultura e não a um modo semiótico específico, concordamos plenamente, pois, se no discurso verbal já acontece isso, quanto mais quando tratamos de significados construídos visualmente. Desse modo, só será possível realizar uma leitura produtiva em diferentes modos

semióticos se conseguirmos, efetivamente, realizar uma leitura multimodal completa por meio de uma abordagem que contemple tanto a cultura local quanto a global (VIEIRA e SILVESTRE, 2015, p. 20,21).

Como se pode perceber, é consenso entre os pesquisadores citados a importância do letramento multimodal em diferentes contextos comunicativos.

4. A multimodalidade em diferentes contextos

Esta seção apresenta a análise de diferentes gêneros multimodais, de diferentes épocas, com o intuito de demonstrar como a multimodalidade pode ser considerada uma característica constitutiva dos textos que circulam socialmente.

Na Pré-História, os homens das cavernas já se comunicavam através de representações imagéticas e a linguagem não verbal era a principal fonte de informação, conforme figura 01, a seguir:

Figura 1– Imagens na Serra da Capivara. Foto: Fumdham.



O texto a seguir refere-se à Revolução constitucionalista de 1932 e requer conhecimentos sobre a articulação dos diferentes modos de representação e sobre o contexto da época.

Figura 2 – Campanha Paulista na Revolução Constitucionalista



Nesta campanha, as imagens e a escrita se articulam na medida em que são necessárias para a compreensão global. As expressões do soldado bem como as alianças trazem uma compreensão histórica de um evento que ocorreu no estado de São Paulo. Esse texto, publicado durante a revolução

constitucionalista de 1932, aborda os atos praticados pelo estado paulista contra a demora de um ato constitucional por parte do governo. Naquele contexto, o estado de São Paulo ia contra atos praticados pelo governo de Getúlio Vargas e pedia a independência dos estados em relação ao governo. A sigla MMDC apresentada na imagem representa o primeiro nome de quatro estudantes mortos durante uma manifestação em favor da mudança na constituição.

Ao considerar a multimodalidade nessa campanha publicitária, é necessário analisar o enquadramento, uma vez que são apresentados dois quadros: o primeiro focaliza um conjunto de conjunto de objetos e uma mão que deposita uma aliança. A segunda parte focaliza um soldado, cuja expressão fisionômica demonstra preocupação com a continuidade de ações revolucionárias do estado. O olhar é direcionado ao leitor e o dedo aponta diretamente para esse leitor. Na época em que esse texto foi publicado, as discussões teóricas sobre a multimodalidade não estavam em pauta, porém ele abrange de modo significativo aspectos multimodais importantes.

O próximo texto indica a primeira página do Jornal da Tarde

Figura 3 – Edição Jornal da Tarde, Estado de São Paulo.



Essa primeira página do Jornal da Tarde trata sobre a copa de 1970, na vitória do Brasil sobre a Inglaterra e foi veiculada em 08/06/1970. Esta capa fornece inúmeros recursos multimodais que podem ser analisados: a publicação, em preto e branco, traz as expressões faciais como elementos de análise e se articula com o título da publicação. As expressões faciais vão se modificando, representando as reações dos torcedores durante o jogo até a vitória.

O próximo texto foi publicado durante o período da ditadura militar no Brasil:

Figura 4 – Campanha da Ditadura Militar



O texto acima faz parte campanha da ditadura de 1970 que ocorreu no Brasil. A imagem traz elementos conhecidos da população brasileira como as cores, o mapa do país e a bandeira brasileira. A frase, ainda segundo o site foi copiada da campanha de um presidente americano da década de 60. Para compreender esse texto, o leitor da época teria que estar conectado aos fenômenos políticos ocorridos naquele contexto, bem como compreender as formas de exílio propostas pelo governo da época. As cores acompanham a ideia de patriotismo concebida pela ditadura, em que a educação cívica e o respeito pelas leis estavam sendo propagadas por todas as regiões do país. Esse método de propagar o respeito pelo governo da época também podia ser interpretado como uma ameaça por muitos que lutavam contra o sistema do período.

É importante ressaltar que as campanhas pró-governo durante o período ditatorial no Brasil tiveram a intenção de propagar as questões patrióticas e essa a ideologia que perpassava nos textos.

O texto a seguir compreende um novo período histórico brasileiro:

Figura 5 – Anúncio publicitário Cachaça das diretas



O anúncio publicitário “Cachaça das diretas”, foi veiculado no período político em que o país passava por turbulências no governo militar e, conseqüentemente, o pedido de eleições diretas se tornava mais eloquente por parte da população. O anúncio utiliza um acontecimento para atrair o público.

Neste texto, a articulação de linguagens é fundamental para a construção de significados. A multimodalidade, portanto, está imbricada na articulação entre a linguagem verbal que chama a atenção do leitor e as imagens que colaboram para uma interpretação final.

Atualmente, a multimodalidade expandiu seus recursos e possibilitou novas formas de interação leitor-texto. Um desses textos, atuais e presentes em todos os setores da sociedade é infográfico, Ribeiro (2016, p.31) afirma que o infográfico é um gênero “circula amplamente em jornais e revistas impressos, digitais e mesmo na TV, nas previsões do tempo, nas explicações e nas demonstrações de fatos, causas, efeitos, trajetórias, etc.”.

O site Mexido de Ideias apresentou um infográfico construído a partir da constituição dos diversos tipos de café presentes no contexto brasileiro. O infográfico é um gênero multimodal por natureza e trabalha cores e letras e faz com que o leitor viaje pelo texto produzido por ele. Segundo Ribeiro (2016)

O design do texto (em sentido amplo) e a multimodalidade são elementos da produção que foram se complexificando. O leitor, por outro lado, aprendeu, por meio de diversas agências (Kleiman, 1995), a operar esses objetos de leitura e seus discursos, embora nem sempre com sucesso. (RIBEIRO, 2016, P.33).

O infográfico carrega em seu texto e design uma considerável quantidade de informações que por si só abrangem múltiplos significados, dessa forma, o leitor na contemporaneidade precisa ter inúmeros de recursos para compreender textos como que tem essa formatação.

Figura 6 – Infográfico “Tipos de Café”



O infográfico acima aborda os tipos de bebidas que contém café. O leitor ao se deparar com esse tipo de texto tem uma visão geral das bebidas preparadas com esse ingrediente. O infográfico acima apresenta ao leitor como o café dependendo da medida com que é utilizado pode resultar em diferentes possibilidades de bebidas. As cores demonstram os diferentes ingredientes utilizados no processo. Na leitura, o infográfico inicia-se da esquerda para direita na medida em que os ingredientes vão se modificando.

5. Considerações Finais

A pesquisa evidenciou a multimodalidade presentes nos textos de diferentes épocas, bem como sua evolução até os tempos modernos. Todos esses aspectos demonstraram a importância da multimodalidade em variados contextos históricos e como essas especificidades multimodais construíram textos relevantes para a nossa formação política.

A multimodalidade proporciona a possibilidade de ampliar discussões de leitura em sociedade e criar novas estratégias para que o leitor consiga ler todos os tipos de texto em diferentes contextos.

6. Referências

CATTO, Nathalia Rodrigues. **Relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos.** In: Fórum linguístico de Florianópolis v.10, n.2. p. 157/163, abr/jun 2013.

DE BARROS, Cláudia Graziano Paes. "Capacidades de leitura de textos multimodais." *Polifonia* 16.19 (2009).

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino.** 3ª ed. Lucerna, 2005. p. 119 a 132.

Fundação Osvaldo Cruz. Disponível em: <
<http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=974&sid=9>>.
Acesso em 12 de julho de 2017.

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

GGN – O jornal de todo os Brasis. Disponível em: <
<http://jornalggm.com.br/blog/luisnassif/a-cachaca-especial-das-diretas-ja-1984>>.
Acesso em 12 de julho de 2017.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita: 3º reimpressão – Mercado das letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. "Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna." *Signo* 32.53 (2007): 1-25.

KRESS, Gunther R., and Theo Van Leeuwen. *Reading images: The grammar of visual design*. Psychology Press, 2006.

Mestres da História. Disponível em: <
<http://mestresdahistoria.blogspot.com.br/2011/08/atividades-de-fixacao-sobre-o-capitulo.html>>. Acesso em 12 de julho de 2017.

Mexido de Ideias Disponível em: <<http://www.mexidodeideias.com.br/barista-e-sommelier/infografico-do-cafe-5-tipos-de-cafe/>>. Acesso em 12 de julho de 2017.

O Popular Disponível em: <
<http://www.opopular.com.br/editorias/magazine/super-braga-1.281749>>.
Acesso em 12 de julho de 2017.

RAMOS, Paulo. Charge: leitura crítica do noticiário. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. (Orgs). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: Editora RHJ, 2012.

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.

ROMUALDO E. C. **Charge Jornalística; intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo**. Maringá: Eduem, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros: 2ª edição – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LÍNGUA INGLESA, TRANSCULTURALIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: PERCURSOS E REPRESENTAÇÕES DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL I

JOANA DE SÃO PEDRO

IFSP (Instituto Federal de São Paulo) – campus Salto
Rua Rio Branco, 1780, Vila Teixeira, Salto - SP, cep 13320-270

joana.pedro@ifsp.edu.br

Resumo. *Este trabalho é uma pesquisa de doutorado, um estudo de caso (YIN, 2010) de uma professora de inglês de ensino fundamental I cujas aulas foram observadas por seis meses a fim de pensar as bases para um trabalho transdisciplinar e as visões de língua inglesa e cultura. E foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) como dados secundários para o entendimento dos valores veiculados pela professora com relação ao ensino de inglês para fundamental I. A pesquisa levou à reflexão desta pesquisadora em sua tarefa de formar professores de inglês para o fundamental I.*

Palavras-Chave. *Língua Inglesa. Transculturalidade. Transdisciplinaridade. Professores. Fundamental I.*

Resumo em segunda língua. *This work is a doctoral research, a case study (YIN, 2010) of a single english teacher in early elementary school whose classes were observed throughout six months in order to reflect upon basis for a transdisciplinary work and language and culture visions. Also, there were six semi-structured interviews (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) as secondary data for understanding of the teacher's values concerning english teaching to early elementary school. The research led to this reasearcher reflection in her task of teacher education in english for early elementary school.*

Palavras-Chave na segunda-língua escolhida. *English. Transculturality. Transdisciplinarity. Teachers. Early Elementary School.*

1. Introdução

Este trabalho relata uma pesquisa de doutorado que foi finalizada (SÃO PEDRO, 2016). Foi um estudo de caso de uma única professora de inglês para fundamental I em uma escola particular do interior do estado de São Paulo. Procurou-se responder às seguintes perguntas de pesquisa: Quais bases e oportunidades para um trabalho de princípios transdisciplinares podem ser observadas no contexto da pesquisa? Como isso é articulado pedagogicamente? Quais visões de língua e cultura, bem como acerca da

língua inglesa, podem ser apreendidas a partir das práticas propostas pela professora-participante? Qual a relação dessas visões diante de uma orientação formativa e crítica no ensino de línguas?

Nesse sentido, o objetivo final do trabalho foi ressignificar e reconstruir práticas de sala de aula a fim de contribuir para esta pesquisadora em seu percurso de formação de professores de inglês para o ensino fundamental I.

Em termos de fundamentação teórica, a visão de língua/linguagem subjacente a este trabalho é bakhtiniana, considerando a língua como uma prática social, marcada de forma histórica e sócio-ideológica (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014[1929]).

Com relação às visões de língua atrelada à cultura, defende-se a transculturalidade, isto é, atravessar e ultrapassar as fronteiras das diversas culturas de forma dinâmica, permitindo a hibridação e, portanto, a construção de novos significados, como querem Cox e Assis-Peterson (2007).

Além disso, também é fundamental neste trabalho a noção de transdisciplinaridade. Segundo Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade não somente faz interlocuções entre diferentes áreas, mas ultrapassa e atravessa os limites das disciplinas de forma a integrá-las em um todo. Moraes (2015), por sua vez, acredita que a visão transdisciplinar na sala de aula mobiliza o pensar, sentir, agir, intuir e criar do sujeito.

Dessa forma, acredita-se na formação da criança a partir de uma visão crítica e que a leve a posturas éticas e cidadãs por meio do ensino e aprendizagem de língua inglesa (ROCHA, 2012; WINOGRAD, 2015).

2. Metodologia de Trabalho

Este trabalho é uma pesquisa de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). É um estudo de caso (YIN, 2010), envolvendo uma professora de inglês de ensino fundamental I de uma escola privada do interior do estado de São Paulo. Foram observadas vinte e cinco aulas da professora de forma não-participativa (MILLS et Al, 2010), logo foram apenas descritos os ocorridos em sala de aula para posterior análise. De todas as aulas observadas, foram escolhidas quatro para serem analisadas, uma aula de cada ano escolar (segundo, terceiro, quarto e quinto).

Além disso, foram feitas seis entrevistas semiestruturadas ao longo das observações de aula para melhor compreender os valores veiculados pela professora-participante. Yin (2010) sugere o uso de entrevistas enquanto conversas guiadas para o estudo de caso. Ao estudar os tipos de entrevistas, foram escolhidas as semiestruturadas que trazem algumas perguntas prontas, mas abertas para serem modificadas ao longo da conversa com o entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UNICAMP.¹⁶⁹

3. Análise dos Dados

Os dados foram analisados a partir das macro-categorias de Smyth (1989) que foram posteriormente estudadas por Liberali (2012), a saber, *descrever* o que ocorre na sala de aula, *informar* quais teorias subjazem a

¹⁶⁹ Número do parecer do CEP: 733.224 / Data: 22/07/2014

prática da sala de aula, *confrontar* a prática com teorias contemporâneas e o que pode ser feito e *reconstruir* práticas à luz de reflexões.

As práticas de sala de aula foram analisadas sob categorias que refletem visões de ensino e aprendizagem na perspectiva de Kalantzis e Cope (2012[2008]), que são a mimese (repetição de língua e discurso), a síntese (estratégias de aprendizagem e construção cognitiva de conhecimento) e a reflexividade (o aluno é ativo no processo de construção de conhecimento).

Observou-se uma prática voltada para a mimese, ou seja, repetição de língua e discurso que se manifestou através do uso de repetições (*drills*) especialmente de vocabulário e com vistas a atingir uma pronúncia perfeita. Tal prática é acompanhada de uma visão de ensino e aprendizagem, na qual o aluno é visto como mero receptor do conhecimento, ou seja, *tabula rasa* (KALANTZIS; COPE, 2012[2008]). Em termos de cultura, tem-se um processo de assimilação do que é dominante (COPE; KALANTZIS, 2000).

Também foi possível notar momentos voltados para a visão de língua enquanto instrumento de comunicação, isto é, aprender e praticar um certo enunciado com um objetivo comunicativo claro (ALMEIDA FILHO, 1998). Essa visão reflete o ensino e aprendizagem enquanto síntese, no qual o aluno pode cognitivamente elaborar suas respostas para as questões postas pelo professor, no entanto, ele ainda está preso a produzir aquilo que se espera dele (KALANTZIS; COPE, 2012[2008]). Nesse processo, observa-se a justaposição de culturas diferentes, no entanto, a perspectiva ainda é de multiculturalismo superficial (COPE; KALANTZIS, 2000).

Foram raros os momentos em que uma visão mais reflexiva de aprendizagem, na qual o aluno constrói conhecimento, esteve presente (KALANTZIS; COPE, 2012[2008]). No entanto, houve algum indício de que a transdisciplinaridade poderia perpassar aquele ambiente. Por exemplo, houve um momento com uma turma de segundo ano, em que a professora de inglês explorou o ciclo de girino em língua inglesa devido a um girino que estava sendo criado pelas crianças em um aquário na sala de aula. Dessa forma, houve uma relação mais estreita do conhecimento em questão com o mundo da criança (MENSAGEM VILA VELHA/VITÓRIA, 2005), ultrapassando as fronteiras da disciplina de língua inglesa (NICOLESCU, 1999), ainda que elas tenham apenas ouvido o ciclo do girino em inglês, mas não o tenham produzido. Nesse sentido, também haveria base para o atravessamento e o ultrapassar das fronteiras de culturas diversas de forma dinâmica, ou seja, a transculturalidade (COX; ASSIS-PETERSON, 2007).

As observações em sala de aula permitiram a esta pesquisadora perceber práticas e discursos enraizados na sua própria atuação como formadora de professores e, portanto, foram oportunidades de ressignificações e deslocamentos de paradigmas.

4. Ressignificações: percursos possíveis?

Sob uma reflexão crítica como propõe Smyth (1989, 1992), sobre a prática desta formadora de professores, a partir dos questionamentos e problematizações levantados pelo estudo de caso desenvolvido, observa-se que estamos todos nos constituindo pelo contato com discursos autoritários, deforma a confirmá-los ou contestá-los. Pode-se, assim, notar na sala de aula visões de língua e discurso que desconsideram o potencial das crianças para

ultrapassar os limites das formalidades linguísticas e do domínio de uma visão única de língua em direção a uma atuação mais crítica e agentiva no mundo por meio da língua inglesa. Além disso, essa representação remete à necessidade instrumental de se aprender inglês enquanto commodity (JORDÃO, 2004), ou seja, como uma forma de se ter um emprego melhor, uma posição melhor na sociedade. Há, portanto, nessa vertente, a veiculação de uma cultura dominante em detrimento da cultura local (ROJO, 2009) e de formas plurais de se olhar para o mundo. Seria desejável, portanto, ressignificar tais práticas em prol de uma perspectiva transcultural e, portanto, transdisciplinar, pois se perde a oportunidade de viver experiências linguísticas e culturais diversas e híbridas.

Em uma proposta tecnicista, ou seja, mimética, demanda-se um perfil de professor que sempre terá as respostas apropriadas para todas as perguntas, carregando um fardo bastante pesado para a sua sala de aula. Ainda que esse pensamento pareça ultrapassado diante dos passos que têm sido dados rumo à nova aprendizagem (KALANTZIS; COPE 2012[2008]), observa-se que ele ainda se encontra enraizado em nossas práticas, de tal modo que esta pesquisadora também se depara com resistências para rompê-lo em sua própria prática.

Diante dessa realidade, ao buscar percorrer um caminho docente e acadêmico marcado pela diversidade, defende-se uma perspectiva plural e uma visão de língua/linguagem que se realiza concretamente na prática social. Acredita-se que tal perspectiva possa orientar um processo educativo que possibilite às crianças agirem no mundo em que vivem enquanto cidadãos éticas e críticas, por meio da língua inglesa, acolhendo o diferente em bases igualitárias. Nesse sentido, partilha-se da ideia de Jordão (2010) de que o ensino e aprendizagem de língua inglesa não deva ser visto única e necessariamente como commodity. Para a autora, por meio do ensino e aprendizagem de inglês, aluno pode ter contato com culturas diferentes, bem como olhar para o mundo, comunicar-se e construir sentidos de formas variadas. Logo, a partir de um enfoque que acate o caráter social e ideológico de língua e da aprendizagem, futuros professores em formação podem voltar seu olhar para o potencial agentivo, crítico e ético que as crianças podem apresentar e também fortalecer.

É importante lembrar ainda que o contexto em que vivemos hoje tem demandado uma abertura na formação de professores em cursos de pedagogia e letras para o ensino fundamental I, visto que uma grande parte das escolas públicas estaduais e municipais, bem como particulares, vem inserindo o ensino de inglês desde o fundamental I e existe uma lacuna na formação dos professores para essa realidade, conforme aponta Gimenez (2013). Por fim, são necessárias políticas públicas que emerjam dessa prática e possam regulamentar o ensino de inglês para essa faixa etária nas escolas.

5. Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas – SP: Pontes, 1998.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16^a ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2014.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Introduction: Multiliteracies: The beginning of an idea. In: COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (eds). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London, Routledge, 2000, pp. 3-8.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia. Transculturalidade & Transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: Bortoni-Ricardo, Stella M. e Cavalcanti, Marilda C. (orgs.), **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 23-43.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill (2008). **New Learning**. Cambridge University Press, 2012.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: Questões fundamentais**. Campinas-SP: Editora Pontes, 2012.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENSAGEM DE VILA VELHA/VITÓRIA. II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Brasil, 06 a 12 de setembro de 2005.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: Plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade. Campinas: Pontes, 2012.

SÃO PEDRO, Joana de. Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino fundamental I: percursos e representações docentes. **Tese de doutorado**. IEL/ÚNICAMP, 2016.

SMYTH, John. "Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education," **Education and Culture**: Vol. 09: Iss. 1, Article 2, 1989, pp. 3-9.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

O FALAR DA COMUNIDADE QUILOMBOLA CAMPINA DE PEDRA NO MUNICÍPIO DE POCONÉ-MT

JOCINEIDE MACEDO KARIM

Faculdade de Educação e Linguagem
Universidade do Estado de Mato Grosso
Avenida São João, Cavalhada s/n. CEP 78200.000 Cáceres-MT.

jocineidekarim@yahoo.com.br

Resumo. *Esta pesquisa concentra-se na área da Sociolinguística e investiga a variação linguística, o uso do masculino em vez do feminino na concordância nominal de gênero no falar da comunidade quilombola Campina de Pedra. Além da descrição linguística, há informações sobre o modo de vida da comunidade. Nos resultados da coleta de dados consta-se usos linguísticos que identificam o falar dos habitantes nativos das regiões mais antigas do Estado de Mato Grosso fundadas no período do Brasil-Colônia.*

Palavras-Chave. Sociolinguística. Variação. Comunidade quilombola.

Abstract. *This research work is based in sociolinguistic studies, investigates the linguistic variation, the use of the masculine instead of the feminine in the gender nominal agreement in the speech of the quilombola community Campina de Pedra. In addition to the linguistic description, there is information about the way of life community. In the data collection results linguistic uses are verified as a speech identity of the native habitants of the oldest regions of the State of Mato Grosso founded in the period of Brazil-Colony.*

Keywords. *Sociolinguistics. Variation. Quilombola community.*

1. Introdução

Neste artigo apresenta-se, para fins de análise, o uso do masculino em vez do feminino na concordância nominal de gênero, fenômeno linguístico que ocorre no falar da Comunidade Quilombola Campina de Pedra, localizada na área rural da cidade de Poconé em Mato Grosso. Além dessa descrição, pretende-se ainda expor algumas informações que tornem possível o conhecimento da história e do modo de vida da comunidade quilombola.

A escolha desse tema justifica-se pelo fato de que, atualmente, na região Centro Oeste do Brasil existem 126 Comunidades Afrodescendentes remanescentes quilombolas, sendo 33 comunidades localizadas no Estado de Goiás, 22 comunidades no Estado de Mato Grosso do Sul e 71 comunidades no Estado de Mato Grosso, o qual possui uma concentração de 28 comunidades que localizam-se na cidade de Poconé- MT. Assim, em uma

abordagem sincrônica, busca-se contribuir para a descrição do português falado nas comunidades quilombolas, bem como, possibilitar o interesse para produções relacionadas às diversidades linguísticas dessa região, de modo a divulgar o falar mato-grossense.

No cadastramento realizado pela equipe técnica do INCRA, foi registrado um total de 45 (quarenta e cinco) famílias na Comunidade *Campina de Pedra*. Segundo o estudo técnico, a área requerida pela Comunidade *Campina de Pedra* possui os critérios que possibilitam a sobrevivência das famílias que ali permanecem.

Almeida (2010) registrou 108 pessoas, distribuídas em vinte e seis famílias que foram visitadas na comunidade quilombola *Campina de Pedra*. A saída de algumas famílias da comunidade se deve a vários fatores, observemos o que diz o pesquisador:

Na comunidade, entre crianças, jovens, adultos e idosos, moram cento e oito pessoas. A maioria são homens, 59 e 49 mulheres. A faixa etária que concentra maior número de pessoas está entre 20 e 60 anos, mais de sessenta pessoas, de forma que supera o número de adolescentes e jovens, até 19 anos, uma vez que, ao concluir o ensino médio, **muitos migram para a cidade em busca de oportunidades de ingresso no espaço universitário e no mundo do trabalho**, sendo que os empregos, geralmente, estão ligados aos setores de serviço. (ALMEIDA, 2012, p.99-100). (Grifos nossos).

Na composição étnico-racial da comunidade *Campina de Pedra* há maioria de pessoas remanescentes quilombolas, mestiços, indígenas e brancos que vivem na comunidade.

Segundo o site do INCRA, a Denominação do Imóvel está registrada no Processo SR-13/MT 54240.005272/2005-15 e nele consta a localização da Comunidade *Campina de Pedra*, com uma área de 1.779,8089 ha, (um mil, setecentos e setenta e nove hectares, oitenta ares e oitenta e nove centiares), com o início na faixa da Rodovia Estadual MT-451 e segue pela faixa da rodovia sentido BR-070-MT-060, fazendo divisa com várias terras.

Em relação à área da localidade, o líder da Comunidade *Campina de Pedra*, relatou que algumas famílias cadastradas no INCRA têm o direito à terra, mas saíram da comunidade à procura de escola, trabalho e de melhores condições de vida, situação que não está muito fácil de resolver. Observemos o que diz um informante de 70 anos, produtor de rapadura:

[...] a num deveria mudar nada não...tem várias pessoas da família que mudô pra cidade tá hodje tá piô do que nós...aqui tá bom...porque o mato pra nós é lucro né... cê pranta cana ...banana...o que pranta coié...lá na cidade é só comprano se não tivê dinheiro não compra né... aí tem que comê uma vez por dia...e aqui não. (M70S)¹⁷⁰.

As famílias que residem na comunidade quilombola *Campina de Pedra* mantêm seu sustento com a produção agrícola, com o plantio de cana-de-

¹⁷⁰Código de identificação do quilombola entrevistado.

açúcar, milho, banana e a criação de gado. A comunidade possui engenho elétrico para a produção de açúcar mascavo, rapadura, melaço e balas de banana que são comercializadas nos mercados na cidade de Poconé.

Pode-se pressupor que a distância dos grandes centros e o isolamento geográfico pode ter contribuído para a conservação dos costumes e tradições da comunidade afro-brasileira em estudo, preservando o modo de falar, embora não imune às mudanças decorrentes da dinamicidade inerente a toda língua.

2. Metodologia

Neste espaço apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados na realização desta pesquisa realizada na comunidade quilombola Campina de Pedra, a constituição do *corpus* - os critérios utilizados para a seleção do participante da pesquisa e o seu perfil sociocultural, a coleta de dados na comunidade e a transcrição dos dados para a análise.

O *corpus* analisado nesta pesquisa foi constituído a partir de entrevistas realizadas conforme sugestões de Labov (1972); Tarallo (1997); Macedo-Karim (2012) e Souza (2015). Foram entrevistados seis habitantes nativos da cidade de Poconé, que fazem parte da comunidade quilombola Campina de Pedra. Os participantes da pesquisa têm a linguagem estabilizada e distribuem-se em duas faixas-etárias: a primeira, de 18 anos a 36 anos e, a segunda, acima de 55 anos.

Nesta pesquisa, além dos fatores linguísticos, presença e ausência de concordância de gênero, consideram-se ainda os fatores extralinguísticos: idade, sexo e o grau de escolaridade dos entrevistados, fatores que se mostram relevantes nos estudos sociolinguísticos, com o interesse em observar se esses fatores indicam diferenças no uso linguístico do falar em estudo, vinculadas a essas variáveis sociais. Também interessa saber qual é o comportamento dos entrevistados em relação ao seu falar: eles seguem a mesma direção dos mais escolarizados de áreas urbanas? Ou seja, procuram uniformizar a fala seguindo a norma padrão ou, ao contrário, mostram atitudes diferentes valorizam a norma local? De tal modo, com esses questionamentos, será possível entender se as atitudes linguísticas desses falantes constituem-se de forma positiva ou negativa.

2.1 A coleta de dados na comunidade Campina de Pedra

Antes da realização da pesquisa de campo na comunidade quilombola Campina de Pedra ocorreu à tramitação do processo de autorização da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso, o qual foi aprovado pelo Comitê-CEP/UNEMAT, conforme parecer número 1.852.924, datado em 06/12/2016.

Após o contato, via telefone, com a liderança da comunidade, obtive a autorização para realizar o estudo na comunidade. A partir daí, convidei duas professoras interessadas em participar da pesquisa de campo na comunidade, das quais, uma é aluna do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Linguística, em nível de doutorado, estuda as nomeações dos quilombos de Mato Grosso, e a outra é Professora membro do GEPRER.

No dia 23 de fevereiro de 2017, às 7 horas da manhã reunimos a equipe

e percorremos em torno de 140 km da cidade de Cáceres até à Comunidade quilombola Campina de Pedra em Poconé para a realização das atividades, ou seja, entrevistas com os habitantes da comunidade e o registro por meio de fotografias nas residências das famílias no momento da aplicação do questionário.

No primeiro momento, observamos se o perfil do informante estava de acordo com os critérios pré-estabelecidos e se o informante aceitava participar da pesquisa, assinando o TCLE¹⁷¹. No caso de resposta positiva, perguntávamos se o horário estava adequado para a entrevista e, então, realizávamos a leitura do termo.

Iniciamos as entrevistas com conversas informais sobre diversos assuntos, por exemplo, a família, o trabalho, a formação da comunidade quilombola, o que de certa forma, rompia com a formalidade da entrevista, deixando o informante mais à vontade.

De acordo com Labov, uma maneira de superar o paradoxo do observador é:

[...] é romper os constrangimentos da situação de entrevista com vários procedimentos que desviem a atenção do falante e permitam que o vernáculo emerja. (...) Também podemos envolver a pessoa com perguntas e assuntos que recriem emoções fortes que ela experimentou no passado, ou envolvê-la em outros contextos. (Labov, 1972/2008, p. 244-245)

Nessa conversa inicial justificávamos a realização do estudo, dizendo que tínhamos interesse em saber como ocorreu a formação da comunidade, além de nos interessarmos em conhecer alguns aspectos da cultura e do falar dos informantes nativos dessa localidade. Dessa maneira, as entrevistas, no geral, ocorreram de modo informal, já que o objetivo era gravar a fala espontânea, o vernáculo da comunidade.

Sobre essa fala espontânea Labov (1972/2008, p.110) relata que “precisamos, de algum modo, capturar a fala cotidiana que o informante usará tão logo a porta se feche atrás de nós: o estilo que ele usa para discutir com a mulher, repreender os filhos ou conversar com os amigos”.

Na sequência passamos para o segundo momento e aplicamos o questionário com o roteiro da entrevista com 41 perguntas. De modo geral, os participantes da pesquisa se mostraram bastante receptivos, interessados em responder às perguntas.

As entrevistas foram gravadas em gravador digital da marca Sony IC Recorder ICD-P620, totalizando aproximadamente 6 horas de gravações transferidas para o programa de computador Digital Voice Sony e transcritas.

Na comunidade quilombola Campina de Pedra observam-se variantes linguísticas que aparentemente são exclusivas da região sudoeste do Estado de Mato Grosso. A seguir destacam-se os usos linguísticos que identificam o falar da comunidade em estudo.

3. O uso do masculino em vez do feminino na concordância nominal de gênero

¹⁷¹ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Exemplos:

- (1) **Esse Nossa Senhora** aqui tinha uma dona que morava ali **dgente estranho**. (F741).
- (2) O **marido dele**... a muié tão bonita que era...mas só que esse home saia... lá ia **ele** pra casa de minha mãe soca arroz assim... **ele** só cum minininho... Aí **ele** falava assim oh dona hodje passei um pirigo era aquele tropé de catchorro. (F741).
- (3) Ermã meu chamava Brigida... o marido **dele** tchamava Djuliano. (F97S).
- (4) Ai eu foi outra vez fazê um passeio lá uma visita pa mea ermã que o **marido dele** tinha morrido eu foi fazé uma visita prela lá... (F97S).
- (5) Porque tem muita **dgente estranho** que tchega ele reconhece. (F741).
- (6) Aqui pra nós num tchega as **coisas bom**. (F741).
- (7) Quando era mais je **mais novo** daí eu ia né. (F741).
- (8) De noite num era capaiz nem duimi co dor **no meu mão** de quentura de. (F741).
- (9) Ai depois quiria que fizesse **esse farinha** de milho..(F741).
- (10) Anssim...pra falá..me dá nervoso até pra mi escreve **meu mão** treme demais.(F741).
- (11) **no meu opinião** na cuminidade é mais melhor a gente morá. (M551).

Verifica-se que, o uso do masculino em vez do feminino na concordância nominal de gênero, ocorre na comunidade em estudo e em variedades do português popular falado no Brasil e em Portugal.

Em Macedo-Karim, (2004)¹⁷² pesquisei o uso do masculino no lugar do feminino na concordância nominal de gênero. Procurei, então, analisar a frequência de uso da variável, ou seja, a presença e a ausência da concordância nominal de gênero e os fatores que condicionavam a variação. Naquele momento constatou-se que os cacerenses nativos utilizam vários modos de se expressar, alternando usos da linguagem padrão e usos da linguagem regional.

Em 2012, na minha tese de doutorado¹⁷³ apresentei algumas discussões sobre o uso do masculino no lugar do feminino, propostas por teóricos, como:

¹⁷² Dissertação de mestrado intitulada: A variação na concordância de gênero no falar da comunidade de Cáceres-MT. Mestrado realizado na Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara-SP, 2004, área da Sociolinguística, sob a orientação da Prof^a Dra. Rosane de Andrade Berlinck.

¹⁷³ Tese de doutorado em Linguística intitulada: *A comunidade São Lourenço em Cáceres-MT: aspectos linguísticos e culturais*. Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem. 2012.

Amaral (1920), Teixeira (1938), Ferreira (1994), Lucchesi & Macedo (1997), Lucchesi (2000), Navarro & Aguilera (2009), Lima (2006), Dettoni (2003, 2005), Scherre & Naro (2007) esses estudos são importantes para entendermos o que ocorre no falar da comunidade quilombola Campina de Pedra.

3.1 Variáveis Linguísticas: A variável dependente: presença *versus* ausência de concordância de gênero

A variável dependente a ser analisada no falar da comunidade quilombola Campina de Pedra é constituída pela atuação ou não do mecanismo de concordância de gênero nas variantes linguísticas: presença e ausência de concordância, essa última subdividida em: ausência total e interfrasal, no sintagma nominal e verbal somente em palavras femininas. Os casos em que todos os constituintes do sintagma nominal estão marcados para feminino, concordando com o núcleo do sintagma foram classificados como presença de concordância de gênero, tal como ilustram os exemplos que seguem: (12) da família (F741); (13) a luta. (F741).

No exemplo (12) acima, o falante aplicou plenamente o mecanismo de concordância de gênero no interior do sintagma nominal. Já no exemplo (13) o nível estrutural em que se dá a concordância é o sintagma verbal.

No caso de ausência de concordância de gênero, como já mencionado, temos duas possibilidades: ausência total de concordância de gênero e ausência interfrasal. Exemplificamos logo abaixo com trechos selecionados das falas dos participantes da pesquisa.

(14) Aí **ele falava** assim oh dona hodje passei um pirigo era aquele tropé de catchorro.(F741)

No exemplo (14) acima, temos casos de ausência total de concordância de gênero no nível do sintagma verbal, o constituinte que funciona como sujeito não recebeu a marcação de gênero para concordar com o sintagma verbal.

(15) **Esse minina** minha... **Esse minina** num perde uma festa... (F741).

Conforme o exemplo número (15) há também um caso de ausência total de concordância, porém no nível do sintagma nominal, pois, o determinante não recebeu a marca de gênero para concordar com o núcleo do sintagma.

(16) [...] nem um niversário nem nada... **ele** gosta muito de dança...mas **esse** gosta...**esse** daí putcho o pai...o pai **dele** Nossa Senhora. (F741).

O exemplo (16) observado nos dados é o caso de ausência interfrasal. Nesse caso a ausência de concordância se estabeleceu na ligação anafórica, que vai além do limite da oração ou sentença.

Na tabela abaixo, há o registro de concordância nominal de gênero nos sintagmas verbal e nominal em palavras femininas (presença de concordância) em alternância com o uso do masculino no lugar do feminino (ausência de concordância) por informante.

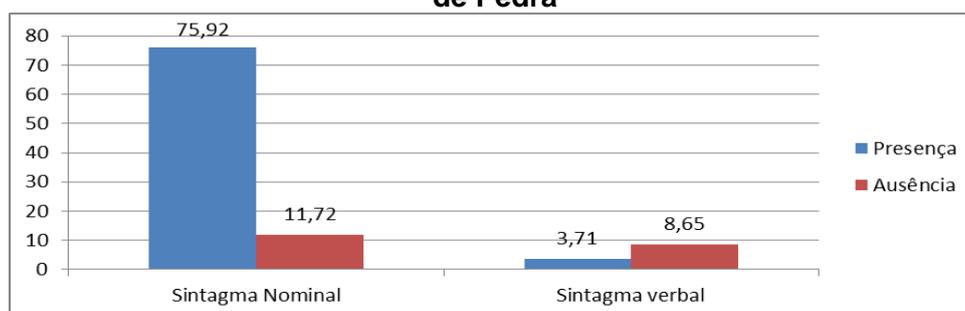
TABELA 1: Número de ocorrências de presença *versus* ausência de concordância de gênero no falar do Quilombo Campina de Pedra

Participante da pesquisa	Presença de concordância (SV) e (SN)		Ausência de concordância (SV) e (SN)	
	(F741)	4 (SV)	61 (SN)	9 (SV)
(F97S)	0 (SV)	8 (SN)	0 (SV)	5 (SN)
(F322)	1 (SV)	19 (SN)	0 (SV)	0 (SN)
(F481)	0 (SV)	9 (SN)	0 (SV)	0 (SN)
(M701)	1 (SV)	12(SN)	0 (SV)	0 (SN)
(M551)	0 (SV)	14 (SN)	1 (SV)	0 (SN)
Total	6 (SV)	123 (SN)	10 (SV)	23 (SN)

Por meio da tabela 1 apresentam-se os resultados das análises estatísticas da variação na concordância de gênero nos sintagmas nominal e verbal. No conjunto da amostra analisada, foram depreendidas 123 ocorrências de presença de concordância de gênero nos sintagmas nominais femininos e 06 casos em que a relação de concordância se estabelece no nível do sintagma verbal em palavras femininas. Já a ausência de concordância de gênero é atestada no falar dos participantes da pesquisa, mas em índices diferentes: foi registrado um total de 33 (trinta e três) ocorrências, sendo 10 ocorrências no (SV) e 23 ocorrências de (SN). Observa-se ainda que as ocorrências de ausência de concordância de gênero foram marcadas na fala de apenas três participantes da pesquisa, sendo duas mulheres, uma com idade de 74 anos e outra com 97 anos e apenas 01 homem de 55 anos.

O Gráfico 1, que segue, apresenta os resultados das frequências que constituem um quadro geral da variação na aplicação da regra de concordância de gênero no sintagma nominal e verbal em palavras femininas como um todo.

Gráfico 1: Frequência da variável presença *versus* ausência de concordância de gênero em relação ao nível de análise (SV e SN) no falar do Quilombo Campina de Pedra



O que se observa acima é um contraste acentuado quanto à aplicação

da regra de concordância de gênero segundo o nível analisado, seja na variante da presença de concordância ou na ausência de concordância no Sintagma Nominal ou o Sintagma Verbal.

No primeiro caso, 75,92 % dos dados apresentou presença de concordância de gênero, no nível do Sintagma nominal o que corresponde a 123 ocorrências, e apenas 3,71 % (06 ocorrências) no nível do sintagma verbal. Os 20,37 % restantes de ocorrências se distribuem em casos de ausência de concordância, o que totalizou 33 ocorrências, sendo 8,65% (14 ocorrências) no sintagma verbal e 11,72% (19 ocorrências) no sintagma nominal.

Desse modo, é possível uma primeira caracterização dos contextos em que ocorre a variação na concordância de gênero. O emprego da concordância, segundo a norma padrão, está, principalmente, circunscrito ao nível do SN, em que se encontra um alto índice da presença de concordância. Observa-se, por outro lado, que o quilombola da comunidade Campina de Pedra utiliza a regra de concordância no SV com uma frequência bem menor que no SN; já, a regra não padrão – ausência de concordância, atingiu 20,37 % de aplicação da regra.

O contraste na aplicação da regra está bem marcado, por um lado o alto índice de presença de concordância e, por outro, o índice menor para a ausência de concordância de gênero mostra que a comunidade quilombola altera a aplicação da regra.

O resultado da regra não padrão – ausência de concordância, é significante na comunidade quilombola Campina de Pedra. Na teoria da Sociolinguística Variacionista desenvolvida por Labov (1972) o pesquisador considera que os pesos relativos medem a frequência, numa escala que vai de zero a 99. O valor acima de 5 pontos percentuais indica uma ação condicionadora e à aplicação de determinada variante, os valores inferiores a 5 indicam uma ação desfavorecedora, de tal modo que os valores próximos apontam para a neutralidade do fator.

Para concluir esta análise, constata-se a aplicação da regra de ausência de concordância em índices significativos, 11,72 %, para o sintagma nominal e 8,65% para o sintagma verbal, usos dos quais mostram que a comunidade em estudo segue os índices gerais de outras regiões no português popular falado do Brasil.

Esse uso linguístico também foi atestado em São Paulo (AMARAL, 1920/1982); em Minas Gerais (TEIXEIRA, 1938); na Bahia (FERREIRA, 1994; LUCCHESI, 2000), na área rural do Paraná (NAVARRO & AGUILERA, 2009); em Mato Grosso, no falar dos índios do Parque Nacional do Xingu (LUCCHESI & MACEDO, 1997); no dialeto da baixada cuiabana (DETTONI, 2003; LIMA, 2006), em Cáceres (MACEDO-KARIM, 2004; 2012).

Nos estudos mencionados os autores trataram a questão do gênero como resultado de processos distintos: traços do português arcaico, probabilidade da existência de crioulização no português do Brasil; contatos linguísticos do português com línguas indígenas e africanas ocorridos no processo de colonização. Os usos linguísticos observados nesta pesquisa mostram como a relação dos fatores socioeconômicos, geográficos e culturais criam condições para a conservação de traços antigos da língua portuguesa trazida pelos colonizadores da região.

4. Referências

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. **Comunicação e cultura: práticas cotidianas e construção da cidadania na comunidade quilombola Campina de Pedra, município de Poconé-MT.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, 2012.

AMARAL, Amadeu (1920). **O dialeto caipira: gramática, vocabulário.** 4ª. ed. São Paulo, SP; Brasília, DF: HUCITEC: INL, 1982.

DETTONI, Rachel do Valle. (2003). **A concordância de gênero na anáfora pronominal: variação e mudança linguística no dialeto da baixada cuiabana – Mato Grosso.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG.

FERREIRA, Carlota. et. alli. (1994). **Diversidade do português do Brasil; estudos de dialetologia rural e outros.** 2. ed. Revista. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA.

LABOV, William. (1972). **O quadro social da mudança linguística.** IN: Padrões sociolinguísticos. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline R. Cardoso. São Paulo, SP: Parábola, 2008.

LIMA, José Leonildo. (2006). **A variação na concordância do gênero gramatical no falar cuiabano.** Tese de Doutorado, Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

LUCCHESI, Dante. (2000). **A variação na concordância de gênero em uma comunidade de fala afro-brasileira: novos elementos sobre a formação do português popular do Brasil.** Tese de Doutorado em Linguística. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras.

LUCCHESI, Dante & MACEDO, Alzira. (1997). **A variação na concordância de gênero no português de contato do Alto Xingu.** Papiá – Revista de Crioulos de Base Ibérica, 9: 20-36.

MACEDO-KARIM, Jocineide. **A Variação na concordância de gênero no falar da comunidade de Cáceres-MT.** Dissertação de Mestrado. Araraquara-SP: UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 2004.

_____. **A comunidade São Lourenço em Cáceres-MT: aspectos linguísticos e culturais.** Tese de doutorado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem. 2012.

NAVARRO, Ana Maria Mattos & AGUILERA, Vanderci de Andrade. (2009). **Casos de não concordância nominal na linguagem rural paranaense: traços do português arcaico, influência africana ou indígena?** Vanderci de Andrade Aguilera (Org.). IN: Para a história do português brasileiro. Volume VII: vozes, veredas, voragens. Londrina: EDUEL. p.196-222.

SOUZA, A. C. S. de. **Africanidade e contemporaneidade do português de comunidades afro-brasileiras no Rio Grande do Sul.** Tese de doutorado. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul 2015.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa Sociolinguística.** São Paulo: Ática, 1997.

TEIXEIRA, José Aparecido. (1938). **O falar mineiro.** IN: Separata da Revista do Arquivo Municipal de São Paulo.

GOLPE E IMPEACHMENT: A NOÇÃO DE SLOGAN NAS FORMULAÇÕES E CIRCULAÇÕES DE SENTIDOS NOS TEXTOS MIDIÁTICOS

JOSÉ BRAULIO DA SILVA JUNIOR, ALINE SADDI CHAVES

Faculdade de Letras
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Avenida Dom Antônio Barbosa, 4155- Bairro José Abrão, Campo Grande, MS –
CEP: 79115-898. Bloco Amarelo.

josebrauliojunior@hotmail.com, chaves.aline@gmail.com

Resumo. *O presente trabalho busca descrever e analisar com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso francesa, as estratégias de formulação e circulação dos sentidos dos discursos dos slogans produzidos nos textos midiáticos em torno das formulações “golpe” e “impeachment” ao acontecimento político-discursivo do afastamento da Presidenta da República Dilma Vana Rousseff. Com 367 votos favoráveis e 137 contrários, em 15 de março de 2016, a Câmara dos Deputados autorizou o Senado Federal a julgar o processo de impedimento, o que gerou enorme comoção social. A sociedade brasileira se mobilizou em manifestações populares, originando um verdadeiro acontecimento discursivo, com posições antagônicas e formulações de sentidos circulados nos mais variados de comunicação social: discurso político, midiático, ação coletiva, redes sociais, etc. Observamos que esses mesmos sentidos se textualizavam nos slogans “golpe” e/ou “impeachment”, em um ethos de legalidade ou ilegalidade jurídica. Entendemos slogan no viés teórico e analítico de Alice Krieg-Planque como “palavras de ordem – formulações discursivas empregadas em meios sociais que cristalizam questões sociopolíticas com apelo performático. Orientamos a pesquisa pelos conceitos de memória discursiva e as condições de produção do discurso, a partir de trabalhos clássicos da Análise de Discurso Francesa. Coloca-se, então, as seguintes questões: Quais são as estratégias do dizer que possibilitam o slogan “golpe”? Quais as memórias discursivas são mobilizadas nos discursos favoráveis e contrários ao processo de*

Palavras-Chave. *Golpe. Impeachment. Análise de Discurso. Slogan.*

Resumo em segunda língua. *The present paper seeks to describe and analyze based on the theoretical and methodological assumptions of the French Discourse Analysis as a strategy for the formulation and circulation of the meanings of the speeches produced in the texts of social communication around the formulations “golpe” and “impeachment” to the event political-*

discursive departure of President Dilma Vana Rousseff. With 367 favorable votes and 137 contraries on March 15, 2016, the Chamber of Deputies authorized the Federal Senate to judge the process of impediment, which generated enormous social commotion. A Brazilian society mobilized in popular manifestations, giving rise to a true discursive event, with antagonistic actions and formulations of meanings circulated in the most varied of social communication: political discourse, media, collective action, social networks, etc. We note that you type more in the slogans "golpe" and/or "impeachment", in an ethos of legality or legal illegality. We understand slogans in the theoretical and analytical by Alice Krieg-Planque as "slogans - discursive formulations employed in social circles that crystallize sociopolitical with performative appeal." We orient a search for concepts of discursive memory and as conditions of discourse production, from of classical books of the French Discourse Analysis, and then the following questions are posed: What are the language strategies that make possible the slogan "golpe" ? What discursive memories are mobilized in discourses that are favorable and contrary to the process of impediment?

Key-words: *Golpe. Impeachment. Discourse Analysis. Slogan*

1. Introdução

Ao pesquisarmos no dicionário o significado da palavra "golpe" e "impeachment" observaremos:

Golpe: "1 – bofetada; 2- choque ou pancada [...] 10 – manobra desonesta [...] 13- subversão da ordem constitucional e tomada de poder por individuo ou grupo" (AURÉLIO, 2004, p. 996). *Impeachment:*

no regime presidencialista, ato pelo qual se desconstitui, mediante a deliberação do legislativo, o ocupante do cargo do cargo governamental que pratica o crime de responsabilidade: impedimento. (AURÉLIO, 2004, p. 1081).

Recentemente, esses termos têm tido seus sentidos largamente empregados nos textos midiáticos ao se referirem ao processo de impedimento de da Presidente da República Dilma Vana Rousseff.

Em 31 de agosto de 2016 Dilma Rousseff foi destituída do cargo de Presidente da República do Brasil, pelo processo constitucional de impedimento. Desde o princípio desse processo a sociedade civil brasileira se dividiu em discursos favoráveis e contrários, de forma que, as circulações dos sentidos desses discursos ecoaram nos mais variadas tipologias textuais e meios de comunicação social: redes sociais, textos jornalísticos, documentos oficiais, artigos de opinião, manifestações populares, etc.

Podemos exemplificar os sentidos produzidos pelo fenômeno do impedimento de 2016 de Dilma Rousseff nos seguintes textos:

No jornal *on-line* Folha de São Paulo:

A ex-presidente Dilma Rousseff (PT), **afastada do cargo desde maio**, foi condenada nesta quarta-feira (31) pelo

Senado no **processo de impeachment** por ter cometido crimes de responsabilidade na condução financeira do governo. O **impeachment** foi aprovado por **61 votos a favor e 20 contra**. Não houve abstenções. (AMORIM; PRAZERES; MARCHESAN. 31/08/2016, nossos grifos.)

Na citação acima, o processo do impedimento da Presidenta Dilma Rousseff é nomeado como “impeachment”. O trecho notícia que o *impeachment* foi fruto condenatório de um processo legal e apoiado pela maioria dos senadores.

Já na revista *on-line* Carta Capital o processo de impedimento é noticiado de outra forma, vejamos:

Ensaia-se um novo, inédito modelo de **golpe de Estado** e os impávidos inovadores mostram a cara. De Sergio Moro e Gilmar Mendes a José Serra e Fernando Henrique Cardoso. Da Globo, jornalões e revistas a Eduardo Cunha. Da facção peemedebista em busca da **rasteira mais eficaz** nos aliados a risco ao vice-presidente Michel Temer, que já conta as favas e monta o futuro governo. (MINO. 28/03/2016, grifo nosso.)

Observamos que na revista Carta Capital o processo de impedimento é tratado como “golpe de Estado” e “rasteira mais eficaz” aos aliados políticos do governo da ex-presidenta Dilma Rousseff.

Como observado nos recortes do *Dicionário Aurélio* “golpe” e “impeachment” são termos distintos, mas nos textos midiáticos ao se referirem ao processo de impedimento da Presidenta Dilma Rousseff em 2016 se tornam discursivamente diferentes. Para investigar essa divergência de sentidos produzidos acerca do processo de impedimento, propomos no presente trabalho uma investigação sob à ótica da Análise de Discurso Francesa.

Sob à ótica teórico e metodológico da Análise de Discurso Francesa pensado por Michel Pêcheux (1938-1983) nos anos de 1969. Uma teoria fundamentada na linguística estruturalista de Ferdinand de Saussure: que compreende a língua como estrutura sintagmática e paradigmática, a qual, a língua não é transparente; a psicanálise de Freud: que desloca o sentido psicanalítico de homem para sujeito; materialismo histórico: a compreensão que todos os fenômenos da vida social são justificadas pelas relações ideológicas e econômicas, sendo o homem constituído enquanto sujeito pelo seu posicionamento histórico e social e o transpassar ideológico.

A Análise de Discurso Francesa se fundamenta como uma teoria que busca compreender como os textos produzem sentido, apreender os sentidos dos objetos investigativos, salientar a relação do dito e do não-dito e analisar os gestos interpretativos. De forma a pesquisar nos efeitos de sentido (discurso) as filiações ideológicas dos sujeitos, a condição de produção discursiva, os interdiscursos e as formulações e circulações de sentido nos textos.

Estipulamos como principal objetivo desse trabalho: descrever os sentidos e as estratégias do dizer de golpe e impeachment nos textos midiáticos. E como objetivos específicos que nos auxiliarão a cumprir nosso objetivo principal: observar como se dá a formulação e circulação de sentidos de golpe e impeachment; salientar quais são as memórias discursivas

mobilizadas nos discursos favoráveis e contrários ao impedimento de Dilma Rousseff.

Acerca do objeto investigativo desse trabalho: compomos nosso *corpus* por textos midiáticos dos jornais Folha de São Paulo, Carta Capital e Uol economia, selecionados entre edições publicadas no ano de 2016. Compreendemos a importância de nosso objeto pela justificativa de que o fenômeno do impedimento de 2016 se configura por uma profunda profusão discursiva os quais, os efeitos de sentido das designações *golpe* x *impeachment* refletem nas circulações de sentido posicionamentos ideológicos divergentes.

Trataremos adiante as principais preocupações da Análise de Discurso Francesa que são pertinentes ao nosso objeto investigativo: condições de produção discursiva; memória discursiva e interdiscurso; formulação de sentidos, circulação de sentidos e *slogan*.

2. As condições de produção de golpe e impeachment

Nesse trecho iremos expor as condições de produção de sentido de golpe e impeachment a partir das compreensões teóricas de Eni P. Orlandi na obra “*Análise do Discurso: princípios e procedimentos*” (2001) e do percurso histórico do fenômeno de afastamento.

As condições de produção são definidas fundamentalmente como o sujeito e a situação, assim como a memória. Para tanto, o sujeito produz discurso em detrimento de sua formação discursiva, ou seja, seu posicionamento ideológico e histórico em um dado posicionamento social, o que lhe permite ou determina o que deve e pode ser dito. Eni P. Orlandi (2001) considera como condição de produção as circunstâncias do enunciado, basicamente o “como” e o “quando”, não apenas em uma perspectiva histórica e social, mas também ideológica do sujeito. Dessa forma, a Orlandi (2001) coloca a condição de produção discursiva intimamente ligada ao interdiscurso, o qual, a autora define como: “aquilo que fala antes, em outro lugar (p. 31)”, em suma, aquilo que é dito antes do dito.

Compreender a condição de produção do discurso é o passo inicial e primordial tanto para o desenvolvimento de uma análise de qualquer discurso, quanto *práxis* metodológicas da Análise do Discurso. Para tanto, depreenderemos a seguir o “quando” das condições de produção discursiva do impedimento de Dilma Rousseff em 2016.

Em 02/12/2015 após a cúpula do PT (partido de Dilma) votaram em plenário o afastamento do deputado Eduardo Cunha (PSDB), então presidente da Câmara dos Deputados e responsável por levar o processo para o plenário, acata no mesmo dia um dos 59 pedidos de impedimento. A votação de abertura do processo ocorreu no dia 15 de março de 2016. Vejamos como isso foi circulado no jornal *on-line* Folha de São Paulo: “Com os votos favoráveis de 367 deputados, 137 contrários e 7 abstenções, o Plenário da Câmara dos Deputados aprovou o relatório pró-impedimento”. (RIBEIRO,17/04/2016)

Em 04/04/2016, a Advocacia Geral da União, o então, advogado geral da União José Eduardo Cardozo argumenta que não houve crime de responsabilidade. Evocando trechos da constituição (artigo 85º e 86º no parágrafo 4) para a advocacia geral da União os referidos decretos não configura como ato ilícito, e conclui: “Foram decretos válidos, regularmente

expedidos, em estrita conformidade com a legislação em vigor” (BRASIL, 2016, p. 108). No mesmo mês, no dia 17, o Senado Federal votou favoravelmente pela abertura do processo com 55 votos favoráveis e 22 contrários.

Durante os dias 29, 30 e 31 de agosto de 2016 se iniciam os trâmites finais do processo sendo no primeiro Dilma Rousseff fez sua própria defesa no plenário do Senado. No último dia o Senado Federal em votação, por 61 votos favoráveis e 20 contrários aprovam o afastamento definitivo de Dilma Rousseff.

Após deprendermos o “quando” das condições de produção do processo de impedimento de Dilma Rousseff em 2016, devemos abordar o “como” dessas condições de produção. Para isso, selecionamos alguns recortes do jornal *on-line* Folha de São Paulo que trazem o discurso de parlamentares da Câmara dos Deputados durante a votação de aceitabilidade do processo de impedimento:

Paulo Martins (PSDB-PR): **“pelo povo que foi às urnas de verde e amarelo, pelo Brasil livre do PT, pelo Paraná, pela República de Curitiba, eu voto sim!”** [...] Zeca Dirceu (PT-PR): “meu voto será uma homenagem **aos jovens da década de 60 que lutaram contra a ditadura**, homenagem aos sindicalistas, **aos movimentos sociais** e a todos aqueles que sabem que o que está em jogo não é um governo, é a **democracia**, meu voto é não”. (REDAÇÃO, 17/04/2016, grifo nosso)

Após compreender o “quando” e o “como” das condições de produção do discurso é necessário observar, como dito anteriormente, a ideológica do sujeito, e posteriormente, a formação discursiva do sujeito, a memória discursiva e o interdiscurso. Para compreender a relação da condição de produção e formação discursiva vejamos os discursos produzidos por deputados durante a votação do impedimento:

Jean Willys (PSOL-RJ) “Em primeiro lugar, estou constrangido de participar dessa farsa, dessa **eleição indireta**, conduzida por um ladrão. Essa farsa sexista! Em nome dos direitos da comunidade LGBT, do povo negro e extermínio nas periferias, dos trabalhadores da cultura, dos sem teto, dos sem terra, eu voto **não ao golpe!**” [...]. Paulo Martins (PSDB-PR): **“pelo povo que foi às urnas de verde e amarelo, pelo Brasil livre do PT, pelo Paraná, pela República de Curitiba, eu voto sim!”** (REDAÇÃO, 14/04/2016, grifo nosso)

Observamos nos discursos dos parlamentares, formações discursivas heterogêneas, que refletem no discurso posicionamento ideológico divergente: de um lado, o discurso oficial de *impeachment*, e do outro, o discurso extraoficial de *golpe*. Jean Willys e Paulo Martins em seus respectivos discursos antagonizam seus sentidos, Jean Willys é parlamentar pelo PSOL, partido aliado ao PT, ambos os partidos se intitulam como partidos de posicionamento ideológico de esquerda. Por sua vez, Paulo Martins é deputado pelo PSDB, o mesmo partido de Eduardo Cunha, o PSDB se denomina como ideologicamente de direita e oposição ao governo Dilma Rousseff.

Após observarmos as condições de produção discursiva de *golpe* e *impeachment* e as formações discursivas dos parlamentares favoráveis e desfavoráveis ao impedimento, podemos a seguir abordar a memória discursiva e o interdiscurso do nosso objeto investigativo

3. A memória discursiva de golpe e impeachment

Nesse item, abordaremos com mais clareza a memória discursiva e o interdiscurso do *corpus* investigativo. A memória discursiva é fundamental para a análise de qualquer discurso. Aqui, a trataremos de forma focalizada, mas ela é indissociável à condição de produção. Eni P. Orlandi (2001) afirma que memória discursiva é: “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob à forma de interdiscurso, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (p. 31), em outras palavras a memória discursiva trabalha o interdiscurso, o que já foi dito em outro momento ou espaço.

Retomemos o discurso de Paulo Martins e Jean Willys citado acima. No discurso de Paulo Martins há um interdiscurso que trabalha os sentidos a partir da memória discursiva coletiva das manifestações populares favoráveis ao impedimento de Dilma que ocorreram desde meados de 2015 e 2016, visto que os membros dessas manifestações se identificavam principalmente por vestimentas das cores verde e amarelo, vejamos:

No meio do mar vermelho representativo do PT e dos partidos de esquerda, o verde e amarelo da bandeira brasileira passou a ser cada vez mais presente nas manifestações contra o **impeachment** da presidente Dilma. (CABALLERO, 16/04/2016, grifo nosso).

Denotamos que: a formulação entorno dos discursos pró impedimento trabalha no interdiscurso uma estratégia de dizer de caráter nacionalista, na qual, há uma releitura com as cores da bandeira nacional (verde e amarelo), que são salientadas nas manifestações coletivas.

No discurso de Jean Willys o interdiscurso trabalha a memória do regime militar de 1964, um período da História brasileira marcada por abusos contra a sociedade civil, militantes, oposição ideológica ao regime e censura.

Golpe evoca via interdiscurso à memória discursiva e desloca o sentido de “golpe” para “golpe de estado”, isso pois: “O interdiscurso (memória, saber discursivo) produz seu efeito em um sujeito afetado pelo mundo, na sua experiência. O sujeito se constitui e se significa por ser afetado (o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia)” (Orlandi, 2008, p. 46).

4. A formulação, circulação e *slogan* do sentido de golpe e impeachment.

A partir dos tópicos abordados anteriormente, podemos buscar nesse momento demonstrar a relação da formulação e circulação dos sentidos com a memória discursiva.

Para Eni P. Orlandi “Formular é dar corpo aos sentidos” (Orlandi, 2008, p. 09), ou seja, a formulação se faz materialmente pela colocação do discurso no texto, pela textualização. Para autora, a formulação também é uma atualização da memória discursiva, uma textualização da memória. Para tanto, corroborando com Eni P. Orlandi(2008), partimos da compreensão de Alice Krieg-planque(2010) do que é “fórmula” é:

Por *fórmula*, designamos um conjunto de formulações que, pelo fato de serem empregadas em um momento e, em um

espaço público dado, cristalizam questões políticas e sociais que essas expressões contribuem, ao mesmo tempo, para construir sentidos (KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 09)

Aplicamos fórmula nesse trabalho segundo Alice Krieg-planque(2010), a qual coloca, fórmula intimamente ligada ao uso: “a noção de uso é determinante no estudo de uma fórmula, no sentido que não existe fórmula em si” (KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 14).

Vejamos a entrevista da economista Renata Barreto ao *site* “Uol economia”:

No meu entendimento, a discussão sobre ser ou não ser **golpe** nunca deveria ter existido. Se as pessoas estão achando que o **impeachment** é uma punição muito dura, na verdade deveriam questionar a Lei de Responsabilidade Fiscal e até mesmo a constituição, que prevê o **impeachment** e as bases legais que podem ser usadas para tal. (REDAÇÃO, 31/08/2016, grifo nosso).

Em nossos grifos denotamos que tanto “golpe” quanto “impeachment” são fórmulas, pois seus, respectivos, usos foram empregadas afim de cristalizam em espaço público (o texto de comunicação social de gênero jornalístico) uma questão social, o impedimento de Dilma em 2016 e sedimentam sentidos ligados à *ethos* de legalidade ou ilegalidade. Krieg-planque(2010) ainda estipula em sua obra que *slogan* é também uma *fórmula*: “uma palavra de ordem; uma palavra que adquire, em sentido amplo, uma função performativa”. (KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 26)

Vejamos agora o seguinte recorte para em seguida partirmos para uma Análise Discursiva que descreva as estratégias de formulação e circulação do discurso e em seguida depreender a memória discursiva do objeto investigativo:

Jair Bolsonaro: (PSC-RJ): “Nesse dia de glória para o povo tem um homem que entrará para História Parabéns **Presidente Eduardo Cunha. Perderam em 1964 e agora em 2016.** Pela família e pela inocência das crianças que o PT nunca respeitou, **contra o comunismo**, o Foro de São Paulo e em memória do **coronel Brilhante Ustra** meu voto é sim. [...]. Maria do Rosário (PT- RS): “Pela **democracia**, pela soberania do voto popular, pela dignidade humana, por todos que foram torturados na **ditadura militar**, por todas as gerações, eu voto não a esse **golpe**, e sim ao Brasil. (REDAÇÃO, 14/04/2016, grifo nosso)

Em nossos grifos depreendemos na fala dos parlamentares da Câmara dos Deputados Jair Bolsonaro e Maria do Rosário filiações ideológicas distintas que se antagonizam nas formulações e circulações de sentidos.

Jair Bolsonaro tem sua formação discursiva filiada às perspectivas ideológicas de um partido opositor ao de Dilma Rousseff. Jair Bolsonaro vota favoravelmente à continuidade do processo, é ex-capitão do exército Brasileiro, filiado a um partido de denominação conservadora e de direita (PSC), em sua fala há um resgate à memória discursiva coletiva, por meio de um interdiscurso presente em sua de uma condição de produção discursiva, de forma

enaltecedora a 1964, o qual, é considerado, por alguns, como regime político e não uma ditadura. Bolsonaro utiliza uma *fórmula* como estratégia de dizer, pois cristaliza em espaço pública questões sociais e políticas (regime de 1964 e o impedimento de 2016), evocando a figura do coronel Brilhante Ustra (chefe do DOI-CODI, departamento considerado repressor durante os anos de 1964 a 1985) considerado por conservadores a grande figura de oposição ao comunismo e a ideologias de esquerda.

Por sua vez, Maria do Rosário é deputada por um partido ideologicamente socialista e aliado ao governo Dilma, vota contrariamente à continuidade do processo de impedimento. Em sua estratégia do dizer há também uma *fórmula* cristalizadora da questão social, o qual, em seu discurso, o interdiscurso evoca uma memória discursiva coletiva do regime de 1964, mas que o considera como “ditadura” e um período antidemocrático. Ao utilizar *golpe* denotamos em sua condição de produção uma formulação de sentido que denota uma filiação ideológica ligada às perspectivas de esquerda e também *golpe* cumprindo a função de *fórmula-slogan* para o fenômeno do impedimento de Dilma em 2016.

5. Considerações finais

Em ambos os casos vemos nas circulações de sentido que são norteadas por filiações ideológicas dos sujeitos (esquerda-socialista ou direita-conservadora), sendo que, “golpe” cumpre função performática, de convencimento, cristalização da questão sociopolítica empregada por partidos, parlamentares, membros da sociedade civil ligados às perspectivas ideológicas da esquerda-socialista. Por sua vez, “impeachment” também cumpre função performática de *fórmula-slogan* para aqueles que estão ligados às perspectivas ideológicas da direita-conservadora.

As circulações dos sentidos expressos nos textos midiáticos de “golpe” e “impeachment” refletem o antagonismo presente na sociedade brasileira acerca do processo do impedimento. Sendo que, para os sujeitos da direita-conservadora, nossos grifos indicam, há um discurso pautado na legalidade, pois o processo do impedimento é previsto e norteado em constituição e lei específica e por isso não configuraria um golpe de Estado ou manobra política, mas fruto condenatório de um processo legal. Já em “golpe”, nossos grifos indicam nos textos midiáticos uma estratégia do dizer presente em um interdiscurso que liga o impedimento de Dilma ao regime militar de 1964, de forma, a considerar ambos como períodos sociopolíticos antidemocráticos na história do Brasil, sem participação popular, frutos de manobras conspiratórias e golpe de Estado.

6. Referências

AMORIM, Felipe. PRAZERES, Leandro. MARCHESAN, Ricardo. **Senado aprova impeachment de Dilma, e Temer é efetivado presidente do Brasil.** Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/08/31/senado-aprova-impeachment-e-dilma-deixa-presidencia-em-definitivo.htm>>. Acessado em 11/outubro/2017. 14:30

BRASIL. Senado Federal. **Resposta à acusação nos autos do processo instaurado em virtude de denúncia por suposta prática de crime de responsabilidade nº 1, de 2016.** Disponível em: <<http://estaticog1.globo.com/2016/06/01/Defesa-Dilma-Senado.pdf>>. Acessado em: 12/outubro/2017. 15:45

DE HOLANDA. Aurélio Buarque. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** Editora Positivo, Rio de Janeiro (RJ), 2004.

KRIEG-PLANQUE, Alice. **A noção de fórmula em Análise do Discurso: um quadro teórico e metodológico.** São Paulo (SP). Parábola Editora. 2010.

MINO, Carta. **A reivindicação do Golpe.** Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/revista/894/a-reinvencao-do-golpe>>. Acessado em 11/outubro/2017. 14:30

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas (SP): Pontes. 3ª Edição, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formulações e circulações de sentidos.** Campinas (SP): Pontes. 3ª Edição, 2008.

REDAÇÃO. **Veja frases dos deputados durante a votação do impeachment.** Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/04/1762082-veja-frases-dos-deputados-durante-a-votacao-do-impeachment.shtml>> Acessado em: 11/outubro/2017. 15:50

RIBEIRO, José. **Câmara aprova instauração do processo de impeachment de Dilma com 367 votos a favor e 137 contra.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/507325-CAMARA-AUTORIZA-INSTAURACAO-DE-PROCESSO-DE-IMPEACHMENT-DE-DILMA-COM-367-VOTOS-A-FAVOR-E-137-CONTRA.html>> Acessado em 11/outubro/2017.

A PRELAZIA DE CAMETÁ E A EDUCAÇÃO POPULAR NO BAIXO TOCANTINS, NO PARÁ

JOSÉ RIVALDO ARNAUD LISBOA, BENEDITA CELESTE DE MORAES
PINTO

Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação e Cultura
Universidade Federal do Pará / Campus Universitário do Tocantins-Cametá
Travessa Padre Antônio Franco, 2617, Matinha. CEP: 68.400-000 –
Cametá/PA,
Bloco Orlando Cassique, térreo.

rivaldo_lisboa@hotmail.com, celpinto18@gmail.com

RESUMO. *Este estudo tem como objetivo analisar a contribuição da Prelazia de Cametá na viabilização da Educação Popular às suas bases (CEB's / CC's), no decurso das décadas de 1980 e 1990. Teoricamente embasa-se em obras de FREIRE e GADOTTI. A metodologia envereda pela pesquisa documental, entrevistas e considerará alguns estudos acadêmicos elaborados dentro do contexto amazônico referentes às décadas estudadas, principalmente àqueles que relacionam ou contrapõem Igreja e Estado ditatorial brasileiro.*

PALAVRAS-CHAVES. *Educação popular. Formação. Movimentos sociais.*

RESUMEN. *Este estudio tiene como objetivo analizar la contribución de la Prelatura de Cametá en la viabilización de la Educación Popular a sus bases (CEB's / CC's), en el curso de las décadas de 1980 y 1990. Teóricamente se basa en obras de FREIRE y GADOTTI. La metodología envereda por la investigación documental, entrevistas y considerará algunos estudios académicos elaborados dentro del contexto amazónico referentes a las décadas estudiadas, principalmente a aquellos que relacionan o contraponen Iglesia y Estado dictatorial brasileño.*

PALABRAS CLAVES. *Educación popular. Formación. Movimientos sociales.*

1. Introdução.

O presente estudo busca discutir a educação proporcionada pela Prelazia de Cametá, nas décadas de 1980 e 1990, às suas bases. Para tanto, tem sido necessário responder a algumas inquietações relacionadas a essa temática, fruto das discussões com o objeto da pesquisa, sendo pois: Qual a contribuição da Igreja Católica local para a formação dos sujeitos inseridos no contexto das Comunidades Cristãs (Comunidades Eclesiais de Base) da Prelazia de Cametá?

Nesse percurso é importante salientar quais frutos dessa educação, viabilizada pela Prelazia de Cametá nas décadas de 1980 e 1990 na linha da educação popular, podem ser apontados como resultados desse momento vivenciado pela Prelazia de Cametá e sua população? Ainda, saber se realmente a Prelazia buscou a formação política de lideranças comunitárias para o contexto da luta política, e se buscou o que aconteceu com essas lideranças?

Compreende-se que as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, nos mostram a relevância de se construir uma pesquisa voltada para a compreensão dos anseios político-sociais das massas da população das comunidades de base inseridas no contexto da Prelazia de Cametá.

Metodologicamente, o presente estudo vem se desenvolvendo com base na leitura de uma expressiva bibliografia onde se destacam autores como Freire e Gadotti com o objetivo de se compreender melhor a proposta de educação popular desenvolvida no contexto brasileiro e latino, bem como, entender se a educação alegada pela Prelazia de Cametá seguiu a proposta freiriana, como evidenciada nos relatórios constantes do Setor Educação. Por outro lado, complementa a bibliografia em questão, trabalhos, principalmente acadêmicos, acerca da Amazônia no contexto do Regime Militar pós-64, a fim de avaliarmos a influência dos governos militares nas tomadas de decisão pela Igreja Católica local e a influência, nesse contexto, de uma ala mais progressista da Igreja, a partir do Concílio Vaticano II: a Teologia da Libertação.

Além da leitura de uma bibliografia específica, o estudo volta-se para a análise dos documentos constantes do Setor Educação arquivados na Cúria Diocesana. Complementa este corpo metodológico entrevistas com sujeitos que vivenciaram este significativo momento experienciado pela Prelazia de Cametá e suas gentes.

A educação popular, objeto deste estudo, tem ganhado destaque, sobretudo no que se refere a suas perspectivas enquanto prática pedagógica. Ela surgiu na América Latina no calor das lutas populares dentro e fora do Estado. Nesse sentido, afirma Gadotti (1999: 06):

A educação popular, como prática pedagógica e educacional pode ser encontrada em todos os continentes, manifestada em concepções e práticas muito diferentes e até antagônicas. A educação popular passou por diversos momentos epistemológicos – educacionais e organizativas, desde a busca pela conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa da escola pública popular comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências.

No decurso das décadas de 1970 e 1980 floresceram “fecundas elaborações” de Educação Popular que hoje conhecemos. Um de seus expoentes é a obra e prática de Paulo Freire, defensor da educação como aplicação da liberdade. A noção de liberdade na pedagogia de Freire tem uma posição de destaque.

Dos 50 anos da experiência de alfabetização de Angicos-RN, em 1963, desenvolvida por Paulo Freire, aos debates atuais, muitas experiências, práticas e reflexões teóricas se

acumularam e se produziram, no campo social e nos espaços institucionais, consolidando, além de um campo do conhecimento, uma perspectiva e concepção de educação emancipatória, profundamente ligada à realidade do povo brasileiro. (Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã: 2014. p.5).

Entretanto, necessário se faz deixar claro que a educação popular como a conhecemos nos dias de hoje encontra sua origem no século XIX, época das grandes transformações sociais e políticas.

Nos anos de 1960, organizações e instituições de caráter hegemônicos como a Igreja Católica, o Partido Comunista, os movimentos sociais, a União Nacional dos Estudantes, foram importantes mecanismos de promoção e propagação da cultura e da educação popular no Brasil, reflexo de um expressivo crescimento da participação popular no cenário político-social nacional.

Dá-se também, nesse contexto, o surgimento do Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela CNBB com apoio da presidência da república, o que em muito contribuiu para o fortalecimento do papel da Igreja Católica; o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife; o Centro Popular de Cultura (CPC), criado pela UNE no ano de 1961; além de campanhas como “*De pé no chão também se aprende a ler*”. O objetivo de tal era a alfabetização de crianças e adultos das classes populares.

Assim, a educação popular se realiza junto às comunidades (dentre elas as comunidades eclesiais de base / comunidades cristãs), às pastorais, aos grupos economicamente menos favorecidos, aos movimentos sociais etc. É nesse contexto de lutas, formações e transformações populares, embasadas pela educação popular, que se pretende estudar a prática pedagógica viabilizada pela Prelazia de Cametá às suas bases, nas décadas de 1980 e 1990.

2. Contextualizando historicamente a Prelazia de Cametá.

A Prelazia de Cametá, hoje Diocese de Cametá, foi criada a 29 de novembro de 1952 pela *Bula Providentissimi Consilium* do Papa Pio XII, desmembrada da Arquidiocese de Belém do Pará. Foi confinada pela Santa Sé aos cuidados da Congregação da Missão. No dia 06 de fevereiro de 2013 tornou-se Diocese de acordo com Decreto e Bula de Sua Santidade o Papa Bento XVI, elevada solenemente a esta condição na Festa da Elevação realizada na data 5 de maio de 2013.

A Diocese de Cametá integra a Regional Norte II da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e abrange uma área de 48.308,91 km², com uma população de 596.335 habitantes (Censo do IBGE, 2010), sendo formada pelos territórios dos municípios de Baião, Breu Branco, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Novo Repartimento, Oeiras do Pará, Tucuruí e Pacajá, municípios estes que compõem as regiões Tocantina e Transamazônica, distribuídos em 20 paróquias e 719 Comunidades Cristãs. A

sede da Diocese, Cúria Diocesana (antes Cúria Prelática)¹⁷⁴, situa-se à Estrada Cônego Siqueira, 1653, bairro de Brasília, nesta Cidade de Cametá.

Em sua história, mais especificamente nas décadas de 1980 e 1990¹⁷⁵, a Prelazia de Cametá esteve ligada a lutas sociais, exemplo disso foram os embates políticos com prefeitos e representantes de governos estaduais, fechamento de estradas, ocupação da hidrelétrica etc., a fim de forçar uma negociação seja com o governo estadual, seja com representantes das empresas ligadas a projetos como o da hidrelétrica de Tucuruí. A Prelazia e seu bispo (Dom José Elias) esteve envolvida no contexto da luta pela energia elétrica para que beneficiasse os municípios das regiões Tocantina e Transamazônica, todos (de alguma maneira) atingidos pela construção da referida hidrelétrica.

Entretanto, é preciso ressaltar que a Prelazia, apesar de sua forte ação de cunho social nas décadas de 1980 e 1990, não descuidou das atividades de cunho pastoral, como verifica-se em trecho de carta do Vigário Geral da Prelazia, Padre Gerardus Alfons Paridaen, ao reitor da Universidade da Amazônia (UNAMA), na data de 26 de agosto de 1994, solicitando a liberação da professora desta instituição de ensino, Ivone Maria Xavier de Amorim Correa, professora de Antropologia, para assessorar encontro prelatício com a temática “Religiosidade e Cultura Popular”:

A Prelazia de Cametá do Tocantins, ao longo dos anos, desenvolve Trabalhos Pastorais com o povo da Região Tocantina, na área de Saúde Alternativa, Agricultura, Educação Popular, Pastoral da Pesca, dentre outros. (Trecho do relatório do Setor Educação da Prelazia de Cametá).

Inúmeras foram as contribuições da Prelazia, ao longo dessas seis décadas de existência, às regiões (Tocantina e Transamazônica) onde ela se encontra inserida. Principalmente nas primeiras décadas, quando esteve sob os cuidados da Ordem da Missão onde se destacaram padres europeus, em sua quase totalidade holandeses. Muitos recursos financeiros foram cooptados para esta região e que contribuíram para ajudar não apenas no processo de evangelização, mas também no financiamento de dezenas de projetos na esfera social dos municípios prelatícios.

Houve sempre uma preocupação dos padres holandeses, através da Congregação da Missão¹⁷⁶, em oferecer à população conhecimentos em diversas áreas com o intuito de prepará-la para o manuseio da terra, para a criação de peixes, para o cultivo da pimenta do reino. Carlos Schafaschek Neto afirma que “os projetos destinados para a agricultura não eram apenas para ajudar o trabalhador do campo sobreviver, mas também para viver, para romper com o extrativismo, abrir um horizonte para ele e para sua família”

¹⁷⁴ Cúria Prelática era a denominação dada à sede da Prelazia de Cametá, sendo que na data de 06 de fevereiro de 2013, através de decreto e bula papal a Prelazia de Cametá foi elevada à condição de Diocese de Cametá, passando, com isso, a Cúria Prelática denominar-se Cúria Diocesana.

¹⁷⁵ Décadas de 1980 e 1990 - período da administração de Dom José Elias Chaves (de 24 de setembro de 1980 a 29 de setembro de 1999).

¹⁷⁶ A Ordem Religiosa Congregação da Missão (CM) foi responsável pela administração da Prelazia de Cametá até a Sagração de Dom José Elias Chaves, no ano de 1980, como bispo da Prelazia de Cametá.

(NETO, 2016)¹⁷⁷.

Entretanto, como ele afirmou, algumas lideranças não tinham paciência para esperar dois, três anos para colher, estavam presos a uma cultura imediatista e isso os fazia desistir de determinados projetos a longo prazo; entretanto, ainda, segundo ele, a maioria da população beneficiada por estes projetos apostou na iniciativa dos padres holandeses da Prelazia e “conseguiu se dar bem!”. Em Oeiras, por exemplo, a Igreja se preocupou em oferecer condições dignas de tratamento de saúde para a população local e construiu um hospital para a cidade sendo este sustentado (mantido financeiramente) e administrado pela Paróquia Local (Paróquia de Nossa Senhora de Assunção), bem como, preocupou-se com a geração de empregos para a população da cidade. Para tanto, Padre Arnoldo, pároco da referida Paróquia, implantou na cidade uma pequena indústria mecânica que ajudou a formar, na prática, muitos dos filhos de Oeiras, bem como lhes oferecer “um ganha pão”.

Segundo dados levantados com a pesquisa nos arquivos da Diocese e confirmados por Carlos Schafaschek Neto, em entrevista, os recursos financeiros, em sua maioria, vinham da Holanda, da instituição CEBEMO (Entidade holandesa de cooperação internacional ligada à Igreja e que auxiliava o desenvolvimento de comunidades), cooptados, como afirmei anteriormente, pelos padres holandeses incardinados na Prelazia de Cametá. De acordo com Carlos, eram verbas “avulsas”.

Outra linha de atuação da Prelazia de Cametá foi na busca da formação de uma consciência crítica e política dos comunitários das CEBs, em nossa região nomecladas como comunidades cristãs, quando eram ofertados pela Prelazia cursos de formação para lideranças a fim de que estas se tornassem agentes multiplicadoras em suas Comunidades e nos chamados Intercomunitários¹⁷⁸.

Outra maneira de formar e informar “as gentes das CC’s” era através de Círculos Bíblicos¹⁷⁹ os quais aconteciam em toda área da Prelazia e discutiam assuntos de relevância nacional.

A Prelazia, segundo Carlos, “apostou (também) na formação e fortalecimento do Partido dos Trabalhadores em nossa região como uma forma de política alternativa em relação à política praticada pelas elites que dominavam o cenário brasileiro”. E isso, na visão da elite fez com que a Igreja Católica, particularmente a Igreja Local da Prelazia de Cametá, fosse vista e tida, nesse momento, como comunista e/ou subversiva.

Entretanto, não apenas em grandes projetos ou projetos a médio ou longo prazo eram investidos recursos da Holanda (CEBEMO) ou da própria Prelazia. Havia projetos pontuais, projetos imediatos para uma determinada atividade, como por exemplo, para realização do Encontro Anilzinho, localidade

¹⁷⁷ NETO, Carlos - Declaração concedida em entrevista, no segundo semestre de 2016, importante fonte para a elaboração desta pesquisa.

¹⁷⁸ Intercomunitários - encontros de representantes de várias comunidades em um determinado setor dentro de uma Paróquia da Prelazia.

¹⁷⁹ O Círculo Bíblico se caracteriza pela reunião de vários comunitários onde rezam e cantam juntos, leem e meditam um trecho da Bíblia e procuram ver como podem ajudar-se mutuamente para colocar em prática a Palavra e, assim, resolver os problemas da vida. Foi comum na Prelazia, nos encontros de Círculos Bíblicos, a discussão de temáticas de relevância nacional. A prática do Círculo Bíblico vem desde o Concílio Vaticano II, realizado entre os anos de 1962 e 1965. (www.fradescarmelitas.org.br – acesso em 19.11.2017. 13:42:20).

rural do município de Baião onde o enfrentamento de pequenos produtores (posseiros) e grandes proprietários estava causando preocupação extrema à Prelazia. Os encontros em Anilzinho produziram a Lei Anilzinho que serviu não apenas para apaziguar os conflitos de terra nesta localidade, mas se estendeu como referência de luta social para outras que apresentavam características idênticas, como em Nova América (Oeiras), França, Costeira, Limoeiro do Ajuru, Igarapé-Miri etc.

Dentre tantas contribuições da Prelazia de Cametá para a Região Tocantina (seja no aspecto religioso, no econômico ou no social), certamente merece um olhar mais atencioso o papel desempenhado nesse contexto pelo Setor Educação da Prelazia, nas décadas de 1980 e 1990 e a proposta de educação popular às suas bases.

3. A Prelazia de Cametá e a educação popular.

A fim de viabilizar a educação proporcionada às suas bases, a Prelazia de Cametá criou o Setor Educação o qual, pedagogicamente, foi articulado em três vertentes: Educação Formal, Educação Popular e Educação Religiosa.

Entretanto, este estudo foi direcionado para a vertente Educação Popular (educação de base, alfabetização de adultos, organização popular, apoio e integração), caracterizado por trabalhos realizados junto às Comunidades Cristãs (CC's / CEB's) no sentido de coordenar e orientar os trabalhos desenvolvidos, bem como acompanhamento a movimentos populares.

Tal estudo se faz necessário, haja vista a importância de entendermos o papel da Igreja Católica em nossa região, não apenas como uma instituição voltada para a missão do anúncio do Evangelho, mas preocupada também em contribuir na formação educacional e na construção crítica e cidadã do povo desta porção de terra, grande parte dele não alcançado pelas políticas públicas de educação formal viabilizadas para aquele momento.

O presente estudo é viável, uma vez que há extenso material a ser pesquisado dentro dos arquivos da Diocese de Cametá colocados à minha disposição para estudo e pesquisa. O resultado final deste (estudo) certamente trará à população do município de Cametá e das regiões Tocantina e Transamazônica, uma percepção maior da ação da Prelazia de Cametá nessas regiões.

Assim, com o intuito de colocar em prática a educação pretendida às suas bases e diante da vastidão de seu território (formado por nove municípios de duas regiões distintas) a Prelazia setorizou em quatro frentes de atuação sua área prelatícia, articulada da seguinte maneira: Setor I – municípios de Tucuruí e Pacajá; Setor II – municípios de Cametá e Limoeiro do Ajuru; Setor III – municípios de Igarapé-Miri, Mocajuba e Baião; Setor IV - municípios de Oeiras do Pará e Bagre.

Cada setor contou com o trabalho incansável de uma agente de pastoral integralmente dispensada e remunerada pela Prelazia para articulação das atividades em seu setor. Entretanto, essa divisão setorial não significou uma fragmentação total do trabalho desempenhado pelas agentes, uma vez que era imperativo que houvesse entre elas interação e integração a fim de comungarem de toda ação nos demais setores, pois, diante da análise dos

resultados obtidos usarem-nos como parâmetro para os demais setores; copiados quando positivos, e evitados e/ou corrigidos quando negativos.

De acordo com relatórios do próprio Setor Educação, a educação viabilizada pela Prelazia de Cametá às suas bases seguiu o modelo freiriano, com característica de uma educação libertadora. O importante na educação libertadora, para Freire, é que os homens se “sintam sujeitos de seu pensar, discutindo seu pensar, sua própria visão de mundo manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”. (FREIRE, 1975, p.75).

É nessa ótica de uma educação verdadeiramente libertadora que a Prelazia de Cametá envereda implementando uma educação às suas bases que possa levá-la a refletir mais profunda e intensamente na busca de sua conscientização plena.

Assim, a educação viabilizada pela Igreja Católica local, objeto deste estudo, está pautada nas orientações teóricas de Paulo Freire, principalmente em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, 1975, onde o autor discute uma educação que faz do sujeito o agente de sua própria história. Segundo ele, o sujeito ao conscientizar-se de sua condição marginal e oprimida passa a buscar sua libertação em relação ao seu opressor.

Entretanto, para a Prelazia a conscientização e libertação de suas bases não se limitou à educação formal ou informal, muito menos religiosa. Inúmeros projetos dentro da área prelatícia, voltados (para além da educação formal) para o manejo com a terra, para a área da saúde, da piscicultura, entre outros, foram implementados.

A Prelazia de Cametá do Tocantins, ao longo dos anos, desenvolve Trabalhos Pastorais com o povo da Região Tocantina, na área de Saúde Alternativa, Agricultura, Educação Popular, Pastoral da Pesca, dentre outros. (Trecho do relatório do Setor Educação da Prelazia de Cametá).

Assim, foram implementados projetos na esfera da agricultura familiar, do cultivo à pimenta do reino (como o desenvolvido por Padre Geraldinho), do combate ao analfabetismo adulto, bem como, na área da piscicultura familiar (e não a comercial ou extensiva, pois esta, como observou Carlos Schafaschek Neto¹⁸⁰, “estaria destruindo a propriedade dos pescadores”), na geração de empregos (como em Oeiras do Pará com a criação de uma pequena indústria mecânica), na saúde alternativa, etc. A Prelazia, também, através de convênios com a SEDUC/PA (Secretaria Estadual de Educação do Pará), garantiu o Ensino Religioso em Escolas Públicas, no referido período. NETO 2016, diz que “Os projetos destinados para a agricultura não eram apenas para ajudar o trabalhador do campo sobreviver, mas também para viver, para romper com o extrativismo, abrir um horizonte para ele e para sua família.” (NETO, 2016)¹⁸¹

Com este estudo na Linha de Educação, Cultura e Linguagem, busca-se, o aprofundamento na temática Educação Popular proporcionada pela Prelazia de Cametá às populações inseridas nas Comunidades Cristãs

¹⁸⁰ Carlos Schafaschek Neto atuou como coordenador de projetos na área da agricultura na Prelazia de Cametá, como um dos responsáveis pela elaboração de projetos com a finalidade de captar recursos externos para a Prelazia. Concedeu-me, em entrevista, alguns aspectos necessários para a construção deste estudo.

¹⁸¹ Carlos Schafaschek Neto.

(CC's/CEB's) da região Tocantina, no contexto das décadas de 1980 e 1990, mais especificamente no município de Cametá.

A educação implementada pela Prelazia de Cametá às suas bases se estendeu para toda a extensão territorial da Prelazia, a qual cobria municípios da região Tocantina, Transamazônica e um município da região do Marajó. Entretanto, refletiu-se na impossibilidade de consecução do projeto de pesquisa num curto período de tempo e um espaço territorial tão extenso. Daí definir-se o Município de Cametá como o *locus* da pesquisa e as décadas de 1980 e 1990 como o espaço temporal a ser estudado.

Os recortes temporal e territorial, acima mencionados, foram necessários, diante da impossibilidade de abarcar todos os aspectos relacionados ao tema selecionado com o referido estudo e, da grande possibilidade de abrangência de outros assuntos decorrentes. Por isso, optou-se por pesquisar a participação da Igreja Católica Particular de Cametá (Prelazia de Cametá) - na sua contribuição à educação da região Tocantina, mais especificamente à população do município de Cametá -, através de cursos e orientações às populações das CC's, buscando mostrar a relevância que tiveram estes cursos para o letramento de analfabetos adultos, para a formação e informação de pessoas engajadas em movimentos sociais e para a politização dos leigos.

4. Considerações

Com a presente pesquisa buscamos, primeiramente, traçar um histórico das experiências da Educação popular no Brasil, compreendendo as especificidades que adquiriram em cada tempo e lugar, como, por exemplo, no contexto da Prelazia de Cametá, no que diz respeito ao município de Cametá e sua população das comunidades cristãs; assim como, refletir a relação e influência que a educação popular teve na construção de uma concepção de mundo dos sujeitos que sempre estiveram relegados a um segundo plano na política do Estado, quando as políticas públicas de educação não atingiam a grande massa da população destas comunidades. Também enveredamos pela pesquisa documental de relatórios e outros materiais que se encontram no arquivo da Diocese, constantes do Setor Educação, este responsável por colocar em prática a educação para as comunidades de base. Usando como apoio teórico para diálogo, estamos refletindo a importância do pensamento de Paulo Freire na construção de uma teoria pedagógica libertadora, que se faz primordial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O pensamento de Freire acerca da educação popular faz-se atual, pois, contribui para transformar a realidade social, procurando a construção de uma nova sociedade que responda aos interesses dos setores populares. Tecer esse diálogo entre a educação popular em Freire e a educação popular implementada pela Igreja Católica local de Cametá às CC's permite que nos apropriemos de uma forma mais concreta de como essa educação se manifestou e criou espaço, naquele período, para uma busca contínua de formar o indivíduo a partir de sua realidade onde as construções humanas se transformavam e se mostravam opressoras e oprimidas.

5. Referenciais

Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã (Org.). Marco de referência da educação popular para as políticas públicas. Brasília: 2014. 39 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GADOTTI, Moacir. Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. Cadernos de EJA V 06. São Paulo: IPF, 1999.

MESTERS, Frei Carlos. O que é um Círculo Bíblico? (Disponível em <<http://www.fradescarmelitas.org.br>>. Acesso em 19.11.2017. 13:42:20).

PRÁTICAS DE LEITURA, TECNOLOGIA E ESCOLA

JUCIELE PEREIRA DIAS, LUCIANA NOGUEIRA

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem - PPGCL
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí - Univás
Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470 – Pouso Alegre – MG – CEP: 37550-000

jucieledias@gmail.com, lulunog@yahoo.com.br

Resumo. *Apresentamos o trabalho produzido numa Oficina realizada a partir do Projeto de Extensão “A Linguagem vai à Escola – ALinE”, da qual participaram professores do PPGCL/UNIVÁS e de Escolas da Rede Pública de Ensino de Pouso Alegre. O objetivo é compreender os sentidos de “leitura” na formação do sujeito professor enquanto leitor, a partir de diferentes noções de “leitura” e as diferentes circunstâncias de enunciação do trabalho com as tecnologias na história, problematizando o que é tecnologia.*

Palavras-Chave. *Leitura. Tecnologia. Ensino. Escola. Discurso.*

Resumo em segunda língua. *Nous présentons le travail produit dans un atelier réalisé à partir du projet d'extension «Le Langage va à l'école - ALinE», auquel ont participé des enseignants du PPGCL/UNIVÁS et des écoles du réseau des écoles publiques de Pouso Alegre. L'objectif est de comprendre les sens de la «lecture» dans la formation du sujet enseignant en tant que lecteur, a partir de différentes notions de «lecture» et des différentes circonstances d'énonciation du travail avec les technologies dans l'histoire, problématisant qu'est-ce que la technologie.*

Palavras-Chave na segunda-língua escolhida. *Lecture. Technologie. Enseignement. École. Discours.*

1. Introdução

Este texto tem como objetivo colocar em discussão o trabalho produzido em uma Oficina realizada a partir do Projeto de Extensão “A Linguagem vai à Escola – ALinE”, da qual participaram professores do PPGCL/UNIVÁS e de Escolas da Rede Pública de Ensino de Pouso Alegre. Nosso objetivo foi compreender os sentidos de “leitura” na formação do sujeito professor enquanto leitor, ou seja, analisar o modo como esses sentidos se inscrevem na discursividade do professor em relação a suas histórias na (e com a) leitura, suas dificuldades, inquietações, lutas por condições de trabalho, mas também enquanto superações, descobertas e alegrias que se fizeram presentes também na sua atuação enquanto professoras ou ainda enquanto leitoras em formação.

Neste espaço de “trocas”, em um batimento entre a Teoria e a Prática, foram trabalhadas as diferentes noções de “leitura” na história da formação do

sujeito leitor no Brasil em relação aos sentidos que ainda circulam no cotidiano. Dessa maneira, discutimos sobre as repetições nos métodos de alfabetização e as diferentes circunstâncias de enunciação do trabalho com as tecnologias na história, problematizando, também, o que é tecnologia, no sentido de compreendê-la de outros modos e não somente como o que está posto em relação ao digital. Portanto, a escrita, o livro didático, o dicionário, a gramática foram problematizados enquanto tecnologias em potencial (virtual) para a produção de certos deslocamentos nas práticas sociais.

Assim, a questão que move este trabalho tomou forma em nossas pesquisas por uma escuta do discurso de professoras de sete escolas públicas de Pouso Alegre e o modo como elas colocaram suas inquietações em relação às políticas públicas de ensino na atualidade, em especial, sobre a produção de necessidades de um trabalho pedagógico com as ditas novas tecnologias, tomadas, nessas inquietações, essencialmente no campo das ciências naturais e exatas ou da informatização.

Algo dessa escuta demandava por uma responsabilidade ética e política de um gesto de interpretação sobre a relação Educação e Trabalho nas políticas públicas em institucionalização/decretização na atual conjuntura da sociedade Neoliberal. Desse modo, apresentamos um trajeto de leituras sobre os efeitos de sentidos de um processo de produção de novas demandas *mercado-lógicas* e a inscrição desses efeitos na definição das “competências” e “habilidades” no texto da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, em tramitação final para parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), no mês de outubro de 2017¹⁸².

2. A Oficina: “Práticas de leitura e suas tecnologias na história”

A Oficina intitulada “Práticas de leitura e suas tecnologias na história”, no âmbito do Projeto de Extensão “A linguagem vai à escola (ALinE)”, o qual é coordenado pela Profa. Dra. Greciely Cristina da Costa, do PPGCL/Univás, foi ministrada por nós, Profa. Dra. Juciele Pereira Dias e Profa. Dra. Luciana Nogueira, em 29 de abril de 2017, na Univás. Participaram, como público da Oficina, professoras do 4º e 5º anos, de sete escolas públicas da rede de educação básica de Pouso Alegre (MG) e o então doutorando Atílio Catosso Salles, do PPGCL/Univás. Essa oficina foi promovida com o apoio da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre (SRE/PA) e foi a primeira do total de nove oficinas que constam na programação do Projeto ALinE – 2017, disponível em https://docs.wixstatic.com/ugd/9ea762_1054ce2cb4054cb9aae4c8eb6fab434a.pdf.

A Oficina foi constituída de uma forte interlocução sobre os sentidos de “leitura” na história da formação de cada professor enquanto leitor, suas histórias na (e com a) leitura, com suas dificuldades, inquietações, lutas por condições de trabalho, mas também as superações, descobertas e alegrias que se fizeram presentes também na sua atuação enquanto professores, conforme apresentamos na Introdução. E o modo como as professoras aderiram a essa proposta de trabalho foi muito produtivo, pois diversas delas

¹⁸² Sobre esta questão da BNCC e das competências e habilidades, mais especificamente, apresentamos trabalho neste mesmo evento Enelin 2017 e também no VIII SEAD, realizado em Recife – PE, em setembro de 2017.

nos apresentaram com suas histórias de leituras de um modo muito impactante, colocando em questão os diferentes sentidos de “leitura”, como veremos.

Primeiramente, quando iniciamos a oficina a partir da história de e com as leituras de cada uma ali, fizemos um levantamento na lousa de cada palavra que marcava a relação daquelas professoras com a leitura. Algumas das palavras que mais apareceram foram: *poder; autonomia; livros coloridos; sofrimento; liberdade; subversão; decorar; alfabetização; família; curiosidade*. Esse foi um modo de fazermos uma escuta das condições materiais de formação do sujeito leitor em diferentes condições de produção do discurso e o modo como diferentes histórias de vida e de leituras se enlaçavam ou não nos fios do discurso. Na figura abaixo podemos ver a lousa com a escrita dessas palavras que foram surgindo da conversa inicial:

Figura 1 – os diferentes sentidos de “leitura”



Feito isso, trabalhamos então com os processos de produção de sentidos sobre as práticas de leitura, buscando dar condições para a compreensão do modo como os saberes linguísticos advindos de processos de “colonização” (ORLANDI, 1998; MARIANI, 2004) ainda se atualizam na contemporaneidade, produzindo efeitos de exclusão, fazendo com que manuais de ensino de língua sejam tomados como a língua em si e a leitura

venha a ser reduzida a ideia de decodificação da Letra (HAROCHE, 1984; ORLANDI, 1988). De modo específico, trabalhamos com a relação entre língua e leitura nos processos de gramatização e de informatização (AUROUX, 1998) no Brasil.

As perguntas que nortearam esse momento da produção do trabalho na Oficina foram: “O que é ler para você?”; “Você se lembra de quando começou a ler?”; “O que você leu?”; “Como foi esse momento?”

Para darmos continuidade à discussão sobre os sentidos de leitura, assistimos a um vídeo de Paulo Freire, em que o autor diz as seguintes palavras:

Ninguém começa lendo a palavra porque antes da palavra o que a gente tem para ler à disposição da gente para ler é o mundo. E a gente lê o mundo na medida que a gente o compreende e o interpreta. E foi isso que os homens e as mulheres fizeram, milênios depois de ler o mundo é que os homens inventaram a linguagem. E milênios depois ou séculos depois é que inventaram a escrita¹⁸³ (FREIRE, s/d., s/p.).

Sobre a perspectiva de Paulo Freire em relação à leitura e à linguagem, temos, a seguir, as palavras de Mariani (no prelo) no caderno didático de uma disciplina de Linguística V – Práticas de Leitura, do curso de Letras em Educação à Distância (EaD) da Universidade Federal Fluminense.

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (MARIANI, no prelo).

Para darmos continuidade à discussão de leitura, trouxemos também o que afirma Mariani (2016) a respeito da leitura do mundo:

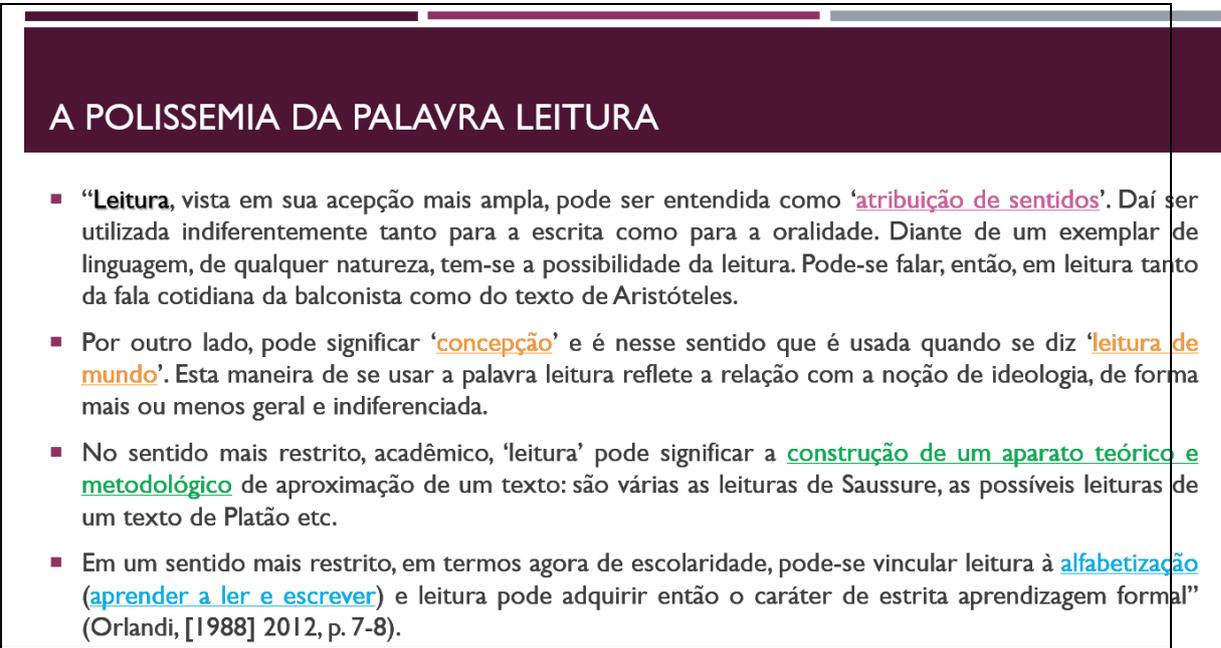
Aqui está a beleza da leitura do mundo em sua relação com a leitura do texto escrito. Se compreendemos que ler é muito mais do que decifrar as palavras escritas, podemos compreender o alcance da leitura na formação de nosso aluno. Ao ensinar leitura, tentaremos fazer com que nossos alunos estabeleçam relações entre o que estão lendo e o mundo que os cerca. Assim, eles vão fazer descobertas prazerosas ao dar sentidos para o que estão lendo, vendo, ouvindo ou falando. Poderão usar a imaginação, lembrar e inventar no movimento de dar sentido ao que estão lendo. A beleza está justamente na descoberta de que estão sempre atribuindo sentidos. (MARIANI, no prelo).

¹⁸³ Vídeo de Paulo Freire. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=CN_gKPWyGVA. Acesso em 20 nov 2017.

Nesse sentido, considerando a leitura no seu sentido amplo, nós colocamos questões às professoras questionando se já pensaram sobre os sentidos de Leitura na escola, nas políticas públicas ou na sociedade de um modo geral. Isto é, como a leitura é significada em nosso dia a dia?

Dando continuidade a um trabalho sobre a polissemia da palavra “leitura”, a partir da Introdução do livro **Discurso e leitura**, de Eni Orlandi, trabalhamos as seguintes concepções possíveis: “ler é atribuir sentidos”; “leitura de mundo, uma concepção”, “construção de um aparato teórico e metodológico”; “aprender a ler e a escrever, alfabetização”. A seguir, na figura 2 - que foi um dos slides utilizados na Oficina -, as palavras de Orlandi que deram suporte teórico para essa discussão:

Figura 2 – Polissemia da palavra ‘leitura’



A POLISSEMIA DA PALAVRA LEITURA

- “Leitura, vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como ‘atribuição de sentidos’. Daí ser utilizada indiferentemente tanto para a escrita como para a oralidade. Diante de um exemplar de linguagem, de qualquer natureza, tem-se a possibilidade da leitura. Pode-se falar, então, em leitura tanto da fala cotidiana da balconista como do texto de Aristóteles.
- Por outro lado, pode significar ‘concepção’ e é nesse sentido que é usada quando se diz ‘leitura de mundo’. Esta maneira de se usar a palavra leitura reflete a relação com a noção de ideologia, de forma mais ou menos geral e indiferenciada.
- No sentido mais restrito, acadêmico, ‘leitura’ pode significar a **construção de um aparato teórico e metodológico** de aproximação de um texto: são várias as leituras de Saussure, as possíveis leituras de um texto de Platão etc.
- Em um sentido mais restrito, em termos agora de escolaridade, pode-se vincular leitura à **alfabetização (aprender a ler e escrever)** e leitura pode adquirir então o caráter de estrita aprendizagem formal” (Orlandi, [1988] 2012, p. 7-8).

Durante a Oficina, privilegiamos ainda um caráter mais prático, que consistiu em analisar manuais de ensino de língua, sejam eles gramáticas ou livros didáticos ou dicionários e enciclopédias impressas e *on-line*. Após o trabalho sobre as concepções de leitura e de língua (gramática) na constituição do efeito de unidade (imaginário) Língua-Estado-Nação no Brasil e nos processos de produção dos conhecimentos linguísticos, propusemos uma discussão sobre como os professores estavam entendendo o que é “tecnologia” na escola.

Com essa proposta, algumas professoras que haviam levado o seu material didático de trabalho cotidiano, como os livros didáticos que adotam para trabalhar diretamente com as turmas, passaram a fazer análise do modo como a questão da leitura estava posta e produzindo sentidos, para elas.

2. A Tecnologia em relação à leitura na contemporaneidade

Para problematizar a questão da tecnologia na contemporaneidade e, ao

mesmo tempo, retomar um pouco do que foi o centro de nossa discussão com as professoras na Oficina de Leitura, trazemos aqui uma recente formulação de Mariani sobre a discursividade do tecnológico (as ditas “novas tecnologias”) e os efeitos que isso pode produzir. Vejamos:

Com uma valorização da discursividade do tecnológico, silencia-se, à gosto do tecnocrata, o político, ou seja, a presença da divisão dos sentidos nos processos de produção e o fato de que, qualquer que seja a tecnologia, ela é feita de linguagem e por sujeitos ideologicamente interpelados. E no mundo globalizado da atualidade, dizer ‘novas tecnologias’ é capitalizar para o presente a velocidade e multiplicidade das descobertas de processos e produtos que em pouco tempo podem se tornar ultrapassados (MARIANI, 2016, s/p).

Mariani, em seu texto, problematizando a questão das denominadas “novas tecnologias”, na contemporaneidade, parte de uma discussão sobre uma formulação de S. Auroux (1998), que coloca que no mundo, nessa era moderna, nós vivenciamos três revoluções tecnolinguísticas das quais resultaram a produção de diferentes tecnologias. São elas:

1. A “primeira revolução tecnolinguística”: a invenção da escrita. Esta possibilitou um deslocamento nas relações sociais em diferentes épocas na sociedade e na história, pois a comunicação, pela linguagem, tendo como suporte o som, fica reduzida a uma determinada distância (um determinado espaço físico), enquanto que com a escrita, é possível que uma mensagem, uma ideia ou um registro sejam enviados de lugares diferentes por meios como, por exemplo, uma pedra, um papiro, um pergaminho ou mesmo, se pensarmos nos computadores e celulares da atualidade, a própria escrita, no digital, pode ser ressignificada em relação àquela advinda dessa primeira revolução tecnolinguística. Além disso, a escrita possibilitou também que de uma época para outra se deixassem registros históricos, como, por exemplo, o acesso que temos hoje a escritos hieróglifos, a registros de diferentes línguas e de diferentes épocas e Estados e Nações.

2. A “segunda revolução tecnolinguística”, ou também chamada a “revolução tecnológica da gramatização”, foi uma revolução que se sustentou com base na produção de duas tecnologias: a gramática e o dicionário. Quando nos referimos a gramáticas e dicionários, não nos restringimos aos manuais de ensino de língua, ou de consulta de uma palavra ou de um sentido, mas sim a instrumentos linguísticos, entendidos como tecnologias que nos possibilitam descrever e instrumentalizar uma língua, que pode corresponder, esta, a um determinado Estado ou a uma determinada Nação. É justamente por essas duas tecnologias que é possível sustentar o efeito (imaginário) de unidade Língua/Estado/Nação a que nos referimos antes.

3. Uma “terceira revolução tecnolinguística” tem sido discutida por autores franceses como S. Auroux (1998), C. Puech, J. M. Fournier e B. Colombat (2010). Ela corresponde a uma mecanicização das línguas naturais ou a informatização, pelas quais, por exemplo, tentativas de traduções automáticas, como o que faz o Google ou outras ferramentas de tradução, aparelhos de tradução. Isto é, trata-se aqui de uma automatização da linguagem.

Essa discussão das tecnologias no campo da linguagem, não muito

conhecidas em nossa área, vale dizer, foi produzida na Oficina em uma tentativa de trabalhar certas evidências de sentidos do que é ‘tecnologia’, já que a profusão de sentidos em relação ao digital se sustenta fundamentalmente no campo das ciências naturais e exatas. Colocamos em cena também uma problematização sobre essa relação Língua/Estado/Nação e na presente reflexão atualizamos a discussão sobre tecnologia determinada pelo Estado a partir da própria valorização da discursividade do tecnológico em relação ao tecnocrata. Essa é uma discussão que nos interessa e que futuramente voltaremos a ela, com o devido desenvolvimento, em textos futuros relacionados com a questão “Educação e Trabalho”. Passaremos agora a um breve relato sobre como foi desenvolvida a finalização da Oficina de Leitura.

3. A atividade de leitura conjunta: os sentidos de “rio”

Após uma problematização sobre os sentidos de ‘tecnologia’, nós passamos a uma tentativa de exercício de análise. Não nos estenderemos aqui em todos os pormenores deste momento da Oficina, mas uma atividade em específico que trazemos aqui foi a análise dos sentidos de “rio”, a partir de três enunciados sobre a tragédia em relação ao Rio Doce, sob a responsabilidade da empresa denominada de “Vale do Rio Doce”.

Inicialmente nós reproduzimos um poema de Carlos Drummond de Andrade chamado Lira Itabirana (1984). Esse poema foi visualizado e escutado por diferentes pessoas que sofreram essa tragédia. Depois discutimos, conjuntamente, os sentidos de “rio”, analisando enunciados sobre os sentidos de rio da voz de uma estudante do 8º ano, de uma escola; da voz de um pescador; da voz da ministra do meio ambiente e, por fim, da voz do diretor-presidente da Vale. Abaixo reproduzimos o poema trabalhado na Oficina (slide):

Figura 3 – Poema Lira Itabirana – Carlos Drummond de Andrade (1984)

Lira Itabirana
Carlos Drummond de Andrade (1984)

I
O Rio? É doce.
A Vale? Amarga.
Ai, antes fosse
Mais leve a carga.

II
Entre estatais
E multinacionais,
Quantos aís!

III
A dívida interna.
A dívida externa
A dívida eterna.

IV
Quantas toneladas exportamos
De ferro?
Quantas lágrimas disfarçamos
Sem berro?

Ainda que o nosso objetivo, com esta oficina, não fosse o de introdução a um curso de Análise de Discurso, algumas questões teóricas discursivas foram postas em discussão, já que a discursividade da tragédia do rio estava sendo analisada. Nos referimos a conceitos como “formações imaginárias” e “condições de produção”, por exemplo, que aproveitamos para explorar ao final

dessa Oficina, por uma demanda que surgiu ali mesmo, em torno da questão da leitura, dando a ver que, de fato, “ler é saber que o sentido pode sempre ser outro”, como nos ensina Orlandi (1993).

Com isso, compreendemos que houve alguns deslocamentos sobre a noção de leitura, que deixa de ser vista apenas como “decodificação da letra” e passa a ser considerada a possibilidade dos outros sentidos possíveis. Isto também foi propiciado por uma outra atividade de análise de uma cena específica do filme “Sociedade dos Poetas Mortos”. Um trabalho de leitura com a possibilidade do sentido outro constituir o que seja “leitura”.

Nesta atividade sobre os sentidos de “rio”, trabalhamos, de um modo bem breve, com a poética, constitutiva da língua com seus jogos morfossintáticos, com a possibilidade de um trabalho sobre o significante (rio) em relação ao simbólico, mostrando como o político não é recoberto, de modo que há uma abertura para a polissemia e não somente uma estabilização dos sentidos de leitura na sociedade e na história.

4. Referências

AUROUX, Sylvan. **Filosofia da linguagem**. Campinas, SP : Pontes, 1998.

COLOMBAT, Bernard; FOURNIER, Jean-Marie; PUECH, Christian. **Histoire des idées sur le langage et les langues**. Paris : Klincksieck, 2010.

MARIANI, Bethania. Leitura e condição do leitor. In: Yunes, Eliana (org.). **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

MARIANI, Bethania. Linguagem, conhecimento e tecnologia: a Enciclopédia Audiovisual da Análise do Discurso e áreas afins. Trabalho apresentado no **VIII Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino (VIII SENALE)**, realizado de 16 a 18 de novembro de 2016, na Universidade Católica de Pelotas (UCPel), na cidade de Pelotas.

MARIANI, Bethania. Aula 1. In: MARIANI, Bethania; TRAJANO, Raphael; DIAS, Juciele; BRANCO, Luiza; LUNKES, Fernanda. **Linguística V: Práticas de Leitura**. Caderno didático. Rio de Janeiro, RJ: CEDERJ. (no prelo).

NUNES, José H. **Formação do Leitor Brasileiro: imaginário da leitura no Brasil Colonial**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

ORLANDI, Eni P. “As histórias das leituras”. In: **Leitura: teoria e prática**, nº 3, ano 3, Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp. Julho, 1984.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

ORLANDI, Eni P. **A Leitura e os Leitores**. 2ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2003.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org.) **Gestos de Leitura:** da história no discurso. Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral et al. Campinas: Unicamp, 2010.

LINGUAGEM DA CRIANÇA: A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS A PARTIR DA RELEITURA DE IMAGENS

JULIANA PAULA DE OLIVEIRA, ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART

Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy,
Lavras - MG, 37200-000

ju.p.oliveira2010@gmail.com, ilsa.goulart@ded.ufla.br

Resumo. *Este projeto de pesquisa parte da necessidade de estudar a linguagem de crianças de 4 anos e o papel da professora como incentivadora do desenvolvimento da expressividade e compreensão leitora. Entendendo a importância da linguagem na formação do sujeito e em todas as suas relações sociais, este projeto tem como finalidade compreender as formas de manifestação e expressão da linguagem da criança a partir de atividades de releitura de imagens em momentos de contação de histórias e os reflexos causados pela atividade do professor (contador) como mediador e modelo das criações infantis desenvolvendo, assim, o comportamento leitor infantil. Considerando a atividade de leitura, como processo de construção de significado, tem como objetivo apresentar formas de manifestação da linguagem da criança a partir de atividades de releitura de imagens em momentos de contação de histórias e os reflexos causados pela atuação do professor como mediador e modelo no processo de criação imaginária. Para subsidiar a reflexão teórica nos apoiaremos nos estudos de Vygotsky (2001, 2007, 2008), sobre o processo de formação e relação entre a linguagem e o pensamento, bem como na concepção e linguagem de Bakhtin (2006), como processo enunciativo e interativo. Para isso, apresentaremos os resultados de uma pesquisa de campo, realizada com crianças de 4 anos, em que observamos um diálogo realizado entre a professora e os alunos, partindo de uma situação de contação de histórias com livros ilustrados.*

Palavras-chave: *Linguagem Infantil. Contação de histórias. Mediação leitora.*

Abstract. *This research project starts from the need of the study of the language of 4-year-old children and the teacher's role as an motivator for the development of expressiveness and reading comprehension. Understanding the importance of language in order to form a character in all its social relationships, this project aims to understand the ways of demonstration and expression of child's language from the re-reading of images activities during the storytelling and the reflections caused by the teacher's activity (teller) as a moderator and model for children criations developing, like*

this, children's reader behavior. Considering the reading activity, as a processo of meaning construction, the study aims to present forms of language demonstration of the child from activities of re-reading images at moments of storytelling and the reflections caused by the teacher's role as a mediator and model in the process of imaginary creation. To support theoretical reflection, we will rely on the Works of Vygotski (2001, 2007, 2008), about the process of formation and relationship between language and thought, as well as in the conception and language of Bakhtin (2006), as an enunciative and interactive process. For this, we present the results of a field research, performed with 4-year-old children, in which we observed a dialog between the teacher and the students, during a storytelling with illustrated books.

Key words: *Child's language. Storytelling. Reading mediation.*

1. Introdução

Ao pensarmos na linguagem, verbal ou não-verbal, pensamos na forma como as pessoas se expressam e se relacionam com os outros, consigo mesma e com o mundo que as cercam. Desde os primeiros dias de vida, a criança está em contato com a linguagem, o que a coloca em interação com modos de relações sociais e culturais. Ao ingressar na educação infantil a criança que está em pleno processo de apropriação social e cultural, compreende também que a linguagem utilizada no ambiente escolar é uma forma de expressar-se, comunicar-se e relacionar-se.

Entendendo a linguagem como ferramenta de comunicação e interação social, considerando que a comunicação está presente no cotidiano familiar e em instituições de educação infantil, há a necessidade de compreender como a criança se referencia na expressão oral que está presente em suas relações.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) a linguagem constitui prioridade para o desenvolvimento do sujeito e apropriar-se de uma nova língua é também compreender a formação social e cultural de sua utilização, adquirir sentidos e significados. Ao analisar esta fase questiona-se: de que forma a criança articula os enunciados nas relações interpessoais, a partir de uma situação de releituras de imagens? De forma a linguagem infantil se configura para organização sequencial de ideias? Qual a relação entre as atividades de contação de histórias, no contexto escolar, e a linguagem como meio de interação e expressão social?

Para subsidiar a reflexão teórica nos apoiaremos nos estudos de Vygotsky (2001, 2007, 2008), sobre o processo de formação e relação entre a linguagem e o pensamento, bem como na concepção e linguagem de Bakhtin (2006), como processo enunciativo e interativo. Para isso, apresentaremos os resultados de uma pesquisa de campo, realizada com crianças de 4 anos, em que observamos um diálogo realizado entre a professora e os alunos, partindo de uma situação de contação de histórias com livros ilustrados, em que os alunos foram os autores da história a partir da leitura de imagens.

2. A linguagem infantil a partir da concepção de: Vygotsky e Bakhtin

Pensando na importância das palavras como forma de expressão da

linguagem em diferentes formas de interações sociais, Vygotsky (1998, p.190) expõe que “[...] as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo”.

A linguagem mobiliza o processo de formação de estruturas psíquicas, algo que transcende a questão de organização e desenvolvimento do ato pensante, possibilitando ao sujeito o ato consciente, a noção de si e do mundo que o cerca.

A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna. Piaget e outros demonstraram que, antes que o raciocínio ocorra como uma atividade interna, ele é elaborado, num grupo de crianças, como uma discussão que tem por objetivo provar o ponto de vista de cada uma. Essa discussão em grupo tem como aspecto característico o fato de cada criança começar a perceber e checar as bases de seus pensamentos. Tais observações fizeram com que Piaget concluísse que a comunicação gera a necessidade de checar e confirmar pensamentos, um processo que é característico do pensamento adulto. Da mesma maneira que as interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança. Piaget demonstrou que a cooperação fornece a base para o desenvolvimento do julgamento moral pela criança. (Vygotsky, 1991, p. 60)

Vygotsky (2008, p.2) ressalta que para compreender o significado e criar sentido é necessário compreender que o pensamento e a linguagem estão intimamente ligados, assim “[...] uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra”.

Sabendo da intimidade da relação do pensamento e linguagem, entende-se também que para compreender a fala do outro não é suficiente apenas escutar ou ouvir, é necessário que haja compreensão do pensamento que exerce uma ação sobre aquela fala.

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano (VYGOTSKY, 2008, p. 130).

Nesta perspectiva, Bakhtin (1986), ao descrever sobre a interação das relações, expõe que através delas existe uma reconstrução da compreensão da fala. O processo de compreensão do enunciado citado por Vygotsky (2008) se revela um alterador de significações a partir do momento que se passa a compreender a motivação do outro para a criação do enunciado, ocorre uma

modificação no enunciado novo para que ocorra um diálogo. O que está em transformação, agrega o ser que está se transformando e, portanto, é transformada novamente, isto porque [...] uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la [...] a sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. (BAKHTIN, 1986, p. 135).

Vygotsky (2008) entende que a palavra é a externalização do pensamento, uma possibilidade de comunicação. A criança internaliza mais facilmente do que externaliza, então é mais fácil ela absorver as palavras do outro do que expor seus pensamentos em forma de palavras, até porque nós não pensamos em forma fonética. Diante disso, entende-se que há duas formas de a palavra existir, a interna que é o significado semântico e a externa que a forma fonética.

Se de acordo com Vygotsky (1991) a fala egocêntrica utilizado como instrumento de ação, pode também ser utilizada por instrumento de reflexão, (re)organização e expressão do pensamento, haja vista que a “[...] fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão”. (Vygotsky, 1991, p21)

A palavra é interação entre quem fala e quem ouve, sendo possível existir mais de um entendimento. A imagem é considerada uma forma de manifestação da linguagem. Repleta de significados, a imagem torna-se um modo de expressão em enunciados semióticos, cria uma relação dialógica e interativa entre quem desenhou e aquele que a lê, sendo possível a criação de diversos sentidos.

Continua-se afirmando que o aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. No entanto, já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. De fato, por acaso é de se duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. (Vygotsky, 1991, p.56)

A criança que tem contato com o reconto desenvolve habilidades que envolvem o enunciado e a expressão da linguagem. Sendo assim, preparadas para organizar suas emoções e orientando seu pensamento para traduzi-lo em palavras que possam ser compreendidas e interpretadas.

3. A linguagem das crianças em meio à releitura de imagens...

A realização deste estudo, selecionamos na biblioteca da escola alguns

livros infantis que tivessem apenas imagens como narrativas. Dentre os livros imagens escolhidos fizemos a opção de trabalhar com a obra “Pato ali. Pato acolá”, de Mirna Forti e ilustrações de Claudia Ferreira, por apresentar uma história que nos pareceu em proximidade ao universo da criança e por compondo-se de uma narrativa sequenciada. A narrativa em imagens conta a dificuldade da mamãe pata em sair com seus filhotes, pois eles brigam, emburram e a desobedecem durante o passeio, causando muito desconforto para a mamãe pata, deixando-a muito nervosa. A mamãe só consegue colocar ordem na turma de patinhos no final da história.

A proposta foi apresentar uma história de um livro em imagens, que as crianças não conhecessem, e propor que elas recontassem a história. Participaram da atividade 18 alunos do período da educação infantil, com idade de 4 a 5 anos.

Para melhor desenvolvimento e compreensão da proposta, separamos as crianças em grupos de 4 alunos para recontarem a história. Dentro dos grupos, cada criança deveria contar a história de modo espontâneo e de acordo com a sua compreensão. Esta proposta de atividade provocou a sensação de insegurança em várias crianças, pois, por mais que tivessem experienciado a atividade de recontar em sala de aula as histórias que levavam para casa, tratava-se de uma história nova para eles.

Para este trabalho selecionamos alguns fragmentos da atividade de reconto de imagens, de modo a identificar focos demarcados na linguagem da criança de sua interação com a narrativa¹⁸⁴.

Imagem 1 – Livro “Pato ali. Pato acolá”, página 4.



A imagem sugere uma cena da história em que os patinhos, muito bagunceiros, desatentos e desastrados, andam em fila distraídos, quando o primeiro tropeça os outros não percebem. Estava feita a confusão. Assim, ao folhear as páginas foi pedido às crianças que contassem a história e, timidamente, uma a uma, foram apresentando a narrativa com base na releitura da imagem:

A1 – O patinho voador jogou o boné no chão e a mamãe ficou brava.

A2 – O irmão tirou o boné dele. Não, jogou pra longe e o patinho feio chorou.

A4 – O patinho caiu porque tinha uma pedra no caminho e ele tropeçou.

A11 – A pata aprendeu a voar muito bem.

¹⁸⁴ Para compor este texto não se utilizou o nome de alunos que participaram da atividade, mantendo o comprometimento com o Parecer Consubstanciado do CEP, n. 1.605.698, emitido em 24/06/2016. Diante disso, cada aluno será identificado por letras, seguido de uma numeração, conforme a ordem do diálogo. Ex.: A1, A2, etc.

A12 – A mamãe pata foi passear aí eles tavam fazendo bagunça... aí o patinho perdeu o boné (risada).

Neste fragmento é possível perceber que a relação estabelecida a princípio com a história não parte de uma narrativa linear, a criança realiza uma leitura das imagens de acordo com as cenas que lhe chamam a atenção ou que ressaltam aos olhos significado. A construção da narrativa parece tomar como base histórias já conhecidas pela criança, reportando-se ao personagem “patinho feio”, como a fala de A2 “O irmão tirou o boné dele. Não, jogou pra longe e o patinho feio chorou”.

Imagem 3 – Livro “Pato ali. Pato acolá”, página 7



Ao serem estimulados a cotar a história, as crianças tiveram diferentes respostas, algumas foram mais espontâneas na descrição da narrativa, mas outras se sentiram desafiadas e manifestaram a recusa em contá-la:

- A5 – Eu não sei ler a história do patinho feio.
Professora – Você consegue, você pode ver as imagens e me contar o que está acontecendo.
A5 – Mas eu não sei.
Professora – Sabe sim, você consegue.
A5 – Ela tá ficando muito ganzada.
Professora – Muito? Porque?
A5 – Eles tava brincando.
Professora – Brincando de que? Me conta?
A5 – Fazendo bagunça e ela ficou muito zangada

Podemos observar duas situações do reconto história apresentada “Pato aqui, pato acolá”, a primeira situação foi a relação com a história “O Patinho Feio”. O ato de ler propicia uma relação interna a conhecimentos e a leituras anteriores para a produção de sentidos, criança faz uma aproximação com outras histórias que já ouviu. Fazer uma ponte entre o novo e o que já é conhecido, é uma maneira de relacionar-se com o enunciado para apresentar seus pensamentos a um outro que se posiciona ouvinte da história. Assim, o receptor das imagens do ilustrador se tornam locutores destinando seus pensamentos a um ouvinte modificando os sentidos que partiram dos esboços do ilustrador. Bakhtin (2006, p.326) nos ensina que o “[...] enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele... Todo dado se transforma em criado”.

A segunda situação é a ação mediadora da professora como estímulo à criança na atividade de contação de história, Vygotsky entende que a fala é um dos signos mais importantes no processo de mediação. Utilizando desse signo como meio de mediação entre o livro e a criança, propus inicialmente à criança

contar uma história. Porém, como a leitura está intimamente ligada à decodificação de um código escrito, houve a necessidade de motivação para que as crianças entendessem que a leitura pode ser feita sem que se saiba decodificar o código escrito das palavras.

A mediação, sendo interação, foi ocorrendo de acordo com a necessidade e com o desenvolvimento da contação de histórias. Propus para todos os alunos: Este livro é muito interessante, conte a história dele para mim, por favor. Depois da proposta inicial, para cada criança houve uma fala, de acordo com o que ela falava ou necessitava.

Imagem 2 – Livro “Pato ali. Pato acolá”, página 5



Nesta imagem observa-se que a mamãe pata por já conhecer o comportamento inadequado de seus filhotes mantém-se séria. As crianças, ao observarem a imagem, dizem (indicando as auréolas) que os patinhos não fazem nada de errado, mas a mamãe já começa a ficar nervosa. As crianças ao visualizarem esta cena na história observam as expressões faciais e se esforçam em entender a narrativa da história:

A6 – A mamãe está brava... (pausa)

Professora – Porque ela está brava?

A6 – Porque o pato virou.... (falou baixo e eu não compreendi)

Professora – Virou o quê?

A6 – Anjo né (falou um apelido da professora)

A contação de história é interrompida pela pausa da criança, frente ao silêncio instaurado, o que parece indicar uma necessidade de tempo para analisar a situação e pensar o que ocorre na cena que poderia ter deixado a mãe brava. Retomando o reconto da história ocorre com a provocação da pergunta feita à criança: “Porque ela está brava?”, feita pela professora. A pergunta incita a criança a buscar uma compreensão, mais direcionada, para a expressão de raiva da personagem “mamãe pata” e relacionar as auréolas e à imagem de anjos. Um adulto entenderia que os patinhos estão se fazendo de anjos, quando na verdade são bagunceiros, já uma criança pode entender que a mamãe está brava porque eles se tornaram anjos e foram morar longe dela, pois fica num plano figurativo da imagem, ou seja fixa-se na leitura da imagem vista por eles naquele momento.

A interação entre os indivíduos é um caminho para a formação e para o aprendizado da criança Vygotsky (1984, p.33) destaca que “[...] o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa”, trazendo a importância da mediação do professor para que haja um interesse e que se desenvolva uma relação íntima capaz de proporcionar a construção de um comportamento leitor, no caso dos livros. Um professor que se preocupe em desenvolver comportamentos que fortaleçam e favoreçam o aprendizado da

criança é um mediador entre a criança e o objeto.

Imagem 5 – Livro “Pato ali. Pato acolá”, página 15



Na sequência da narrativa das imagens surge também um conflito, uma situação no desenvolvimento na trama em que os patinhos se perderam da mamãe, os personagens entram em desespero e choram bastante. As crianças fazem a leitura primeira do efeito para depois entender a causa:

A9 – Os patinhos ficaram tristes e choraram

Professora – porque?

A9 – Porque eles perderam a mãe.

A1 – A mamãe ficou brava e os patinhos choraram.

A6 – E depois todos patos foi pra casa e ai ela ficou brava com eles e ai todos chorando porque choveu.

A11 – Aqui eles perderam a mãe e choraram muito porque estava no caminho errado.

Por relacionarem este livro com a história do “O patinho feio” e, e também mesclaram cenas entre a história do conto com—as imagens que estavam no livro “Pato ali. Pato acolá”. Há uma relação da leitura de mundo, conforme destaca Paulo Freire (1981, p.), pois a “[...] leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele)”.

4. Conclusão

Neste texto assumimos como finalidade apresentar as possíveis formas de manifestação da linguagem da criança a partir de atividades de releitura de imagens em momentos de contação de histórias e refletir sobre os reflexos causados pela atuação do professor. Deste modo, nas situações observadas evidenciou-se como a criança expressa seu pensamento utilizando-se das palavras, como ela formula sua expressão linguística para se comunicar e como isso influencia na aprendizagem e na construção de sentido e significado.

As observações permitem apontar duas situações do reconto história que determinam o processo de formação das narrativas a partir da história: “Pato aqui, pato acolá”: a primeira refere-se à relação estabelecida com uma história já conhecida, como “O Patinho Feio”; a segunda corresponde ao processo de mediação da ação leitora.

Quando Vygotsky (1984, p.33) diz que na interação entre uma pessoa e algo existe uma ponte, referencia-se no aprendizado e na experimentação do outro para formar as suas próprias. Sendo o professor, um mediador que cria um ambiente favorável ao desenvolvimento do aluno, há de se ter certeza que quando existe interesse e incentivo pela literatura como ferramenta de

aprendizado, a criança percebe a amplitude de possibilidade ao se aventurar no mundo da imaginação e criação.

Entendemos as experiências de leitura de imagens na educação infantil tornam-se ações pedagógicas que favorecem o processo de compreensão leitora, pois permite à criança fazer relações entre o está sendo lido e aquilo que conhece, permite exercitar sua leitura de mundo.

5. Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3vol.

FREIRE, Paulo. Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981. Disponível em <http://ead.unifreire.org/mod/forum/discuss.php?d=99&parent=1189> .Acesso em 10 de mar. 2017

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e palavra**. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich, Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Cap. 7, p. 149 – 190.

A LITERATURA COMO MEIO DE ESTÍMULO AO PENSAMENTO CRÍTICO

JULIANA PEREIRA ANDRADE

Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy, Lavras - MG, 37200-000

juliana_p_a@hotmail.com

Resumo. *Este trabalho objetiva analisar a literatura como um meio de desautomatizar o pensamento do leitor e fazê-lo refletir criticamente sobre o seu papel social. A literatura, como arte, exige do seu leitor maior reflexão e atenção para ser percebida; logo, ela é um meio de fazer pensar, de tomar consciência e de ser mais crítico em relação à realidade. Tais questões serão discutidas tendo como base a novela de Herman Melville, Bartleby, o escrivão.*

Palavras-chave: *Desautomatizar. Literatura. Sociedade*

Abstract. *This work aims to analyze the literature as a way of de-automate the reader thoughts and make him reflect critically about his social role. The literature, as an art, demands to the reader more reflection and attention to be perceived; so, it's a way to make think, to be conscious and to be more critical about the reality. These questions will be discussed based in the Herman Melville's novel, Bartleby, the scrivener.*

Key-words: *De-automate. Literature. Society.*

1. Introdução

Com o advento do capitalismo, as relações sociais se alteram drasticamente e reforça-se ainda mais a questão da posição social. A marca mais clássica da sociedade capitalista é a divisão entre Burgueses, detentores dos meios de produção, e proletariado, aqueles que vendem a sua força de trabalho. Habermas (*apud* Portolomeos, 2009, p.27) com relação à formação do novo arranjo social moderno afirma que esse “já está definido no século XVIII, momento em que se identifica a decomposição dos poderes feudais e o aparecimento de uma esfera pública burguesa”.

Dentro de um contexto de revolução industrial, a manufatura e o trabalho manual perdem o valor e o trabalho nas indústrias passa a ser o meio de subsistência da classe proletária, que surge dentro desse processo. O trabalho antes artesanal ou na agricultura passa a ser extremamente mecânico e as pessoas que antes viviam no campo, se veem obrigadas a ir para as cidades.

O capital se concentra cada vez mais nas mãos de poucos. Camponeses e artesãos independentes não podem competir com a produção de massa capitalista e são forçados a abandonar suas terras e fechar seus estabelecimentos. A produção se centraliza de maneira progressiva e se racionaliza em fábricas altamente automatizadas. (...). Um vasto número de migrantes pobres são despejados nas cidades, que crescem

como num passe de mágica – catastróficamente – do dia para a noite. (BERMAN, 1998, p. 89)

O trabalho não é realizado em função de um resultado final, o trabalhador apenas realiza uma ação automática com o intuito de ao final receber o pagamento pela sua “força de trabalho”. Isso acontece porque a sociedade burguesa está pautada na obtenção de lucro, desde os gastos com a produção até as condições de trabalho do proletariado, tudo é pensado em função do capital, do acúmulo, da riqueza.

Apesar de todos os maravilhosos meios de atividade desencadeados pela burguesia, a única atividade que de fato conta, para seus membros, é fazer dinheiro, acumular capital, armazenar excedentes; todos os seus empreendimentos são apenas meios para atingir esse fim (...). (BERMAN, 1998, p. 91)

Foi nesse contexto de capitalismo, mas já no século de XIX, que o autor americano Herman Melville escreveu a obra *Bartleby*. Este conto consiste na história de um homem chamado Bartleby contada do ponto de vista de um advogado, anônimo, que o contratou para trabalhar em seu escritório como escriturário, fazendo cópias de diversos documentos. Em um primeiro momento, o narrador fica muito satisfeito com o trabalho do funcionário, que era discreto, tranquilo, calado e produzia muito. Porém fica sem reação quando ele começa a se negar a fazer determinadas coisas, como conferir as cópias que ele havia feito, usando sempre a mesma frase: “Prefiro não fazer”.

Numa análise mais atenta deste conto percebe-se que, apesar dele ter sido escrito há quase dois séculos, quase poderia ser lido como atual, com exceção do fato de que já não se fazem cópias de documento à mão. No entanto as relações entre empregado com seu empregador, com seu ambiente de trabalho e com o trabalho em si são muito semelhantes com as atuais.

Desde o século XIX até os dias atuais, ainda que tenham ocorrido muitas mudanças sociais, permanece o sistema capitalista, permanece dominante o trabalho mecânico, não-reflexivo, não só nas indústrias, mas em qualquer meio social. Segundo Alves (2007, p.245) “o toyotismo é o modo de organização do trabalho e da produção capitalista adequado à era das novas máquinas da automação flexível”. A tecnologia cada vez mais substitui o homem em algumas atividades e isso faz com que o trabalho vá se tornando escasso, enquanto as condições de trabalho se tornam piores. Se a máquina faz todo o trabalho, resta ao trabalhador operá-la e isso pode significar passar o dia todo apertando um único botão.

Assim como nos séculos XVIII e XIX, com o surgimento da burguesia e a ocorrência das duas revoluções industriais, a preocupação com o capital segue sendo a prioridade num contexto pós 3ª Revolução Industrial, em pleno século XXI. “Através do processo de produção intrafábrica, o toyotismo reconstituiria a hegemonia do capital instaurando de modo pleno a subsunção real da subjetividade operária à lógica do capital.” (FERRARI, 2002, p. 2)

Valoriza-se cada vez mais o rendimento, a produção, em detrimento a capacidade de pensar do sujeito e isso não só nas indústrias, todas as atividades econômicas estão inseridas nesse contexto capitalista. E a questão é que as pessoas, embora muitas vezes se sintam esgotadas, insatisfeitas com o trabalho, muitas vezes não refletem sobre as consequências sociais de ser

um sujeito cada vez menos pensante e mais automático e alienado.

A arte, que muitas vezes é deixada de lado por ser vista como sinônimo de cultura de erudição, é importante meio de desalienar esse sujeito que vem sendo apagado. A leitura literária exige pensar, refletir, ler as entrelinhas, ela não pode ser automática. Ler auxilia no desenvolvimento do pensamento crítico, ensina a questionar porque abre os olhos para novas possibilidades antes ignoradas.

2. Uma leitura para além do real como meio de repensar a própria realidade

O grande diferencial da literatura é sua capacidade de ir além, de transmitir novos significados, de poder ser desvendada de uma maneira diferente a cada leitura. Esses fatores diferenciam os textos literários de textos pragmáticos e objetivos presentes no dia-a-dia, como uma notícia de jornal. Estes sim, têm um significado, claro, simples de compreender, não tem segundo plano, não têm indiretas, vão direto ao ponto. A literatura pode suscitar as mais diversas ideias em cada obra, é uma capacidade quase inesgotável de interpretação. O teórico Jan Mukarovsky (1981) explica melhor essa questão considerando que a arte é caracterizada pela supremacia da função estética, enquanto os outros textos cotidianos, como os de jornal, são compostos por funções extra-estéticas. Segundo o autor:

A diferença entre uma obra de arte e as outras criações do homem consiste, do ponto de vista funcional, porém, no facto de, para as atividades e funções extra-estéticas, a orientação funcional ser o mais unívoca possível (...). O caso é diferente com a obra de arte: a supremacia da função estética impede que qualquer das outras funções possa predominar realmente e configurar a constituição do objeto, isto é, da obra de arte, orientando-a univocamente para um único objectivo. (MUKAROVSKY, 1981, p. 224)

Mas se há elementos do real tanto nos textos literários, como nos de jornal, surge a questão de como uma obra literária é construída para exercer o seu papel. Iser (1975), usa os termos real, fictício e imaginário para explicar como esse real vai ser transposto e recombinação, dentro da obra, com um imaginário, transformando-se em algo completamente diferente do contexto original.

(...) estas realidades, ao surgirem no texto ficcional, neles não se repetem por efeito de si mesmas. Se o texto ficcional se refere à realidade sem se esgotar nessa referência, então a repetição é um ato de fingir, pelo qual aparecem finalidades que não pertencem à realidade repetida. Se o fingir não pode ser deduzido da realidade repetida, nele então surge um imaginário que se relaciona com a realidade retomada pelo texto. (ISER, 1975, p. 958).

Ocorre então uma espécie de transgressão da realidade ao ser selecionada inserida na produção de um texto literário. É nessa transfiguração e inserção do imaginário que o real deixa de ter relação direta com o seu

campo de referência original e passa a adquirir significação dentro do contexto da obra.

A seleção é uma transgressão de limites na medida em que os elementos acolhidos pelo texto agora se desvinculam da estruturação semântica ou sistemática dos sistemas em que foram tomados. (...). A forma de organização e a validade dos sistemas se rompem agora porque certos elementos são afastados e são projetados noutra contextualização (...) (ISER, 1975, p. 960-961)

Seguindo nessa ideia, entende-se que várias porções do real são selecionadas pelo escritor e depois combinados juntos para formar a obra em si. Vem então o conceito da verossimilhança de que embora haja a relação com o real, não é ele próprio que está no texto, e sim o real transfigurado. Segundo Gustavo Bernardo:

(...)o artista, ao inventar, deve respeitar o limite da existência, recorrendo às formas e entes que realmente existem, para recombinar tais formar e entes de tal modo que crie o inexistente. (...) afirmar que algo não existe já confere, a este algo, existência (no mínimo, existência verbal). (BERNARDO, 1999, p. 137)

Nesse processo de transfiguração da realidade, o escritor sai do individual, do particular, do pontual e vai para o coletivo, o plurissignificativo e é dessa maneira que ele permite a identificação do leitor com a proposta da sua obra. Se a intenção de um conto é falar sobre morte, talvez o autor use a morte de alguém que era especial para ele como inspiração, no processo de seleção. Porém, quando recombinada na obra com outros elementos, essa morte deixa de ser aquela que era dolorosa para o autor, seu contexto original, para ser uma morte de um ente qualquer construída dentro da obra e com a qual o leitor pode se identificar. Surge então a questão de *mimese*, conceito abordado por Gustavo Bernardo (1999) usando como exemplo o poema “Autopsicografia de Fernando Pessoa. Referindo-se a “dor” falada no poema Bernardo afirma que “(...) a dor representada alude à dor original, sem, no entanto, ser esta dor”. Bernardo (1999, p.142). Ou seja, voltando no exemplo inicial, a morte representada alude àquela pensada pelo escritor no momento da produção, mas já não é ela.

Se a arte é capaz de nos causar emoções como a tristeza, a piedade, é justamente pelo fato de que através da *mimese* torna possível ao leitor ao interpretar uma obra, adentrá-la o mundo dela e se identificar com os elementos, que estão despregados do contexto original. Esse conjunto de sentimentos despertados por essa identificação é a chamada *catarse*. Gustavo Bernardo, a partir do mesmo exemplo dado anteriormente vai dizer que o leitor se identifica com essa dor do poema, e ainda que ela não seja propriamente sua dor, ela vai ser sentida pelo leitor de uma maneira intensa causando uma espécie de purgação.

Fica claro a partir desses conceitos como a arte tem a habilidade de levar o leitor a ir além através dos efeitos que ela causa. Ela adentra profundamente na personalidade, na vida, nos sentimentos e faz pensar criticamente, porque confunde quando faz surgir coisas inesperadas. Por isso a

importância da leitura literária para desautomatizar o pensamento, para fazer pensar sobre si mesmo e sobre seu papel social. Segundo o teórico formalista Viktor Chklovski :

A automatização engole os objetos, os hábitos, os móveis, a mulher e o medo a guerra (...). 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 que consiste em obscurecer a forma e aumentar a dificuldade e a duração da percepção. (CHKLOVSKI, 1973, p. 44-45)

Dois conceitos são importantes na citação acima, visão e reconhecimento. A palavra visão está muito relacionada a experiência da sensação, palavra que também foi usada pelo autor. Pensemos na questão da “vida”, muitas pessoas só vivem a fase do reconhecimento, seria algo como “estou vivo, tenho que trabalhar, tenho que produzir”. Por outro lado, ainda que sejam tantas, algumas pessoas conseguem viver a fase da visão. É conseguir experimentar a vida de verdade, ter consciência da efemeridade, mas também consciência das maravilhas que o mundo oferece para quem abre os olhos para enxergar, para aqueles que se libertam do automatismo. A literatura tem o poder de desautomatizar por que ela exige do leitor a visão, a recepção do texto literário depende de ler um segundo plano, de desvendar, de entender, de sentir. O automatismo funciona no real, no pragmático, mas não funciona na literatura.

É claro que para fazer uma leitura literária adequada, ou seja, considerando as especificidades literárias é preciso esforço para livrar-se do olhar pragmático, ler esperando a lógica racional é desperdício de tempo. É justamente esse esforço para entender a nova lógica que faz o leitor uma pessoa mais crítica, porque enxerga que existem outras possibilidades, não só na literatura, na vida também.

3. Perspectiva crítica na leitura de Bartleby

Bartleby é um personagem peculiar, que em um primeiro momento parece ser completamente normal como qualquer outra pessoa, considerando o padrão de “normalidade social”. O advogado que o contrata para ser escriturário em seu escritório, e que é o narrador da história, se mostra muito satisfeito quando contrata Bartleby. Até então o escritório era composto por um menino de recados e dois escriturários, Turkey e Nippers com temperamentos de certa forma complexos.

Turkey era um inglês baixinho e gorducho. (...) Pela manhã pode-se dizer que seu rosto tinha um alegre tom rosado. Entretanto, após o meio-dia (...) ele queimava como uma lareira repleta de brasas; (...) começava o período do dia a partir do qual eu considerava suas capacidades profissionais seriamente prejudicadas (...). (MELVILLE, 2013, p.8)

(...) a irritabilidade e o conseqüente nervosismo de Nippers eram perceptíveis principalmente pela manhã, enquanto que a

tarde ele era comparativamente tranquilo. Assim, como os paroxismos de Turkey surgiam apenas por volta de meio-dia, eu nunca tive de com as excentricidades dos dois simultaneamente. (MELVILLE, 2013, p.12)

Considerando esse comportamento explosivo dos dois funcionários, Bartleby pareceu perfeito, por aparentar ser calmo e por apresentar-se, num primeiro momento, bastante produtivo. Isso remete bastante às questões do capitalismo abordadas anteriormente, já que há claramente a ideia da produção eficiente, rápida e também mecânica. “Mas ele escrevia em silêncio, de maneira mecânica e apática”. De certa forma Bartleby era o perfeito funcionário no esquema capitalista, trabalhava muito, produzia muito e falava o mínimo possível.

(...) contratei-o, satisfeito por ter em minha equipe de copistas um homem de aspecto tão singularmente sossegado, que eu acreditei poder ser benéfico ao temperamento excêntrico de Turkey e ao Gênio explosivo de Nippers. (...) Inicialmente, Bartleby realizava uma quantidade extraordinária de trabalho. Como se há tempos estivesse faminto por algo que copiar, ele parecia devorar meus documentos. (MELVILLE, 2013, p.14)

Uma outra questão muito relevante em termos de proletariado é as condições de trabalho. Em geral, pensando mais especificamente no século XIX, esse tópico é muito relacionado ao ambiente das industriais devido à revolução industrial. Porém é possível pensar essa questão em qualquer setor econômico, não só do século XIX, mas do século XXI também. O espaço do escritório dedicado a Bartleby era quase lúgubre, aparenta má iluminação, abafamento, além de isolamento.

Posicionei sua mesa perto de uma pequena janela (...) que originalmente dava para uns quintais sujos e umas pilhas de tijolos, mas que em razão das construções subsequentes, não tinha mais qualquer tipo de vista, embora permitisse a entrada de um pouco de luz. A parede ficava a cerca de 30 cm das vidraças, e a luz originava-se bem do alto, por entre dois imponentes edifícios, como se viesse de uma abertura muito pequena numa abóbada. Para que o ambiente ficasse ainda mais satisfatório, adquiri um alto biombo verde que deixava Bartleby totalmente fora do meu campo de visão, mas não distante da minha voz. (MELVILLE, 2013, p.14)

É bastante curioso o uso da palavra satisfatório pelo narrador. Satisfatório para quem? Para ele mesmo, claro. Sua privacidade não era perturbada, porém tinha o funcionário a seu alcance quando quisesse. Mas uma vez a ideia da eficiência, Bartleby está perto dele porque caso ele precisasse dele para algum trabalho seria muito fácil. A luz do biombo era tão ruim, que posteriormente, ao notar isso, o advogado se preocupa em pensar se Bartleby não estaria com a visão afetada. “Ocorreu-me imediatamente que sua aplicação sem precedentes de copiar ao lado da janela pouco iluminada nas suas primeiras semanas comigo poderia ter prejudicado sua visão temporariamente” (MELVILLE, 2013, p.31).

A tranquilidade do escritório não dura muito tempo, já nos seus primeiros tempos trabalhando lá, Bartleby demonstrou sua “excentricidade”. E o sentido dessa palavra está pautado no que é considerado padrão, normal, adequado socialmente. Quando solicitado para conferir um documento que havia sido copiado, ele se nega a realizar a atividade.

(...) chamei-o dizendo rapidamente o que queria que ele fizesse – mais precisamente checar um pequeno documento comigo. Imagine a minha surpresa, ou melhor a minha consternação, quando, sem se mover de sua privacidade, Bartleby respondeu num tom de voz singularmente suave e firme:

- Prefiro não fazer.

Sentei-me no mais absoluto silêncio durante alguns instantes, tentando recompor meu abalado raciocínio. (MELVILLE, 2013, p.15)

A atitude de se negar a conferir as cópias se repetiu, sendo que o funcionário se recusava a conferir suas próprias cópias. O mais irônico é que de certa forma o próprio narrador reconhece que o trabalho de conferência, inclui-se aqui também o da escrita, não é nem um pouco dinâmico, é pura repetição de palavras e textos conferidos. “Não consigo imaginar que o fioso poeta Byron teria se sentado de bom grado com Bartleby para conferir um documento legal (...)” (MELVILLE, 2013, p.15). A figura de Byron aqui é muito interessante, pois escritores de literatura, em especial poetas são pessoas críticas, pensantes, imaginativas; enquanto o trabalho de escriturário é mecânico, o sujeito está ausente ali.

Devido ao comportamento duvidoso de seu funcionário, o advogado começa então a observá-lo. Bartleby se revela um homem sem vida social, que não disfruta de nenhum prazer. Vive apenas ali no trabalho para o trabalho, vivendo mecanicamente e se apagando. “Notei que ele nunca saia para almoçar; na verdade ele nunca ia a lugar algum. Também não me lembro de tomar conhecimento de sua vida fora do meu escritório. Ele era uma sentinela perpétua naquele canto” (MELVILLE, 2013, p.19).

Embora o narrador em certos momentos mostre-se interessado e curioso para compreender a excentricidade de Bartleby e, até mesmo, um pouco preocupado, ele acaba por acomodar-se. Sua situação confortável, porque afinal o funcionário produzia muitas cópias, mesmo que se recusasse a realizar outras atividades, e tinha bom temperamento. “(...) fui ficando consideravelmente tranquilo em relação a Bartleby. Sua constância, seu comedimento, sua produtividade incessante (...), seu absoluto silêncio e seu comportamento inalterável sob qualquer circunstância faziam dele uma aquisição valiosa” (MELVILLE, 2013, p.23).

A situação, porém, muda quando Bartleby passa também a não escrever mais. A partir desse momento o advogado decide tomar uma atitude, pois o funcionário já não produzia e se recusava a sair de seu escritório, uma pessoa ociosa era um problema para ele. “O fato é que ele havia se tornado um peso morto para mim, não apenas tão inútil como um colar, mas também difícil de manter.” (MELVILLE, 2013, p.33)

- Que direito você tem de ficar aqui? Você paga algum aluguel? Você paga meus impostos? Ou essa é sua propriedade?

Ele não respondeu.

-Você está pronto para voltar a escrever agora? Seus olhos se

recuperaram? Você poderia copiar um pequeno documento para mim esta manhã? Ou ajudar-me a revisar algumas linhas? Ou ir até o correio? Em suma, você fará qualquer coisa que seja para justificar sua recusa em deixar este local?

Ele silenciosamente retirou-se para seu canto. (MELVILLE, 2013, p.37)

O dinheiro, o lucro, a produção, o capital são termos essenciais em pleno século XIX, diante de uma segunda revolução industrial. Algo estava ocorrendo com Bartleby, Porque ele fixava o olhar na janela que dava para a parede de outro edifício? Porque ele se recusa a realizar o trabalho? Porque ele não saía nunca, não parecia ter nenhum familiar ou amigo e ainda comia mal? São questões importantes, mas que são abafadas pelas ideias capitalistas, claramente expressas no trecho acima.

É impossível negar que há, em determinados momentos um sentimento de preocupação para com Bartleby por parte do advogado. Emerge uma certa humanidade nele que era como uma questão moral derivada de sua religião.

Mas quando esse velho Adão ressentido cresceu dentro de mim e tentou-me a respeito de Bartleby, eu o dominei e expulsei-o de mim. Como? Ora, simplesmente relembrando a ordem divina: “Este é meu mandamento: amai-vos uns aos outros”. Sim, foi isso que me salvou. (MELVILLE, 2013, p.38)

Essa atitude do narrador está relacionada ao fato de que ele permitiu que Bartleby ficasse ali no escritório, sem trabalhar, parado olhando a mesma parede. Aparentemente o advogado estava sendo realmente humano, porém é relevante pensar que, ainda que ele não expulsasse Bartleby, em momento nenhum ele pensou ou tomou alguma atitude no sentido de ver o funcionário bem. Bartleby claramente estava doente, não reagia, mas ninguém se preocupou em curá-lo. Essa caridade por parte do narrador não durou muito, pois a figura de Bartleby passou a ser incômoda e esquisita para com os que se relacionavam ou tratavam de negócios com ele. Aí sim, as atitudes do advogado voltam para o pensamento em si mesmo, em seus negócios, suas relações e novamente volta a ver Bartleby como um ser incômodo, quase um objeto a ser eliminado.

E quando fui assaltado pelo pensamento de que ele poderia ter uma vida muito longa e continuar ocupando minhas salas, e negando minha autoridade, e constrangendo meus visitantes, e escandalizando minha reputação profissional, e trazendo um ar sombrio para o local (...); conforme essas previsões obscuras tomavam mais e mais conta do meu pensamento, com meus amigos fazendo continuamente suas cruéis observações sobre a aparição em meu escritório, forjou-se em mim uma grande mudança. Decidi reunir todas as minhas faculdades e livrar-me para sempre daquele pesadelo intolerável. (MELVILLE, 2013, p.40)

Esse trecho é muito marcante por descrever bem o incômodo que Bartleby causava e o quanto o advogado queria livrar-se dele, independente do que viesse a ocorrer depois ao ex-funcionário. Também mostra o quanto sua postura perante a sociedade, sua imagem, seu trabalho, fonte de dinheiro, estavam acima de qualquer sensibilidade e caridade. A expressão mais

marcante disso é quando, abandonando todos os preceitos morais e religiosos apresentados antes, ele se refere a Bartleby como “pesadelo intolerável”.

Bartleby chega ao extremo de não falar e nem comer e acaba morrendo. Ele se nega ao sistema quando percebe que está sendo apagado como sujeito, que está se limitando ao mecânico e não ao pensante. Mas não encontra escapatória, ele é isolado e ignorado quando foge ao sistema do capitalismo. É importante refletir como podemos atualizar essa história durante a leitura. A questão aqui não é procurar alguém que seja como Bartleby, mas pensar como as atitudes e as relações entre patrão e empregado são muito condicionadas pelo capitalismo.

É comum que funcionários mais velhos, que já não possuem o mesmo rendimento sejam demitidos e trocados por outros mais novos. Ou que aqueles que estão na ativa sejam pressionados para cumprir demasiadas tarefas, trabalhando em horas extras, sendo cobrados excessivamente e, claro, se apagando nesse sistema. Não havia e não há espaço para afirmação do sujeito no trabalho que ele realiza e isso compromete o pensamento crítico, que é substituído pela ideologia e lógica do sistema.

4. Conclusão

Os esquemas de trabalho pouco mudaram em quase dois séculos, a produção, os resultados e os lucros ainda são considerados primordiais. Esse conto abre as portas para uma profunda análise da sociedade do século XXI, em especial em suas relações de trabalho. Uma leitura aprofundada de Bartleby permite que o leitor faça associações com sua realidade e comece a ser mais crítico em relação a ela. A ideia proposta aqui não é de ir contra o trabalho e pensar que tudo é ruim, mas de reconhecer que o trabalho alienado é uma realidade e que sufoca a criticidade, a criatividade e o raciocínio, enfim, apaga o sujeito que se aproxima cada vez mais da máquina.

5. Referências

ALVES, G. Reestruturação produtiva, novas qualificações e empregabilidade. In: _____. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007. Disponível em: <<http://www.giovannialves.org/drp.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das letras, 1986. Disponível em: <<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Berman,%20Marshall/Tudo%20o%20que%20%C3%A9%20s%C3%B3lido%20desmancha%20no%20ar.%20A%20aventura%20da%20modernidade.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

BERNARDO, G. O conceito de literatura. In: JOBIM, J.L. **Introdução aos termos literários**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999. p. 135-169.

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: TOLEDO, D. **Teoria da literatura: formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1973.

FERRARI, T. Uma Nova Análise. **Lutas sociais**. [S.l.], n. 8, p. 166-168, jun.

2002. Disponível em:
<<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/viewFile/18924/14088>> Acesso em: 09 nov. 2017.

ISER, W. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, L.C. **Teoria da literatura e suas fontes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975. p. 955-987.

MELVILLE, H. **Bartleby, O escriturário**: Uma história de Wall-street. Jerusalém: Ruriak Ink, 2013. Disponível em:<
<http://sanderlei.com.br/PDF/Herman-Melville/Herman-Melville-Bartleby-o-escriturario.pdf> >. Acesso em: 23/07/2017.

MUKAROVSKI, J. **Escritos sobre estética e semiótica da arte**. Lisboa: Editora Estampa, 1981.

PORTOLOMEOS, A. **A crônica de benjamim costallat e a aceleração da vida moderna**. Rio de janeiro: casa 12, 2009.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA GRADUAÇÃO: UMA PRÁTICA POR MEIO DO GÊNERO RESENHA CRÍTICA

JÚLIO CÉSAR PAULA NEVES, JAQUELINE APARECIDA NOGUEIRA

Departamento de Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Lavras
Av. Dr.Silvio Menicucci, 1001 - Campus Universitário - Lavras . CEP: 37200-000
Universidade Federal de São João Del Rei
Praça Dom Helvécio, 74 - Dom Bosco - São João Del Rei-MG. CEP: 36301-160

julimgv@hotmail.com, jaqueline.ufla@gmail.com

Resumo. *A proposta deste trabalho é refletir sobre uma atividade prática de ensino no meio acadêmico. Especificamente, enfocaremos as habilidades de graduandos de períodos iniciais na elaboração de resenhas críticas. Com a execução deste trabalho, foi possível descrever o contexto de uma proposta de ensino de escrita voltada ao ensino superior e identificar e analisar dialogicamente as relações de poder atuantes neste processo.*

Palavras-Chave. *Análise do Discurso. Público-alvo. Resenha crítica. Letramento.*

Resumo em segunda língua. *The purpose of this paper is to reflect on the practice of teaching activity in the academic world. Specifically, we will focus on the skills of undergraduates from early periods in writing critical reviews. With the execution of this study, we describe the context of a written teaching proposal focused on higher education and to identify and analyze power relations dialogically active in this process.*

Palavras-Chave na segunda-língua escolhida. *Discourse Analysis. Target audience. Critical review. Literacy.*

1. Introdução

Neste trabalho, tratamos de uma atividade prática de ensino concretizada no meio acadêmico. Buscamos levantar questões acerca das habilidades, das percepções de graduandos de administração pública e de suas possibilidades na elaboração de resenhas críticas. As resenhas analisadas foram elaboradas em uma oficina voltada ao reconhecimento e produção de tal gênero. Quanto à oficina, foi ministrada para alunos do primeiro período do curso de Administração Pública de uma universidade federal do interior de Minas Gerais.

Com a execução deste trabalho, foi possível descrever o contexto de uma proposta de ensino de escrita voltada especificamente ao ensino superior e também identificar e analisar dialogicamente as relações de poder atuantes

neste processo. O referencial teórico-metodológico empregado foi constituído, principalmente, dos conceitos de “prática institucional do mistério” de Lillis (1999), “dimensões escondidas” de Street (2009) e da noção dialógica de Mikhail Bakhtin (2015). Ao final dos trabalhos evidenciamos determinadas dificuldades relacionadas ao letramento acadêmico básico de alunos de universidades federais, bem como as influências das relações de poder existentes no contexto escolar, as quais interferem diretamente nos trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

2. Contextualizando a prática da oficina

Como apresentado anteriormente, a oficina de resenha crítica foi um momento de diálogo com os estudantes de administração pública a respeito das experiências e impressões que eles tinham do que seria de fato uma resenha crítica. Dessa forma, nos foi possível perceber que muitos desses estudantes não tiveram um contato efetivo com uma resenha crítica anteriormente, ou não sabiam identificar tal gênero. Apenas alguns deles afirmaram já ter tido contato com gênero por terem frequentado cursinhos preparatórios antes do ingresso na universidade ou por terem estudado este conteúdo no Ensino Médio. A partir dessas percepções iniciais, buscamos dividir a oficina em algumas etapas, as quais julgamos necessárias para um bom aproveitamento da proposta e também para que todos pudessem ter um envolvimento maior com os textos que seriam apresentados.

Primeiramente, aplicamos uma aula expositiva com conceitos e abordagens de diferentes modos de resenhas críticas e indicação dos locais de circulação desses textos. Durante a oficina foram propostas atividades práticas para que os alunos pudessem identificar, descrever e desenvolver uma primeira versão de seu próprio texto. Buscando uma interação mais intensa entre a turma, sugerimos uma dinâmica, na qual poderiam fazer apontamentos sobre os textos dos outros colegas de classe. Essa ação foi elaborada com o objetivo de ajudar no aperfeiçoamento da escrita nessa modalidade textual. Após a dinâmica, propusemos uma roda de conversa para que todos pudessem comentar sobre as maiores dificuldades na elaboração do trabalho e propor a reescrita de um texto final.

Podemos dizer que a oficina foi um momento de grande aprendizagem, pois nem sempre estudantes de cursos que não trabalham diretamente com a linguagem têm a possibilidade de, na sala de aula, discutir sobre a leitura e a feitura de gêneros que circulam na universidade. Infelizmente, algumas práticas ainda ficam muito restritas a cursos específicos, como o de Letras por exemplo, e não fazem parte de um currículo comum a todos os cursos. Muito embora, esse não fosse o caso do curso de administração pública da universidade em questão.

De maneira geral, constatamos que a oficina aplicada foi de grande importância para a compreensão sobre a forma como se apresentam algumas características do funcionamento da aprendizagem no ensino superior, sobretudo algumas das questões observadas nos incentivaram a buscar um melhor entendimento teórico sobre certas relações, a exemplo dos estudos de Brian Street (2009) sobre as dimensões escondidas¹⁸⁵ e também Thereza Lillis

¹⁸⁵ Hidden Features – Street (2009)

(1999) sobre a prática institucional do mistério¹⁸⁶.

3. Dimensões escondidas e a prática institucional do mistério

Ao solicitar a escrita de um texto acadêmico, espera-se que os estudantes cumpram determinado papel e produzam um texto coerente e coeso e que aborde um número significativo de informações relevantes. Ou seja, espera-se que o texto produzido supra minimamente as expectativas do leitor acerca do tema proposto, porém isso pode não acontecer. Tais expectativas por parte dos professores nos instigam a tentar compreender quais poderiam ser as dificuldades desses estudantes e de que forma apresentá-las a partir de alguns estudos anteriores.

Por essa perspectiva, nos aproximamos de um impasse apresentado por Street (2009), em que trata como dimensões escondidas certas marcas que, de alguma forma, deveriam aparecer nos textos. De acordo com a releitura de Silva e Reinaldo (2016) sobre Street (2009):

[...] essas dimensões dizem respeito a enquadramento, contribuição, voz, ponto de vista, marcas linguísticas e estrutura. São aspectos da escrita recorrentemente esperados nos textos acadêmicos, por professores, orientadores de trabalho de pesquisa, editores e pareceristas de revistas acadêmicas, mas que, na maioria das vezes, não são demonstrados por aqueles que escrevem, porque estes não os conhecem ou, em alguns casos, embora os conheçam, não sabem como materializá-los textualmente. (SILVA e REINALDO, 2016, p. 142).

Com base nessa abordagem, compreendemos que esse impasse na construção do texto não está diretamente ligado à incapacidade do estudante em compreender ou elaborar um texto minimamente apropriado, mas na dificuldade em materializar alguns dos aspectos que são esperados.

A partir desse primeiro passo, encontramos o que Lillis (1999) trata por “prática institucional do mistério” em que se percebe uma expectativa mútua entre professor e aluno. Essa expectativa circula pelo subentendido ou do não explícito em relação às convenções da escrita acadêmica. Segundo Lillis (1999) *apud* Fiad (2011):

[...] nessa prática, não são explicitadas ao aluno as convenções de escrita que regem especialmente os gêneros da esfera acadêmica pois o professor parte do princípio de que os estudantes já as conhecem. Na verdade, há a negação do aluno real com o qual o professor está lidando, ao não reconhecê-lo como é, há a negação da voz do aluno no processo de ensino-aprendizagem e há a negação ao estudante das convenções que regem a escrita acadêmica. Os professores esperam que os alunos saibam essas convenções que não lhes são explicitadas. (FIAD, 2011, p. 363).

Ou seja, a partir da negação de um aluno real surge um impasse em que, a partir do que não é explícito, ocorre uma mútua expectativa entre alunos e professores, dificultando a elaboração efetiva de um texto acadêmico. Isso

¹⁸⁶ Institutional Practice of Mystery – Lillis (1999)

nos leva a procurar nos estudos de Bakhtin (2011) quais seriam as características de uma relação regida pela compreensão ativamente responsiva, a qual julgamos ser capaz de nos auxiliar no entendimento dessa complexa interação que ocorre em uma situação de ensino-aprendizagem.

4. A relação responsiva em sala de aula

Resguardos os estudos que consideram a língua da perspectiva única do falante, Bakhtin (2011) defende a compreensão dos objetivos reais dos processos da comunicação discursiva, em que o ouvinte não é um mero decodificador, pois exerce um posicionamento ativo responsivo diante do enunciado:

Nesse caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 271).

O autor ressalta que toda compreensão do enunciado vivo gera uma resposta, cujo grau de ativismo é diverso. Por exemplo, nem sempre após a pronúncia de um enunciado haverá uma resposta em voz alta. A compreensão responsiva pode ser silenciosa, todavia, tudo o que foi ouvido e ativamente entendido será respondido nos discursos subsequentes ou por meio de ações. O falante também espera uma atitude responsiva em relação aquilo que diz. Até mesmo, porque ele também pode ser considerado um respondente: ele não é o primeiro falante; há enunciados antecedentes e alheios aos seus. “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Na perspectiva bakhtiniana, o sujeito é concebido de maneira dual em um *eu-para-si* e em um *eu-para-o-outro*. Ao mesmo tempo em que o sujeito se define a partir do outro, é ele próprio quem define o outro. Assim, o sujeito pode ser considerado responsável de si e responsivo do outro, um organizador de discursos.

Ao tratar o enunciado como unidade real da comunicação discursiva, Bakhtin leva em conta que ele será assumido por um sujeito do discurso em um ato enunciativo concreto. É importante frisar que o enunciado pode ser constituído por uma oração, uma palavra, de uma unidade do discurso (réplica). O enunciado concreto, bem como sua réplica, possui limites definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, Bakhtin ilustra esse quadro afirmando que todo enunciado possui um princípio e um fim absolutos:

[...] antes de seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão responsiva silenciosa do outro, por último, uma ação responsiva baseada na compreensão). (BAKHTIN, 2011, p. 275).

A alternância dos sujeitos no discurso varia conforme às funções da linguagem e às condições e situações de comunicação. Os gêneros primários refletem essa relação de modo simples e evidente, a exemplo do diálogo

cotidiano, que pode ser considerado a forma clássica da comunicação discursiva. Nesses casos, cada réplica do diálogo possui uma conclusibilidade e suscita uma resposta. Tratando-se dos gêneros secundários, é possível observar a materialização de representações da comunicação discursiva comum aos gêneros primários, ou seja, um falante/escrevente pode lançar questões e respondê-las em seus próprios dizeres. Nestes casos, não há uma alternância real dos sujeitos do discurso, pois não se tratam de enunciações plenas entre diferentes sujeitos do discurso.

Ressaltamos que apesar de o diálogo real refletir com clareza os limites do enunciado, em outros campos da comunicação discursiva esses limites são os mesmos. Como exemplo, o autor cita a obra, a qual também está disposta à compreensão responsiva, pois ela está disposta à resposta dos outros. “A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem [...]” (p.279).

Os fenômenos descritos por Bakhtin (2011) podem ser contrastados com a situação comunicativa de uma sala de aula. O professor, ao elaborar o seu conteúdo e explanar a sua aula, projeta uma imagem subjetiva específica de si, considerando o seu papel em sala de aula. Ao mesmo tempo, projeta a imagem que acredita que os alunos têm dele. Porém, o professor pode considerar que os alunos possuem conhecimentos e competência linguística mais desenvolvidos do que a realidade dos fatos. Esse fator influenciará diretamente as suas ações na sala de aula, assim o fracasso ou o silêncio dos alunos poderá ser compreendido apenas como falta de interesse. Um dos grandes impasses é que essa relação dúbia acontece em uma situação de comunicação em que o poder da palavra e das decisões está, na grande maioria, nas mãos do professor.

O próprio conteúdo currículo escolar pode corroborar com essa situação, na medida em que a proposta de ensino/aprendizagem é organizada gradativamente. Espera-se que o aluno que conclui uma série tenha o conhecimento descrito no programa daquela série, muito embora as práticas avaliativas mais correntes não garantam que o aprendizado realmente efetivou-se.

5. Considerações finais

Com base nesses estudos, pode-se dizer que o percurso feito pelos estudantes na universidade é considerado como pequenos passos para a constituição de um sujeito leitor e escritor de forma mais proficiente. Deve-se levar em consideração os aspectos apresentados como forma de perceber as possibilidades de produção e de que forma esses sujeitos lidam com esse tipo de escrita.

Tal percurso é o que podemos chamar de “step by step” em que percebemos a importância de considerar as condições sociais, históricas e culturais desses alunos, uma vez que não se trata apenas de ensinar normas e conteúdos, mas busca-se alcançar um tipo de aprendizagem efetiva.

Sobre a relação dialógica e de poder, frisamos que em muitos casos o professor espera do aluno, responsivamente, uma competência linguístico-discursiva que não corresponde à seu repertório real. Deste modo, o aluno é silenciado. Salientamos a importância de considerar o aluno como sujeito e

balizar a prática acadêmica no contexto real de sua competência e não apenas em expectativas.

6. Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, 357-369, 2011.

LILLIS, T. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 140, 1999.

SILVA, Elizabeth Maria da; REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. **Escrita Disciplinar: Contribuições para o Ensino de Língua Portuguesa na Graduação. Ilha Desterro** [online]. 2016, vol.69, n.3, pp.141-155. ISSN 2175-8026.

SIMOES, L. J. ; JUCHUM, M. A escrita na universidade: uma reflexão a partir do que os alunos dizem em seus textos. In: **SIELP Seminário Internacional de Ensino de Língua Portuguesa**, 2014, Uberlândia. ANAIS DO SIELP. Uberlândia: UFU, 2014. v. 1.

STREET, B. Hidden Features of Academic Paper Writing. Working Papers in **Educational Linguistics**, Upenn Vol. 24, no 1, 1-17, 2009.

A CONSTRUÇÃO DA OPINIÃO EM REDES SOCIAIS¹⁸⁷: AS VINCULAÇÕES POLÍTICO-IDEOLÓGICAS NO DISCURSO

JUSSATY LUCIANO CORDEIRO JUNIOR

Faculdade de letras da universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha, Belo Horizonte/MG – CEP: 31270-901

jussaty@hotmail.com

Resumo. Primeiramente, devemos mencionar que nosso título faz referência a obra de Emediato*(2013), "A construção da opinião na mídia", trabalho esse que nos fornece um norte na abordagem de nosso corpus de pesquisa. Neste trabalho nos proporemos investigar a presença de vozes enunciativas em perfis políticos em redes sociais que buscam construir uma opinião pública a respeito da realidade brasileira. Para tanto, nos balizaremos nos conceitos de dialogismo e polifonia em Bakhtin (1998, 2000, 2001), a concepção de interdiscurso de Maingueneau (2005). Nosso constructo teórico se organizará também pelos preceitos de Pêcheux (1997, 2009) sobre formação discursiva e Foucault (1971) sobre formação ideológica. Ao mesmo tempo, pesquisamos o papel do enunciador na perspectiva de Charaudeau (1996, 2004, 2010) na teoria semiolinguística. Nossa pesquisa analisará o papel dos enunciadores e seus pontos de vista colocados nas redes sociais a ponto de criar uma "percepção" acerca da realidade política do país e, nesse sentido, construir uma opinião sobre os fatos e problemas nacionais. Assim, buscaremos uma vez mais, analisar as estratégias de influência desses canais na formação de seguidores e replicadores desses pontos de vista parciais e ideológicos, o que evidenciará uma face das novas estratégias de divulgação política em nossa sociedade, já conhecida na perspectiva da história política pelo trabalho de Baggio (2016).

Palavras-chave. Análise do discurso. Semiolinguística. Formação discursiva. Formação ideológica. Condições de produção.

Abstract: First of all, we must mention that our title is based on Emediato's book (Emediato* 2013) "A construção da opinião na mídia", work which provide a direction for our research object. In this work, we propose to research the existence of the enunciative voices in politics profiles in social networks who seek build a public opinion about the Brazilian reality. Therefore, we support us in the conceptions in the dialogism and polyphony of Bakhtin (1998, 2000, 2001), the interdiscourse conception of Maingueneau (2005). Our theoretical construct is also organize for theorys of Pêcheux (1997, 2000) about discursive formation and Foucault (1971), about

¹⁸⁷ O título faz uma referência ao título da obra: EMEDIATO, W. A construção da opinião na mídia. BH: NAD, 2013.

ideological formation. At the same time, we research the meaning of the enunciator in the Charaudeau's perspective (1996, 2004, 2010) inside the semiolinguistic theory. Our research will analyse the meaning of enunciators and point of the view them put in social networks for to make it possible create a specific view of the politics realit of the country and, in this sense, build the opinion about the facts and the national problems. Thus, we will seek once more analyse the influence's strategy of this channels have in the formation of the followers and replicators them of the partial and ideological point of view, what it will show the face of the new strategies of politics disclosure in our society, already known from the perspective of political history by the Baggio's work (2016).

Key words. *Speech analysis. Semiolinguistic. Discursive formation. Ideological formation. Conditions of production.*

1. Introdução

Iniciaremos nossa discussão pela polêmica levantada atualmente no Brasil sobre as questões que envolvem a política nacional. Sabe-se da rivalidade de grupos políticos com posições variadas e, notadamente, observa-se a oposição mais severa entre as posições mais à esquerda política em contraposição à direita política. Sabemos e reconhecemos essa gama de variações que existem entre as posições mais à direita e à mais esquerda.

Nossa intenção é a de examinar as posições políticas assumidas em perfis de páginas de redes sociais com o intuito de formar a opinião pública sobre certos posicionamentos políticos. É importante constatar que as recentes manifestações e a onda de revolta que marcam os discursos políticos em diversos setores da sociedade, sobretudo nas redes sociais, foram ampliados a partir das manifestações de rua ocorridas em 2013 na Copa da Confederações. Na ocasião, as reivindicações eram uma forma de protesto contra o aumento de passagens de ônibus e, ao mesmo tempo, pediam um a “padrão FIFA” no atendimento público no país.

A partir de então, as manifestações de cunho político aumentaram nas redes sociais. Não que elas não ocorressem antes. As manifestações potencializaram uma série de críticas às políticas públicas e um intenso debate se amplificou. Para compreender esse fenômeno é preciso compreender a natureza, características e visões sobre os discursos políticos em discussão. Assim, faremos uma breve síntese que não pretende ser profunda, mas faz-se necessária à compreensão do universo do *corpus* ao qual nos debruçamos.

2. O que é ser esquerda e o que é ser direita?

Essa pergunta é, sem dúvida, uma questão importantíssima no debate acadêmico e político atual. Isso não significa que seja simples. A questão envolve uma série de referências teóricas da academia e do universo político. Para tentarmos vislumbrar estas perspectivas, em nosso trabalho nos apoiaremos em Bobbio (1994), que nos adverte sobre alguns problemas referentes à a essa discussão. Em primeiro lugar, temos a percepção das distinções políticas pelo discurso de cada grupo. Tradicionalmente, as políticas

de esquerda reivindicam as garantias sociais alinhadas às questões que foram celebradas e praticadas, pelo menos em parte, na antiga União Soviética ou, em outra parte, os ideais revolucionários da Revolução Francesa. À época, a Revolução Russa trouxe uma série de garantias sociais no bloco: voto feminino; saúde, educação e saúde pública; economia planificada; entre outros. Nos países capitalistas ocidentais, como reação à doutrina socialista na antiga URSS, sobretudo a partir dos anos 1940, foram realizadas reformas que garantissem o “Estado do bem-estar social”. Em grande medida, essas garantias foram ampliadas em países europeus capitalistas. Entre outros fatores, essa ampliação das áreas sociais nesses países deu-se em função da proximidade com os países socialistas alinhados à União Soviética. (HOBSBAWM, 2016)

A partir dessas reformas surge a chamada “social democracia”. Resumidamente, podemos dizer que a social democracia é um conjunto de reformas sociais e políticas que fornecem garantias sociais em países capitalistas ampliando a seguridade social, a qualidade e a segurança do trabalho, a previdência social, entre outros fatores. Percebe-se que não se fala em comunismo nesse caso. Apenas um estado capitalista que dê garantias sociais à população trabalhadora. Como foi dito, essas reformas estão inseridas no êxito de uma revolução socialista ocorrida na União Soviética em 1917 e que transformou a Rússia de uma economia feudal à uma sociedade e economia industrial planificada em um tempo recorde (espaço de uma geração, aproximadamente 25 anos) (HOBSBAWM, 2016). As repercussões dessas ideias e a ameaça ao mundo capitalista provocaram essas mudanças políticas em nações ocidentais capitalistas para refrear a influências dos partidos de esquerda e das políticas de Moscou em outros espaços capitalistas. Esse enredo se desenvolve no bojo das Guerra fria. (HOBSBAWM, 2016)

Na América Latina, África e Ásia, essas reformas nunca se efetivaram plenamente. Na América do Sul, alguns países fizeram reformas que criaram o conceito e a estrutura do “Estado do bem-estar social”, ainda que com desvantagens em relação ao modelo europeu. Nesses espaços “distantes” do 1º mundo, a batalha ideológica contra o comunismo foi muito violenta. Basta lembrarmos das ditaduras militares que se expandiram por todo continente, inclusive na América Central. Assim, todo um aparato ideológico foi montado para moldar a opinião pública a respeito dos perigos do comunismo e das ideias da esquerda política. Toda essa estratégia coaduna-se ao contexto de luta ideológica travada na “guerra fria”. Nesse sentido, em que os discursos de direita e de esquerda se diferenciam em seu conteúdo e forma? É importante considerar que do ponto de vista teórico a distinção entre direita e esquerda é alvo de grande discussão e complexa elaboração como já dissemos. Assim:

Esquerda e direita não indicam apenas ideologias, reduzi-las a pura expressão do pensamento ideológico seria pura simplificação. Esquerda e direita indicam programas contrapostos com relação a diversos problemas cuja solução pertence habitualmente à ação política. Contrastes não só de ideias, mas também de interesses e valoração (*valutazioni*) a respeito da direção a ser seguida pela sociedade, contrastes que existem em todas sociedades e que não vejo como possam simplesmente desaparecer. (BOBBIO, 1995, p. 33)

Diante dessa explanação percebe-se o caráter amplo da análise e do embate de posições: por um lado, toda e qualquer área da sociedade pode entrar no amplo debate sobre os destinos da política. Os problemas postos pelo dia-a-dia exigem soluções, e a valoração dessas soluções passa pelo viés da opção política, tomada como alvo de embates dos críticos e euforia e apoio dos seguidores.

Podemos citar os casos das políticas públicas no Brasil, mais especificamente os programas *bolsa-família* e a *lei de cotas raciais*. No primeiro caso, as críticas recaem sobre o argumento do governo conceder “esmolas para os miseráveis”, não combate de forma efetiva e eficiente as mazelas sociais e econômicas que se põem como desafio à política nacional. No segundo caso, há diversas manifestações que dão conta da vitimização e da inferioridade com a qual os negros cotistas querem ser tratados, apenas com o intuito de conquistar espaço na sociedade. Nos dois casos a palavra “meritocracia” surge como um bastião ético a ser seguido, pois nas nações mais desenvolvidas esse é o lema a ser almejado. Sobre esse sintagma já podemos anunciar o caráter ideológico e moral do termo “meritocracia”. A palavra é amplamente encontrada nas redes sociais e nos debates políticos. Se por um lado o argumento é o de considerar uma sociedade igualitária, pois afirma que a mesma igualdade de condições garante a prevalência do melhor pelo desempenho, por outro lado essa noção desconsidera as condições sociais, políticas e econômicas que formaram os cidadãos. Desconsiderar essa questão é desconsiderar as idiossincrasias e particularidades que compõem os sujeitos históricos e políticos, sem analisar e discutir o reflexo disso nas condições de concorrência. Enfim, vamos examinar mais profundamente as manifestações encontradas em redes sociais sobre essas questões e pontos de vista tão polêmicos e tão marcantes em nosso cenário político atual.

3. A questão da ideologia na linguagem

A palavra é o lugar do confronto ideológico em nossa sociedade. É nesse sentido que Bakhtin (1988, 2000, 2001) argumenta sobre o papel dialógico da linguagem e da importância de se considerar a situação no contexto. Nosso intuito em tratar a questão dos discursos em redes sociais para vislumbrarmos compreender as questões do discurso político na atualidade, baliza-se por essa consideração primeira: a da natureza dialógica da linguagem. Essa concepção norteará nossa análise, pois é princípio constitutivo e fundamental na construção do sentido. Toda produção de sentido e comunicação parte da premissa dialógica: somos formados pelos *discursos outros* que nós selecionamos, excluímos, aceitamos totalmente ou parcialmente, rejeitamos totalmente ou parcialmente.

Por sua vez, a noção de interdiscurso (MAINGUENEAU, 2005) também nos fornecerá elementos importantes nessa empreitada. Essa noção decorre do preceito dialógico da linguagem. O interdiscursivo permeia nossa produção subjetiva de linguagem nos diversos contextos sociais de comunicação. São os diversos discursos a que somos submetidos/expostos que nos moldam por repulsão/negação ou por simpatia/aceitação. Determinadas posturas sociais reveladas nos discursos corroboram ainda mais com essas visões e pontos de vista. Nesse sentido, importa saber como as posições e pontos de vista são traduzidas em discursos. Assim, é importante tratar do conceito de ideologia

para avançarmos em nossa análise.

Segundo a filósofa Marilena Chauí (2005), a ideologia tem a função de dissimular as divisões sociais e as diferenças entre os seres humanos. Essa perspectiva pejorativa do termo está fundada no marxismo que estabelece o panorama de entendimento da questão. Para Marx a ideologia opera a separação entre as forças de produção e a realidade histórica com a produção de ideias e as realidades sociais. Assim, os costumes, as ideias e os valores são determinados ou influenciados pelas classes dominantes que dispõem de meios materiais e, por conseguinte, os meios culturais para produção de ideias conforme seus interesses.

Por sua vez, o pensador marxista Althusser (1974) preconiza que as classes dominantes criam formas de perpetuação dos modos de pensar, viver e agir da sociedade, a fim de, igualmente, perpetuar as relações e as maneiras como as classes sociais interagem reproduzindo as formas de poder em todas as suas esferas: política, econômica, social e cultural. Desenvolvendo suas análises, Althusser afirma que o Estado cria as instituições e as relações entre essas instituições e a sociedade no sentido de garantir a perpetuação desses valores e ideias. Assim, o autor estabelece dois “Aparelhos” de Estado que operacionalizam esse princípio: o Aparelho Repressor do Estado (APE), compreendendo as instituições públicas, o poder executivo, a polícia, os tribunais, o exército, entre outras; o Aparelho Ideológico do Estado (AIE), compreendendo a família, a escola, a religião, o direito, a informação, a cultura, entre outras.

Ora! Se considerarmos a ideologia nos parâmetros citados, pergunta-se: como esses mecanismos atuam na sociedade e nos discursos? A resposta passa pelo fato de que a ideologia e seu exercício, (usos e práticas), atuam na sociedade e, sobretudo, no discurso. Nesse aspecto, temos que avançar para outros conceitos como formação ideológica e formação discursiva.

4. Formação ideológica e formação discursiva

Vimos o conceito e as características da formação ideológica. Ele representa o conjunto de fatores determinados pelas instâncias ou aparelhos repressores e ideológicos (APE e AIE). Essas formações ideológicas criam as formações discursivas correspondentes a cada uma delas. Em realidade, os discursos são orientados por formações ideológicas, conceito esse desenvolvido por Pêcheux (2009). O teórico desenvolve as noções marxistas de Althusser e assinala que a formação discursiva se manifesta, sobretudo, nas *paráfrases* e nos discursos *pré-construídos*. Aliás, em todo discurso seria possível identificar uma determinada formação ideológica que a orienta e constrói. Nesse sentido, gostaríamos de salientar que em várias esferas sociais, tanto nas microestruturas como nas macroestruturas sociais, encontraremos essas formações ideológicas orientando o discurso que o legitima. Por exemplo, nas relações sociais em instituições religiosas: o culto, a missa, as pregações. Nesses espaços existem relações de poder religioso e moral que se manifestam nos discursos delimitando o que pode e deve ser dito e realizado em cada uma delas. O grau de rigidez de cada discurso e comportamento é determinado pelo grau de ortodoxia/radicalidade ou de espontaneidade/leveza moral que cada religião em particular pode apresentar.

Nas redes sociais, espaço que nos dedicamos nesse trabalho, não é

diferente. Por ser mais um espaço de discussão e exercícios social, através dos discursos, esse jogos e limites são desenvolvidos amplamente. Passaremos agora às análises dos fragmentos dos discursos de ódio sobre as posições políticas.

5. As redes sociais

As manifestações políticas em redes sociais estão a cada dia mais comuns. A discussão sobre os destinos do país e da sociedade são tema da maioria das pessoas que “passeiam” pelas redes sociais. Esses comentários fazem parte, como no caso do facebook, da imagem projetada que o dono do perfil “lança” sobre o palco da encenação discursiva e, de certa forma, identitária¹⁸⁸. Charaudeau (2004, p. 266) considera que, “[...] a identidade pessoal não é somente psicológica ou sociológica; ela é dupla”. Ainda sobre essa questão, nos apoiaremos em Charaudeau (2010) e a teoria semiolinguística. Para o teórico, em todo processo de comunicação, os sujeitos se desdobram em papéis distintos. O sujeito comunicante (EuC) se desdobra em um sujeito enunciador (EuE) dirigindo-se a um sujeito interpretante (TuI) que se refere a um sujeito destinatário (TuD). Essa concepção considera que o processo de comunicação é psicossociodiscursivo. Nesse sentido, mais do que comunicar, o processo de comunicação é um espaço de afirmação de identidades e valores sociais que delimitam o espaço de conversação, de ação e de representação social. Assim, quando enunciamos algo é sempre pensando em um alguém que poderá interpretar nossa posição para ocuparmos um lugar na sociedade e no discurso: a comunicação é sempre destinada a um *outro* que nos lê e que imaginamos poder decodificar nossas posições. O grau e o nível de concordância entre a aposta e a concretização do ato de comunicação é sempre uma aposta. Nesse sentido, vejamos alguns exemplos de posições políticas selecionadas na rede social *facebook*:

Figura 1- editora humanas2



Flávio
@editorahumanas2

Hoje faz 25 anos que os detentos do pavilhão nove do Carandiru não matam, não roubam e não estupram.
Obrigado Comandante Ubiratan!

Na figura 1, vemos um perfil intitulado, *@editorahumanas2*. No referido perfil, há o seguinte comentário: “Hoje faz 25 anos que os detentos do pavilhão nove do Carandiru não matam, não roubam e não estupram. Obrigado Comandante Ubiratan!” O comentário faz alusão ao massacre do Carandiru Ocorrido na década de 1990, mais precisamente em 02 de outubro de 1992. Na ocasião, para conter uma rebelião de presos, a polícia de São Paulo entrou no presídio e matou 111 detentos. Foram encontrados sinais claros de execução sumária dos detentos. Em um caso, um sobrevivente disse em uma

¹⁸⁸ Essa identidade é uma identidade discursiva, mas não entraremos na questão da identidade discursiva nesse trabalho: citamos apenas para ilustrar a importância do tema e a ampla perspectiva que se abre ao discutirmos os espaços digitais de socialização.

entrevista ao jornal *El país*, que foi salvo por Deus, pois o policial lhe disse no corredor que se as chaves que ele tinha nas mãos abrissem a cela o detento viveria; Do contrário, ele seria executado ali mesmo. O detento começou a rezar e foi salvo pelo barulho do cadeado de cela se abrindo. Outros não tiveram a mesma sorte. (ALESSI, 2017, s/n) Nesse caso, o que se observa aqui é a valoração do termo também comumente encontrado nas redes sociais e nos debates políticos: “Bandido bom é bandido morto”. Nesse sentido, postar, compartilhar ou curtir esse comentário é uma maneira de se inserir na discussão política atual posicionando-se politicamente em relação a uma série de problemas atuais no país.

Ao mesmo tempo, o posicionamento passa a definir a questão da ideologia política de direita ou de esquerda: àqueles que apoiam a postagem se alinham às doutrinas mais à direita radical na atualidade; de forma contrária, àqueles que não apoiam ou criticam o *post* podem ser considerados alinhados às doutrinas ideológicas de esquerda. Obviamente, há um vácuo de significados entre uma análise e outra. Esse leque de opções não entra nas discussões e nas análises que se seguem repercutindo nos *posts* curtidos ou compartilhados. Ao contrário, essas discussões refletem o caráter radical de cada posicionamento, replicando a constatação de que muitas pessoas têm uma formação política criada/alicerçada/desenvolvida nas redes sociais, demonstram a distorção do papel formador desses comentários e *posts* alimentado as “raivosidades” e radicalismos de ambos lados.

**Figura 2- Se um Moro incomoda tanto a esquerda imagine só um Mourão/
(Perfil: Carlos Alberto Brilhante Ustra)**



Na figura 2, intitulada *Carlos Alberto Brilhante Ustra*, referente ao agente da repressão e torturador Carlos Alberto Brilhante Ustra, nos diz: “Se um Moro incomoda tanto a esquerda imagina um Mourão”. Nesse *post*, com uma arte visual explicitando a imagem dos dois personagens citados, há uma clara alusão ao juiz chefe da “operação Lava-a-jato” e o general do exército Antônio Hamiltom Mourão. Ao mesmo tempo, a alusão refere-se igualmente ao período de ditadura militar vivido no país entre 1964-1985. Implicitamente, o comentário de caráter satírico e debochado também estabelece uma relação entre as ações do juiz no combate à “corrupção” e o período de controle dos militares na política, economia e sociedade brasileira no período já citado. Essa relação permite ao leitor mais crítico observar a concordância com o referido regime militar vivido no país. De qualquer forma, há um certo caráter moral nesse *post*, assim como em outros, de que o combate à corrupção e a condução mais equilibrada do país, passa pelo “endurecimento” das leis e do governo colocando como inimigos da nação e dessa “ordem”, as ideologias e/ou os grupos de esquerda. Sabemos o quão perigoso são essas considerações, pois representam não só um combate ao pensamento político contrário (o que é

natural e totalmente aceitável em um regime democrático, sobretudo quando são feitos de forma respeitável e coerente), como são uma forma de violência moral e ideológica contra aqueles que pensam de maneira diversa (da maneira que vem sendo realizada tanto por grupos mais ligados à direita política quanto aos grupos ligados à esquerda política).

Figura 3- enquete, Carlos Alberto Brilhante Ustra

**ENQUETE:
QUANTOS DE SUA
FAMÍLIA FORAM
PRESOS,
TORTURADOS E
MORTOS PELOS
MILITARES
DURANTE O
REGIME MILITAR?**

Em outro *post*, do mesmo nome, *Carlos Alberto Brilhante Ustra*, observamos o seguinte comentário referente a uma enquete: “Enquete: Quantos de sua família foram presos, torturados, mortos, pelos militares durante o regime militar?”. Mais uma vez observamos a defesa do regime vivido no país no período citado anteriormente. Nesse caso, a tentativa é a de desconstruir o que se sabe e se discute sobre o período militar no Brasil. Uma vez que a pessoa se identifique com essa versão da história ela pode refletir de maneira apressada de que as críticas e os crimes cometidos no período militar, sejam uma construção fantasiosa e, por sua vez, ideológica produzida por grupos de esquerda. É importante lembrar que, não precisa ser uma pessoa de pensamento político de esquerda para ser contra a ditadura militar. Aliás, os membros do pensamento político de direita criticam muito a esquerda pelos regimes ditatoriais em Cuba, China e na antiga URSS, entre outros. Nesse aspecto, revelam-se as contradições entre os posicionamentos. É importante mencionar que também observamos algumas contradições nos grupos políticos de esquerda quando defendem regimes tidos como ditatoriais como a antiga URSS, ao modelo de desenvolvimento cubano, entre outros. O problema é que a discussão entra em uma simplificação que transforma e direciona a questão para um campo no qual o objetivo é criar, incutir e formar a opinião pública sobre o tema. Nesse sentido, ela mais deforma do que forma/informa.

Figura 4- Editorahumanas, comentários/repercussão sobre declaração de André Rizek



Em outro *post*, o colunista esportivo André Zizek, comenta em seu perfil: “Muitos defendem o direito de se comprar uma metralhadora na feira.

‘Liberdades individuais’ dizem. Mas pinto de fora no museu, nem pensar”. Em resposta ao comentário temos a seguinte repercussão: “a metralhadora é para resolver o problema de mostrar o pinto para crianças”. Mais uma vez, a dimensão do comentário crítico relativo ao conceito de cultura e arte no país, foi contraposto por um comentário de caráter conservador e danoso e respondido de forma agressiva. Aliás, a tematização adotada pela resposta remete à discussão sobre o desarmamento da população civil. Há alguns anos, foi discutido e votado o “Estatuto de desarmamento”. A população aderiu a ideia que prevê combater a violência pelo desarmamento da sociedade em geral. Na atualidade, essa pauta está no auge das discussões políticas e os comentários são geralmente agressivos: há uma visão de que a sociedade melhorará se o “cidadão de bem”, puder portar uma arma. Nesse sentido, essa visão também repercute o caráter conservador dos posicionamentos políticos que têm por objetivo moldar uma visão igualmente conservadora de uma perspectiva política que se anuncia como solução para as questões da segurança pública.

6. Considerações finais

Nesse trabalho analisamos o caráter dos perfis do *facebook* que tratam da questão política brasileira. Muito se sabe da existência de perfis profissionais para atender essa ou aquela demanda política no jogo das ideologias partidárias e políticas. Curiosamente, observa-se um endurecimento das discussões ligadas às questões sociais, políticas e econômicas no Brasil dos últimos anos. Percebe-se o caráter formador dos discursos produzidos por esses perfis articulando ideologias diversas utilizando estratégias discursivas igualmente diversas. Esses posicionamentos criam um ambiente de “encorajamento” na defesa de posições antes “proibidas” ou de pouca aceitação social. Assim, verifica-se a relação entre o papel da formação ideológica e da formação discursiva discutida por Pêcheux e desenvolvida no ambiente virtual. Tais teorias puderam ser observadas em nosso trabalho pela discussão exercida nesses perfis estabelecendo relações entre fatos e ideias, e por sua vez discursos, que formam a opinião sobre determinado problema social e político com base em uma determinada ideologia. O trabalho de Baggio (2016)¹⁸⁹ evidencia as ligações entre grupos políticos de direita, por ela chamado de ultraliberais, no cenário dessas articulações entre grupos políticos e a produção de material em redes sociais, sobretudo o *facebook*.

Uma vez mais, esse constructo teórico de exame das formações discursivas e formações ideológicas no campo das identidades discursivas explicitadas no discurso, contribui para o exame de posicionamentos e de estratégias de interpretação possíveis pelos analistas do discurso.

7. Referências

ALESSI, Gil. Massacre do Carandirú. **El país**. Disponível em: Acesso em: 15

¹⁸⁹ O trabalho de Baggio(2016) fez uma análise das relações entre grupos de ultradireita norte-americana com as instituições não-partidárias e partidárias, empresarias e de classe, no Brasil. No trabalho encontramos ligações entre os grupos MBL, PSDB, FIESP, Grupo Gerdau, entre outros. O estudo foi relevante para a compreensão dessas relações e as produções discursivas encontradas nas redes sociais, além de ser um motivador para a concretização dos objetivos desse trabalho em estudos linguísticos.

set. 2017. 23:02:45

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Trad. J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença, Martins Fontes, 1974.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov, 1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira São Paulo: Hucitec, 1988, 195 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins fontes, 2000, 421 p.

BAKHTIN, Mikhail. **O Freudismo**: um esboço crítico. São Paulo: Perspectiva, 2001, 110 p.

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. São Paulo: editora UNESP, 1995, 121 p.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004, 555 p.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2010, 256 p.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

Editorahumanas. **Facebook.com**. Disponível em: <https://www.facebook.com/editorahumanas/photos/a.325149834515295.1073741828.324912397872372/485150025181941/?type=3&theater>. Acesso em 11 set. 2017. 14:11:51.

Enquete: **facebok.com**. disponível em: https://www.facebook.com/241841842505457/photos/p.1581331991889762/1581331991889762/?type=1&opaqueCursor=Abp0YuX4oG1Ymq_FX_IQDmqu_mz1WSHuBg5GzLh5I8t4FpF9A-uJDkz8-p7qtxXMbcvXM4PR2g3tNWh3P7bghbZdt9JdUr3ZYwNxehToIM-FsnjxIKBJ4FT4uwpA_O_E_pUjb_XAtrcqkQR1MtskNzZKFIH75e-N32UPna2wmZEHTPIISzSPMxEETbhxzyGrJCnNhdmDDFGH8Oy5zmijgs6Us8ckRrMipxXFKLUQSxJvH3bC7IYgZ_SQ6RnvX6U0UVBCw6-8JWsBkbE8r4lyMdWCxSAlmEX1zbnrhQ51hYkUJ9B6QSBp6g60r2yRDYe4vXW4K4kQdcTw2PjI1959_ubMsrBWnhpBmgG2yV1Lxzh1oXdhvXsCk3HqIh7OB_hxdth6MbEVWbBUKJp27njIKZo7&theater. Acesso em 11 set 2017. 12:11:10

EMEDIATO, Vander. **A construção da opinião na mídia**. Belo Horizonte: NAD, 2013.

BAGGIO, Kátia. Conexões ultraliberais nas Américas: o think tank norte-americano Atlas Network e suas vinculações com organizações latino-americanas. In: **Anais do XII Encontro Internacional da ANPHLAC 2016** - Campo Grande - MS. 2016, p. 01–26.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX/1914-1991. São

Paulo: Companhia das Letras, 2ª ed. 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese do discurso**. Curitiba: Criar edições, 2005, 189 p.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**. Campinas: Unicamp, 2009.

RIZEK, André. **Facebook.com** Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10208529852917269&set=a.2544745711402.101936.1636535920&type=3&theater>. Acesso em 01 out. 2017. 23:02:58

Se um Moro incomoda tanto a esquerda imaginem só um Mourão. Facebook, perfil Carlos Albreto Brilhante Ustra. **Facebook.com**. Disponível em: <https://www.facebook.com/search/top/?q=carlos%20alberto%20brilhante%20ustr>.> Acesso em 10 ago. 2017. 22:15:22.

O MAPEAMENTO DAS CAPACIDADES DE AÇÃO EM PROPOSTAS DE LEITURA DE TIRAS DE HUMOR: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

LARA TRANALI MENDONÇA OLIVEIRA

Departamento de Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Lavras,
Campus universitário, caixa postal 3037, CEP: 37200-000. Lavras/ MG

ltranali@letras.ufla.br

Resumo. *O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar o mapeamento das capacidades de ação em propostas de leitura presentes em livros didáticos de língua portuguesa destinados a alunos de ensino fundamental. Para delimitar o estudo, foi analisada a proposta de leitura de tiras de humor. A pesquisa teórica teve como base os seguintes autores: Marcuschi (2002), Bronckart (1999), BAKHTIN (2000), Vergueiro (2004) entre outros. Para a análise, foram selecionados dez livros didáticos adotados em escolas públicas, com um recorte para as propostas de leituras de tiras de humor. Apesar dos avanços constatados nos processos de elaboração e seleção de livros didáticos, observa-se que esses materiais ainda exigem um tratamento que explore de modo adequado atividades que mobilizem o desenvolvimento de capacidades de ação. As propostas apresentadas ainda carecem de atividades que contemplem a exploração dos contextos de produção e dos diferentes recursos que contribuem para a orientação da leitura e para o processo de produção dos sentidos. Nesse sentido, a pesquisa realizada poderá contribuir para o processo de formação de professores, uma vez que disponibiliza os resultados de uma pesquisa sobre livros didáticos, ensino da leitura e sobre as capacidades de linguagem, questões essenciais para uma formação de alunos críticos.*

Palavras chave: *Tiras de humor. Livros didáticos. Capacidades de ação.*

Abstract. *The present work presents the results of a research that had the objective of analyzing the mapping of the action capacities in reading proposals present in Portuguese language textbooks for primary school students. In order to delimit the study, the proposal of reading humor strips was analyzed. The theoretical research was based on the following authors: Marcuschi (2002), Bronckart (1999), (BAKHTIN(2000), Vergueiro (2004) among others. For the analysis, ten textbooks were selected, adopted in public schools, with a cut for the proposals of humor strip readings. In spite of the advances made in the processes of elaboration and selection of textbooks, it is observed that these materials still require a treatment that adequately*

explores activities that mobilize the development of action capacities. The proposals presented still lack activities that contemplate the exploration of the contexts of production and the different resources that contribute to the orientation of reading and to the process of production of the senses. In this sense, the research carried out may contribute to the teacher training process, since it provides the results of a research on textbooks, reading teaching and on language abilities, essential questions for the formation of critical students.

Keywords: *Humor strips. Didactic books. Capabilities of action.*

1. Introdução

Inúmeros autores apontam para a importância do trabalho com gêneros em sala de aula, pois estes textos podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento de alunos críticos e para melhoramento de habilidades de leitura e escrita.

As Histórias em Quadrinhos (HQs) e tiras de humor possuem uma linguagem simples bem próxima da língua falada, com muitas imagens, trabalhando o texto não verbal pela abundância de metáforas e onomatopéias. Segundo Araújo e Mercado (2007), as HQ constituem-se de enredos narrados, quadro a quadro, por meio de imagens e textos que se utilizam de discursos diretos, característicos da língua falada.

Partindo desse pressuposto, o presente estudo tem por objetivo analisar o mapeamento das capacidades de ação em propostas de leitura presentes em livros didáticos de língua portuguesa destinados a alunos de ensino fundamental, na proposta de leitura de tiras de humor

Neste sentido, foram selecionados dez livros didáticos, adotados em escolas públicas, com um recorte para as propostas de leituras de tiras de humor.

2. Conceito de gênero

A definição mais recorrente do que sejam gêneros vem de Bakhtin. Estes seriam, para o pensador, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000, p. 279), os enunciados podem ser dados de forma oral ou escrita e, quando introduzidos em situações sociais, trazem a expressividade da língua em sentido e sua diversidade está na categoria dos gêneros do discurso.

Como conseguimos compreender, a partir da definição, a estrutura dos gêneros não é extremamente exata, mas flexível, adaptando-se conforme a situação comunicativa.

Nesta perspectiva, Marcuschi (2002) acrescenta que os gêneros,

[...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação às sociedades anteriores à comunicação escrita. (...) (MARCUSCHI, 2002, p. 04-29)

De acordo com o conceito do autor, os gêneros textuais são atividades que envolvem o social e a cultura que estão ligados nas práticas comunicativas do cotidiano. É o que Bronckart (1999:103) reafirma quando diz que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Deste modo, percebemos como um gênero pode afetar e fazer uma intermediação com o meio escolar e o social. Por tanto, ao fazer a escolha de um texto para sala de aula, temos que nos preocupar com o nível de conhecimento e em qual contexto os alunos se encontram, para conseguir aproximá-los de uma situação mais real de aprendizado. Koch (2003, p. 55) afirma que a escolha do texto para ser trabalhado nas aulas de português não deve ocorrer de maneira aleatória, mas “deverá (...) levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes”.

Assim como Cristovão (2005, p.158), que também afirma que “é pela análise do contexto que se determina o gênero a ser trabalhado, as capacidades de linguagem que os alunos já dominam e aquelas que precisam ser aprendidas”.

Como podemos perceber, as propostas de ensino de línguas evidenciam o trabalho com gêneros, com o propósito de que o aprendizado tenha uma finalidade social, já que é neste contexto que, na maioria das vezes, o aluno vai praticar aquilo que aprendeu dentro da sala de aula.

2.1 Gêneros de tiras

O gênero histórias em quadrinhos (HQs) são produções de caráter artístico. Elas têm como objetivo contar histórias com auxílio de imagens. Possui uma linguagem mista, apresentando uma sequência de texto verbal e não verbal.

Para Eisner (1989, p. 5,) as HQs são “um veículo de expressão criativa [...] uma forma artística literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia”.

Usam-se formatos diferentes de balões para remeter a uma forma mais fácil de compreensão e uma ideia de dramatização. O gênero apresenta elementos básicos de uma narrativa como enredo, personagens, tempo e lugar.

Neste contexto, observamos que as tiras de humor, nada mais são do que pequenas histórias em quadrinhos, no Miniaurélio (2008, p. 777), o gênero é definido por ser “cada faixa ger. horizontal de uma história em quadrinhos” (FERREIRA, 2008, p. 777).

A tira, especificamente de humor, tem como objetivo trazer algo engraçado, de forma cômica ou não, também para fazer o uso de críticas e sarcasmo.

E são constituídas, assim como as HQs, de linguagem visual e protagonizadas, na maioria das vezes, com poucos personagens, sendo feitas linguagem verbal, através de balões de fala ou de legendas e não verbal, através das imagens, de metáforas visuais e onomatopéias.

Um fator interessante, como afirma Vergueiro (2004), é que as HQs podem ser utilizadas para diversos fins: introduzir um assunto, gerar uma discussão, funcionar como texto reflexivo para um futuro debate.

Além de servir como base para introduzir assuntos, por se tratar de um gênero com uma linguagem de fácil acesso e com muitas imagens, facilitando a leitura não verbal, as histórias em quadrinhos e tiras podem ser trabalhadas, dentro da escola, por qualquer faixa etária, além do que o texto pode abordar vários assuntos diferentes. Além disso, trata-se de um texto que chama a atenção do aluno, pela forma abordada.

3. Capacidades de ação

As capacidades de linguagem são divididas em três seções: a capacidade de ação, que tem como objetivo ajudar o sujeito a se adaptar as características do contexto e ao tipo de ação de linguagem que um texto pode executar; a capacidade discursiva, que mobiliza modelos discursivos; e a capacidade linguístico-discursiva, que domina operações das unidades linguísticas, como a coesão e a conexão de um texto.

Nossa pesquisa vai se aprofundar mais no conceito das capacidades de ação.

Desta forma, o conceito das capacidades de ação tem relação com características do contexto e do conteúdo por meio da representação em relação ao meio em que a ação se realiza, ou seja, o momento e o lugar em que a produção foi feita, e também, a comunicação dos participantes. A capacidade de ação também envolve os conhecimentos de mundo e a vivência dos alunos e também o conhecimento do gênero textual que será trabalhado.

Com isso, vemos que para as capacidades de ação se desenvolverem, as características dos contextos devem estar a cerca de perguntas como: Onde? Quando? Quem? Por quê? Para quem? Com que objetivo?

Cristovão (2009. P.331) esclarece que para fazer com que os alunos desenvolvam a capacidade de ação, eles devem fazer suposições, tirar suas próprias conclusões, determinar os objetivos ou a intenção do autor, e também articular o conhecimento prévio sobre o assunto trabalhado no texto e junto com seu conhecimento de mundo. Esses princípios encaminham para o conceito de letramento, principalmente aos relacionados à interpretação e conhecimento cultural, que faz com que os alunos façam as interpretações de texto de acordo com o que eles têm de conhecimento de mundo fazendo a interação escola e sociedade.

4. Análise

Para análise, foram utilizados dez livros didáticos, adotados em escolas públicas, com um recorte para as propostas de leituras de tiras de humor.

Constatamos que houve um avanço significativo nos processos de elaboração e seleção de livros didáticos, porém concluímos que ainda existem muitos materiais que explore o gênero textual de modo adequado e que façam atividades que mobilizem as capacidades de ação.

Vimos que dos dez livros analisados, cinco deles não continham nenhuma tirinha, e dois deles estavam introduzidos uma média de duas tiras, mas de caráter crítico. Notamos também que se trata de livros mais antigos, elaborados entre 2010 e 2014. Já os outros três livros, foram elaborados para a prática neste ano de 2017, nestes foram trabalhadas diversas tiras de vários assuntos diferentes, principalmente de humor.

E de acordo com as capacidades de ação, algumas das atividades se preocuparam em trazer quadros para incentivar o professor para uma discussão do tema proposto nas tirinhas e a estrutura desta, fazendo assim com que conseguimos explorar, um pouco, as capacidades de linguagem, principalmente a capacidade de ação.

Observamos a tirinha de humor do Garfield, tirada de um dos livros analisados:

(Figura1: Tira de Jim Davis – In: Laura de Figueiredo & Marisa Balthasar & Shirley Goulart- Singular e Plural- 1ªEd. Editora Moderna.)

Que sentido expressam?

Orações subordinadas adjetivas

1. Leia a tirinha a seguir.

GARFIELD

VOU LHE DAR ALGO QUE OS GATOS ADORAM, GARFIELD

ORA!

AQUI ESTÁ!

JIM DAVIS

ENTÃO NÃO ERA UM AUTOMÓVEL?

2. Releia este trecho da tira.

“Vou lhe dar algo que os gatos adoram, Garfield.”

Nesta tirinha do Garfield, assim como na maioria das tiras abordadas nos livros didáticos analisados, vem com o intuito de inserir a gramática para os alunos, as atividades são dadas para ler certo fragmento da tira e o adolescente estudar a gramática em questão através daquela frase.

A escolha do gênero tirinha de humor é bastante usada nos livros didáticos, quando vai estudar a gramática, pois é uma maneira de chamar a atenção do aluno para conseguir trabalhar as regras e estruturas em si, o que é algo bem interessante.

Nesta tirinha de humor, como em todas abordadas por este livro, vem com um quadrado ao lado, como já foi dito acima, sempre com o título “converse com a turma”, ou algo relacionado a este tema, que vem com perguntas como: “Por que existe humor dentro desta tira” ou “Você conhece a estrutura de uma tirinha”, entre outras. O que auxilia o professor a ter essa discussão, dentro da aula, de acordo com as capacidades de ação.

5. Considerações finais

A pesquisa teórica sobre a importância do trabalho das capacidades de ação dentro do gênero tiras enfatizou as contribuições que quando utilizamos de métodos para conseguir trabalhar as capacidades de ação dentro dos gêneros textuais e discursivos dentro, principalmente as tiras de humor, dentro dos livros didáticos, aperfeiçoamos as práticas de capacidade de linguagem e letramento.

Porém as propostas apresentadas carecem de mais atividades que contemplem a exploração dos contextos de produções e dos diferentes recursos que contribuem para a orientação da leitura e para o processo de produção dos sentidos.

Assim como foi dada no exemplo retirado de um livro didático, que se preocupou em trazer ao lado da tirinha, informações e perguntas para aprofundar os conhecimentos e melhorar o processo de produção de sentido e expor a opinião do aluno para o tema (que nas tiras de humor, muitas vezes são polêmicas).

A pesquisa realizada poderá contribuir para o processo de formação de professores, uma vez que disponibilizam os resultados de uma pesquisa sobre livros didáticos, ensino da leitura e sobre as capacidades de linguagem, questões essenciais para uma formação de alunos críticos.

6. Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.

BRONCKART, J **Os tipos de discurso**. In: BRONCKART, J. Atividades de linguagem, textos e discursos - por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 2003.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FERREIRA, A. B. H. Miniaurélio: **o minidicionário da língua portuguesa**. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed., São Paulo: Cortez 2003. <http://www.filologia.org.br/rph/ANO22/66supl/0134.pdf>

MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MACHADO, A.R. & BRONCKART, J.P. **(Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL**. In: ABREU-TARDELLI & CRISTÓVÃO (Orgs). Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Mercado de Letras: Campinas, 2009.

MARCUSCHI, L. A. (2002). **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In DIONÍSIO, A. et al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 2^o ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

A QUESTÃO DO APAGAMENTO DO SUJEITO DENTRO DO GÊNERO FANTÁSTICO

LARISSA SENA ROCHA DO NASCIMENTO

Departamento de Estudos Linguísticos – DEL
UFLA – Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy, Lavras - MG, 37200-000

larissa.rocha.nasci@gmail.com

Resumo. *Este artigo apresenta minha pesquisa realizada com o Grupo de Pesquisa Linguagem Literária e Educação Estética, coordenado pela professora Andréa Portolomeos. Especificamente, pretende discutir aspectos intrínsecos ao gênero fantástico da literatura, bem como apresentar as especificidades da narrativa fantástica. Pretende verificar, ainda, a questão do apagamento do sujeito na sociedade burguesa. Para isso, minha metodologia se fundamenta na investigação de teorias sobre o gênero.*

Palavras-chave. *Literatura. Narrativa. Fantástico.*

Abstract. *This article presents my research with the Research Group on Literary Language and Aesthetic Education, coordinated by Professor Andréa Portolomeos. Specifically, it intends to discuss aspects intrinsic to the fantastic genre of literature, as well as to present the specificities of the fantastic narrative. I intend to verify the question of the erasure of the subject in bourgeois society. For this, my methodology is based on the investigation of theories about the gender.*

A proposta deste trabalho tem como base discutir o gênero fantástico da literatura lembrando aspectos intrínsecos a esse gênero (como a questão da verossimilhança e inverossimilhança, dos objetos inanimados que podem tornar-se animados, da hesitação e estranhamento do leitor), bem como apresentar as especificidades da narrativa fantástica lembrando conceitos como ressignificação, plurissignificação e singularização, por exemplo. Para além disso, pretende discutir a questão do apagamento do sujeito na sociedade burguesa, tema recorrente em textos representativos de culturas e países distintos. Nesse sentido, essa discussão propõe, ainda, enaltecer o papel fundamental dessas obras literárias como possíveis críticas ao sistema capitalista. Para tanto, vale-se dos textos “**Introdução à literatura fantástica**”, de Tzvetan Todorov, “**O Fantástico**”, de Selma Calasans e “**A arte como procedimento**” de Viktor Chklovski em consonância com o texto ficcional “**O Nariz**” (Nikolai Gógol, 1836).

O gênero fantástico passou a ser pensado como literatura, segundo a maior parte dos literatas, entre os séculos XVIII e XIX. E, desde então, nunca deixou de discutir questões importantes utilizando a linguagem literária, tão específica. Partindo da ideia de que o termo fantástico (do latim *phantasticu*)

tem a ver com o que é criado pela imaginação, o irreal, pode-se dizer que o gênero se vale de elementos narrativos muito ligados ao imaginário que não podem ser compreendidos apenas pelo viés da racionalidade. Além disso, tem como mecanismo básico o jogo verossimilhança (aquilo que é passível de ser real) *versus* inverossimilhança, que pode ser entendido como o que não é passível de ser real. A verossimilhança, dentro de uma narrativa literária, existe quando é possível, através de uma lógica interna, fazer uma ligação ao que está sendo narrado e à realidade. Pode ser de dois tipos: externa (relativa ao que é aceito pelo senso comum) e interna (tem a ver com a sucessão dos fatos dentro de uma narrativa, que ocorrem seguindo uma coerência). Se a verossimilhança interna, num dado momento da narrativa, torna-se incoerente, isso quer dizer que ela adquiriu o status de inverossimilhante. E é pelo viés da inverossimilhança, em sua constante relação com o “desvio” com o ilógico, que a narrativa fantástica se constitui. Mas o discurso fantástico, ainda que se sirva do inverossímil, tem uma sequência coerente dentro da narrativa (verossimilhança interna) e é exatamente por isso que os fatos são concebidos como, a grosso modo, “verdadeiros”. O fantástico se vale da inverossimilhança, mas faz uma referência à verossimilhança na medida em que permite que o leitor se questione sobre os mecanismos insólitos da narrativa. Em outras palavras, o fantástico baseia-se na inverossimilhança, mas lembra a verossimilhança “na sua indagação constante do artifício usado pela narrativa, artifício esse inquietante” (CALASANS, 1988, p. 32).

Para Todorov, uma das características do fantástico se constrói a partir da hesitação do leitor para com a narrativa em análise. O leitor constrói hipóteses de leitura ao longo desse exercício e essas podem se confirmar ou se desconstruir à medida em que o texto se desenvolve. Nesse sentido, o jogo narrativo de “O Nariz” encaixa-se, ainda, nesse aspecto do gênero fantástico, na medida em que provoca no leitor uma expectativa de que aconteça algo insólito, quando na verdade o insólito desse tipo de literatura faz-se presente do início ao fim. O insólito reside também – para além da animação do nariz que se “personifica” – em pormenores que são diluídos ao longo do texto como finais que não têm conclusão e a não-linearidade da narrativa.

Essa narrativa mantém sua predominância fantástica que, muitas das vezes, é reforçada pelo próprio narrador. Por esse ângulo, o narrador pode ser considerado cúmplice desta fantasticidade presente no texto literário: ele não demonstra inquietação para com a carga de elementos fantásticos que aparecem no decorrer do texto, mas, pelo contrário, acolhe-os no ato de leitura para que o improvável se dilua ainda mais dentro da narrativa. Dentro da esfera fantástica, objetos inanimados - que não tem vida própria - podem tornar-se animados dentro da narrativa e, embora possam ser inverossímeis, por obedecerem a uma ordem de verossimilhança interna, são aceitos como verdadeiros pelo leitor. A exemplo disto, a novela de Gógol pode servir como exemplo.

Na novela “O Nariz”, o barbeiro Ivan Yakóvlievitch acorda cedo e, ao comer um pão com cebola, encontra um nariz dentro dele, que ele mesmo reconhece ser do assessor Kovaliov, cuja barba ele faz frequentemente. No intuito de evitar transtornos, como as autoridades abordarem-no em sua casa, ele tenta esconder o nariz, mas sua esposa o adverte para colocá-lo em outras instâncias. Ao mesmo tempo, o major Kovaliov percebeu que no lugar de seu nariz havia um lugar completamente raso e, assim, ele começa a tentar

recuperá-lo de todas as formas. E, depois de várias tentativas, realmente encontrou o nariz, mas na pessoa de um Conselheiro de Estado e este se esquivava quando Kovaliov o aborda. Indignado com a situação, ele resolve recorrer à polícia para resolver o caso, mas nem isso foi possível, pois o comandante não estava presente. Depois disso, ele resolve anunciar no jornal a perda do nariz, caracterizando-o, mas o próprio funcionário do jornal desacredita de sua palavra e até o humilha. Após várias tentativas de encontrar seu nariz, Kovaliov recorre à polícia.

O nariz “real”, isto é, o nariz como signo pragmático que designa uma parte do corpo humano aparece incorporado no discurso narrativo como sendo animado (aquilo que tem alma e vontade própria). Os trechos “O nariz olhou para o major e franziu ligeiramente as sobrancelhas” e “Dito isso, o nariz deu as costas e continuou rezando” (GOGOL, N. O capote e outras novelas de Gogol. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990) evidenciam claramente esse componente que, ao transfigurar-se como animado, torna-se um elemento fantástico. Vale a ressalva de que, nesses trechos, o narrador tem papel fundamental na estrutura narrativa para que a construção do fantástico se manifeste. E por que motivos o narrador empregaria esse recurso? Ora, como já foi mencionado, o fantástico se constrói muito a partir de críticas e, nesse sentido, pode-se afirmar que Gógol utiliza esse artifício da linguagem estética para provocar uma reflexão. O nariz animado sugere, diante da pluralidade de leituras, na narrativa de Gógol, um símbolo da arrogância vivenciada por um dos personagens importantes, Kovaliov, que embora tivesse o título de assessor de colegiado, almejava um título de maior patente. Por exemplo, expressões como “nariz empinado” e “nariz em pé”, que são usadas para designar pessoas arrogantes, sugerem facilmente uma analogia ao uso que o autor russo fez de “nariz”. Ao longo da trama, o nariz torna-se um sujeito de forma tão contundente que apaga o próprio dono enquanto sujeito; isto é, a prepotência do personagem Kovaliov – simbolizada pela figura do nariz – é tão exponencial que se transforma muito mais significativo do que o próprio Kovaliov. A exacerbação da importância dos títulos sociais, tão típica da sociedade aristocrata russa, é um tema recorrente em obras literárias como essa.

Em seu ensaio “A arte como procedimento”, Chklovski manifesta uma crítica à questão da arte como pensamento por imagens, discutida anteriormente por Poetbnia. Para o autor, há uma clara diferença nos discursos cotidiano e poético. No primeiro há uma “economia de energias mentais”, nas palavras do autor, que contribui para a formação de imagens prosaicas e conseqüente processo de automatização do sujeito. Essa economia tem a ver com o tipo de linguagem que é oferecido pelo discurso cotidiano, muito diverso do poético. A linguagem cotidiana, chamada pelo autor de “prosaica”, é usada para a comunicação rápida e pode ser exemplificada através das palavras curtas e frases inacabadas, facilmente usadas no cotidiano. A linguagem estética, por sua vez, se vale de recursos como a resignificação que faz com que a sensação do objeto seja prolongada. Em contrapartida à linguagem do cotidiano, a linguagem poética singulariza os objetos, de modo que prolongue sua sensação e, nesse sentido, desautomatize o sujeito leitor. Para além dessas características, a resignificação dos objetos causa no leitor um estranhamento, justamente porque a narrativa apresenta o conteúdo de uma forma inusitada de maneira que a percepção seja estendida e faça com que o

leitor se atente para a ressignificação desses signos. Como foi mencionado anteriormente, dentro da perspectiva fantástica, esse estranhamento pode ser causado, ainda, pela forma como o inverossímil é apresentado dentro da narrativa, muitas vezes aceito pelo leitor justamente devido à verossimilhança interna do texto. Além do que, a animação de objetos inanimados é uma propriedade do gênero fantástico que pode descrever também os mecanismos narrativos que foram utilizados na novela de Gógol.

Chklovski cita o autor Tolstói para explicar a singularização. Segundo ele, o autor russo descreve em sua narrativa os objetos como se eles nunca tivessem sido vistos e como se os acontecimentos nunca tivessem sido vivenciados e, assim sendo, essa forma narrativa singulariza os objetos descritos. Partindo desse pensamento do autor, é possível pensar, então, que a narrativa fantástica aqui discutida – a saber “O Nariz”, de Gógol – se serve de recurso estético semelhante. Em sua novela, Gógol denomina o signo “nariz” em sua forma pragmática; no entanto, o descreve de uma forma que singulariza esse termo. Na narrativa de Gógol, o nariz é singularizado por meio de descrições que o personalizam, isto é, o transformam em um sujeito agente da narrativa, caracterizando-o como personagem que vivencia uma série de situações que, por sua vez, também são apresentados como singulares, excepcionais. A singularização de um nariz em Gógol sugere uma pluralidade de leituras; em outras palavras, uma plurissignificação. Nesse sentido, uma das leituras que o texto sugere é a questão do apagamento do sujeito, tema tão representativo em diversos textos literários de natureza fantástica. Esse tema pode ser lido da seguinte forma: o nariz se transforma em um sujeito muito mais expressivo que seu próprio dono (o personagem Kovaliov).

Em suma, o gênero fantástico da literatura possui especificidades, como a questão dos objetos inanimados que podem vir a ser animados, a hesitação que esse tipo de narrativa causa no leitor, além de explorar de maneira própria o jogo verossimilhança e inverossimilhança, específica da linguagem literária. Para além disso, a singularização de objetos que provoca a desautomatização do sujeito leitor, a partir do estranhamento, e a plurissignificação de leituras; são particularidades da literatura que contribuem para que ela tenha um papel primordial na construção de um pensamento muito mais sensível e menos automático sobre a vida e o mundo.

Referências

RODRIGUES, Selma Calasans. **O fantástico**. São Paulo: Ática, col. Princípios, 1988.

CHKLOVSKI, V. **A arte como procedimento**. 1917. In: EIKHENBAUN, B. et al. Teoria da literatura: formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1973. p. 39-56

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975.

GOGOL, N. O capote e outras novelas de Gogol. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

O DISCURSO DAS FINANÇAS PESSOAIS VOLTADO ÀS MULHERES: RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS E ESTEREÓTIPOS

LARYSSA CALIXTO MILITÃO, LEONARDO BIAZOLI, CARLA LEILA
OLIVEIRA CAMPOS, JOÃO PAULO DE BRITO NASCIMENTO

Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
Universidade Federal de Alfenas – *Campus Varginha*
Avenida Celina Ferreira Ottoni, 4000 - Padre Vitor, Varginha - MG, 37048-395

laryssa_calixto@outlook.com, leonardobiazoli19@gmail.com,
carla.oliveira@unifal-mg.edu.br, joao.nascimento@unifal-mg.edu.br

Resumo. *O objetivo desse trabalho é investigar, por meio da Análise do Discurso, como as narrativas que fundamentam o discurso das finanças pessoais voltado ao público feminino, dialogam com outras narrativas presentes em nossa sociedade. Adotamos como corpus o livro “Eu mereço ter dinheiro: como ser feliz para sempre na vida financeira”. A análise verificou a reprodução de estereótipos associados a noção biológica do feminino.*

Palavras-Chave. *Análise do Discurso. Finanças Pessoais. Gênero. Estereótipos.*

Abstract. *Within the theoretical framework of Discourse Analysis, this paper aims to investigate how the narratives that sustain the discourse of personal finances to the feminine audience, dialogue with other narratives present in our society. We adopted as corpus the book “Eu mereço ter dinheiro: como ser feliz para sempre na vida financeira”. The analysis verified the reproduction of stereotypes associated with the biological notion of the feminine.*

Keywords. *Discourse Analysis. Personal finances. Genre. Stereotypes.*

1. Introdução

Na sociedade em que vivemos, naturaliza-se cada vez mais o culto à mercadoria. Os meios de comunicação de massa propagam todo tipo de anúncio publicitário e alimentam o discurso do ter, do valor associado a mercadoria, que se torna objeto de desejo das pessoas desde a infância.

Podemos observar, como resultado dessa alta exposição a uma educação para o consumo, o crescente número de pessoas endividadas, principalmente em momentos de crise. Nesse cenário de consumismo desenfreado e endividamento do consumidor, a educação financeira voltada à administração das finanças pessoais surge como uma proposta de orientar a população quanto à gerência de suas finanças, estimulando o hábito de poupar e investir.

Contudo, levando-se em conta que as interações verbais são lugares de construção de significados, de ressignificações, de disputa de sentidos, mas

também de reprodução de dizeres presentes em nossa sociedade, podemos nos questionar: até que ponto o discurso das finanças pessoais consegue se construir como espaço de resistência, de ressignificação de sentidos hegemônicos?

Assim, o presente trabalho busca analisar, via pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, como as narrativas que sustentam os discursos voltados às finanças pessoais femininas dialogam com outras narrativas presentes em nossa sociedade, alimentadas por estereótipos sobre a relação da mulher com o dinheiro e o consumo.

Em uma pesquisa preliminar sobre as publicações que abordam o assunto no Brasil constatamos que os trabalhos desenvolvidos sobre o tema, em sua maioria, são da área da Administração e buscam discutir questões relacionadas à eficiência e efeitos dos programas de educação financeira em determinados grupos. Não foi encontrado nenhum trabalho com o objetivo de investigar os valores e estereótipos que atravessam esses discursos, ficando nosso trabalho justificado pela escassez de estudos sobre a temática.

O *corpus* da presente proposta é uma obra de finanças pessoais voltada ao público feminino: “Eu mereço ter dinheiro: como ser feliz para sempre na vida financeira”, publicada por Reinaldo Domingos, em 2013. Nessa obra, analisaremos como as narrativas que materializam o discurso dialogam com outras narrativas já cristalizadas em nossa sociedade, via modelo proposto por Genette (1995) e desenvolvido por De Fina e Georgakopoulou (2012). A escolha deste livro, especificamente, deve-se ao fato de o autor elaborar seus ensinamentos a partir de dez personagens femininas dos contos de fadas infantis, carregados de estereótipos sobre a imagem da mulher e sua relação com o consumo, tendo como público alvo, segundo ele, uma mulher que “deixou de ser apêndice do homem, ganhou espaço em todos os terrenos possíveis e imagináveis, conquistou a independência sexual, cultural e política” (DOMINGOS, 2013, p. 15).

2 Fundamentação Teórica e Metodológica

2.1 Delineamentos Teóricos e Metodológicos da AD

A abordagem teórico-metodológica da Análise do Discurso (AD), que tem por objetivo examinar as relações entre o discurso e o meio histórico-social no qual emerge. Os trabalhos em AD procuram compreender como os textos expressam e reproduzem as relações sociais e as visões de mundo dos sujeitos discursivos, considerando as condições de produção desses textos, tomados como manifestações – ou materializações – do discurso¹⁹⁰.

A AD está preocupada, portanto, com a passagem da superfície linguística ao processo discursivo, esclarecendo as relações do discurso com as Formações Discursivas (FDs)¹⁹¹. Para tanto, o analista deve remeter o texto

¹⁹⁰ O discurso é aqui entendido como o lugar em que se imbricam o linguístico e o ideológico. Trata-se, segundo Orlandi (1987), de uma prática social que tem, portanto, uma regularidade, não sendo nem geral como a língua, nem individual como a fala. O sujeito, por sua vez, é uma construção discursiva, uma posição (ou posições) assumida a partir dos discursos que assimila e reproduz ou questiona.

¹⁹¹ De acordo com Mussalim (2001, p. 119), as formações discursivas (FDs) determinam o que pode/deve ser dito a partir de um determinado lugar social. Uma FD é marcada, portanto, “por regularidades, ou seja, por ‘regras de formação’, concebidas como mecanismos de controle que

a suas condições de produção que, por sua vez, envolvem os sujeitos, a situação e também a memória (interdiscurso).

Inspirada em Pêcheux, De Nardi (2003, p. 77) afirma que, em oposição ao intradiscurso, o interdiscurso “representa uma dimensão não-linear do dizer [...], sua verticalidade fazendo-nos ingressar no campo do pré-construído, do já dito para o qual o sujeito se volta ao identificar-se com a FD a partir da qual constituirá o seu discurso”.

Brandão (1993) ressalta que o sujeito, ao permitir ou excluir certos temas ou teorias de seu discurso, busca apagar as contradições e as formas de conhecimento que negam o seu dizer, conferindo-lhe unicidade.

No entender de Maingueneau (2007), porém, essa unicidade é apenas aparente, já que as FDs não podem ser tomadas como blocos homogêneos e fechados que controlam os sentidos; ao contrário, elas são heterogêneas e fluidas em suas fronteiras.

Apesar de a relação do discurso com seu Outro ser constitutiva, ou seja, a heterogeneidade está na própria gênese do discurso, os sujeitos, ao se inscreverem em uma FD específica para dizer o que dizem, não admitem essa relação interdiscursiva; ao contrário, reivindicam a autonomia de seu discurso.

Como destaca Maingueneau (1997, p. 120), os discursos nascem “de um trabalho sobre outros discursos” e o papel do analista é justamente compreender como esse trabalho do discurso sobre seu Outro se realiza, buscando, tanto no nível intradiscursivo como no nível interdiscursivo, as marcas das relações entre o discurso e seu avesso.

Desse modo, uma FD não define somente um universo de sentido próprio, mas também o modo como coexiste com outros discursos, seja aceitando a pluralidade ou reivindicando o monopólio da legitimidade. Aplicada ao nosso objeto de estudo, essa afirmação pode nos trazer respostas sobre como se dá o agenciamento das relações das FDs que atravessam o discurso sobre finanças pessoais voltado ao público feminino: relações harmônicas, polêmicas, de neutralidade aparente, de indiferença?

Ao inscrever nosso trabalho no quadro teórico da AD, entendemos, conforme Maingueneau (1997, p. 14), que não se pode “examinar um *corpus* como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas [deve-se] considerar sua enunciação como o correlato de uma certa posição sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis”.

Levando em conta essa afirmação, pretendemos articular o exame da superfície linguístico-discursiva do texto que compõe nosso *corpus* à estrutura social que permitiu sua emergência.

Para Orlandi (2009, p. 60), o que se espera do trabalho de análise é que ele “atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito” (ORLANDI, 2009, p. 61), num processo de “de-superficialização” da análise da materialidade linguística. Tal processo envolve o questionamento em torno de como se diz, quem diz, em que circunstâncias diz, para quem diz, buscando apreender “o modo como o discurso que pesquisamos se textualiza” (ORLANDI, op. cit., p. 65) na sua relação com a memória e com o interdiscurso.

determinam o interno (o que pertence) e o externo (o que não pertence) de uma formação discursiva”. Ao se projetar em relação a FDs externas, uma FD será sempre invadida por discursos outros, constituindo-se como “um espaço atravessado por outras formações discursivas”.

Assim, compreendemos que, buscando garantir um dado sentido, o locutor, muitas vezes, produz sentidos que não pretendia, o que implica que os limites das FDs a que se filia para construir seu dizer não são tão rígidos a ponto de excluírem definitivamente outras FDs, mesmo aquelas que lhe são antagônicas.

Pretendemos, portanto, com base no quadro teórico-metodológico já apresentado e das categorias de análise a serem expostas abaixo, examinar como o intradiscorso e o interdiscorso se relacionam na construção das narrativas do texto objeto de nossa análise.

Considerando as afirmações de Orlandi e Maingueneau, antes de relacionarmos o discurso às FDs a que se filia, todo trabalho de análise deve partir da superfície linguística, do texto que dá materialidade às práticas discursivas.

Nesse sentido, para analisar a materialidade textual, adotaremos a noção de narrativa presente em Genette (1995).

Para o autor, as narrativas se organizam em três níveis: o “como”, o “o quê” e “o quem”. De acordo com o primeiro nível, pode ser considerado narrativo o enunciado “que assume a relação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos” (p. 23) – o como contar, deve ser a questão nodal –; no segundo nível, uma narrativa “designa a sucessão de acontecimentos, reais ou fictícios, que constituem o objeto desse discurso, e suas diversas relações de encadeamento, de oposição, de repetição”, relacionados ao seu conteúdo (p. 27); finalmente, o terceiro nível “designa ainda um acontecimento, já não, todavia, aquele que se conta, mas aquele que consiste em que alguém conte alguma coisa: o ato de narrar tomado em si” (p. 24) – o quem narra (GENETTE, 1995).

Operacionalizando este modelo, adotaremos como categorias de análise da superfície textual aquelas expostas por De Fina e Georgakopoulou (2012, p. 25), no modelo de análise da narrativa que elas nomeiam de *Data analysis*. Para as autoras, esse modelo tem três focos de análise. O primeiro foco estaria na linguagem e no estilo e responderia à questão: Como as pessoas estão narrando? O segundo, direciona-se ao conteúdo ou temas presentes nas narrativas, respondendo à pergunta: Sobre o que as pessoas estão narrando? Finalmente, num terceiro momento, o foco se voltaria ao processo interacional e as práticas sociais, questionando: Como e por que os participantes se engajam nas práticas narrativas?

Como nosso objeto de estudo se refere à questão da construção da imagem da mulher, é importante que apresentemos, antes da análise, a concepção de gênero a que nos filiamos.

2.2 Gênero como Construção Discursiva

Neste trabalho, adotamos a concepção de gênero como uma construção social e, portanto, mutável, uma vez que está atrelado ao discurso; e este varia de acordo com o tempo e os indivíduos. Consideramos, pois, conforme Colling (2014, p.22) que os fatos históricos são construídos, como resultados de interpretações, de representações, que têm como fundo relações de poder.

Nessa perspectiva, Butler (2003, p. 12) defende que o gênero não está para a cultura assim como o sexo para a natureza, o gênero é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discurso”, anterior à cultura, uma

superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. Ou seja, segundo a autora, o gênero também vem a ser uma construção social, portanto, a partir de concepções já aceitas e cristalizadas pela sociedade.

Colling (2014, p. 34) ressalta que Michael Foucault teve grande importância para a história feminina, uma vez que tirou das mulheres o fardo da natureza, ao considerar “que os objetos históricos são meramente construções discursivas”. Além disso, ao falar em gênero em vez de falar em sexo, nos referimos que a condição das mulheres não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas por questões que devem ir além de estereótipos construídos pela sociedade (COLLING, 2014, p. 28).

Dessa forma, pode-se dizer que o gênero não é determinado pela biologia/natureza (masculino e feminino), mas sim por concepções construídas socialmente. Ainda de acordo com Colling (2014), o uso do termo gênero teve início com as feministas para auxiliar nas questões que envolviam a inserção da mulher na esfera pública, e também para mostrar que, ao contrário do que diziam alguns autores, o contexto da relação entre homem e mulher é construído pela sociedade e não algo natural. Citando Eckert e McConnell-Ginet (1992), Jung (2006, p. 73) afirma que as autoras:

[...] concebem gênero como sendo produzido e reproduzido através das diferentes formas de participação em comunidades de prática particulares. Trata-se de um conceito que procura abarcar a dinamicidade das relações sociais das pessoas, uma vez que desempenham, geralmente, vários papéis sociais. É, pois, interessante conceber gênero como um processo que está em constante movimentação e esse movimento afeta tanto a construção individual como a construção social da identidade de gênero.

Assim, o conceito de gênero é construído pelos indivíduos de uma determinada sociedade, em um dado período, pautado no reflexo de idealizações sociais. Ou seja, pode-se dizer que identidade de gênero está em constante construção. Além disso, a noção de gênero é envolta por vários dilemas, que necessitam de olhares mais atentos a eles e fogem da superficialidade obtida a partir do senso comum. Devido ao passado de repressão sofrido pela mulher subordinada ao homem, a vida restrita aos afazeres do lar, não permitia à mulher ter voz na sociedade e alcançar posições diferentes daquela que já era de costume como mãe e esposa. O não acesso a uma educação formal impediu que as mulheres pudessem ser escritoras, cientistas, atrizes, engenheiras, entre outras tantas atividades que poderiam exercer se não fossem impedidas de se educarem (SIQUEIRA, 2014).

Segundo Butler (2003, p. 24), “[...] o gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo”, e com isso, pode-se dizer que a distinção entre sexo e gênero revela que essas categorias são mutáveis e variam de acordo com os indivíduos e com o tempo.

Assim, para Colling (2014, p. 101), o fato de as mulheres serem consideradas inferiores aos homens vai além das questões geográficas e culturais, essas são questões que podem ser observadas em todo o mundo e em todas as culturas e não há nada que possa mudar esse sistema, nem

mesmo “com o desenvolvimento econômico nem com a legislação sobre a igualdade”.

São os discursos presentes na sociedade que formam o conceito de homem e mulher e, ao se enraizarem no pensamento das pessoas, fazem com que elas reproduzam estereótipos há muito tempo utilizados.

A sociedade ao longo do tempo não abandona esses estereótipos já concebidos sobre as mulheres, ela apenas os modifica, ressignifica e novos estereótipos surgem; as próprias mulheres procuram criar novas imagens de si, para se sentirem representadas nos papéis sociais que exercem; movimentos como o feminismo também buscam desenvolver novos estereótipos para reforçar a representatividade feminina, mas esse não é um processo simples (SIQUEIRA, 2014).

Entretanto, é preciso considerar que a perpetuação da dominação masculina tem sofrido reconfigurações. Além disso, o movimento feminista, contestando velhos estereótipos, resultou na elaboração de um novo conceito de gênero e, ao mesmo tempo, tem ajudado a superar a definição biológica e imutável dos sexos, abrindo maiores possibilidades de inserção ao trabalho feminino (MELO *et al.*, 2004, p. 105).

Segundo Melo *et al.* (2004), a discriminação de gênero sofreu transformações ao longo dos anos e se apresenta com menos intensidade em áreas como cultura, educação e legislação, mas apesar de ter diminuído ainda está presente e sendo reproduzida pela mídia voltada ao mundo do trabalho: “vale ressaltar que a mídia exerce um papel importante na construção e no reforço das representações sociais, pois é por meio dela que os grupos obtêm reconhecimento e visibilidade e, dessa forma, afirmam a sua identidade” (MELO *et al.*, 2004, p. 104).

A mídia consegue difundir estereótipos a respeito de gênero que vão se fixar na sociedade. Esses estereótipos são propagados pelos veículos de comunicação de massa influenciando a sociedade, difundindo discursos. “Para tanto, basta a percepção de um mercado potencial de espectadores que possam se tornar consumidores dos produtos discursivos, simbólicos e produzidos para o consumo”, como indica Siqueira (2014, p. 38).

Friedan (1921-2006, apud Siqueira, 2014) afirma que “diante da busca por uma identidade a mulher poderia ser enredada em novas formas de dominação, não mais expressas pela força, mas através dos apelos de consumo que se apropria dos discursos feministas para cooptar o imaginário das mulheres”.

A relação que se faz entre mulher e consumo não é recente, ela foi construída associando a liberdade que as mulheres almejavam ao consumo, ao simples fato de poder escolher entre uma mercadoria e outra, liberdade que elas não experimentavam nas relações sociais até então estabelecidas no patriarcalismo.

Com fundamento nas discussões feitas até então e nas categorias de análise apresentadas, vejamos, portanto, como essas relações textuais, discursivas e sociais e constroem as narrativas sobre a mulher em nosso *corpus*.

3. Análise do *Corpus*

Como já dito, o *corpus* de nossa análise é o livro “Eu mereço ter

dinheiro: como ser feliz para sempre na vida financeira”, de Reinaldo Domingos (2013), cuja temática refere-se à educação financeira voltada às finanças pessoais dirigida ao público feminino.

A obra foi selecionada pelo fato de o autor elaborar seus ensinamentos a partir de dez personagens femininas dos contos de fadas infantis, personagens estas que, segundo ele, ajudaram a moldar o pensamento feminino em vários aspectos, inclusive no financeiro.

Considerando o plano intradiscursivo, ou seja, o plano da materialidade textual, que é o ponto de partida para que tenhamos acesso ao interdiscurso, adotaremos como categorias de análise linguística os três níveis da narrativa, conforme modelo definido por Genette (1995): “Como”; “O quê”; e “Quem”. Para a operacionalização de nossas análises, utilizaremos o desenvolvimento desse modelo conforme proposto por De Fina e Georgakopoulou (2012). Como apresentado, para as autoras, o “Como” refere-se à questão da linguagem e do estilo; o “O quê”, ao conteúdo ou temas presentes na narrativa, revelando a sucessão dos acontecimentos e o modo como eles se relacionam; e o “Quem” ao processo interacional e às práticas discursivas.

Os dois primeiros níveis de análise estariam, portanto, relacionados à construção linguística dos enunciados e o terceiro às relações envolvidas no processo de interação.

Começando nossas análises pelo terceiro nível, temos uma produção linguístico-textual, que se materializa em um livro, escrito por um homem, destinado ao público feminino, o que não limita sua recepção apenas a este público, na medida em que a obra pode ser lida por qualquer pessoa que tenha acesso a ela. Contudo, no plano das práticas discursivas, o autor da obra (seu locutor), ao escrevê-la, idealizou como seu leitor ideal (interlocutor) as mulheres, já que se dirige diretamente a este público. Em relação ao momento de produção, trata-se de uma obra atual, publicada em 2013, na qual o locutor, ao se inscrever como sujeito da Formação Discursiva (FD) da qual pretende construir seu dizer, institui-se como porta-voz de uma FD em que, segundo suas próprias palavras, a mulher “deixou de ser apêndice do homem, ganhou espaço em todos os terrenos possíveis e imagináveis, conquistou a independência sexual, cultural e política” (DOMINGOS, 2013, p. 15). Contudo, para orientar essa mulher em relação a suas finanças pessoais, o sujeito discursivo estabelece um diálogo com os contos de fadas infantis, carregados de estereótipos sobre outra imagem de mulher.

Em termos do “Como”, o texto é escrito em uma linguagem acessível a um grande e variado público e adota um estilo bem próximo ao coloquial, criando um ambiente de conversa face a face, no qual o locutor se dirige diretamente a suas interlocutoras (por meio do uso constante do pronome de tratamento “você” e de formas verbais no imperativo). Mediante a adoção desse estilo verbal, o locutor estabelece uma relação de proximidade com suas interlocutoras, recriando um espaço de interação no qual demonstra compreender a alma feminina.

Considerando o nível de análise referente ao “O quê”, nosso intuito é justamente verificar como o sujeito que se constitui no plano discursivo e que se inscreve em uma FD que reconhece a independência conquistada pelas mulheres se relaciona com o já-dito, com o pré-construído, que, ainda em nossos dias, alimenta os estereótipos sobre a imagem da mulher na sociedade e sua relação com o consumo e o dinheiro.

Vejam, portanto, como essa relação interdiscursiva se estabelece nos quatro trechos que selecionados para análise neste artigo:

1) Lembre-se: quando você se guia por impulsos, você erra! Como já vimos, muitas mulheres consomem o que podem e o que não podem com a desculpa do 'Eu mereço...'. 'Eu mereço esse vestido', 'eu mereço esse sofá novo', 'eu mereço esse jogo de panelas cor-de-rosa'. Mas pense bem: você merece torrar tudo o que ganha nessas pequenas coisas e depois viver na corda bamba dos parcelamentos, dos empréstimos bancários, dos cheques especiais, das faturas de cartão de crédito? Você merece ficar pendurada em aluguéis porque nunca consegue guardar dinheiro para ter a sua casa própria? Você merece abandonar seus sonhos? (DOMINGOS, 2013, p. 37)

Podemos perceber, no enunciado 1, que o sujeito não cumpre com a proposta de seu livro, pois seu discurso associa-se à FD que associa a mulher ao impulso do consumo. Ao se referir a desejos que as mulheres devem abrir mão em detrimento de outros, o sujeito retoma a imagem da mulher como consumista de coisas fúteis, como uma bota, um sofá novo, um vestido, um jogo de panelas cor-de-rosa, tal relação entre mulher e consumismo não é recente, ela foi construída pela sociedade, conforme Coot (1991, apud Siqueira, 2014). Assim, o sujeito nos apresenta uma sucessão de ações relacionadas ao consumo, que estariam intrínsecas à imagem da mulher e, por sua vez, ele (sujeito) caracteriza a mulher pela biologia/natureza – concepção biológica de gênero.

Além disso, no primeiro enunciado, o autor faz generalizações quanto às ações das mulheres e reproduz, involuntariamente, estereótipos já cristalizados pela sociedade sobre elas. Disso segue que, buscando garantir um dado sentido, o sujeito acaba produzindo sentidos que não planejava, o que confirma a ideia de Maingueneau de que os limites das FDs a que se filia para construir seu dizer não são tão rígidos a ponto de excluírem definitivamente outras FDs, mesmo aquelas que lhe são antagônicas. Com isso, podemos destacar que o locutor ao utilizar os termos: 'Eu mereço esse vestido', 'eu mereço esse sofá novo', 'eu mereço esse jogo de panelas cor-de-rosa', associa as mulheres aos papéis pelos quais são representadas na sociedade, mas não, necessariamente, condizentes com a realidade.

2) Assim como Rapunzel, toda mulher carrega em si uma misteriosa força que faz com que seja capaz de suportar as maiores dificuldades. A alma feminina é, por si só, uma fortaleza sem igual. Portanto, na sua vida como um todo, e na área financeira em especial, você precisa usar essa força interior a seu favor. Em vez de simplesmente deixar seu dinheiro passar das suas mãos para as dos outros, resista, segure-o com você, na sua conta bancária, sentindo aos poucos sua força de vontade aumentar mais e mais, porque logo experimentará o prazer de, em vez de gastar, juntar dinheiro. (DOMINGOS, 2013, p. 59)

3) Todas as mulheres possuem um poderoso dom em comum. Elas são especialistas em fazer várias coisas ao mesmo tempo. Como boas estrategistas, conseguem visualizar o todo e as partes de uma questão, tendo mais condição de resolvê-la, com planejamento e poder de ação. (DOMINGOS, 2013, p. 64).

Nesses trechos, ao se referir à fortaleza da alma feminina, o locutor, buscando apresentar qualidades femininas para reproduzir uma imagem diferente do senso comum, acaba reafirmando/reproduzindo os estereótipos que ele pretendia negar. E, assim, ao utilizar-se dos termos “misteriosa força”, “alma feminina”, “poderoso dom”, o sujeito aponta características que são próprias das mulheres reafirmando o estereótipo da concepção biológica de

gênero, o qual crê que determinadas ações são específicas das mulheres naturalmente.

No trecho 3, pode-se observar, que o sujeito, ao afirmar que as mulheres têm certas especificidades, ou como ele chama, “poderoso dom” e a capacidade de fazer várias tarefas ao mesmo tempo, não compreende que a imagem da mulher seja uma construção social e cultural; na medida em que reconhece talentos e dons específicos das mulheres.

4) Ao longo do processo de aplicação prática do que você está aprendendo neste livro, muitas pessoas vão lhe dizer que isso tudo é uma bobagem, que seu esforço não vai dar em nada. Suas colegas irão convidá-la para praticar shopping-terapia em seus momentos de maior fragilidade, tentando desviá-la do caminho. (DOMINGOS, 2013, p. 75).

Por fim, no enunciado 4, são reproduzidos estereótipos que associam as mulheres ao consumo como prazer e solução para os problemas: “shopping-terapia”. Nesse enunciado, são apresentados também obstáculos a serem enfrentados por elas para alcançar sucesso na vida financeira. Esses obstáculos estão relacionados a influências externas, no caso, o convite das amigas (outras mulheres) para irem ao *shopping*, o que as desviariam do caminho “certo”. Assim, observamos nessa breve análise que a construção narrativa da relação da mulher com suas finanças pessoais aponta para uma FD estereotipada sobre a imagem da mulher em relação ao consumo.

4. Considerações Finais

De acordo com a AD os textos expressam e reproduzem as relações sociais e visões de mundo dos sujeitos discursivos, cabendo ao analista de discursos, por meio do processo de “de-superficialização” da leitura (ORLANDI, 2009), compreender os modos como o discurso se textualiza. Para tanto, é necessário que, no trabalho de análise, o texto (aquilo que é dito no plano da materialidade, do intradiscurso) seja interpretado na sua relação com a memória (com o que é dito antes, em outro lugar). Os textos devem ser analisados, portanto, na relação com os discursos que assimilam, por meio da interação entre as formações discursivas com as quais o sujeito se identifica ou questiona.

Considerando essa relação interdiscursiva, que é constitutiva do próprio discurso, já que ele não nasce do nada, do vazio semântico, o sujeito, ao se inscrever em determinada FD para dizer o que diz, busca apagar as contradições internas de seu discurso, associadas a FDs com as quais não se identifica, ou que ele procura negar, questionar.

Buscando aplicar essas noções a nosso objeto de análise, associamos a ideia do pré-construído à noção de estereótipo – ideias, valores e crenças sobre os quais se apoiam o enunciado. Vimos, assim, que esses estereótipos, ao serem empregados em novos contextos, podem ser reforçados ou questionados. Contudo esse processo de questionamento não foi observado em nossas análises, pois a atualização dos estereótipos não compartilha com a imagem de independência e conquistas das mulheres, imagens estas reconhecidas pelo próprio sujeito no plano da materialidade de seu dizer.

O sujeito, portanto, ao atualizar esses estereótipos, desconsidera a concepção de gênero como construção social e reproduz discursos que alimentam sua concepção biológica – ideia de que há características naturais

que influenciam a formação psicológica das mulheres e os papéis sociais que elas desempenham.

Os estereótipos associados à concepção biológica são reproduzidos sem questionamentos e sustentam a crença de que há uma “força misteriosa” intrínseca à “alma feminina”, reforçando o discurso sobre a formação biológica da mulher; que relaciona os comportamentos femininos a “dons” naturais, vistos como formas de complementação da renda; e que, de modo bastante recorrente, alimentam a dependência da mulher ao consumo como forma de satisfazer desejos relacionados ao ambiente doméstico e estético.

5. Referências

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1993.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COLLING, Ana. M. **Tempos diferentes, discursos iguais**. Dourados: Editora da UFGD, 2014.

DE FINA, Anna; GEORGAKOPOULOU, Alexandra. **Analyzing narrative**. New York: Cambridge University Press, 2012.

DE NARDI, Fabiele S. Entre a lembrança e o esquecimento: os trabalhos da memória na relação com língua e discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 65-83, 2003.

DOMINGOS, Reinaldo. **Eu mereço ter dinheiro: como ser feliz para sempre na vida financeira**. São Paulo: DSOP Educação Financeira, 2013.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. Lisboa: Veja, 1995.

JUNG, Neiva Maria. Ecologia linguística e social de uma comunidade multilíngue: a relevância do gênero social. In: HEBERLE, Viviane M.; OSTERMANN, Ana C.; FIGUEIREDO, Débora de C. (Orgs.). **Linguagem e gênero: no trabalho, na mídia e em outros contextos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 69-92.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos Discursos**. Curitiba: Criar Edições, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MELO, Marlene. C. O. L. *et al.* Representações femininas na mídia de negócios brasileira. **Rev. O&S**, [S.l.], v. 11, n. 31, p. 103-118, set/dez. 2004.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

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

ORLANDI, Eni P. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SIQUEIRA, Rosan. R. Mulher, uma construção social: representações, estereótipos e imagens. **Rev. Ambivalências**, v.2, n. 3, p. 06-41, 2014.

ANÁLISES DE DEFINIÇÕES GRAMATICAIS EM LIVROS DIDÁTICOS À LUZ DE PERINI E OUTROS TEÓRICOS

LETÍCIA DA SILVA ZARBIETTI COELHO ¹, LILIAN PACHECO MONTEIRO
DA COSTA ², LUCIANO MAGNO ROCHA ³, ANNA CAROLINA FERREIRA
CARRARA RODRIGUES ⁴, LIDIA MARIA NAZARÉ ALVES ⁵

Departamento de Letras
Universidade do Estado de Minas Gerais ^{1, 3, 4, 5}
Praça dos Estudantes, nº 23, Santa Emília, Carangola – MG, CEP: 36800-000

Faculdade de Letras
Universidade Federal de Juiz de Fora ²
Rua José Lourenço Kelmer, S/n - Martelos, Juiz de Fora - MG, CEP: 36036-330

leticia.zarbietti@outlook.com ¹, plilian192@gmail.com ²,
lucianomr.info@gmail.com ³, annacarolinacarrara@yahoo.com.br ⁴,
lidianazaré@hotmail.com ⁵

Resumo. Neste trabalho busca-se refletir sobre conceitos gramaticais abordados em livros didáticos utilizados nas escolas da região, bem como analisar sua validade em quesitos como: estruturação, coerência, definição e clareza que são fundamentais para que seja declarada como uma matéria bem formulada. À luz do principal autor Perini, em seus livros “Sofrendo a Gramática” (1997) e “Princípios de Linguística Descritiva” (2006) e utilizando como apoio as gramáticas dos autores Cunha e Cintra (2013), e também Bechara (2009), entre outros autores, basearam as análises que foram realizadas neste trabalho. Conclui-se a partir disso que, existem muitos livros didáticos que trazem definições equivocadas de elementos gramáticas. Este erro acontece quando os autores confundem as categorias sintáticas com as categorias semânticas, mas, que existem livros que fazem essas definições de forma adequada, levando ao professor a incumbência de “filtrar” o que é bom e deve ser aplicado em suas aulas.

Palavras-Chave: Gramática Descritiva, Análises Gramaticais.

Abstract. In this work, we aim to reflect on grammatical concepts addressed in textbooks used in schools in the region, as well as to analyze their validity in terms of: structuring, coherence, definition and clarity that are fundamental to be declared as a well-formulated subject. In the light of the main author Perini, in his books "Suffering the Grammar" (1997) and "Principles of Descriptive Linguistics" (2006) and using as support the grammars of the authors Cunha and Cintra (2013), among other authors, based the analyzes that were carried out in this work. It follows from this that there are many textbooks that bring wrong definitions of grammar elements. This error occurs when authors confuse syntactic categories with

semantic categories, but that there are books that make these definitions properly, leading the teacher to "filter" what is good and should be applied in their classes.

Keywords: *Descriptive Grammar, Grammar Analysis.*

1. Introdução ao ensino da língua

A partir do advento da linguística aplicada, em meados da década de 40, observou-se a necessidade de se estudar outras áreas do estudo da língua, como a semântica e a pragmática, que são de suma importância. O que nos leva a pensar que, desde então, deveria ter acontecido uma reestruturação do ensino da língua, adequando o cotidiano escolar com as novas teorias, que vão além das análises frasais infinitas e das regras de nomenclatura.

É preciso inovar. Neusa Salim Miranda (2006) afirma que novas tendências didáticas e metodológicas acrescentam muito na hora de ensinar a gramática tradicional, o trabalho com gêneros textuais, por exemplo, é uma maneira riquíssima que permite abranger não só conceitos gramaticais, mas também literatura, produção escrita, leitura e diversas outras capacidades que o docente precisa ajudar o seu aluno a desenvolver, como a competência comunicativa, seja ela oral ou escrita.

O processo de ensino-aprendizagem da nossa língua materna (o dito português *brasileiro*) está em crise, alguns profissionais estão tentando salvá-lo, mas existem aqueles que ainda não conseguiram se desprender de metodologias ultrapassadas. A língua se constitui como um fator social e que representa as variações que encontramos durante toda a vida, por isso é muito complexo restringir seu ensino a regras e repetições. E quando as diferenças se encontram no cotidiano escolar geram conflitos e preconceitos linguísticos que precisam ser desconstruídos pelo profissional. Pensamento também compartilhado por Magda Soares (2002) quando diz:

É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada. (SOARES, 2002, p.9)

Como estudantes da nossa língua materna, o Português *Brasileiro*, buscamos compreender, a cada dia e de melhor forma, as suas vertentes e variações, para que com base nesse estudo possamos trabalhar de forma coerente em nosso futuro como profissionais da área. É de suma importância que saibamos analisar questões inerentes a gramática para que a apliquemos de forma mais significativa possível.

De forma prática e muito eficaz, as atividades propostas pelas gramáticas de uso remetem a atividades que vão das frases aos textos, de forma em que o discente tem total condição e domínio sobre o que é pedido – mesmo que não saiba “classificar” os elementos de forma padrão, a partir de sua gramática internalizada, como afirma Travaglia (2013).

O valor está exatamente no produto final da aprendizagem, que é fazer

com que o discente saiba utilizar os recursos gramaticais de forma coerente, para que o aluno se torne um cidadão competentemente letrado segundo os pressupostos de uma educação menos mecânica e de qualidade.

2. Os conceitos gramaticais

Sabemos que a língua portuguesa é muito rica em suas formas e significados e que muitas vezes nos encontramos imersos em um emaranhado de conceitos mal formulados, que acabam por confundir até nós, “professores” da língua, quem dirá aos nossos alunos. Por isso é fundamental que saibamos a hora certa para cada utilização, ora sintática - encarrega-se de examinar, classificar e reconhecer as estruturas da sintaxe, ora morfológica – estrutura e formação das palavras, ora semântica – relação com o significado e a interpretação do significado de uma palavra, de um signo, de uma frase ou de uma expressão em um contexto determinado.

É bom lembrar que existem as acepções do termo Gramática, como a Gramática Internalizada, que corresponde a um conhecimento implícito da língua e inerente ao falante, o qual o detém natural e espontaneamente; a Gramática Normativa (Prescritiva ou Tradicional) que é a que dita às regras do padrão culto, do bem falar e bom escrever; e a Gramática Descritiva que analisa os fatos linguísticos assim como são e não como deveriam ser. É com embasamento nesses conceitos, e com mais alguns, que iremos desenvolver as análises posteriores.

Vejamos, então, uma demonstração prática: “Sujeito – Ser sobre o qual se faz declarações” (CUNHA & CINTRA, 2013), quando o mais coerente seria: “Sujeito – Chama-se sujeito à unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração.” (BECHARA, 2009).

Perini (1997) diz que:

Há muitas maneiras de classificar as palavras, e cada uma dessas maneiras atende a uma necessidade específica. No exemplo anterior vimos uma classificação pelo significado; mas também podemos necessitar de uma classificação pela forma, isso quando estivermos tratando da descrição dessa mesma forma (p.44).

Quando se trata de uma análise friamente frasal, percebe-se que, ao falarmos de “Sujeito” estamos nos referindo à forma, uma classificação sintática, então precisamos de uma definição que se prenda a forma e não a significação, que aborda o campo semântico.

Mas sabe-se que o bom ensino aplicado hoje em dia, prevalece no campo do contexto. Pode-se analisar uma frase puramente de forma sintática, porém isso não acrescenta em nada no desenvolvimento e na aquisição cognitiva do aluno. O ensino contextualizado traz a perspectiva de interpretação, de uso coerente da língua, no qual as estruturas estão relacionadas: a semântica perpassa pela morfologia, produzindo uma análise sintática coerente.

3. Considerações à luz de Perini

Mário Alberto Perini possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1967) e doutorado pela University of Texas (1974). É o autor de duas obras que foram fundamentais para a produção deste trabalho: “Sofrendo a Gramática” (1997) e “Princípios de Linguística Descritiva” (2006).

Perini traz, nas duas obras lidas, questionamentos sobre a gramática tradicional (ou prescritiva, ou normativa) e a descritiva, sua aplicabilidade e seus conceitos e definições. Escreve, também, sobre forma e significado, as áreas semânticas e sintáticas da língua portuguesa, as quais movem este trabalho.

A cerca do ensino da gramática, Mário A. Perini diz que existem três grades defeitos que atrapalham o êxito: objetivos mal colocados, a metodologia abordada é inadequada e a matéria carece de organização lógica (1997, p.49).

A partir dos conceitos de gramática, este teórico escreve sobre as vantagens de se adotar a gramática descritiva em detrimento da gramática puramente normativa ou tradicional para as análises linguísticas. Podemos observar, por exemplo, os conceitos de certo e errado impostos pela gramática tradicional, ao passo que a descritiva nos direciona ao adequado e inadequado. Vejamos que o autor trata a respeito de estudarmos a língua de várias vertentes, precisamos, claramente, saber as normas, ditas como “padrões” da língua portuguesa, mas que como pesquisadores nativos deste idioma estamos presos a realidade que nos cerca: a língua vernácula. É de suma importância que analisemos e que estejamos aptos a descrever os fatos que provam que a nossa língua é viva, expansível e renovável, visto que é um reflexo da sociedade que vivemos.

Se o que estamos estudando é o português brasileiro falado, uma frase como: [10] ‘*Os menino tão lá embaixo*’, é aceitável, simplesmente porque ocorre – é normalmente usada pelos falantes (e não apenas pelos falantes ‘incultos’). O fato de que as gramáticas tradicionais condenam formas como *os menino* ou *tão* (no sentido de estão) não é relevante. O linguista estuda a língua como ela é, e não ideias a respeito de como a língua deveria ser. Isto não quer dizer que um linguista seja contrário ao ensino do português padrão. Significa apenas que ele estuda realidades (PERINI, 2006, p 40).

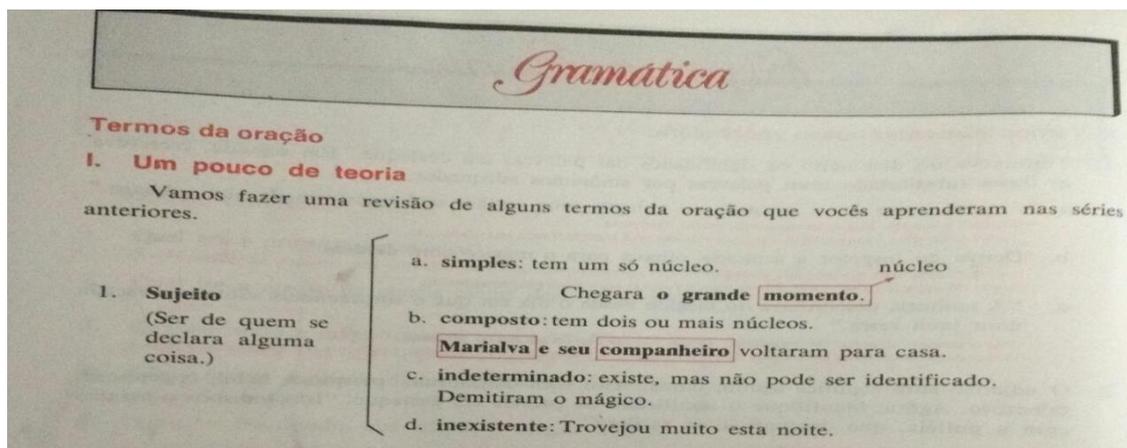
4. Análises de livros didáticos

1ª Análise: Livro Didático “Comunicação em Língua Portuguesa”

O Sujeito

Neste livro didático de língua portuguesa do nono ano, foi encontrada a seguinte definição de sujeito:

Imagem 1 Exemplo de Enunciado 1



Essa definição é no mínimo contraditória e isso pode ser percebido em uma das gramáticas portuguesas mais conhecidas como a de Celso Cunha e Lindley Cintra. Em seu livro, Nova Gramática do Português Contemporâneo eles declaram: "O sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração" (CUNHA, CINTRA, 2013, p.122), na frase "Maria gosta de maçã", "Maria" é o sujeito e a declaração é "gosta de maçã".

Entretanto, logo adiante, encontra-se a seguinte afirmação: "[...] Algumas vezes o verbo não se referem a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento. Dizemos então que o sujeito é indeterminado" (CUNHA, CINTRA, 2013, p.128).

As afirmações acima são deficientes, uma vez que, na frase "Quem disse isso?", segundo a gramática, o quem é o sujeito, mas não há nenhuma declaração sobre "quem". Sendo assim, de acordo com a definição dada, a frase não deveria ter sujeito. Percebe-se também, esta falha na frase "Na sala havia ainda três quadros do pintor", não há sujeito, porém, é evidente a declaração contida nela.

Contudo, Mario A. Perini, questiona os conceitos que vários gramáticos dão em relação ao sujeito, que, para ele, é referente a outro termo da sintaxe, o tópico sentencial. Conforme o linguista, "tópico sentencial é o termo da frase do qual se afirma (ou pergunta) alguma coisa" (PERINI, 2006, p.193).

Perini estuda o sujeito levando em conta a questão formal, e não a semântica. Ele traz consigo uma definição de sujeito muito pertinente, em que, o sujeito "é o sintagma que aparece em determinada posição na frase (nem sempre antes do verbo) e com o qual o verbo concorda." (PERINI, 2006, p.107).

Ao contrário do que os gramáticos ensinam, o sujeito o sujeito não ocupa lugar fixo nas frases, ele pode mover-se livremente sem que perca suas características de sujeito. É que nem sempre a concordância pode ser usada como forma de determinar o sujeito.

2ª Análise: Livro Didático "Vontade de Saber Português"

Polissemia

A gramática, muitas vezes, é ensinada de forma incorreta fazendo relação entre conceitos de sintaxe e de semântica de forma equivocada, os livros didáticos nem sempre trazem informações certas a respeito disso. Então, quando encontramos um exemplo positivo devemos ressaltá-lo, como a forma com que é descrita a polissemia no livro didático da língua portuguesa

“Vontade De Saber Português” das autoras Rosemeire Aparecida Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan.

As palavras de acordo com seu uso podem facilmente mudar um sentido de uma frase, isso pode ocasionar, diversas interpretações, a forma como é implantada em um determinado contexto muda tudo, veja exemplos a seguir:

- **Ela anda muito.** - refere-se a dar passos, caminhar.
- **Maria anda doente.** - refere-se a estar doente; achar-se doente.
- **Meu relógio não anda mais.** - refere-se ao funcionamento do relógio.
- **Aquele senhor só anda de ônibus.** - refere-se a ser transportado (por um veículo).

Veremos, a seguir, um exemplo que pode ser dado como positivo nas aplicações de conceito de polissemia e a prática pelo exercício didático, uma questão bem formulada.

Imagem 2 Exemplo de Enunciado 2

Polissemia é o conjunto de significados que uma palavra pode ter. Esse recurso atua na ampliação dos significados e contribui para a expressividade dos textos.

Praticando

Anote no
caderno

- 1** Leia a tirinha a seguir.



A Turma do Xaxado, de Antônio Cedraz. Extraído do site: <www.xaxado.com.br/quadrinhos/tiras.html>. Acesso em: 10 nov. 2010.

- a) Nessa tirinha há um termo polissêmico. Qual é esse termo?
- b) Que efeito de sentido o emprego dessa polissemia causou ao texto?
- 2** Os pares de frases trazem exemplos de polissemias. Explique o sentido das expressões em destaque em cada um deles.
- a) ■ Naquela parede havia duas **mãos** de tinta.
■ Os cidadãos não podem **abrir mão** de seus direitos.
- b) ■ Aquela menina é uma **graça**.
■ A entrada era **de graça**.
- c) ■ O **número** 13 é associado à falta de sorte.
■ O palhaço apresentou um **número** engraçadíssimo.

214

É notória, neste exemplo, a utilização adequada da junção da ideia semântica, do contexto dentro da gramática, visto que a definição de polissemia é muito clara, partindo de que sabemos que a formação grega da palavra é:

Poli = vários e Sema = significados

Perini (2006) afirma que “cada palavra tem um significado, ou, mais exatamente um conjunto delimitado de significados (a que podemos chamar **área semântica**)” (grifo original, p.41). Logo percebemos que essa aplicação semântica está ligada ao contexto da frase, aos *frames* da língua portuguesa, e que independe de sua aplicação na frase, ou seja, não está ligado aos elementos da frase com relação à sintaxe.

- 3ª Análise: Livro Didático: “Português: Linguagens”
- Vozes Verbais

Neste livro – Volume Único, dos autores Magalhães e Cereja (2003), na página 276, traz a explicação sobre as Vozes do verbo, que foi colocado abaixo em forma de imagem para ilustrar. Os autores tratam do tema de forma puramente sintática, possibilitando o ensino de forma adequada.

Imagem 3 Exemplo de Enunciado 3

Vozes do verbo

Quanto à voz, o sujeito também pode ser classificado como *agente* e *paciente*. *Voz* é a forma como se apresenta a ação expressa pelo verbo em relação ao sujeito. Essa relação pode ser de atividade, de passividade ou de atividade e passividade ao mesmo tempo. As vozes do verbo são, portanto, três: **ativa**, **passiva** e **reflexiva**.

Voz ativa ocorre quando a ação expressa pelo verbo é *praticada* pelo sujeito:

Aquele jovem optou por Medicina.

sujeito agente voz ativa

Voz passiva ocorre quando a ação expressa pelo verbo é *recebida* pelo sujeito:

A carta de solicitação foi digitada pela secretária.

sujeito paciente voz passiva

Como nessa oração o sujeito é paciente, o termo que indica quem exerce a ação verbal (aquele que age) — *pela secretária* — é o **agente da passiva**. Esse termo é sempre introduzido pelas preposições *por* (ou *per*) e *de*. Veja outro exemplo:

Aquela faixa de terra foi desapropriada pelo governo federal.

sujeito paciente voz passiva agente da passiva

Na gramática de Cunha e Cintra (2013) encontramos essas definições adequadamente postas assim como no livro: “O fato expresso pelo verbo pode ser apresentado de três formas: a) como praticado pelo **sujeito**; b) como sofrido pelo **sujeito**; c) como praticado e sofrido pelo **sujeito**” (p.398 e 399) - grifo nosso.

Note que em todas as explicações (tanto do livro didático quanto da gramática supracitada) os autores deixam clara a nomenclatura SUJEITO, seja ele de qualquer natureza em seu campo semântico. No exemplo frasal indicado no livro didático para explicar a voz passiva temos: “A carta de solicitação foi digitada pela secretária”. Segundo Cunha e Cintra: *A carta de solicitação* = sujeito paciente; *foi digitada* = verbo na voz passiva e *pela secretária* = agente da passiva.

Já na Gramática de Bechara (2009) temos essas declarações de modo não conveniente: “As vozes do verbo são: a) ATIVA: forma em que o verbo se apresenta para normalmente indicar que a **pessoa** a que se refere é o agente da ação. A **pessoa** diz-se, neste caso, agente da ação verbal. b) PASSIVA: forma verbal que indica que a **pessoa** é o objeto da ação verbal. A **pessoa**, neste caso, diz-se paciente da ação verbal. c) REFLEXIVA: forma verbal que indica que a ação verbal não passa a outro ser, podendo reverter-se ao próprio agente, atuar reciprocamente entre mais de um agente [...]” (p. 222 e 223) -

grifo nosso.

Neste caso a gramática traz a palavra PESSOA em suas citações, e diante disso temos um problema, no mesmo exemplo frasal: “A carta de solicitação foi digitada pela secretária”, neste caso temos, segundo Bechara: *A carta de solicitação* = pessoa paciente da ação verbal; *foi digitada* = verbo na voz passiva e *pela secretária* = agente da passiva. A carta = pessoa? Um aluno qualquer de ensino fundamental que lesse estes conceitos pela primeira vez acharia no mínimo estranho, confuso.

Com isso, entende-se que a conceituação que abrange apenas o campo sintático, nesse tema de vozes verbais, é o mais adequado, visto que torna a compreensão mais clara e a análise de conteúdo mais certa. Enquanto a nomenclatura “pessoa” torna a explicação confusa e inadequada, com relação à abordagem sintática do tema e com o campo semântico da palavra “pessoa”.

7. Considerações finais

A partir de nossa pesquisa bibliográfica e de análises, podemos refletir sobre a importância da verificação de questões referentes à gramática e sua aplicação em conceitos que deveriam ser puramente sintáticos, mas que recorrem à semântica, fazendo assim uma ponte errônea de classificação.

É evidente que muitos livros didáticos atuais não utilizam certas definições “mescladas” e tentam manter-se as delimitações ora de forma, ora de significado, mas como exemplificado neste trabalho as ocorrências de tais equívocos ainda são notáveis.

Portanto, seria muito válido que nós, futuros professores e pesquisadores da língua Portuguesa, estivéssemos atentos a essa questão de classificação e definição, visto que são conteúdos que nos cercam e que permeiam todo o ciclo de ensino e caracterização da língua.

8. Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. 49ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007, 185 p.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 2.ed.rev. e ampl. Rio de Janeiro. Lucerna, 2009.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens. Volume Único. São Paulo: Atual, 2003.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2013.

FARACO. E. CARLOS, MOURA de M. FRANCISCO. **Comunicação em Língua Portuguesa**. Editora Ática, unidade 1, p.12.

MIRANDA, Neusa Salim, Parte 1 – Uma Reflexão sobre o saber Metalinguístico no Ensino Fundamental. In: **A Reflexão Metalinguística do Ensino Fundamental**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006. Parte 1, p. 1-29.

PERINI, Mário A. **Princípios de Lingüística Descritiva**: introdução ao pensamento gramatical. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 27 – 72, 107, 193.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a Gramática**: Ensaio sobre a linguagem. São Paulo: Editora Ática, 1997.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 15ª ed. São Paulo: Ática, 2002, 72p.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves. **Vontade de saber português**, 9º ano / Rosemeire Aparecida Alves Tavares, Tatiane Brugnerotto Conselvan. -- 1.ed. -- São Paulo: FTD, 2012. Cap 2, pág 214.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na Trilha Da Gramática**: Conhecimento Linguístico na alfabetização e letramento. 1ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013, 330p.

ANÁLISE DIACRÔNICA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DIAFÁSICA: CARTA E EMAIL

LETICIA DA SILVA ZARBIETTI COELHO¹, MAIDA DE FREITAS ALVES²,
LUCIANO MAGNO ROCHA³, LIDIA MARIA NAZARÉ ALVES⁴

Departamento de Letras
Universidade do Estado de Minas Gerais
Praça dos Estudantes, nº 23, Santa Emília, Carangola – MG, CEP: 36800-000

leticia.zarbietti@outlook.com¹, maidaalves18@gmail.com²,
lucianomr.info@gmail.com³, lidianazaré@hotmail.com⁴

Resumo. *Tendo em vista as relações linguísticas que se manifestam em decorrência da necessidade dos falantes e as teorias variacionistas, este trabalho busca analisar o gênero carta em comparação com o email. À luz de Bakhtin (1997), Marcuschi (2007), Marine; Barbosa (2012), entre outros teóricos, e, também, de análises qualitativas para constatação dos dados, a partir de um corpus textual do Projeto Para a História do Português Brasileiro – PHPB, transcrito por CHAVES (2006), e um corpus textual digital de COELHO (2017).*

Palavras-Chave: *Linguística Aplicada. Teoria Variacionista. Análise Diacrônica.*

Abstract: *Considering the linguistic relations that are manifested as a result of the need of the speakers and the variational theories, this work seeks to analyze the letter genre in comparison with the email. In the light of Bakhtin (1997), Marcuschi (2007), Marine; (2005), among others theorists, and also qualitative analyzes for data verification, from a textual corpus of the Project for the History of Brazilian Portuguese - PHBP, transcribed by CHAVES (2006), and a digital textual corpus of COELHO (2017).*

Keywords: *Applied Linguistics. Variation Theory. Diachronic Analysis.*

1. Introdução aos estudos variacionistas

De acordo com Matos e Santos (2010), a sociolinguística variacionista é uma área da Linguística que estuda a língua em seu real contexto de uso e tem como objeto a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Para isso, são considerados, além de fatores linguísticos, fatores sociais e culturais que podem exercer papel relevante na produção linguística. Para esta teoria, a língua é considerada uma instituição social, de modo que não deve ser vista como uma estrutura autônoma, que independe do contexto e da situação na qual se realiza.

A Sociolinguística Variacionista surgiu durante a década de 1960, a partir dos estudos de William Labov sobre mudanças em progresso no inglês na ilha de Martha's Vineyard e na cidade de Nova York. Também outros autores como Gumperz, Dell Hymes e Gauchat colaboraram, com seus trabalhos, para o desenvolvimento dessa nova corrente. A análise sociolinguística buscava, com os trabalhos desses autores, rever a ideia – que prevalecia até então – de que a mudança linguística não poderia ser estudada em curso, mas apenas ao ser concluída.

O estudo da variação trata a mudança como um conjunto de processos lentos e graduais de variação entre as formas alternantes de se escrever ou falar, privilegia o estudo da modalidade falada da língua, já que esta, em geral, é vista como menos formal, ou seja, menos preocupada com a norma padrão e, por isso, mais vulnerável a variações de uso. Isso porque a escrita, por muito tempo, foi vista como uma manifestação mais formal da linguagem, estritamente ligada às normas ditadas pela Gramática Tradicional. No entanto, a escrita se utiliza de recursos geralmente associados à linguagem oral, embora seja geralmente vista como uma manifestação da linguagem mais formal, que utiliza recursos que obedecem mais estritamente às normas desta gramática. Segundo o estudo da variação linguística, as diferentes situações que o falante pode estar envolvido diferenciam as variações que podem acontecer, variações diafásicas, históricas, diatópicas e diastráticas.

Uma palavra pode ter diferentes sinônimos, afinal quem nunca ouviu diferentes formas de se dizer o nome de um legume, a mandioca, por exemplo, tem seus sinônimos (aipim, macaxeira, aipi, pão-de-pobre), isso não significa que esteja certo ou errado, como é o caso da variação diatópica. Pessoas que foram criadas em certas regiões e que estão acostumadas com um nome para um alimento, mas existem outras regiões que tratam do mesmo alimento de forma diferente, assim também é a língua, todos tem uma mesma intenção no significado, mas formas diferentes de expressá-los.

A variação diastrática pode ser umas das mais recorrentes no seu dia-a-dia, é aquela que por ser tão comum, é menos visada, essa variação estuda as variações recorrentes ao grupo social que esteja incluído, as suas gírias e as mudanças em diferentes círculos social, cada grupo social tende a criar, um vocábulo que não pertencentes desse meio não entendam, isso é mais comum em ambientes de trabalho como cada profissão tenha uma linguagem própria que leigos de tal assunto não compreendam.

A língua tem como característica, a diversidade na maneira em que a colocamos em prática na fala e na escrita, pode se perceber isso com encontro de duas pessoas de gerações diferentes, a linguagem de um jovem para um senhor será distinta. Ex: Aquela menina é um pão. O senhor entenderá perfeitamente a significação da frase, já um jovem de uma geração posterior, não acostumado com esse linguajar, não entenderá, já que para ele pão é apenas o nome de um alimento, essa mudança temporal na língua, é conhecida como variação diacrônica. Essa variação estuda a língua em sua forma histórica e temporal, suas alterações diante da antiguidade e da modernidade atual, outro exemplo é a palavra vossa mercê, que passou a ser sossemecê, depois vosmecê e atualmente você.

A comunicação é o início da língua, e das suas inúmeras interpretações, a variação diafásica é um amplo exemplo dessa ideia, já que ela é baseada na comunicação entre os falantes dessa língua e o contexto, e a quem está

falando. Se adequar a linguagem diante ao meio em que se está envolvido é essencial, um exemplo seria uma situação formal e informal de um falante da língua, em uma reunião de trabalho usaria termos formais da norma culta da língua, mas em uma conversa em um barzinho usaria a linguagem informal.

Assim, entende-se que a língua é mutável e variável depende da situação em que está exposta, é uma questão de adequar-se ao momento que ela é falada e a quem, deixando certo que existe sim, a norma culta de uma língua, mas isso não impede que os falantes dessa língua, expressem sua língua de acordo com seus costumes e doutrinas de sua região.

2. A escrita como suporte linguístico

2.1 Contextualização Histórica

Fato é que o ser humano tem a necessidade de se comunicar, e desde os primórdios vem buscando formas de se expressar e de registrar aquilo que se deseja transmitir, como as pinturas rupestres - representações artísticas pré-históricas realizadas em paredes, tetos e outras superfícies de cavernas e abrigos rochosos, com a finalidade de reproduzir um ideal ou acontecimento.

Com o passar do tempo, os gregos começaram a tentar imitar a fala em um sistema gráfico, as representações não tinham espaços, como hoje, eram escritos continuamente, no século VIII as divisões entre as palavras foram criadas para facilitar a aquisição de vocabulário e leitura.

Outro momento na evolução da escrita foi o da introdução dos sinais de pontuação e a maiúscula no começo da oração. Tudo indica que, até o século VII, os escribas utilizavam sinais de pontuação apenas para separar os versículos no texto bíblico ou as rubricas nos livros jurídicos, mas não para indicar como os textos devem ser lidos. Mas, segundo Blanche-Benveniste (2004, p. 18), isso “muda a partir do momento em que começa a se manifestar uma preocupação com a legibilidade dos textos para um público mais amplo e se inserem sinais (pontos e vírgulas), com a função de manifestar por escrito esse tipo de delimitações”. (MARCUSCHI, 2007, p. 104)

Foi Platão quem pela primeira vez produziu obras escritas que não seguiam o padrão da tradição oral. Com isso, pode-se perceber que a escrita tem por finalidade fixar ou guardar aquilo que se é dito, para que não se perca, dando assim a escrita grande valor de patrimônio histórico da língua.

Segundo Marcuschi (2007), a escrita deve ser entendida como letramento; A oralidade, como necessidade de comunicação. Refletir sobre as duas funções é algo que ainda continua importante, por razões sociais, culturais, históricas, cognitivas e, não por último, políticas. Nosso enfoque será na linha social, para mostrar que não se deve sobrepôr uma à outra, mas ver suas relações de continuo movimento, de funcionalidade e adaptação às necessidades do cotidiano. Isso significa que a escrita tem funções muito importantes numa sociedade letrada, mas nem por isso se torna a única forma de produzir, guardar e transmitir conhecimentos. A escrita é muito importante (visto nosso enfoque sobre ela), mas a oralidade também tem seu lugar consagrado em toda e qualquer sociedade do passado, do presente e do futuro.

As relações que se dão a partir do advento da escrita já com caráter formador são de suma importância, pois propicia benefícios incontáveis para a sociedade pelas diversas instituições que fomentam o ensino, escolas, universidades, etc. E os resultados colhidos consolidam a história do povo e do lugar, além de trazer funcionalidade às atividades do cotidiano. Como material de nosso estudo, a carta e o e-mail, que são modalidades escritas da língua, surgiram da necessidade de comunicação à distância e nessa perspectiva a oralidade não era funcional, precisando assim de um recurso que lhes permitissem essa transmissão de conteúdo com total autonomia de sentido no texto. Dessa maneira, podemos afirmar que a escrita está ao nosso comando, e assim torna-se uma amostragem da perspectiva de linguagem dos povos que a dominam.

O assunto não é uma questão acadêmica, e sim um problema real. Para Martinho Lutero, as Escrituras são “sui ipsius interpretes”, ou seja, as Escrituras eram interpretáveis por si mesmas, o que equivalia a dizer que não era o dogma da Igreja que deveria interpretar a Bíblia, e sim uma leitura mais profunda do próprio texto feita pelo leitor diretamente, já que o sentido se achava inscrito no texto. Já a Igreja católica dizia que quem tinha o direito de interpretar era quem tinha a inspiração divina, isto é, a autoridade eclesiástica, e não cada um por si próprio. A posição de Lutero deslocou o pólo da interpretação do poder da Igreja para a meditação do indivíduo. Talvez nenhum dos dois tenha razão, pois a interpretação sempre será motivada por aspectos sociais e culturais do meio a que pertencemos, e nunca será fruto puro da mente do indivíduo ou mera imposição de uma instituição. (MARCUSCHI, 2007, p. 93)

A primeira revolução do sistema escrito com relação à autonomia de sentido aconteceu em 1517 com Martinho Lutero, como no trecho supracitado.

2.2 A Língua como um Sistema, segundo Saussure

Foi tentando mostrar de que forma a língua se organiza, que Saussure afirmou que nada existe de forma isolada na língua. Nenhum termo existe por si mesmo, assumindo significações e valores diferentes de acordo com o movimento do sistema. A escrita pode ser pensada como um sistema linguístico comparável à língua em sua organização e funcionamento, e que serve a ela como um meio de expressão.

A língua então está organizada em unidades chamadas de signos, por Saussure, que são constituídos pela união do significante – imagem acústica, ao significado - conceito. Essa associação que une os termos de um signo é completamente arbitrária, ou seja, não há razão natural pela qual estão juntos, podendo assim formar qualquer outra junção; não se estabelece entre grafia, fonema e significado nenhuma relação com a realidade do que recebe esta ação. “O signo é uma representação do objeto no mundo, mas não é o objeto” (CARRARA, 2016), trata-se de uma convenção social.

Para absorver melhor pode-se refletir sobre este conceito a partir das afirmações de Maliska (2010) a seguir:

A postulação de a língua ser constituída como um sistema de signos dimensiona o texto saussuriano para uma nova perspectiva dentro da Linguística, dado que entra em cena a noção de uma rede de relações (sistema), com toda a complexidade que o termo carrega. [...] A arbitrariedade é característica presente em todas as relações possíveis e impossíveis da língua. [...] A arbitrariedade é característica radical da língua, não estando subordinada a nenhuma outra ordem a não ser a sua própria. (P. 41 e 42)

De acordo com as teses saussurianas, as relações que fazemos na língua são baseadas em dois eixos, o sintagmático e o paradigmático. As relações sintagmáticas estabelecem um padrão linear para as combinações que podemos fazer na língua e as relações paradigmáticas nos dão uma gama de seleção para as combinações sintagmáticas, de forma livre e ilimitada. Essas relações acontecem juntas. Não há como manter a linearidade do sintagma, sem o rompimento das possibilidades associativas que existem no paradigma.

Este sistema organizado de signos Saussure deu o nome de língua. Utilizando som e sentido, significante e significado, surgiram as palavras, os signos. Para Saussure, é a língua que possibilita à escrita um lugar de representação. E o pensamento, além de sair da condição particular e ganhar uma forma a partir da língua, passa a ter materialidade com a escrita, já que, ao contrário da fala, a escrita tem a função de tornar fixo algo do pensamento. E é através dessa perspectiva social que trabalharemos nesse trabalho. As análises buscam compreender um pouco mais sobre a evolução do meio e da forma de escrita utilizada pelo brasileiro.

3. Gêneros textuais: carta e e-mail

3.1 Carta

A carta tem sua origem exata desconhecida, mas sabe-se que era muito utilizada para transmitir informações, pensamentos e decretos a longa distância pelos reis antigamente. No Brasil, a primeira carta foi escrita por Pero Vaz de Caminha ao rei Dom Manuel I, informando o descobrimento de novas terras e explicitando o que havia nela, foi escrita em Porto Seguro, entre 26 de abril e 2 de maio de 1500. Este é também o primeiro documento escrito da história do Brasil. Desse modo, pode-se afirmar que o gênero textual carta é formado, em sua maioria, por um texto escrito, enviado por um remetente a um destinatário, marcado pela interação entre o emissor e o receptor (BARBOSA e MARINE, 2012).

As pessoas escrevem cartas para diversas finalidades, como informativa, afetiva, argumentativa, de discussão, polêmica, acusação, etc, não estando restritas a apenas um ou outro, visto que cada um tem seus motivos pessoais para a confecção deste escrito para alguém. E por essa intencionalidade comunicativa, que rege o feitio da carta, todas elas têm uma característica em comum, mesmo em seus diversos motivos, que é a Complementaridade entre a Ausência e Presença (CASTILLO GÓMEZ, 2006 apud BARBOSA e MARINE, 2012). Ou seja, aquele que escreve, escreve a alguém, e esse fato de imaginar o “outro” e reproduzir essa imaginação, torna o gênero interacional, no qual o autor está sempre sugerindo a presença do

leitor, o qual não o está verdadeiramente.

Baktin (1997) no que diz respeito às suas reflexões sobre gênero do discurso, diz que dentro de uma situação linguística, o falante/ouvinte produz uma estrutura comunicativa em formas-padrão, relativamente estáveis, pois são formas marcadas por um contexto social e histórico; essas formas estão sujeitas a alterações de acordo com as mudanças de contexto em que são produzidas, temos assim, um sentido particular atribuído para cada discurso. A face do processo constitutivo do gênero carta, claramente, representa a língua em uso, o que nos ajudará, mais uma vez, a entender a língua como um fator social, viva, expansível e renovável.

Fica evidente que a carta é um modelo de escrita, no qual se pode encontrar várias estratégias comunicativas, tornando-se assim uma fonte muito importante para as pesquisas que serão feitas neste trabalho, numa abordagem diacrônica de estudos variacionistas, já que representa a comunicação de dado povo, seus usos linguísticos, mudanças e variações. A partir desses dados, utilizaremos o gênero carta para pautar nossas pesquisas, juntamente de uma análise comparativa entre este e o gênero contemporâneo email, do qual trataremos mais adiante.

3.2 E-mail

Este modo de comunicação eletrônica, nada mais é que a evolução da carta. Criado por Ray Tomlinson, em 1971, o e-mail – correio eletrônico, sua estrutura continha, obrigatoriamente, o símbolo “@” para reconhecimento da máquina, era uma ferramenta para envio e recebimento de mensagens simples, com aproximadamente apenas 200 linhas de código, que podiam ser trocadas apenas por usuários da ARPANET (a rede de computadores que deu origem à Internet como conhecemos hoje) que estivessem conectados ao mesmo computador. Com o passar do tempo essa infraestrutura foi aumentando, passando a ser possível enviar mensagens a qualquer pessoa que estivesse conectada a ARPANET, não necessariamente no mesmo computador, até chegar ao que conhecemos hoje. (KARASINSKI, 2009)

Como na década de 1970 nem todos tiveram a oportunidade de ter seu próprio e-mail, em 1990 começaram a surgir os serviços de “hospedagem”, os provedores, como Hotmail – o primeiro e-mail gratuito, criado pelo indiano Sabeer Bhatia, que vendeu sua criação à Microsoft sete anos depois por 400 milhões de dólares.

A estrutura do e-mail era muito simples no começo, como dito acima, mas com o passar dos anos a clientela começou a perceber a facilidade de enviar e receber informações para qualquer lugar do mundo, com muita rapidez e sem pagar nada e, por isso, os provedores começaram a expandir as funcionalidades dos serviços. Hoje em dia, pode-se ter acesso a uma gama infinita de provedores, as pessoas escolhem baseadas nos serviços oferecidos e em suas necessidades.

Existem vários tipos de e-mail, como o pessoal e o comercial. A escrita depende da intencionalidade comunicativa de cada autor, podendo ser formal e informal. A escrita estrutural do e-mail também passou por alterações, embora possa ter várias finalidades, ainda mantém-se a objetividade de informar. Devido à rapidez com que se obtêm as respostas dos e-mails percebe-se menos a interatividade sugerida pela presença do outro em todo o texto como

nas cartas, existe, mas em grau bem menor.

O e-mail, por um viés tecnológico, se encaixa perfeitamente em um *corpus* para análise da língua, porque utiliza e demonstra de forma clara, a situação linguística real dos usos dos falantes/escritores do idioma. Esta faceta tecnológica para a formação de material para estudos linguísticos é muito importante, visto que permeia uma realidade e o futuro inerente do ser humano, e possibilita a realização de descrições linguísticas de base empírica e permite a reflexão de questões teóricas fundamentadas em usos reais da língua (BARBOSA e MARINE, 2012).

Por se configurar um gênero escrito da língua e por ser a evolução do primeiro gênero escrito brasileiro, este será o comparativo que utilizaremos para a análise diacrônica que faremos neste trabalho.

4. Análises

4.1 Carta

Nas cartas analisadas de Chaves (2006), é clara a presença de uma linguagem própria de sua data de origem, com palavras que se adequam ao seu tempo, cartas de caráter informal, com intenção de saber notícias de pessoas próximas aos autores. A carta, por ser um dos poucos meios de comunicação a distância da época, dependendo do trajeto, podia demorar meses para chegar ao seu destinatário.

Escritas nos anos 1953 e 1954, a carta era a forma de se enviar uma mensagem que existia na época, que hoje são substituídas por mídias sócias, aplicativos como: whatsapp, facebook, ou até mesmo as mensagens de texto das operadoras. Essa geração da pós-modernidade, a que vivemos hoje, esperar um mês pela resposta de uma carta seria impossível, a rapidez de uma mensagem que em questão de segundos se obtém uma resposta, domina e controla o mundo de hoje.

Na carta 1, há uma linguagem de modo informal de caráter pessoal, onde seu remetente deseja saber como está Belica e sua família, diante de outras muitas perguntas feitas. Em seu contexto são usadas muitas palavras que sofreram alterações ortográficas com o passar dos anos, como em D`ahi – de ai (ideia de lugar, não se usa mais o h no meio da palavra), dellé – dele, quizer – quiser. Observa-se a questão da expressão da presença do destinatário, que era próprio das cartas, as relações de presença na escrita, como na frase: “tambem quero saber se deu o abraço em sou felicíssimo”, há, também, constantes mudanças de assuntos com inúmeras perguntas que prova o conceito de Complementaridade entre a Ausência e Presença, sendo pelo fato das cartas serem demoradas o recebimento, deveria haver muitas informações contidas nela até a próxima carta.

A carta 2 tem como remetente Emilia e destinatária Sinhá, escrita de modo bastante informal com caráter pessoal, relação de amizade, mas com uma certa forma uma soberania e respeito, são feitas perguntas em sequencia em que a própria remetente já o responde, como em uma dinâmica, um certo entusiasmo ao escrever para amiga, mas para contrario da primeira carta, a linguagem lembra a atual e com coerência, na frases e na sua sequencia no texto, mas com termos usados na época como: goze da vida, fomos, agradeço- lhe e presente.

4.2 E-mail

De acordo com os materiais disponíveis para análise que se encontram, na íntegra, nos anexos deste artigo, pode-se observar questões inerentes ao gênero que se destacam de acordo com a intencionalidade do autor, e também, foi possível analisar mudanças diacrônicas em relação aos textos do gênero carta, analisados anteriormente.

A partir dos dados fornecidos por Coêlho (2017), notam-se três tipos de relações nas mensagens eletrônicas: 1. Pessoais; 2. Profissionais/Acadêmicas e 3. Comerciais. Essas características são percebidas de forma clara no texto, tornando-se assim um eixo de classificação da mensagem.

O “e-mail 1” reporta uma pesquisa orçamentária feita pela autora do texto a um *Hostel* de um outra Cidade, observa-se no texto um caráter profissional/acadêmico e comercial. O texto segue a norma padrão da língua em um grau de formalidade adequado para essa situação comunicativa e com relação ao vocabulário percebe-se um padrão simples de palavras usuais do cotidiano brasileiro. Antes do email, a possibilidade do autor fazer essa pesquisa seria outro, provavelmente precisaria de um *flyer* – panfleto impresso, ou de alguém que soubesse o número do telefone da empresa, correndo o risco de não ser mais esse o número correto, e faria essa solicitação via ligação telefônica, ou de qualquer outra maneira, a questão é o tempo, a burocracia, o valor e os riscos muito maiores, enquanto que com o e-mail tudo foi resolvido de forma simples, rápida e barata.

O “email 2” já se refere a uma mensagem de caráter pessoal, provavelmente trocada entre mãe e filho (a), infere-se que é por causa deste grau de parentesco que a mensagem foi redigida informalmente utilizando-se da forma não padrão da língua. Com relação a sua grafia, observa-se “abreviações” utilizadas para reduzir os caracteres da mensagem, ex: “pq” – porque, “ñ” – não. Além da muita utilização da representação da oralidade na escrita, como se observa em “pro” e “pra” – contração da preposição para + artigo o/a, e na frase interrogativa “está bom?”, que restringiu-se a “tá?”. Este email pessoal é a forma mais direta da evolução das cartas manuscritas. Pelo teor do texto, o autor e o leitor moram em cidades distantes, enquanto uma carta demoraria semanas para chegar ao destino, com o risco de não chegar, o e-mail foi recebido instantaneamente e ainda possibilitou o envio gratuito de imagens que, se enviadas por cartas encareceria o valor do envio.

O “email 3” trata de um email comercial, muitas vezes reconhecido como *SPAM* – Mensagem eletrônica não solicitada, que as empresas enviam em massa para muitos endereços de email. Essas publicidades tem um caráter puramente comercial, utilizam muitos recursos gráficos para chamar a atenção do possível cliente. Tendem a ser formais, como no caso deste email, mas fica a critério da empresa e do público que quer atingir o grau de formalidade que usará em seu texto. O vocabulário utilizado geralmente é simples mantendo, pelo menos, uma mínima adequação formal às normas de escrita. Este e-mail comercial pode-se dizer que superou a quantidade de informação distribuída em relação aos “*flyers*” de antigamente, que eram distribuídos nas ruas ou colados em postes, agora essa distribuição é *on-line*, rápida, ecologicamente correta, mais barata e eficiente.

5. Considerações finais

Para concluirmos esse artigo, percebe-se que a língua, como qualquer outra ciência, sofre mudanças e está sujeita a variações de acordo como tempo e situações e necessidades dos falantes, contudo não se podem medir essas mudanças como certo ou errado e assim como adequações que são provas da vivacidade do idioma.

Uma das mudanças analisadas aqui foi a da linguagem na modalidade escrita das cartas, como na ortografia da época da escrita, já ocorreram mudanças na grafia de certas palavras da língua. Os textos continham muitas informações, que pelo excesso, às vezes, tornavam-se incoerentes ou confusos. As cartas eram usadas como forma de comunicação para troca de mensagens pessoais, nos casos analisados, e hoje foram substituídas pelas mensagens on-line.

Com relação às análises feitas a partir de e-mails observou-se que inicialmente está criação tecnológica tinha o mesmo intuito das cartas, se tornando assim uma evolução que só foi possível constatar a partir das análises históricas de tipo de grafia, funcionalidade, entre outras questões inerentes aos gêneros, que passaram da carta ao email sofrendo adaptações da sociedade, mas mantendo-se uma raiz comum, como as relações de Presença e Ausência entre remetente - destinatário e autor - leitor. Com o passar do tempo e com a popularização desta vertente comunicacional outras finalidades foram somadas as já existentes, como os emails comerciais.

Enfim, com base nos estudos e análises realizados se tornou possível dizer que as alterações e mudanças que passamos para nossa maneira de falar e escrever estão altamente ligadas ao nosso estilo de vida e com as necessidades que enfrentamos no dia a dia. Refletindo, claramente, no conceito de criatividade de Chomsky e provando, mais uma vez, que o idioma é um fator social, que representa a sociedade como um todo, e por isso tem relevância e importância suficiente para ser estudada e analisada.

6. Referências

CARRARA, A. C. F. **Estruturalismo de Saussure**. 17/05/2016. Notas de Aula.
CHAVES, E. A **Implementação do Pronome Você: a contribuição das pistas gráficas**. Belo Horizonte: UFMG/ FALE/ PosLin, 2006. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Carta 44

CHAVES, E. **A Implementação do Pronome Você: a contribuição das pistas gráficas**. Belo Horizonte: UFMG/ FALE/ PosLin, 2006. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Carta 46

COELHO, L. S. Z. **Mensagens Pessoais: análise de dados**. Mensagens recebidas por <leticia.zarbietti@outlook.com>, entre 7 de Abril de 2017 e 16 de Março de 2017.

KARASINSKI, E. **A História do Email**. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/web/2763-a-historia-do-email.htm>>. Acesso em: 05/04/2017

MALISKA, M. E. **Entre Lingística e Psicanálise: O Real Como Causalidade Da Língua Em Saussure**. 2ª Ed. Curitiba: Juruá Editora, 2010. 118 p.

MARCUSCHI, A. L., DIONÍSIO, A. P. **Fala e Escrita**. Disponível em: <<http://www.lugaresesaberes.com.br/materialApoio/fala%20e%20escrita.pdf>>. Acessado em: 27/03/2017

MARINE, T. C., BARBOSA, J. B. **Estudos Variacionistas Pautados Em Cartas: Reflexões Teórico-Methodológicas**. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2012000200010>. Acesso em: 05/04/2017

MATOS, P. T., SANTOS, R. T. **Implicações de uma análise linguística variacionista a partir de uma perspectiva discursivo-pragmática: um estudo inicial sobre o futuro no português brasileiro**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2010/12/Matos.pdf>>. Acesso em: 10/02/2017.

LEITURA DE FÉRIAS: O QUE OS USUÁRIOS DO TWITTER ESTÃO LENDO?

LETÍCIA DA SILVA ZARBIETTI COELHO ¹, LILIAN PACHECO MONTEIRO
DA COSTA ², LUCIANO MAGNO ROCHA ³, LIDIA MARIA NAZARÉ ALVES ⁴

Departamento de Letras
Universidade do Estado de Minas Gerais ^{1, 3, 4}
Praça dos Estudantes, nº 23, Santa Emília, Carangola – MG, CEP: 36800-000

Faculdade de Letras
Universidade Federal de Juiz de Fora ²
Rua José Lourenço Kelmer, S/n - Martelos, Juiz de Fora - MG, CEP: 36036-330

leticia.zarbietti@outlook.com ¹, plilian192@gmail.com ²,
lucianomr.info@gmail.com ³, lidianazaré@hotmail.com ⁴

Resumo. *Tendo em vista as férias acadêmicas do meio do ano letivo, buscamos saber se os jovens continuam suas leituras mesmo em meio a este momento de pausa, e quais tipos de informações forem possíveis coletar a partir da pesquisa como qual tipo de leitura é preferida, entre outras questões. À luz de Bakhtin (1997), Rojo; Barbosa (2015), Araújo; Leffa (2016), e com teóricos que dialogam sobre o tema foi feita a parte teórica deste. Foi aplicada virtualmente uma pesquisa quantitativa, a partir do banco de dados público da rede social Twitter, que também será analisado qualitativamente. Os resultados finais mostram que as obras mais lidas estavam em algum tipo de evidência midiática, como filmes, séries, etc.*

Palavras-Chave: *Leitura de Férias. Twitter. Estudo de Caso.*

Abstract. *In view of the academic holidays of the middle of the academic year, we sought to know if young people continue their reading even in the midst of this moment of pause, and what types of information can be collected from the research as to which type of reading is preferred among other questions. In the light of Bakhtin (1997), Red; Barbosa (2015), Araújo; Leffa (2016), and with theoretical theorists who dialogue on the subject was made the theoretical part of this. It was applied virtually, a quantitative survey, from the public database of the social network Twitter, which will also be analyzed qualitatively. The final results show that the most read works were in some type of media evidence, like films, series, etc.*

Keywords: *Holiday Reading. Twitter. Case study.*

1. Introdução

Motivados pelas discussões fomentadas pelo projeto de extensão

“LITERATURA SOB A INTERFACE DIGITAL: E-book Literário”¹⁹², que foi desenvolvido na Universidade do Estado de Minas Gerais – unidade Carangola, pela professora Dr^a Lídia Maria Nazaré Alves, no curso de Letras, buscou-se analisar o consumo literário dos jovens durante as férias de Julho de 2017.

Para tanto, valemo-nos das teorias da hipermodernidade e conceito de educação Web 3.0 para embasar nossa pesquisa, no capítulo que segue. A coleta de dados foi feita virtualmente a partir de duas redes sociais comuns aos jovens leitores: o Skoob e o Twitter. Foram coletados 3083 tweets, com 2184 livros retratados no total, durante a última semana de férias, entre os dias 23 e 30. A mostra destes dados e suas análises constituem, respectivamente, o terceiro e o quarto capítulo deste trabalho.

Nota-se a importância de discutir e registrar esses dados, afim de que se possa entender mais sobre as literaturas das quais os jovens estão se apropriando neste recorte de tempo e para que se possa refletir sobre questões educacionais de leitura e formação de leitores no ensino fundamental e médio de maneira geral, visto que o corpus é virtual e heterogêneo, nos permitindo uma discussão mais ampla dessas questões.

2. A leitura na hipermodernidade

Vivemos em tempos nos quais a educação está passando por grandes desafios, falta de estruturação física, profissionais desatualizados e desmotivados, conteúdos e metodologias incoerentes para com o contexto social dos sujeitos, enfim, muitas são as problematizações que se pode fazer acerca do processo educacional obrigatório, mas o que levamos em consideração para desenvolver esta pesquisa é a questão do consumo literário dos nossos jovens em meio a tantos recursos inerentes ao dia a dia da maioria das pessoas hoje em dia, bem como *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, etc (ARAUJO; LEFFA, 2016).

Para além dos equipamentos, observa-se que o modo de vida das pessoas difere-se do que era há 20 anos. Os costumes e práticas do cotidiano alteraram-se para se adequar as novas necessidades e tendências do século XXI e suas demandas tecnológicas. Mas, na contramão dessas modificações, vemos a escola pública, poucas são as instituições modelares que possuem estrutura e recursos que possibilitam aos alunos um letramento tecnológico que os auxiliem a desenvolver suas habilidades linguísticas pela vertente digital, sejam elas leitura ou escrita. Entendemos que isto é uma realidade problematizada, haja visto o contexto social tecnológico, no qual os sujeitos aprendizes estão imersos e expostos desde a infância.

Certos dessa imersão tecnológica dos aprendizes da hipermodernidade, segundo Rojo; Barbosa (2015), estes estão recebendo e produzindo a todo tempo e de forma maçante, todo e qualquer tipo de informação, exemplos disso são os *Tweets*, em geral, nos quais os usuários têm um limite de 160 caracteres para se expressar e, por isso, cada vez mais criam formas curtas e expressões para se valerem a fim de “economizar” caracteres e conseguir completar suas assertivas, bem como as *stories*, encontradas em diversas

¹⁹² Trabalho de descrição do projeto apresentado no III CIM – Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior – UFMG: Belo Horizonte, 2017.

Link para leitura do E-book Literário: <http://online.flipbuilder.com/tqow/nsqy/mobile/index.html>

redes sociais, nestas as pessoas se comunicam tanto de forma escrita, quanto oral, em busca de produzir conteúdo curto, não importa a quantidade de *frames* enviados, mas serão todos pequenos, em conteúdo e duração. Entendendo a comunicação virtual como híbrida e livre, à luz de Castells (2001 *apud* Rojo; Moura, 2012, p. 57),

[...] internet, um “meio para a comunicação com lógica própria e linguagem própria” (p.164). Afirma que a internet está embutida na prática social “não isolada em algum tipo de campo imaginário, o domínio da representação e das identidades falsas” (p. 164), que não se restringe uma área particular de expressão cultural, que atravessa todas elas. Com relação à especificidade da comunicação na internet, ele afirma que ela está relacionada à livre expressão em todas as suas formas, mais ou menos desejável segundo o gosto individual.

Pensando nessa produção, recebimento e reprodução massiva de conteúdos diversos, surgiu-nos a questão que intitula este trabalho “O que os usuários do Twitter estão lendo?”, a fim de saber se estes usuários, aprendizes que têm vivência tecnológica digital virtual, mesmo envolvidos a todas essas informações das redes sociais, continuam cultivando o processo de leitura de obras literárias e quais tipos de literatura está sendo consumida. O que será discutido no próximo capítulo.

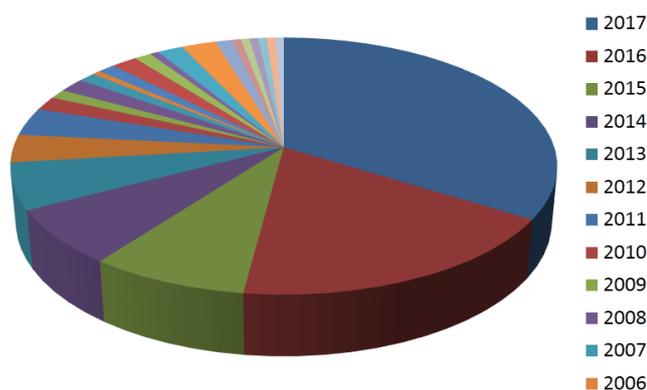
3. Apresentação e análise dos dados

A pesquisa se deu em duas redes sociais: no Twitter e no skoob. O skoob é uma rede social, lançada em dezembro de 2008, para leitores do Brasil, funcionando como uma estante virtual, onde se pode colocar não só os livros que você já leu, mas também aqueles que está lendo e os que deseja ler. Muitas vezes os usuários do skoob têm suas outras redes sociais vinculadas ao mesmo, registrando assim, automaticamente, todas as vezes que realizam alguma atividade no site. Partindo desse princípio, usamos a busca do twitter para sabermos o que os seus usuários estavam lendo durante a última semana de férias de Julho, entre os dias 23 e 30. Nós pesquisamos as palavras “lendo” e “#skoob” no campo de pesquisa do twitter.

Foram coletados 3083 tweets, com 2184 livros retratados no total. Selecionamos então os livros que tiveram mais de dois leitores para fazermos uma análise qualitativa. Com 171 resultados, observamos que a maioria dos registrados tiveram edições desse ano, como podemos ver no gráfico a seguir, 14 livros brasileiros demonstram uma quantidade representativa do consumo de literatura nacional. A média aritmética de páginas dos livros lidos foi de 356 páginas, sendo o maior livro *It: a coisa*, de Stephen King, com 1103 páginas e o menor *Sejamos Todos Feministas*, de Chimamanda Ngozi Adichie, com 24 páginas apenas.

Gráfico 1 Ano de edição dos livros

Ano de edição



Média de Páginas: 355,7661
 Mínimo: Sejam Todos Feministas: 24 páginas
 Máximo: It: A Coisa: 1103 páginas



Selecionamos os nove livros mais lidos, sendo o primeiro deles “O Conto da Aia”, com 25 registros de leitura. O livro de Margaret Atwood foi publicado originalmente em 1985, ganhando força novamente após a eleição de Trump para presidente dos Estados Unidos. O livro narra uma sociedade distópica em que o governo dos Estados Unidos foi derrubado e foi instaurada uma teonomia totalitária cristã. As mulheres nessa sociedade são divididas entre inférteis e férteis, que são mantidas nas casas dos homens do governo para que eles mantenham relações sexuais com elas, visando à procriação e seguimento da linhagem.

Acredita-se que o grande consumo desse livro do Brasil se deve à série baseada no mesmo. Ela estreou em abril de 2017 e já ganhou 3 Emmys. Como podemos ver em alguns tweets coletados, muitos leitores buscaram no livro mais informações acerca do futuro da série, ou se interessaram pela história e resolveram ler o livro para conhecerem “sua versão original”.

O segundo livro mais lido, com 14 registros, foi “Outros Jeitos de Usar a Boca”. Lançado com o nome original “Milk and Honey”, este é um livro de poemas escrito pela indiana Rupi Kaur. Rupi cresceu no Canadá e é uma instapoeta. Ela ficou “famosa” em 2015 por conta de uma foto que postou no instagram, onde se encontrava deitada em sua cama, vestindo pijama, com uma mancha de sangue presente no lençol e em sua calça, indicando sua menstruação. A postagem foi censurada pela rede social, demonstrando a misoginia presente na sociedade atual, que aceita ver o corpo feminino semi-nu, mas não aceita uma demonstração de um ciclo natural da mulher. O livro retrata “a sobrevivência das mulheres, trazendo à tona a experiência de violência, abuso, amor, perda e feminilidade”, de acordo com a editora. Com a poesia ganhando cada vez mais espaço nas redes sociais, não era difícil prever o destaque para esse livro.

“Uma noite inesquecível”, livro que ocupa o 3º lugar com 13 leitores, é um “spin-off” da série As quatro estações do amor, de Lisa Kleypas. A série em si possui quatro livros que retratam quatro mulheres encontrando seus maridos. Seu lançamento no fim do mês de junho influenciou no grande número de leitores.

No quarto lugar temos “It: A Coisa”, também com 13 leitores. A recente readaptação para o cinema trouxe novamente a obra de Stephen King à tona. Mesmo com o excessivo número de páginas, as pessoas se sentem motivadas a ler para estarem preparadas para o filme e até mesmo comparar as representações da história. Muitas vezes, a leitura posterior ao filme gera frustração, com o leitor já sabendo “a história em seu total”.

Imagem 1 It: A Coisa e Tweets



“Caixa de Pássaros” foi um dos livros mais inesperados da lista, uma vez que só possui uma promessa de adaptação para série e foi um livro publicado em 2015. Foi um livro altamente aclamado pela mídia e possui grande destaque até hoje, como podemos ver com os 11 leitores.

“Quando a noite cai” é um romance brasileiro, escrito por Carina Rissi. Não é o romance de estreia da autora, que possui um público já conhecedor de seu trabalho. Ela é tida como referência no gênero chick lit e, tendo seus livros lançados em países como Portugal, Rússia e Ucrânia. O livro, que foi lançado em maio, foi um dos livros mais comprados durante a pré-venda na Saraiva.

“Agora e Para Sempre”, Lara Jean é o último livro da trilogia “Para todos os garotos que já amei”. Lançado nesse ano, o romance era esperado por milhares de pessoas que acompanharam toda a saga da protagonista.

Da mesma forma, “Mil beijos de garoto” se coloca na lista. O livro, escrito por Tillie Cole, foi lançado neste ano e foi indicado para o Goodreads Choice Award de Melhor Ficção juvenil-adulta.

Por fim, tivemos “Uns e outros: contos espelhados” com 9 registros de leitura. O livro foi “lançado” no mês de julho pela TAG. A TAG é um clube de assinatura de livros que envia livros mensalmente para seus assinantes. No mês de julho, foi feita a edição de um livro de contos: contos de autores renomados, como Machado de Assis e James Joyce e contos espelhados nesses por autores lusófonos.

4. Considerações finais

Como pode ser observado, diversas literaturas estiveram envolvidas no recorte de tempo analisado, mas cabe ressaltar que foram obras que estavam em certa evidência por um aspecto ou outro, envolvidas em séries, filmes e novas edições. Sabendo que o público desta pesquisa foi heterogêneo e de faixas etárias diferentes, muito embora se pressuponha “usuários do Twitter” como um público mais jovial, observou-se um resultado muito satisfatório ao

perceber que mesmo que ao findar das “férias escolares” o quantitativo de tweets obtidos foi volumoso ao ponto de termos que estabelecer mais critérios para uma avaliação mais precisa.

Tendo em vista as questões teóricas abordadas sobre o hábito da leitura na hipermodernidade, propomos que o docente comece a trabalhar em sala de aula os textos literários mais lidos pelos seus alunos, como uma forma de incentivar a prática e fazer com que os alunos interajam mais com a aula. Para tal o professor precisará de um feedback para conhecer melhor a turma e as obras de interesse dela; e para aguçar as aulas o trabalho com trechos da obra e adaptações midiáticas (séries, filmes, ou até mesmo o trailer), além poder trabalhar a partir de abordagem de gêneros diferentes, como os digitais, por exemplo memes acerca da obra).

5. Referências

ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas** - o que temos de aprender?. 1º Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 352 p.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? 3ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 96 p.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1º Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 152 p.

ROJO, R.H.R.; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

FREITAS, M. T. A. **Cibercultura e Formação de Professores**. 1º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. v. 01. 120 p.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. 1º Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 128 p.

IDEOLOGIA, CORPO E MEMÓRIA: A INDIVIDUAÇÃO DO SUJEITO TRAVESTI PELO DISCURSO MARGINAL

LIDIA NORONHA PEREIRA

Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS
Av. Prefeito Tuany Toledo, 470 - Fatima, Pouso Alegre - MG, 37550-000

Lidiacambuca2003@yahoo.com.br

Resumo. *Nesse trabalho, à luz do campo teórico da Análise de Discurso, busco observar como se dá o funcionamento discursivo do corpo e do sujeito travestis individuados pelo já-dito sobre sexualidade e sobre gênero. Trago como recorte de análise o depoimento da travesti Amara Moira em que explicita suas vivências em quanto sujeito travesti. O presente exposto justifica-se pela necessidade de abertura para reflexão acerca da significação outra do sujeito de maneira que outros dizeres sejam possíveis.*

Palavras-chave: *Discurso; corpo; sujeito travesti; gênero; sexualidade*

Resumen. *En este trabajo, a la luz del campo teórico de la Análisis de Discurso, busco observar cómo se da el funcionamiento discursivo del cuerpo y del sujeto travestis individuados por el ya-dicho sobre sexualidad y sobre género. Traigo como recorte de análisis el testimonio de la travesti Amara Moira en que explicita sus vivencias en cuanto sujeto travesti. El presente expuesto se justifica por la necesidad de apertura para reflexión acerca de la significación otra del sujeto de manera que otros decires sean posibles.*

Palavras Clave: *Discurso; cuerpo; sujeto travesti; género; sexualidad*

1. Introdução

Nesse trabalho, à luz do campo teórico da Análise de Discurso, procuro compreender os processos de significação do corpo e do sujeito travestis constituídos pelo assujeitamento à língua, à ideologia e à historicidade. Considero, ainda, corpo e sujeito atravessados e também constituídos pela memória sobre sexo, sexualidade e sobre gênero. Parto do pressuposto de que, não raro, o sujeito travesti é lançado à margem do convívio social por haver uma memória que o individua pelas vias da marginalização. Tal segregação é observada pela significação outra do sujeito travesti que se dá, à princípio, pela não correspondência entre anatomia e identidade de gênero.

Diante disso, busco compreender como se dá o funcionamento discursivo do corpo e do sujeito travestis individuados (ORLANDI, 2011) pelo já-dito sobre sexualidade e sobre gênero. Para tanto, trago como recorte de análise o depoimento da travesti Amara Moira, dado ao canal *online* Chá Caseiro, onde explicita suas vivências em quanto sujeito travesti. Ainda, intento provocar questionamentos que visem à ampliação dos sítios de sentidos para

corpo e para sujeito para além de um já-dito social que segrega e exclui seus cidadãos. Dessa forma, esse trabalho justifica-se pela necessidade de uma abertura para reflexão e compreensão acerca da significação outra do sujeito de maneira que outros dizeres sobre corpo e sobre sujeito sejam possíveis.

Assim, nesse presente trabalho, tomo como objeto de análise corpo-e-sujeito travestis significados a partir da sexualidade e do gênero, gerando sentidos para além de corpos convencionais, já estabelecidos, já significados enquanto homem ou mulher. É importante dizer que tal pesquisa, ainda, se encontra em desenvolvimento e o que busquei trazer aqui são os seus apontamentos iniciais. Dessa forma, mesmo em fase embrionária, trago possíveis gestos de leituras sobre o material recortado para análise que já demonstram o percurso que procurarei seguir.

1.1 Efeitos de sentidos no processo de constituição do sujeito travesti

Quando um olhar é lançado ao sujeito travesti, este é, possivelmente, carregado de dúvidas, de questionamentos acerca de seu sexo, sexualidade e gênero que ali fazem significar. Corpo-e-sujeito travestis não se definem simplesmente como o que é posto para corpo-e-sujeito homem mulher. O outro, frente a esse corpo-e-sujeito que fogem ao logicamente estabilizado, não raro, se inquieta com a dúvida, com o impossível diante de si e, na tentativa de achar uma saída – algo dentro de uma lógica estabelecida – nega, exclui aquilo que não consegue entender, o que resulta em um possível apagamento do diferente.

É comum vermos o sujeito travesti lançado à marginalidade, aos becos, na prostituição. Há um já dito, uma memória acerca de tal sujeito e de suas práticas pelo fato de significar sua sexualidade fora do que a norma impõe. Ao excluir o sujeito travesti do meio social, nota-se um dizer que estabelece limites acerca da significação sobre este corpo-e-sujeito. Não raro, o discurso que se obtém do senso comum sobre a travesti gira em torno da exclusão, da ironia, do apagamento, fazendo funcionar na memória do dizer sentidos que se fecham e condenam o sujeito por significar no corpo o sexo, a sexualidade e o gênero fora do que se tem estabelecido como regra.

Tanto é assim que grande parte das travestis e transexuais, ao serem excluídas dos meios sociais, justamente por se filiarem a sentidos outros para corpo-e-sujeito, encontra refúgio na prostituição. Sobre isso, gostaria de trazer como recorte um trecho da entrevista da travesti Amara Moira, concedida ao canal Chá Caseiro¹⁹³. A entrevista, que dura em torno de 40 minutos, gira em torno de diversos temas que circundam a esfera do corpo-e-sujeito outro, fora da norma, das experiências vividas e da militância LGBT por direitos frente às instâncias de poder. Abaixo está um fragmento da entrevista que pretendo analisar:

Entrevistadora: Você faz doutorado na Unicamp, em Literatura, tem uma vida acadêmica, né? Fez uma graduação em Letras, defendeu o seu mestrado e entrou agora no doutorado. E por que a prostituição? É um ponto que a gente pode discutir. Não é bem assim “por que você é

¹⁹³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=A5klBbjWRCc> Acesso em 25/05/2016 às 12:00

prostituta” ou por que escolheu ser prostituta, não é isso. Mas, no intuito de desconstruir por que que só se espera da mulher trans, principalmente da travesti, a prostituição. E aí, se você se sentir à vontade, fale um pouco da sua trajetória na prostituição vindo da academia.

Amara Moira: [...] Eu fiz minha transição com vinte e nove anos e um dos motivos de eu ter feito só com vinte nove anos e não com quatorze ou vinte, sei lá, foi por ter medo de que quando eu transicionasse eu ia perder família, ia perder amigos, ia perder o direito de continuar estudando, de ter um trabalho – o que consideram trabalho. Ia ter que, da noite pro dia, ir pra prostituição e aprender a tirar de lá todo o meu sustento. Esse era um medo muito crescente. [...] Daí eu fui tentando buscar condições de poder fazer minha transição sem ter que recorrer à prostituição. E aí, de repente, quando eu faço a transição, eu me aproximo dos movimentos sociais, me aproximo da militância travesti e transexual, da militância LGBT, feminista e vou me dando conta da importância que é transformar esse olhar que a sociedade tem pra prostituição, da importância que é a gente mudar a forma como a sociedade encara e trata e lida com a prostituição porque eu comecei a perceber que mesmo não sendo prostituta, as pessoas me tratavam como prostituta. Parece que um dia eu iria vir a ser prostituta na cabeça das pessoas e por conta de que talvez eu viesse a ser, eu já era desde então. Então as pessoas me paravam na rua pra perguntar meu preço. Eu lembro que uma vez, aqui na Unicamp, que uma aluna me viu depois da transição e, sem saber que eu tinha transicionado, perguntou se eu estava indo rodar bolsinha. Eu só estava com uma roupa absolutamente normal, mas ela me viu lá fazendo a transição e na cabeça dela a única coisa que eu poderia fazer a partir de então é ser prostituta. E para as pessoas isso não é um problema, né? Ah, se transicionou, então pague o preço disso, né? Seja prostituta. E não é prostituta pra ganhar 300 reais a hora. É prostituta precária, prostituta pra ganhar 20, 30 reais o boquete, o sexo completo no matinho, no escuro. Esse que é o mais complicado. Se pagassem pra gente 300 reais a hora, a gente comprava a nossa cidadania. Mas pagando 20, é diferente, né? Aí, de repente, eu percebi que teria que lutar contra o estigma das profissionais do sexo, o estigma contra as prostitutas mesmo não sendo prostituta. E aí eu falei porque então eu não posso ser prostituta e lutar contra esse estigma de forma mais contundente, né? E até desconstruir os meus próprios preconceitos, os meus medos, os meus fantasmas. Comecei a sentir um pouco de nojo desse lugar higienizado, elitista, da universidade. Comecei a sentir um pouco de nojo de eu estar construindo um monte de blindagens pra poder ter um futuro protegido, classe média alta, sabe? Como professora concursada de universidade, sem poder ser demitida, ganhando um salário, enquanto as minhas irmãs travestis, as minhas amigas estavam lá apanhando pra ganhar 20 reais. Eu quero viver a vida delas, eu quero minimamente conhecer o que elas vivem, né? Poder falar sobre isso e forçar a sociedade a lidar com isso e a mudar um pouquinho, pelo menos, esse estigma, esse preconceito todo, né? Me parece que minha vida tem sido bastante em torno de ideais militantes, não sei mais como viver fora disso. [...] os caras, os clientes chegavam e mesmo eu dizendo que não era prostituta, por eu estar num bairro da prostituição eles me assediavam pesado. Então eles

perguntavam: “só diga o preço”, “fala quanto que você cobra?”, “para de fazer migué, para de falar que você não é prostituta”, pra eles é inconcebível uma travesti não ser travesti prostituta, né? [...] A prostituição é o lugar que existe pra que a gente possa existir? Porque atualmente travestis só podem existir pela prostituição, se não tivesse prostituição, 90% das travestis não poderiam existir por que esse é o lugar onde 90 % de nós estão.

Chá Caseiro. **Entrevista com Amara Moira**. 17/04/2016. Parte 2/2 20'20'' Entrevistadora: Jaqueline Ramirez. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=A5klBbjWRCc> Acesso em 25/05/2016 às 12:00

Durante a entrevista, no que toca à temática da prostituição, podemos perceber sentidos outros atravessando e constituindo corpo-e-sujeito travesti. Logo na pergunta feita pela entrevistadora, podemos observar um efeito de já-dito sobre o sujeito travesti. Mesmo não constando na memória de arquivo, tais sentidos encontram certa estabilidade por outra via da memória, a discursiva. A entrevistadora parte de um pressuposto de que há um dizer que remete corpos-e-sujeitos transexuais e travestis à prostituição e que, tal dizer, precisa ser desconstruído. Essa desconstrução, ainda, poderá se realizar com o depoimento de uma travesti que, por já estar no ambiente acadêmico, em uma interpretação possível, tem maiores recursos para argumentar diante da norma.

Ao ouvirmos a resposta de Amara, podemos perceber que o já-dito sobre corpo-e-sujeito travestis posto na pergunta mostra-se legitimado em diversas esferas sociais. Primeiramente, segundo Amara, há o medo de se romper com o que se espera de um corpo-e-sujeito homem - medo de perder a família, amigos e direitos civis, como o estudo e o trabalho, e ter apenas como recurso de existência a prostituição. Tal sentimento fez com que Amara só viesse a se transicionar depois de ter alcançado certa estabilidade e notoriedade acadêmica, aos vinte e nove anos e não antes.

Assim, buscando se firmar enquanto travesti sem ter que recorrer à prostituição, Amara se aproxima dos movimentos sociais de militância LGBT e se dá conta de que há um olhar da sociedade que condena corpo-e-sujeito travestis ao universo da prostituição. Mesmo não sendo prostituta, Amara passa por diversas situações que a individualizam e a significam enquanto tal: “Parece que um dia eu iria vir a ser prostituta na cabeça das pessoas e por conta de que talvez eu viesse a ser, eu já era desde então.” (MOIRA, 2016)

Diante dessa constatação, Amara se dá conta de que há a necessidade de ressignificar corpo-e-sujeito travestis e até mesmo ressignificar o que concerne à prostituição aos olhos da sociedade que, enquanto instituição, busca e estabiliza sentidos na memória do dizer, determinando-os a formas fechadas de significação.

Amara relembra momentos difíceis pelos quais passou em diversos nichos sociais durante e após sua transição. Conta que, a partir de então, as pessoas a paravam na rua para saber quanto era o preço do programa: “os caras, os clientes chegavam e mesmo eu dizendo que não era prostituta, por eu estar num bairro da prostituição eles me assediavam pesado” (MOIRA, 2016). Ali, estando em um bairro onde havia a prática da prostituição, parece inconcebível, aos olhos do outro, uma travesti não ser prostituta.

No entanto, não é apenas nesse lugar marcado pela marginalização que os sentidos fecham corpo-e-sujeito transexuais à prostituição. Amara lembra-se

de uma aluna da Unicamp que, ao vê-la no meio acadêmico enquanto travesti, demonstrou o já-dito sobre corpo-e-sujeito tomando-os pela prostituição, questionando Amara se esta estava indo se prostituir: “[...] ela me viu lá fazendo a transição e na cabeça dela a única coisa que eu poderia fazer a partir de então é ser prostituta.” (MOIRA, 2016). Nota-se, ainda, que essa situação não foi isolada. Parece que tais sentidos para corpo-e-sujeito travestis, no que concerne à prostituição, funcionam enquanto um já-dito, enquanto memória do dizer que atravessa o simbólico coletivo e os individua a processos fechados de significação.

Diante de tal recorte, podemos perceber que corpo-e-sujeito travestis, não raro, são individuados ao campo da prostituição. Essa individuação parece funcionar enquanto pena, castigo, para aqueles que resistem à significação para corpo-e-sujeito advinda do biológico que determina sexo, sexualidade e gênero: “E para as pessoas isso não é um problema, né? Ah, se transicionou, então pague o preço disso, né? Seja prostituta.” (MOIRA, 2016). Podemos ver, na fala de Amara Moira, o funcionamento da memória discursiva, do já-dito individuando corpo-e-sujeito travestis.

Importante observar na fala de Amara que existem níveis salariais em meio à prostituição. Não se trata, aqui, do corpo-e-sujeito que se prostitui e que pode tirar seu sustento e dignidade da profissão. Ao contrário disso, trata-se de uma prostituição para fins de subsistência, para que não se caia em mendicância. Dessa forma, corpo-e-sujeito travestis, além de serem individuados à prostituição, são também individuados às formas precárias dessa ocupação.

Ao vivenciar tais realidades, Amara percebe que, mesmo não sendo prostituta, teria que enfrentar a luta contra o estigma que recai sobre as profissionais do sexo. Ao ser atravessada e constituída por esse processo de individuação imposto pela sociedade, Amara decide se prostituir para que, ao lado das demais, consiga fazer valer a busca por direitos, pela resignificação não apenas dos sentidos para corpo-e-sujeito travestis, mas também da forma como a prostituição é vista pela sociedade. Assim, Amara diz querer viver e conhecer a vida das travestis que se prostituem, com o propósito de tentar modificar, perante a sociedade, o já-dito que atravessa e constitui o dizer sobre corpo-e-sujeito travestis.

Sobre o posicionamento de Amara frente à prostituição, faz-se importante colocar que, mesmo tendo como objetivo a resignificação do corpo-e-sujeito travestis e da prostituição diante da sociedade, Amara, por ser individuada ao já-dito que atravessa o simbólico do social, reafirma esse dizer que coloca corpo-e-sujeito travestis na prostituição. A diferença é que Amara decide se prostituir, ao passo que as demais, como se sabe, não se encontram com esse poder de decisão. Dessa maneira, em um sentido possível, pode-se dizer Amara é pega pela norma que individua corpo-e-sujeito travestis ao excluí-los do meio social, relegando-os à prostituição. Segundo Orlandi (2011),

[...] As formas de individuação do sujeito pelo Estado, estabelecidas pelas instituições, resultam em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade. É o sujeito individuado, de natureza sócio-histórica ideológica, indivíduo já afetado pela língua e pela ideologia que se identifica pela sua inscrição nas diferentes formações discursivas, de que resultam distintas posições sujeitos, relativamente às

formações sociais. Assim, a noção de sujeito individuado não é psicológica mas política, ou seja, a relação indivíduo-sociedade é uma relação política. (ORLANDI: 2011: 22).

Ainda, a última fala de Amara demarca a inscrição e o funcionamento do corpo-e-sujeito travestis individuados pela norma, no momento em que constata que, hoje, praticamente todas as travestis só existem pela prostituição: “Porque atualmente travestis só podem existir pela prostituição. Se não tivesse prostituição, 90% das travestis não poderiam existir por que esse é o lugar onde 90 % de nós estão”. (MOIRA, 2016)

Com isso, ao reproduzir e legitimar o já-dito sobre corpo-e-sujeito travestis, o dizer militante de Amara, talvez, possa ecoar, ainda, de forma frágil, uma vez que o sentido que não deixa de se inscrever é o da prostituição, da marginalização de um corpo-e-sujeito marcados pela diferença.

2. Considerações Finais

Na fala de Amara, pode-se perceber que há, por parte da sociedade, a negação do equívoco que constitui corpo-e-sujeito outros, para além da norma. Diante da resistência ao normativo, àquilo que já está logicamente estabilizado no plano das instituições políticas, há a exclusão do corpo-e-sujeito travestis pela sua inscrição na prostituição, na vida marginal. Podemos citar, ainda, outros exemplos de negação do corpo-e-sujeito travestis, quando se tem no dizer institucional, funcionando enquanto arquivo, a travestilidade e a transexualidade inscritas como doença, como desvio de conduta, como pecado, etc.

Segundo Orlandi (idem, 18), “O interdiscurso é movido pelo jogo contraditório da prática significativa”. Isso significa que o equívoco é constituinte do interdiscurso, da memória e que seu funcionamento faz gerar novos sentidos para além do já dito. Assim, dentro de tal perspectiva e diante do presente recorte, buscarei, ainda, compreender o funcionamento da significação do corpo-e-sujeito travestis enquanto equívoco, enquanto ruptura de sentidos logicamente estabilizados pela memória.

Em relação ao corpo-e-sujeito travestis como materialidades significantes, já de início, podemos dizer que estes também se constituem à medida que rompem com uma série de dizeres sobre o corpo e sobre o sujeito no que concerne o sexo, a sexualidade e o gênero. Diante disso, também pretendo investigar se novos sentidos sobre corpo-e-sujeito começariam, então, a se constituir, na medida em que tais corpos e sujeitos outros se inscrevem na memória do dizer através de suas aparições em diferentes esferas institucionais, como no meio acadêmico, com Amara, e artístico, com a cartunista Laerte, por exemplo.

3. Referências

Chá Caseiro. **Entrevista com Amara Moira**. 17/04/2016. Parte 2/2 20'20"
Entrevistadora: Jaqueline Ramirez. Disponível em
<https://www.youtube.com/watch?v=A5kIBbjWRCc> Acesso em 25/05/2016 às 12:00

ORLANDI, E. P. *Os sentidos de uma Estátua: Fernão Dias, individuação e identidade Pousoalgrense*. (Pág. 13-34) In: **Discurso, espaço, memória** – caminhos da identidade no Sul de Minas. ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.): Campinas, Editora RG, 2011. 160p.

MOIRA, Amara. **Entrevista ao Canal Chá Caseiro**. 17/04/2016. Parte 2/2 20'20" Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=A5klBbjWRCc> Acesso em 25/05/2016 às 12:00

HOMEM VERSUS MULHER: GESTOS POLÍTICOS NA/PELA FOLHA DE S. PAULO EM ENTREVISTA COM LAERTE COUTINHO

LIDIA NORONHA PEREIRA

Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS
Av. Prefeito Tuany Toledo, 470 - Fatima, Pouso Alegre - MG, 37550-000

Lidiacambuca2003@yahoo.com.br

Resumo. *No presente trabalho, busco discutir sobre o funcionamento discursivo do corpo travestido, considerado enquanto corpo discursivizado pela oposição binária masculino/feminino. Proponho analisar sentidos possíveis que circundam e constituem o gênero através de narrativas de tais sujeitos sobre sua significação outra aos olhos da norma. Para tanto, tomo como recorte de análise uma entrevista concedida pela cartunista Laerte Coutinho ao jornal Folha de S. Paulo em que Laerte se coloca publicamente.*

Palavras-Chave: Discurso. Sujeito. Corpo. Gênero. Sentido.

Resumen. *En el presente trabajo, busco discutir sobre el funcionamiento discursivo del cuerpo travestido, considerado como cuerpo discursivizado por la oposición binaria masculino / femenino. Propongo analizar sentidos posibles que circundan y constituyen el género a través de narrativas de tales sujetos sobre su significación otra a los ojos de la norma. Para tanto, tomo como recorte de análisis una entrevista concedida por la cartulista Laerte Coutinho al periódico Folha de S. Paulo en que Laerte se pone públicamente.*

Palabras Clave: Discurso. Sujeto. Cuerpo. Género. Sentido.

1. Introdução

O presente trabalho busca compreender o funcionamento discursivo do corpo-e-sujeito travesti, corpo discursivizado pela oposição binária masculino/feminino, que vai além da reprodução da lógica do “ou se é mulher ou se é homem”. Mais especificamente, proponho analisar sentidos possíveis que circundam e constituem o gênero significado no corpo através de narrativas de tais sujeitos sobre sua significação outra aos olhos da norma.

Para tanto, utilizo como recorte de análise uma entrevista concedida pela cartunista Laerte Coutinho ao jornal *Folha de S. Paulo* em novembro de 2010. Como se sabe, a cartunista, desde 2009, vem se travestindo com roupas e acessórios ditos femininos, causando muitos questionamentos a respeito da sua sexualidade e de seu gênero, tanto que a entrevista feita pelo jornal tem exatamente essa temática como foco: a mudança de gênero de Laerte Coutinho.

Penso em um corpo discursivo atravessado, constituído e também significado pela memória de arquivo sobre sexo, sexualidade e sobre gênero. Penso, ainda, na relação corpo-e-sujeito constituído pelo assujeitamento à

língua, à ideologia, ao Estado, à historicidade - corpo-e-sujeito este em constante (re)produção de sentidos.

Assim, busco refletir sobre a ideia de que é no corpo que se formulam e se textualizam os processos de (des)identificação a respeito do gênero/sexo dos sujeitos. Tal corpo discursivizado vai ganhando e apagando marcas que, de alguma forma, ficam arquivadas em si, no corpo-e-sujeito. Então, a partir disso, questiono a sexualidade e gênero femininos e masculinos funcionando enquanto arquivo no corpo-e-sujeito, significando-os.

2. Corpo-e-sujeito travestis: lugares de (des)encarnação da memória

Retomando o dizer de Orlandi (2003: 15), “o arquivo é memória institucionalizada”, parto dessa perspectiva para buscar compreender a sexualidade do sujeito funcionando enquanto arquivo, enquanto memória institucionalizada, estabilizada de sentidos, tendo como norma o feminino e o masculino. Podemos, com isso, pensar no arquivo do sexo masculino e no arquivo do sexo feminino e em todas as características pré-definidas que os compõem, como roupas e acessórios que vestem o corpo, comportamento e traços físicos específicos de cada uma das duas sexualidades – ou seja, os sentidos estabilizados para corpo-e-sujeito advindos também pela ciência, pela mídia, pela moda etc. E, como arquivo, tais características buscam um efeito de fechamento de sentidos, como se sexo, sexualidade e gênero se resumissem no feminino ou no masculino do corpo biológico.

Assim, diante de um corpo que fuja ao padrão do feminino ou masculino instituído na memória de arquivo, como no caso de Laerte Coutinho, podemos pensar que tal sujeito tenta apagar em si elementos que significam a sexualidade e o gênero que lhes foi imposto ao nascimento, o masculino/homem. O uso de roupas e acessórios já estabelecidos como do universo feminino em um corpo biologicamente masculino, trazem novos sentidos à significação do corpo-e-sujeito. Há, na figura de Laerte, uma ruptura, um deslocamento daquilo que já está dado, significado enquanto os possíveis arquivos para sexo, sexualidade e gênero.

Importante considerar, também, o que Nunes (2005) aponta sobre o material de arquivo. Para o autor, este material está sujeito à confrontação entre diferentes maneiras de se interpretar, não correspondendo a um espaço específico de comprovação. Ou seja, não há como supor uma única interpretação possível.

Assim, fica-nos a noção de que no arquivo há o deslize, a falha e a ambiguidade como seus constituintes e que, através do arquivo sobre corpo-e-sujeito, mesmo que haja uma memória oficial, não há uma transparência ou mesmo uma permanência de sentidos, mas a multiplicidade destes.

Dessa forma, trazendo para o entendimento a noção de arquivo, pode-se questionar: a) quais efeitos de sentido advindos da memória de arquivo podem ser observados em funcionamento no corpo-e-sujeito travesti? b) quais os sentidos outros que atravessam, furam a memória institucionalizada pela significação do corpo-e-sujeito travesti em funcionamento? c) corpo-e-sujeito travesti, ao se normatizarem, na medida em que conquistam direitos, estariam possibilitando sentidos capazes de produzir uma memória outra para corpo-e-sujeito?

Segundo Pêcheux (1990: 30), temos uma infinidade de “técnicas” de

gestão social que visam marcar, identificar, classificar, comparar os sujeitos, colocando-os em ordem e colunas, a fim de reuni-los ou separá-los de acordo com determinados critérios. Tais “técnicas” que correspondem aos espaços jurídico, econômico e político nos remetem ao que chamou de “aparências da coerção lógica disjuntiva”, ou seja, a aparente impossibilidade de que uma pessoa seja solteira e casada, tenha trabalho e esteja desempregada e, a propósito do que venho buscando compreender, seja mulher e homem ao mesmo tempo.

Conforme nos diz Pêcheux (idem), assujeitado pelas “técnicas de gestão social”, o sujeito é atravessado por discursos “logicamente estabilizados” que o delimitam a proposições que remetem à univocidade. Assim, pensando em meu objeto de análise, pode-se dizer que, no caso do sexo, sexualidade e gênero, temos através das “técnicas de gestão social” discursos que fecham o sentido para corpo-e-sujeito à escolha de uma opção entre duas: ou se é homem, ou se é mulher.

Com isso, partindo do que o autor (idem) aponta sobre o equívoco discursivo funcionando enquanto ponto de fuga, modo de resistência, de deriva, penso, então, na reformulação do corpo-e-sujeito travesti funcionando enquanto fuga, enquanto resistência, enquanto equívoco. Dentre o jogo dos sentidos estabilizados, no que tange a sexualidade e gêneros unívocos do sujeito, algo escapa a ele mesmo, algo fura o lógico instituído feminino/masculino, homem/mulher irrompendo sexualidade e gênero ao novo.

Assim, pensar no corpo-e-sujeito travesti é dizer que há uma memória instituída que impõe como norma o feminino/mulher *versus* o masculino/homem e que tal significação representa uma quebra, um deslizamento de sentido para além de tal normatividade.

Dessa maneira, questiono se a presença pública da cartunista Laerte Coutinho assumindo sua sexualidade travesti não se configuraria enquanto uma ruptura que nos possibilita compreender o equívoco discursivo através da sexualidade do corpo-e-sujeito travesti rompendo a memória do dizer, o já lá, e desestabilizando os arquivos sobre corpo-e-sujeito à medida que inaugura novas discursividades a respeito do corpo, da travesti, e do sujeito em face à sociedade.

Para mostrar o que venho trazendo sobre o funcionamento do corpo-e-sujeito travesti enquanto abertura de sentidos para corpo-e-sujeito, tomo como recorte de análise a referida entrevista concedida pela cartunista Laerte Coutinho ao jornal *Folha de São Paulo*, em novembro de 2010:



LOGIN
ASSINE A FOLHA
ATENDIMENTO

FOLHA DE S. PAULO

*** UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL

SÃO PAULO 33°C
OUTRAS CIDADES

Site OK

SEXTA-FEIRA, 9 DE JANEIRO DE 2015 17H17

Opinião - Política - Mundo - Economia - Cotidiano - Esporte - Cultura - F5 - Tec - Classificados - Blogs - +SEÇÕES -

ÚLTIMAS NOTÍCIAS França enfrentou, mas não acabou com as ameaças, diz presidente

EN ES

ilustrada

De salto médio, meias coloridas, maquiagem leve e namorada a tiracolo, Laerte chega para dar entrevista à **Folha** sobre seu novo estilo de vida. Confira.

[Para cartunista Laerte, amigos fingem que nada mudou](#)
[Titulo com travesti é novo lançamento do cartunista cross-dresser](#)

Carlos Ceconello/Folhapress



O cartunista Laerte Coutinho na segunda-feira

Folha: Diversas possibilidades para a mudança do seu estilo de vida passam pela cabeça. A primeira delas é que você pirou, um processo que teria começado em 2005, com a morte de seu filho num acidente de carro, passou pelas tiras da Ilustrada, cada vez mais estranhas, e agora isso. Você está louco, Laerte?

Laerte Coutinho: Eu não me sinto fora do eixo, fora do tom, fora de nada. Comecei a me aproximar do travestimento, ou “cross-dressing”, em 2004; Interrompi – e a morte de meu filho em um peso nisso -- e retomei em 2009. Fiz a minha primeira montagem em 2009. Mas as coisas se evidenciaram [em meu trabalho] a partir de 2005 já estava ali, latentes, germinando em 2004.

Uma segunda possibilidade é que você se veste porque isso dá tesão.

Não, não é um fetiche sexual. Não é, nem é um tema que me interessa agora. O travestimento é uma questão de gênero, não de sexo. São coisas independentes, autônomas, que nem o executivo e o legislativo. É um erro fazer essa mistura. “Ah, está vestido de mulher, então é viado.” “Jogou bola, é macho.” E eu que gostava de costurar e de jogar bola?

O que tenho feito é investigar essa parte de gênero. O que tenho descoberto é que isso é muito arraigado, essa cultura binária, essa divisão do mundo entre mulheres e homens é um dogma muito forte. Não se rompe isso facilmente. Desafiar esses códigos perturba todo o ambiente ao redor de você.

Mas você é bissexual, certo?

Sou.

E não há ligação entre isso e o “cross-dressing”?

Não.

Você está fazendo isso pra espantar o tédio?

Não faço isso porque a vida está sem graça. O problema é a vida submetida a essa ditadura de gêneros, a esses tabus que não podem ser quebrados. É você sentir que sua liberdade está sendo tolhida, que as possibilidades infinitas que você tem de expressão na vida, ao sair, ao se vestir, ao se manifestar, ao tratar as pessoas, seu modo, seu gestual, sua fala, tudo isso é cerceado e limitado por códigos muito fortes e muito restritos. Isso é uma coisa que me incomoda.

As pessoas aparentam normalidade e tentam não demonstrar um espanto, certo?

Por uma razão: se demonstram espanto, estão ferindo um código de boa conduta intelectual. Demonstram que não são modernos, por exemplo.

E na rua?

Quando eu estou na rua de saia e passa uma Kombi e o cara faz “fiu-fiu” pra mim, ele não teve dificuldade nenhuma de fazer aquilo. E eu também recebo de forma muito clara.

Você dá pistas de que vai estar travestido quando vai encontrar uma pessoa que ainda não sabe?

Existe uma tática, um modo de preparar um pouco. Vou na casa de uma pessoa que não conheço, não vou totalmente montado. Questão de bom senso.

Mas você pode ir de homem?

Estou abolindo esses negócios.

Você pode ir sem maquiagem?

Eu estou sem maquiagem. Ops, ah, não, estou com olho pintado! Mas posso, sim, ir sem maquiagem.

Como foi o Natal em família? Como estava vestido?

Não, não. Só unha mesmo. Não estava nem de bolsa. Acho que foi mais mãos mesmo. Rolou um certo estranhamento com o cabelo. Esse corte feminino, feito pela [minha namorada] Tuca.

Avisou de alguma forma para se prepararem?

Não, fui na louca.

Como você explica isso para as pessoas?

É como se a vida tivesse me levado a essa circunstância e, quando eu me vi, percebi que aquilo representava uma busca pra mim. Foi mais ou menos isso que senti. Quando vi, comecei a fazer tiras do Hugo virando a Muriel.

O lema do Brazillian Crossdresser Culb, do qual você faz parte, é “existimos pelo prazer de ser mulher”. Que prazer é esse, Laerte?

Eu não concordo muito com esse lema, porque é uma frase que procura construir

uma certa fantasia que eu não partilho. Eu não vou ser mulher nunca. Mas acho que é possível sair na rua e ser aceita como uma pessoa que se veste daquela maneira, que se enfeita e se produz e se apresenta daquela maneira.

Entrevista com Laerte Coutinho, Jornal A Folha de São Paulo (2010)

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/825136-cartunista-laerte-diz-que-sempre-teve-vontade-de-se-vestir-de-mulher.shtml> Acesso em 10/10/2014

Como exemplo do funcionamento da memória de arquivo para corpo-e-sujeito, podemos ver que logo na introdução da entrevista, ao dizer que Laerte Coutinho “sempre teve vontade de se vestir de mulher”, o jornal não diz que Laerte sempre teve vontade *ser travesti* ou de *travestir-se*. Com isso, pode ser percebido, em uma interpretação possível, que a *Folha* não considera a significação do corpo-e-sujeito inscrita fora do normativo masculino/homem e feminino/mulher. Ali, fica marcado o estranhamento diante do fato de alguém do “sexo masculino” ter vontade de se apropriar dos elementos pertencentes ao sexo dito oposto. Temos, na figura de Laerte Coutinho o funcionamento de sentidos outros que indicam o furo, o equívoco desestabilizando os sentidos a respeito da significação para corpo-e-sujeito.

Em seguida, temos a descrição da foto: “De salto médio, meias coloridas, maquiagem leve (...)” mostrando, em um sentido possível, a tentativa do jornal em descrever os elementos que fogem ao arquivo do masculino e que estão presentes na figura de Laerte. Ali, corpo-e-sujeito marcam efeitos de sentido para além da norma masculino X feminino, fazendo funcionar, frente a mídia jornalística, outros sentidos possíveis. E mais: tal corpo-e-sujeito, em seu processo de (des)estabilização de arquivo, mobiliza interpretações ao se colocar frente aos olhos do outro, como podemos ver ao longo da entrevista.

Pode-se observar, logo na primeira pergunta, a tentativa do jornal *Folha de S. Paulo* em procurar entender o que fez Laerte Coutinho mudar seu comportamento e identidade sexuais e de gênero. No trecho “Diversas possibilidades para a mudança do seu estilo de vida passam pela cabeça.” percebe-se a necessidade de tal instituição, que se coloca “a serviço do Brasil”, em racionalizar, em entender a questão de uma nova significação para corpo-e-sujeito como fato.

A partir de então, são formuladas hipóteses que, em princípio, giram em torno do descrédito, justificando a sua preferência como uma loucura que teria começado com a morte de seu filho, afetado seu trabalho com tiras “cada vez mais estranhas” e resultando em algo fora do normal: “e agora isso”.

Em uma leitura possível, os trechos “A primeira delas é que você pirou” e “Você está louco, Laerte?” significam, por um lado, a resistência em se aceitar algo que fure a lógica instituída do feminino/masculino do homem/mulher, ao tratar como insanidade aquilo que se configura como ruptura, como ressignificação do corpo-e-sujeito, como equívoco. Por outro, a busca pelo entendimento e domínio sobre o novo que acontece diante de si, que desestabiliza os sentidos e que, justamente por isso, deve ser enquadrado em uma lógica na ânsia de dar conta, de explicar e, novamente, de fechar os sentidos na ilusão da estabilidade. E ainda por um terceiro lado: a significação do corpo-e-sujeito travesti a partir da norma atravessada e constituída pelo discurso médico e da saúde que o classificaria como um sujeito que sofre de transtorno de identidade sexual.

Assim, a primeira pergunta tem como resposta de Laerte o descarte da

hipótese de loucura. Com isso, passa-se às demais hipóteses que não menos questionam a sua significação outra, interrogando-a, agora, partindo de uma tara sexual ou falta de se ter o que fazer: “Uma segunda possibilidade é que você se veste porque isso dá tesão” / “Você está fazendo isso para espantar o tédio?”. Novamente Laerte descarta tais direções propostas pelo jornal, colocando que o grande problema em se entender e se aceitar as diferenças sexuais e de gênero está na “ditadura de gêneros, a esses tabus que não podem ser quebrados”.

Vemos, assim, uma investida do jornal *Folha de São Paulo* em esmiuçar a sexualidade outra, em sondar de todos os lados o que são corpo-e-sujeito travestis. Questionamentos do tipo “Mas você é bissexual, certo?” / “E não há ligação entre isso e o “cross-dressing”?” / “Mas você pode ir de homem?” / “Você pode ir sem maquiagem?” / “Como você explica isso para as pessoas?” podem dar exemplo da significação de corpo-e-sujeito situado fora da normatização, funcionando enquanto (des)estabilizador para a significação outra de corpo-e-sujeito, no caso, travesti.

Há uma enorme tentativa do referido jornal em explicar, em dar conta dos sentidos diante do novo, pois não se trata de uma travesti qualquer, mas de uma travesti pertencente a uma elite intelectual e que, a partir de então, desestabiliza a lógica instituída do “ou se é mulher ou se é homem” perante a sociedade. Se antes não tínhamos essa lógica desestabilizada pelo fato da sexualidade do sujeito travesti não se inscrever na memória, ao ser excluído, apagado, agora temos a figura do sujeito travesti a partir de outro ângulo, de outra esfera social, que não se apaga por já estar incluso, por já fazer parte. Talvez advenha daí a tentativa em se justificar corpo-e-sujeito travesti a partir de já-ditos e da memória de arquivo que os significam pelo viés da loucura e/ou da subversão.

Ao tomarmos a mídia como um espaço de circulação específico e abrangente, podemos compreender que corpo-e-sujeito travesti, na figura de Laerte Coutinho e a partir de seu discurso, reafirmam uma nova discursividade na sociedade para corpo-e-sujeito. Assim, podemos pensar, em uma possível interpretação, que temos um deslocamento pois o sujeito travesti não aparece aqui como objeto cômico ou personagem teatral, mas como “cidadão comum” – não tão comum, já que é Laerte, cartunista.

3. Considerações finais

Pêcheux (1990) nos chama a atenção à necessidade de se interrogar sobre a existência de um outro real para além dos que foram evocados, na busca por sentidos outros que se constituem fora da univocidade lógica do “ou... ou” para, então, abordarmos o real da língua constituído pelo equívoco, pela elipse, pela falta. Considerar tal constituição do real da língua implica construir meios capazes de abordar o equívoco como fato estruturante pela ordem do simbólico, “isto é, a necessidade de trabalhar no ponto em que cessa a consistência da representação lógica inscrita no espaço dos “mundos normais”” (PÊCHEUX, 1990: 51).

Segundo Orlandi (2003, 18), “O interdiscurso é movido pelo jogo contraditório da prática significativa”. Isso significa que o equívoco é constituinte do interdiscurso, da memória e que seu funcionamento faz gerar novos sentidos para além do já dito. Assim, dentro de tal perspectiva, busquei

compreender o funcionamento da significação do corpo-e-sujeito travesti enquanto equívoco, enquanto ruptura de sentidos logicamente estabilizados pela memória discursiva e pela memória de arquivo.

Em relação ao corpo-e-sujeito travesti como materialidades significantes, podemos dizer que estes se constituem enquanto ruptura à medida que desestabilizam uma série de dizeres sobre o corpo e sobre o sujeito no que concerne ao sexo, à sexualidade e ao gênero. Tais dizeres que irrompem, por sua vez, inauguram redes de formulações, mesmo que algumas dessas formulações tenham uma ancoragem com já-ditos preconceituosos.

Ainda, procurei analisar o funcionamento do corpo-e-sujeito enquanto memória, não apenas no que tange a sexualidade/gênero do feminino/mulher e masculino/homem já instituída na/pela memória, mas também a sua abertura de sentidos. Questiono, diante disso, se novos sentidos sobre corpo-e-sujeito começariam, então, a se constituir, na medida em que tais corpos e sujeitos outros se inscrevam na memória do dizer e na memória de arquivo através de suas aparições em diferentes esferas, não apenas no cotidiano, mas em esferas institucionais, como no meio jurídico, escolar e jornalístico, por exemplo.

4. Referências

FOLHA DE S. PAULO. **Cartunista Laerte diz que sempre teve vontade de se travestir**. São Paulo, 04/11/2010. Entrevistador: Ivan Finotti. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/825136-cartunista-laerte-diz-que-sempre-teve-vontade-de-se-vestir-de-mulher.shtml> Acesso em 10/01/2014 às 14:00.

NUNES, J. H. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: **Seminário de Estudos em Análise do Discurso 2**. Porto Alegre. Anais eletrônicos... Porto Alegre: UFRGS, 2005.

ORLANDI, E. P. Ler a cidade: o arquivo e a memória. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Para uma enciclopédia da cidade**. Campinas: Pontes; Labeurb, 2003. p. 07-20.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990.

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO SURDO: ALGUNS SENTIDOS POSSÍVEIS

LISIANE FLORES DE OLIVEIRA STRUMIELLO

PPGCL – Pós-graduação em Ciências da Linguagem Doutorado
UNIVAS – Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 - CEP. 37550-000 - Pouso Alegre – MG

lisianestrumiello@yahoo.com.br

Resumo. *Neste estudo, que faz parte da pesquisa do doutorado em Ciências da Linguagem, o olhar se volta para a inclusão do aluno surdo. Interessou-nos analisar e compreender, a partir do dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso (AD), como se constituem os discursos de professores, alunos e coordenação em situação de inclusão escolar do aluno surdo. Como resultados buscou-se entender os modos de funcionamento do discurso articulando as temáticas que emergem nas conversações com os modos discursivos de operar-se a Inclusão Escolar.*

Palavras-Chave. *Surdo. Inclusão escolar. Análise de Discurso.*

Summary. *This study is a part of the PhD research in Language Sciences, which focus the inclusion of the deaf student. We were interested in analyzing and understandin, from the theoretical-methodological device of Discourse Analysis (AD) how are constituted the discourses of teachers, students and scholar coordination in a situation of inclusion of the deaf student. The results sought to understand the modes of functioning of the discourse articulating the themes that emerge in the conversations with the discursive modes of operating the School Inclusion.*

Keywords. *Deaf. School inclusion. Discourse Analysis.*

1. Introdução

Este trabalho é um recorte da minha pesquisa de doutorado com o tema Inclusão escolar. Nesse estudo levanto pontos de discussão sobre a inclusão do aluno surdo na escola regular, como se dá esse processo? Interessou-nos analisar e compreender, a partir do dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso (AD), como se constituem os discursos de alunos surdos em situação de inclusão escolar.

2. Análise do Discurso

Tendo em vista que as considerações aqui propostas partem de um estudo baseado nos constructos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, numa interface com a Psicanálise, passamos a abordar alguns conceitos que se mostram relevantes para ancorar nossas discussões e a temática aqui privilegiada.

Com Orlandi (2014) o homem é um ser histórico e simbólico e, assim

sendo, suas práticas sociais são práticas significativas. As formas das relações sociais, os movimentos na sociedade, os movimentos sociais, as organizações sociais, significam a partir da língua(gem) que é a mediação necessária entre os sujeitos e a realidade natural e social. Aí começa o processo de constituição do sujeito: o indivíduo é constituído pela língua e interpelado pela ideologia, constituindo-se a forma sujeito histórica. Trata-se, segundo Orlandi (op. cit.), do assujeitamento: para ser sujeito “de”, o indivíduo é sujeito “à” (língua e ideologia). Considero importante pensar na constituição do surdo, que língua o constitui? Quais suas relações sociais? Como a escola está (ou não) preparada para recebê-lo?

Podemos ver nosso aluno surdo entre duas línguas, a saber, o português e a Libras¹⁹⁴, qual delas é sua língua materna? Em qual delas se comunica? Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Desse modo a língua não pode ser um simples instrumento de comunicação. E é justamente porque a língua não é só um instrumento que o encontro com uma outra língua por vezes pode ser problemático como afirma (Lacan, 1998 apud Macia e Siva Jr, 2014).

A língua não é um simples instrumento de comunicação, ela é o material fundador do nosso psiquismo e de toda nossa relação com o mundo e com os outros sujeitos. A criança forma o seu Eu e começa a se relacionar com o mundo, ou seja, com os sistemas simbólicos que a fazem “acessar” o real, através do olhar do Outro, a mãe, em primeira instância.

Revuz (2002) define a língua estrangeira como uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância (materna). É interessante pensar que se pode aprender uma língua estrangeira somente porque já teve acesso à linguagem através de uma língua. “Essa língua chamada “materna” pode não ser a da mãe, a língua “estrangeira” pode ser familiar, mas elas não serão jamais de mesma ordem” (p.213).

Interessante como a autora pontua que a primeira língua é um dado ineludível, uma tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova, esse encontro com a língua específica (estrangeira) faz vir a consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. “Esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é anódico”. (Revuz, 2002, p.215)

Com base em Orlandi (2014, p.154), analisamos o processo de constituição do sujeito que emerge como efeito do assujeitamento à linguagem. A autora afirma que a identidade resulta de “processos de identificação”, ou seja, para o analista de discurso o processo de constituição do sujeito se dá pela “interpelação do sujeito em indivíduo pela ideologia”. Não há sujeito sem ideologia. O que pode haver (PÊCHEUX, 2011) são novas formas de assujeitamento produzidas, na sociedade atual, pelo sistema capitalista, em diferentes processos de interpelação ideológica do indivíduo em sujeito, mantida sua forma sujeito histórica.

Orlandi (2014) retomando Pêcheux (1975) acrescenta que o indivíduo é

¹⁹⁴ Língua Brasileira de Sinais.

ideologicamente interpelado, e que sujeitos e sentidos se constituem ao mesmo tempo. Os sentidos não existem em si, mas pela inscrição de palavras, frases e expressões em formações discursivas que são, no discurso, o reflexo das formações ideológicas, conforme aquele autor. Pode-se afirmar que não há sentido(s) sem ideologia, já que a ideologia é condição para o sentido ou para a ilusão de evidência discursiva, de referencialidade.

É o sujeito individuado que se inscreve em uma ou outra formação discursiva, identificando-se com este ou aquele sentido, constituindo-se em uma ou outra posição sujeito na formação social (professor, aluno, diretor etc.). Incidem, nesse processo, fortemente, as formações imaginárias: a imagem do que seja um professor, a imagem do que seja um aluno, a imagem do que seja um aluno Surdo. As posições assumidas pelo sujeito no discurso se constituem em um movimento contínuo de processos de identificação, com uma ou outra formação discursiva, com um ou outro sentido, a partir do modo como o sujeito é individuado e identifica-se. Isso quer dizer que não há uma identidade em si, já pronta (o que é ser aluno?), mas um processo de constituição de identidade(s) e dos sentidos.

Assim a autora Orlandi (2014, p.154) afirma que para a AD, o sujeito se submete à língua, mergulhado no universo simbólico e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se. E o faz em um gesto em que reflete sua interpelação pela ideologia.

2. Breve Histórico: o deficiente e a educação especial

Em diferentes momentos da história, o meio social procurou identificar e marcar aqueles indivíduos que não se enquadravam nos padrões de normalidade. Nesse trabalho o foco é o aluno surdo, importa neste momento analisar os estudos dessa área, ouvir como vivem a situação da inclusão os envolvidos nela, professores e alunos. Assim faço uma breve exposição sobre a história da inclusão do surdo e como a língua, linguagem e sujeito se entrelaçam e se constituem nesse campo.

2.1 A Inclusão do Surdo

O desejo da inclusão de surdos na sociedade encontra brechas na educação somente a partir do século XVI, quando a alfabetização formal alcançou as primeiras crianças surdas de famílias nobres. Apesar de muitos anos de trabalho, o treinamento auditivo e da fala – requisitos mínimos e fundamentais para a normalidade exigida pelo “ouvintismo” (Skliar, 1999) não impediu que os alunos surdos deixassem de falar a língua de sinais. A gramática espacial das línguas espaçovisuais atemorizavam e instigavam os educadores que não a conheciam, porém, secretamente, distantes dos olhos dos ouvintes, sempre estiveram ali, no corpo, nas mãos e no olhar dos surdos que jamais calaram – que não cerraram as mãos (Mascia e Silva Júnior, 2014).

Kessler (2002), em sua pesquisa de doutorado, relata que o Abade de l'Epée ouviu a voz desses sujeitos. Aprendeu a língua de sinais com os surdos e a utilizou metodologicamente para ensiná-los a ler e a escrever. Em 1755, funda a primeira escola para surdos na França; em

1789 após sua morte já havia formado inúmeros professores surdos que, por sua vez, fundaram cerca de vinte escolas da Europa. Ao Abade podemos atribuir um momento fundador da língua de sinais, fazendo-a existir socialmente, ao descobrir que seria possível educar os surdos de maneira coletiva utilizando esta língua. Embora esse fato tenha importância, neste caso o que se tem é o que Orlandi (1990) chama de uma concepção de língua utilitária, um instrumento de trabalho com uma finalidade imediata de ordem prática.

Mascia e Silva Jr.(2014) relatam que no Brasil, a primeira escola de surdos surge apenas um século depois, em 1855, com o surdo francês Ernest Huet, professor de surdos contratado por Dom Pedro II para ensinar as crianças da nobreza. Posteriormente, esta escola do Rio de Janeiro tornou-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Sacks (1989(1990, p.37)) define o final do século XVII e o início do século XVIII como:

...uma espécie de época áurea na história dos surdos (...) a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis.

Em 1870, havia em diversos países escolas de surdos que utilizavam tanto a língua de sinais quanto a “oralização” como base para a educação de surdos. Entretanto, os crescentes embates políticos, “a imposição colonial da língua oral e, ao mesmo tempo, a proibição da língua de sinais, tensões entre surdos e ouvintes, provocaram divergências e uma verdadeira “guerra espacial” (Mascia e Silva Jr, 2014). Apesar de um século de realização com a língua de sinais na instrução dos surdos, a corrente oralista protagonizada e defendida por Alexander Graham Bell radicalmente conquistou espaço político e no “congresso Internacional de Educadores de Surdos realizado em Milão em 1880, no qual professores surdos foram excluídos da votação, o Oralismo venceu e o uso de Sinal em escolas foi “oficialmente” proibido” (Sacks 1989 (1990, p.45).

O sentimento e os argumentos que mobilizaram Bell ao apadrinhar o Oralismo na tentativa de ensinar o surdo a falar e ouvir foram sumarizados na 3ª Convenção de Professores de Articulação (junho, 1894) quando disse: “nós mesmos devemos tentar esquecer que eles são surdos. Nós devemos ajudá-los a esquecer que são surdos”. Trata-se de uma tentativa de restituir aquilo que a natureza tirou, a audição; de fazer do surdo um pseudo-ouvinte. Este foi o saber que engendrou as pesquisas e a prática profissional em clínicas, escolas e instituições de surdos até meados do século XX.

Apesar da resistência dos surdos, a supressão da língua de sinais resultou na “deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo” (*op. cit.*, p.45). Sem a língua de sinais houve uma deterioração das conquistas educacionais e no grau de instrução do surdo. Orlandi (20afirma que somos constituídos em sujeitos através da língua, da possibilidade de organização psíquica da linguagem, como pesquisadora não posso mensurar quão desastroso foi esse período para as

crianças surdas. Kessler (2008) afirma que esse entendimento foi o responsável por desdobramentos na vida de crianças surdas tais como a indicação dos especialistas para a inserção das crianças surdas em escolas para ouvintes. Este procedimento também promovia um afastamento dos surdos em relação aos seus pares, em uma maneira de silenciar - no sentido de censurar, como aponta Orlandi (1990; 1997) em “a política do silêncio” – o uso de sinais gestuais em favor de uma pretensa aprendizagem da modalidade oral da linguagem.

Os questionamentos surgem na década 1960 quando os surdos e os profissionais – historiadores, educadores e psicólogos – rompem esta passividade cega e percebem que algo precisava ser feito. Somente nesse momento, e a partir da inquietação de linguistas que anteriormente nunca haviam concedido atenção à língua de sinais, é que se instaura um novo paradigma, com a publicação de William Stokoe em 1960, “ Sign, Language, Structure”, e em 1965, “A Dictionary of American Sign Language”. Stokoe¹⁹⁵, foi um estudioso, que pesquisou extensivamente a American Sign Language ou ASL enquanto trabalhava na Universidade Gallaudet. Em parceria com seus colegas surdos, Dorothy Casterline e Carl Croneberg, Stokoe busca uma estrutura de língua, desvendando o léxico e desnudando a sintaxe espacial da ASL abre o caminho da língua(gem), das palavras, das proposições, do corpo que(m) fala pelo sujeito surdo.

“(Re)conhecer a língua de sinais como uma língua produziu incessantes questionamentos. Deslocam-se conceitos. Língua não se constitui apenas um código oral-auditivo, mas também na tridimensionalidade do espaço, nas mãos. Falar uma língua (a boca que fala) perde o sentido. (Re)significa-se. A língua, portanto, é o corpo que(m) fala. O ouvinte fala uma língua oral. O surdo fala uma língua espaçovisual. Língua é corpo” (Mascia e Silva Jr., 2014, p. 30).

Com Kessler (2008, p. 32) esses estudos deslocam os sentidos de surdez do campo médico e os situam a partir do entendimento de que os surdos, pela sua condição, utilizam uma língua diferente, a língua de sinais, de natureza visuo-espacial. É através dela, observa a autora, que se desenvolve sua identidade e são localizados socialmente como pertencendo a uma comunidade linguística minoritária e possuindo uma cultura que lhes é própria, pois sua condição de surdez lhes impõe funcionamentos diferentes na sua vida cotidiana.

No final do século XX, no Brasil, a língua de sinais saiu da obscuridade, e a cultura surda obteve maior espaço social e visibilidade. Em 2005, ganha força e visibilidade social o movimento reivindicatório do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua de livre circulação, podendo ser utilizada nas escolas para o ensino de surdos. (Mascia e Silva Jr., 2014)

Kessler (2008) afirma que as propostas ditas bilíngues de educação de surdos defendem a necessidade de que as crianças surdas desenvolvam a linguagem através do contato precoce, isto é, desde bebês, com os adultos como sinalizadores enquanto usuários da língua de sinais, e de que aprendam como segunda língua a língua oral da comunidade ouvinte. Uma das referências mais frequentes sobre o aprendizado das línguas de sinais por

¹⁹⁵ Dizer quem era ele, pesquisador? De onde?

surdos, quando comparado ao aprendizado de língua oral, repousa no argumento de que aquela seria de mais fácil aprendizado para o surdo, mais intuitiva, mais simples em relação a língua oral. Por outro lado, os surdos oriundos de famílias de pais ouvintes, que aprendem a língua de sinais no contato nas escolas especializadas, também aprendem rapidamente. Esse indício nos leva a analisar os trechos abaixo de alunos surdos.

A aluna V. entrevistada tem 15 anos, surdez congênita e profunda bilateral. Fez implante coclear aos 8 anos de idade no ouvido esquerdo e usa aparelho de amplificação sonora no ouvido direito. Foi oralizada e proibida de usar libras em casa, começou a usar a Libras apenas quando foi pra escola, aprendeu com o interprete da escola. O aluno L. tem 17 anos, surdez congênita e severa bilateral. Ensinado em libras desde pequeno, tentou o português como segunda língua. Sem uso do aparelho de amplificação sonora, atualmente, por questões financeiras.

R1. Aluno L.: ... tem que esperar um interprete chegar... no ano passado eu pedi a minha mãe que reclamasse na secretaria de educação porque não tinha interprete.... no começo do ano não tinha em fevereiro e março... e aí não dá!!!

...

R2. Aluna V.: ...tinha um interprete muito ruim e eu chorava de saudade do outro intérprete... esse interprete ficava no computador e não dava atenção pra mim... os meus amigos ficavam bravos porque o interprete não ajudava...

Podemos observar que ambos os depoentes relatam a necessidade do interprete em sala de aula, ou seja, é necessário que um ouvinte, assista a aula dada pelo professor da disciplina e traduza para a Libras, para que os alunos surdos possam compreender. Interessante notar que ambos dão preferência para a Libras, mesmo tendo histórias diferentes quanto à exposição ao português ou a Libras como língua materna. Podemos ver que de alguma maneira os sentidos da aula são compreendidos na língua visuo-espacial e não no português oral.

Mascia e Silva Jr. (2014, p.32) afirmam que do ponto de vista linguístico parece tratar-se de um avanço, entretanto, os embates permanecem, no estatuto destas línguas para os surdos, tendo em vista que em última instância a aquisição da Libras pelo surdo sempre será um eficiente caminho para “conhecer (e jamais saber) a língua dominante: o português.

“Todo saber constituído na/pela língua de sinais (ágrafa) pelo surdo, para que permaneça historicamente registrado deverá ser aprisionado no papel pela língua do outro. Isto é inevitável, constitutivo. “Mostra que, mesmo nesta abordagem, ao transitar pelas duas línguas, uma “identificação surda” será possível somente no entremeio.”(Kessler, 2008, p. 43)

Podemos assim compreender pensando a relação entre linguagem e surdez, a língua é a questão, sob qualquer ângulo, no que é dito e no que não é dito. Kessler (2008, p.38) destaca uma distinção importante “no que é dito com a Língua e no que é dito na/sobre a língua que não se fala com a língua”. A língua como fronteira entre um “dentro” e um “fora” (de lugares). Questionamos com Scherer (2005) e Kessler (2008) “mas o que vem a ser estar fora de lugar? De qual lugar? Lugar da língua na família, da língua da maioria, dos ouvintes, dos surdos? Trata-se da língua como elemento de inclusão ou exclusão? Pois para estar “dentro” da comunidade ouvinte,

deve-se estar na língua oral; para estar “dentro” da comunidade surda, deve-se ser surdo sinalizador, e ouvintes não são aceitos, ou seja, estão “fora”.

Independente da língua em questão, estar na linguagem é muito mais do que poder falar, ou neste caso poder ouvir. É constituir-se como sujeito histórico (ORLANDI, 2014).

3. Conclusão

Este trabalho traz um breve relato da legislação na inclusão do surdo e questiona a questão fundamental para o ser humano, a língua. Com que língua o surdo se comunica? Como ele aprende na escola regular? Concluímos que a Libras tem um papel constitutivo na linguagem dos sujeitos surdos ouvidos nesta pesquisa e que, neste caso, para ser inclusiva a escola precisa dominar essa língua. Na escola em questão o interprete em sala de aula fez esse papel. O questionamento é: temos tantos intérpretes quanto alunos surdos para que possamos tornar a escola regular inclusiva? Só isto basta? Essa é uma discussão que fica para um próximo trabalho de pesquisa.

4. Referências

KESSLER, Themis Maria. **A surdez que se faz ouvir: sujeito, língua e sentido**. 2008. 236 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

MASCIA, M. A. A. e SILVA JR, A. N. **A Construção da Identidade do sujeito Surdo nas entre-línguas: orais e espaço-visuais**. In: UYENO, E.Y., CAVALLARI, J.S., MASCIA, M. A. A. (ORGS). Mal-estar na inclusão como (não) se faz. 1º ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 4. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento: As formas do Discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORRÚ, Carla Maria dos Santos Ferraz. **O Discurso da Inclusão: o direito a diferença**. In: UYENO, E.Y., CAVALLARI, J.S., MASCIA, M. A. A. (ORGS). Mal-estar na inclusão como (não) se faz. 1º ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

PECHEUX, M. **Semântica e Discurso: Uma crítica a afirmação do Óbvio**. Trad. De Eni P. O. (et al) 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

SCHERER, A. **A Constituição do EU e do Outro pela interpelação da língua na História do Sujeito**. II SEAD. Porto Alegre, UFRGS, 2005.

POLÍTICAS DE LÍNGUA(S) E PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO

LOURDES SERAFIM DA SILVA

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística
Universidade do Estado de Mato Grosso
Avenida Santos Dumont, s/n, Bairro DNER, Cáceres-MT; CEP 78200-000

serafimlourdes@hotmail.com

Resumo. *Analizamos o processo de identificação sujeito-língua(s) a partir de textos produzidos por alunos imigrantes em uma escola na fronteira Brasil/Bolívia em MT. As práticas discursivas e os processos de identificação com as línguas em circulação na escola brasileira são definidores do modo como a prática pedagógica é desenvolvida. As diferentes posições-sujeito, as diferentes formas de identificação dos sujeitos-alunos, determinam, a nosso ver, a prática de língua a ser ensinada na escola.*

Palavras-Chave. *Processo de identificação. Análise de Discurso. Formação discursiva.*

Abstract. *We analyzed the process of subject-language identification (s) from texts produced by immigrant students in a school in the Brazil / Bolivia border in MT. The discursive practices and processes of identification with the languages in circulation in the Brazilian school are defining the way in which the pedagogical practice is developed. The different subject positions, the different forms of identification of subjects-students, determine, in our view, the practice of language to be taught in school.*

Keywords. *Identification process. Discourse Analysis. Discursive formation.*

1. Introdução

Analizamos, neste trabalho, o processo de identificação sujeito-língua(s) a partir de um arquivo constituído por textos de alunos imigrantes em uma escola de educação básica no município de Porto Esperidião, na região da fronteira Brasil/Bolívia e o modo como as políticas públicas de ensino de línguas vem se configurando no cenário escolar, para pensarmos a questão do processo de identificação do sujeito na perspectiva discursiva. Esse texto resulta de uma pesquisa que desenvolvemos no Mestrado em que analisamos a relação entre sujeitos e línguas no espaço escolar de fronteira com alunos imigrantes na Escola Estadual 13 de Maio, localizada na zona urbana do município.

No dia a dia da escola, notamos a dificuldade de aprendizagem dos alunos imigrantes em relação ao ensino-aprendizado de línguas, que se

estende também por outras disciplinas do currículo escolar, levando-os a perderem a motivação pelas aulas, culminando na evasão e por vezes na progressão com a aprendizagem comprometida.

Dessa forma, o que nos instigou a propor essa pesquisa foi nos depararmos com situações em que os alunos bolivianos, ora são segregados por não compreenderem os conteúdos ensinados, ora são considerados incapazes de aprender. Os alunos imigrantes que mais sofrem nesse processo são os que estão no Brasil há menos tempo, pois têm pouco contato com a língua portuguesa e por isso demonstram dificuldades na aprendizagem dessa língua.

2. Processos de identificação

Tomamos a fronteira, vista como um espaço em que transitam sujeitos e línguas, e nos questionamos sobre o modo como os sujeitos se identificam e se significam em relação aos sentidos estabilizados e impostos, e que estão significando nesse território.

A fronteira se constitui como uma nova territorialidade e segundo Sturza (2010, p. 86) “leva-nos à reflexão de que aí se constitui um espaço de enunciação diferenciado”, afetado por relações sócio-históricas reguladas por questões políticas que marcam as relações de força entre as línguas praticadas nessa região.

As línguas funcionam num espaço de enunciação, segundo Guimarães (2007), de dois modos: um que representa as relações cotidianas e outro que representa as relações imaginárias institucionais. As políticas públicas são, dessa forma, uma maneira de o Estado posicionar-se em relação à questão das línguas. Esse posicionamento é que dá visibilidade ao Estado, principalmente, com o ensino da língua nacional nas escolas em territorialidade fronteiriça, em detrimento de outras línguas.

Segundo Silva (2012, p. 24), tomar a língua como elemento de identificação de uma nação é refletir sobre os processos de subjetivação, apagamento e resistências a que os sujeitos são submetidos para se significar como pertencidos. Então, a língua portuguesa, falada no Brasil traz, desde a colonização, a hegemonia de ser a língua oficial falada no território brasileiro, atravessada por um imaginário de unidade linguística, que reverbera ainda hoje nas instituições escolares.

As práticas discursivas e os processos de identificação com as línguas em circulação na escola brasileira são definidores do modo como a prática pedagógica é desenvolvida. As diferentes posições-sujeito, as diferentes formas de identificação dos sujeitos-alunos, inscritos numa dada formação discursiva determinam, a nosso ver, a prática de língua a ser ensinada na escola. Segundo Orlandi (2014, p. 151)

sujeitos e sentidos se constituem ao mesmo tempo. E os sentidos, como sabemos, não existem em si, mas pela inscrição de palavras, frases e expressões em formações discursivas que são, no discurso, o reflexo das formações ideológicas.

Desse modo, esse trabalho se justifica por selecionar uma série de questões para compreender o modo de identificação do sujeito imigrante, aluno

na escola brasileira, inscrito em uma formação discursiva como sujeito falante de espanhol como primeira língua.

Na Análise de Discurso o sujeito é afetado por três ordens: da linguagem, do inconsciente e da ideologia. E deixa um furo, uma falha em cada umas dessas ordens. O sentido fica à deriva e desliza pela falha do sujeito, eis aí a incompletude da linguagem. Sem a falha o discurso seria homogêneo, completo e a língua fechada e estável.

Os sujeitos não possuem a liberdade de escolher o que vão dizer, porque sofrem coerção das condições de produção e falam da posição que ocupam enquanto sujeitos, desse modo, na ordem do discurso o sujeito não é livre. Ele é submetido ao que pode dizer, dada a posição que ocupa. Não é um sujeito individual, mas um sujeito ideológico. O sujeito é clivado, assujeitado, submetido pelo próprio inconsciente e às circunstâncias históricas em que está inserido. Desse modo, o sujeito, na Análise de Discurso, é descentrado, atravessado ideologicamente pela história, marcado pela subjetividade, e identifica-se ou não com determinada formação discursiva, conforme Magalhães e Mariani (2010, p. 404).

Para o analista de discurso, as marcas de subjetividade inscritas no dizer assinalam, simultaneamente, mas sem estarem misturadas ou confundidas, traços do registro inconsciente, da identificação (ou não) a uma determinada formação discursiva e, também, traços do assujeitamento ideológico. O sujeito, no entanto, alienado no seu dizer, não percebe (em) tais marcas, não se percebe constituído pelo Outro, por essa rede de significantes que o constituiu. Ou seja, nós nos pensamos espontaneamente como origem de nossos pensamentos, atos e palavras.

Falar do ensino na região de fronteira supõe pensar a relação sujeito/língua constituída historicamente por uma diversidade linguística, além da diversidade que é própria da heterogeneidade das línguas. Essa relação se dá ora por identificação ora por uma relação de alteridade pois os alunos buscam um pertencimento a outra discursividade, a língua portuguesa do Brasil. Nos modos da subjetivação “o sujeito imigrante é afetado contraditoriamente pela historicidade prévia à formulação do enunciado” (SERRANI, 1997a, p. 3). Assim, ao aprender a língua outra desloca sua identidade, aproxima-se cada vez mais da língua do outro e distancia-se de sua língua, conforme Serrani (*idem*) o sujeito é cindido, marcado pela perda.

Entendemos que o ensino de línguas em região de fronteira é fortemente marcado por relações históricas e culturais. Essas relações constituem as línguas e os sujeitos, uma vez que sujeitos habitam esse espaço. O aluno boliviano, em sua maioria, com história escolar na língua espanhola, que imigra para o Brasil, passa a estudar em escolas que têm o português como língua nacional. As aulas são ministradas nessa língua e se pautam na produção literária, histórica e cultural da língua portuguesa, com a qual pode não se identificar, promovendo uma interdição da língua nacional de seu país.

A linguagem tem aspecto linguístico e histórico, ambos constitutivos do sujeito do discurso e dos sentidos, conforme ressalta Orlandi (2001, p.36-37):

a análise do discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos, que (o) significam. O que permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído.

Nessa direção, a linguagem enquanto prática simbólica nos leva a pensar nos processos de identificação do sujeito com a língua e com a história, pois “ao significar, o sujeito se significa” (ORLANDI, 2001, p. 22). Dessa forma, a dificuldade de o aluno imigrante aprender a outra língua se relaciona com o modo como a língua portuguesa é significada, ou seja, a língua portuguesa legitimada na escola é trabalhada pela norma, pela organização.

Assim, segundo Payer e Celada (2016), a aprendizagem de línguas deveria ir na direção de levar o sujeito de aprendizagem à compreensão da constituição das línguas, deveria se preocupar em ensinar não apenas os conteúdos gramaticais, a estrutura da língua, mas pautar-se num ensino “que se subordine à ordem, ao funcionamento da língua, e não à organização que fazemos operar como representação desse funcionamento”. (PAYER e CELADA, 2016, p.24).

A língua portuguesa, uma vez consolidada no Brasil, encontrou um importante espaço de desenvolvimento, fortalecido pelo poder de Portugal e que ainda hoje ressoa nas políticas de Estado para o ensino de línguas. A discussão que daí se depreende, envolve complexas relações de poder, numa luta desigual entre a língua portuguesa e as outras línguas praticadas no Brasil.

3. Análise

Apresentamos a análise do *corpus* que organizamos a partir das atividades de leitura e de escrita realizadas por alunos imigrantes provenientes da Bolívia, na Escola Estadual 13 de Maio, no município de Porto Esperidião. Ressaltamos que as atividades foram digitadas tal como foram formuladas por eles.

Vale destacar que falamos da escrita como prática discursiva, passível da exterioridade e dos efeitos de evidência, resultando num texto em que a incompletude, a memória e a historicidade significam, ou seja, conforme Schons (2011, p.140), um texto que “não se constrói sem esse exterior”.

Em sua escrita, como uma prática única, o aluno imigrante, deixa marcas de sua identificação com a *língua materna*, de sua memória do dizer, que a escola com a imposição da língua portuguesa padrão faz silenciar.

Todavia, ao escrever, é significado pela memória, pela identificação com a língua que o constitui e pela sua relação com a língua portuguesa enquanto sujeito imigrante. Desse modo, refletimos sobre os elementos linguísticos considerados estranhos ao português deslocando-os de sua tensão com o sistema para abordá-los na ordem da memória discursiva, da identificação, da historicidade inscrita na língua, considerando-a em seu estatuto de discurso.

Apresentamos a seguir um excerto de uma narrativa na qual a aluna do segundo ano do ensino médio, ao explicar em um texto, o valor das mãos conta a história de um açougueiro que perdeu uma das mãos.

Um carneiro, trabalhador, amava muito sua família. Um dia qualquer, aconteceu uma tragédia, onde perdeu uma mão. Muitos indivíduos irão desistir de viver ou isolar-se por vergonha, mas este carneiro não, e também não parou com seu serviço. Hoje em dia ele pega uma faca e a amarra na munheca, onde continua sendo carneiro, e seguindo em frente.

Nessa narrativa, notamos uma singularidade no modo como a aluna imigrante elabora sua escrita. Utiliza-se, inicialmente, termos indefinidos “um carneiro”, “um dia qualquer”, “uma tragédia” e “perdeu uma mão”. Porém, o aspecto linguístico está associado ao cultural, ao definir as características do “carneiro”, o imigrante expressa os valores, crenças e a visão de mundo por meio dos quais constrói uma imagem positiva do sujeito que é capaz de superar a tragédia, especifica “trabalhador” e “amava muito sua família”. Acreditamos que o sujeito se significa na relação com o social e o cultural, ou seja, os traços de memória são instaurados ao longo da história de sua identificação com o modo de vida e na elaboração dos sentidos. Na escrita da aluna há uma projeção significativa em relação ao convívio social: “Muitos indivíduos irão desistir de viver ou isolar-se por vergonha, mas este carneiro não”. Desse modo, acreditamos que as práticas de ensino devam ser pensadas como processos de subjetivação e de identificação que atravessam o campo de uma subjetividade e trabalham a memória discursiva, tal como propõe Celada (2008); Celada e Payer (2016).

Quanto à identificação com a língua, esta irrompe no discurso por meio do emprego da palavra “carneiro”. *Carnicero* é uma expressão da língua espanhola, que corresponde a açougueiro em língua portuguesa. Dessa forma, no processo da aquisição da língua portuguesa, o imigrante transita no entre meio das línguas e rememora o léxico que não é da língua portuguesa. No entanto, no emprego do sufixo “ero/eiro”, pode se observar o processo de ditongação que ocorre no português.

Esses indícios na escrita da aluna chamam atenção em relação ao uso das normas gramaticais do espanhol já apreendidas no processo de alfabetização iniciado na língua oficial de seu país. O processo de identificação do sujeito imigrante alfabetizado em língua materna aparece com bastante incidência nas atividades de escrita, pois a relação entre sujeito e línguas toma, nesse caso, a dimensão do aprendizado de uma segunda língua.

A nosso ver, há uma identificação do sujeito boliviano com a língua materna. Por ser aluna do ensino médio e ter sido alfabetizada ou iniciado seus estudos em escolas bolivianas.

Apresentamos, na sequência, um poema produzido por um aluno do segundo ano do ensino fundamental na atividade solicitada pela professora por ocasião das comemorações do Dia das Mães:

Mãe é minha rainha
E quida de mim
Parece uma fada
E ela é muito calada
Gosta de cantar

E dansar:

Nesse poema, o aluno descreve o modo como identifica sua mãe: “é minha rainha”. A nosso ver, constrói a imagem de sua mãe de forma bastante expressiva e poética: “parece uma fada”. Destaca algumas características: “muito calada” e gosta de cantar de dançar.

Na escrita dos versos “Mãmãe é minha rainha/E quida de mim”, chamou-nos atenção a memória da língua do imigrante funcionando, pois, o aluno escreveu *raina* numa tentativa de escrever *reina*, rainha em espanhol, ao enunciar que sua mãe é a sua rainha.

Observamos também a acentuação da palavra mamãe (*Mãmãe*), em que houve uma proximidade com a língua praticada pelo aluno. Pensamos que isso ocorre em razão da sonoridade da sílaba inicial da palavra. Em língua espanhola, esse som classifica-se como aberto, dessa forma, justifica-se o uso da acentuação na palavra *mãmãe*. O aluno articula vários saberes linguísticos sobre acentuação para escrever a palavra em português.

No segundo verso, notamos também a grafia da palavra cuida por *quida*. Atribuímos essa grafia à sonoridade do espanhol. Briones (2003, p.50) explica que em espanhol a letra *c* antes de “-a”, “-o” e “-u” tem o som parecido com o som da letra “q” em português, por isso acreditamos que o aluno utiliza a escrita dessa palavra.

Do ponto de vista discursivo, entendemos a língua como constitutiva do sujeito, heterogênea por formação, na dimensão da ordem, do funcionamento na história e as análises feitas nos permitem afirmar a língua não é um instrumento inerte, mas se forma, também, pela resistência à imposição, nesse caso, a resistência dos sujeitos imigrantes ao silenciamento/apagamento da língua materna no espaço escolar, pois ao se inscrever na ordem de um saber sobre a língua, o sujeito de linguagem imprime a marca de subjetivação nos contatos da língua com a exterioridade. Cabe-nos o gesto de interpretação da relação do sujeito com a língua na produção dos sentidos, de modo a trabalhar a sua opacidade e restituir o sentido político necessário à língua.

4. Considerações

Há situações em que as línguas parecem não fazer sentido para os sujeitos dada a não coincidência entre as línguas que são praticadas pelos alunos brasileiros e imigrantes. As várias línguas faladas nessa região trazem aproximações e distanciamentos, citamos o exemplo de alunos que ao adentrarem nas escolas brasileiras se silenciam, pois, seu modo de falar muitas vezes é ridicularizado ou têm dificuldade de compreensão em língua portuguesa, que é uma língua desconhecida para ele.

Apesar de haver um discurso de valorização do aluno enquanto sujeito de linguagem, constituído historicamente, nas políticas públicas implementadas para o ensino de língua no Brasil, ainda vemos que tais práticas ocorrem por meio da imposição de uma unidade linguística e do silenciamento/apagamento de outras línguas. Todavia, essas práticas não significam um apagamento absoluto do outro, pois os sujeitos resistem e suas próprias línguas, mesmo silenciadas, permanecem funcionando como um lugar de memória, de modo constitutivo (PAYER, 2006).

Observamos que a escola, localizada em região de fronteira marcada

pela heterogeneidade de línguas, precisa estar aberta à alteridade, dar voz ao aluno imigrante. Ou seja, considerar a língua materna e a língua nacional desse aluno, para ruir com o ensino cristalizado pelas políticas públicas, em que a língua nacional deve ensinada.

Com esse trabalho, esperamos contribuir para uma reflexão sobre o modo como as línguas são pensadas e trabalhadas nas unidades escolares, considerando que os sujeitos e as línguas se constituem. Em outras palavras, esperamos possibilitar aos sujeitos refletir sobre o modo como as línguas atravessadas pelo político se significam nas instituições escolares em que há um batimento entre as *línguas materna* e nacional, especialmente nos espaços enunciativos de fronteira, em que as relações entre os sujeitos e as línguas são contraditórias, ora se aproximam ora se distanciam. E demonstram como os sujeitos são afetados pelas condições sócio-históricas da fronteira como espaço de línguas em convívio.

5. Referências

CELADA, María Teresa; PAYER, Maria Onice. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. In: _____. (Org.) **Subjetivação e processos de identificação**: Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas, SP. Pontes Editores, 2016, p.17-41.

_____. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. *Letras*, 37, v. 18, n.2, 2008, p.145-168.

GUIMARÃES, Eduardo. Política de línguas na linguística brasileira. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

MAGALHÃES, Belmira; MARIANI, Bethania. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, p. 391-408, maio/ago. 2010.

PAYER, Maria Onice. **Memória da língua**: imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.

ORLANDI, Eni. Formação ou capacitação? duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, Eliana Lucia; ORLANDI, Eni. (Org). **Discurso sobre a inclusão**. Niterói, Intertexto, 2014.

_____. **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. 3 ed. Campinas, SP: Vozes, 2001.

SCHONS, Carme Regina. Escrita, efeito de memória e produção de sentidos. In: _____.; RÖSING, Tania Mariza K. (org.). **Questões de escrita**. 2.ed – Passo Fundo. Ed. Universidade de Passo Fundo. 2011.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas. *Letras*, Porto Alegre, nº 14, 1997a, p. 11-17.

SCHONS, Carme Regina. Escrita, efeito de memória e produção de sentidos. In: _____; RÖSING, Tania Mariza K. (org.). **Questões de escrita**. 2.ed – Passo Fundo. Ed. Universidade de Passo Fundo. 2011.

SILVA, Fernando Jesus da. **Língua, escola e fronteira**: entre aprender e aprender sobre língua nacional. 79 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Unemat, Cáceres, MT. 2012.

STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de fronteira e política de línguas**: uma história das ideias linguísticas. 168 f . Tese. (Doutorado em Linguística). Unicamp, Campinas, SP. 2006.

PSICOTERAPIA DE GRUPO NUMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICO- EXISTENCIAL

LUANA DE CÁSSIA FARIA

Universidade do Vale do Sapucaí – Univás
Avenida Coronel Alfredo Custódio de Paula, n.º 320
Pouso Alegre – MG

luana_faria@outlook.com

Resumo. *Estar em grupo é característica essencial do ser humano, desde o nascimento até à morte, pela necessidade de estar em contato com outros seres, de comunicar-se autenticamente. De acordo com estudos das civilizações, a função do grupo é decisiva na construção social do ser humano. Reconhecendo a importância dos grupos, em 1931 surgiram os primeiros estudos em Psicoterapia de Grupo na comunidade científica. Este estudo propõe uma análise desta modalidade embasada na perspectiva fenomenológico-existencial, que pressupõe a suspensão dos saberes teóricos apriorísticos que encobrem o significado dos fenômenos. O grupo se caracteriza como uma abertura compartilhada e privilegiada que pode revelar modos de ser capazes na relação com o outro. E na manifestação de modos de ser, o homem cria a possibilidade de se apropriar e de se encarar mais livremente. Esta pesquisa visa, portanto, a ampliação de conhecimentos sobre a prática psicoterápica grupal e demonstrar os benefícios que esta modalidade proporciona. Deste modo, foi analisado prontuários de pacientes submetidos à Psicoterapia de Grupo, no período de 2015 a 2016, no CAP (Centro de Atendimento Psicológico) do Curso de Psicologia da Univás. Trata-se de pesquisa qualitativa, utilizando o método fenomenológico, analisando as unidades de significados contidas nos prontuários clínicos.*

Palavras-Chave: *Psicoterapia de Grupo; Fenomenologia-Existencial; Unidades de Significados.*

Abstract. *Being part of a group is an essential characteristic of human being since birth until death, considering the necessity of being in contact with others and authentically communicate. According to studies about the civilizations, the function of a group is a decisive factor for social construction of human beings. Recognising the importance of groups, in 1931 the first studies about Group Psychotherapy came up in the scientific community. This research proposes an analysis of this modality based on the phenomenological-existential perspective, which supposes the suspension of an a priori knowledge that masks the meaning of the phenomena. The group is characterized as a shared-privileged openness that can reveal ways of being able to, in the relation with*

others. And expressing ways of being, the human being creates the possibility for appropriating and facing itself more freely. This research therefore intends to provide a larger knowledge about the group-psychological practice and to demonstrate the benefits that this modality provides. In this way, it has been analyzed patients' records submitted to Group Psychotherapy between 2015 and 2016 at CAP (the school clinic) of the Psychology Course at Univas. It is a qualitative research utilizing the Phenomenological Method and analyzing the meanings contained in the clinical records.

Key-Words: Group Psychotherapy; Existential Phenomenology; Meaning units.

1. Introdução

O ser humano é um ser social, inserido em um grupo desde seu nascimento, ou seja, a família. De acordo com Farah (2009), com o tempo, vamos estabelecendo outros contatos com outros grupos, como a escola, a vizinhança e etc. Em convivência com esses grupos, vamos adquirindo conhecimentos, formando conceitos, princípios e a nossa personalidade. Nessas relações em que são construídas no decorrer do tempo, encontramos diferentes maneiras de nos colocarmos no mundo, de entrar em contato conosco mesmo e com outras pessoas.

A Psicoterapia de Grupo, segundo Moreno (1999), é uma técnica que aborda as relações interpessoais e problemas psíquicos dos indivíduos pertencentes ao grupo dentro de um enquadre científico empírico. Desta maneira, define-se a Psicoterapia de Grupo como sendo uma metodologia clínica que realiza o tratamento de vários indivíduos dentro de um contexto grupal, configurando-se em um tratamento de problemas psíquicos e sociais desses indivíduos.

No primeiro capítulo é apresentada a Contextualização Histórica da Psicoterapia de Grupo, com o intuito de esclarecer o surgimento desta modalidade na visão de diversos autores. Um dos principais autores que contribuíram na construção desta modalidade foi Jacob Levy Moreno, que no ano de 1911, realizou sua primeira tentativa de criar a Psicoterapia de Grupo, mas foi no ano de 1931, que este autor, introduziu na literatura o termo científico "Psicoterapia de Grupo", que em seguida ganhou proporções mundiais.

Após elucidar a contextualização histórica, o segundo capítulo abordou a Psicoterapia de Grupo com enfoque na Perspectiva Fenomenológico-Existencial, como ocorre este processo psicoterápico. Descrevendo que esta modalidade psicoterapêutica, é definida essencialmente pela experiência da convivência.

O terceiro capítulo contém a pesquisa, que, visou refletir sobre Psicoterapia de Grupo nas relações estabelecidas entre os membros e nos benefícios desta modalidade de atendimento para a população, em geral. Para demonstrar esta modalidade terapêutica, com embasamento na abordagem Fenomenológico-Existencial, foi realizada a análise de prontuários de pacientes adultos que se submeteram ao processo psicoterapêutico grupal, na Clínica-Escola, do CAP (Centro de Atendimento Psicológico) da UNIVÁS (Universidade do Vale do Sapucaí), de Pouso Alegre, MG, destacando as Unidades de Significados mais evidentes nas descrições da Evolução Clínica dos

Prontuários dos pacientes dos grupos.

Por fim, foram apresentadas as Considerações Finais desta pesquisa, revelando os resultados encontrados através da análise dos prontuários; os benefícios que esta modalidade proporcionou e; destacando a importância da mesma “na” e “para” a construção de novos conhecimentos para os profissionais da Psicologia.

2. Contextualização Histórica

O papel do homem no mundo foi se transformando desde os primórdios da humanidade, até os dias atuais. Segundo Menuci (2016) foi de extrema importância que o homem mudasse sua concepção como indivíduo, reconhecendo direitos, deveres, necessidade de proteção e abrigo, o que o levou a se agrupar, criando assim, outras formas de relacionamento entre as pessoas.

Bechelli e Santos (2005) afirmam que estar em grupo é característica essencial dos seres humanos, que desde o nascimento até à morte, são inseridos em grupos. Ao longo do processo de civilização, a humanidade se organiza socialmente em diversas atividades. Em grupo, o homem tem vários tipos de experiências como de alegria, tristeza, sucesso e o fracasso. As sociedades humanas dependem do funcionamento efetivo dos grupos na influência no bem estar psíquico dos membros.

Para Yalom e Leszcz (2006), ao analisar a história da evolução da humanidade, ou o processo evolutivo de um único indivíduo, considerou-se a relevância dos relacionamentos interpessoais como sendo essencial. Há dados de estudos de primatas não humanos, de culturas humanas primitivas e da sociedade moderna que demonstram que os seres humanos sempre viveram em grupos com relacionamentos profundos entre os seus membros. As relações interpessoais foram se modificando ao longo do tempo: sem vínculos interpessoais intensos, positivos e mútuos, não seria possível a sobrevivência individual ou da espécie.

Zimerman e Osório (1997) destacam que o agrupamento é caracterizado por um conjunto de pessoas que compartilham um mesmo espaço e que tem interesses em comum, podendo vir a tornar-se um grupo. A transição de um agrupamento a um grupo propriamente dito, passa pela mudança de interesses comuns em um único interesse, ou seja, os membros do grupo reúnem-se em torno de uma tarefa e de um objetivo comum a todos.

Ribeiro (1995) traz a visão de autores sobre os primórdios da psicoterapia de grupo. O autor, Joseph Hersey Pratt, iniciou a terapia grupal, em 1905, com o grupo de tratamento de tuberculose. Nesse grupo, eram relatadas melhoras, sentimentos em relação à doença, e desta forma eram incentivados a deixar a sua passividade. Outro autor importante foi Alfred Adler, em 1912, que afirmava que o indivíduo é movido, por instâncias sociais. Adler via o grupo como meio natural para a recuperação do paciente. Em 1920, Trigant L. Burrow introduziu o termo “análise grupal”, reconhecendo o papel do grupo na neurose individual.

Conforme Moreno (1999), o ano de 1931, foi considerado o ano inaugural da Psicoterapia de Grupo Científica. Este autor, logo após introduzir na literatura o termo “Psicoterapia de Grupo”, em pouco tempo a questão ganhou proporções mundiais. Foi criado este termo para acentuar que se tratava, antes de tudo, de “terapia” de grupo e não de uma análise sociológica

ou psicológica.

3. O método fenomenológico na condução de grupo

A fenomenologia é um movimento filosófico criado por Edmund Husserl (1859-1938) no início do século XX, influenciando, consideravelmente, a psicologia. De acordo com Alves (2013), a fenomenologia refere-se a um método de validação da experiência humana como origem de conhecimento. O método fenomenológico pode ser evidenciado como suspensão de todos os pressupostos, principalmente em uma realidade objetiva e em uma consciência com a qual se relaciona, para que, desta maneira, os fenômenos se manifestem em sua totalidade. A fenomenologia atribui o sentido de “fenômeno” àquilo que aparece na correlação intencional: realidade vivenciada, percebida por alguém. Por isso, é um método que cuida para não buscar as teorias prévias sobre algo que se quer conhecer.

Conforme Alves (2013), a fenomenologia visa combater as teorias, saberes prévios e o senso comum, que podem encobrir o significado dos fenômenos. O termo fenômeno vem da palavra grega *phainomenon* e o seu significado literal é *aparecer*. A fenomenologia emerge da filosofia como uma ciência dos fenômenos, tendo como objetivo conhecer aquilo que aparece – o *que se mostra, tal como se mostra* –, e não se restringe às ideias antecipadamente.

A Fenomenologia de Grupos, de acordo com Alves (2013), remete-se ao que aparece na interação entre duas ou mais pessoas. Não se refere à uma atitude ingênua diante do que ocorre num grupo. Constantemente, se confunde a fenomenologia com uma simples descrição do que está sendo visto. Desta forma, ela é concebida como superficial e incapaz de compreender a dinâmica por trás do que aparece. Este pensamento está incorreto. A fenomenologia é um método descritivo, mas o que se descreve não é apenas o aspecto sensorial que evidencia à vista no primeiro plano. O olhar fenomenológico atravessa o meramente aparente em direção ao sentido, para não acrescentar um saber teórico previamente determinado. Assim sendo, o suporte da descrição fenomenológica é a imediaticidade da experiência de cada indivíduo ‘em relação’, e do contexto de relação no qual cada pessoa está.

Conforme Jardim (2012), um grupo se caracteriza como uma abertura compartilhada e privilegiada, no qual podem se revelar modos de ser capazes, no momento mesmo em que acontecem *na* relação com o outro. E, na manifestação de modos-de-ser, cria-se a possibilidade de seus sujeitos se apropriarem e, desta forma, encará-los mais livremente.

Ainda de acordo com Jardim (2012), para compreender o que vem a ser o grupo como *abertura compartilhada privilegiada*, é necessário compreender o significado de que o mundo do *Dasein*¹⁹⁶ é um mundo compartilhado.

Da mesma forma descrevem Bruns e Holanda (2007), que o homem está no mundo, o qual se compõe de entes¹⁹⁷ os quais são tanto utensílios, objetos que o *Dasein* utiliza para explorar o mundo que o cerca, como também animais ou outros homens. Assim, o *Dasein* é um *ser-no-mundo* e um *ser-no-mundo-com-os-outros*, sendo esta sua *facticidade* básica, da qual não tem como escapar.

¹⁹⁶ *Dasein* → Ser-aí. Ser-no-mundo. *Dasein* é o Homem, é a Existência.

¹⁹⁷ Ente (*filosofia*) → É tudo que existe concretamente e idealmente = Todas as coisas.

Desta forma, Jardim (2012) descreve que o mundo é o lugar ontológico¹⁹⁸ manifesto, o *aí* (Da), no qual o *Dasein* (ser-aí) tem possibilidade e consegue compreender os entes e a si mesmo. Lançado em um mundo compartilhado, segundo Bruns e Holanda (2007), o homem habita este mundo, com outros homens, o *Dasein* se correlaciona e se comporta junto aos entes intramundanos, com os outros *Dasein*'s e consigo mesmo. Faz parte do *ser-no-mundo*, o caráter de ser junto aos entes, "**ser-com**" os outros e, nesta relação, tem a possibilidade de "**ser-si-mesmo**". Assim, conclui Tonin (2015), do mesmo modo que nunca pode dar-se um sujeito sem mundo, também não há um eu isolado.

Ainda segundo Camasmie e Sá (2012b), estar em grupo intensifica a exposição do nosso *ser-aí*, pois têm situações de conflito que exigem posicionamentos. Quando ocorre de um membro se mostrar indiferente, isto provoca para que o grupo faça provocações que acabam mostrando a indiferença como um modo de tocar e ser tocado, de ser-com-o-outro, reconhecendo situações parecidas com o seu cotidiano.

4. Pesquisa

4.1 Objetivos

- Compreender, através da perspectiva fenomenológico-existencial, como acontece o processo psicoterápico entre os membros de um grupo e quais os benefícios que esta modalidade proporciona;
- Contribuir com a construção de conhecimentos sobre a prática psicoterápica grupal nesta perspectiva teórica e a sua metodologia utilizada e,
- Investigar se o processo psicoterápico favorece mudanças positivas nos membros de um Grupo Terapêutico.

4.2 Método

A pesquisa se constituiu da análise dos prontuários de pacientes que foram atendidos em Psicoterapia de Grupo, no ano de 2015 a 2016. Foram analisados oito prontuários de pacientes adultos, com idades entre 30 e 70 anos. Nesses prontuários ficam os registros semanais de Evolução Clínica de cada membro do grupo, ao longo do processo psicoterapêutico.

O Método Fenomenológico de Giorgi, "é um dos métodos mais conhecidos e utilizados no campo da Psicologia Fenomenológica. Partindo das descrições, por escrito, dos participantes, o método contém quatro passos. O objetivo é a obtenção de "Unidades de Significados¹⁹⁹" (ou seja, temas ou essências) contidas nas descrições e reveladoras da estrutura do fenômeno" (Moreira, 2002, p.123).

O método supracitado segue os seguintes passos: (1) leitura geral da descrição; tendo o sentido do todo; (2) o pesquisador lê o texto novamente, com o intuito de especificar as 'Unidades de Sentido', de acordo com a perspectiva que o interessa, com foco no fenômeno estudado; (3) delinear as 'Unidades de Sentido'; e, por último, (4) o pesquisador sintetiza as 'Unidades de Sentido' transformadas em uma declaração consistente com relação à

¹⁹⁸ Ontologia significa "*estudo do ser*" e consiste em uma parte da **filosofia** que estuda a **natureza do ser, a existência e a realidade**.

¹⁹⁹ Unidades de Significados = Unidades de Sentido.

experiência do sujeito, chamada de 'declaração da experiência' (Moreira, 2002).

4.3 Análise de Dados

A análise dos conteúdos coletados teve como referencial teórico a abordagem fenomenológico-existencial; sendo mantido total sigilo sobre a identidade dos oito participantes sendo utilizados nomes fictícios; e suas falas foram transcritas dos Registros dos Prontuários de Pacientes atendidos em Psicoterapia de grupo.

4.4 Resultado e Discussão

1ª Unidade de Sentido: “Compartilhamento de Experiências”

Os sentidos que surgem entre os membros do grupo de psicoterapia indicam para uma compreensão de um ambiente de cuidado e troca, onde histórias se entrelaçam e se misturam, possibilitando uma entrega no processo psicoterapêutico, consolidando os vínculos, proporcionando crescimento e a mudança das pessoas que participam. (Correia & Moreira, 2016).

De acordo com Yalom e Leszcz (2006), a partir das histórias de cada um, muitas questões que inquietavam os participantes do grupo eram simultaneamente singulares e universais, sendo de todos e, ao mesmo tempo, único para cada um.

Quanto à categoria “Compartilhamento de Experiências”, em 60% dos integrantes destacam-se as seguintes descrições:

“(…) Todas as pacientes na sessão choraram com o fato de Jasmim pensar que passou por todo sofrimento em sua vida, devido ao que disse sobre seu pai” (Jasmim).

“A paciente Orquídea se emocionou muito ao ouvir o relato da história da irmã de uma das integrantes do grupo (especialmente quando foi falado sobre o sentimento de remorso em relação ao pai) e pediu para abraçá-la (…)” (Orquídea).

2ª Unidade de Sentido: “Conflito Familiar”

O eu vive no mundo, porém não é limitado àquilo que vivencia no momento atual, podendo direcionar seu pensamento para vivências anteriores, assim como para a análise que faz em relação às coisas que tem a possibilidade de vir a experienciar. (Forghieri, 1997).

Para Evangelista (2013), no grupo, quando uma dor ou uma experiência difícil é compartilhada, os participantes podem, conforme repercutiu em cada um, demonstrar como se sentem na experiência e compreender, que não estão sozinhos nem excluídos em suas dores. A dor do outro relembra nossa própria história e demanda um cuidado na presença daquele que se expõe. Simultaneamente em que demonstra um sofrimento único, abre ao grupo uma dor de todos.

A categoria “Conflito Familiar” foi observada em 90% das integrantes, segundo os relatos dos prontuários:

“(…) Falou muito do filho mais novo (usuário de drogas) e do ‘neto’ (de consideração) que, embora não more mais com ela, às vezes, lhe dá muito trabalho (diagnóstico de hiperatividade). Disse sentir que tudo isso é muito pesado para ela (…)” (Jasmim).

“(...) Falou muito sobre os problemas que tem com o pai (ele a trata como tratava sua mãe). Seu pai também interfere muito em seu relacionamento com o filho, e este, por sua vez, não a obedece. Falou com muita raiva do pai (...)” (Margarida).

3ª Unidade de Sentido: *“Benefícios Obtidos Pela Experiência Grupal”*

Para Camasmie (2012a), a diferença relevante entre a Psicoterapia de Grupo e as experiências grupais do dia a dia é que, por criar um local de reflexão e questionamento a respeito do viver contemporâneo, possibilita colocar seu próprio processo psicoterápico em questão.

O grupo possibilita, no encontro, o libertar-se do modo de existir que nos delimita a ser de uma única maneira e que causa sofrimento. Proporciona dispor de si mesmo na presença dos outros, proporcionando, assim, a compreensão de novas formas de existência (Evangelista, 2013).

A categoria *“Benefícios da Experiência Grupal”* está destacada em 60% dos relatos a respeito das participantes:

“(...) Amarílis agradece e atribui à psicologia toda a melhora que teve em sua vida” (Amarílis).

“(...) Foi reforçado sobre ser importante e sobre fazer coisas que importam para ela. Ela relatou que, mesmo com pouco tempo de terapia, fez toda a diferença para ela, que se sente muito melhor. Ficou muito agradecida!” (Violeta).

4ª Unidade de Sentido: *“Melhora nas Relações Familiares”*

“A psicoterapia de grupo é um campo mobilizador de reconhecimentos mútuos. A cada experiência compartilhada, os participantes do grupo podem reconhecer-se uns nos outros, afirmar ou desestabilizar modos de ser, ver no outro o que não haviam percebido antes em si mesmos. E mesmo na repulsa, ou até mesmo na indiferença, está no outro quem se é ou quem se imaginaria sendo. Assim, as possibilidades dos outros também são as suas, inclusive possibilidades negadas, retraídas ou até desejadas” (Camasmie, 2012a, p. 97).

Para esta categoria, nota-se que 38% apresentou *“Melhora nas Relações Familiares”*:

“(...) Contou que está feliz com a terapia; acredita que tanto ela quanto o neto estão melhores com a terapia” (Violeta).

“(...) Por fim, falou que ter participado do grupo lhe faz bem e que, desde então, muita coisa melhorou (com os filhos) e que hoje ela está bem” (Jasmim).

5. Considerações finais

O desenvolvimento deste estudo intitulado *“Psicoterapia de Grupo numa Perspectiva Fenomenológico-Existencial”* possibilitou o conhecimento sobre a contextualização histórica da Psicoterapia de Grupo, a construção desta modalidade ao longo do tempo, além de explanar a condução de grupos psicoterapêuticos numa perspectiva fenomenológico-existencial.

De acordo com a pesquisa e a análise dos prontuários dos pacientes, constatou-se que o método fenomenológico-existencial revela-se aplicável ao atendimento grupal, por proporcionar um ambiente de acolhimento, reflexão e de compartilhamento de experiências, sem quaisquer pretensões apriorísticas de pré-julgamentos, interpretações e/ou teorizações das experiências compartilhadas entre os participantes.

Constatou-se que a troca de comunicações entre os pacientes trouxe-lhes benefícios à situação geral de vida de cada membro do grupo,

demonstrando que a terapêutica grupal foi satisfatoriamente produtiva, visto que, ao ouvir relatos de outras pessoas que também sofrem com as contrariedades humanas, obtém-se uma visão diferente, ampliando as possibilidades para outras formas mais saudáveis de existência.

Para a construção deste estudo, confrontou-se com a escassez de literatura na abordagem fenomenológico-existencial na condução de grupos terapêuticos, justificando assim, a necessidade de se incentivar a produção de novas pesquisas na área. Ainda assim, este trabalho proporcionou-me o desejo de continuar a buscar novos conhecimentos nesta temática.

A psicoterapia de grupo fenomenológica pode trazer ao diálogo pensante, os fundamentos da experiência imediata, ponto de partida para um outro modo de pensar a existência, a inauguração da possibilidade de não-repetição dos mesmos modos de ser-no-mundo, geradores e promotores de dor e sofrimento existencial.

Espera-se, portanto, que este trabalho possa contribuir, esclarecendo sobre a importância da modalidade Psicoterapia de Grupo entre os profissionais da psicologia, sensibilizando-os a ampliar espaços até então ocupados por modelos tradicionais de atendimento individual; além de oportunizar o atendimento psicológico a um número maior de pessoas, favorecendo assim, a diminuição de filas de espera em instituições com elevada demanda por atendimento psicoterápico.

6. Referências

Alves, P. E. (2013). O Método Fenomenológico na Condução de Grupos Terapêuticos. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582013000100009

Bechelli, L. P. & Santos, M. A. (2005). O Terapeuta na Psicoterapia de Grupo. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n2/v13n2a18>

Bruns, M. A. T. & Holanda, A. F. (2007). Psicologia e Fenomenologia: Reflexões e Perspectivas. Campinas (SP): Editora Alínea.

Camasmie, A. T. & Sá, R. N. (2012b). Reflexões Fenomenológico-Existenciais para a Clínica Psicológica em Grupo. Recuperado de: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8231/5990>

Camasmie, A. T. (2012a). Psicoterapia de Grupo na Abordagem Fenomenológico-Existencial: Contribuições Heideggerianas. Dissertação de Doutorado. UFF (Universidade Federal Fluminense). Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

Evangelista, P. E. (2013). Psicologia Fenomenológica-Existencial – Possibilidades da Atitude Clínica Fenomenológica. Rio de Janeiro: Editora Via Verita.

Farah, A. B. (2009). Psicoterapia de Grupo: Reflexões sobre as Mudanças no Contato entre os Membros do Grupo durante o Processo Terapêutico.

Recuperado de:
<http://igt.psc.br/ojs2/index.php/igtnarede/article/viewFile/1928/2635>

Forghieri, Y. C. (1997). *Psicologia Fenomenológica: Fundamentos, Método e Pesquisas*. São Paulo: Editora Pioneira.

Jardim, L. (2014). *Contribuições Fenomenológico-Hermenêuticas à Psicoterapia de Grupo para Vítimas de Violação dos Direitos Humanos*. Recuperado de:
<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/fenomenolpsicol/article/view/4178/2186>

Jardim, L. E. F. (2012). *Mundo como Fundamento da Psicoterapia de Grupo Fenomenológica*. Recuperado de:
<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8230/5987>

Kadis, A. L.; Krasner, J. D.; Winick, C. & Foulkes, S. H. (1976). *Psicoterapia de Grupo*. (3ª ed.) São Paulo: Ibrasa.

Maré, P. B. (1974). *Perspectivas em Psicoterapia de Grupo*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.

Moreira, D. A. (2002). *O Método Fenomenológico na Pesquisa*. São Paulo: Editora Pioneira.

Moreno, J. L. (1999). *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*. (3ª ed.). São Paulo: Livro Pleno.

Ribeiro, J. P. (1995). *Psicoterapia de Grupo Analítico: Teoria e Técnica*. (2ª ed.) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tonin, J. (2015). A Socialidade Impessoal do Dasein na Analítica Existencial de “Ser e Tempo”. *Kínesis*, Vol. VII, nº 15, p.60-74 Recuperado de:
https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/5_jeantonin.pdf

Yalom I. D. & Leszcz, M. (2006). *Psicoterapia de Grupo Teoria e Prática*. (5ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Zimmerman, D. E. & Osório, L. C. (1997). *Como Trabalhamos com Grupos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SÃO BENEDITO, “O NEGRO”: CONFLITOS E RESISTÊNCIAS EM PIRANGUINHO/MG NO INÍCIO DO SÉCULO XX

LUCAS INÁCIO RODRIGUES

Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470, Unidade Fátima
CEP 37554-210 | Pouso Alegre | MG

lucaas.inacio012@gmail.com

Resumo. O trabalho intitulado, “São Benedito, ‘o negro’: conflitos e resistências em Piranguinho/MG no início do século xx” têm como objetivo analisar os “conflitos” religiosos ocorridos na cidade de Piranguinho, sul de Minas Gerais, refletindo sobre as transformações na vida social da população desta cidade. Esse trabalho foi desenvolvido por meio de análises de obras memorialistas, escritas por moradores locais, que vivenciaram ou pesquisaram os fatos ocorridos no decorrer da história.

Palavras - chave: Religiosidade. Resistência. Memórias.

Abstract. The work entitled "Saint Benedict, 'the Negro': conflicts and resistances in Piranguinho / MG in the early twentieth century" aim to analyze the religious "conflicts" in the city of Piranguinho, south of Minas Gerais, reflecting on the transformations in the social life of the population of this city. This work was developed through analyzes of memorialist works, written by local residents, who experienced or researched the events that occurred throughout history.

Keywords: Religiosity. Resistance. Memoirs.

1. As origens e outros olhares

O artigo intitulado, “São Benedito, ‘o negro’: conflitos e resistências em Piranguinho/MG” têm como objetivo analisar, problematizar e compreender os conflitos religiosos ocorridos na cidade de Piranguinho, sul de Minas Gerais, no início do século XX, refletindo sobre as transformações cotidianas ocorridas na vida social da população piranguinhense.

Esse tema foi desenvolvido por meio de análises de obras de memorialistas, narrativas orais de sujeitos sociais que vivenciaram ou pesquisaram esses fatos, tanto nas cidades como nas áreas rurais no decorrer da história. Destacando-se principalmente a obra do memorialista Joaquim Mota de Almeida, que com várias pesquisas em âmbito local, contribuiu para uma melhor análise para nossa reflexão.

A cidade de Piranguinho se localiza no sul de Minas Gerais e sua

população foi calculada, pelo IBGE no censo de 2010, em 8.016 habitantes.²⁰⁰ Possui como principais setores econômicos o serviço lojista e a agropecuária. Fazem limites com Piranguinho, os municípios de São José do Alegre, Itajubá, Piranguçu, Brazópolis, Cachoeira de Minas e Santa Rita do Sapucaí.

Para compreendermos os sentidos expressos nesses conflitos e resistências religiosas que ocorreram em Piranguinho/MG devemos fazer uma contextualização com o período histórico que se deu a formação do arraial que originou a atual cidade.

Segundo um poema do ex-prefeito de Piranguinho, Adoniran Martins Renó: “Minas já era um grande Estado e crescia por essas bandas suas vilas! Um dia no ‘arto’ dessas serras, Maria fez fumaça e apitou... Foi assim, devagarinho, que foi pintando o Piranguinho.” (RENÓ, 2013, p.12)

Com base os versos do senhor Adoniran, podemos compreender que a origem da cidade está relacionada com a construção de uma Ferrovia, mais precisamente da Linha Férrea *Sapucahy*.

Para que conseguíssemos uma maior reflexão sobre a origem do arraial, utilizamos como fonte histórica as obras memorialísticas. Os memorialistas são

[...] escritores que utilizam diversas ferramentas e fontes em seus textos - às vezes resultando em textos de cunho autobiográfico, nos quais o autor utiliza, a sua experiência de vida e a tradição oral, da cidade sobre a qual escreve, para construir a narrativa histórica -, sem que para isso se utilizem das normas metodológicas e teóricas da escrita acadêmica sobre história. (DOMINGUES, 2011, p.2)

Esses estudos sobre o trabalho dos memorialistas são uma das principais formas de ocasionar conflitos teóricos em relação à história oficial. Em suma, as obras memorialísticas se diferenciam das obras científicas devido ao fato de que os memorialistas, não necessariamente, devem ter uma formação acadêmica e também não necessitam de cumprir com normas de praxe em um trabalho científico.

Sobre a povoação do local que atualmente se encontra a cidade de Piranguinho, podemos dizer que:

Piranguinho surgiu com o advento da estrada de ferro entre Itajubá e Porto do Sapucaí, entre os anos de 80 e 90 do século XIX. Seu surgimento esta ligado à construção de um engenho de serra movido com as águas represadas do Ribeirão dos Porcos, a partir de 1882. (ALMEIDA, 2008, p.15)

Com o processo de construção da Linha Férrea *Sapucahy* e da estação ferroviária, os trabalhadores que foram incumbidos de construir esse ramal ferroviário, também começaram a construir casas para residirem, com as famílias, nas margens do lugar onde iria passar os trilhos.

Essas terras, que atualmente conhecemos como a cidade de Piranguinho pertenciam, em meados do fim do século XIX, a Baronesa Leocádia de Lourenço, porém, com a abolição da escravatura em 1888, a senhora Baronesa vendeu as terras para o Coronel Francisco Braz Pereira

²⁰⁰ Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=315100>, acesso em 25 de Junho de 2017.

Gomez, um importante fazendeiro que residia em São Caetano da Vargem Grande, atualmente conhecido como cidade de Brasópolis. (RODRIGUES, 2016)

O semanário itajubense, “*A Verdade*”, do dia primeiro de setembro de 1895 anunciava a construção da Estação de Piranguinho pela Companhia Viação Férrea *Sapucahy*:

Recebe-se propostas para a construção da estação do Piranguinho, até o dia 15 de setembro do corrente ano, no escritório do Engenheiro residente, em Christina, onde os srs. proponentes poderão examinar a planta e especificações da obra. Christina, 25 de agosto de 1895. Antonio A. Horta Barbosa. Engenheiro residente.²⁰¹

A Estação do Piranguinho era um projeto pensado pelos engenheiros da época, para poder fazer a economia local crescer e de certa forma fazer a região ganhar maior importância em âmbito estadual e nacional. Em 1895, que é datada essa notícia, São Caetano da Vargem Grande pertencia ao município de Itajubá, que fora elevada a categoria de cidade em 1862. A estação foi inaugurada em 1896, anteriormente existia uma provisória desde 1889.

1.1 Religião e resistência

O arraial do Piranguinho começou a se formar em meados de 1891, quando o Coronel Francisco Braz Pereira Gomez doou um trecho de terra para servir de moradia aos trabalhadores que construíram as linhas férreas. (ALMEIDA, 2008)

Esse arraial teve vários problemas, principalmente devido à diversidade étnica dos moradores, como descreve o memorialista Joaquim Mota de Almeida:

O arraial não possuía infra-estrutura para abrigar a quantidade de pessoas que se mudavam para trabalhar na ferrovia, não havia abrigos suficientes, de forma que negros e brancos foram forçados a se abrigarem sob o mesmo teto. Esse aglomerado de pessoas diferenciadas gerou desavenças. A fim de contê-las, o Coronel Francisco Braz Pereira Gomes trouxe uma de suas criadas, Maximiana da Costa Manso, ex-escrava alfabetizada, comunicativa e conhecedora do linguajar dos escravos [...]. (ALMEIDA, 2008, p.16)

Uma figura feminina e ex-escrava destacou-se no início do arraial. Maximiana da Costa Manso foi ex-escrava do Coronel Francisco Braz Pereira Gomes, ela era alfabetizada e detinha de uma facilidade em se comunicar. Ela foi ordenada pelo Coronel a ir residir no novo arraial, denominado de Piranguinha, para pacificar os constantes conflitos entre os funcionários que viviam no local.

No início do século XX ainda era impregnado na sociedade os conflitos étnicos, lembremos que a escravidão foi abolida em 1888, ou seja, o convívio entre brancos e negros era repleto de preconceitos devido a cor da pele.

²⁰¹ Jornal “A verdade”, Itajubá, 01 de setembro de 1895.

Para reverter esse cenário, os negros se organizaram e criaram em várias partes do país vários grupos, grêmios e associações civis e religiosas para se unirem e fortalecerem como formas de resistência a sociedade e as opressões pregadas pelo novo sistema.

Em Piranguinho não foi diferente, Maximiana da Costa Manso detinha um grande contato com o Coronel, o que fazia todos os moradores, independente da cor da pele, “respeitá-la”, por conta do medo de repressão do donatário. Maximiana foi a mediadora entre os funcionários que trabalharam na construção da ferrovia e o Coronel Francisco Braz Pereira Gomez.

Em primeiro de março de 1908 o jornal local denominado “Vargem-Grandense” demonstrou o apelo da população em relação à desordem ocasionada pelos conflitos, relatando: “Reclamam os habitantes do Piranguinho a constituição de um serviço policial ali, afim de coibirem as desordens que frequentemente se dão e que, não raro, tomam proporções alarmantes por falta absoluta de quem mantenha a ordem”.²⁰²

Posteriormente a doação do Coronel, do “Alto do espigão”, para que os funcionários da ferrovia fizessem suas moradias, os próprios moradores construíram, com a sua autorização, uma capela de pau-a-pique em honra a São Benedito, conhecido como “O Santo Negro”.

Sobre São Benedito podemos dizer que:

São Benedito, filho de escravos etíopes, nasce em Portugal, vive em um convento e depois da sua morte passa a ser um taumaturgo, angaria devotos tanto no reino quanto no Brasil, antes mesmo de sua canonização. [...] a proteção do santo torna-se, para uma boa parte dessa população, de suma importância, para outros mais uma possibilidade de encobrir sob a imagem católica os seus orixás. (ARAUJO, 2011, p.1)

Como forma de manter as raízes e também de assimilar as novas culturas a eles impostas, os africanos vindos para o Brasil como escravos, mantinham firme sua religiosidade, porém com um novo traço que marcou as representações da cultura católica. Os escravos passaram a utilizar santos católicos como maneira de encobrir as devoções a seus orixás.

Porém a escravidão deixou marcas difíceis de retirarem da forma de se ver o negro. A base do culto a São Benedito estava justamente na cor da pele. A origem de sua devoção e veneração se dá, sobretudo, com a atuação de escravos e mulatos e o olhar dos brancos sobre a figura do Santo Cozinheiro, estava repleta de sentimentos oriundos do preconceito racial. (ARAUJO, 2011, p. 2)

Gilberto Freyre, em sua obra *Casa Grande e Senzala*, nos demonstra o preconceito para com o Santo: “Os ladrões, naqueles tempos piedosos, raramente ousavam entrar nas capelas e roubar os santos. É verdade que um roubou o esplendor e outras jóias de São Benedito; mas sob o pretexto ponderável para a época, de que ‘negro não deveria ter luxo’.” (FREYRE, 1999, p.59) Mesmo sendo um santo da Igreja Católica, que era a maior instituição da época, São Benedito não ficou imune a essa relação de subalternidade relacionada aos negros.

Em Piranguinho a imagem de São Benedito como padroeiro da cidade

²⁰² Jornal “Vargem-Grandense”, 01 de Março de 1908.

ocorreu devido a grande predominância da população negra na região.

[...] Em 1901, fez construir no alto do espigão um barraco de pau-a-pique para ser a primeira igreja de Piranguinho, dedicada a São Benedito. O escultor Candinho Siqueira da Cruz esculpiu, em madeira, a primeira imagem para a igreja e a primeira missa foi celebrada pelo padre João Baptista Alvarenga, pároco da Igreja de São Caetano da Vargem Grande. (ALMEIDA, 2008, p. 16)

No início do povoamento, a população que residia no arraial era em maioria uma população muito humilde, financeiramente falando, isso nos é demonstrado pela maneira que foi construída a primeira Igreja de Piranguinho, ou seja, de pau-a-pique. A construção da Igreja e a instituição de São Benedito como santo de devoção nos denotam uma ideia de que os principais responsáveis por essa obra foram os moradores negros, pois São Benedito constituía em um seletivo grupo de santos protetores dos negros, como Santa Ifigênia e Nossa Senhora do Rosário, entre outros.

Maximiana apoiou a construção da igreja. Como negra e ex-escrava, ela sabia muito bem como, simbolicamente, ter um santo protetor negro significava para a população de Piranguinho. A imagem de São Benedito feita pelo senhor Candinho atualmente se encontra exposta na parte lateral exterior da Igreja Matriz de Santa Isabel, como veremos na imagem a seguir.

Imagem 02 – Primeira imagem de São Benedito. ²⁰³



Sobre os estudos de fotografia realizados por Kossoy refletimos o seguinte relato: “A imagem do real retida pela fotografia (quando preservada ou reproduzida) fornece o testemunho visual e material dos fatos aos espectadores ausentes da cena.” (KOSSOY, 2001, p.36) Mesmo a fotografia sendo de tempo cronológica nova ou antiga, ela tem muito a nos falar e auxiliar

²⁰³ Fotografia pertencente ao acervo pessoal do pesquisador Lucas Inácio Rodrigues. 05 de setembro de 2015.

em uma pesquisa, e com isso se tornando uma ferramenta com bastante importância. A fotografia em questão é um testemunho visual fixado a pouco tempo, podendo ser visto de maneira semelhante a todos que frequentarem a Praça Coronel Brás em Piranguinho.

A imagem acima evidencia a Imagem Sacra de São Benedito, esculpida pelo senhor Candinho no ano de 1901. Atualmente a imagem se encontra no lado de fora da Igreja principal da cidade, pois no interior do templo se encontra duas imagens em tamanho maior, uma de Santa Isabel de Portugal, doada pelo ex presidente da república, Wenceslau Brás, em 1920 e outra de São Benedito.

A escultura que recebe em seu interior a imagem de São Benedito é constituída em sua fisionomia, um tambor com dois braços negros insinuando a percussão, em sinal de representação das origens culturais e religiosas da cidade. Segundo Almeida, a imagem de São Benedito é “referência obrigatória para os estudos da História local.” (ALMEIDA, 2008, p.158)

Com a construção da linha férrea e com o crescimento no número de pessoas do local, o arraial do Piranguinho começou a crescer gradativamente em relação a sua economia. Esse crescimento gerou certo reconhecimento e em 30 de junho de 1913 o arraial foi elevado ao *status* de distrito, com um nome um pouco pretensioso, Santa Isabel do Piranguinho. (RODRIGUES, 2016) O fato do nome do novo distrito ser em homenagem a Santa Isabel e não a São Benedito nos faz questionar como estava sendo as relações religiosas entre os detentores do poder, ou seja, os fazendeiros e alguns comerciantes brancos, com os negros que compunham grande parte da sociedade piranguinhense.

A religiosidade era bastante presente na sociedade brasileira no início do século XX e grande parte das cidades que se formavam tinham um santo como protetor. Para esse santo eram erguidos templos e realizados festas para arrecadação de fundos financeiros.

Segundo Ronaldo Vainfas: “Protetores de cidades, aliados em batalhas, guardiões de conquistas portuguesas os santos se espalharam por todo o mundo luso-brasileiro, invadindo, enfim, a vida cotidiana nos detalhes mais íntimos.” (VAINFAS, 2000, p.38) Grande parte desses protetores eram pessoais, com uma devoção exclusiva de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, que formavam as associações religiosas.

No caso de Piranguinho, no início do século XX, a imagem de São Benedito como santo protetor de toda a cidade não era bem vista por todos os membros que frequentavam a Igreja. São Benedito, um santo negro e de cunho popular, não dedicava exclusiva proteção simbólica para os detentores do poder. Por conta disso, as principais famílias, economicamente falando, que constituíam a sociedade piranguinhense se organizaram para reclamar a troca do padroeiro da cidade. (RODRIGUES, 2016)

As relações entre os moradores do distrito de Piranguinho eram bastante conflitantes, principalmente oriundas das relações étnicas. Mesmo com a popularização de São Benedito como padroeiro local, a população branca não aceitava e realizaram diversos movimentos para que ocorresse a pedida troca de protetores.

Em 1915, algumas senhoras da localidade iniciaram um movimento para construir uma outra igreja no alto do espigão, dedicada a Santa Isabel. O movimento não foi avante por falta

de apoio da maioria dos moradores do distrito. Mesmo assim, essas senhoras mandaram confeccionar um sino com a inscrição “Santa Izabel – 1.915” e seis candelabros com as mesmas inscrições. (ALMEIDA, 2008, p. 19)

Com a maioria da população apoiando a continuidade de São Benedito como padroeiro, os representantes da população que protestavam contra o santo negro, pedia Santa Isabel para seu lugar. Por que Santa Isabel de Portugal? A escolha de Santa Isabel se deu pelo fato de que a santa tem uma origem monárquica. Isabel de Aragão, rainha de Portugal em meados de 1300, foi beatificada pelo Papa Leão X, no ano de 1516 e canonizada pelo Papa Urbano VIII, no ano de 1625, sua festa é celebrada em 4 de julho.²⁰⁴

A representação de uma santa branca e que em sua passagem pela terra foi uma rainha, trazia um grande impacto a elite piranguinhense, que não gostava da idéia de serem conhecidos por prestarem cultos a um santo negro.

A “luta” das senhoras e da elite em geral para a troca do padroeiro continuavam e mesmo com a falta de apoio no início, as senhoras patrocinaram o sino que localiza na igreja matriz até dias atuais. Nesse sino vem retratada a imagem de Santa Isabel com a descrição 25 de dezembro de 1.915. A seguir veremos a imagem desse sino:

Imagem 03 – Sino doado pelas senhoras.²⁰⁵



O sino retém inscrito: “S. IZABEL DO PIRANGUINHO 25 DE DEZEMBRO 1915”, podemos analisar com isso que mesmo com a troca do padroeiro ainda não confirmado e com São Benedito, o santo dos negros, ainda no altar da Igreja, alguns membros da comunidade religiosa, buscava de várias maneiras legitimar a devoção a Santa Isabel, como forma de mostrar um sentimento de realeza na devoção. Enquanto os devotos de São Benedito sem muitos símbolos que demonstre o poder, a devota de Santa Isabel, com a doação do sino confeccionado, simbolizava um pertencimento do poder eclesiástico para Santa Isabel, influenciando em vários aspectos alguns membros da

²⁰⁴ Disponível em <http://www.arautos.org/especial/5203/Santa-Isabel-de-Portugal--A-rainha-da-bondade-e-da-paz.html>, acessado no dia 04 de janeiro de 2017.

²⁰⁵ Fotografia pertencente ao acervo pessoal do pesquisador Lucas Inácio Rodrigues. 23 de julho de 2015.

comunidade.

Em 1918 um grupo de moradores, que estavam a frente do projeto da troca de padroeiros, formaram uma comissão e enviaram uma solicitação para o senhor Presidente da República Wenceslau Brás, com o objetivo de receberem uma doação de uma imagem de Santa Isabel para a Igreja local. O pedido foi atendido e a imagem chegou em meados de 1920. Fabricada na França. (ALMEIDA, 2008)

A população piranguinhense começou a se dividir. Uma corrente apoiava a manutenção de São Benedito como único padroeiro e outra corrente apoiava a troca dos santos mantendo somente Santa Isabel de Portugal como padroeira do distrito.

Depois de vários conflitos no campo religioso e social, Santa Isabel saiu como vitoriosa no conflito contra São Benedito e em “comum acordo” as duas correntes que existiam em Piranguinho “decidiram” que santa Isabel seria a nova padroeira e que São Benedito não teria mais espaço. Obviamente não se deu de maneira tão tranquila o fato ocorrido, mas os devotos de Santa Isabel tinham uma coisa que os de São Benedito não tinham, influência e poder. (RENÓ, 2011)

Os devotos de São Benedito, na transição dos santos, tiveram que retirar os seus objetos da igreja: “[...] Após a cerimônia, destronados, retiraram da igreja todos os pertences religiosos das Congregações de São Benedito e Nossa Senhora Aparecida. Retiraram também a imagem de São Benedito e seu respectivo altar.” (ALMEIDA, 2008, p.20)

As irmandades que tinham em Piranguinho, no início do Século XX, eram basicamente formas de resistências da população negra. Nessas irmandades eles “alegravam com a música, dança, mascaradas e fogos de artifício.” (REIS, 1991, p.49)

Para entendermos melhor essas relações entre a religiosidade negra, analisemos o relato de Cruz:

Os cativos afrodescendentes construíram igrejas para a elite e para si mesmos. Havia irmandades apenas para afrodescendentes em todo o país. Foi uma das formas pelas quais os negros seriam incorporados à vida “civilizada” nos trópicos, porém eles entrariam nestas confrarias com uma diferença: eles teriam um dia de celebrar sua devoção. (CRUZ, 2007, p. 5)

As irmandades afrodescendentes celebravam os cultos aos santos católicos e também mantinham viva a tradição de sua terra natal, a África. Muitas vezes essas formas de culto religioso eram juntadas e a cultura afro em território brasileiro passou a miscigenar também no âmbito religioso.

Mesmo com o oficial desligamento de São Benedito como padroeiro de Piranguinho, a memória dos que vivenciaram esse tempo histórico e esses acontecimentos permaneceram e foram transmitidos para suas gerações. “A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas mais fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e no tempo com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é passado.” (CHAUÍ, 2003, p.142)

As igrejas geralmente eram “bem equipadas e ornamentadas”, no qual “revela a importância das igrejas para os negros, enquanto símbolo de prestígio

e espaço de vivência religiosa e social.” (SILVA, 2000, p.168)

Com o fato acontecido da troca do Santo que representava o distrito, Piranguinho sofreu uma queda muito grande com o número de moradores. A maioria dos moradores eram negros e a religiosidade era algo muito importante na sociedade brasileira no início do século XX. Esses moradores que viram seu Santo ser “destronado”, utilizando a expressão do memorialista Almeida, decidiram mudar-se de Piranguinho para outros locais onde a ferrovia estava precisando de mão de obra e começar uma nova vida, sem perder as suas crenças. “desfizeram as congregações religiosas e extinguiu-se o festejo do congado.” (ALMEIDA, 2008, p. 20)

A imagem de São Benedito, que se localiza na Praça da Igreja Matriz, atualmente é considerada como um ponto de referência da pesquisa sobre a História da cidade, pois com ela podemos perceber uma nova identidade para a constituição social da cidade, uma identidade que muitas vezes é ignorada pela população, a influência efetiva da população afrodescendente para a formação de Piranguinho.

Várias reuniões com a elite piranguinhense na época foram feitas para tentar sanar os problemas que ocorreram com o êxodo de moradores. Uma das idéias foi incentivar os moradores rurais a mudarem para a zona urbana, e com a ajuda de fazendeiros a população foi voltando a crescer. (ALMEIDA, 2008, p. 20) A área urbana e rural de Piranguinho em meados de 1920 era bem próximas, tendo claras relações cotidianas.

Atualmente, São Benedito acompanha as imagens sacras de destaque da Igreja Matriz de Santa Isabel e considerado como co-padroeiro da cidade de Piranguinho.

O preconceito racial estivera sempre presente nas relações entre brasileiros, situação que estende os seus tentáculos até a atualidade. A forma de se conceber o negro fora tecido a fio por uma sociedade escravocrata, pautada, sobretudo na inferioridade na do povo africano. É este imaginário, pois, que frutifica no Brasil, onde nem as divindades saem ilesas, São Benedito fora somente mais uma vítima, como tantas outras. (ARAUJO, 2011, p.8)

Fatos como o ocorrido em Piranguinho, sul de Minas Gerais, não são isolados na história do Brasil. O Brasil é um país onde a intolerância e o preconceito, infelizmente não são somente conceitos, mas sim realidade. A intolerância religiosa aflora cada vez mais e as religiões de matriz africana são as principais afetadas por esse fato. São Benedito foi utilizado como um símbolo de esperança que trazia a fé para aqueles que viviam como objetos sufocados pela opressão.

2. Referências

ALMEIDA, J. M.; RENÓ, Z. M.; Estação do Piranguinho: as origens e outros olhares. 1. ed. Itajubá - MG: Gráfica O Sul de Minas, 2008.

ARAUJO, Fabíola Pereira de. *São Benedito: Santo ou negro?* – A troca de um santo negro por uma santa branca na cidade de Encruzilhada. UESC,

programa de pós graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Dezembro, 2011.

CHAUÍ, Marilena. *Convite a Filosofia*. São Paulo, Editora Ática. Ed 13ª, 2003.
CRUZ, Teresa Cristina de Carvalho. *As irmandades religiosas de africanos e afrodescendentes*. Per Cursos, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 03-17, jan. / jun. 2007.

DOMINGUES, Viviane Pedroso. *Especificando a validade do estudo sobre memorialistas através da consciência histórica*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • SP, julho 2011.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. 36ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. 2 Ed. São Paulo: Atelie Editorial, 2001.

REIS, João José. *A morte é uma festa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

RENÓ, Adoniran Martins. *Revista Naturale: As trilhas da Mantiqueira e suas cidades cinquentenárias*. “Piranguinho, município que tem memória, que tem futuro...”. Edição 19, ano 4, Fevereiro/Março de 2013. Diagrarte Editora Ltda. Editora: Elaine Cristina Pereira. Itajubá.

RENÓ, Zaluar Matins; LIMA, Rosana Meire de; PASSARO, Rosemeyre Maria dos Santos. *Piranguinho: tempos e lugares de cidadania vol II*. Itajubá – MG, Diagrarte editora, 2011.

RODRIGUES, Lucas Inácio. *Cidade e Memória: O doce “Pé de moleque” como patrimônio cultural em Piranguinho – MG*. 2016. Monografia – Curso de História, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2016

SILVA, Maria Beatriz Nizza (org.) *Brasil: colonização e escravidão*. RJ: Nova Fronteira, 2000.

VAINFAS, Ronaldo. *Brasil de todos os santos*. Coleção Descobrimdo o Brasil, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

A FESTA MAIS DOCE DO BRASIL: PIRANGUINHO E A FESTA DO MAIOR PÉ DE MOLEQUE DO MUNDO

LUCAS INÁCIO RODRIGUES

Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVAS
Av. Prof. Tuany Toledo, 470, Unidade Fátima
CEP 37554-210 | Pouso Alegre | MG

lucaas.inacio012@gmail.com

Resumo. A presente pesquisa intitulada "A festa mais doce do Brasil: Piranguinho e a Festa do Maior Pé de Moleque do Mundo" tem como objetivo entender e problematizar as formas de discurso presentes na constituição do principal festejo da cidade de Piranguinho, Sul de Minas Gerais. A Festa do Maior Pé de Moleque do mundo começou suas atividades no ano de 2006, porém em algumas ocasiões anteriores já foram organizadas festas para comemorar a importância do doce na vida social da população piranguinhense.

Palavras-Chave. Festejo. Cultura. Memória. Sociabilidade. Cidade.

Abstract. The present research entitled "The sweetest party in Brazil: Piranguinho and the Feast of the Greatest Pé de Moleque Of the world" aims to understand and problematize the forms of speech present in the constitution of the main celebration of the city of Piranguinho, South of Minas Gerais. The World's Pé de Moleque Festival started its activities in 2006, but on some previous occasions, parties have been organized to commemorate the importance of candy in the social life of the people of the Pyrenees.

Key words. Celebration. Culture. Memory. Sociability. City.

1. A Festa mais doce do Brasil

Falar da cidade de Piranguinho e não falar do Pé de Moleque se compara, levando em consideração as palavras do professor e ex-prefeito de Piranguinho, Adoniran Martins Renó, a ir a Roma e não ver o Papa, devido à tamanha importância que essa prática cultural detém para a região, por conta disso este presente artigo tem como objetivo analisar o processo de popularização do doce e as transformações que influenciaram a cultura local, buscando compreender a importância cultural dessa prática e a formação da "Festa do Maior Pé de Moleque do Mundo". Piranguinho se localiza na região sul de Minas Gerais no trecho da BR-459 entre as cidades de Itajubá e Santa Rita do Sapucaí.

As utilizações de relatos orais e de registros iconográficos foram de grande auxílio para a elaboração deste artigo, dialogando a memória individual com a memória coletiva, com o objetivo de obter novas visões sobre as

relações sociais e culturais expressos pela festividade.

Essa identidade onde Piranguinho começou a ser representado como a “Capital Nacional do Pé de Moleque” ganhou mais força com a construção da Rodovia BR – 459. Via que interliga a cidade de Poços de Caldas à cidade de Guaratinguetá, inaugurada em 1957.²⁰⁶ O trecho dessa rodovia que passa por Piranguinho é de constante trânsito de automóveis, devido à posição geográfica da cidade, sendo caminho para moradores e turistas, romeiros de Aparecida, moradores ou trabalhadores de São José dos Campos e também de Pouso Alegre. Em suas margens foram construídas as Barracas de Pés de Moleque para venda do doce e de outros tipos alimentícios.

Conforme Fenelon:

[...] tentamos sempre orientar as investigações para temas que tratem da constituição dos espaços e territórios urbanos, visando a compreensão de que são as relações sociais desenvolvidas na cidade que, em última análise, acabem por definir a paisagem urbana, a imagem da cidade. (FENELON, 1999, p.06)

As relações sociais presentes na cidade são importantes para que possamos compreender as influências nas transformações dos espaços e da cultura local. Ocorre com isso uma forte relação entre o poder e as ações culturais nas cidades, afetando na formação da imagem da própria cidade para outros espaços, passando a ter uma imagem construída ou adaptada.

Sobre essa popularização do doce entre outras cidades e até mesmo para outros estados, podemos perceber que esse processo se encontrava um pouco avançado, devido ao contexto histórico do Pé de Moleque em Piranguinho os turistas divulgavam o doce e até levavam para a cidade de origem deles, porém, como nos transmite a entrevistada AL, “A gente não queria ser conhecido só pelo Pé de moleque.”, outros planos de ligar o doce a outras formas culturais da cidade, a fim de divulgar não só como sendo a “Cidade do Pé de Moleque”, mas como uma cidade com potencial de crescimento econômico e cultural. Ao se englobar no processo, a entrevistada nos mostra uma idéia de generalização da população de Piranguinho, como se todos os moradores se preocupam com a representatividade que a cidade detém em âmbito regional ou até mesmo nacional.

Sobre as relações entre pesquisa e oralidade, Alberti vem nos fazer compreender que o trabalho da oralidade auxilia várias disciplinas a buscarem novas visões sobre os assuntos pesquisados: “O trabalho com a História Oral se beneficia de ferramentas teóricas de diferentes disciplinas das Ciências Humanas, como a Antropologia, a História, a Literatura, a Sociologia e a Psicologia, por exemplo.” (ALBERTI, 2011, p.156)

Refletindo essa importância da História Oral para a pesquisa, a entrevista com o Senhor Marcelo Gonçalves Pinto de 25 anos, que mesmo sendo jovem foi de grande auxílio para a construção das discussões sobre a popularização do Pé de Moleque de Piranguinho.

O senhor Marcelo é morador da cidade à aproximadamente 20 anos,

206

Disponível em http://www.portaldopatrimoniocultural.com.br/site/bensinventariados/detalhe_eau.php, acesso no dia 26 de março de 2016.

atualmente é funcionário de um supermercado na cidade, mas já chegou a trabalhar na confecção do Pé de Moleque e também já ajudou na organização da Festa do Pé de Moleque. Ao questionado sobre o que faz a cidade de Piranguinho ser diferente em relação a outras, Marcelo nos diz o seguinte:

Bom, o diferencial dessa cidade hoje é... no qual ta em nível nacional, seria o doce Pé de Moleque né? Que é um doce bem conhecido onde tem a festa agora todo mês de junho, né? Ocorre a festa aqui na cidade iii... eu gosto bastante da cidade, por que? Por ser uma cidade do interior de Minas e uma cidade é... relativamente pequena, né?... com hoje aproximadamente dez mil habitantes, a gente tem uma certa liberdade com todos... a gente conhece o pessoa, um conhece o outro, um auxilia né? ²⁰⁷

O depoimento do senhor Marcelo nos traz um sentimento de carinho pela cidade, principalmente por Piranguinho não ser uma cidade com um grande número de moradores facilitando no convívio e com isso tendo relações sociais mais próximas. O entrevistado também nos transmite a importância nacional do Pé de Moleque de Piranguinho e conseqüentemente a criação da Festa, fazendo uma interessante relação entre a liberdade na participação da Festa e o público com o privado, ao relatar o auxílio para que a Festa ocorra.

Aproveitando desse crescimento, relacionado ao Pé de Moleque, que a cidade de Piranguinho começou a ganhar, uma festa foi criada com o objetivo de divulgar ainda mais a cidade, a Festa do Pé de moleque teve sua primeira edição em 1999, por iniciativa do então prefeito, o Senhor Carlos Motta. Essa primeira tentativa de formular a festa não progrediu, talvez por falta de apoio para o prefeito da época, tendo outra versão somente em 2002, organizada pelo curso de Turismo e Hotelaria. Em 2006 reiniciou as festas, dessa vez festas em seqüências. (RENÓ, 2011, p. 425)

Ao se refletir sobre festas, a autora Mary Del Priore nos faz o seguinte relato:

Expressão teatral de uma organização social, a festa também é fato político, religioso ou simbólico. Os jogos, as danças e as músicas que a recheiam não só significam descanso, prazeres e alegria durante suas realizações; eles tem simultaneamente função social: permitem as crianças, aos jovens, aos espectadores a atores da festa introjetar valores e normas da vida coletiva, partilhar sentimentos coletivos e conhecimentos comunitários. (DEL PRIORE, 2000, p. 10)

As festas não são simples momentos de alegrias e descansos, mas sim uma transformação na rotina e modificar o cotidiano das pessoas, buscando com isso uma forma de resistências de sujeitos sociais, que muitas vezes em sua vida cotidiana são considerados inferiores quanto a sua função social.

Os estudos de Domingues vêm nos auxiliar a analisar as diferentes formas de se ver uma festa. Domingues no relata que: “Na cidade há uma mistura de tempo, espaço e relações, não havendo uma uniformidade e sim

²⁰⁷ Senhor Marcelo Gonçalves Pinto. Entrevista concedida a Lucas Inácio Rodrigues no dia 12 de março de 2016.

diferentes experimentos em relação a ela, pois ao realizar a festa, há participação de diferentes segmentos da cidade.” (DOMINGUES, 2007, p.29) Mesmo quando a festa tem um foco, como no caso a Festa do Pé de moleque, vários aspectos sociais e culturais são expostos no espaço onde irá ocorrer esse festejo.

Pessoas de diferentes lugares com diferentes ideias e experiências, a festa é lugar de convívio social. Como forma de divulgação vários métodos são utilizados, como anúncio na rádio, nas redes sociais da internet e até mesmo na televisão.

O senhor Marcelo nos diz:

[...] vejo o doce hoje como uma fonte de enriquecimento muito grande pra cidade, tanto cultural, como mesmo aqui, o pessoal que conhece a cidade, que vê passando com, naaa... na TV local né? Na rede local que aqui passa na TV e como ano passado ocorreu né? Que devido ao doce começa a virá bem famoso na... na, no Brasil... uma rede grande, que no caso é a Rede Globo, teve presente aqui, um dos programas da emissora teve presente aqui e no qual elevou ainda mais a fama do doce nuuu... em todo Brasil a não ser no mundo também. (DOMINGUES, 2007, p.09)

Sobre esses novos instrumentos publicitários, a Televisão provoca uma ideia de que ao se anunciar o produto ou, no caso de Piranguinho, a Festa, uma maior quantidade de pessoas tem o conhecimento da existência desse evento ou desse produto, provocando como reação, um maior enriquecimento local ocasionado por uma maior quantidade turística na região.

Sobre essa publicidade alimentar, podemos compreender que consiste na

promoção de produtos alimentares com vista à compra e consumo por parte do consumidor. A indústria alimentar, por utilizar um amplo leque de canais de difusão dos seus produtos (televisão, rádio, jornais, revistas, entre outros) é vista como um grande “cliente” publicitário. (CRAVEIRO, 2007, p. 58)

A publicidade tem por principal objetivo vender o produto, utilizando várias formas de transmitir as características do mesmo. Esse “cliente publicitário” explicitado ao cima são os próprios donos ou representantes das empresas, no caso de Piranguinho, os donos das fábricas de doce consequentemente das Barracas de Pé de Moleque e a própria Prefeitura Municipal, que investe para a realização da “Festa do Maior Pé de Moleque do Mundo” desde 2006 anualmente. A Prefeitura é responsável pela realização do evento, com isso a Festa não corresponde de festeiros, mas as Barracas e outras empresas da cidade auxiliam para o crescimento dessa prática, nos fazendo compreender nesse cenário trocas de interesses entre a Prefeitura e os empresários que são donos das Barracas.

Giovani Silva Balbino de 23 anos foi outro dos nossos entrevistados. Morador de Silvianópolis e estudante do curso de História da Univás, nos transmitiu experiências como romeiro de Aparecida, nos fazendo compreender a visão de outras cidades em relação a Piranguinho. Giovani nos relata sobre a

Festa do Pé de Moleque da seguinte maneira: “isso mostra que já ganhou a população, já ganhou os patrocinadores, quer ou não a festa hoje precisa de dinheiro pra desenvolver.”²⁰⁸ Esse relato se deu devido ao fato da continuidade a partir de 2006, ininterrupta da Festa do Pé de Moleque, onde o entrevistado enfatiza o investimento financeiro para que ela possa ocorrer.

“[...] e falando novamente o Pé de moleque ééé... o que dá dinheiro.”²⁰⁹ A relação entre cultura e dinheiro nos é evidenciada na fala do entrevistado, nos fazendo refletir sobre as apropriações que o mercado capitalista realiza sobre as tradições e sobre as culturas, modificando-as e dando a elas novos sentidos.

Entre os eventos ocorridos na festa, as danças tradicionais das festas juninas estão em destaque tanto nas imagens quanto no cronograma. Para compreendermos a Festa como um espaço de sociabilidade e diversidade, sem deixarmos de refletir sobre as influentes relações de Cultura e Poder, Bakhtin nos diz o seguinte:

As festividades (qualquer que seja o seu tipo) são uma forma primordial, marcante, da civilização humana. Não é preciso considerá-las nem explicá-las como um produto das condições e finalidades práticas do trabalho coletivo nem, interpretação mais vulgar ainda, da necessidade biológica (fisiológica) de descanso periódico. As festividades tiveram sempre em conteúdo essencial, um sentido profundo, exprimiram sempre uma concepção de mundo. (BAKHTIN, 2002, p.07)

Compreendendo a relação entre festividades e o ser humano como algo natural, podemos também analisá-la como movimento social, movimento esse que representa todo um processo de sociabilidade e de divulgação cultural, permeando a idéia de construção de uma identidade. A Festa do Maior Pé de Moleque do Mundo é realizada na Praça Central, a Praça Coronel Braz, ao redor da Igreja Matriz, um lugar considerado centro da cidade.

Imagem 1 – Apresentações musicais.²¹⁰

²⁰⁸ Senhor Giovanni Silva Balbino. Entrevista concedida a Lucas Inácio Rodrigues no dia 19 de fevereiro de 2016.

²⁰⁹ Senhor Giovanni Silva Balbino. Entrevista concedida a Lucas Inácio Rodrigues no dia 19 de fevereiro de 2016.

²¹⁰ Fotografia cedida no site: http://tiagohenriqueelucas.blogspot.com.br/2012_06_01_archive.html, dia 04 de Março de 2016.



Na imagem 1 percebemos o local onde a Festa se realiza de forma a explicitar o movimento de pessoas para acompanhar esses eventos. No momento em que essa fotografia foi feita ocorriam apresentações culturais da população local, como rodas de violeiros e concurso de música. Essa imagem nos auxilia para que possamos compreender a Festa e sua importância no que se diz respeito a sociabilidade. Como lugar de trocas de experiências e de conhecimentos. Na região a direita da fotografia se faz evidente a Igreja Matriz de Piranguinho e as bandeirinhas típicas das festas de São João não são esquecidas pelos organizadores do evento.

O espaço da realização das festividades é a cidade, palco de transformações e de resistências. Raquel Rolnik nos relata sua visão sobre a constituição dessa cidade em aspecto social:

[...] a vontade dos cidadãos desafia o poder urbano através da apropriação simbólica do terreno público. Nestes momentos, assim como nas festas populares, as muralhas invisíveis que regulam a cidade, mantendo cada coisa em seu lugar e comprimindo a multidão no dia-a-dia, se salientam pela ausência. Quando o território da opressão vira cenário de festa, é a comunidade urbana que se manifesta como é: com suas divisões, hierarquias e conflitos, assim com suas solidariedades e alianças. (ROLNIK, 1988. p.25)

Ao nos transmitir a expressão das muralhas invisíveis que se ausentam no decorrer de algum evento ou alguma festa relacionando com a vontade dos cidadãos, Rolnik esclarece a idéia de que nesses momentos a hierarquização social, gerada muitas vezes pelas desigualdades sociais, não retém a mesma complexidade como nas relações do cotidiano, pois ao relacionar os lugares onde se realiza o evento como lugar de opressão, nos transmite a idéia de reutilização desses espaços para declarar a identidade de sujeitos não valorizados na rotina dos movimentos sociais na cidade.

Os eventos econômicos estão bastante retratados na constituição da Festa do Pé de Moleque, tanto a economia particular das barracas, quanto a economia local da cidade. Durante a Festa as fábricas de Pés de Moleque,

montam barracas ao redor da Praça Coronel Braz e durante todos os dias em que a Festa ocorre vendem doces e bebidas. As escolas também se apoderam do momento e do local para montar barracas para vender comidas típicas da tradição junina, a fim de angariar fundos para formaturas ou eventos relacionados a própria escola.

Em âmbito político, devemos destacar a participação de deputados e prefeitos da região, que utilizam da visibilidade da Festa para poder com isso destacar os fatos que por eles foram realizados na intenção de apropriar da popularidade do evento para seu próprio exercício. As Festas são constituídas de diversos usos e entre esses usos podemos destacar as formas que os sujeitos dominantes do poder se apropriam para seu interesse ou para se promover.

Nas apresentações da Festa do Pé de moleque, como já dito anteriormente nessa pesquisa, às escolas municipais e a escola estadual utilizam desse ambiente para realizar apresentações culturais, na imagem a seguir mostraremos o estandarte da abertura da Festa do Pé de moleque em 2015, carregado por alunos do Ensino médio da Escola Estadual Sebastião Pereira Machado:

Imagem 2 – Estandarte da 10ª Festa do Maior Pé de moleque do Mundo.

211



A importância do doce para a construção cultural e social na cidade de Piranguinho se destaca fisicamente logo na chegada da cidade, pois existem dois portais descrevendo a cidade como a Capital Nacional do Pé de Moleque.

A imagem a seguir vem nos mostrar um desses portais, localizado próximo a Barraca Vermelha de Pé de Moleque:

Imagem 3 – Portal de Piranguinho. ²¹²

²¹¹ Fotografia cedida por Jarbas Carneiro. Dia 19 de Junho de 2015.

²¹² Disponível em http://www.descubraminas.com.br/MinasGerais/Pagina.aspx?cod_pgi=2712, acessado no dia 03 de março de 2016.



No ano de 2009, como já comentado anteriormente, ocorreu a oficialização como Patrimônio cultural de Minas Gerais o processo de produção do Pé de Moleque de Piranguinho, com a lei nº 18.057.²¹³ Nessa lei a ementa nos traz o seguinte escrito: “Declara Patrimônio Cultural do Estado o processo artesanal de fabricação do doce denominado Pé de Moleque produzido no município de Piranguinho.”

A lei foi apelidada como “Lei do Pé de Moleque” e teve como principal autor o ex-prefeito Adoniran Martins Renó e o Deputado Durval Ângelo ambos do Partido dos Trabalhadores.

A Festa do Maior Pé de Moleque do mundo ganhou maior apoio após essa oficialização pela lei, onde os investimentos do Estado de Minas Gerais para a realização dela aumentou. Sobre o fato do Pé de Moleque de Piranguinho ser ou não ser o maior do Mundo, há controvérsias devido à referencias principalmente em Caruaru no Estado de Pernambuco, porém, o Pé de moleque de Piranguinho foi registrado no livro dos Recordes brasileiros como “O Maior Pé de Moleque do Brasil.”²¹⁴

A seguir a imagem das premiações ganhadas pela administração da cidade de Piranguinho pelo RankBrasil e pelos produtores de Pé de Moleque da cidade.

Imagem 4 – Troféus em homenagem a administração da cidade de Piranguinho.

215

²¹³<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=18057&a no=200> acesso em 26 de Junho de 2015.

²¹⁴ Disponível em http://www.rankbrasil.com.br/Recordes/Materias/Maior_Pe_De_Moleque_Do_Brasil, acessado no dia 15 de abril de 2016.

²¹⁵ Disponível em http://www.rankbrasil.com.br/Recordes/Materias/Maior_Pe_De_Moleque_Do_Brasil, acessado no dia 15 de abril de 2016.



A imagem 4 foi encontrada no site oficial do RankBrasil, mostrando a visibilidade que a Festa do Pé de Moleque em Piranguinho adquiriu. Atrás dos prêmios visualizamos o doce, o Pé de moleque que no ano de 2015 correspondeu a “20 m de comprimento, 60 cm de largura e 2 cm de espessura, e 336 kg.”²¹⁶ Os enfeites da Festa junina também compreende a parte superior da fotografia. Sobre o doce “a cada ano ele vai aumentando, cada ano ele tem um metro a mais, são um metro de largura e a cada ano o comprimento dele vai aumentando.”²¹⁷ Percebemos que a Festa do Pé de Moleque modificou a ideia sobre Festas Juninas, mesmo com sua imagem intimamente ligada a esse evento. O doce vem representar a principal imagem no festejo, praticamente deixando em um segundo plano a religiosidade incumbida nas Festas Juninas.

2. Bibliografia

ALBERTI, Verena. PINSKY, Carla Bassanezi (Org). Histórias dentro da História. In: **Fontes Históricas**. São Paulo, 3ª Ed, Editora Contexto, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Trad. Yara Frastelichi Vieira. 5ª Edição. Editora Hucitec – Annablume, 2002.

CRAVEIRO, Célia; CUNHA, Silva. Publicidade e alimentação: Mistura explosiva? **Revista Nutricias**, nº07, Associação Portuguesa dos Nutricionistas, Lisboa, 2007.

DEL PRIORE, Mary. **Festas e Utopias no Brasil Colônia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

²¹⁶ Disponível em http://www.rankbrasil.com.br/Recordes/Materias/Maior_Pe_De_Moleque_Do_Brasil, acessado no dia 15 de abril de 2016.

²¹⁷ Senhor Marcelo Gonçalves Pinto. Entrevista concedida a Lucas Inácio Rodrigues no dia 12 de março de 2016.

DOMINGUES, Andrea Silva. **Cultura e Memória**: o festejo de Nossa Senhora do Rosário na cidade de Silvianópolis – MG. Tese de Doutorado, PUC /São Paulo, 2007.

FENELON, Déa Ribeiro. **Cidades**. São Paulo: Olho d'água, 1999.

RENÓ, Zaluar Martins; LIMA, Rosana Meire de; PASSARO, Rosemeyre Maria dos Santos. **Piranguinho**: tempos e lugares de cidadania vol II. Itajubá – MG, Diagrarte editora, 2011.

RODRIGUES, Lucas Inácio. **Cidade e Memória**: O doce “Pé de moleque” como patrimônio cultural em Piranguinho – MG. 2016. Monografia – Curso de História, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2016.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1988.

EDUCAÇÃO E TRABALHO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): LINGUAGEM, INSTITUIÇÕES E PRÁTICAS SOCIAIS

LUCIANA NOGUEIRA, JUCIELE PEREIRA DIAS

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem - PPGCL
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí - Univás
Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470 – Pouso Alegre – MG – CEP: 37550-000

lulunog@yahoo.com.br, jucieleldias@gmail.com

Resumo. *Analizamos como se dá a inscrição de sentidos sobre linguagem e trabalho na Base Nacional Comum Curricular e a constituição do sujeito 'autoempreendedor'. Os discursos sobre o (mercado de) trabalho e sobre as relações de trabalho afetam a constituição desse sujeito, em tentativas de regular 'como' e 'o que' se pode e deve ser estudado na escola, colocando em jogo as relações Língua-Estado-Nação e, por sua vez, seus efeitos nos discursos sobre educação e ensino em reforma política-educacional.*

Palavras-Chave. *Discurso. Política Pública. Ideologia. BNCC. Educação e Trabalho.*

Abstract. *Nous analysons comment se produit l'inscription des sens sur le langage et le travail dans la Base Nationale Commune Curriculaire et la constitution du sujet «autoentrepreneur». Les discours sur le (marché du) travail et sur les relations de travail affectent la constitution de ce sujet, en essayant de régler «comment» et «quoi» peut et doit être étudié à l'école, mettant en jeu les relations entre Langue-État-Nation et, à son tour, ses effets dans les discours sur l'éducation et l'enseignement dans la réforme politique-éducative.*

Palavras-Chave: *Discours. Politique Publique. Idéologie. BNCC. Éducation et Travail.*

1. Introdução

A partir da Análise de Discurso, analisamos como se dá a inscrição de sentidos sobre linguagem e trabalho na discursividade da terceira versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Tal documento é tomado por nós como uma política pública para a educação, em que problematizamos os sentidos de 'público' e as tentativas de recobrimento desses sentidos, conforme Orlandi (2010), e as práticas de ensino na atualidade. Nas políticas públicas, há sempre um resto não significado, o real circunscreve a impossibilidade do tudo dizer no campo da linguagem, o que nos leva a questionar sobre a constituição do sujeito em/por essas políticas (MARIANI e DIAS, 2017).

Analizamos, nessa perspectiva discursiva, a constituição do sujeito 'autoempreendedor' (NOGUEIRA, 2015) em relação a documentos norteadores de práticas educacionais no Brasil. Consideramos que os discursos sobre o (mercado de) trabalho e sobre as relações de trabalho afetam a constituição desse sujeito 'autoempreendedor', em tentativas de regular 'como' e 'o que' se pode e deve ser estudado na escola, colocando em jogo as relações Língua-Estado-Nação e, por sua vez, seus efeitos nos discursos sobre educação e ensino em reforma política-educacional. Tomamos como corpus de análise, portanto, a BNCC em relação a discursos outros em que uma articulação entre educação e trabalho é evidenciada.

A partir de alguns estudos realizados por nós sobre o que se tem produzido na discursividade da BNCC, retomamos Kuenzer (2017), que afirma que os sentidos de flexibilização não colocam em evidência que as relações entre capacitação e trabalho são projetadas enquanto utilização das novas tecnologias, discurso no qual os sentidos de competências são determinados por desconhecimentos de automação industrial, de uma lógica binária articulada a uma lógica do mercado de trabalho. Um discurso *mercado-lógico* que, em um movimento circular, venha a reger a capacitação para o trabalho e, por sua vez, de acordo com Kuenzer (2017), venha a "reger-se pela lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas".

Produzir conhecimento e ao mesmo tempo buscar constituir condições para a constituição do sujeito e dos sentidos na ordem do digital é uma dentre outras questões que (nos) colocamos hoje. De um lado, as tecnologias audiovisuais, imagéticas, sonoras, os *hiperlinks* e dispositivos móveis se colocam como evidências de "facilidades" para o ensino e a educação à distância (EaD) como uma maneira de se encurtar distâncias e ganhar tempo, ou seja: ganhar tempo para aumentar a velocidade da roda que "patinha em regras estéreis" afundando-se diante do discurso *mercado-lógico* capitalista, em uma lógica do absurdo de um possível estilo da narratividade do Barão de Münchhausen no contemporâneo. Patinhar na repetição ou abrir-se ao desafio de deslizar? Um deslizamento de sentidos soltos na cadeia significativa (*du n'importe quoi*), livres de relações ou retornos ou deslocar-se na rede de relações de sentidos, de um sentido (im)posto que se abre para a possibilidade do sentido outro, de pensar por si mesmo e produzir o diferente? Expressão de Mattoso Câmara (1956) sobre a relação entre a gramática escolar, que patinha em regras estéreis, mesmo em relação com a Filologia. Patinhar, em nossa leitura a partir do dicionário Aurélio, é o movimento de bater, agitar ou remexer a água ou a lama com os pés, mas sem sair do lugar, apesar de ter as rodas a rodar. Segundo o léxico: dicionário de português online, patinhar é "Agitar a água, como fazem os patos num tanque ou numa corrente. [...] Diz-se da máquina de comboio, quando as rodas giram, sem que a máquina ande" (MARIANI e DIAS, 2017).

Pensando na questão do sujeito "autoempreendedor", conforme anunciamos, nos remeteu a refletir na presença e nos sentidos da palavra empresa. Assim, vimos que a palavra empresa vem do italiano "impresa" que significa: "atividade a que uma pessoa se dedica". Do latim *emprehendere*, formado por EM-, 'em', mais PREHENDERE, "pegar, capturar, levar diante de si, segurar". Outros derivados da palavra são 'empreendedor' e

‘empreendedorismo’²¹⁸. Desse modo, em um batimento entre descrição e interpretação, propomos um gesto de leitura sobre o processo de constituição do sujeito em relação a empresa (pegar, capturar, segurar), a ordem *mercado-lógica* (patinhar) e a escola (formação, conhecimento) na discursividade da BNCC.

2. O comum e o diverso

Passamos aos primeiros recortes (R) de análise do material da BNCC:

R1 - [...] a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece **a relação entre o que é básico-comum** e o que é **diverso em matéria curricular**: as **competências e diretrizes são comuns**, os **currículos são diversos**. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os **conteúdos curriculares** estão a serviço do desenvolvimento de **competências**, a LDB orienta para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC. (BNCC, 2017, p. 09, grifos nossos).

R2 - A relação entre o que é **básico-comum** e o que é **diverso** é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina que: ‘os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter **base nacional comum, a ser complementada**, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada)’. (BNCC, 2017, p. 10, grifos nossos).

Considerando que a BNCC se propõe a organizar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ou seja, a Educação Básica, em nossa leitura do documento, produziu-se um estranhamento pela ausência de uma base curricular do Ensino Médio. Ou ainda, se a base comum virá a ser complementada por cada estabelecimento pedagógico, perguntamos por que temos uma base curricular do Ensino Fundamental presentificada no texto da BNCC?

Na materialidade do título Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação aos recortes 1 e 2 é produzido um deslizamento de sentidos de Base-comum para Base Nacional Comum, ambos determinando os sentidos de “competências e diretrizes”. Já a atualização da palavra “Nacional” coloca em cena um discurso outro, em potencial, que faz ressoar sentidos de “Internacional”, do que é comum para além do “Nacional” e pode ser representado por instituições internacionais como a OCDE e a Unesco. Nesse movimento, em uma deriva de sentidos, irrompe no título da BNCC a palavra “Curricular”, posta como da ordem do “diverso”, do que está “à serviço de” algo. Salienta-se que o “diverso” do “curricular” está posto enquanto complementação da “base nacional comum”.

²¹⁸ Consultamos o site: (<http://origemdapalavra.com.br/site/pergunta/origem-da-palavra-empresa/>). Acesso em: 29/09/2017.

A seguir, nos dois recortes correlacionados, presentificam-se os enunciados “todos são diversos”, “todos têm direito”, “todos os alunos da educação básica” em relação aos sentidos de “igualdade” e de “unidade nacional”. Vejamos:

R3 - A equidade reconhece, aprecia e os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende que **todos são diversos**, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem. (BNCC, 2017, p. 11, grifos nossos)

R4 - A equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito. Decorre disso a necessidade de definir, mediante pactuação interfederativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a ser alcançados por **todos os alunos** da educação básica. A BNCC vem cumprir esse papel, tendo como foco principal a igualdade e a unidade nacional. (BNCC, 2017, p. 11, grifos nossos)

Se “todos são diversos” e o que é “diverso” está “à serviço da” “base-comum”, então teríamos que “todos estão à serviço da base-comum”, de modo que a “diversidade” do “diverso” fica recoberta pelo que é da ordem do “comum”, da competência em relação ao que se tem denominado “igualdade”. Nos recortes, os sentidos de igualdade estão definidos como oportunidades de ingressar, de permanecer e de aprender na escola e por sentidos de direito de todos à aprendizagem, ao desenvolvimento de um determinado patamar. Essa aprendizagem ou competência é aquela que deve ser alcançada na educação básica para ser replicada.

Diferente do que se denomina enquanto um processo de democratização ou de redemocratização do ensino pela promoção da igualdade e da unidade nacional, estamos assistindo a um processo de massificação ou de remassificação nas políticas públicas de ensino de uma sociedade neoliberal mercado-lógica em que as artes mecânicas passam a ser artes automatizadas e os sujeitos do conhecimento individualizados enquanto usuários do conhecimento capacitados para operar x atividade.

2. O político e as políticas públicas de educação: a definição de ‘competência’

A seguir, temos dois recortes definidores de competências:

R5 - Segundo a LDB (Artigos 32 e 35), na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de **competência**. (BNCC, 2017, p. 15)

R6 - Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada

vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são **competências** que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo. (BNCC, 2017, p. 17)

Pelo gesto de citação, “competência” é definida como o “conhecimento útil”, “mobilizado”, “operado” e “aplicado” em situações que “requerem aplicá-lo” para tomar “decisões pertinentes”. A competência, nessa perspectiva, seria um conhecimento aplicado. A noção de conhecimento aplicado escolar é colocada em relação ao sujeito, de modo que “ser competente”, “ser capaz de”, se reduz a saber ativar e utilizar um conhecimento construído. E, por fim, parece-nos que “competências”, predicada como conhecimento aplicado, interessado, se opõe a “conhecimento desinteressado”, predicado como conhecimento erudito, o qual é posto tendo como fim apenas si mesmo. Perguntamos: Em relação a que esse conhecimento é desinteressado no jogo de forças da competitividade mercado-lógica?

Compreendendo o político, na/pela língua, enquanto divisão dos sentidos em disputa, a partir de Pfeiffer (2010), problematizamos como as políticas de ensino se estruturam sob o mesmo funcionamento que sustenta as políticas públicas em relação ao discurso da “capacidade de adaptação”, uma prática consensual determinante da nossa sociedade neoliberal atual.

Orlandi (2014) salienta que nem o sentido de público, nem os sentidos das políticas públicas são evidentes quando tomados na perspectiva discursiva, considerando que as disputas de sentidos são desiguais e com dominância, permeadas de tentativas de recobrimento das significações. Segundo Mariani e Dias (2017), sobre as políticas públicas, há sempre um resto não significado, ou seja, o real circunscreve a impossibilidade do tudo dizer no campo da linguagem, o que nos leva a questionar sobre a constituição do sujeito em/por essas políticas. Não há dominação sem resistência, segundo Pêcheux ([1978]1995), e um lugar possível de resistência se constitui em uma prática de análise discursiva desse tornado de políticas públicas que se pretendem “reformistas”, em especial as políticas públicas que colocam em relação, direta ou indiretamente, Educação e Trabalho, que se sustentam em uma discursividade da crise econômica, das evidências postas de uma necessidade de recuperação do mercado brasileiro, por exemplo.

3. A relação Educação e Trabalho e a constituição do sujeito

Pensamos, então, no modo como se dá a constituição do sujeito “autoempreendedor” (NOGUEIRA, 2015) nas políticas públicas de ensino e nas políticas linguísticas de documentos norteadores de práticas educacionais no Brasil, no caso a BNCC e, sobretudo, buscando compreender os modos de individuação (ORLANDI, 2012) desse sujeito, na/pela língua, em uma “Sociedade Neoliberal” (DARDOT e LAVAL, 2009). Estamos, desse modo, problematizando as maneiras como a Educação está se constituindo em uma articulação mais direta com o mercado e suas regras de competitividade internacionais, sendo o Estado o legitimador dessa articulação. Considerando isto, pensamos, com Pfeiffer (2010, p. 86) que “o vínculo construído de “modo

natural” entre o ensino e o trabalho é regularmente produzido, por meio das leis, das políticas de modo mais geral e pelas teorias que ascendem e acenam ao Estado”.

Desse modo, uma questão que fundamenta teoricamente este trabalho é o lugar do político, no sentido em que este vem sendo deslocado para outro lugar. Trata-se de um efeito ideológico. Isto é, estamos dizendo que há um apagamento daquilo que é constitutivo das relações de classe no capitalismo.

Portanto, os discursos sobre o (mercado de) trabalho e sobre as relações de trabalho afetam a constituição desse sujeito “autoempreendedor”, em tentativas de regular o que se pode e deve ser estudado na escola, por meio de uma abordagem por “competências”, colocando em jogo as relações Língua-Estado-Nação enquanto recobertas por certo funcionamento ideológico do consenso na contemporaneidade e, por sua vez, seus efeitos nos discursos sobre educação e ensino em reforma política-educacional. Continuando o diálogo com Pfeiffer, para nós aqui também interessa ver o modo como certo conhecimento científico é apropriado pelo Estado, “seja na forma de política governamental, seja na forma de organizações não governamentais que trabalham na estabilização de um (uns) Estado (Estados)”. (PFEIFFER, 2010, p. 87)

Dito isto, apresentamos mais dois recortes nos quais podemos ver a ocorrência dos termos: “competência” e “habilidade” combinados, numa coordenação:

R7 - (Nota 19): Segundo a pesquisa elaborada pelo Cenpec, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos “competência” e “habilidade” (ou equivalentes, como “capacidade”, “expectativa de aprendizagem” ou “o que os alunos devem aprender”). “O ensino por competências aparece mais claramente derivado dos PCN porque eles são o primeiro documento nacional no País que explicita e detalha as competências (desdobradas em habilidades) a ser adquiridas pelos alunos em todas as áreas de conhecimento” (p. 74). CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos. São Paulo: Cenpec, 2015. (BNCC, 2017, p. 16, grifos nossos)

No R7 temos uma maneira de se definir os significantes “competência” e “habilidade” em relação à sua história no ensino.

R8 - No Brasil, essas referências legais têm orientado a maioria dos Estados e Municípios na construção de seus currículos [nota 19]. Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI [nota 20]. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BNCC, 2017, p. 16)

O R8 é voltado para o processo de elaboração dos currículos enquanto competências, em que se coloca em evidência uma integração de Estados e de Municípios em relação à história das reformas de ensino, bem como coloca uma integração de organizações internacionais no sentido de produzir o efeito de validação/legitimidade ao documento em formulação.

4. As 10 competências gerais da BNCC

Os formuladores da BNCC, ancorados nos mencionados princípios éticos, políticos e estéticos preconizados nas DCN, conforme podemos encontrar no próprio documento da BNCC, adotam, para a BNCC, dez competências gerais, que se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, sobrepondo-se e interligando-se na construção de conhecimentos e habilidades e na formação de atitudes e valores, conforme a LDB, segundo o documento. Vejamos:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia,

consciência crítica e responsabilidade. BNCC, p.19

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2017, p. 18-19)

Nesse sentido, concluiremos muito brevemente este tópico, dado o limite de espaço desse texto, que o que é enunciado nessas 10 competências da BNCC nos remete ao funcionamento da “língua de algodão”, própria do neoliberalismo, a nosso ver. Lecercle (2004, p. 200) diz que para se contrapor ao que foi entendido como a “língua de madeira” (os estereótipos e a repetição da linguagem dos políticos que se escondiam atrás de formulações prontas, usada pelos líderes do movimento operário em declínio) o discurso político burguês prefere a “língua de algodão” (“*la langue de coton*”), que também é estereotipada e repetitiva como a outra. Para ele, a “língua de algodão” permite uma “mundialização do non-sens”. Ele retoma a definição de “língua de algodão” de Huyghe (1991) que a define como a língua que tem resposta para tudo porque ela não enuncia nada. É uma língua de poder, consensual por excelência. Mas o autor se interessa mesmo é pela descrição linguística que Marie-Dominique Perrot faz dessa língua em seu artigo “Mondialisation du non-sens” (2002). Ela analisa uma brochura da ONU, publicada em 2000 em Genebra: Um mundo melhor para todos.

Então, retomando essa autora, Lecercle aponta que a língua do consenso não é transparente. Ela tem uma materialidade e uma especificidade. Pensando nas características semânticas, elas concernem à construção do consenso segundo o princípio: “nenhum sentido, nenhuma vagueza” (“*nul sens, nulle vague*”). Daí a sensação de perda de sentido e a prevalência de bons sentimentos, segundo o autor, pois, quem, de fato, iria encontrar a falha com a perspectiva de um “mundo melhor para todos”? Quem poderia, seriamente, declarar oposição aos direitos humanos, à paz ou elogiar a pobreza? Essas perguntas são colocadas por Lecercle (IBIDEM, p. 201) como algo óbvio, mas muito geral: o léxico do consenso apaga, ou seja, ignora deliberadamente os

problemas econômicos, sociais e políticos, ao mesmo tempo que promete resolvê-los. E sobre a própria forma da linguagem do consenso, o autor fala que a ideologia do consenso é também veiculada por marcadores gramaticais: o primeiro é o apagamento (l'effacement); o segundo é o pressuposto (presupposé); o terceiro é a tautologia (tautologie); o quarto é a metáfora (metaphore); o quinto é a vagueza (le vague).

Isso nos ajuda mais uma vez a compreender como as línguas naturais são capazes de política. A língua de algodão caracterizaria, assim, o funcionamento paradoxal de que ao mesmo tempo em que se tem um esvaziamento de sentidos, se tem uma saturação de sentidos. É tudo e nada ao mesmo tempo na maleabilidade da língua, do discurso, do algodão, que é macio, que absorve e é usado tanto para anestésiar como para tapar o ouvido, é o acessório indispensável da maquiagem, ele protege e suaviza, conforme descreve Huyghe (1991).

5. Considerações Finais

O que estamos colocando em questão é esse modelo das competências, de uma abordagem por competências, que implica, de certo modo, em avaliar sistematicamente as "competências adquiridas" pelos alunos com critérios pré-estabelecidos. Trata-se de um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que a razão neoliberal é determinante. Há um "mercado de habilidades", baseado na teoria do "capital humano", promovido por instituições internacionais como a OCDE e a Unesco (DEL REY, 2009). O discurso das competências parece ser sedutor para trabalhar na evidência de sentido de uma educação supostamente democrática.

Por fim, pensamos o sujeito autoempreendedor considerando o que afirmam os autores Dardot e Laval (2009), para os quais há uma junção de enunciados econômicos com enunciados psicológicos. Eles dizem que, da mesma maneira, é pela combinação da concepção psicológica de ser humano, da nova norma econômica da concorrência, da representação do indivíduo como "capital humano", da coesão da organização pela "comunicação", do laço social como "rede", que é pouco a pouco construída esta figura da "empresa de si".

Portanto, o que podemos dizer acerca desta proposta da BNCC, a partir dos recortes analisados, é que ela contém medidas que pretendem mudar a grade curricular, inserir competências e habilidades do século XXI e, assim, "modernizar" a gestão escolar. Num certo sentido, mesmo com a ausência de um currículo do Ensino Médio, a BNCC dá a base legal para a realização da "Reforma do Ensino Médio" anunciada pelo MEC e pelo secretário de Educação do Estado de São Paulo, por exemplo, que tem como eixo a flexibilização curricular.

Diante disso, podemos estar diante de um efeito de homogeneização na educação brasileira, com uma base nacional comum curricular, que permitirá padronizar e alinhar metodologias, materiais didáticos, formação de professores, etc., o que poderá permitir a implantação da avaliação de desempenho do profissional da educação e transformar as escolas (pública e privada) em cursos preparatórios para melhorar o desempenho dos alunos e das instituições escolares nas avaliações externas, sejam elas quais forem:

Prova Brasil, SAEB, ENEM e o PISA. Trata-se, para nós, de uma formação discursiva neoliberal, em que a dita crise na educação nacional é apresentada como relacionada a problemas técnicos e desligada dos contextos econômicos, sociais, culturais e políticos. O fracasso escolar, nesta via, é sempre explicado como uma questão “tecnicista” e isto é aliado a um reducionismo no desenvolvimento da aprendizagem simplificado/instrumentalizado no ensino das ‘competências’ e ‘habilidades’.

6. Referências

Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Terceira versão. Ministério da Educação: Brasil, 2017.

DARDOT, Pierre. e LAVAL, Christian. **La Nouvelle Raison du Monde: essai sur la société néolibérale.** Paris: La Découverte, 2009.

DEL-REY, Angelique. **À l'école des compétences: De l'éducation à la fabrique de l'élève performant.** La Découverte, 2009.

HUYGHE, F.-R. **La Langue de coton,** Paris, Laffont, 1991.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível.** Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, Junho 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200331&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 Oct. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>.

LECERCLE, J.-J. **Une Philosophie Marxiste du Langage.** Actuel Marx, Confrontation. Paris : PUF, Presses Universitaires de France, 2004.

MARIANI, Bethania. e DIAS, Juciele Pereira. **A Leitura na Educação à Distância: Perspectivas e deslocamentos do ponto de vista discursivo.** Santa Maria: UFSM. 2017. No prelo.

NOGUEIRA, Luciana. **Discurso, Sujeito e Relações de Trabalho: a posição discursiva da Petrobras.** Tese de Doutorado. IEL/Unicamp, 2015.

ORLANDI, Eni. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia.** Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni. **Formação ou Capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento.** In: FERREIRA, E.; ORLANDI, E. (orgs.) Discursos sobre a inclusão. Niterói: Ed. Intertextos. 2014.

PÊCHEUX, Michel. [1975] **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 2ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PERROT, M.-D. **“Mondialisation du non -sens”**, dans Recherches, nº 20, Paris, La Découverte / MAUSS, 2002.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Políticas Públicas de Ensino**. In: Orlandi, E. (org.) *Discurso e Políticas Públicas Urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas: Editora RG, 2010. p. 85-100.

MEMÓRIAS E SIMBOLOGIAS: A LINGUAGEM IDENTITÁRIA DOS SINOS DA CIDADE DE SÃO JOÃO DEL- REI

LUCIANE ANDREA DE OLIVEIRA, MARIA GORETTI LIMA GUIMARÃES,
PATRICIA PEIXOTO CARNEIRO VIEGAS, RAFAEL JOSÉ DE SOUSA

Escola Estadual Cônego Osvaldo Lustosa (EECOL) – Rua das Flores, s/nº,
Guarda-Mor, São João del-Rei/MG, CEP 36309-026

Escola Estadual Cônego Osvaldo Lustosa (EECOL) – Rua das Flores, s/nº,
Guarda-Mor, São João del-Rei/MG, CEP 36309-026

Universidade Federal de Lavras (UFLA) – Departamento de Educação -
Câmpus Universitário, Caixa Postal 3037, CEP 37200-000 • Lavras/MG

Escola Estadual Cônego Osvaldo Lustosa (EECOL) – Rua das Flores, s/nº,
Guarda-Mor, São João del-Rei/MG, CEP 36309-026

arquivodaluciane@outlook.com, gorettilgui@hotmail.com,
patypcr@hotmail.com , rafeljose-mg@hotmail.com

Resumo: *A Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Cônego Osvaldo Lustosa, produziu um documentário sobre os sinos. A atividade compôs-se de imagens, pesquisa histórica contextual, e entrevistas com diferentes gerações de sineiros sobre a transmissão de suas memórias. Presentes em todas as manifestações do calendário litúrgico, os sons dos sinos marcam o cotidiano da cidade, imprimindo um caráter de singularidade perante as demais cidades históricas mineiras, mas, também há a marca da religião e dos dominantes com seu poder simbólico de Bourdieu (2010).*

Palavra-Chave: *Sinos – poder simbólico - linguagem*

Abstract: *The Education of Young and Adults of the State School “Cônego Osvaldo Lustosa”, produced a documentary about the bells. The activity consisted of images, contextual historical research, and interviews with different generations of bellmen about the transmission of their memories. Present in all manifestations of the liturgical calendar, the sounds of the bells mark the daily life of the city, imparting a character of uniqueness to the other historic cities of Minas Gerais, but there is also the mark of religion and the dominant ones with its symbolic power of Bourdieu (2010).*

Key-words: *Bells – symbolic power - language*

1.Introdução

Presentes em todas as manifestações do calendário litúrgico, os sons dos sinos marcam o cotidiano da cidade de São João del-Rei, no Estado de Minas Gerais, imprimindo um caráter de singularidade perante as demais

idades históricas mineiras, mas, também há a marca da religião e dos dominantes com seu poder simbólico (BOURDIEU, 2010).

Só através do conhecimento desses sons e seus significados, que poderá o indivíduo fazer seus julgamentos das marcas de uma identidade particular, que são transmitidos de geração em geração.

Com os objetivos de resgatar a memória individual e a identidade da cultura sineira de São João del-Rei/MG; despertar na comunidade escolar um sentimento de reconhecimento e valorização deste patrimônio.

2. Poder simbólico dos sinos em São João del-Rei e a Educação de Jovens e Adultos

A linguagem dos sinos é a expressão dos sentimentos do povo, seja de tristeza, seja de alegria. Marcadas nas cerimônias religiosas, sepultamentos, procissões... manifestações de fé e devoção aos santos padroeiros das diversas paróquias e/ou comunidades. Ou seja, os sinos chamam para celebrações, anunciam falecimentos, indicam as festas e as procissões.

Para cada cerimônia ou acontecimento religioso, existe um toque diferenciado pela comunidade. Entretanto, para os cidadãos que nascem e crescem ouvindo as badaladas dos sinos, toda essa cultura pode passar despercebida se não for divulgada e valorizada.

O trabalho com a EJA exige dos professores maior sensibilidade e atenção com a especificidade dos contextos em que se inserem seus alunos. De nada adianta a execução de um planejamento regular e a aplicação de atividades e provas “tradicionais”. O objetivo da Educação de Jovens Adultos deve estar sempre pautado no estabelecimento de competências associadas à formação do cidadão, bem como da compreensão de seus direitos e deveres. Os conteúdos, sobretudo os de ciências humanas, como o caso da história e da língua portuguesa, precisam estar em sintonia com esta proposta, dimensionando a relação entre as temporalidades da construção social, dotando de sentido o presente dos alunos. A formação cognitiva com certeza acompanha esta formação social.

3. Metodologia

Realizado na Educação de Jovens e Adultos, os alunos do 3º ano A do Ensino Médio da Escola Estadual Cônego Osvaldo Lustosa um documentário sobre a linguagem dos sinos. A atividade compôs-se de imagens, uma pesquisa histórica contextual, além de entrevistas com diferentes gerações de sineiros sobre a transmissão de suas memórias, que ao longo das gerações reconstróem os significados dos toques dos sinos, preservando a identidade histórica da religiosidade desde os tempos coloniais.

Figura 4 - Sino do relógio



Fonte: Arquivo pessoal dos alunos (2017)

Para execução do trabalho, a turma foi dividida em dois grupos que produziram vídeos com imagens, síntese da pesquisa contextual e partes das entrevistas selecionadas pelos próprios alunos, o que proporcionou a retomada e o conhecimento do porquê de alguns toques ouvidos desde a infância e que passavam despercebidos, com linguagens que se eternizam, além de conhecerem o ofício de sineiro que é marca da cidade, da sua história e cultura.

Figura 5 - Catando o sino



Fonte: Arquivo pessoal dos alunos (2017)

Figura 6 - Mosaico: movimento do sino



Fonte: Arquivo pessoal dos alunos (2017)

Figura 7 - Linguagem dos sinos



Fonte: Arquivo pessoal dos alunos (2017)

4. Resultados

O projeto desenvolvido superou a expectativa de todos os envolvidos, tanto da equipe pedagógica da escola (professores e supervisão), quanto dos próprios alunos surpreendidos com o resultado do trabalho. A atividade

contribui para compreensão da necessidade de elaboração de atividades diferenciadas na EJA, já que os alunos apresentam demandas específicas em relação ao processo de ensino aprendizagem. Pelo fato de estes alunos retomaram os estudos após anos afastados da escola e pelos mais variados motivos, pudemos evidenciar o compromisso e a dedicação em relação a este trabalho, cuja proposta principal surgiu no próprio espaço da sala de aula em proposições sugeridas pelos mesmos. O entusiasmo durante a execução da atividade se fez perceber em toda a escola, contagiando os demais funcionários e alunos de outras classes.

Entre os alunos que participaram da proposta, existem alguns que fazem parte do grupo de sineiros da cidade, daí a demanda em trabalhar com a análise dos toques dos sinos da cidade. O trabalho permitiu muito mais que uma simples avaliação no bimestre, mas o resgate de uma manifestação cultural da região, importante e presente no espaço de vivência familiar aos alunos, constituindo mesmo parte fundamental de sua formação enquanto cidadão com alguma atuação na sociedade, dada a paixão com que executam este trabalho ou mesmo fazem menção a ele. A partir da proposta do trabalho, o restante da comunidade local e escolar ficou entusiasmada com o compartilhamento dos saberes do ofício dos colegas, contribuindo ainda mais com a manutenção da identidade cultural da região.

Cabe aqui apresentar ainda a responsabilidade e o efeito social dos resultados do trabalho, já que os documentários produzidos pelos alunos servem como instrumento de divulgação da cultura e da religiosidade para a comunidade em geral, despertando um sentimento de valorização e manutenção deste patrimônio da cultura religiosa de São João del Rei, tão caro à sua identidade, mesmo para aqueles que não são católicos. O toque dos sinos é um dos elos que permitem a manutenção das sociabilidades na cidade. Estes documentários servem ainda, sem exagero, como instrumentos didáticos a serem aplicados em outras séries do ensino, mesmo no regular, contribuindo como estímulo a outras atividades parecidas.

Esperamos que nossa proposta seja disseminadora de boas ideias dentro das salas de aula, não só da EJA, e percebemos ainda que iniciativas como esta se inserem dentro dos pressupostos da educação empreendedora, buscando delinear algumas estratégias no sentido de estabelecer um diferencial na educação, dada as exigências perante aos estímulos cada vez mais dinâmicos dos meios digitais de comunicação, colocando em causa a educação tradicional.

5. Referências

BOURDIEU. P. **O poder simbólico**. Lisboa : DIFEL, Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1989.

FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

LUDMILA MAGALHÃES NAVES, DALVA DE SOUZA LOBO

Universidade Federal de Lavras - Departamento de Educação
Campus Universitário,
Caixa Postal 3037 – CEP 37200-000 – Lavras – MG – Brasil

contato@vilacatavento.com, dalva.lobo@ded.ufla.br

Resumo. *Considerando a fotografia uma linguagem cujos sentidos se expandem para além da imagem, busca-se identificar suas potencialidades pedagógicas a partir de imagens da Vila Cata-vento²¹⁹. Visando compreender como se configura a produção de sentidos fundamenta-se em W. Benjamin, L. Santaella e A. Manguel.*
Palavras-chave: *Fotografia e infância. Pedagogia da imagem. Leitura de Imagens. Letramento visual.*

Abstract. *Considering photography as a language where the senses expand beyond the image, this work seeks to identify the pedagogical potentialities from images created by Vila Cata-vento. In order to understand how the production of senses is configured, authors such as W. Benjamin, L. Santaella and A. Manguel are studied.*

Key words: *Photography and childhood. Pedagogy of the image. Reading Images. Visual literacy.*

1. Considerações Iniciais

Levando em conta que a fotografia é uma linguagem cujos sentidos se expandem para além da imagem capturada pela câmera, revelando inúmeras suas potencialidades do ponto de vista formativo e informativo, e, tendo em vista seu caráter pedagógico, documental e artístico, entre outros elementos, esta reflexão pauta-se na educação para o olhar e para os sentidos a partir da leitura de algumas imagens fotográficas registradas pela Vila Cata-vento.

A Vila Cata-vento compreende que tais elementos são condição *sine qua non* para a configuração de uma cultura que escape à alienação que, por vezes, massifica a imagem, destituindo-a de seu valor como arte. A Vila propõe-se, nesse sentido, a trabalhar com imagens voltadas aos temas da infância nos quais o lúdico e o meio ambiente são recorrentes.

Desse modo, o intuito na presente reflexão é compreender, a partir das imagens elencadas pela Vila, a linguagem fotográfica como arte e fonte de produção informativa para o âmbito educacional, tendo em vista aspectos a

²¹⁹ Vila Cata-vento: empresa focada nos temas da infância, que atua como atividade primária no ramo da Fotografia Infantil, produzindo imagens inspiradas no Arte da Pedagogia Waldorf.

produção de sentidos e o potencial interpretativo materializado em diferentes suportes.

Um ponto importante é o valor documental e sua característica de testemunho, os quais reiteram sua força como instrumento pedagógico pautado pelo lúdico, visto ser da ordem da ficção em diálogo com a realidade. Outro ponto sobre seu caráter pedagógico remete à atuação docente, que pode utilizá-la vinculando imagem e experiência, as quais levam ao estabelecimento de diálogos profícuos entre o lúdico, o livre brincar e o meio ambiente.

Como signo, a fotografia aponta para valores plurissignificativos, visto ser da ordem do discurso imagético e, portanto, passível de muitas interpretações por parte do fotógrafo e do leitor da imagem.

Sobre o primeiro, pode-se dizer que ao registrar determinada imagem, o faz mediante uma intenção, a qual será captada pelo olhar do segundo, o leitor, que por sua vez, a interpretará de acordo com sua visão de mundo e experiência. Reitera-se, desse modo o enunciado bakhtiniano sobre o fato de que “o signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados” (BAKHTIN, 2006, p. 16).

Outros pontos relevantes, além da experiência e memória suscitados pelas imagens fotográficas, tratam da imagem como narrativa e como testemunho documental. Vejamos como tais conceitos se aplicam às imagens elencadas pela Vila Cata-Vento e de que maneira conduzem ao letramento visual.

2. O olhar para a infância

O ato de olhar, ver, observar, consiste em examinar e refletir sobre o que está sendo visto, conforme aponta RAMOS (2013, p.34) ao dizer que “ver é um ato de conhecimento”. Assim, correlacionar e avaliar imagens permite ao leitor de imagens pensar e imaginar com base nas próprias experiências, conhecimentos e visão do mundo (idem, p.33).

Desse modo, apesar de ser a imagem estática, remete a experiência tanto individual quanto a coletiva na qual nos reconhecemos, seja na imagem do sorriso, seja na da criança. Por outro lado, se compreendemos a objetiva como extensão do olhar, corroboramos a intencionalidade por parte do fotógrafo tanto quanto o olhar do contemplador ou leitor da imagem, que a interpreta segundo seu ponto de vista.

É nessa perspectiva que a fotografia torna-se um espaço discursivo, criando uma relação dialógica entre o leitor e a imagem. Para Benjamin,

Apesar da perícia do fotógrafo, o observador sente necessidade de procurar na imagem uma pequena centelha do acaso” que o desperte. Fotografar é estender, prolongar o olhar para além da imagem, para capturar as centelhas do instante, (1985, p. 94-99).

Compreendendo que fotografar é ultrapassar a lente da câmera, pode-se dizer que ler, examinar e interpretar exige do leitor o pensar, o sentir, significa aprender a ler imagens, ou alfabetização visual (SANTAELLA, 2012, p.13). Nessa perspectiva a autora nomeia o efeito interpretativo de uma imagem fotográfica como “leitura da fotografia” (idem, p. 74).

No que diz respeito ao caráter narrativo da imagem, percebe-se que a fotografia se apresenta como uma ilustração narrativa cuja leitura se processa dinamicamente viabilizando a produção de sentidos por parte dos leitores de imagem. O ato de olhar, examinar, perceber, observar, permite ao leitor ampliar seus limites (RAMOS, 2013, p. 34).

Lê-se uma imagem assim como se lê uma narrativa, e nesse contexto, a linguagem fotográfica é uma mensagem na medida em que comunica e expressa algo para além do que a imagem mesma reflete. Trata-se do letramento visual, ou seja, a capacidade de atribuir significados para o texto imagético nos diferentes contextos sociais.

Um bom exemplo é a imagem de balões utilizados em festas de aniversário infantil. As relações se dão no âmbito da afetividade, da alegria, dos convidados, entre outros, extrapolando o sentido imediato do registro. Por isso, segundo Alberto Manguel, a imagem é capaz de narrar e informar (2001, p.21), pois, “as imagens, assim como as histórias, nos informam”. Em se tratando da contação de histórias, também as imagens são narrativas, pois,

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas –atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois. (MANGUEL, 2001, p.27)

As imagens são mediadoras entre o leitor e a realidade porque estão vinculadas ao simbólico, como explica Jacques Aumont na obra de Ramos (2013, p. 16). Nessa perspectiva, pode-se dizer que a fotografia é a representação do real, significa que aquele elemento realmente esteve lá, em frente as lentes da câmera, em um momento único que não se repetirá, não da mesma maneira, e que não se copia pois o a captura acontece em um instante único.

A fotografia representa um testemunho do que foi registrado, comprova a existência do que foi eternizado em uma imagem, conseqüentemente possui seu valor documental (SANTAELLA, 2012, p. 77). O valor de testemunho pode ser entendido também através das palavras Ana Maria Mauad:

O ponto de partida é compreender a natureza técnica do ato fotográfico, a sua característica de marca luminosa, daí a ideia de indício, de resíduo da realidade sensível impressa na imagem fotográfica. Em virtude deste princípio, a fotografia é considerada como testemunho: atesta a existência de uma realidade (1996, p. 76).

Assim, entre a objetiva e o olhar uma narrativa pode ser conduzida. Isso depende da sensibilidade do fotógrafo ou contemplador. Todavia, é fato que há um caráter tanto documental testemunhal quanto o que deriva da experiência e da sensibilidade do leitor e também do fotógrafo.

3.Conhecendo as imagens e intenções

Imagem 1. Fotografia infantil de autoria da Vila Cata-vento



Tendo em vista a perspectiva do olhar na dimensão benjaminiana, podemos observar na imagem 1 que ela provoca no leitor a reflexão crítica na medida em que o leva a perceber “para além da imagem”, ou seja, a imagem passa a representar infância, memória, experiência, entre outros fragmentos.

Sobre a memória suscitada pela imagem Manguel aponta que por meio da arte fotográfica somos convidados a pensar, pois é como se ela carregasse a mensagem: “Lembre-se e pense” (2001, p. 273). Pode-se inferir que a fotografia nos desperta reações e emoções que remetem a determinado momento, a certo lugar ou pessoa, levando à reflexão.

Do ponto de vista da alfabetização do olhar ou da educação dos sentidos, tal imagem coloca-se como um potencial instrumento pedagógico, pois a ela podem ser associadas experiências de outrem e, nesse sentido, a comunicação efetiva-se pela imagem. Cabe destacar, ainda, a presença do elemento lúdico configurando esse leitor de imagem, aqui compreendido como o sujeito crítico e reflexivo.

Em se tratando da criança, aponta Anitra Vickery (2016,p.77) que “a criança aprende ao fazer suas próprias conexões físicas com o mundo, por meio das explorações sensoriais, esforço pessoal, experiências sociais, e busca pelo significado a partir de experiências”. Este é um dos elementos que corroboram a relevância da fotografia para o meio educacional.

A fotografia, expressa-se como uma forma de linguagem capaz de despertar efeitos interpretativos no leitor. Tais efeitos são resultantes de uma escolha, da busca e seleção de um momento que ofereça sentido o suficiente para merecer a atenção de quem captura a imagem em uma fotografia, e também a atenção de quem posteriormente a lê. (SANTAELLA, 2012, p.74-76).

Imagem 2. Fotografia infantil de autoria da Vila Cata-vento



Ao observar a Imagem 2, nota-se que as fotografias da infância em análise, são usadas como artifício para comunicar ideias, possivelmente uma representação do que se acredita como beleza. Imagens que encantam e encorajam a reflexão e as memórias de uma experiência passada que nos contextualiza, tendo em vista o tema da infância ao qual todos já pertencemos.

Capturar momentos lúdicos de uma infância feliz pode significar um reflexo das visões de mundo, ideologias e intenções pedagógicas do criador da obra, explica a Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011, p. 61). Manguel acrescenta que ao olharmos uma imagem podemos saber um pouco sobre as influências e visões de mundo de quem a criou (2001, p. 27).

Porém, com os avanços tecnológicos contemporâneos, e, sobretudo com a massificação da arte, fotografar e compartilhar imagens torna-se uma prática ausente de reflexão, vazia em conteúdo.

Nesse sentido, a fotografia pode gerar a banalização em vez de promover a reflexão, o que para Benjamin significaria um retrocesso ao analfabetismo que passaria da palavra à imagem, pois,

O analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar. Mas um fotógrafo que não saber ler suas imagens não é pior que um analfabeto. Não se tornará a legenda mais importante que a fotografia? (BENJAMIN, 1987, p.107)

De certo modo, muitas imagens compartilhadas acabam por necessitar de legenda, visto que nem sempre o leitor compreende o que lê, considerando a imagem como linguagem e nesse aspecto, passível de leitura e de interpretação. O mesmo pode ocorrer com o fotógrafo que banaliza a imagem, desacreditando-a em seu potencial (in)formativo.

Nota-se, que, por vezes, o fácil acesso à criação de uma imagem fotográfica acaba por gerar imagens descontextualizadas e sem propósito, salvo o imediato para o consumo da massa. Imagens criadas através de atos mecânicos, movimentos sem reflexão e sem concentração (SANTAELLA, 2012, p. 76).

Mauad (1996, p. 76) reforça essa ideia explicando que o momento de captura de uma imagem deve ser carregado de valor. Para merecer ser eternizada e exposta aos olhos de outros leitores, a fotografia deve ser um ato de escolha, caso contrário corre o risco de tornar-se mera técnica e pirotecnias

de performance.

É fato que a tecnologia está em todos os espaços, inclusive na sala de aula. O uso dos registros fotográficos tornou-se parte da rotina escolar da geração do século XXI. Professores são encorajados a registrar os momentos vivenciados pelos alunos, as comemorações, experiências temáticas e festas entre outras práticas escolares.

Acredita-se que o uso de fotografias torna-se mais significativa para os leitores de imagens da atualidade, pois estes buscam algo que os conecte à “realidade tecnológica” (RAMOS, 2013, p. 41), o que demanda uma conscientização sobre os conteúdos compartilhados.

Parafraseando Manguel sobre o caráter emancipador da fotografia nota-se que por ser sinestésica e intertextual, a imagem nos desperta alegria, sabores, lembrança de odores, entre outros sentidos e sentimentos. Trata-se de inspirar ações concretas motivadas pela leitura da narrativa das imagens que, assim como na arte literária, superam a lógica alienante. Além disso, ressalta-se a necessidade de focar no conteúdo registrado e divulgado, com clareza e lucidez sobre esta responsabilidade que o acesso às tecnologias nos oferecem.

4. Um percurso pelo seu conteúdo e interpretações

Segundo Ramos, uma imagem pode causar tanto o efeito de reconhecimento quanto o estranhamento em quem a contempla (2013, p. 23), pois “as fotografias nos impressionam, nos comovem, nos incomodam, enfim imprimem em nosso espírito sentimentos diferentes” acrescenta Mauad (1996, p. 76).

Imagem 3. Fotografia infantil de autoria da Vila Cata-vento



Nessa perspectiva, exemplificada pela Imagem 3, nota-se que a imagem oferece uma vasta margem para imaginação, pois é rica em cores, elementos reconhecíveis e agradáveis aos olhos do leitor. Santaella explica que “quanto mais uma foto for portadora de valores simbólicos, mais carregada ela estará de significados coletivos que falam à cultura” (2012, p. 81).

Toda fotografia desperta algum tipo de sentimento em quem as usufrui, afirma Santaella (2012, p. 79). Durante o processo de apreensão de uma

fotografia, o leitor passa por três etapas sendo a primeira, a do sentir. Olhar e sentir, para depois encontrar o seu motivo, ou seja, pistas que expliquem e mostrem algo familiar. “Para que então finalmente o leitor da imagem possa efetuar a leitura do que vê” (SANTAELLA, 2012, p. 79).

Olhar, sentir e ler implica eternizar, por meio dos registros fotográficos, a gama de experiências e de emoções, corroborando que o momento de criação de uma imagem tem a ver com tais sentimentos e experiências, tanto quanto a leitura dessas imagens. Desse modo, o processo de fotografar, apreender e ler decorrem de uma reflexão a partir da qual se elenca determinado objeto para registro.

Imagem 4. Fotografia infantil de autoria da Vila Cata-vento - tema Arte



A título de exemplo, a imagem de uma criança brincando com tintas provavelmente a céu aberto (imagem 4), aponta para um momento de concentração e distração. É o momento do brincar, de se envolver com a arte, livre de instruções e preocupações, o que estimula a imaginação da criança. Tal imagem reflete uma reflexão por parte do fotógrafo que elenca tal cena Sandra Stirbulov e Rosemeire Laviano explicam que “o brincar traz um entusiasmo de viver, um calor externo e interno, gerando uma sensação de bem-estar” (2015, p. 115).

Imagem 5. Fotografia infantil de autoria da Vila Cata-vento - tema Meio ambiente



Outra imagem (Imagem 5) que ilustra a relevância da reflexão e da

escolha é o de uma pequena mão segurando um morango vermelho ainda preso ao pé da futura árvore. Esta cena mostra a fotografia como ato de escolha, de uma decisão por determinada imagem que encante e comunique artisticamente o tema da alimentação e da natureza, entre outras ilimitadas interpretações.

A saúde também pode ser o tema desta imagem, além do contato, do tato, da ligação com o alimento, da conexão entre criança e natureza (Stirbulov e Laviano 2016, p. 93). O tema da fotografia pode expandir para outras interpretações, tendo em vista “que quanto mais próxima for a relação da criança com o alimento, desde sua origem até ser servido, maior será sua vontade de comê-lo” (idem, 2015, p. 101).

Imagem 6. Fotografia infantil de autoria da Vila Cata-vento - tema Livre-brincar



Complementando as imagens acima, a figura 6 corrobora o elemento lúdico na apropriação de conceitos por parte da criança, pois ao brincar, ela cria, imagina, elabora e constrói sentidos experimentando os limites do próprio corpo. Nesse sentido, a leitura de uma imagem remete ao criando sem necessariamente precisar do estímulo adulto. Trata-se da riqueza deste momento de descobertas e de independência. “Quando a criança brinca, todos os espaços se tornam ilimitados e o tempo se eterniza” escrevem Stirbulov e Laviano (2015, p. 109).

Trazer na imagem fotográfica um conteúdo que valoriza a importância do brincar na infância e de estar em contato com a natureza, é extremamente significativo para o educador e a fotografia atua como fonte de produção de sentidos, abrindo margens para a habilidade de interpretar, criar, pensar e adicionar novos saberes relacionados ao tema.

Rudolf Steiner (apud Stirbulov e Laviano, 2015, p. 171) compreende que “O repousar calmo nas belezas da vida dá à alma força do sentir. Um pensar claro nas verdades da existência traz ao espírito luz do querer.”. Ou seja, para além da proposta educadora a arte fotográfica expressa e confirma a dimensão do humano em seus muitos e diferentes contextos. Em se tratando de educar para o sentidos, a arte, parafraseando o pensamento de Steiner, é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da capacidade de abstração.

5. Considerações finais

A partir da reflexão aqui proposta, nota-se o quanto é preciso ler as

entrelinhas da imagem, tal como fazemos com a literatura. Desse modo, não correremos o risco de nos tornarmos analfabetos da imagem, para quem é preciso legenda para compreender a poesia que há nela.

A relação entre fotografia e infância remete à educação para os sentidos, sobretudo daqueles envolvidos com a educação, pois a fotografia utilizada como ferramenta pedagógica pode contribuir para aulas mais significativas para os envolvidos. Trata-se da formação de indivíduos críticos, sensíveis e conscientes, atuantes na área educacional e na sociedade.

Sendo assim, nota-se que os estudos voltados à arte, e especificamente à da fotografia, tema dessa reflexão, aponta para a importância da leitura de imagens, pois através dela amplia-se a leitura de mundo, de si e do outro.

Parafraseando Benjamin a natureza que fala à câmera é diferente da que fala ao olhar, pois fotografar não é apenas uma técnica, mas antes, um olhar apurado e sensível o qual ultrapassa o objeto diante da máquina fotográfica.

Em se tratando da formação docente, é importante dizer o quanto a fotografia enriquece a prática pedagógica ao lidar com elementos do brincar, do lúdico entre outros que contribuem efetivamente para que a relação de ensino e aprendizagem seja consolidada pelo viés da arte, tendo em vista o elementos mais importantes de tal relação, a saber: a humanização para além do saber científico, ao qual não nega, obviamente, mas o ultrapassa, propondo o letramento e a erradicação do analfabetismo do olhar.

6. Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikahailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Pequena história da Fotografia In: magia e técnica, Arte e política**. 3ª ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia de Letras, 2001.

MAUAD, Ana Maria. **Através da imagem: Fotografia e História Interfaces**. Tempo: Revista do Departamento de História da UFF, Rio de Janeiro RJ, v. 1, n. 2, p.73-98, 1996. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/tempo/>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro Ilustrado: Palavras e Imagens**. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

RAMOS, G. **As imagens nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

STIRBULOV, Sandra; LAVIANO, Rosemeire. **A arte de educar em família: Os desafios de ser pai e mãe nos dias de hoje**. São Paulo: All Print, 2015.

VICKERY, Anitra. **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOTOGRAFIA COMO ARTE LITERÁRIA NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

LUDMILA MAGALHÃES NAVES, ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART

Universidade Federal de Lavras - Departamento de Educação Campus Universitário,
Caixa Postal 3037 – CEP 37200-000 – Lavras – MG – Brasil

contato@vilacatavento.com
ilsa.goulart@ded.ufla.br

Resumo. Com base na concepção enunciativa de Bakhtin, da imagem como expressão textual de Santaella, desenvolve-se esta pesquisa com o objetivo de apresentar a fotografia como um recurso para produção de histórias. Para isso, foram observados os meios e os instrumentos empregados na composição das obras ilustradas com fotografias produzidas no curso Fotografia como arte literária na contação de histórias. Conclui-se que o uso da fotografia possibilita um maior envolvimento entre autor, leitor e livro.

Palavras-chave: Fotografia. Linguagem verbal e não-verbal. Formação docente. Leitura de Imagens. Letramento visual.

Abstract. Based on Bakhtin's enunciative conception of the image as textual expression according to Santaella's definition, this research is developed with the objective of presenting photography as a resource for story production. For this matter, it was observed the ways and tools used for the composition of all books illustrated with photographs and fully produced as a result of the course Photography as literary art in the storytelling. It is concluded that the use of photography allows a greater involvement between author, reader and book.

Keywords. Photography. Verbal and non-verbal language. Visual learning. Reading images. Visual literacy.

1.Considerações Iniciais

Ao considerar a concepção enunciativa-discursiva da linguagem a partir de Bakhtin (2006), que apresenta a palavra como forma de manifestação concreta do sujeito no mundo, entendemos a palavra como expressão da linguagem, verbal e não-verbal, que permite aos sujeitos a interação consigo mesmo, com o outro e com o mundo em que está inserido. Conforme descreve Bakhtin (2012, p.12), a enunciação é resultado da interação de dois ou mais sujeitos, ou mesmo sem a presença de outro sujeito, a palavra movimenta-se em interlocução. Essa forma de expressão acontece quando “a palavra vai a palavra”, seja ela escrita, pronunciada, gesticulada ou fotografada.

Neste viés argumentativo, compreendemos a imagem fotográfica como um texto que se dá à leitura. Um espaço único, em que a leitura de imagens é vista como

um ato intenso de produção de sentidos. A fotografia ganha, neste texto, uma dimensão mais alargada, como uma forma de expressão e interação social, onde a imagem ocupa uma posição de destaque nas reflexões sobre leitura, visto que o ato de ler acontece mediante a uma relação ativa e dinâmica entre sujeito leitor e o elemento de leitura.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a linguagem fotográfica como um recurso para produção e narração de histórias. Para isso, desenvolvemos uma reflexão teórica sobre as potencialidades do uso da fotografia como ferramenta no exercício de contação de histórias e como prática de construção e de produção de sentidos.

Como base teórica deste estudo, trazemos a concepção e linguagem enunciativa discursiva em Bakhtin (2006, 2012). Sobre o testemunho e memória nos apoiamos em Alberto Manguel (2001), a respeito das ilustrações de livros infantis, apresentamos os estudos de Graça Ramos (2013) e sobre a leitura de imagens, descrevemos as proposições de Lucia Santaella (2012). Assim, o texto articula uma reflexão em interlocução com outros autores que nos permitem observar os meios e instrumentos empregados na composição das produções literárias e que discutem a fotografia como discurso e produção de sentidos.

Para compor uma pesquisa qualitativa, com foco num estudo documental, optamos por realizar uma análise descritiva a partir da seleção de imagens escolhidas das obras literárias desenvolvidas no curso de extensão *Fotografia como arte literária na contação de histórias*, ministrado na Universidade Federal de Lavras, UFLA, em julho de 2017. O curso contemplou a identificação das potencialidades do uso da fotografia como técnica de contação de histórias, intercalando conteúdo teórico e aulas práticas, em que cada cursista produziu seu próprio livro ilustrado com fotografias e narrativas autorais.

Nessa perspectiva, para melhor organização deste trabalho, escolhemos dividir a reflexão teórica em duas partes. Primeiramente, faremos uma apresentação da fundamentação teórica a respeito da abordagem sobre a linguagem fotográfica e a leitura de imagens. Em seguida, apresentaremos a articulação da fotografia no processo de ensino-aprendizagem e na formação docente, a partir do percurso de construção das obras literárias.

2. A linguagem fotográfica e a leitura de imagens

Ao trazermos a fotografia como forma de expressão da linguagem não-verbal, entendemos, assim como Bakhtin (2012, p.99), que esta palavra-imagem, está carregada de sentidos e de um conteúdo vivencial, visto que provoca em nós sensações, porque “[...] é assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”, e a fotografia permite esta reação imediata por remeter a um determinado momento da vida, a uma determinada pessoa ou lugar.

Ler uma fotografia significa entendê-la como uma linguagem visual, sendo assim o leitor de imagens faz do olhar e do contemplar “uma espécie de máquina de sentir e conhecer”, explica Santaella (2012, p. 80). Também chamada de alfabetização visual ou letramento visual, a leitura de imagens se dá por meio do ato de examinar e detectar com sensibilidade as linhas e entrelinhas, somando ou associando a aspectos ou modos de produção que constituem esta determinada forma de linguagem.

As fotografias possuem o poder de eternizar o tempo e quanto mais

carregadas de valores e significados elas forem, mais essa imagem dialoga com o leitor (SANTAELLA, 2012, p. 80-81). Por este motivo, o processo de compreensão de uma imagem fotográfica se dá inicialmente pelo despertar de algum tipo de sentimento, seja este um efeito de reconhecimento ou estranhamento. Em um segundo nível de apreensão da fotografia, vê-se a imagem e identifica-se o que há nela. E, finalmente, na última etapa de apreensão da imagem fotográfica, o leitor não somente olha a foto, mas ele lê a foto.

Manguel (2001, p. 29) afirma que obras de arte são instrumentos para transmitir ideias e sensações. Sendo assim, nota-se que ao longo dos anos as imagens ganharam reconhecimento como artifícios de grande importância para transmissão do saber. A imagem associada ao texto escrito ganha outro valor, pois representa a função de cognição, de explicação, ou ainda, de imaginação e magia, como esclarece Santaella (2012, p. 107).



Imagem 1 - Livro ilustrado com fotografias registradas durante uma peça de teatro em uma escola.

Na busca pelo encantamento e pela conquista dos leitores no séc. XXI, a linguagem fotográfica toma uma posição privilegiada no mercado literário pois aproxima-se da linguagem da atualidade. Segundo Ramos (2013, p. 133), “[...] as tecnologias colaboram para mudar formas e discursos de narrativas”, a linguagem digital resulta em mudanças que afetam o produto livro.

Fotografias são representações simbólicas do real, que indicam algo da realidade, comprovam e testemunham a existência do objeto naquele dado tempo e espaço. É necessário entender a origem técnica da captura da imagem e identificar sua característica de rastro da realidade eternizada na fotografia, como uma prova, um testemunho. A historiadora Ama Maria Mauad (1996, p. 4) relata que a fotografia “[...] atesta a existência de uma realidade”, por isso torna-se uma fonte historiográfica de estudo para as pesquisas acadêmicas.

Sendo assim, a fotografia assume o seu valor documental, por evidenciar um fato inegável, por registrar dados de um determinado tempo e lugar, a imagem fotográfica torna-se uma fonte documental (SANTAELLA, 2012, p. 87).

De acordo com Manguel (2001, p. 91), a fotografia é a representação do que enxergávamos se fossemos sensíveis e fiéis àquilo que nossos olhos enxergam, segundo ele, a imagem fotográfica testemunha e comprova o que nossos olhos se confundem ao ver, pois oferecem ao espectador uma “percepção pura” do objeto, e “[...] embora admitindo a subjetividade da câmera, repousa na nossa convicção de que

aquilo que nós, os espectadores, vemos que existiu de fato, que aquilo ocorreu em um determinado e exato momento e que, como realidade, foi apreendido pelo olho do observador”. (MANGUEL, 2001, p. 93).

A fotografia nos desperta reações pois nos remetem a um certo momento já vivido, a um certo lugar ou pessoa. Dessa forma, a arte nos serve como um lembrete que nos ativa a memória, nos convida a pensar, pois carrega inscrito em si a mensagem: “Lembre-se e pense” (MANGUEL, 2001, p. 273).

3. A fotografia como recurso de produção e narração textual

Para melhor discorrermos a respeito da linguagem fotográfica, optamos por uma pesquisa qualitativa, com foco num estudo documental, ao realizar uma análise descritiva a partir da seleção de imagens, coletadas no curso *Fotografia como arte literária na contação de histórias*, realizado em julho de 2017, na Universidade Federal de Lavras, para professores da educação infantil.

O curso teve o intuito de capacitar e encorajar adultos a produzirem suas próprias obras literárias, visando usufruir do uso da tecnologia fotográfica disponível na rotina de grande parte da população. A imagem fotográfica foi a ferramenta ilustrativa escolhida para ilustrar os livros artesanais e para a construção da narrativa escrita, cada cursista foi encorajado a exercer a leitura e interpretação das imagens disponíveis em aula, e mais adiante fazer a leitura de fotografias produzidas, por eles mesmos, como estratégia de criação de uma narrativa escrita, compondo uma história infantil.

Procurou-se valorizar e educar com o olhar pensante e reflexivo, que segundo Ramos (2013, p. 34) é uma prática menosprezada em nossa cultura nacional, pois “[...] não fomos preparados e educados para compreender que ver é um ato de conhecimento”.

Sendo assim, entende-se que é preciso reforçar a importância do desenvolvimento da habilidade de ler imagens, muitas vezes negligenciado pelas escolas, afirma Santaella (2012, p. 14). Segundo a autora, é necessário que os educadores se desvinculem do uso de textos como principal fonte de informação e usufruam do valor cognitivo das imagens durante o processo ensino-aprendizagem.



Imagem 2 - Livro ilustrado com imagens de recortes de revistas

Com o intuito de ofertar um espaço para identificação dos ensinamentos, as aulas intercalaram teoria e prática com momentos livres de criação. Dessa forma, durante o curso, buscou-se exercitar a leitura e identificação de imagens fotográficas presentes em nossa rotina, disponibilizando aos cursistas uma oficina de recortes de revistas, criando um espaço em que cada aluno tivesse a oportunidade de criar seu primeiro e único livro, com imagens fotográficas de recortes, o que se constituiu como um primeiro ensaio de narração e diagramação autoral.

Sabemos que as imagens chamam mais a atenção aos olhos do leitor do que os textos, além disso persistem mais tempo na memória, afirma Santaella (2012, p. 109). Por este motivo, percebemos o quanto tornou-se fundamental a familiarização dos cursistas com a leitura de imagens, para que, assim, cada um pudesse ocupar a posição de intermediário entre a confecção do livro artesanal e, posteriormente, entre a realização da leitura da história, um movimento de autor-produtor textual para autor-leitor de um texto autoral.



Imagem 3 - Capa e miolo do livro diagramado com aplicativo piccollage.

Sabemos que desde o séc. XIX, a fotografia invadiu o nosso cotidiano através dos jornais e revistas, já hoje no séc. XXI, a imagem fotográfica torna-se ainda mais presente no cotidiano dos indivíduos devido a realidade tecnológica em que vivemos. Vivemos cercados por imagens digitais, seja por meio de aparelhos multimídia, como de televisões, celulares, computadores, ou mesmo em filmes no cinema, em vídeos, entre outras fontes. E considerando essa realidade, o curso ofertou a possibilidade do uso de ferramentas disponíveis em *tablets* e celulares para a criação das obras literárias, como ilustram a imagem 3.

Por ser um recurso tão presente na esfera social, entendemos ser “[...] importante que quem lida com livros infantis se aproxime do universo das imagens” (RAMOS, 2013, p. 30). Por este motivo, os cursistas aprenderam que cada artista possui sua própria maneira de criar, artistas, criadores de artes, refletem quem são em suas obras, muitas vezes involuntariamente expõe ideologias, ou mesmo intenções pedagógicas, acrescentam Maria Nikolajeva e Carole Scott (2010, p. 61).

Imagem 5. Livro ilustrado por uma cursista bailarina que gosta de gatos

Da mesma forma, percebeu-se que o movimento de produção de imagens pareceu seguir um fluxo relacionado às marcas da personalidade e interesses pessoais, visto que aquilo expomos em forma de imagens se mostra baseado em quem somos. Manguel (2001, p. 90) explica que o inverso também acontece: “Sabemos que aquilo que lemos em um quadro varia conforme a pessoa que somos e conforme aquilo que aprendemos”. O que enfatiza a importância em conectar os universos do criador, do leitor e das imagens.



Imagem 4 - Livro ilustrado com fotografias de um brinquedo e narrativa resultante da leitura da imagem.

Assim, os livros produzidos ganharam formas, cores e imagens e uma narrativa



com marcas e peculiaridades próprias de cada cursista, revelando gostos e intenções pensadas e elaboradas de modo único, tornando-se sujeitos do próprio processo de formação e aprendizado.

4.Considerações finais

Ao desenvolvemos uma reflexão teórica apresentando possibilidades do uso da fotografia como ferramenta no exercício de contação de histórias e como prática de construção e de produção de sentidos, destacamos que a prática da leitura das imagens combinada à criação da narrativa permite que a fotografia e o texto dialoguem entre si, o que possibilita um maior envolvimento entre o sujeito autor, o sujeito leitor e o livro ilustrado.

A fotografia encanta porque representa o real, representa algo familiar aos leitores dessa geração que tem tão fácil acesso às imagens tecnológicas, incluindo imagens de si mesmos. A imagem mesmo que fantasiosa proporciona um efeito de legitimidade na ilustração.

Por meio da produção de livros artesanais confeccionados pelos cursistas, foi possível demonstrar que as fotografias ilustrativas podem auxiliar os leitores no processo de entendimento e envolvimento com a história narrada, ajudando na conquista da liberdade de expressão, oferecendo uma legítima conexão com a realidade exposta na imagem.

Sabemos que nos dias hoje, as crianças encontram-se em contato diário com a tecnologia e por isso surge a necessidade de que as ilustrações atuais sejam inteligentes e acompanhem as mudanças tecnológicas. (RAMOS, 2013, p. 41). Portanto, o uso de fotografias como ferramenta de ilustração apresenta uma característica ainda mais expressiva para a geração atual, sendo assim, ela cumpre o seu papel realístico contribuindo de forma significativa para a compreensão leitora e aprendizagem do leitor, o que compreende a fotografia como técnica e arte de ilustrativa.

As observações da presença de fotografias na obra literária, auxilia na fixação da história, bem como possibilita a criação de novos desfechos, além de permitir uma maior familiaridade com o ato de contar histórias, quando associado ao uso de imagens e outros recursos, é motivador do exercício da criatividade e integração entre o mundo real e o imaginário.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail Mikahailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia de Letras, 2001.
- MAUAD, Ana Maria. **Através da imagem: Fotografia e História Interfaces**. Tempo: Revista do Departamento de História da UFF, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.73-98, 1996. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo> Acesso em: 14 ago. 2017.
- NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro Ilustrado: Palavras e Imagens**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- RAMOS, G. **As imagens nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

A RELAÇÃO ALUNO-ESCRITA: QUESTÕES RELATIVAS À DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

LUZIA ALVES

Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Rua Ministro Godoy, 969, 4º. andar - Sala 4B-02
CEP 05015-901 Perdizes, São Paulo/SP

luziaalves613@gmail.com

Resumo. *As dificuldades encontradas por alunos em fase escolar são numerosas e demandam uma reflexão acerca dos limites entre o normal e o patológico (CANGUILHEM, 2009). Este trabalho problematiza a relação sujeito-escrita, considerando alunos com diagnóstico de “deficiência intelectual” a partir do princípio de que a escrita acontece para cada ser humano quando um determinado percurso com relação à função simbólica for completado (POMMIER, 1998). Esta pesquisa focaliza alunos que frequentam Escola Pública de Ensino Fundamental II. O objetivo deste estudo é de analisar o processo de aquisição da escrita desses sujeitos no intuito de discutir duas hipóteses conflitantes entre si: (1) eles aprendem por efeito de um método desenhado apropriadamente, ou (2) por efeito de uma relação de transferência, estabelecida entre professor/aluno, e que atravessa a relação do aluno com o objeto a conhecer (FREUD, 1996; LACAN, 1998). A perspectiva teórica assumida é a da Clínica de Linguagem, inaugurada no LAEL-PUCSP, e que tem o Estruturalismo Europeu como solo para pensar a Linguagem e a Hipótese do Inconsciente para refletir sobre a constituição subjetiva desses sujeitos. A metodologia adotada será o estudo de caso. Espera-se que os resultados confirmem impressões de experiência já vividas de que crianças, com alguma deficiência intelectual, atingem rendimentos satisfatórios por efeito de transferência, por entender que métodos são meros suportes no processo de alfabetização e não a causa.*

Palavras-Chave. 1. Escrita 2. Aquisição de Linguagem 3. Transferência 4. Deficiência Intelectual

Abstract. *The difficulties encountered by students in school are numerous and require a reflection on the limits between normal and pathological (CANGUILHEM, 2009). This paper discusses the subject-writing relationship, considering students with a diagnosis of "intellectual disability" based on the principle that writing happens for each human being when a certain path with respect to the symbolic function is completed (POMMIER, 1998). This research focuses on students who attend Public School of Elementary Education II. The*

purpose of this study is to analyze the acquisition process of the writing of these subjects in order to discuss two conflicting hypotheses: (1) they learn by the effect of a properly designed method, or (2) by the effect of a transfer relationship, established between teacher / student, and that crosses the relation of the student with the object to know (FREUD, 1996; LACAN, 1998). The theoretical perspective assumed is that of the Language Clinic, inaugurated in LAEL-PUCSP, and that European Structuralism has as a soil for thinking the Language and the Hypothesis of the Unconscious to reflect on the subjective constitution of these subjects. The methodology adopted will be the case study. It is hoped that the results will confirm impressions of experience already experienced that children with some intellectual disability achieve satisfactory transferable income because they understand that methods are mere supports in the literacy process, not the cause.

Key words. 1. Writing 2. Acquisition of Language 3. Transfer 4. Intellectual Deficiency

1. Introdução

1.1 O cenário atual

Deficiência intelectual é, segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento ([AAIDD](#)), “uma anormalidade psicológica, fisiológica ou anatômica, que dificulta o desempenho de atividade/aprendizagem, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (MONTREAL, 2004). Trata-se de redução/rebaixamento de desempenho cognitivo, que se manifesta como desenvolvimento **abaixo do esperado para a idade** cronológica da criança ou adulto, e que acarreta, muitas vezes, um desenvolvimento mais lento na fala, no desenvolvimento neuropsicomotor e em outras habilidades. De acordo com AAIDD, tais dificuldades prejudicariam o processo ensino-aprendizagem, e vão desde a dificuldade para realizar tarefas que são fáceis para outros sujeitos: dificuldade de articular o pensamento e ação; lentidão para realizar tarefas; necessidade do apoio visual para dar consecução a tarefas; incapacidade de permanecer muito tempo na mesma atividade e, ao mais grave, baixa-autoestima (principalmente quando no espaço escolar são adotadas metodologias conservadoras).

A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico e, sim, um **prejuízo de funções cognitivas** que (des)acompanham o desenvolvimento cerebral (HONORA & FRIZANCO, 2008). Embora haja funções cognitivas diferentes no desenvolvimento das crianças e adolescentes com DI,

a deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional. O sistema educacional pode, portanto, intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com algumas características “deficitárias” (COLL *et al.*, 1995, p.12).

A maioria das dificuldades escolares de crianças e adolescentes com DI

está ligada ao uso dos conceitos, ou seja, às **dificuldades de linguagem**. Embora os problemas de linguagem sejam apontados como uma tendência em que se evidencia somente o orgânico (Real do corpo), essas dificuldades, no campo da Educação, podem e devem, ao meu ver, ser pensadas como **efeitos de uma articulação particular entre Imaginário e Simbólico**.

Em outras palavras, pode-se considerar que as dificuldades apresentadas por esses sujeitos sejam **efeitos de operações simbólicas**, que incidiram no **tempo da maternagem**, operantes nos movimentos de **alienação e de separação** (LACAN, 1996 – SEMINÁRIO XI). Quero dizer, com isso, que se pode lucrar bastante, na Escola, quando não se atrela, de forma final e definitiva, a DI a um problema orgânico: pode-se ficar mais ao lado daquilo que se tem a resolver – prejuízos orgânicos são veredito de fracasso (FONSECA, 2007).

A legislação brasileira determina a inclusão de alunos com deficiências em escolas regulares. A Constituição Federal de 1988 declara como objetivo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, de acordo com o Programa “Educação para todos” (art. 3º, inciso IV). Também, a Declaração de Salamanca ressalta a ideia de que “[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças possam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter” (BRASIL, 1994) e, ainda, o Decreto nº 3956/2001, promulgado na Convenção de Guatemala, reforça que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos que qualquer pessoa. As diretrizes apontadas, em 1994, pelo Conselho Nacional de Educação - leis, decretos e resoluções - instituem ações básicas para a implementação das propostas de educação inclusiva. Para definição de uma política nacional para educação, as ações governamentais buscam estratégias efetivas para a garantia dessas ações em nível federal, estadual e municipal (MEC/SEESP, 2007).

O Censo Escolar da Educação Básica, de 2008, aponta um crescimento significativo nas matrículas de Educação Especial nas classes comuns do ensino regular e indica que o índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos com deficiência em 2007, para 54% em 2008. Frequentam classes comuns, 375.772 estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades (ou super-dotação).

Além disso, a Resolução CNE/CEB nº. 02, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a **Educação Especial na Educação Básica**: “O atendimento aos alunos com necessidades especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (art. 7º). Nessa resolução já não mais se utiliza o termo “preferencialmente” na escola regular, mas se determina a obrigatoriedade da educação no sistema regular de ensino, conforme segue no artigo 37:

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos

superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 2008, p. 8).

De acordo com a Unesco (*apud* MENDES, 2002), o princípio básico da inclusão escolar consiste em que as **escolas reconheçam diversas necessidades dos alunos e a elas respondam**, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado e promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros pré-requisitos. Entretanto, há muito sobre o que discutir e pesquisar a respeito de **como a inclusão tem ocorrido em escolas regulares**, uma vez que há heterogeneidade em sua implementação apesar da presença, na Educação, do discurso hegemônico “da inclusão do diferente”, que segue a noção introduzida por Becker (2008), que aborda o problema dos que podem e dos que não podem ser incluídos num espaço em que prevalecem diferenças étnica, cultural, religiosa, de condição social e de marginalização social.

Não é preciso insistir no fato de que a exclusão educacional (além de outras) sempre esteve presente na história da Educação brasileira: crianças e adolescentes têm sido discriminadas por suas características étnicas e socioeconômicas, principalmente, sendo postas à margem da sociedade e consideradas “incapazes”. Cabe, então, a prerrogativa foucaultiana de que “o poder da regulamentação obriga à homogeneidade, mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças (FOUCAULT, 1995b, p. 123).

Na medida em que, por força da lei, **há a obrigação de incluir**, o que se nota, contudo, é a exclusão do sujeito na Escola, um espaço que deveria primar pela inclusão. São corriqueiros os comentários acerca da “inclusão forçada”, ou então “da inclusão só de fachada”. Este é o fator motivador deste estudo, que parte da inquietação frente a tais discursos acerca de alunos que apresentam alguma deficiência intelectual (DI) e transtornos e/ou distúrbios de aprendizagem (BIZIO, 2008; PIRES, 2015). Tal incômodo teve início após algumas situações em que profissionais da Área da Educação e da Saúde afirmavam, categoricamente, que dificilmente um aluno com DI conseguiria aprender conteúdos escolares e que o mais indicado para pessoas com prejuízo intelectual seria a “terminalidade dos estudos”. Vale salientar que em uma dessas situações, a mãe de aluno com DI foi orientada a “procurar um trabalho braçal e retirá-lo da escola, pois ele não conseguiria aprender mesmo”. Tal orientação ocorreu, mesmo com claro conhecimento das leis que regulamentam a presença e a permanência desses alunos nas escolas regulares.

Professores e pedagogos tiveram que acolher crianças com deficiências e privações em sala de aula, sem terem qualquer preparação para isso. Essas crianças eram “escondidas da sociedade” e, desde a pressão legal por sua inclusão, acederam à categoria de sujeito-aprendiz. Encontro difícil, sem dúvida, entre professor e esses sujeitos, mas que não exige um professor de

sua função de ensinar. Poderia surgir, desse encontro, uma indagação renovada sobre o que deve ser um professor e um aluno. Orlandi afirma que o aluno é:

idealmente B, isto é, a imagem social do aluno (o que não sabe e está na escola para aprender), e o professor é idealmente A, isto é, a imagem social do professor (aquele que possui o saber e está na escola para ensinar) (...)a fala do professor informa, e logo, tem interesse e utilidade (...) o aluno, a partir de seu contato com o professor, [está autorizado] a dizer que sabe, isto é, que aprendeu. (ORLANDI, 2011, p. 21)

Contudo, o professor, que se apresentava como um sujeito-suposto-saber, vê-se frente a “alunos especiais” e obrigado a se responsabilizar por um saber que ele **não tem** sobre o sujeito e suas possibilidades – em sentido estrito, ele não é “senhor” daquele conhecimento e nem pode assumir o posto de “suposto-saber”. Contudo, nesse vão de **não-saber**, o professor lucraria se pudesse levantar questões sobre as ações e atividades propostas para acessar esses alunos, de forma a que sejam alfabetizados; avaliar o que eles produzem e o ganho de saber, que eventualmente apresentam; discutir se que falam/escrevem poderia indicar sua posição frente à linguagem.

Quero apontar, aqui, para a via que Lacan caracteriza, em *Outros Escritos*, como o “lidar com o indecifrável” (LACAN, 2003, p. 553). Azenha corrobora as afirmativas anteriores, ressaltando que não se deve perder de vista que “a angústia é o pão-nosso-de-cada-dia de todo educador” (AZENHA, 2006, p. 241).

Esses apontamentos abrem a porta para a discussão sobre a crença em métodos, que se opõe à ideia da necessária mudança de posição do professor frente a “crianças difíceis” – mudança, essa, que passa pela indispensável identificação com esses alunos, como motor de uma aproximação mais delicada e especial.

Essa discussão foi impulsionada, quando, em 2014, fui convidada a alfabetizar uma aluna do Ensino Fundamental II, matriculada no 6º ano, com diagnóstico de microcefalia. O caminho dessa experiência passou pelo desejo de suprir essa “falta”. Um método foi escolhido, aquele que considerei mais adequado ao perfil dessa pessoa, ainda que, confesso, sem a certeza de encontrar, ali, uma “verdade pedagógica”, que garantisse sua alfabetização, ou a de alunos com DI.

O método eleito foi o desenvolvido pela Professora Léa Dupret, que é adotado por escolas do Rio de Janeiro. Segundo a autora, esse processo de alfabetização é adequado a qualquer faixa etária em que haja alunos analfabetos ou semianalfabetos. Tal método utiliza auto ditado com atividades silábicas viso-motoras e garante que o aluno terá um aprendizado mais rápido e eficiente, pois o aluno se motiva por conseguir ler, escrever e interpretar desde o início da aprendizagem. Entretanto, salienta que os rápidos resultados dependerão da bagagem de cada aluno e de seu alfabetizador (DUPRET, 1981, p.2).

Importa assinalar que, apesar da abrangência da faixa etária e das condições educacionais mencionadas na citação, o método de Dupret, não contempla especificidades, nem a singularidade do sujeito aluno com DI; **ele(s) não parte(m)** do “olhar” que **respeita** suas **demandas e limitações** - o que é

muito mais do que partir do fato de que alguns alunos “não conseguem realizar tarefas com autonomia”.

2. Sobre a relação constitutiva sujeito-linguagem

Pesquisas sobre Aquisição da Linguagem (oral e escrita) são consolidados no campo dos estudos linguísticos. Casos em que quadros de desarranjos na linguagem e dificuldades na aquisição desta são menos investidos, pelo fato do não reconhecimento de que há algo a ser lido naquilo que, para muitos educadores, se configura como rabiscos. Este artigo envolve uma teorização que comporta uma articulação entre uma teoria linguística – o estruturalismo europeu (SAUSSURE [1916], 2006; JAKOBSON, 1954; 1960) - e uma teoria particular sobre o sujeito, que decorre da hipótese do inconsciente, inaugurada por FREUD (1900) e desenvolvida, depois, como uma teoria do sujeito, por Lacan, a partir de 1956.

Como é amplamente conhecido, o “retorno a Freud”, de Lacan, passa pela Linguística, mais particularmente, pela novidade saussuriana. É nesse movimento que ele declara que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” e trabalha como homólogos (e não análogos) os processos freudianos de **condensação** e **deslocamento**.

O primeiro, como mecanismo inconsciente pelo qual as palavras e a imagens referentes aos conteúdos latente e manifesto são comprimidos, criando novas ideias das coisas e, o segundo, como mecanismo pelo qual os afetos são ligados a diferentes ideias que não são as ideias que lhes deram origem, mas estão associadas a elas de alguma forma; também pelos processos linguísticos, nomeados como **processos metafóricos** – processo de seleção vertical – que implica a substituição das palavras da/na cadeia significante do discurso, um meio criativo que repõe, comprime e cria novas palavras na cadeia em determinado momento do tempo, ou seja, em uma dimensão sincrônica; e **processos metonímicos** – processo horizontal de combinação das palavras na cadeia significante – em que um significante desliza para outro, em uma dimensão diacrônica, referindo-se à sequência de diferentes eventos embutidos no discurso do sujeito.

Para Jakobson, o processo metafórico se dá através da **similaridade**, **seleção** e **substituição**. Exatamente o que colocaria a metáfora dentro do terreno do transposto classicamente. Para ele também, a metonímia se dá através da **contiguidade e combinação**. (JAKOBSON, 1960). Mais tarde, para tratar os casos de afasia, Lacan (2002) estudará a relação entre metáfora e metonímia sob o olhar psicanalítico e com mais profundidade. É nesse enquadre que a linguagem assume papel determinante e que **alienação** e **separação** são instituídas como operações produtoras do sujeito; de organizações subjetivas particulares e singulares. A alienação corresponde a uma lógica, “destinada a definir as **formas de conjunção-disjunção** da relação do Sujeito com o Outro” (KAUFMANN, 1963[1996], p. 20) (ênfase minha). Trata-se de uma “escolha forçada”, como diz Lacan, porque está em jogo a dependência do sujeito em relação ao outro falante (*parlêtre*) e de seu desejo.

Essa operação é efeito de um par significante que causa o desaparecimento do sujeito enquanto ser, mas é “esse desvanecimento é equivalente à emergência do sujeito” como efeito de linguagem. Temos que o

sujeito perde uma parte de si por sua relação com o sentido, ou seja, ao “escolher” o sentido que lhe é conferido, perde a unidade do ser.

Assim, para Lacan “Alienação não é nascer no campo do Outro, tal como se pode ler em Marx ou Hegel; (...) alienação é nascer dividido [como sujeito]” (EIDELSZTEIN, 2008, p. 309). A saída da alienação é a entrada em jogo da operação de separação, que leva o sujeito a funcionar como **objeto faltante**, quer dizer: “o sujeito não deixa de **ser uma falta** [de unidade], mas sua condição de **objeto faltante do Outro** o retira da alienação e o lança num circuito de desejo, que implica a relação com o Outro” (idem, ibidem) – a falta é, então recoberta pela emergência do desejo, “uma instância vivificante por excelência” (idem, p. 310).

Essas operações constituem o inconsciente, i.e., o sujeito cindido, aquele que comporta uma parte “indecifrável” porque inconsciente e que está no comando da vida consciente do sujeito. Importa, neste momento, assinalar que a passagem da alienação à separação implica a emergência de um intervalo entre o sujeito e a cadeia significante (Outro), que abre a possibilidade de um “mais além da literalidade do dito”, de criatividade na relação com a linguagem (Outro).

Pode acontecer, porém, que esse intervalo, essa distância, essa abertura entre a posição do sujeito e o Outro não se instale e, sem ela, “não pode operar a pergunta pelo sentido do dito, que remete ao desejo do Outro” (idem, p. 338). Sem intervalo entre sujeito e cadeia significante, resta para ele “...o pior” (LACAN, 1972), isto é, ficar colado à cadeia do dito. Sem possibilidade de se instalar em seus intervalos, ele fica “fora do assunto e sujeito à mercê de equívocos” (EILDESZTEIN, 2008, p. 339).

Pessoas com quadros conhecidos como de deficiência intelectual, se apresentam, por isso, como tendo uma **falha no saber** – na/da ordem da dúvida participa da relação ao saber. Essa condição, para a Psicanálise, refere-se mais ao Outro e ao desejo do que ao sujeito como objeto. Por isso é que essa condição “provém muito mais do dizer parental do que a uma obstrução inata” (LACAN, 1972b, p. 34). Nesta direção, abre-se à possibilidade de alguma chance de mudança para sujeitos que manifestam uma “falha no saber” e não a marca de um defeito orgânico.

Essa falta de saber se manifesta nos discursos/enunciados desses sujeitos enquanto falantes e para abordar **a posição desses falantes na linguagem** torna-se necessário eleger uma teorização que favoreça o tratamento positivo: descritivo e explicativo de enunciados que não podem ser trabalhados pela gramática, cuja eficácia está em excluir falas problemáticas como “desviantes”, não em esclarecer seu acontecimento.

É nesse sentido, o da busca de uma explicação e de sua compatibilidade com a opção pelo sujeito do inconsciente, que interessa o Estruturalismo Europeu, conforme releitura de J-C. Milner (2002; 1989; 1989) uma vez que, como disse Saussure, o funcionamento de *la langue* deve abranger “não só a linguagem correta e a bela língua, mas todas as formas de expressão” (SAUSSURE, 2006[1969], p. 13). Vê-se, nesta citação, que o programa saussuriano inclui como fato linguístico as manifestações estranhas e faltosas – isso porque afasta o tratamento descritivo estrito (categorial) e oferece instrumentos explicativos.

Procuro mostrar, com estas considerações, os motivos que encaminharam ao Interacionismo (De Lemos, 1992;2002) e Clínica de

Linguagem (Lier-DeVitto) na direção do Estruturalismo Europeu e da Psicanálise e que me aproximaram dessa linha de reflexão para discutir a relação que se estabelece entre um aluno com DI e a linguagem, o que implica um reconhecimento teórico-clínico-pedagógico das queixas dos **Distúrbios de Leitura e Escrita**.

Penso que, há, nesse sujeito, participante da pesquisa (como sujeito/objeto), uma marca que o faz sentir-se incomodado, uma vez que não domina a língua escrita, pela não inserção no campo do significante, já que, para a maioria das teorias de aquisição de linguagem, os distúrbios de leitura e escrita deixam o linguístico ausente.

Para salientar o que fora exposto, segue o relato de caso entre a professora/pesquisadora (P) e a aluna Ana (nome fictício), na época com 12 anos, diagnosticada com microcefalia (não confirmada) sobre sua intenção de ser alfabetizada:

P – Vou ensinar você

*Ana – **Eu** vô aprendê a escrevê com letra de mão?*

P- É... vai... com letra cursiva... de mão...

*Ana – eu quero muito **aprendê a escrevê com letra de mão...** é bonito...é muito difícil.*

P- Você vai aprendê...

Ana – Mais é muito difícil... dói a mão...

P – É porque você não aprendeu ainda os movimentos...

precisa deixar a mão assim... com o pulso bem ‘molinho’.

Este relato aponta para o desejo de Ana, como sujeito da linguagem; e permite observar as relações e os mecanismos enunciativos na maneira singular de entrada da aluna na linguagem. Ela marca um lugar de incompletude, em que o “eu” se enuncia pela “falta”, esta constitutiva de qualquer movimento de saber (no caso dela, o domínio da língua escrita cursiva). Do ponto de vista saussuriano, a imagem verbal só ocorre numa associação inequívoca com os atos de fala. Saussure afirma que

é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna; ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências. Enfim, é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas (Saussure, 1916/2006, p. 27).

Ao enunciar “**eu quero muito aprendê a escrevê com letra de mão... é bonito...é muito difícil**”, Ana roga para si o que Saussure (2006, p.35) define como o ‘**prestígio da escrita**’, ‘**a imagem gráfica das palavras**’, demonstrando que a aluna “entende” o funcionamento social da língua, e o domínio desta a inscreveria no mundo letrado. Ana tem por objeto (*overlapping mensagem/código*) a **elucidação** de palavras ou frases, intralingua (sinônimo – *letra de mão/ letra cursiva*), ou seja, é uma mensagem que remete ao código, gênero ligado à citação e à aquisição e uso da língua. O signo “**eu**” representa seu objeto (*overlapping código/mensagem*) se associado à convenção da língua portuguesa e em “relação existencial” ao seu objeto, ao remeter a mensagem (JAKOBSON, 1960).

Do ponto de vista psicanalítico, a demanda de Ana, do **imaginário** do que seja um aluno (**idealmente B**) se manifesta na fala da necessidade de “**sentir-se identificada**” com a maioria dos colegas de turma que sabem ler e dominam a escrita com letra cursiva. A intenção dela, supostamente, traz no **não-dito** a incapacidade de ela não construir e/ou partilhar dessa linguagem, nesse caso as representações gráficas que não domina, mas que é **desejo do Outro/outro – a escrita** – o que se apresenta ao enunciar “*eu quero muito aprendê a escrevê com letra de mão... é bonito...é muito difícil*”.

Ana vê-se afetada pelo **discurso do Outro** de que a escrita correta é “a letra de mão”, apontando assim, a “**barreira à identificação da criança com a fala do outro**”, fazendo emergir “um falante aprisionado numa falta ou numa falha (Lier-DeVitto e Arantes, 1998) ”.

Lacan, em sua segunda clínica, distingue a interpretação à entrada da análise, que é basicamente uma retificação da posição subjetiva (nesse caso, a aluna) pela surpresa que permite que esta reconheça e passe a acreditar no inconsciente, logo que firme a relação transferencial com o sujeito suposto saber (o professor/pesquisador), ao incidir sobre a causa o desejo.

Mas como sustentar o lugar de Outro, desejante, quando as funções materna e paterna entram em curto-circuito no momento em que os pais são informados a respeito da deficiência do filho? São tantas as informações sobre a realidade do quadro, sobre o que a criança “não” conseguirá realizar, que se torna muito difícil situar esse filho em um lugar fálico, etapa necessária para ela poder se constituir para além do corpo (BENARDINO, 2007, p. 53-4)

Segundo Mannoni (1976, p. 65) em nenhum momento a psicanálise subestima a realidade da doença, mas o que procura evidenciar é como uma situação real é vivida pela criança e por sua família, o valor simbólico que o sujeito atribui a essa situação. Acrescenta ainda que é a verbalização de uma situação dolorosa que vai permitir à criança dar sentido ao que vive, o que nesse relato de caso se apresenta como a aquisição da língua escrita.

Vale salientar que a linha de pesquisa a qual me filio considera o tempo lógico da entrada do sujeito na linguagem e não o tempo cronológico, e ainda que há lucro com os deslocamentos provocados a partir da relação transferencial professora/aluna.

3. Referências

AZENHA, Conceição. “(La)Langústia do discurso pedagógico”. In: LEITE, N.V.A. (Org.) **Corpolingagem: angústia: o afeto que não engana**. Campinas: Mercado das Letras, 2006, p. 241.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. A contribuição da psicanálise para a atuação no campo da educação especial. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 12, n. 22, p. 48-67, jun. 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282007000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 nov. 2017. 12:54:33

BIZIO, L. **Considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos**. 103f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em 18/11/2017. 13:20:30

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

COLL C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1995. v.3

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. Brasília. 1994.

EIDELSZTEIN, A. **Las estructuras clínicas a partir de Lacan**. Buenos Aires: Letra Viva, 2008, pp. 309-339.

FREUD, S. “A dinâmica da transferência”. In: **Obras completas**, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1912].

_____. “Observações sobre o amor transferencial”. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1915].

FONSECA, S.C. **O afásico na clínica da linguagem**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

FOUCAULT, M. [1971]. **A ordem do discurso**. 16.ed. São Paulo, 2008b.

HONORA M. & FRIZANCO M. L. **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. Ciranda Cultural, 2008, p.103.

JAKOBSON, R. Linguística e Poética. In: _____. **Linguagem e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1960.

KAUFMANN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1996.

LACAN, J. **O Seminário 8: a transferência**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1992.

_____. (1966) “Intervenção sobre a transferência”. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. **O Seminário 11: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise**. 2.ed. reimp. Rio de Janeiro: 1996.

_____.(1972b). **Seminário 20**: mais, ainda. Rio de Janeiro: Zahar, 2008, p. 34.

MANNONI, M. **Educação impossível**. São Paulo: Francisco Alves, 1976, p. 65.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

LIER-DEVITTO. **Os monólogos da criança**: delírios da língua. São Paulo: Educ., 1998.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: As formas do discurso. Campinas, Pontes, 2011, p.21.

PIRES, Vera Lúcia. **Pontos de conflito na relação criança-escrita e seus efeitos heterogêneos: rasuras, reformulações, recomposições textuais**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006. 279p.

LINGUAGEM POÉTICA COMO ESTRATÉGIA PARA AQUISIÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA LEITURA

MARAISA DOS SANTOS, DALVA DE SOUZA LOBO

*Universidade Federal de Lavras - Departamento de Educação
Campus Universitário,
Caixa Postal 3037 – CEP 37200-000 – Lavras – MG – Brasil*

maraisasantos960@yahoo.com.br, dalva.lobo@ded.ufla.br

Resumo. *A atividade humana é materializada pela linguagem, sendo demarcada pelas condições de produção que a contextualizam. Este trabalho busca examinar como se configura a leitura na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, considerando a interface entre verbo, som e imagem a partir da produção de um vídeo-poema. Fundamentam esta reflexão autores que discutem a linguagem, a exemplo de M. Bakhtin. Espera-se contribuir com estratégias didáticas para a prática pedagógica.*

Palavras-Chave. *Leitura, estratégia didática, linguagem poética.*

Abstract. *Human activity is materialized by the language, which is constrained by the conditions of production that it contextualizes. This work seeks to examine how the reading is configured in Early Childhood Education and in the initial years of Elementary School, considering the interface between verb, sound and image from the production of a video-poem. This reflection is based on authors who discuss the language, such as M. Bakhtin. It is hoped to contribute with didactic strategies for the pedagogical practice.*

Key words. *Reading, didactic strategy, poetic language.*

1. Considerações iniciais

Esta reflexão, decorrente de uma pesquisa ainda em andamento, dialoga com as atividades desenvolvidas junto ao NELLE (Núcleo de Estudos em Linguagem, Leitura e Escrita) do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. Tendo como proposta temática a linguagem poética o intuito é compreender como se configura a aquisição e consolidação da leitura na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Nesse sentido, compreende a criação de um vídeo-poema, do qual derivou um livro de literatura infantil – em processo final de elaboração, como estratégia didática para uma prática pedagógica mais significativa, tanto para o docente quanto para a criança. Para tanto, é preciso considerar alguns fatores, entre os quais destacam-se o contexto social no qual a criança está inserida e as diversas situações em que a relação entre mensagem e receptores apontam

para a intencionalidade discursiva, visto que,

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2003, p.115).

Levando em conta, então, a presença da palavra entre os sujeitos, é relevante propor novas estratégias didáticas nas quais o diálogo e a interação levem a efetivação da relação entre o ensino e a aprendizagem de leitura e posteriormente da escrita, visando o letramento.

Outro ponto importante sobre a estratégia didática é o fato de que possibilita a interface entre vários suportes e linguagens, tal como ocorre com o vídeo-poema, objeto dessa reflexão, tendo em vista ser a estratégia privilegiada para a aquisição e consolidação da leitura e, futuramente, da escrita.

Sobre estas, aliás, cabe dizer que, na perspectiva do letramento, ambas supõem diferentes abordagens sobre temas recorrentes, tais como a diversidade, aqui compreendida mediante o tema do vídeo “Diferença”, apresentado Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Lavras (CIUFLA) em 2016.

A protagonista do vídeo-poema reitera a importância de trazer à tona elementos fundamentais na constituição de nossa cultura, os quais ainda carecem de mais espaço no discurso literário, visto que,

[...] fazem parte de uma população culturalmente afro-brasileira e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar a criança negra não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que têm raiz africana. Se insistirmos em desconhecê-la, se não assumimos, nos mantemos alienados dentro de nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mais nos já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos. Triste é a situação de um povo, triste é a situação de pessoas que não admitem como são, e tentam ser, imitando o que não são (GONÇALVES E SILVA, 1996:175).

Desse modo, compreende-se que estratégias de ensino e aprendizagem que corroboram as características culturais de nosso país, contribuindo para o respeito à diferença e à diversidade viabilizam a construção de conhecimento na qual os sujeitos formam-se esteticamente, ou seja, formem-se como cidadãos autônomos, criadores, e nesse sentido, protagonistas de suas ações diante da sociedade.

2. Construindo a história: um diálogo entre teoria e prática através do vídeo-poema

Sobre o tema do vídeo, haveria muito a dizer já que deriva de um processo sócio-histórico e cultural, todavia, esta reflexão detém-se na dimensão da produção artística para examinar o preconceito racial, porém, mais do que ater-se a ele, busca por meio da arte, contribuir para com estratégias didáticas que possam tornar a prática pedagógica mais significativa, promovendo o letramento pelo viés da arte literária em meio audiovisual.

Assim, partindo do pressuposto de que teoria e prática não se separam na relação de ensino e aprendizagem e que esse processo é dinâmico, a criação do vídeo-poema constitui-se como um objeto poético devido ao sincretismo de linguagens os quais estimulam a sensibilidade e a interação verbal, despertando para a criatividade e a reflexão.

Sabe-se que criança é envolvida por estímulos e a arte literária, seja em vídeo, seja em livro ou em outros suportes, a exemplo do meio digital, a seduzem, corroborando a relevância de estratégias para a apropriação e consolidação da leitura e da escrita, a ser apreendida também, na perspectiva do letramento.

Não é novidade que o conceito de texto já ultrapassou os limites do código verbal escrito, sendo esse um dos principais motivos para a formação do sujeito leitor que hoje é muito mais dinâmico em termos de acesso aos objetos poéticos, haja vista os periféricos do computador, facilmente apreendidos pelas crianças.

É fato que “na era da cibernética, as fadas continuam a povoar o imaginário infantil” (SANTOS, 2004, p.51), ou seja, o uso da tecnologia, justamente pela possibilidade de diálogo com outros suportes e linguagens ampliam a sensibilidade e a capacidade cognitiva das crianças, pois contam com a leitura e intervenção em tempo real. No caso de um vídeo-poema pode-se manipular o som de modo a aumentar.

Obviamente o livro permite tal manipulação, basta avançar ou retroceder as páginas, mas não se pode alterar imagem e som, mesmo que o livro possua comandos, - e grande parte da produção de livro infantil já conta com esse dispositivo- o fato é que não há como aumentar ou diminuir o volume sonoro, apenas desligar ou ligar. Esse é um diferencial que modifica a leitura, já que o leitor pode dispor desses periféricos para realizar sua leitura do modo que mais agradá-lo.

Do ponto de vista da prática pedagógica, a criação de estratégias mais interativas facilita o acesso à leitura e à escrita, levando a criança a compreensão de si mesma, do outro e do mundo. A essa forma de comunicação chamamos dialogismo, ou seja, a comunicação estabelecida em diferentes contextos e entre as muitas alteridades. É a partir dessa relação dialógica que a criança constrói sentidos.

Sentidos estimulados principalmente pelo lúdico, elemento essencial para o trabalho pedagógico, ambos os objetos poéticos (vídeo-poema e livro), trabalhos autorais nesta pesquisa, apontam para a relevância de o docente ter uma formação que privilegie a arte.

Em se tratando do vídeo, o tema sobre o preconceito racial e seu antídoto, o respeito às diferenças, é tratado ludicamente, visando contribuir

para a resignificação de práticas mais dinâmicas para tratar de questão tão atual. Para além da formação leitora, da aquisição e consolidação da leitura e conseqüentemente, da escrita, o sincretismo de linguagem permite ler as entrelinhas, nas quais se avultam o verdadeiro diálogo proposto por Bakhtin, a saber, o diálogo polifônico, cuja essência

[...] consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. 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).

Desse modo, como vontade artística a criação de um objeto poético leva à produção de sentidos por meio do lúdico presente na interface entre palavra, som e imagem, como ocorre no vídeo “Diferença” cujo diálogo reside na combinação de vontades dos sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem. De um lado o autor do vídeo, do outro o professor que dele pode utilizar como estratégia didática visando a apreensão do conteúdo sobre a necessidade de erradicar o preconceito, no caso do vídeo, o racial.

Fonte: fragmento do vídeo poema “Diferenças”



Além disso, no que tange à linguagem poética e à prática pedagógica, a criação do vídeo promove a ampliação das capacidades de comunicação e expressão em um contexto de produção/emissão onde é determinante o processo de interlocução, cuja referência é o sentido e a interação social, os quais envolvem um locutor e um interlocutor, que se comunicam através da palavra, pois,

[...] pode-se afirmar que na composição de quase todo

enunciado do homem social desde a curta réplica do diálogo familiar até as grandes obras verbal-ideológicas (literárias, científicas e outras) existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas de outrem, transmitidas por um ou outro processo. No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo. (BAKHTIN, 1988, p. 153)

Levando em conta a linguagem poética no âmbito do enunciado escrito Bakhtin (1988) aponta para o fato de que há sempre um conhecimento prévio que leva a compreender de tal ou qual modo o que é lido ou ouvido, motivo pelo qual é fundamental considerar a experiência trazida pela criança.

Retomando a produção do vídeo-poema, observa-se a conjuntura de elementos extraídos do cotidiano e entrelaçados ludicamente para que a criança compreenda o significado do respeito. Trata-se de uma narrativa em que Diferença e seus amigos intentam fazer uma festa, a qual motiva alguns conflitos e reflexões a partir da prosopopeia, figura de linguagem muito utilizada por ser da ordem do lúdico, elemento importante para uma construção de sentidos pautada no sentimento de prazer.

Do ponto de vista discursivo a prosopopeia figura como a voz no sentido social, sendo esta o objeto central em torno do qual se configura a construção social. Para o pesquisador da voz e das poéticas do Medieval Paul Zumthor, a voz é presença em si, tendo em vista que,

[...] dentro da existência de uma sociedade humana, a voz é verdadeiramente um objeto central, um poder, representa um conjunto de valores que não são comparáveis a nenhum outro, valores fundadores de uma cultura, criadores de inumeráveis formas de arte (ZUMTHOR, 2005, p.61).

Ou seja, a voz está para além da simples sonorização, ela é um dado poético que não se prende à articulação no sentido linguístico atribuído à palavra. Seja como ruído, seja como apuro ou grunhido, ela revela o mais atávico no homem, a saber sua relação intrínseca com costumes de seus antepassados e que não pode ser preterido.

Por este, entre outros motivos, a arte é tão importante, e quando se trata de produzi-la e torná-la uma estratégia para práticas educativas mais significativas, depreende-se seu caráter de letramento, posto que os diretamente envolvidos, no caso professores e alunos, são despertados em sua sensibilidade devido ao fato de ambos trazerem sua experiência anterior, ou seja, sua leitura de mundo, parafraseando Paulo Freire (2006), ao contemplar as diferentes manifestações criadoras, a exemplo do vídeo aqui elencado.

Como aponta esse fragmento abaixo, nota-se a ponte entre os sujeitos que refletem sobre as diferenças, utilizando como metáforas (figuras de linguagem), as borboletas que simbolizam também a diversidade de pessoas que se comunicam na sociedade. Desse modo, o poema é potencializado pela imagem e pelo som presentes no vídeo.

“Borboletas brancas, azuis e amarelas
Pessoas brancas, negras e pardas
Diferenças, apenas diferenças..”

Fonte: fragmento do vídeo poema “Diferenças”



No entanto em se tratando do ensino e aprendizagem de leitura e escrita, bem como sua consolidação, as palavras do poema representam mais do que simples código linguístico, pois buscam levar à conscientização sobre a necessidade do respeito entre as crianças, visto serem apenas diferenças as quais não podem levar à exclusão.

Mudo, cego, surdo
Eu não te ouço,
Eu não te vejo,
Eu não te escuto
Diferenças, apenas diferenças. (SANTOS, 2016)

Não menos importante, é o fato de que além da voz, o vídeo conta com imagens e palavras. Sobre estas já fizemos algumas considerações, cabe agora, discorrer um pouco sobre a performance da voz. E aqui tocamos em outro ponto *sine qua non* para a produção de sentidos, qual seja, o corpo.

Retomando o pesquisador da voz, o ato de ler e a voz são da ordem das performances, visto que “O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos” (ZUMTHOR, 2007, p. 23). Ao assistir ao vídeo entrelaçamos em nossa leitura de mundo a leitura e inferimos sobre os conteúdos veiculados pelas diferentes matrizes de linguagem, ou seja, texto escrito, som e imagem.

Ao fazê-lo dispomos de todo o corpo, e portando, de todos os sentidos, e não apenas do visual, do tátil e do auditivo. O processo cognitivo implica intelecto e corpo na medida em que a leitura de um texto (verbal ou não) e em nosso caso, a leitura do vídeo desperta sentidos e sentimentos. E no que toca à voz, ela é presença. Tal é sua força que suscita sentimentos escondidos nas reminiscências da memória e é nesse sentido que a performance, por incluir todo o corpo do qual a voz se esvai para nos expressar, é realização poética.

Quanto à presença, não somente a voz, mas o corpo inteiro está lá, na performance. O corpo, por sua própria materialidade, socializa a performance, de forma fundamental [...] A performance é uma realização poética plena: as palavras nela são tomadas num único conjunto gestual, sonoro, circunstancial tão coerente (em princípio) que, mesmo se distinguem mal palavras e frases, esse conjunto como tal sentido (ZUMTHOR, 2005, p. 86-7).

É nesse sentido que vivemos a experiência estética, ou seja, o prazer consolidado pela possibilidade de reflexão crítica. Levando em conta o diálogo entre os personagens do vídeo, é exatamente nessa dimensão que se constrói o conhecimento.

3.Considerações Finais

A partir da reflexão proposta sobre a configuração da leitura, a qual se definirá também na escrita, considerando o estímulo decorrente do vídeo-poema e de outros objetos poéticos apresentados às crianças, a exemplo do livro (ainda em processo de elaboração), observa-se o quanto prática e teoria são importantes para estimular a capacidade de abstração por parte da criança.

No caso do vídeo criado, ele aponta para a premência de discutir questões relevantes para a formação do sujeito social, como as diferenças que norteiam a sociedade. No entanto, como forma (vídeo) tais questões diluem o caráter, por vezes trabalhado de maneira árida que desconsidera que o conhecimento não exclui, e nem pode excluir, o elemento poético, pois é justamente ele que leva a aquisição e consolidação de saberes pelo viés do prazer, elemento caro à educação.

Em relação ao ensino e aprendizagem, a temática do vídeo reitera o quanto é imprescindível para a formação como docente uma prática pedagógica pautada na arte visando o despertar da sensibilidade e da reflexão crítica. Valorizando, assim corpo e voz, som e imagem, sem perder de vista o teor científico, o vídeo mostrou-se como uma estratégia didática na qual razão e sensibilidade se complementam.

Com base nas reflexões acima, das quais derivaram o vídeo-poema, o poema e o livro de literatura infantil (ainda em processo de elaboração) compreendeu-se como a criança se relaciona com a produção de significados por meio da linguagem e da imagem corroborando, de acordo com os autores aqui elencados, o quanto é preciso respeitar a diversidade cultural e as diferenças que nos constituem como cidadãos e a relevância da arte para educar para os sentidos.

4. Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 476 p.

_____. (Voloschinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. SP:HUCITEC, 1988.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48ª ed. São Paulo, Cortez, 2006.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e**

cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. Uma ideia toda azul In. ZINANI, Cecil Jeanine Albert (org.). **A multiplicidade de signos: diálogos com a literatura infantil e juvenil.** Caxias do Sul. RS. : Educus, 2004.

ZINANI, C.J.A . & SANTOS, S.R.P. **A multiplicidade de signos: diálogos com a literatura infantil e juvenil.** Caxias do Sul. RS. : Educus, 2004.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e Nomadismo. Entrevistas e ensaios.** Trad. Jerusa Pires Ferreira, Sonia Queiróz. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

_____ **Performance, recepção, leitura.** Trad. Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007

Outras referências

SANTOS, Maraisa dos. Vídeo-poema intitulado **“Diferenças”**. Crédito de imagem: Caio Costa. Lavras-MG, 2016.

_____. Poema **“Diferenças”**. Lavras-MG, 2016.

DIREITO E LINGUAGEM: HERMENÊUTICA E DESVELAMENTO DO SER

MARCELA ANDRADE DUARTE, RAFAEL LAZZAROTTO SIMIONI

Faculdade de Direito do Sul de Minas
Programa De Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Av. Dr. João Beraldo, 1075 - Centro, Pouso Alegre - Mg, 37550-000
Instituição Financiadora: Capes

marcela.ad@hotmail.com

Resumo. *A hermenêutica filosófica de M.Heidegger propõe uma superação da relação objetificante da metafísica clássica sujeito-objeto através da linguagem como condição de possibilidade para a compreensão. Seguindo a analítica existencial, o existir está submetido à linguagem e a partir da noção de historicidade e temporalidade é possível alcançar o desvelamento da significação. Buscar a compreensão dos sentidos pressupõe uma abertura ao mundo concreto e um reconhecimento de que toda interpretação é contextual. É dessa especulação filosófica proposta por Heidegger que se pretende considerar o campo do direito como cenário de uma discussão, já que a modernidade do direito é uma modernidade também linguística, tendo em vista que o direito moderno é um direito escrito. Esta pesquisa pretende demonstrar ser um engano atribuir ao texto da lei um sentido próprio e unívoco. O sentido do texto não é singular ou imutável, é abstrato, aberto e continuamente modificado. O sentido do texto é existência. Para interpretar o direito é preciso reconhecer que uma norma não é simplesmente aquilo que o texto expressa, mas sim aquilo que ele quer dizer, aquilo que precisa ser desvelado, como ato de compreensão existencial e histórico, processado através da linguagem. Em tempos de busca por efetivação de direitos fundamentais através do Poder Judiciário, em que direitos são constantemente relativizados ou concedidos com significados vazios em razão da interpretação, essa discussão se torna necessária.*

Palavras-Chave: *Hermenêutica. Direito. Linguagem. Interpretação. Fenomenologia.*

Abstract. *The philosophical hermeneutics of M. Heidegger proposes an overcoming of the objectifying relation of classical subject-object metaphysics through language as a condition of possibility for understanding. Following the existential analytic, the existent is submitted to the language and from the notion of historicity and temporality it is possible to reach the unveiling of the signification. To seek the understanding of the senses presupposes an opening to the concrete world and a recognition that all interpretation is contextual. It is from this philosophical speculation proposed by Heidegger that*

the field of law is intended as a scenario for discussion, since the modernity of law is also a linguistic modernity, since modern law is a written right. This research pretends to be a mistake to attribute to the text of the law a proper and univocal sense. The meaning of the text is not singular or immutable, it is abstract, open and continuously modified. The meaning of the text is existence. To interpret the law, it is necessary to recognize that a norm is not simply what the text expresses, but what it means, what needs to be unveiled, as an act of existential and historical understanding, processed through language. In times of search for the realization of fundamental rights through the Judiciary, in which rights are constantly relativized or granted with empty meanings due to interpretation this discussion becomes necessary.

Keywords: *Hermeneutics. Right. language. Interpretation. Phenomenology.*

1. Introdução

A discussão em torno da interpretação já sofreu grandes transformações durante a história. Tanto a objetividade, como a subjetividade foram personagens importantes no palco do conhecimento e da atribuição de sentidos. A busca pela verdade motivou o homem de todos os tempos, desde a Grécia antiga, com Platão e Aristóteles até a modernidade e às discussões mais contemporâneas. Amparados pelos ideais da modernidade e da racionalidade, os métodos científicos tomaram conta do espaço de discussão e a ciência passou a desvalorizar tudo o que era metafísico e a prestigiar tudo o que era empiricamente comprovável. A consciência, a subjetividade, o mundo das ideias e os valores transcendentais não se encaixavam no novo paradigma. No campo do direito, a busca pela verdade, ou melhor, a busca por respostas corretas ou adequadas também é (e sempre foi) uma constante. Para se moldar ao paradigma da modernidade, a ciência jurídica ganhou caráter essencialmente racional, distante de concepções morais e próxima da dogmática e dos métodos científicos. Todavia, principalmente, por se tratar de uma ciência social, a compreensão estritamente racional e metodológica é insuficiente. Para atender aos anseios da sociedade e, principalmente, da democracia, o direito exige uma compreensão sofisticada do texto jurídico.

A crescente notoriedade dos temas envolvendo a atuação discricionária do Poder Judiciário brasileiro e a não efetivação das promessas constitucionais nos levam a debates importantes. A realidade do direito é uma realidade também linguística, tendo em vista que o direito moderno é um direito escrito. Sendo assim, a preocupação com a linguagem e com a interpretação deveria ser o ponto chave de qualquer investigação acerca do texto jurídico ou da sua aplicação. Embora a interpretação jurídica tenha evoluído bastante nas últimas décadas, continua vinculada à relação metafísica sujeito-objeto, acreditando-se, ainda, que o ato interpretativo seja um ato meramente cognitivo e de conhecimento do intérprete. O problema é que essa postura acaba dando azo a interpretações ora objetivas, ora subjetivas. Em se tratando de efetividade de direitos fundamentais, a interpretação atua como carro chefe e se faz como caminho a ser percorrido para alcançar as condições de possibilidade de

transposição do texto constitucional para o mundo prático. É através da interpretação que conseguimos ampliar as dimensões dos fenômenos jurídicos e impedir que a norma ou o sentido fiquem de todo enclausurados no texto legal.

Esta pesquisa tem por objetivo geral refletir sobre a interpretação jurídica como uma atitude criativa do direito, distante das relações dicotômicas sujeito-objeto, teoria-prática, ser-dever ser, entre outras para, assim, tentar aproximar o direito da realidade. Partindo da concepção de que a interpretação não apenas desvela o sentido, mas também, o constrói e o inventa, a pesquisa irá buscar para além dos métodos científicos, na hermenêutica filosófica, em especial, em Martin Heidegger, a possibilidade de aproximação entre o direito e o mundo concreto, a partir da valorização da linguagem e de uma análise da estrutura da pré-compreensão.

2. A linguagem como forma de conhecimento

A história do pensamento e a reflexão filosófica se fundamentaram essencialmente na relação metafísica sujeito-objeto. Em um primeiro momento, na Antiguidade, os gregos acreditavam e afirmavam que o sentido das coisas estava nas próprias coisas. O objeto possuía uma essência e essa essência se apresentava ao homem (sujeito), que deveria apenas contemplá-lo e extrair dele o seu sentido inerente e natural, pressupondo, portanto, uma ontologia. *Aristóteles acreditava que as palavras só possuíam um sentido definido porque as coisas possuíam uma essência.* Assim, se determinada palavra correspondia a determinado objeto, isso se devia ao fato de as coisas terem sentido próprio. Já em um segundo momento, sob os ideais da racionalidade e sob os anseios da modernidade, que colocaram o homem como ser racional detentor do saber e da razão, o pensamento cartesiano operou uma profunda transformação na relação sujeito-objeto a partir do reconhecimento do homem pensante e do sujeito assujeitador das coisas. Partindo do pressuposto de que o sentido das coisas não estava no objeto, mas sim, na própria consciência do sujeito, entendeu-se que era o sujeito que tinha capacidade de atribuir e dominar o sentido dos objetos. E não o contrário. Em síntese, na história do conhecimento, ora o sentido das coisas estava oculto na essência das próprias coisas, ora o sentido estava na mente do homem racional capaz de assujeitar o objeto e, assim, atribuir-lhe o seu respectivo sentido.

Durante toda essa discussão em torno dos processos de conhecimento, a preocupação dos pensadores não estava ligada diretamente às palavras ou à linguagem. Na verdade, o papel da linguagem nas discussões apenas como um instrumento de comunicação intermediário, subsidiário e sem autonomia em relação às coisas. A linguagem era responsável, tão somente, por transportar o sentido do objeto e por *designar conteúdos já pensados*²²⁰. Esse pensamento teve espaço até florescer a insuficiência da relação sujeito-objeto. No paradigma da racionalidade, não bastava afirmar que o sentido das coisas estava no objeto ou na mente humana e que a linguagem era, tão somente, o fio condutor para o sentido. Isso era metafísico e transcendental. O novo modo de pensar e compreender o mundo fez com que o homem se preocupasse em racionalizar, inclusive, a linguagem, colocando-a no centro das reflexões

²²⁰ LAMEGO, José. *Hermenêutica e jurisprudência*. Lisboa, Editora Fragmentos. 1990, p. 127.

filosóficas. A linguagem passa a ser, então, não somente um dos instrumentos que o homem possui para estar no mundo e alcançar as coisas, mas também, a sua possibilidade de estar no mundo, decorrente da sua constituição linguística.²²¹

Essa consciência linguística se fortaleceu no século XX, principalmente, com as contribuições dos pensadores do Círculo de Viena, em especial, Schlick, Carnap, Peirce, Frege e Wittgenstein, que protagonizaram a chamada “Virada Linguística”. A ideia era de que as grandes questões debatidas ao longo da história da filosofia poderiam ser decorrentes das complexidades e dos problemas linguísticos mal resolvidos, já que a linguagem nos permite fazer qualquer tipo de questionamento, inclusive, questionamentos sem sentido. Qual é a cor do invisível? Qual é o sentido do amor? Qual é a forma do triângulo redondo?... Ora, sabemos que essas perguntas não merecem nem ser respondidas, mas a linguagem nos permite perfeitamente formulá-las, ainda que desprovidas de sentido. Assim, a missão mais importante da filosofia deveria realizar-se à margem das especulações metafísicas, numa busca de questionamentos estritamente linguísticos.²²²

Foi partir da obra *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein que o giro linguístico se consolidou. Ao lado de Heidegger, Wittgenstein considerou a linguagem como condição de possibilidade do conhecer. Partindo da ideia de que não existe um mundo em si, independente da linguagem, a linguagem deixou de ser mero instrumento de comunicação e passou a fazer parte da construção da realidade. Esse pensamento revolucionou as discussões sobre a forma do conhecimento: não há como fundamentar o conhecer na relação metafísica sujeito-objeto, já que com base nos novos ideais, o sentido não está no objeto, tampouco no sujeito, o sentido está e se dá na linguagem. Assim, não há que se falar nem em essência das coisas, nem em sujeito capaz de, subjetivamente, estabelecer sentidos aleatórios ou irresponsáveis. A linguagem está vinculada a situações concretas de uso e à realidade, incorporando, assim, a compreensão ontológica. Nesse sentido, Heidegger convocou a historicidade e a facticidade como elementos constituintes do sentido e rechaçou a ideia de um sentido estático e um fundamento último.

3. Heidegger e o desvelamento do ser

Na tentativa de superar a metafísica e combater a subjetividade, Heidegger propôs uma maneira dissociada de conhecimento. Através da compreensão do ser como algo existencial da própria condição humana, Heidegger buscou desenvolver a pré-estrutura da compreensão, reconhecendo que o conhecimento não vem antes do conhecer, já que sempre “há uma razão hermenêutica”, que induz e interfere na compreensão do homem. Para fundamentar o seu pensamento, Heidegger utilizou a fenomenologia baseada em dois teoremas principais: a diferença ontológica e o círculo hermenêutico.

O filósofo alemão detectou a necessidade de se estabelecer uma diferença entre “Ser” e “Ente” (fazendo analogia ao direito: uma diferença entre norma e texto, respectivamente). Nessa perspectiva, a fenomenologia se refere

²²¹ Gadamer, vol. I, p. 531.

²²² STRECK, Lenio Luiz. *Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito*. 11. ed. rev., atual. e ampl. – Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2014.

ao ser enquanto compreensão do ser e ao ente enquanto compreensão do ser de um ou de outro modo de ser e, ainda, considera que “todo ser é um ser de um ente, a ele se refere, mas um ser não é um ente”. Não são a mesma coisa, mas também não estão completamente desvinculados. Entre eles existe uma diferença: a diferença ontológica.²²³ Para Heidegger, o “Ser” é um conceito vazio e universal, é algo indefinível. Contudo, a impossibilidade de defini-lo não dispensa a preocupação com o seu sentido, ao contrário, justamente por isso, a exige. O “Ser” não pode ser visto, ele serve para dar sentido ao “Ente”. Desta forma, o objeto de estudo não é exatamente a conceituação do “Ser”, mas o seu sentido a cada momento, dentro de cada contexto. É daí vem a ideia da temporalidade.²²⁴

Toda interpretação deve ser temporal, o que resulta na inexistência de um sentido imanente ou definitivo. As palavras contidas no texto da lei, por exemplo, só adquirem significado a partir de uma teorização, de um contexto e de uma tradição. Afirmar que um texto jurídico “carrega” um sentido próprio é ignorar a diferença ontológica existente entre texto e norma. No direito, isso pode ser facilmente percebido. Enquanto o texto permanece o mesmo, a norma muda constantemente. Façamos o seguinte esforço: Hoje, quando o texto traz a expressão “direito de todos”, temos plena convicção de que está se referindo a todos da sociedade (homens, mulheres, crianças, brancos, negros, etc.). Muito diferente do que acontecia no passado. Na Constituição de 1824, por exemplo, embora o direito à educação aparecesse como “direito de todos”, não fazia referência aos todos de hoje: todos eram apenas os homens, brancos e com poder aquisitivo. Ou seja, o texto (ente) continuou exatamente o mesmo, mas a norma (ser) mudou completamente.

Na hermenêutica filosófica, a interpretação se encarrega de buscar o sentido do “Ser” através do seu mundo vivido, da sua historicidade transcendental. A partir da virada-ontológica, não basta afirmar um sentido estático e fiel para as coisas. É preciso aceitar a historicidade do “Ser” como condição de possibilidade para a pré-compreensão do próprio “Ser”. Assim, a hermenêutica passa a ter raízes existenciais e a historicidade da atividade hermenêutica passa a se relacionar com a historicidade do próprio homem, resgatando, assim, o mundo prático. Nesse sentido, para interpretar, nós precisamos compreender e para compreender, precisamos ter uma pré-compreensão. Por pré-compreensão deve-se entender “uma maneira de ver a compreensão como uma estrutura antecipadora do sentido”, vinculada à própria existência do homem. Nas palavras de Heidegger:

A interpretação de algo como algo funda-se, essencialmente, **numa posição prévia, visão prévia, e concepção prévia**. A interpretação nunca é apreensão de um dado preliminar, isenta de pressuposições. Se a concreção da interpretação, no sentido da interpretação textual exata, se compraz em se basear nisso que “está” no texto, aquilo que, de imediato, apresenta como estando no texto nada mais é do que a opinião prévia, indiscutida e supostamente evidente, do intérprete. Em todo princípio de interpretação, ela se apresenta como sendo

²²³ HEIDEGGER, Martin. **Introdução à metafísica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

²²⁴ HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Volume I. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 27.

aquilo que a interpretação necessariamente já “põe”, ou seja, que é preliminarmente dado na posição prévia, visão prévia e concepção prévia.

Essa pré-compreensão se dá a partir dos “preconceitos” – não no sentido negativo, mas no sentido de pré-juízos ou concepções prévias feitos pelo intérprete ao iniciar a leitura de um texto ou analisar uma situação, um filme ou uma obra de arte, por exemplo. Essas concepções prévias são consequência do fato de o homem ser um ser histórico, lançado no mundo, sujeito a condições involuntárias. O homem não escolhe o lugar, a época, o meio em que vai nascer e, possivelmente, viver. Na verdade, ele simplesmente “cai” em determinado contexto e se sujeita a inúmeras influências do mundo circundante, que vão predeterminar as suas compreensões. No processo interpretativo, essas concepções prévias serão confirmadas ou afastadas, na medida em que se avança no sentido.²²⁵ Pode-se dizer que o intérprete prelineia um sentido do todo. Ao iniciar uma leitura, por exemplo, o intérprete realiza um projetar e a partir da sua pré-compreensão cria a expectativa de um sentido determinado. A consciência hermenêutica determina que esses preconceitos sejam constantemente revisados, permitindo que as concepções prévias cedam lugar às novas concepções.²²⁶

Por isso, Gadamer refuta todo e qualquer tipo de método de interpretação, pois entende que o método sempre chega tarde, haja vista que a interpretação acontece antes mesmo de se aplicar, efetivamente, um procedimento interpretativo. Afinal, o compreender é existencial, é condição humana, interpretar é o nosso modo-de-ser no mundo e, por isso, estamos condenados a interpretar tudo o tempo todo. Em toda ação humana, há uma compreensão antecipadora do sentido.²²⁷ Ao nos relacionarmos com as coisas ou com o empírico, o fazemos porque, de alguma maneira, já sabemos o que e como elas são. Há algo para além da simplista relação objetivadora.²²⁸

A noção de pré-compreensão se coaduna com o teorema do Círculo Hermenêutico. Admite-se que a compreensão tem um caráter circular na interpretação. A ideia de círculo representa o próprio movimento do ato de compreender como um ato circular e se dá pela relação existente entre o todo e a parte. Para compreender um texto escrito, por exemplo, deve-se ter em mente o significado de suas partes, e estas, por sua vez, só fazem sentido quando interpretadas em seu todo. Assim, cada palavra tem um sentido específico numa frase e, cada frase faz sentido num período e, assim sucessivamente, num movimento circular até chegar ao final do texto. Por essa razão, para Gadamer:

²²⁵ GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I*. traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução Flávio Paulo Meurer, Petrópolis-RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco, 2007.

²²⁶ GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução Flávio Paulo Meurer, Petrópolis-RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco, 2007.

²²⁷ STRECK, Lenio Luiz. *Verdade e Consenso: Constituição, Hermenêutica e Teorias Discursivas da possibilidade à necessidade de respostas corretas ao direito*. 3. ed. rev., ampl. e com posfácio. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2009, p. 373-374.

²²⁸ STEIN, Ernildo. *Pensar é Pensar a Diferença. A filosofia e o conhecimento Empírico*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

aquele que pretende compreender não pode entregar-se desde o princípio à sorte de suas próprias opiniões prévias e ignorar a mais obstinada e conseqüentemente possível opinião do texto. **Aquele que pretende compreender um texto tem que estar em princípio disposto a que o texto lhe diga algo.** Uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva desde o início para a condição do texto. Entretanto, esta receptividade não pressupõe nem neutralidade nem autocancelamento, senão que inclui uma matizada incorporação das próprias opiniões prévias e pré-juízos. (grifo do autor).²²⁹

Portanto, o intérprete, a partir das suas pré-compreensões dialoga com o texto e através desse diálogo, a compreensão acontece. Assim, uma interpretação nunca será permanente e finita, mas sim provisória e infinita, pois estará sempre se desenvolvendo e criando novas interpretações para o sentido correto, que passa a ser existencial, sempre envolvido por condições de possibilidade.²³⁰

Nesse sentido, a hermenêutica filosófica deixa de ser simplesmente normativa e metódica e passa a entender a compreensão como estrutura ontológica do *Dasein*. Ao levar essa discussão para o campo do direito, os ensinamentos de Heidegger têm muito a contribuir para a compreensão do texto jurídico. Ao incorporar o paradigma da linguagem ao direito, a relação metafísica sujeito-objeto pode vir a ser superada: assim como foi dito anteriormente, o sentido não está nem no próprio texto (objeto), tampouco na consciência do intérprete (sujeito), o sentido está e se dá na linguagem, que, por sua vez, não está à disposição da subjetividade de um homem, pelo contrário, o sentido floresce na intersubjetividade, no *a priori* compartilhado.

Ainda nesse sentido, a partir da diferença ontológica entre Ser e Ente, respectivamente, Norma e Texto e da aplicação do teorema do Círculo Hermenêutico que pressupõe as pré-compreensões do intérprete e propõe constante revisão do que está sendo compreendido, a hermenêutica filosófica se apresenta como possível alternativa a ser seguida pelos juristas, principalmente, para evitar decisões arbitrárias, em que o magistrado decide com base em suas pré-compreensões pessoais, como se pudesse se apropriar dos sentidos do mundo.

4. Conclusão

Por muito tempo se afirmou que a solução para o problema da interpretação do direito estaria na utilização dos métodos interpretativos tradicionais como forma de se controlar a subjetividade do intérprete e evitar que o direito se tornasse aquilo que o intérprete desejasse que ele fosse. O fortalecimento dessa racionalidade e, conseqüentemente, da metodologia, acabou enfraquecendo o conhecimento “não científico”, considerando-o um conhecimento meramente especulativo, assim como o que aconteceu com a

²²⁹ STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise**: uma exploração hermenêutica do Direito. 10. ed. rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

²³⁰ GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução Flávio Paulo Meurer, Petrópolis-RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco, 2007.

filosofia. A separação do que era e do que não era científico fez com que o direito se consolidasse como uma ciência autônoma e autossuficiente, completamente blindada às transformações do mundo circundante.

Enquanto a filosofia e o mundo vivenciaram o paradigma da linguagem, o direito permaneceu refratário às mudanças da Virada Linguística. Aos olhos dos juristas, a linguagem continua sendo mero instrumento de comunicação e não faz parte da construção da realidade. A consequência dessa concepção é a profunda vinculação à relação metafísica sujeito-objeto. Assim, o pensamento dominante é que, ao se deparar com o texto da lei, o jurista deve extrair o sentido e desvelar o que está oculto na essência do texto, como se o texto, em si, tivesse alguma essência própria, natural e definitiva. Por outro lado, diante da insuficiência dos textos legais, o jurista, muitas vezes, atribui sentidos de acordo com a sua própria convicção, como se o texto fosse vazio e aceitasse qualquer atribuição de sentido.

Essa situação fica ainda mais preocupante diante dos dispositivos constitucionais que possuem um conteúdo aberto, principiológico e extremamente dependente da realidade circundante, como o que acontece com os direitos fundamentais previstos na Constituição. Diante do cenário brasileiro em que é brutal a defasagem entre as promessas da lei e a realidade social, o Poder Judiciário aparece como possível efetivador, mas pra isso, é preciso ter claro que para interpretar a lei, precisamos compreendê-la. É preciso ter bem pré-compreendido que o direito é um instrumento de transformação da realidade social e que espera-se que o conteúdo material das constituições, através da atuação dos juristas, promova uma mudança no *status quo* da sociedade. Interpretações superficiais e desvinculadas do mundo prático são insuficientes para efetivar as prestações fundamentais. Assim, se o intérprete decide com base, única e exclusivamente, nas suas pré-compreensões (herdadas da sua existência particular – muito diferente da realidade da maioria da população, que vive em situação de pobreza e abandono –), a compreensão corre o risco de ser insuficiente e o direito corre o risco de não se realizar em sua plenitude.

5. Referências

CASANOVA, Marco Antônio. **Compreender Heidegger**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DESCARTES, René. **Discurso do método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os pensadores: História das Grandes Ideias do Mundo Ocidental – XV).

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência história**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução Flávio Paulo Meurer, Petrópolis-RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco, 2007.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Parte I e II. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 15. ed. Petrópolis-RJ: Vozes: Bragança Paulista-SP:

Universidade São Francisco. 2005

SIMIONI, Rafael Lazzarotto. **Curso de Hermenêutica Jurídica Contemporânea: do positivismo clássico ao pós-positivismo jurídico** Curitiba: Juruá, 2014.

STEIN, Ernildo *In*: HEIDEGGER, Martin. **Sobre a essência do fundamento. A determinação do ser do ente segundo Leibniz. Hegel e os gregos.**

STEIN, Ernildo. **A questão do método na filosofia: um estudo do modelo heideggeriano.** 3 ed. Porto Alegre: Movimento, 1983.

STEIN, Ernildo. **Compreensão e finitude: estrutura e movimento da interrogação heideggeriana.** Coleção ensaios – política e filosofia. Ijuí-RS: Unijuí, 2001.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica do Direito.** 10. ed. rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

STRECK, Lenio Luiz. **Verdade e consenso: constituição, hermenêutica e teorias discursivas.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

UM OLHAR BAKHTINIANO PARA O FILME “A CHEGADA”

MARCELA ARANTES MEIRELLES, TÂNIA MARA SILVEIRA DIAS

Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Juiz de Fora
Rua José Lourenço Kelmer, s/n. Campus Universitário, São Pedro, Juiz de Fora –
MG, CEP 36036-330

marcela.a.meirelles@hotmail.com, tmsil@yahoo.com.br

Resumo. *As ideias de Bakhtin compreendem a vida, a existência e o homem através da linguagem. O princípio dialógico, que percorre toda a obra bakhtiniana, implica que o homem participe inteiramente do diálogo, com seu corpo, gestos, atos, mãos, olhos, alma. Como sujeitos ativos e inacabados que somos a história que produzimos e pela qual somos produzidos é descontínua. Nesse contexto, pretendemos, a partir do filme A Chegada (2016), discutir os conceitos de dialogismo e cronotopia presentes na teoria de Mikhail Bakhtin.*

Palavras-Chave. *Cronotopia. Dialogismo. Interação. Linguagem.*

Abstract. *Bakhtin's ideas understand life, existence and man through language. The dialogical principle, which runs through the whole Bakhtinian work, implies that man should participate fully in dialogue, with his body, gestures, acts, hands, eyes, soul. As active and unfinished subjects we are the story we produce and by which we are produced is discontinuous. In this context, we intend, from the film The Arrival (2016), to discuss the concepts of dialogism and chronotopy present in Mikhail Bakhtin's theory.*

Keywords. *Chronotopy. Dialogism. Interaction. Language.*

1. Introdução

Ao longo do 1º semestre de 2017, cursamos a disciplina *Tópicos Especiais em Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores: Círculos de estudos Bakhtinianos* oferecida pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Através de leituras, filmes, discussões e seminários, despertamos o interesse em estudar mais a teoria de Mikhail Bakhtin nas obras do Círculo, além de buscar auxílio em outros autores. Foi proposto um seminário como trabalho final da disciplina com o objetivo de analisar uma obra sob o ponto de vista bakhtiniano, como um filme, um romance, um material artístico e etc. Selecionamos então o filme *A Chegada* pela riqueza de interação e de diálogos entre os personagens, pela noção não linear do tempo, pelos diversos encontros, além da excelente produção cenográfica.

Portanto, o corpus deste trabalho é o filme de ficção científica “The Arrival” ou “A Chegada” de 2016 dirigido por Denis Villeneuve e escrito por Eric Heisserer, baseado no conto Story of Your Life (1998), de Ted Chiang.

Neste filme, seres extraterrestres chegam em doze naves e pousam em doze pontos diferentes da Terra. Após as autoridades americanas perceberem que eles querem fazer contato, a Dra. Louise Banks (Amy Adams), uma renomada linguista que já havia ajudado o Estado anteriormente, em conjunto com o experiente físico Ian Donnelly (Jeremy Renner), são procurados pelo coronel militar (Forest Whitaker) para interagirem com os heptapods (nome dados aos alienígenas), com o objetivo de traduzir os sinais e desvendar se os alienígenas representam uma ameaça ou não e qual o propósito deles aqui na Terra.

2. Objetivo

O filme *A Chegada*, repleto de signos e mistérios, nos faz pensar, para além de questões existenciais, sobre a relação com o outro, a nossa comunicação e a compreensão sobre o tempo. Nesse sentido o objetivo deste trabalho é analisar como se constituem as relações de interação entre os sujeitos nessa obra cinematográfica, a partir dos conceitos de dialogismo e cronotopia presentes na teoria de Mikhail Bakhtin.

3. Referencial Teórico

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975) é um teórico da linguagem, que a despeito das mais agudas privações materiais, de doenças crônicas por que foi acometido, de perseguições, prisão e exílio, deixou uma produção intelectual de grande significado para as Ciências Humanas.

A linguagem para Bakhtin é um meio para entender algo maior: a existência, as relações, a vida. Segundo Covre e colaboradores:

As ideias de Bakhtin sobre o homem e a vida são caracterizadas pelo princípio dialógico. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, discordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos (COVRE et al., 2013, p.29).

O dialogismo é um dos princípios que percorreu todo o conjunto da obra de Bakhtin. Esta noção foi aplicada no estudo da linguagem como fator determinante para a formulação de suas ideias. Baseando-se neste conceito, o teórico russo procurou apontar as diversas vozes presentes em um mesmo discurso e a sua historicidade, isto é, como se estabelece a relação de um discurso com o outro, como as consciências estão em interação. De acordo com Covre e colaboradores (2013, p.29): “A dialogia é a atividade do diálogo e da atividade dinâmica entre eu e o outro em um território preciso, socialmente organizado em interação linguística”. Por isso as entonações são muito importantes, pois dão valor e ideologizam.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más,

importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2014, p.98-99).

Na perspectiva bakhtiniana, a palavra é uma arena onde os valores sociais contraditórios estão sempre se confrontando e a língua é apresentada como um fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação. Bakhtin define a língua como expressão das relações e lutas sociais, vinculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material (BAKHTIN, 2014).

Para o teórico russo, *cronotopia* é a relação entre tempo e espaço que se dá através do discurso. O Círculo se baseou na teoria da relatividade de Einstein para elaborar a ideia de cronotopo, pois: “[...] nele é importante a expressão de indissolubilidade de espaço e tempo (tempo como quarta dimensão do espaço)” (BAKHTIN, 2002, p.211). O cronotopo está relacionado a uma “grande temporalidade”, podendo ser entendido e definido como “a expressão de um grande tempo”. Segundo Bakhtin os cronotopos podem se incorporar um ao outro, ou se encontrar nas inter-relações mais complexas.

O tempo traz assim uma concepção de ser humano. O homem, ao longo do tempo se transforma, pois o cronotopo possui uma dimensão axiológica, valorativa num determinado contexto histórico.

Bakhtin elaborou o conceito de cronotopia para entender o romance. Ele preocupava-se com o tempo- espaço e o indivíduo histórico que se contextualiza no cronotopo. Para ele, o espaço é social, enquanto o tempo é histórico, visto que são nas transformações e nos acontecimentos que os movimentos ocorrem (COVRE, 2013).

O tempo se materializa no espaço e o espaço é revestido de sentidos através do tempo. Nessa perspectiva, tempo e espaço são dimensões indissociáveis. Citamos assim, Bakhtin:

A aptidão para *ver o tempo*, para *ler o tempo* no espaço, e, simultaneamente, para perceber o preenchimento do espaço como um todo em formação, como um acontecimento, e não como um pano de fundo imutável ou como um dado preestabelecido. A aptidão para ler, em tudo — tanto na natureza quanto nos costumes do homem e até nas suas ideais (nos seus conceitos abstratos) -, os *indícios da marcha do tempo*. O tempo se revela acima de tudo na natureza: no movimento do sol e das estrelas, no canto do galo, nos indícios sensíveis e visuais das estações do ano. Tudo isso é relacionado com os momentos que lhe correspondem na vida do homem (com seus costumes, sua atividade, seu trabalho) e que constituem o tempo cíclico (BAKHTIN, 2011, p. 225).

4. Análise

No filme *A Chegada* (2016), a renomada linguista Louise (Amy Adams) ajuda a desvendar o mistério da chegada de alienígenas à Terra em doze pontos diferentes. Através da interação e do diálogo com estes seres, ela

busca entender a língua/os signos utilizados por eles para se comunicarem.

Dentre os elementos que compõe o filme, podemos citar: a não-linearidade do tempo e da língua dos alienígenas (Figura 1); a utilização de artefatos cotidianos para lidar com os extraterrestres (roupas anti-radiação, pincel e quadro branco -Figura 2-, máquina para elevar pessoas, pássaro na gaiola, etc.); a imagem e a sonoridade pacífica dos ETs; o formato oval e vertical da nave (Figura 3); uma mulher (e linguista) atuando como protagonista em filme de ficção científica; a filmagem de algumas cenas iniciando de cima para baixo, dentre outros. Todos estes elementos desconstróem uma ideia pré-definida que temos de alienígenas e seu propósito de destruição na Terra. O filme se desenrola na trama de uma linguista tentando interagir com os heptapods (nome dado aos alienígenas), através de um intenso estudo sobre comunicação e linguagem.

Figura 1. Signo da língua dos heptapods



Figura 2. Roupas anti-radiação, quadro branco e pincel para interação com os ETs



Figura 3. Nave dos extraterrestres



Numa cena do filme, na qual Louise está estudando sobre o caso, ela diz: “Eu nunca serei capaz de falar a língua deles. Se é que estão falando. Mas podem ter algum tipo de língua escrita ou base para a comunicação visual.” (A CHEGADA, 2014, 36 min). Podemos perceber que a preocupação inicial de Louise é descobrir se eles possuem alguma base escrita de comunicação ou se eles são instintivos que não tem nem uma língua própria. Sabendo disso, ela buscará meios possíveis para interagir com eles. Como a interação é um conceito fundamental para Bakhtin, ele valoriza justamente a fala, a enunciação e afirma sua natureza social, não individual, ou seja, a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.

Louise tenta se apresentar aos heptapods utilizando um quadro branco e um pincel (Figura 2), mas ela só consegue comunicar de fato com os extraterrestres quando ela se despoja da roupa anti-radiação, aproxima-se deles, toca no vidro que os separa e se apresenta. É neste momento que eles se comunicam com ela lançando algo semelhante a um gás que se organiza na forma de um signo não-linear (Figura 1). Nesse contexto, a aproximação e a interação apresentam-se como ferramentas indispensáveis para a comunicação visual, que, inseparável das outras formas de comunicação, implica medo, conflitos, relações de poder, de adaptação, de resistência e alteridade.

Ian no seu primeiro encontro com Louise (o que nos remete a um cronotopo do encontro), lê em voz alta um trecho da tese de doutorado da linguista: “A língua é à base da civilização. É a cola que mantém um povo unido. É a primeira arma sacada em um conflito” (A CHEGADA, 2014, 16 min). Logo no início do filme, a palavra **arma** é mencionada. Vale destacar a importância dos sentidos que esta palavra assume, pois em determinado contexto do filme, prepara-se uma guerra entre as doze diferentes nações contra os heptapods, a partir do sentido equivocado que atribuem à arma.

Louise descobre posteriormente que o sentido atribuído pelos heptapods à arma é ferramenta ou presente e não o estopim para uma guerra. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são, inevitavelmente, o lugar da contradição. Como já mencionamos, para Bakhtin, a palavra é uma arena (BAKHTIN, 2014).

No esforço de comunicar e traduzir o idioma não-linear dos extraterrestres, Louise passa a ver o mundo de forma diferente, alterando inclusive seu pensamento e sua noção de tempo. Segundo Bakhtin os *cronotopos* podem se incorporar um ao outro, ou se encontrar nas inter-relações mais complexas. Um exemplo disso, no filme, “A Chegada”, é o *cronotopo do Encontro* (matriz temporal) coexistir com o *cronotopo da Estrada* ou a grande estrada da vida (matriz espacial). Assim, Louise a cada temporalidade, se transforma num novo sujeito.

Na teoria bakhtiniana, a *história* se apresenta como o horizonte social de uma época. Representa materialidade, acontecimento e descontinuidade. No filme, “A Chegada”, a história se mostra não linear, descontínua, quando Louise tem recordações com a filha (tempo passado), mas que na verdade são insights (compreensão súbita de determinadas situações) que ela recebia do futuro (previsão).

Eu pensava que este era o começo da sua história. A memória é algo estranho. Ela não funciona como eu imaginava. Estamos tão presos ao tempo, a sua ordem. Eu me lembro de momentos do meio. E esse foi o fim. Mas agora não tenho mais tanta certeza se acredito em começos e fins. Há dias que definem a sua história além da sua vida. Como o dia em que eles chegaram (A CHEGADA, 2016, 1 minuto).

Percebemos assim que a história é móvel, é tanto memória do passado, quanto memória do futuro. Ao final do filme Louise relata: “Então Hanna este é o momento em que sua história começou. Quando eles partiram. Apesar de conhecer a jornada, e saber aonde ela leva, eu a acolho. E saúdo cada momento dela.” (A CHEGADA, 2016, 105 min). Neste momento, a linguista havia compreendido que as visões e insights que ela tinha eram previsões futuras, pois Louise sabia de antemão que teria uma filha e que a mesma morreria jovem com uma doença terminal. Embora já soubesse de seu futuro, ela o acolhe e o saúda. Ademais, também escolhe viver o relacionamento com Ian mesmo sabendo que eles se divorciariam. Dialogando com Bakhtin, destacamos a ideia de que a história não está estagnada, pronta concluída, já-dada, mas se materializa no uso do signo. Como sujeitos ativos e inacabados que somos, a história que produzimos e pela qual somos produzidos é descontínua. Por mais que Louise conheça o Grande Tempo, o seu futuro, ela opta por vivê-lo, dando-lhe continuidade e permitindo que o novo, o inacabado, o incompleto se materialize.

5. Considerações Finais

Através de leituras, estudos, debates, realizamos uma análise de uma obra cinematográfica, mergulhando em algumas ideias do Círculo de Bakhtin,

as quais inscrevem o homem e a vida na linguagem e a partir dela, tenta os compreender.

A partir da análise do filme *A Chegada*, sob uma ótica bakhtiniana podemos concluir que os conceitos de dialogismo e cronotopia são uma excelente ferramenta para compreender o processo interativo entre sujeito, o Eu e o Outro, que se inscrevem na vida através da linguagem.

O conceito de dialogia pôde ser observado de forma bastante evidente na relação entre a linguista e os extraterrestres, pois somente a partir da aproximação entre eles é que foi possível interagir e comunicar. Já o conceito de cronotopia é presente em toda obra através da não-linearidade do tempo e de sua indissolubilidade com o espaço. A história, o tempo passado, presente e futuro se imbricam na obra levando o espectador a adentrar neste Grande Tempo da vida. Os cronotopos da estrada e do encontro também se revelam, respectivamente, na transformação da Louise e nos encontros que surgem no filme (alienígenas com humanos, Louise com Ian, Louise com a filha).

Logo, Bakhtin tem se revelado para nós mais do que uma teoria, pois de todas as vozes que nos constituem, certamente as vozes bakhtinianas tem falado muito em nós.

6. Referências

A CHEGADA (THE ARRIVAL). Direção: Denis Villeneuve. Intérpretes: Amy Adams, Jeremy Renner, Forest Whitaker. EUA: 2016, 116min. Paramount Pictures.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 16. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética (A teoria do Romance).** 5 ed. São Paulo: Ed. Hucitec e Annablume, 2002.

COVRE, A.M.P.M.; NAGAI, E.E.; MIOTELLO, V. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin.** 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ASPECTOS LINGUÍSTICO- EDUCACIONAIS DA TEORIA CULIOLIANA

MARCOS LUIZ CUMPRI

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT
Cidade Universitária - Av. Santos Dumont, S/nº. - Santos Dumont, Cáceres-MT, CEP:
78.200-000

O indivíduo somente age se ele sentir a necessidade de fazê-lo, isto é, se o equilíbrio for momentaneamente rompido entre o meio e o organismo, e a ação tende a restabelecer o equilíbrio, a readaptar o organismo (LA TAILLE, 1997, p. 42, apud PIAGET, 1967, p. 10)

Resumo. *Este trabalho se inscreve numa discussão sobre o ensino de línguas na perspectiva da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) de Culioli e colaboradores. Em nossas reflexões também contaremos com o apoio fundamental da filosofia fenomenológica nas visões de Husserl e de Merleau-Ponty. O objetivo será o de mostrar que apesar de a TOPE não estar inserida na Linguística Aplicada, fornece um valioso arcabouço técnico-teórico para o ensino porque é uma teoria das articulações.*

Palavras-chave: Culioli. Fenomenologia. Linguagem. Ensino. Noção.

Abstract. *This work is part of a discussion on language teaching from the perspective of the Theory of Predicative and Enunciative Operations. In our discussions we also tell with the fundamental support of the phenomenological philosophy of Husserl in the visions and Merleau-Ponty. The goal will be to show that although culiolian theory not being inserted in Applied Linguistics, he provides a valuable technical and theoretical framework for teaching because it is a theory of the joints.*

Keywords. Culioli. Phenomenology. Language. Teaching. Notion.

1. Apresentação

A este texto destinamos algumas reflexões sobre linguagem e ensino da língua materna que vimos elaborando há algum tempo, com o amparo da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE). Buscaremos, também, através de intersecções com a filosofia fenomenológica, entender a linguagem como um mecanismo biológico cuja atividade supera o reducionismo de sua função comunicativa e a redimensiona no campo da constituição (inter)subjetiva. Como material de análise, trazemos uma redação de vestibular para mostrarmos, por meio do mapeamento de operações de linguagem, a construção de noções, a organização do domínio nocional e a estabilização de sentido.

1.1 Pressupostos teóricos: do conceito de linguagem ao conceito de noção

CULIOLI (1990, 1995, 1999a, 1999b) entende a Linguística como a ciência que estuda a articulação entre linguagem e línguas naturais e a Linguagem, por sua vez, como uma atividade simbólica e inata dos seres humanos de construir representações, referenciações e regulações.

Já as línguas seriam sistemas de representação resultantes da atividade da linguagem com regras próprias de organização e cujos traços são empiricamente observáveis.

O enunciado é sempre um agenciamento de operações cujo processo de construção seria a própria enunciação, a qual, por sua vez, é um espaço marcado e orientado de operações de determinações pelas quais os sujeitos enunciadores produzem os enunciados e buscam constituir sentidos no discurso.

Na perspectiva culioliana o significado é sempre o significado de um enunciado e resulta de modulações de sentido que dialogam entre si e com um determinado conteúdo predicativo, enquanto a significação é uma relação complexa entre enunciados, uma situação de enunciação, um sentido e os valores referenciais (modalidade, tempo, aspecto, etc.) e o sentido uma relação entre os objetos linguísticos que remetem aos objetos extralinguísticos com suas propriedades físico-culturais (noções). Assim, a produção e o reconhecimento de enunciados seria uma atividade que pressupõe uma constante montagem e desmontagem de marcas, arranjos e relações a fim de que os significados sejam (re)construídos.

O conceito de noção é central na TOPE e se revela como um eixo de propriedades que são identificáveis e relacionáveis nas relações enunciativas por se prenderem ora ao domínio da cultura, ora ao domínio da experiência de mundo, ora ao domínio da cognição. Esses domínios são as fontes que caracterizam os objetos e os fenômenos de mundo.

A noção pode ser assim descrita enquanto um conceito que se refere ao nível das representações mentais, isto é, ao nível das representações que não são acessíveis diretamente. Trata-se, também, de uma propriedade situada na articulação do linguístico (do metalinguístico) e do extralinguístico em um nível de representação híbrida.

Cada termo dentro de uma língua natural refere-se a um número de propriedades físico-culturais não necessariamente universais; portanto, elas variam de uma cultura para outra, de uma matéria para outra. Isso fica mais evidente ainda no domínio das categorias gramaticais (gênero e número, por exemplo) nas quais certas operações são encontradas em todas as línguas por serem ou de ordem extralinguística ou por estarem associadas à linguagem. Uma noção não tem nada a ver com um rótulo lexical, ela é predicável e, como tal, não tem propriedades extensionais.

Todo domínio nocional é constituído de uma *fronteira*, que é o intervalo ou mesmo o campo vazio entre duas propriedades (p e p' , p e não p , verdadeiro e falso, etc.); de um *interior* dessa fronteira, que é tudo aquilo que é construído ao redor do alto grau da noção (o prototípico, o tipificado) e de um

exterior, que é um domínio cujo centro é tudo aquilo que o interior não é (o contrário, o antônimo, etc.), igualmente prototípico e tipificado.

Nas palavras de Culioli (1990, p. 181- 182)

Quando se constroem ocorrências abstratas, fazem-se três coisas simultaneamente: (1) constroem-se ocorrências abstratas e individuais, (2) constrói-se um centro organizador, em relação ao qual qualquer ocorrência da noção é definida (o centro organizador é dual: um tipo e um atrator). (3), Daí, a construção de um gradiente (o domínio nocional) então representada como um recipiente de atração; o valor absoluto é central, e o valor relativo de P diminui à medida que se distancia do centro.

Disso tudo, segue que as ocorrências são distribuídas num domínio (chamado domínio nocional) com uma topologia, baseada na identificação e na diferenciação. O resultado é um domínio de quatro zonas (Centro; Interior; Fronteira; Exterior).
[...]

2. A interface filosófica

São três os pontos que ligam o pensamento de Culioli ao de Husserl e Merleau-Ponty: (i) a busca pelo universal da linguagem, (ii) a concepção de um sujeito inacabado, imaturo e a (iii) assunção do construtivismo como método de análise.

Para essa pesquisa, dois são os pontos da Fenomenologia Husserliana essenciais: (i) a redução eidética (a busca do sentido dos fenômenos); (ii) a redução transcendental (como é o sujeito que busca o sentido).

Começemos pelo comentário que Merleau-Ponty (1991, p. 89) faz do pensamento do filósofo Husserl sobre a linguagem:

Husserl propõe a idéia de uma eidética da linguagem e de uma gramática universal que fixariam as formas de significação indispensáveis a qualquer linguagem, se ela for realmente linguagem, e permitiriam pensar com toda clareza as línguas empíricas como realizações “embaralhadas” da linguagem essencial. Tal projeto supõe que a linguagem seja um dos objetos que a consciência constitui soberanamente, e as línguas atuais casos muito particulares de uma linguagem possível cujo segredo a consciência detém [...].(MERLEAU-PONTY, 1991, p. 89)

A seu modo, confirma Merleau-Ponty (1991) uma das maiores hipóteses da teoria culioliana: a invariância da linguagem como mantenedora da variação das línguas naturais. A invariância engloba os princípios básicos da enunciação e de toda situação enunciativa, sempre considerando a tríade: sujeito, tempo e espaço. A variação tanto pode ser de uma língua para outra (uma variação radical, portanto), quanto dentro de uma própria língua (a heterogeneidade do material linguístico de uma comunidade).

As línguas compartilham com a linguagem o seu caráter social, apesar de serem instâncias quase biológicas. E não que a linguagem não seja da mesma ordem, ao contrário, ela é uma atividade inata, generalizável e simbólica.

Falando desse jeito pode ficar a impressão errada de que língua e

linguagem são instâncias autônomas quando, na verdade, é o contrário: são duas forças humanas articuladas e dependentes, pois, de um lado, há a linguagem que é o processo pelo qual se constitui a língua e, de outro, há a língua, o produto direto da atividade da linguagem.

Ainda nos deixando permear pelos pensamentos de Merleau-Ponty, a sua ideia de linguagem enquanto um equilíbrio em movimento confirma a necessária despolarização entre língua e linguagem e a iminente articulação delas em prol de uma investigação dos processos que levam à constituição dos significados ligados à enunciação e não só ao léxico, não só à gramática. Vejamos o que ele diz:

Tratar-se-á não de um sistema de formas de significação claramente articuladas umas com as outras, não de um edifício de idéias lingüísticas construído segundo um plano rigoroso, mas de um conjunto de gestos lingüísticos convergentes, definidos mais por um valor de emprego do que por uma significação (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 93).

Ademais, parece-nos que o filósofo francês tinha plena consciência da universalidade da linguagem e demonstrou isso ao pensar que a universalidade não é alcançável por uma língua universal, mas por aquilo que fornece os fundamentos de qualquer língua natural, por aquilo que permite que se passe de uma língua a outra, que passe por todas as línguas existentes e que as compare apenas no final do processo, na totalidade, sem que se reconheçam nelas elementos comuns de uma estrutura categorial única. (Merleau-Ponty, 1991, p. 93).

A visão de Rezende (2000) reforça a visão fenomenológica de Merleau-Ponty (1991):

Na articulação língua e linguagem, os resultados apresentam-se invertidos: aquilo que em fim de análise é determinado como sendo o material comum a uma família de estruturas gramaticais é o que difere de uma língua para outra (material lingüístico filtrado de toda uma experiência físico-cultural de um povo). No entanto, os elementos por meio dos quais se efetua a passagem de uma estrutura para outra, ou ainda, os elementos que geram diferenças em uma família de enunciados para uma língua dada são os que supomos serem generalizáveis e pertencerem a uma teoria da linguagem (p. 71.).

Da nossa parte, defendemos que a linguagem é uma instância biológica. Acreditamos que ela sustenta o movimento das línguas naturais por ser uma espécie de cabine de comando de onde se realizam operações comuns a todas elas, operações que independem dos amálgamas que se formam em suas superfícies. Operações que: quantificam, qualificam, determinam a diátese, modalizam, etc. É como se a linguagem mediasse a relação entre sujeito e alocação antes mesmo que haja a palavra, pura e simples. Antes do momento do pensar a palavra, a linguagem nos faz poder pensar na palavra. Ela é tanto prova cabal quanto vestígio da atividade humana. Ela está tanto na mais vã tentativa de reter o ar no aparelho fonador, quanto naquilo que não conseguimos ensinar a nós mesmos.

O sujeito ao nascer passa a caminhar em dois sentidos (um em direção

a si próprio e um em direção a tudo que é diferente dele) a fim de emparelhá-lo com várias das eminências da fenomenologia da linguagem. Uma verdade que não se pode negar é que da relação entre cada sujeito para com o outro, muito se recupera de uma primeira relação que cada um estabelece consigo próprio (daí falarmos constantemente em troca de experiências). Nessa problemática, em que momento cada um supera o conflito que é ter que enfrentar aquilo que constitui o outro? Há um derradeiro momento em que os ranços que nos acompanham se plastificam a fim de que se adiram aos ranços que não os nossos?

Numa leitura mais superficial, pode parecer que isso de nada tem a ver com ensino, tampouco como a proposta de puxarmos um fio da filosofia fenomenológica para amarrar alguma questão pertinente ao ensino. Acontece que se os sujeitos fossem instâncias translúcidas e todo resultado de sua atividade da linguagem fosse inteiramente explícito e com significações bem compreendidas (por ele e pelo outro), deixar-se-ia para trás uma questão chave: quando não da presença do objeto diante do sujeito, como se constrói a noção desse objeto de modo que ele exista tal qual em sua real manifestação fenomenológica a ponto de ser o mesmo para si e para o outro?

Se essa não é uma questão insofismável para o ensino de língua, então teríamos que deixar cair por terra toda a teoria acerca do caráter interacionista da linguagem, pois a práxis não teria espaço e aceitação ou a negação do outro deixaria de ser um módulo de equilíbrio. Do mesmo modo, se não houvesse controvérsia a partir do estabelecimento da autonomia do pensamento de cada um, a percepção do outro não teria pertinência, o que também derrubaria a teoria aristotélica acerca da verdade, pois não haveria a possibilidade de correspondência.

Afinal, assim disse Husserl, nas palavras de Merleau-Ponty:

Uma vez que tenho a idéia do outro, é porque, de alguma maneira, a dificuldade mencionada foi, de fato, superada. Só pode sê-lo se aquele que, em mim, percebe o outro é capaz de ignorar a contradição radical que torna impossível a concepção teórica do outro, ou melhor (pois se ignorasse já não seria com o outro que teria relações), capaz de viver essa contradição como a própria definição de presença do outro. Esse sujeito, que se sente constituído no momento em que funciona como constituinte, é o meu corpo. (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 100)

3. A interface com o ensino

Abaixo estão um texto de vestibular redigido sobre o tema “O ciúme nas relações humanas”, uma leitura possível e alguns direcionamentos para o seu trabalho em sala de aula.

A brisa, a borboleta e o lobo

O ciúme é insegurança, algo inerente a qualquer Amor, um instante, um hiato entre a intensidade do sentimento e o desejo de que “seja, infinito, enquanto dure” É a dúvida! Dúvida de que aquilo, tão belo, possa ser irreal. Mentira, ilusão, equívoco.

Por vezes, passa silenciosa e imperceptível, como a brisa. Porque o sentimento não é tão intenso, ou não há, mesmo, qualquer desejo de “infinito”... coisas não raras num mundo de paixões descartáveis, amores enlatados, em vários sabores,

nas melhores casas do ramo. Não raro num mundo onde o Amor engorda, não fortalece.

Por vezes, a dúvida passa, também silenciosa, mas com alguma graça, qual fugaz borboleta, porque há Amor intenso e “infinito...” mas que foi construído sobre firmes bases de confiança, respeito e liberdade, o que não abre espaço para grandes dúvidas, o que faz com que as pequenas dúvidas tornem-se mais um charme no relacionamento.

Mas algumas vezes, poderia mesmo dizer muitas, a dúvida surge voraz, como um lobo, terrível e sedenta. Quando o desejo é maior que o sentimento, quando o Amor confunde-se com posse, ganância. O amator, longe de transformar-se em coisa amada, transforma-se em chicote egrilhão.

E tão maior e mais voraz a dúvida, o ciúme, quanto menor a segurança, o respeito, a auto estima que tem o “amador” por si, quanto menor o Amor à Liberdade, própria e alheia. Para este é ainda mais terrível a tortura do “se...”, a cruel mordida da perspectiva, do lobo que ronda, do rosnar que aterroriza.

Neste momento, quando as trevas cegam e os uivos ensurdecem, o ciúme, de sentimento, ressentimento, paixão má, fúria, torna-se garra, presa, crime... povoando os jornais de manchetes e os corações de dor e morte

O texto “*A brisa, a borboleta e o lobo*” é a própria construção do domínio nocional de ciúme. Para o enunciador em questão há um tipo evidente que seria qualquer coisa como <ciúme – ser – insegurança>.

Porém, ao graduar ciúme, recorre-se à noção <ciúme-ser – dúvida> e é a partir dela que se organiza o domínio nocional de <ciúme>. Vejamos: “*É a dúvida! Dúvida de que aquilo, tão belo, possa ser irreal. Mentira, ilusão, equívoco.*” (linha 2/3)

Com efeito, a noção <ciúme-ser –dúvida> desliza num domínio construído por metáforas construídas a partir dos termos brisa, borboleta e lobo. A noção <dúvida – ser- brisa> aproxima <ciúme> da fronteira do domínio do que é ser insegurança. Assim, teríamos algo como <ciúme – não ser totalmente - insegurança>. Vejamos: “*Porque o sentimento não é tão intenso, ou não há, mesmo, qualquer desejo de “infinito”...*” (linha 2) Assim poderíamos arriscar um esquema representacional do tipo <brisa – ser – pouco ciúme>.

A noção <dúvida – ser- borboleta> redimensiona <ciúme> no exterior do domínio do que é ser insegurança: “*porque há Amor intenso e “infinito...” mas que foi construído sobre firmes bases de confiança, respeito e liberdade*”. Para tal noção poderíamos arriscar um esquema mais ou menos como: <borboleta – ser - amor>.

Já a noção <dúvida – ser- lobo> coloca <ciúme> no centro do domínio do que é ser insegurança e reverbera outras propriedade da noção <ciúme – ser x>. Por exemplo: “*...a dúvida surge voraz, como um lobo, terrível e sedenta. Quando o desejo é maior que o sentimento, quando o Amor confunde-se com posse, ganância*”. (linhas 14 e 15). Temos, assim, a noção <lobo – ser – não amor>.

Então, como trabalhar essas questões em sala de aula?

1. (Re) trabalhar conceitos clássicos da semântica lexical a partir da construção dos domínios nocionais de fortalecer e engordar (linha 7)
2. Mostrar como das ocorrências (noções) particulares chegamos aos universais. Por exemplo, pela construção do domínio nocional de ciúme, passamos por outros domínios (insegurança, dúvida, etc.) e, com isso, fazemos os alunos acessarem as sutis semânticas.
3. A modalização e as marcas aspectuais atribuem valores referenciais às noções. O uso da exclamação (linha 2/3) e o uso de “por vezes” (linhas 4 e 8), ao mesmo tempo, deslizam e estabilizam sentidos de uma ocorrência da noção.
4. O papel da metáfora nas relações intersubjetivas para a produção textual - ciúme enquanto brisa, borboleta e lobo.
5. O deslizamento semântico a partir da ocorrência de “dúvidas”. Na linha 10/11 fala-se em “grandes dúvidas” e na linha 11 fala-se em “pequenas dúvidas”.
6. Aqui se pode mostrar como a articulação é o que determina o sentido. No tocante aos intensificadores, em construções como grandes alegrias e pequenas alegrias, o positivismo está mais para grandes, o contrário do que ocorre quando o termo modulado é “dúvidas”.

4. Considerações finais

Nesse contexto, o diálogo é entendido como o ápice da equilíbrio porque é o momento em que nos distanciamos de nós (daquilo que julgamos ser) e nos aproximamos do outro (aquilo que pode ser o mesmo, isto é, correspondência; ou aquilo que pode ser o diferente, isto é, desproporção). Esse movimento é decisivo para mostrar que a atividade linguística pode mais me oferecer daquilo que eu (sozinho) investi nela. Daí a emergência do outro em todo esse processo, pois ele atua como um transgressor em nossas certezas a ponto de nos obrigar a expandir nossos espaços de conhecimento para que o novo venha a caber nele e é justamente essa capacidade de dilatação que é medida pelas instituições de ensino, uma herança nos dada há muito.

Sobre o momento da estabilização do sentido também é importante salientar que ela emerge porque surge uma verdade compartilhada, algo que está dentro de um e do outro e que se extrapola num dado momento e num dado espaço e gera comunhão. Assim, significar, dentro de uma situação intencional, mediada e controlada, é tarefa que envolve uma práxis interacionista cujo resultado subentende um momento de equilíbrio. Na verdade, de dois: um primeiro equilíbrio de ordem solipsista (eu num diálogo bem interno comigo mesmo) e outro compartilhado que exige o experimento da presença do outro.

Trata-se de um vaivém determinante para fazer com que os infantes aprendam a compreender, mesmo porque só uma modulação intersubjetiva é capaz de dar a liberdade de que cada um precisa para ser o que é.

5. Referências

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation** - Opérations et représentations. Paris: Ophrys, Tome 1, 1990.

———. Cognition and representation in linguistic theory. In: **Current issues in linguistic theory**, 112. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1995.

———. **Pour une linguistique de l'énonciation**: formalisation et opérations de repérage. Paris: Ophrys, Tome 2, 1999a.

———. **Pour une linguistique de l'énonciation**: domaine notionnel. Paris: Ophrys, Tome 3, 1999b.

CUMPRI, M. L. Da noção ao texto: um estudo enunciativo da produção textual. Araraquara. 2008. 124f. **Dissertação** (mestrado em linguística e língua portuguesa). - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2008.

LA TAILLE, Yves de. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, Julio Groppa (Coord.) **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1997, p. 25-44.

MERLEAU-PONTY, M. Signos. **Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

REZENDE, L. M. **Léxico e gramática**: aproximação de problemas linguísticos com educacionais. 2000. 330f. Tese (Livre-docência). - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2000.

A ESCRITA DO GÊNERO ACADÊMICO ENSAIO: UMA REFLEXÃO SOBRE ARGUMENTATIVIDADE E AUTORIA

MARIA DA PENHA BRANDIM DE LIMA, MARIA CRISTINA RUAS DE
ABREU MAIA

Departamento de Comunicação e Letras
Universidade Estadual de Montes Claros
Avenida Dr. Ruy Braga, S/N - Vila Mauriceia, Montes Claros - MG, 39401-089

plbrandim@gmail.com, mariacristinaruasabreumaia@hotmail.com

Resumo. *Esse trabalho tem como tema a autoria e a argumentação que se apresentam em textos acadêmicos. O objetivo geral da pesquisa é contribuir para os estudos da produção textual do gênero acadêmico na modalidade ensaio e seus objetivos específicos são identificar as marcas de autoria e das estratégias utilizadas na constituição do processo argumentativo em textos de estudantes de primeiro período do curso de Letras Português. A pesquisa justifica-se pela necessidade de se refletir acerca das dificuldades que os estudantes apresentam ao chegar no ensino superior, relativas a seu posicionamento crítico e argumentativo, na perspectiva autoral, ao produzirem seus textos e fundamenta-se em princípios teóricos da Análise Textual dos Discursos e dos Estudos Retóricos e Argumentativos. Foram analisados vinte e oito ensaios que compõem o corpus da pesquisa, com os quais se observou que a autoria e a argumentação são marcadas por meio de recursos linguísticos baseados nas noções de proximidade, intensidade e frequência, tanto nos aspectos linguísticos quanto nos aspectos retóricos.*

Palavras-chave: *Autoria. Argumentação. Produção textual. Ensino de Língua Portuguesa.*

Abstract. *This work has as its theme the authorship and the argumentation presented in academic texts. The general objective of the research is to contribute to the studies of the textual production of the academic genre in the essay modality, and its specific objectives are to identify the authorship marks and the strategies used in the constitution of the argumentative process in texts of first semester students of the course Portuguese. The research is justified by the need to reflect on the difficulties that students present in higher education, regarding their critical and argumentative positioning, in the author perspective, when producing their texts and is based on theoretical principles of Textual Analysis of Discourses and Rhetoric and Argumentative Studies. Twenty eight essays that compose the corpus of the research were analyzed, with which it was observed that authorship and argumentation are marked by linguistic resources based on the notions of proximity, intensity and frequency, both in linguistic and rhetorical aspects.*

Keywords: *Authorship. Argumentation. Text production. Teaching of Portuguese Language*

1. Considerações iniciais

No processo de escrita de textos de gêneros acadêmicos visa-se a uma argumentação consistente, realizada por meio do aperfeiçoamento linguístico no processo de articulação e rearticulação de aspectos lexicais, sintáticos e semânticos, na elaboração da escrita de temas específicos, requeridos aos estudantes.

De modo geral, no espaço acadêmico, muitas são as dificuldades apontadas por aqueles que produzem textos e pelos que avaliam os textos produzidos. As dificuldades relativas a escolhas lexicais, coesão e coerência, aspectos gramaticais, entre outras, determinam certo grau de rebaixamento de qualidade dos textos produzidos por nossos estudantes e, em alguns casos, indícios de apropriação de enunciados de terceiros, causados por várias razões, inclusive devido à realização de paráfrases mal elaboradas, citações sem a devida indicação do autor, entre outros problemas.

Por outro lado, independente do nível de aprimoramento linguístico gramatical, é inegável que muitos textos, produzidos por estudantes na posição de sujeitos escritores, apresentam marcas declarativas constituídas pelos diversos conteúdos de suas experiências discursivas. Essas marcas são identificáveis na superfície textual por meio de recursos e estratégias linguísticas realizadas pelos sujeitos escritores no processo de composição argumentativa de seus textos, ou seja, marcas de autoria que podem, por sua vez, apresentar maior ou menor consistência, de acordo com o desenvolvimento de uma proposta de escrita reflexiva.

Em razão disso, com o objetivo de contribuir com as discussões em torno do tema – a autoria e a argumentação na escrita de gêneros textuais acadêmicos – e, visando à produção de textos autorais, com consubstanciação consistente, apresentamos uma proposta simplificada, diante do espaço que se dispõe nesse artigo, que visa à organização do trabalho da escrita a partir de três eixos norteadores, a saber: a contextualização, a textualização e a retextualização no tratamento da escrita de ensaios acadêmicos.

A escolha do gênero textual ensaio se deu em razão de sua possibilidade natural de relacionar as necessidades gerais da escrita acadêmica: os conhecimentos adquiridos pelos conteúdos estudados nas aulas das diversas disciplinas, ao espaço do posicionamento autoral, como consequência da postura opinativa e avaliativa decorrente da modalidade.

1.1 Gêneros Acadêmicos Escritos: breve definição

Os estudos e pesquisas sobre gêneros textuais – que abrangem desde as formas de organização e composição até a maneira como esses são adquiridos e apreendidos em contextos sociais, históricos e culturais específicos – têm constituído a agenda de muitos estudiosos da linguagem que se dedicam, entre outros objetivos, em compreender e explicar o funcionamento de gêneros específicos, como os acadêmicos, vistos como lugar de interação que possibilitam aos seus produtores ações com a linguagem

recorrente, tendo em vista o propósito sociocomunicativo.

A produção científica dedicada à definição e ao estudo de gêneros especializados como os que são produzidos e consumidos nas e pelas instituições de ensino superior é crescente e todo esse interesse deriva, em parte, em explicar as características composicionais e a função sociocomunicativa de textos como resumo, resenha, artigo e ensaio, etc.

Nesta intenção, reflexões como as de Swales (1990), Miller (2012), Bazerman (1994), do quadro teórico da abordagem sociorretórica de gêneros textuais, trazem luz aos estudos de gêneros textuais produzidos em ambientes acadêmicos. Notadamente, deve-se a John M. Swales os conceitos-chave sobre a análise de gêneros textuais em contextos acadêmicos e profissionais.

A análise empreendida pelo linguista parte de uma perspectiva que põe em evidência muito mais a construção do texto e as práticas sociais acadêmicas do que a imposição de escolhas linguísticas que compõem o texto. Conforme Swales, essa conscientização linguística é imprescindível para o ensino/aprendizagem de gêneros que são produzidos em situações e contextos especializados, como a que solicita a produção de um ensaio acadêmico, por exemplo.

Já Miller (2012), para quem o gênero é uma ação social, define o gênero como uma ação retórica recorrente. A autora parte de uma noção retórica de gênero²³¹ para defender que existem convenções de discurso pré-estabelecidas, permitindo a um grupo social eleger, por meio da linguagem, “agir conjuntamente” e a construir textos que atendam a situações sociais formais.

As reflexões de Miller têm impacto não só para compreender e analisar como gêneros textuais diferentes são organizados, mas também para poder agir em uma situação social recorrente, em que um determinado gênero incorpora aspectos da realidade social. Nessa perspectiva, um gênero é uma ferramenta de que dispõe escritores particulares, como os estudantes universitários, que os permitem agir e participar de uma ação coletiva, como produzir um ensaio acadêmico solicitado por um professor de uma disciplina curricular, tema deste trabalho.

Ainda nesta mesma direção, as reflexões de Bazerman (1994) estabelecem muitos pontos de contato com os trabalhos de Swales (1990) e Miller (2012). Destaca-se o fato de que, para ele, o gênero também realiza uma ação social, conferindo destaque às regularidades nas propriedades das situações recorrentes, que relevam a estabilidade da forma e do conteúdo do ato de comunicação. Ainda para Bazerman (1994), um gênero tem existência a partir do momento que seus usuários os distinguem, os nomeiam e os reconhecem como tal.

De modo breve, pode-se destacar que as reflexões desses três estudiosos dão conta de que os gêneros são produzidos e interpretados com base em nossas experiências sociorretóricas, tendo em vista os propósitos

²³¹ Miller (2012, p. 29) esclarece que “o que é particularmente importante nas situações retóricas para uma teoria de gêneros é que elas são recorrentes, (...), mas para entender a recorrência, é necessário rejeitar as tendências materialistas na teoria situacional. (...) em retórica,” a existência do recorrente fornece *insight* à condição humana” (...), na explicitação materialista, o recorrente levaria a generalizações científicas. A recorrência é inferida por nossa compreensão de situações como, de alguma forma, “comparáveis”, “similares”, ou “análogas” a outras situações, (...), “situações objetivas são únicas” – elas não podem recorrer.

comunicativos pretendidos para determinado gênero e os objetivos que queremos alcançar, isto se atrela a nossa percepção das semelhanças comuns ou específicas de cada gênero e aos contextos sociais análogos onde circulam.

1.2 O Ensaio Acadêmico: definição e características

Como uma das modalidades do gênero acadêmico, o ensaio se constitui como um trabalho científico que prevê, além dos aspectos comuns a este tipo de trabalho, “alto nível de interpretação e julgamento pessoal” (SEVERINO, 2007, p. 206), embora apresente maior flexibilidade em relação ao seu suporte teórico, diferentemente de outras modalidades do gênero.

Ao escrever um ensaio, a apresentação do tema - atrelado ao conhecimento de um conteúdo específico por parte de seu *autor* - deve ser clara e a exposição argumentativa – o ponto de vista - deve percorrer os parágrafos de forma sequencial e didática em relação à apresentação das ideias.

A organização dos parágrafos compõe um dos aspectos que garante o processo argumentativo. Para tanto, o uso de elementos coesivos e operadores argumentativos, a retomada do conteúdo proposicional, articulados na microestrutura textual devem ser observados de forma a garantir a coesão e a coerência textuais.

Assim, a escrita do ensaio requer uma mobilização de recursos linguísticos adequada, de correção gramatical e de atendimento a exigências básicas de um texto acadêmico, porém, dotado de possibilidades próprias da subjetividade e da criatividade de seu autor.

2. Orientações teóricas: autor, autoria e argumentatividade

Diante de nossa concepção sociointeracionista da linguagem, cabe ressaltar que consideramos de fundamental importância o vínculo do sujeito escritor com o texto e com o contexto de produção, as relações do texto com o mundo e com o outro como meio de constituição da autoria em sua estreita ligação a argumentação, tendo em vista a manifestação de pontos de vista por meio de procedimentos argumentativos.

Para Rabatel, a hipótese da autoria remete “à ideia de uma voz portadora de um ponto de vista (PDV)²³² que leva a compreender para além da assunção de responsabilidade dos pontos de vista de outros, exprimindo uma contribuição nova sobre o sujeito” (RABATEL, 2010, p. 507). Em seus estudos, o autor²³³ delimita alguns conceitos fundamentais para nossa compreensão acerca da autoria. Para ele, o sujeito escritor institui sua prática escritora a partir das forças das vozes que se encontram em diversos outros discursos.

Em relação aos pontos de vista assumidos, estes se relacionam à construção de subjetividade e de juízo de valor e implicam um caráter argumentativo, pois ao assumir um dito (um conteúdo proposicional) assume-se uma verdade que caracteriza uma responsabilidade enunciativa ou a responsabilidade enunciativa limitada ou ainda a imputação de

²³² Rabatel (2009; 2010) faz uso de maiúsculas contínuas para PDV para referir-se a ponto de vista.

²³³ Neste trabalho faz-se a discriminação da palavra *autor* (com de itálico) para identificar o termo referindo-se ao sujeito escritor, responsável por um enunciado, distinguindo-o de autor (sem itálico) como retomada para os estudiosos a que nos reportamos como suporte teórico.

responsabilidade enunciativa²³⁴.

Corroborando com Rabatel, Adam (2008; 2010) defende que a responsabilidade enunciativa se constitui em uma composição de vozes coexistentes de maneira que o sujeito escritor, ao assumi-las, torna-se fonte de um determinado enunciado e assim, *autor* de enunciados com os quais se posiciona sobre o mundo no uso de suas possibilidades linguísticas, ou seja, assumir uma responsabilidade enunciativa é assumir um ponto de vista pelo que é dito (ADAM, 2008).

Neste trabalho, assumimos esses conceitos, compreendendo que a relação do sujeito escritor com o conhecimento e, por consequência, com o mundo, determina o processo de constituição autoral, enquanto estrutura sua orientação argumentativa, numa articulação contínua desses processos. Assim, definimos como marcas de autoria os registros linguísticos do sujeito escritor, marcas linguísticas que expressam seu grau de comprometimento com o tema abordado e que se caracterizam por determinados índices de pessoa, tempo e espaço, pelas modalizações e estratégias argumentativas realizadas, constituintes da expressividade do *autor*.

2.1 O interlocutor no processo argumentativo

Assumiremos o termo interlocutores (o auditório)²³⁵, para nos referirmos aqueles que se constituem como razão principal para a produção dos discursos. Por esse motivo, o produtor do texto não pode deixar de lado determinados aspectos contextuais, pois se trata de objetivo central, obter sua adesão. Autores de diversas vertentes dos estudos linguísticos já colocaram a questão da necessária relação *autor* e discurso (ou *autor*-texto-leitor) e o atendimento às expectativas, aos valores, às crenças e às demandas por conhecimento ou reflexões daqueles a quem o texto se destina.

Para Reboul (2004), a eficácia da argumentação tem relação com o conhecimento do auditório, que determina escolhas, seleção de métodos e recursos argumentativos e persuasivos.

Entre outras vertentes dos estudos da linguagem, a Nova Retórica também se situou em relação à participação dos interlocutores, considerando os aspectos contextuais como um dos elementos dos quais depende o sucesso de uma argumentação. Assim, cabe ao *autor* encontrar espaços argumentativos em meio às crenças e valores sociais e culturais de seus interlocutores, uma vez que, ainda de acordo com Reboul (2004), trata-se de lei fundamental da Retórica que o orador nunca está sozinho e exprime-se sempre em concordância com outros oradores ou em oposição a eles e sempre em função de outros discursos.

²³⁴ Para Rabatel (2009) existem a possibilidade de “ser muito afirmativo, modalizar seu próprio PDV ou se esconder atrás de uma constatação compartilhada pela opinião geral” (RABATEL, 2009, p. 8). Disponível em: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/43/30/06/PDF/99-2009f-Lang_Rabatel.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017./<<http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-3-page-505.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

²³⁵ Reboul (2004) discute as características do auditório e a diferença entre a argumentação oral e a escrita. Essa diferença encontra-se no plano dos procedimentos: a argumentação oral precisa evitar a desatenção e o esquecimento dos interlocutores e a escrita não pode contar com a interação direta com o auditório.

2.2 Argumentos, técnicas argumentativas e figuras retóricas na constituição autoral: a força das vozes nos enunciados

Recorremos, de forma abrangente neste trabalho, aos pressupostos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), quando tratam das técnicas argumentativas. De forma geral, os autores delimitaram a estrutura dos argumentos e os classificaram em argumentos quase lógicos²³⁶ e argumentos baseados na estrutura do real²³⁷, além de tratarem das ligações²³⁸ que os fundamentam.

Às figuras de retórica atribuem-se funções especiais na articulação dos procedimentos de persuasão. Trata-se de expressões que apresentam sentidos diferentes de seu emprego habitual e relacionam-se estritamente ao contexto discursivo e finalidades próprias, situadas. Classificam-se como figuras de escolha, de presença e de comunhão, indicando suas funções: realizar uma escolha, intensificar o grau de presença ou realizar a interação com o auditório.

O uso das figuras de retórica imprime força argumentativa aos enunciados e podem vir a ser determinantes no processo de convencimento entre os interlocutores.

3. A escrita do gênero ensaio: textos e contexto das produções analisadas

Os textos analisados se constituíram num total de vinte e oito ensaios desenvolvidos a partir do tema “Uma leitura da cidade”. Essa proposta de trabalho relacionou-se às atividades próprias da disciplina Introdução à Leitura e Produção de Textos, do primeiro período do curso de Letras/Português da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. As atividades solicitadas partiram de um eixo norteador fundamentado em três fases, denominadas contextualização, textualização e retextualização.

A contextualização considera a realização de reflexões conjuntas com vistas à apropriação de um PDV a partir do desenvolvimento de leituras, pesquisas e coleta de dados informativos;

A textualização pressupõe a adequação do texto ao contexto de produção, na realização do que Rabatel (2009) denominou exercício autoral. A construção argumentativa requer a mobilização dos recursos linguísticos e estratégias de modalização da linguagem, bem como a tomada de posição diante do tema proposto.

A retextualização visa à readequação e reescrita do texto de acordo com a orientação argumentativa empreendida e o aprimoramento do material linguístico.

²³⁶ Em relação aos argumentos quase lógicos encontramos o uso da contradição e da incompatibilidade, da identidade e da definição, da regra de justiça, da reciprocidade, da transitividade, da inclusão da parte no todo, da divisão do todo em partes, da comparação, do sacrifício e das probabilidades.

²³⁷ Em relação aos argumentos baseados na estrutura do real faz-se uso da instauração de uma solidariedade. Os argumentos baseados na estrutura do real estabelecem conexões entre os interlocutores e têm como fundamento a experiência e não a lógica.

²³⁸ Fundamentam-se nas relações entre elementos da realidade e podem ser de sucessão: estabelecendo relação de causa e efeito, de coexistência, referindo-se às vinculações que envolvem realidades de ordens diferentes ou ligações que fundamentam a estrutura do real relacionadas às argumentações fundamentadas por recursos de particularização.

3.1 Uma leitura da cidade: as produções de ensaios acadêmicos

Inicialmente, os alunos foram solicitados a realizar leitura e resenha do livro *Cidades Invisíveis*, de Ítalo Calvino, com o objetivo de suscitar um debate sobre o tema proposto, além de tratar de aspectos linguísticos e discursivos inerentes ao conteúdo da disciplina. Em seguida a essa atividade realizou-se a proposta da escrita coletiva de um ensaio sobre a cidade em que residem, tendo-se em perspectiva o conhecimento prévio dos estudantes.

Para a realização da escrita coletiva, os estudantes foram divididos em subgrupos de até cinco participantes no qual tiveram que elaborar e apresentar para toda a classe, um plano de trabalho para a escrita do texto, bem como as tarefas de cada participante, indicando qual segmento da cidade seria tratado, diante de questões previamente indicadas por eles, os subtemas saúde, educação, saneamento básico, entre outras. Assim, cada grupo realizou a primeira escrita, os ensaios coletivos, que foram lidos pelos relatores de cada grupo e discutidos por todos os estudantes da classe, de forma a contribuir com a escrita de todos.

Em seguida, os alunos foram solicitados a escrever seus ensaios individuais, passando pelo mesmo processo: escolha de subtema, apresentação do plano de escrita e apresentação da leitura do texto final para toda a classe, podendo acatar ou não as sugestões indicadas.

Em caráter de amostra, apresentamos a análise parcial do *corpus*: cinco ensaios individuais - E1, E2, E3, E4 e E5 - com os quais foram observadas a caracterização da responsabilidade enunciativa e as estratégias argumentativas de que os autores lançaram mão na elaboração de seus enunciados.

3.2 Uma reflexão sobre a argumentatividade e a autoria

Em relação aos textos produzidos, a mobilização dos dêiticos espaciais e temporais, dos índices de pessoas e de um conjunto de modalizadores discursivos configuram, aos enunciados, diferentes graus e níveis de comprometimento, identificáveis no plano geral das asserções, conforme apresentam os excertos abaixo, retirados dos ensaios produzidos pelos estudantes²³⁹.

Quadro 1 – Caracterizadores de responsabilidade enunciativa:

Índices de pessoas	<i>E4: (...) evidenciarei a importância histórica dessa cidade, alguns pontos turísticos característicos da região...".</i>
Dêiticos temporais	<i>E1: "Com o decorrer dos anos, elas sofreram mudanças significativas em suas funções..."</i>
Dêiticos espaciais	<i>E2: "Quem vem à cidade e passa por lá, além de produtos de qualidade, levam as mais ricas e belas histórias...".</i>

²³⁹ Os trechos transcritos não sofreram qualquer tipo de alteração, encontrando-se da mesma forma escrita pelos estudantes.

Observa-se pela análise dos enunciados que, apesar do uso de pronomes e tempos verbais usados na primeira pessoa, ao referirem-se às cidades, os autores imprimem determinado distanciamento. Os índices de pessoa tendem a aproximação, enquanto os dêiticos espaciais determinam certo afastamento.

Quadro 2 – Modalização

Articuladores Mediadores	E3: “este preconceito se impregna tanto que os próprios se definem como tais e até utilizam deste artifício para intimidar ou persuadir alguém a lhe ajudar”.
Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	E2: “Quem vem à cidade e passa por lá, além de produtos de qualidade, levam as mais ricas e belas histórias... ”

O efeito de sentido que se instaura é o de intensidade, definido pela modalização empregada nos enunciados. O uso de aspás, pouco presente, caracteriza o respeito a discursos de terceiros.

Quadro 3 – Estratégias argumentativas:

Ligações de sucessão	E3: “Em geral, as pessoas vêm nestes moradores de rua um risco , e os colocam como sendo perigosos para a sociedade, e o problema é que aos poucos este preconceito se impregna tanto que os próprios se definem como tais e até utilizam deste artifício para intimidar ou persuadir alguém a lhe ajudar. Toda essa situação vira consequência porque o morador de rua passa a incorporar a forma perversa que o tratam e acaba perdendo sua identidade como ser humano”.
Ligações de coexistência	E5: “O corredor cultural é nossa história preservada (a) e bela, hoje Montes Claros evoluiu e cresceu muito (b) , mas a lembrança do nosso passado como símbolo do que nos tornamos no presente (c) estará sempre belo e admirado por todas as gerações”

De maneira geral, em seus textos, os sujeitos escritores realizam movimentos retóricos e articulam as unidades linguísticas de modo a incutir, nos enunciados, determinada orientação argumentativa.

A argumentatividade caracteriza-se em funções de estratégias de delimitação de características, demonstradas na amostra E3 com uso de ligação de sucessão.

A expressão “moradores de rua” vai recebendo continuamente uma série de características relacionadas à negatividade que provoca a orientação argumentativa proposta com o uso dos termos: “um risco”, “perigosos”, “preconceito”, “intimidar”, “forma perversa”, “perda de identidade”, as quais definem um estado geral desse segmento da população em relação aos demais segmentos e a si mesma: sua marginalidade social inserida num ciclo contínuo de causa e consequência que se confundem.

Em E5 apresentam-se as relações de contradição (a), frequência (b) e de transitividade e comparação (c), cujo efeito de sentido relacionado à positividade caracteriza a orientação argumentativa direcionada ao progresso da cidade, determinado pelas mudanças.

Quadro 4 - Uso de figuras retóricas

Figura de comunhão	E4: “São 160 anos de história, e hoje ela é nossa terra, terra do arroz com pequi, frango caipira com pirão, requeijão e pão de queijo, terra das tradições folclóricas, festas de agosto e expomontes, terra dos montesclarenses ”.
Figura de presença	E5: “ E como fazer para preservar tamanha história que ainda resta hoje? Há em um pedacinho dela, a antiga Montes Claros, as ruas de pedras, os casarões, as fachadas antigas que nos remetem a uma cidade em pleno desenvolvimento já no século XX”.
Figura de escolha	E3: “ Temos que recolocar os atributos próprios das personalidades de cada um deles e trazer-lhes a humanidade que lhe é negada.

Tendo em vista os procedimentos de persuasão, observou-se ainda o uso de figuras retóricas, expressas nos ensaio por expressões que se relacionam estritamente ao contexto discursivo e finalidades próprias, situadas.

Em E5, a pergunta, logo em seguida respondida, realizada de forma a determinar certa proximidade com o leitor, conduzindo um efeito de sentido que define a conciliação entre os aspectos antigo e moderno; em E4, as peculiaridades gastronômicas captam os sentidos do leitor no que se refere à “terra e suas propriedades”, atribuindo proximidade; em E3, o argumento fundante é a escolha pela humanização como questão ética.

A análise realizada revela aspectos de autoria, presentes nos conteúdos proposicionais dos ensaios elaborados. Os sujeitos escritores, investidos da qualificação de *autores* - uma composição de vozes coexistentes assumidas - determinaram orientações argumentativas relacionadas a seus interlocutores - o ambiente acadêmico.

4. Considerações Finais

Em qualquer escrita, os enunciados transportam, em si, um peso crítico, um posicionamento marcado linguisticamente nos níveis sintático e semântico. Isso significa entender o texto como um todo repleto de possibilidades e de intenções comunicativas reveladoras da presença de um autor, cuja ação sobre o texto orienta os argumentos e marca subjetividades, seja por meio da articulação pessoa, tempo e espaço, seja por lexemas e articuladores textuais capazes de revelar juízos de valores, opiniões ou engajamentos a uma verdade.

A escrita do gênero ensaio acadêmico denota certa estabilidade no desenvolvimento de sua produção e, ainda que não tenha partido de uma motivação individual (decisão particular), mas de uma solicitação institucional (demandada pelo professor da disciplina) cumpre um propósito social convencionalizado pela recorrência, denotando uma ação retórica tipificada.

Os conteúdos dos textos analisados apresentam o gerenciamento de vozes que consolidaram as marcas de opiniões e o potencial argumentativo-opinativo na construção da autoria. Essas marcas são identificadas por meio dos recursos linguísticos baseados em noções de proximidade, intensidade e frequência.

Os ensaios analisados revelam que, embora ainda sejam necessários o aprimoramento da escrita e da adequação ao gênero acadêmico, acreditamos que o planejamento da escrita e as etapas de desenvolvimento do trabalho desenvolvido – contextualização, textualização e retextualização – foram

relevantes para a qualidade dos textos produzidos, com os quais seus autores assumiram responsabilidades enunciativas e realizaram estratégias argumentativas que consolidaram seus posicionamentos de forma consistente.

Defendemos que as estratégias de produção textual, em qualquer nível de ensino, requerem intensificação do “exercício autoral” e levem em conta sujeitos participativos da aprendizagem, possuidores de conhecimentos prévios. Assim, as atividades necessitam considerar o uso de procedimentos que priorizem, em sala de aula, atividades de interação e realização efetiva de escrita, visando aos processos de consolidação do posicionamento argumentativo autoral.

6. Referências

ADAM, J.M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. Rev. Téc. Luis Passeggi ; João G. Costa. Trad. Maria das G. S. Rodrigues, João G. S. Neto e Eulália V. L. F. Leurquin. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Por uma colaboração das ciências do estabelecimento dos textos (genética, filologia, tradução). *In*: RODRIGUES, Maria G. Soares; SILVA NETO, J. G.; PASSEGGI, Luis. (Org.). **Análises textuais e discursivas: metodologia e aplicações** /Jean-Michel Adam, Ute Heidmann, Dominique Maingueneau. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-43.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.). Rev.Téc. Ana R.Vieira *et al*. São Paulo, SP / Cortez Editora. ISBN 85-249-1105-0 165 p.

LIMA, Maria da Penha Brandim. **Autoria e argumentação em textos do ensino médio**. 2012. 152 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – PUC/SP, 2012.

MAINGUENEAU, D. Imagem de autor – não há autor sem imagem. **Doze conceitos em análise do discurso**. Org. Sírio Possenti e Maria Cecília P. de Souza e Silva. Trad. Adail Sobral *et al*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MILLER, Carolyn. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

RABATEL, Alain. **Prise en charge et imputation, ou La prise en charge à responsabilité limitée**. Langue Française, Paris, n. 162, p. 71-87, 2009.

_____. Schémas, **techniques argumentatives de justification et figures de l'auteur** (théoricien et/ou vulgarisateur). Revue d'anthropologie des connaissances, Paris, v. 4, n. 3, p. 505-526, 2010.

SEVERINO, A. Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 27.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SWALES, J. M. Research Genres: **Exploration and Applications**. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 2004.

SOBRE A LINGUAGEM DE MOBILIZAÇÃO E RESISTÊNCIA POLÍTICA NO ESPAÇO DA INTERNET, ATRAVÉS DE TEXTOS “MANIFESTOS”

MARIA DO CARMO DE OLIVEIRA MOREIRA DOS SANTOS

lervangogh@yahoo.com.br

Resumo. *Por meio dos “Manifestos” publicados na internet de 2013 a 2017, este artigo traz uma análise dessa modalidade textual, entendendo-a como um gênero em que se podem sustentar pensamentos políticos/ideológicos e propiciar “experienciações” de “identidades”. As análises têm como fio condutor a configuração dos textos como discursos políticos/ideológicos, no espaço da internet, que se configuram como espaço público na concepção arendtiana (Arendt, 2005). Isto é, espaço de ação.*

Palavras-chave: *Manifestos, Linguagem, Ideologia política, Corpo/corporificação, Identidades.*

Abstract. *Through studying “Manifestos” published in the internet between 2013 and 2017, this paper presents an analysis of the Manifesto text, taking it as a literary genre in which there can be political / ideological argumentation, and that can provide identity experimentations. This analysis takes as background the formatting of the texts used as political / ideological expression, among internet, public space according to Arendt’s conception, i. e., action space.*

Key words: *Manifestos, Language, Political ideology, Body / embodiment, Identities.*

1. Introdução

O mês de junho de 2013 ficou registrado na história do Brasil quando vários estudantes foram à Avenida Paulista protestar contra o aumento das tarifas de ônibus. Esse movimento tomou proporções naquele tempo jamais imaginadas. Outras manifestações foram acontecendo, com o incentivo das mídias, originando as “jornadas de junho”. A pauta de reivindicações ampliou-se e se desdobrou em vários eventos seguidos, ainda neste mês. Tudo isso ganhou a cobertura dos horários nobres dos noticiários, na medida em que oportunistas de plantão perceberam, nesses movimentos, uma chance de quebrar a “hegemonia ideológica até então dominante e das altas taxas de aprovação aos presidentes dos governos petistas” (SOUZA, 2016, p.). A seguir, os movimentos de rua, em 2014, foram incentivados por partidos que buscavam recuperar o “protagonismo” no ano eleitoral. Mais tarde, os partidos de oposição não aceitando a derrota das eleições incentivaram os movimentos de rua, verde-amarelos, e em 2015, apoiados pelo discurso “limpa Brasil”, pelas grandes mídias e pelo FIESP pediram o “impeachment” da então Presidente Dilma Rousseff.

Nesse contexto, a sociedade dividiu-se, e intelectuais de resistência a esse movimento sentiram a necessidade de criar espaços, a fim de expressar contra o curso do processo de “impeachment”, uma vez que não viam nenhum fato jurídico que justificasse tal ação. Ademais, era necessário resistir e lutar contra os riscos à Democracia, instalados no país, alertar os ativistas de vários segmentos sociais sobre os ímpetos que ocasionariam a instabilidade nacional. Foi nessa ambientação que os Manifestos aparecerem recorrentemente desde 2013.

2. Sobre os “Manifestos”

Em uma primeira investigação, para início da pesquisa, foram encontrados 20 textos publicados como manifestos: “Manifesto sobre a esquerda-caviar”, 15/12/2014; “*Frente Brasil Popular: Manifesto ao Povo Brasileiro*”, 08/09/2015; “Carta Cidadanista” – (Novo partido-movimento de esquerda lança manifesto em SP), 27/03/2015; “Intelectuais lançam na USP manifesto contra impeachment de Dilma”, 20/10/2015; “Manifesto Teatro pela Democracia: Não ao Impeachment!”, 21/03/2016; “*Manifesto dos jornalistas pela democracia*”, 26/03/2016; “*Nova campanha da legalidade: manifesto de juristas em defesa da Constituição e do Estado de direito*”, 06/04/2016. **“Manifesto do Movimento de Aposentados, Pensionistas e Idosos do PDT – MAPI”, 13/04/2016;** “Manifesto em defesa da democracia”, 14/04/2016; “Manifesto ‘Médicos pela Democracia’”, 23/04/2016; “Manifesto OPTEI pela defesa do PT”, 21/12/2016; “Mulheres lançam manifesto contra a reforma da previdência”, 13/02/2017; “Manifesto da Frente Feminista de Esquerda”, 06/03/2017; **“Por Esquerda Popular e Socialista” (EPS), 15/03/2017;** “*Por que Lula?*” (Chico Buarque e Leonardo Boff, assinado também por 400 intelectuais), 19/03/2017; “Manifesto contra a reforma trabalhista”, 22/03/2017; “Do Clube da Engenharia: Manifesto por um projeto de Nação”, 26/04/2017; “Manifesto contra a reforma trabalhista” (Juizes, procuradores e advogados veem ‘retrocessos sociais’ na reforma trabalhista), 10/07/2017; “Manifesto pela Soberania Nacional” (Roberto Requião e Patrus Ananias – PT), 27/09/2017; “Manifesto contra a reforma trabalhista” (Pesquisadores, estudantes e profissionais da área do trabalho), 24/10/2017; O número de textos “Manifestos” não para por aí. Esta pesquisa, por questões metodológicas (primeira investigação para fim de elaboração de um projeto de Pós – doutorado), trabalhou com os textos acima citados.

Desse modo, como se pode constatar pela história e pela pesquisa até aqui desenvolvida, é em momentos de crise que o texto “Manifesto” aparece. Essa modalidade de protesto é veiculada em produções escritas, publicadas em jornais periféricos e panfletos, em outros tempos, e hoje em mídias *online*, na tentativa de ganhar adesão e visibilidade perante o público, uma vez que não encontra espaços de divulgações em mídias dominantes.

Torna-se necessário, neste momento, esclarecer que, a priori, um manifesto é uma declaração pública, que pode ser escrita por um grupo ou por um indivíduo que entra em “ação”, a fim de se posicionar claramente diante de um determinado fato. O referido texto condiz com a condição de ação como elemento estruturante do conceito de espaço público arendtiano (cf. ARENDT, 2002). Isto é, espaço de intervenções políticas, sociais, culturais. No âmbito do conceito de ação, como atividade da esfera pública, o “Manifesto” torna-se espaço(s) de intervenção política, na medida em que visa a uma necessidade

de repensar discursos, algumas vezes contundentes, outros contraditórios. Na maioria das ocorrências, esses textos são elaborados por agentes comuns, políticos, sociais, religiosos, culturais, intelectuais, no espaço das redes sociais, também se configurando como espaço em que estes agentes se “anunciam/denunciam”. Razão pela qual, esta pesquisa se debruça sobre as instâncias enunciativas, a fim de perceber como as ideias são pensadas e veiculadas. Cabe, aqui, pontuar que “não apenas a mídia, mas também os indivíduos e as classes sociais vão definir sua ação prática, quer tenham ou não consciência disso, a partir desse mesmo repositório de ideias.” (SOUZA, 2017, p. 25). Assim, o objetivo principal deste estudo foca-se em compreender os aspectos que sustentam a discursividade do texto “Manifesto” em sua relação com o espaço público. No quesito da corporificação de experiências, levando em consideração o sensório, o perceptivo e o representacional (de forma interacional produção/recepção), observa-se o resultado de uma “corporificação” de identidades. Essa afirmativa leva à hipótese de que existe certa identificação prévia daqueles que assinam o texto “Manifesto” em relação ao discurso ideológico nele contido. Na maioria das vezes, por identificação política partidária e por ideologia de partidos, ditos de esquerda, como se pode verificar através dos textos estudados. Isso pode ser comprovado quando se percebe que nesses “documentos” despontam formas como tônica do discurso identitário ideológico. Essa constatação leva a vários questionamentos, tais como: O que estimula os manifestantes de esquerda a registrarem, em forma de documento e “escrita pública”, seu pensamento ideológico, suas denúncias e protestos? Por que aqueles que pertencem aos partidos mais conservadores e de “direita” não fazem uso desse tipo de produção textual? Por que o texto “Manifesto” aparece com reincidência em momentos de crise política e embates ideológicos? Qual a pretensão (se é que tem alguma) deste discurso? Quais os interlocutores nestes discursos? Como ficam os estatutos de consciência e de “corporificação” das experiências no espaço da *Web*? Os textos são reacionários ou se posicionam politicamente como revolucionários? E se assim for, em sua forma linguística e estética, pode-se perceber um discurso apontando saída(s) para os impasses?

Essas são de início as indagações que guiam as reflexões deste trabalho. Com esses questionamentos, os quais mobilizam a pesquisa, pode-se avançar para investigações pragmáticas a respeito da funcionalidade dos textos “Manifestos”. Nesse aspecto, o que interessa são os jogos da linguagem e dos discursos neles manifestados para que se possa responder (ou não) às questões apontadas acima. Para tanto, um trabalho altamente analítico torna-se imprescindível. Toma-se, por exemplo, as construções oracionais que normalmente são imperativas e/ou afirmativas, corroborando de forma enfática o ponto de vista defendido. Outra observação relevante é a recorrente estratégia de usar a primeira pessoa do plural como sujeito das pontuações apresentadas. O “Manifesto” abaixo pode esclarecer o que se quer, aqui, ressaltar:

Movimento apartidário "Médicos pela Democracia" divulga manifesto 23 de março de 2016

Em reunião realizada na noite da última terça-feira (22/03), em Fortaleza, a categoria aprovou a criação do Movimento e lançou um manifesto, que está aberto a assinatura de médicos de todo o Brasil. Leia a seguir a

Íntegra do documento:

Manifesto "Médicos pela Democracia"

"O correr da vida embrulha tudo; a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem". Guimarães Rosa

Vivemos um tempo sombrio em nosso país, em que o Estado de Direito está sendo corroído e há uma exacerbação de preconceitos, intolerância e violência.

A Constituição brasileira está sendo aviltada por decisões judiciais arbitrárias. Não aceitamos a tentativa de golpe que visa cassar a vontade livre e soberana dos brasileiros que se expressaram nas urnas. Diante desta grave situação, nós "médicos pela democracia" firmamos nossa posição:

1- Defendemos a Democracia e a manutenção do Estado Democrático de Direito, respeitando o arcabouço jurídico previsto na Constituição Brasileira de 1988.

2- Acreditamos que o debate político, pautado pelo respeito, destituído de sentimentos de ódio, preconceito e da incitação à violência é salutar para a jovem democracia brasileira.

[...]

Defendemos, portanto, o Estado Democrático de Direito, a Soberania Nacional, a Justiça Social e a Liberdade.

Não ao Golpe!

Fortaleza, 22 março de 2016 Médicos pela Democracia²⁴⁰

Nesse exemplo, o corpo do sujeito e o corpo do discurso se encontram na figura do coletivo "nós", representativos de uma classe que se manifesta na escrita. A tensão explicita o "nós" contra os "outros", aqueles que agem com "preconceito, intolerância e violência", opostamente demarcados. Como estratégia persuasiva, foi colocada na epígrafe uma citação de Guimarães Rosa, que além de médico foi um intelectual engajado nas questões políticas de sua época. A inserção do nome do escritor, como autoridade, equipara a classe a Rosa, tendo como princípios questões humanistas e democráticas. Na sequência, a partir das 6 colocações, todas iniciadas por verbos na primeira pessoa do plural, o discurso destila tópicos de indignação quanto ao que se concerne ao "Estado Democrático de Direito", agredido por aparatos políticos, judicial, midiático no processo do impeachment. *A dimensão ideológica do discurso em primeira pessoa do plural ganha força na medida em que representa o pensamento de um grupo, e não individualizado. (MILAN, 2017).* Ao assumir a voz enunciativa do "nós", o discurso transfigura o sentimento de resistência em um ideal coletivo. Além disso, acentua o compromisso daqueles que não se entregam aos individualismos, nem mesmo a partidarismos, como fica enfatizado no tópico que encabeça o texto: "Movimento apartidário Médicos

²⁴⁰ http://www.vermelho.org.br/ce/noticia.php?id_secao=61&id_noticia=278218"

pela Democracia". Outra leitura pertinente desse excerto está no fato de, no início dos movimentos de rua, muitos médicos posicionaram-se a favor do pedido de impedimento da Presidenta Dilma Rousseff. Apesar da classe médica, posteriormente, ter se manifestado contra o que classificam como atentado ao "Estado de Direito" e atentado à Democracia, isso não significa que a classe estivesse assumindo a ideologia de nenhum partido. Nessa perspectiva, pode-se perceber que há certa contradição dentro da própria classe. Ao assinarem como "apartidários", mais do que enfatizar o não envolvimento com nenhum partido, está implícita a preocupação de deixar claro para seus pares que não estão assumindo o lado do PT e da presidenta Dilma Rousseff, figura esta, fiel membro desse partido. Pode-se perceber, com essa postura, a preocupação quanto àqueles médicos que apoiaram o "impeachment" ao deixar claro que este grupo não está se posicionando contra eles, reconhecidamente com caráter da "direita". Nesse sentido, a coletividade não será questionada, uma vez que a ressalva foi explicitada no texto.

Nesse mesmo teor da coletividade, o "*Frente Brasil Popular: Manifesto ao Povo Brasileiro*" (formado pela coligação PT, PSB, PCdoB e PV), lançou seu documento em 08/09/2015:

Vivemos um momento de crise. Crise internacional do capitalismo, crise econômica e política em vários países vizinhos e no Brasil.[...] Lutamos contra o atual ajuste fiscal e contra todas as medidas que retiram direitos, eliminam empregos, reduzem salários, elevam tarifas de serviços públicos, estimulam a terceirização, ao tempo em que protegem a minoria rica.(grifo do documento).²⁴¹

Quanto ao aspecto coletivo, este documento vai mais além, extrapolando o local de forma a trazer uma conotação universal, pois começa falando sobre a crise internacional do capitalismo. Na sequência, o texto parte para as questões específicas do Brasil. Contudo, ao observar o jogo enunciador/enunciatário, os documentos não perdem a passagem dos atos da fala *stricto sensu* a práticas sociais (CHARADEAU apud Maingueneau, 1997), uma vez que também se pode observar um contrato no discurso que marca uma "contrapartida de convivência". Isto é, ao mesmo tempo em que aparece a oposição dos pensamentos ideológicos, também fica evidenciado o chamamento da voz discursiva dos seus próprios pares, daí a razão do "Eu" demarcado aqui pelo "Nós".

No campo da política, (usa-se aqui o termo política no seu sentido amplo, pois há que se lembrar que o homem é um ser político, vive em grupo, em sociedade, *conditio sine qua non* do humano) a maneira como o enunciador "coletivo" assume os atos de fala pode lhe atribuir credibilidade, principalmente quando se inscreve em um tempo e espaço, também, de seus interlocutores ideológicos. Assim, a evocação do "outro" é permeada por linguagens que denotam uma expansão dos protestos, pois cada grupo ideológico, além de protestar sobre as questões políticas do país, insere no documento "Manifesto" reivindicações particulares. Cita-se, como exemplo, um trecho do "Manifesto da Frente Feminina de Esquerda":

²⁴¹ <http://www.pt.org.br/frente-brasil-popular-apresenta-manifesto-ao-povo-brasileiro/>

Agora cresce também a resistência e a luta em todos os continentes contra os ataques do capital e dos seus governos. As mulheres, particularmente, têm se levantado no mundo todo, contra os retrocessos de seus direitos e contra a violência da cultura machista. No Brasil, a primavera feminista em 2015, aponta a renovação das lutas feministas na última década. As polonesas fizeram greve contra a perda do direito ao aborto, as argentinas fizeram atos massivos contra o feminicídio, espalhando a consigna “Nem Uma a Menos”! As mulheres da Itália, Irlanda e Coreia do Sul estiveram nas ruas em defesa de seus direitos. Em janeiro último, centenas de milhares de mulheres estadunidenses se manifestaram contra o governo misógino de Donald Trump.²⁴²

Através do excerto acima, pode-se notar os apelos do grupo que se identifica como “feministas”, associando-se a reivindicações próprias deste segmento com reivindicações políticas, no sentido estrito do termo. Porém, cabe acentuar que a pluralidade de discursos não escamoteia as relações tensas vivenciadas pelo sujeito, dentro de um dado contexto, experienciado na escrita. Pelo contrário, reafirma o “lugar da fala feminina”, no estado de exclusão, imputado pelo grupo político do governo(s) contra quem protesta. Para reforçar o argumento, o grupo recorre a movimentos semelhantes no mundo, como forma de ganhar credibilidade, assim como para deixar claro que não se trata de algo local, antecipando as acusações discriminatórias em relação ao grupo feminista. Claro que as reivindicações são pertinentes, uma vez que se observa, tanto aqui como em outros países, a volta de pensamentos conservadores e misóginos. Contexto este, também, em que resquícios de regimes ditatoriais ou de extrema direita voltam a assombrar a sociedade, ora de forma disfarçada, ora de forma aparente e declarada. Por essa razão, as falas que ficaram marcadas nestes protestos foram: NEM UMA A MENOS / NENHUM DIREITO A MENOS. Essa frase demarca a defesa do segmento social mulheres contra os posicionamentos machistas. Nas reivindicações do grupo estão questões de discriminações sofridas pelas mulheres no cotidiano, além das interpretações de muitas que o pedido de impeachment ocorreu também por posicionamentos misóginos, pelo fato de uma mulher ganhar duas eleições, disputando contra homens fortes, ricos, brancos, poderosos, estereótipos da classe burguesa dominante da sociedade brasileira. É nessa circunstância que manifestos políticos buscam seu espaço, trazendo reivindicações outras na tentativa de dar visibilidade a um discurso de resistência. Dessa maneira, o discurso, o *lexi*, associa-se à ação, a *práxis*, como defende Hanna Arendt. Ao juntar discursos múltiplos, reivindicações de segmentos sociais e políticos, ficam explícitos as múltiplas inserções do sujeito, contribuindo “para uma personalização das figuras capazes de jogar com seus múltiplos pertencimentos e aproveitar de seu posicionamento na interseção de várias redes de organizações[...]” (CARDON, 2017, p. 297).

²⁴² **Manifesto da Frente Feminista de Esquerda.** Data da publicação: 06/03/2017. <http://esquerdaonline.com.br/2017/03/06/manifesto-da-frente-feminista-de-esquerda/>. Data da pesquisa: 15/03/2017

Para que isso se institua, existe uma premente necessidade da publicização no espaço público, pois o homem como *bios politikos* dedica sua vida a assuntos e afazeres políticos a decisões que são comuns a uma coletividade. Para viver em sociedade é preciso contratos públicos e tácitos de respeito ao outro, de respeito às diferenças, às múltiplas identidades, como fica explicitado no manifesto. Outrossim, ao se apropriar do conceito de ação arendtiano, espaço da visibilidade, e de deslocamento para outra dimensão, como defende Homi Bhabha, percebe-se que: “mover o enquadramento da identidade do campo da visão para o espaço da escrita põe em questão a terceira dimensão que dá profundidade à representação do Eu e do Outro. [...]” (Bhabha, 1998, p.81). Melhor dizendo, apesar de ser em defesa de um ponto de vista, em defesa de uma ideologia, a escrita assume outra dimensão, a da coletividade, a despeito das diferenças. Por essa razão, foram tantos os manifestos publicados deste 2013, quando se acirraram as intolerâncias, chegando ao perigo do discurso do ódio, como se pode observar hoje. Essa constatação instiga esta pesquisadora a investigar duas hipóteses. Uma diz respeito ao fato de estes textos surgirem em tempos de tensionamentos políticos, o que estimulam tanto as manifestações de rua, pela população em geral, como as manifestações escritas, assinadas por segmentos sociais e por “classes” institucionalizadas. A segunda hipótese, diz respeito ao fato destes textos serem escritos por intelectuais que preferem se manifestar por documentos escritos. Aqui vale lembrar uma crítica bastante contundente exercida por Mário de Andrade em carta a Carlos Drummond de Andrade²⁴³, qualificando esse comportamento dos intelectuais como idealista e elitista, pois do “alto de sua ‘Torre de Marfim’” assiste a tudo e se manifesta apenas por estas declarações sem se inserirem nas massas. Isso alimenta uma contundente crítica àqueles que não aparecem também nas manifestações de rua, atuando apenas em “bastidores”. Nessa perspectiva, cabe suspeitar que os textos, mesmo tendo o objetivo de alcançar um público maior, acabam mantendo interlocução com os “iguais”. Em se tratando de redes sociais, como o *facebook*, por exemplo, o uso do algoritmo direciona as postagens para aqueles que estão sempre visitando *timelines* com teores ideológicos semelhantes. O perigo deste sistema está no fato de, ao ajustar e canalizar os conteúdos de acordo com as preferências e comportamentos de cada um, gerar uma distorção da compreensão da realidade. Esse procedimento cria o que se chama de “bolhas”. De acordo com Cardon,

As lógicas do cálculo, do boca a boca e a busca instrumental por visibilidade se tornaram, na esfera alargada do comentário político digital, uma nova cultura, feita de velocidade, “tiradas”, *storytelling*, *tweet clash* e *punchline* afiada. Tudo indica, no entanto, que esse novo espaço de discussão política, por mais alargado que seja, permanece um *cluster*, que simplesmente se estendeu aos internautas que dispõem de um forte capital político e de interesse assumido pela informação. (CARDON, 2017, p. 293).

Pode-se dizer que as ideias veiculadas nos “Manifestos”, publicadas na *web*, acabam dialogando com aqueles que já têm pensamentos políticos

²⁴³ Carta: São Paulo, 11 de fevereiro de 1945, IN FROTA, 2002, p. 539 -542.

formados e estabelecidos. Assim, o poder de persuasão das massas, por meio desses textos, cai de forma significativa, pois é preciso “furar as bolhas” para terem acesso a outros tipos de postagens, diferentes das que lhes são direcionadas. Talvez esta forma de triagem das postagens, além de mostrar apenas um lado dos fatos, gere um acirramento das divergências, como se tem observado nos comportamentos agressivos entre os “radicais”. As divergências chocam-se, criando tensões, principalmente quando seus defensores se posicionam de maneira oposta, taxando-se como direita/esquerda, sem considerar as implicações disso. A exemplo cita-se o “Manifesto da esquerda-caviar” (15/12/2014)²⁴⁴: “Não, eu não vim aqui defender as ovas de peixes. Isso seria tão ridículo como insultuoso. Mas sim, eu vim aqui reivindicar a abundância, a distribuição de renda e o direito ao prazer.” Isso em resposta ao epíteto destinado a intelectuais, como Chico Buarque e Caetano Veloso, que se posicionaram contra o processo de destruição da esquerda no país.

Nesse contexto, surge a necessidade de criar documento como tal, a propósito da defesa, tanto da ideologia como do direito de resposta, principalmente quando isso lhes é negado pela grande mídia.

Suspeita-se que, nessa efervescência de acirramento dos ânimos políticos/ ideológicos, ao experienciar sensações no espaço virtual, e, a partir delas, socializá-las pela linguagem escrita, as experiências são materializadas no corpo *qua significatio*. (VIOLI, 2017), viés teórico, associado à experientiação do texto. Destarte, busca-se entender como ao recorrer ao corpo, as informações sensoriais são capturadas, ativando o cérebro de modo que processos neurofisiológicos envolvidos no processamento de uma informação visual, auditiva e do tato (“Somos aquilo que clicamos”), resultam em linguagem(ens)²⁴⁵. Para esta pesquisa, importa, inclusive, ver como estas informações poderiam ser semanticamente incorporadas de maneira tal a propiciar uma revolução na maneira do sujeito perceber e se perceber no mundo, mesmo estando entre *clusters*. Nessa perspectiva, questiona-se de que maneira as discussões suscitadas, através do texto “Manifesto”, impactam efetivamente o sujeito, levando-o a ressignificar identidades. Para tanto, este estudo pretende avançar para o entendimento da corporificação de experiências ligadas à intersubjetividade. Assim, é interessante refletir sobre a corporificação, a interatividade, a intersubjetividade, a cognição humana, no plano virtual, espaço onde significados de aspectos culturais (categorias) são reavaliados, para criar uma relação significativa para o organismo *embodied*. (SLATEV, 2010). A partir de conceitos de “programação de redes”, tanto no que tange a indução de um pensamento ideológico (como pretendem as movimentações políticas), como no tangenciamento da cognição humana, pode se afirmar, de início, que mesmo de forma restrita algum processamento de conhecimento é desencadeado por essa forma do sujeito se manifestar. A indagação, no entanto, seria se as corporificações de ideias poderiam evitar a “anomia”, inércia ideológica, e, conseqüente, perda de identidade. Tudo isso, objetiva perceber como a mobilização de sentidos

²⁴⁴ <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/manifesto-sobre-a-esquerda-caviar-689.html>

²⁴⁵ Projeto Complex Cognition: Uma visão integrada da cognição humana: corpo, cérebro, mente, linguagem, significação – Projeto interinstitucional. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Coordenadores: Prof. Dr. Hugo Mari e Dr. Milton do Nascimento.

poderia impulsionar o sujeito a ações. Para tal entendimento, será preciso, pois, perceber a formalização dessa modalidade textual, tendo como objetivo, dialogicamente, questões filosóficas, políticas, ideológicas. (MAIGUENEAU, 1997). Assim, a leitura precisará extrapolar as situações estruturais para que se perceba o texto além de sua materialidade, a fim de entender as mensagens subliminares, apontando os processos ideológicos. Nessa linha de raciocínio, o ato de leitura não se prende apenas ao sentido dos textos, mas volta-se para mensagens implícitas como ação estratégica do sujeito(s), posicionando-se diante de um discurso, buscando a construção de sentidos. Ao ligar esses aspectos às questões identitárias no texto “Manifesto”, partindo do princípio de que, de modo complexo, o sujeito integra corpo, cérebro, mente, cognição, na fala escrita, advindas de instâncias “circunstancializadas”, pode-se também compreender o grau de consciência política do sujeito. Compreender, também, como os “Manifestos”, enquanto um estudo de linguagem, com seus aspectos éticos e estéticos, podem colaborar para a corporificação das ideias e trazer contribuições para o agir humano.

3. Referência

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10ª. ed. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2005.

BHABHA, H. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CASTRO, M. C. P. S. (Org.). **Mídia, Esfera Pública e Identidade Coletivas**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p.11-46.

CARDON, Dominique. As mobilizações de indivíduos na Internet. In: MENDONÇA, Ricardo Fabrino; PEREIRA, Marcus Abílio; FILGUEIRAS, Fernando. **DEMOCRACIA DIGITAL**: Publicidade, instituições e confronto político. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Trad. Freda Indursky. 3ª. Ed. Campinas: Fontes Editora da UNICAMP, 1997.
FROTA, Lélia Coelho. *Carlos e Mário*. Rio de Janeiro: Bem-te-vi Produções Literárias, 2002.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino; PEREIRA, Marcus Abílio; FILGUEIRAS, Fernando. **DEMOCRACIA DIGITAL**: Publicidade, instituições e confronto político. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

MILAN, Stefania. **From social movements to cloud protesting: the evolution of collective Identity**. Department of Media Studies, University of Amsterdam, Amsterdam, the Netherlands. Disponível em:

<<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1369118X.2015.1043135?journalCode=rics20>>. Data da pesquisa: 07 de abril de 2017.

SLATEV, Jordan. Phenomenology and Cognitive Linguistics. In: GALLAGHER, Shaun, SCHMICKING, Daniel (Eds). **Handbook of phenomenology and**

cognitive Science. Dordrecht: Springer, 2010, p. 415-445.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Da escravidão à Lava jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

O POLÍTICO NA LINGUAGEM: UMA ANÁLISE DE DICIONÁRIOS ESPECIALIZADOS SOBRE A ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL

MARIA FERNANDA FACCIPIERI SILVA

PPGL – Programa de Pós-graduação em Linguística
Universidade Federal de São Carlos
Rod. Washington Luis, km 235 - São Carlos - SP - BR - CEP:13565-905

mffacc@yahoo.com.br

Resumo. Neste trabalho analisamos os verbetes que designam castigos e instrumentos de tortura usados no período da escravidão negra no Brasil. Tomamos por base o Dicionário da Escravidão (1997) e o Dicionário da Escravidão Negra do Brasil (2004) tratando o corpus com base na perspectiva enunciativa da Semântica do Acontecimento. Tomamos o dicionário como lugar de observação, entendendo-o como um instrumento de gramatização de forma a analisar em que medida, discursivamente, o aparecimento desses verbetes contribui para uma análise linguística no que se refere à produção de sentidos.

Palavras-chave: designação, político, enunciação, escravidão, castigo.

Abstract. In this work we analyze the entries that designate punishments and instruments of torture used in the period of black slavery in Brazil. We have based on the Dictionary of Slavery (1997) and the Dictionary of Black Slavery in Brazil (2004) dealing with the corpus based on the enunciative perspective of Semantics of the Event. We take the dictionary as a place of observation, understanding it as an instrument of grammar in order to analyze the extent to which, in a discursive way, the appearance of these entries contributes to a linguistic analysis with regard to the production of meanings.

Keywords. Designation, political, enunciation, slavery, punishment.

Este trabalho insere-se no desenvolvimento da pesquisa “Argumentação, textualidade e designação na Semântica do Acontecimento: os sentidos nos diferentes modos de escravidão” da Unidade de Pesquisa em Estudos Históricos, Políticos e Sociais da Linguagem (UEHPOSOL-Fapesp). O trabalho desenvolvido tem como base o estudo dos verbetes que designam castigos e instrumentos de tortura usados no período da escravidão negra no Brasil, sobretudo nos dicionários especializados sobre o período em questão. Desse modo, vale ressaltar que não se trata necessariamente de um estudo sobre os dicionários em circulação no período da escravidão no Brasil, mas sim dicionários datados de 1997 e 2004 que tratam do período.

Para tanto, tomamos por base os dicionários de Alaôr Eduardo Scisínio

Dicionário da Escravidão (1997) e de Clóvis Moura Dicionário da Escravidão Negra do Brasil (2004) tratando nosso corpus com base nos estudos da Semântica do acontecimento e Análise do discurso de linha francesa. Sentimo-nos desafiados a estudar sobre a escravidão e o dicionário foi observado como um retrato dela, ou seja, como gesto político, um lugar de observação legitimada da história.

Pesquisamos sobre tais instrumentos e castigos em livros didáticos escolares, livros de história e dicionários de grande circulação a fim de compreender em que medida eles eram utilizados, em quais condições e frequência. Entretanto, tais castigos sequer eram mencionados, com exceção do açoite e do tronco. A ausência de informações na materialidade do texto levou-nos a questionar o porquê desse apagamento. A inquietação se dá à medida que esse apagamento se torna evidente, como se tais nomes, designações fossem apenas lendas, mitos, causos, como se houvesse nos discursos legitimados, ou total silenciamento, ou um mero romanceamento da realidade. O aparecimento de tais nomes de castigos no dicionário legitima e traz à tona, à materialidade do texto, a história, a dor, o sofrimento. É a partir dos dicionários especializados que desenvolvemos este trabalho.

Trata-se, portanto, de um saber legitimado sobre a língua que divide o real por excluir sentidos, isto é, trata-se de um objeto político. Com papel fundamental no ensino de língua e como importante objeto de consulta nas mais variadas situações, o dicionário evidencia certos sentidos. Tomamos o dicionário como lugar de observação dos verbetes *açoite* e *anjinhos* de forma a analisar em que medida, discursivamente, o aparecimento desses verbetes em um dicionário especializado contribui para uma análise linguística no que se refere à produção de sentidos. Para tanto, consideramos a definição lexicográfica como texto e o dicionário como objeto histórico, como lugar de observação privilegiado dos sujeitos, da sociedade e da história (ORLANDI, 2001). Compreender o acontecimento enunciativo em tais dicionários analisados, bem como a designação de cada definição lexicográfica atribuída aos castigos, significa não apenas observar seu sentido nas relações internas à língua imaginária, mas observar seus sentidos na relação com a história e com o sujeito.

Ainda que não existam registros precisos, a hipótese mais aceita é a de que em 1538 os primeiros escravos africanos tenham chegado ao Brasil. O meio de transporte eram navios que apresentavam condições miseráveis e desumanas. Muitos morriam durante a viagem através do oceano Atlântico, vítimas de doenças, de maus tratos e da fome. Os negros africanos que sobreviviam à travessia eram imediatamente separados do seu grupo linguístico e cultural africano e misturados com outros de tribos diversas para que não pudessem se comunicar. Cabia a eles a partir dali servir a seus senhores sob a pena de castigos violentos.

Diversos eram os castigos aplicados aos escravos no Brasil e diversos os respectivos instrumentos. Eles são divididos em três categorias: de captura e contenção; de suplício; e de aviltamento.

Na primeira categoria inclui as correntes, a golilha, o tronco, o vira-mundo e a gargalheira, as algemas, os machos, o cepo e a peia. Entre os instrumentos de suplício enumera a máscara, o anjinho, o bacalhau e a palmatória. Finalmente, entre os instrumentos de aviltamento, inclui o ferro de marcar, o libambo e as placas com inscrições infamantes. Havia também o açoite (V.), quase sempre praticado no pelourinho, aplicado não só pela Justiça ao escravo condenado, como também pelos senhores nas suas fazendas. Essas diversas formas de castigos, que perduraram praticamente por todo período da escravidão, chegavam muitas vezes a deformar os corpos dos escravos, conforme podemos verificar em anúncios de jornais da época a respeito de escravos fugidos. Muitos ficavam deformados para o resto da vida, outros temporariamente impossibilitados de executar serviços mais pesados. Alguns morriam durante a aplicação dos castigos, especialmente quando eram açoitados.” (MOURA, 2004, p.93,94)

Eram inúmeras as práticas e instrumentos de castigos utilizados com o objetivo de impor sofrimento aos escravos, cada qual com seu objetivo como descrito por Artur Ramos em sua obra *A aculturação negra no Brasil* (1942). Contudo, ainda que estudados e descritos por cientistas sociais, historiadores, antropólogos etc., esses castigos e instrumentos de castigos sofreram um apagamento quando observamos livros didáticos, apostilas ou dicionários, por exemplo. Até mesmo filmes ou novelas, tais castigos ou são apagados, ou abrandados.

É como se os castigos a que os negros foram submetidos no período da escravidão estivessem resumidos ao tronco, que, inclusive, é por vezes confundido com o açoite. Fato é que tais castigos e instrumentos existiram, não são fruto de mentes férteis ou causos, quase mitos, que passaram de geração em geração. E foi esse silenciamento que nos motivou. Como analisar que séculos depois esses verbetes, quase boatos, apagados historicamente desse objeto histórico e político, apareceriam nos dicionários? Que efeitos de sentido obtêm-se ao analisar tal acontecimento discursivo? E que novos sentidos seriam atribuídos ao conceito de castigo em comparação aos dicionários gerais de grande circulação? Este trabalho parte da análise de dicionários, um lugar de legitimidade, para refletir sobre a constituição social do povo brasileiro e conduz a pensar o lugar do negro nesse movimento.

Fizemos uma análise de dicionários históricos como Bluteau (Raphael bluteau (feito entre 1712-1728), Luiz Maria da silva pinto (1832) e Antônio de Moraes silva (1789) para verificarmos a presença de verbetes que designavam castigos e instrumentos de tortura utilizados no período da escravidão negra no Brasil, contudo, não foram encontrados. Esse silenciamento nos diz muito, já que o dicionário para nós constitui-se como um gesto político. Tais dicionários falam de um lugar da história de legitimidade, contudo há algo acontecendo enquanto a língua se estabiliza.

Os dicionários de Alaôr Eduardo Scisínio *Dicionário da Escravidão* (1997) e de Clóvis Moura *Dicionário da Escravidão Negra do Brasil* (2004) são retratos da escravidão e podemos analisar a partir deles como construímos

essa história, eles contam uma outra língua para nós. O aparecimento de tais nomes de castigos no dicionário legitima e traz à tona, à materialidade do texto, a história, a dor, o sofrimento. O dicionário contribui para o imaginário de unidade dos sentidos e de unidade da língua portuguesa, isto é, para sua homogeneização segundo critérios estabelecidos dentro de uma certa ordem. A definição lexicográfica traz o sentido que está institucionalizado, legitimado, cristalizado, evidente, constrói sentidos, é uma história da língua. Trata-se, portanto, de um saber legitimado sobre a língua que divide o real por excluir sentidos, isto é, trata-se de um objeto político.

A ausência desses verbetes na materialidade do texto dos dicionários históricos analisados evidencia isso, ou seja, tais nomes são excluídos desse objeto, não há lugar para eles. Em contrapartida, a irrupção de tais verbetes em dicionários temáticos também constrói sentidos, já que se constituem como inventários de conhecimentos críticos a respeito de temas negligenciados pelos registros de uma historiografia linear.

Os dicionários não apenas sistematizam e complementam o que se sabe sobre o regime escravocrata, mas trazem informações que permitem ao leitor formar uma opinião mais nuançada a respeito desse sistema de exclusão – humana, social e cultural – que dominou, soberano, durante quase quatro séculos da história brasileira.

Nesse sentido, os autores trabalham com dois mundos que se complementam, de um lado, o Brasil escravocrata, com seu arcabouço jurídico-legal a legitimar o escravismo e as suas passagens históricas com seus atores sociais mais expressivos e seu esquema de poder senhorial hegemônico, quase sempre sinônimo de mundos dos brancos. De outro lado, o Brasil da escravidão violentamente posto como inferior, constituído de negros anônimos. Tais objetos históricos propõem-se a resgatar e dar visibilidade a fatores e atores sociais fugidios, apagados. Inclusive, dando visibilidade à violência e tortura com que foram tratados.

Como metodologia de análise, optamos por partir dos conceitos de *reescrituração* e *articulação*, com o objetivo de chegar à representação do domínio semântico de determinação da palavra. Para fazer os *Domínios Semânticos de Determinação*, doravante DSD, utilizamos os seguintes sinais: \top , \perp , \lrcorner , \llcorner , que significam “determina” em qualquer uma das direções – é um traço que significa uma relação de sinonímia; o traço contínuo na horizontal que divide o DSD indica os sentidos que se opõem a ele.

O DSD é uma representação da designação da palavra no texto em que ela se encontra, constituindo-se como um gesto de interpretação a partir das análises das reescrituras e articulações. Esse domínio nos mostra não os sentidos estabilizados, mas os sentidos que circulam no funcionamento textual. A designação é a significação que resulta não apenas das relações linguísticas (reescrituras e articulações), mas das relações de sentidos estabelecidas pela história de enunciações de uma palavra que é retomada em parte pelo acontecimento enunciativo através do memorável.

Observemos os verbetes:

I. ANJINHO

ANJINHO. Instrumento de suplício que consistia em um círculo metálico, à moda de tenaz, que era introduzido num dos dedos do escravo e depois era gradativamente atarraxado, por meio de um parafuso, o que fazia diminuir o seu diâmetro paulatinamente a cada atarraxada que o suplicador aplicava, produzindo dores atrozes na vítima e muitas vezes a fratura do osso e determinado a mutilação para o resto da vida. Este suplício era muito usado quando se desejava obter alguma confissão do escravo que se supunha haver roubado algum objeto ou escondido alguma coisa. Era muito usado, também, pelos capitães-do mato (V.) quando capturavam um escravo fugindo e ele não queria revelar o nome do senhor. Eles, então, aplicavam o anjinho até que o quilombola confessasse e eles pudessem entregá-lo e receber a tomadia (V.). (MOURA, 2004, p. 44)

É possível observar que o verbete se constrói a partir da descrição do objeto de tortura. Neste verbete, anjinho se reescreve enquanto instrumento de suplício em que pode observar:

Círculo metálico



Anjinho |– instrumento de suplício

Observa-se, assim, a relação de sinonímia estabelecida entre as palavras *anjinho* e *instrumento*, *Anjinho* é reescriturado enquanto *instrumento* e determinado por *círculo metálico* e *de suplício*. O processo de articulação acontece a partir da descrição do objeto que era introduzido nos dedos do escravo quando da utilização do aparelho manual, ou seja, do processo de utilização do instrumento.

A partir desse verbete, observamos como se constrói a cena da tortura e a designação de escravidão a partir da tortura à medida que a justificabilidade do instrumento de tortura se dá, ou seja, a culpabilidade do escravo, o enunciador se manifesta, já que era utilizado com o objetivo de confissão dos escravos que supunham terem roubado ou escondido algo, ou fugido. Nesse sentido, a argumentação se manifesta na direção da tortura, sofrimento e mutilação permanente. A força da descrição detalhada está no gesto político de contar uma nova história.

Nota-se que *este suplício* reescreve *castigo* por substituição. Observa-se que o enunciador refere-se à aplicação do castigo ao escravo, que é reescrito posteriormente enquanto *quilombola*.

ANJINHOS: s.m. pl. – Diabólico aparelho de tortura, no qual se prendiam, em dois pequenos anéis de ferro, as cabeças dos polegares da vítima, que eram então gradualmente comprimidas por meio de uma pequena chave de parafuso, até serem esmigalhadas. Quando se pretendia arrancar a um escravo uma confissão, submetiam-no aos terríveis anjinhos, cujo martírio

levava a vítima a fazer qualquer declaração. (SCISÍNIO, 1997. P. 28)

Ainda sobre o mesmo verbete, mas agora a partir do dicionário elaborado por Scisínio houve a preocupação em se manter as características dos dicionários gerais, como a identificação da classe gramatical, bem como a identificação da flexão de gênero e número. Isso nos mostra a preocupação do enunciador lexicógrafo em legitimar seu verbete no âmbito formal dos dicionários. Outra observação importante é a presença do verbete no plural, apresentado diferentemente do dicionário de (2004). Ao retomar o trecho “Quando se pretendia arrancar a um escravo uma confissão, submetiam-no aos terríveis *anjinhos*, cujo martírio levava a vítima a fazer qualquer declaração.” observa-se que o enunciador refere-se à aplicação do castigo à vítima, diferentemente do primeiro dicionário analisado de 2004. Sendo assim, temos, ao comparar os dois dicionários, *escravo*, *vítima* e *quilombola* em uma relação de sinonímia.

Agora, tomemos por base o verbete *castigo* no dicionário de grande circulação, Aurélio:

Punição que se inflige a um culpado.

2 - Mortificação.

3 - Tarefa penosa ou grande dificuldade.

4 - Ato de meter os ferros no touro.

5 - castigo máximo: o mesmo que pênalti.

Publicado em: 2016-09-24, revisado em: 2017-02-27

Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/castigo>>. Acesso em: 04 Aug. 2017

Vemos que o enunciador lexicógrafo reescreve por substituição Castigo enquanto punição, mortificação, tarefa penosa. Nesse sentido temos:

mortificação

—|—

Tarefa penosa —| **Castigo** |— punição que se inflige a um culpado

Observando o Domínio Semântico de Determinação acima desenvolvido, é importante ressaltar que o castigo aplica-se a um *culpado*, diferentemente dos dois dicionários temáticos analisados anteriormente, em que o castigo aplicava-se ao *escravo*, *quilombola*, *vítima*. Sendo assim, temos:

Escravo — quilombola — vítima

Culpado

Onde se lê que *escravo*, *quilombola* e *vítima* estão em uma relação de sinonímia, ao mesmo tempo em que, em relação de antonímia com palavra *culpado*. Sendo assim, fica clara que a orientação argumentativa dos dicionários temáticos se coloca em oposição ao dicionário geral, já que os primeiros questionam a legitimidade do castigo aplicado, enquanto que no dicionário geral o castigo é legitimado, já que atribuído a um culpado.

Como já explicitado, os dicionários constituem-se como uma normatividade que recorta certos sentidos, silenciando outros. Assim, observamos que algo do falado pela língua, e não incluído, encontrará um lugar de dizer, em relação ao nosso trabalho, os dicionários temáticos.

Para nós, isso é reflexo de grupos sociais que buscam seu lugar de dizer, como os que lutam pelas minorias. Desse modo, podemos dizer que a língua não normatizada pelos instrumentos linguísticos já dizia algo que era excluído pela normatividade e que é incluído tardiamente e lentamente na língua normatizada. O dicionário funciona, portanto, como controlador dos sentidos, a ausência ou presença de verbetes constitui-se como um gesto político.

II. AÇOITE

Ainda que o verbete *açote* faça parte dos verbetes que constituem os dicionários gerais contemporâneos de grande circulação, foi-nos importante analisá-lo, pois tínhamos a hipótese inicial de que os sentidos produzidos seriam reveladores quando comparado aos dicionários temáticos. Desse modo, vejamos:

Açoite: - s. m. – 1. Instrumento feito com tiras de couro para castigar; chicote, azorrague. 2. Golpe, chicotada que se dá com o açoite. [...] O castigo do açoite foi instituído como pena do Código Penal e era aplicado ao escravo negro. O senhor requeria a aplicação da pena e obtinha uma autorização do intendente da polícia, que lhe dava o direito de determinar, segundo a natureza do delito, o número de chibatadas que este exigisse (de 50 a 200).” (SCISÍNIO, 1997. P. 16)

A definição é construída pela enumeração de expressões e palavras separadas por vírgulas apenas, justapostas sem conectivos, e pela ausência de verbos, exceto a segunda parte da definição de número 2 que traz uma oração subordinada adjetiva para explicar o ato reescrevendo golpe.

Há a indicação morfológica da palavra como substantivo masculino, mas não há a indicação da etimologia. A definição inteira, que seria o corpo do verbete, reescreve a palavra-entrada *açote* de dois modos diferentes: o primeiro modo é por definição, que são as reescrituras do instrumento usado para açoitar, ou seja, *instrumento feito com tiras de couro para castigar*, *chicote*

e *azorrague* reescrevem *çoite* definindo-o. Em seguida, na definição 2, separados por vírgulas também, temos os nomes *golpe* e *chicotada* que se dá com *çoite*, que reescrevem o ato de castigar. Desse modo, vemos que há uma relação de sinonímia entre o instrumento e o ato de *çoitar*.

Observa-se a partir do desenvolvimento presente no verbete que o castigo é instituído pelo código penal ao escravo negro, o que nos dá a possibilidade de afirmar por pressuposição que havia escravos brancos, mas que a lei apenas determinava os castigos aos escravos negros. Nesse sentido, a orientação argumentativa se dá em direção à do escravo branco sobre o negro, ainda que ambos em condição de escravos. Além disso, observa-se que o castigo do *çoite* foi instituído enquanto pena do código penal, determinado pela requisição do senhor. O intendente da polícia autorizava a aplicação da pena ao escravo negro a partir da requisição do senhor, é o lugar da lei que determina em relação à natureza do delito a quantidade de chibatadas que variavam de 50 a 200. Nesse sentido, pode-se concluir que o senhor não estava autorizado a castigar o negro sem autorização do intendente da polícia que no verbete reescreve enquanto lugar da lei, o que legitima o castigo enquanto pena justa a partir da natureza do delito.

AÇOITE. Castigo aplicado aos escravos com o bacalhau (V.). Podia ser executado de duas formas: doméstica (particular), como exercício do poder senhorial, e judiciária, como pena estipulada pelo juiz, Pelo artigo 60 do Código Criminal do Império: “ Se i réu for escravo, e incorrer em pena que não seja capital ou de galés, será condenado na de acoites e depois de a sofrer será entregue a seu senhor, que se obrigará a trazê-lo com um ferro, pelo tempo e maneira que o juiz designar. O número de acoites será designado na sentença e o escravo não poderá levar designado na sentença e o escravo não poderá levar por dia mais cinquenta *çoites*”. Evaristo de Moraes descreve o castigo como “crudelíssimo -atava-se o paciente solidamente a um esteio e, depois, despidas as nádegas, eram flageladas até o sangue, às vezes até à destruição de parte do músculo. Se não havia o esteio, era o infeliz deitado de bruços e amarrado em uma escada de mão; aí tinha lugar o suplício”. O instrumento era p vergalho (V.), ou bacalhau (V.). A aplicação dos *çoites* tinha analogias religiosas, estabelecendo-se assim a aplicação de novenas (V.) e trezenas (V.), segundo o número de dias de duração do castigo. O *çoite* foi aplicado pelas autoridades ou pelos senhores durante quase todo o período escravista, e somente foi abolido oficialmente pela Lei nº 3 310, de 15 outubro de 1886, que revogou não somente o artigo 60 do Código Criminal, como também a Lei nº 4, de 10 de junho de 1835, na parte em que impunha aquela pena. Embora tenha sido revogada, a pena de *çoite* continuou sendo largamente usada pelos senhores. As sentenças chegavam muitas vezes até mil *çoites* ou mais, aplicados ou por um preposto do poder público, antes da sua proibição, ou pelo feitor ou um escravo designado nas fazendas. No meio rural, a lei que extinguiu o *çoite* foi praticamente ignorada, continuando a sua prática até a extinção da escravidão.(MOURA, 2004, p. 17-18)

Diferentemente do dicionário de 1997, o dicionário de 2004 traz a figura do juiz, de modo que observamos a presença de uma

hierarquização para determinar a prática do açoite, aqui não é a polícia quem determina a pena e a quantidade de chibatadas, mas sim o juiz. Outro aspecto diferente é o de que não há uma enumeração de termos que por substituição definem o verbete, a constituição dele se dá principalmente por articulações e desenvolvimentos.

A construção das designações da palavra açoite se dá a partir do processo de reescrituração por substituição, desenvolvimentos e articulações, e não como uma enumeração de palavras ou expressões funcionando como relações de sinonímia. A definição se dá a partir da perspectiva do poder sensorial e do poder judiciário, esta segunda que se articula a partir da lei (artigo 60 do código criminal) e do juiz que determina a quantidade de açoites. Nesse sentido, a lei legitima o castigo e determina como será aplicado. Nesse sentido, temos o memorável da lei junto ao memorável da tortura que é trazido na materialidade do texto a partir de uma riqueza de detalhes. É o estado brasileiro torturando uma população escravizada.

O memorável da religião é retomado a partir da construção da designação de açoite no verbete, sobretudo quando as novenas e trezenas determinam açoite, ou seja, como se dará a pena estipulada pelo juiz. Nesse sentido, a designação de açoite no dicionário de Moura (2004) constrói-se a partir do desenvolvimento que retoma a lei, o memorável da religião e a própria vontade do senhor, e em todos os casos o açoite é legitimado enquanto castigo.

Pode-se concluir a partir desse gesto político explícito que o castigo do açoite pode ser aplicado ao escravo a partir da decisão particular do senhor ou da determinação da lei, contudo, no primeiro verbete, aplicação da pena, ainda que baseada no código penal, é feita pelo intendente da polícia; enquanto que no segundo é tanto estipulada pelo judiciário quanto pelo poder sensorial. Conclui-se, portanto, que o senhor e o juiz estabelecem uma relação de sinonímia, já que ambos têm poder para castigar o escravo.

No último verbete apresentado é importante ressaltar que permitia o açoite foi revogada, o que direciona para a não aplicação do açoite após a revogação da lei que o legitimava. Contudo, a conjunção embora, direciona argumentativamente para a rejeição dessa revogação, já que a pena continuou sendo usada, principalmente no meio rural. Observa-se, portanto, que as práticas estavam acima da lei.

Observemos agora o verbete *açoite* retirado do dicionário de grande circulação, Aurélio:

Tiras de couro ou cordas pendentes de um cabo com as quais se bate para castigar ou flagelar.

2 - Golpe dado com açoite.

3 - Pancada dada nas nádegas.

4 - Castigo, flagelo, calamidade.

5 - Chicote.

6 - AÇOITE

Publicado em: 2016-09-24, revisado em: 2017-02-27

Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/acoite>>. Acesso em: 07 Aug. 2017

A definição é construída pela enumeração de expressões e palavras separadas por pontos apenas, justapostas sem conectivos, e pela ausência de verbos. É uma definição curta, sem exemplos. Há a indicação morfológica da palavra como substantivo masculino, mas não há a indicação da etimologia. Essa descrição mostra-nos a carência do verbete. A definição inteira, que seria o corpo do verbete, reescreve a palavra-entrada *açoite* por definição, que são as reescrituras *golpe dado com açoite* e *pancada dada nas nádegas* que reescrevem *açoite* definindo-o.

O segundo modo de definir é por substituição, que são as três últimas acepções: *castigo*, *flagelo*, *calamidade*, *chicote*, *açoite* que substituem *açoite*. As reescrituras por substituição são nomes (substantivos) que funcionam, no acontecimento, como sinônimos da palavra entrada substituindo-a, sem que haja uma estrutura sintática definidora, mesmo que subjacente, como acontece nos dois primeiros enunciados definidores.

Vê-se aqui que *açoite* é resignificado enquanto *instrumento de castigo* e *ação do golpe* pelos processos de definição e substituição. A partir da análise desse último verbete, vemos que o memorável da escravidão é apagado, já que não há especificação sobre a quem se impõe esse castigo. Isso nos leva a observar a historicidade dos sentidos desses castigos, através do modo como definições foram sendo elaboradas no processo histórico e, inclusive, a ausência dessas definições nos dicionários gerais, o que demonstrou o funcionamento do dicionário enquanto espaço político em que os dizeres são divididos e legitimados ou não a serem ditos. Há sentidos que são excluídos, que ficam fora desta língua controlada e que não foram sendo incluídos vagorosamente como normalmente ocorre nos dicionários gerais. Esses castigos e instrumentos de tortura foram apagados e continuam sendo, exceto nos dicionários temáticos analisados.

Sendo assim, vemos que os dicionários constituem-se como uma normatividade que recorta certos sentidos, silenciando outros. Assim, observamos que algo do falado pela língua, e não incluído, encontrará um lugar de dizer, ainda que em dicionários especializados. Para nós, isso é reflexo de grupos sociais que buscam seu lugar de dizer, como os que lutam pelas minorias. Desse modo, podemos dizer que a língua não

normatizada pelos instrumentos linguísticos já dizia algo que era excluído pela normatividade e que é incluído tardiamente e lentamente na língua normatizada. O dicionário funciona, portanto, como controlador dos sentidos.

Referências

AUROUX, Silvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

DIAS, L. F. **Os Sentidos do Idioma Nacional: As Bases Enunciativas do Nacionalismo Lingüístico no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.

DUCROT, Oswald. **Princípios de Semântica Lingüística (dizer e não dizer)**. São Paulo, Editora Cultrix, 1972.

DUCROT, O. **Os Topoi na “Teoria da Argumentação na Língua”**. In: Revista Brasileira de Letras. São Carlos. Editora da Ufscar, 1999.

FERREIRA, A. B.de H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1971.

_____, **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardins Morais. Rio de Janeiro: NAU editora, 2003.

GUIMARÃES, E. , ORLANDI, E. P. (Orgs.) **Língua e cidadania: o Português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.

GUIMARÃES, E. **Texto e Argumentação**. 3ª ed. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **“Textualidade e Enunciação”**. In: Escritos, Ver e dizer. Labeurb, Unicamp, nº 2, 2001.

_____. **Os limites do Sentido**. (1995) Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **“Civilização na Lingüística Brasileira no século XX”**. In: Matraga, 16, Rio de Janeiro: UERJ/Caetés, 2004.

HAROCHE, Claudine. **Fazer Dizer, Querer Dizer**. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 1992 (1984).

NUNES, J. Horta. **Discurso e instrumentos lingüísticos: dos relatos dos viajantes aos primeiros dicionários**. (tese). Campinas, SP: 1996.

OLIVEIRA, S. E. **Cidadania, História e Política de uma palavra**. (tese). Campinas, SP: Unicamp, 2004.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

_____. **Análise do discurso, princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001 (a)

_____.(org). **História das idéias lingüísticas: Construção do Saber Metalingüístico e Construção da língua Nacional**. Pontes/Unemat editora, Cáceres:2001 (b).

_____. **Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **As formas do silêncio**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

_____. **Análise do discurso, princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

RANCIÈRE, J. **Os nomes da história**. Campinas, Pontes/Educ, 1992.

O DINAMISMO DA LINGUAGEM NA INTERPRETAÇÃO JURÍDICA

MARIA GORETE FERREIRA²⁴⁶

Universidade do Vale do Sapucaí – Univás. Unidade Fátima
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem - Doutorado.
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 - 37550-000 - Pouso Alegre – MG

mgfunivas@hotmail.com

Resumo. *O presente artigo tem por finalidade demonstrar a dimensão que a linguagem possui no que tange à interpretação jurídica, no campo do Direito. Essa dimensão pode ser encontrada no tocante à interpretação lógica, teórica, semântica e ainda se levam em consideração seus aspectos linguísticos gramaticais. O método utilizado para a elaboração do artigo foi de abordagem exploratório com técnicas de procedimentos com base em levantamento bibliográficos. E, para fazê-lo, devem-se expor os fatos de forma clara, demonstrando que a conclusão do raciocínio é a sentença que se espera. Buscou-se a concepção do direito como um fenômeno social isolado da própria sociedade que o cria, trabalhando-se com as normas positivadas, separando tais normas dos valores e contextos sociais, repercutiu no ensino jurídico, que almeja apenas treinar/instruir “técnicos jurídicos”. Por fim, a interpretação do Direito é afetada, portanto, por si mesma, porque faz parte de sua constituição a incompletude da linguagem e é afetada pelo homem que fala e o seu dizer é constitutivo da história, do social e da ideologia, na mesma medida em que constitui esses elementos.*

Palavras-chave: *Linguagem. Interpretação. Campo Jurídico. Hermenêutica.*

Abstract. *The purpose of this article is to demonstrate the dimension that language has in relation to legal interpretation in the field of Law. This dimension can be found with regard to logical, theoretical, semantic interpretation and still take into consideration its grammatical linguistic aspects. The method used for the elaboration of the article was an exploratory approach with procedures techniques based on bibliographic surveys. And in order to do so, one must state the facts clearly, demonstrating that the conclusion of the reasoning is the expected sentence. Where the conception of law was sought as a social phenomenon isolated from the very society that creates it, working with positive norms, separating these norms from social values and contexts, has repercussions on legal education, which only seeks to train / instruct "legal technicians ". Finally, the interpretation of law is therefore affected by itself,*

²⁴⁶ Bolsista com o apoio da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais).

because the incompleteness of language is part of its constitution and is affected by the man who speaks and his saying is constitutive of history, social and ideology, in the same Extent to which they constitute such elements.

Keywords: *Language. Interpretation. Legal Field. Hermeneutics.*

1. Introdução

O presente artigo tem por finalidade demonstrar a dimensão que a linguagem possui no que tange à interpretação jurídica, no campo do Direito. Essa dimensão pode ser encontrada no tocante à interpretação lógica, teórica, semântica e ainda se levam em consideração seus aspectos linguísticos gramaticais.

Ainda dentro da concepção de interpretação do Direito pode se falar no método jurídico da Hermenêutica, que se refere na instituição da qual a norma jurídica, ou seja, a interpretação deve surgir da finalidade da criação da norma. De outro lado temos a interpretação gramatical este método é utilizado para empreender os termos do próprio legislador, segundo as regras gramaticais. (REALE, 2002, p. 308).

Para os estudiosos da Escola de Exegese o método gramatical é também denominado literal, verbal, textual, semântico ou filológico. Ele consiste no primeiro movimento do intérprete, que se volta para a literalidade do texto. Trata-se de um critério de interpretação que atende à forma exterior do texto, procurando estabelecer qual o sentido de cada vocábulo, frase ou período. Na utilização do método gramatical, o intérprete busca o sentido da lei com base no texto escrito, na letra da lei, fazendo a apreciação das *verba legis*, primeira fase da interpretação, pois esta começa sempre pela compreensão das palavras.

Dessa forma, algumas regras foram erigidas a princípio para a aplicação do método gramatical, a saber:

I - As palavras devem ser analisadas em articulação com os outros vocábulos do texto.

II - Se uma palavra tem um sentido técnico ao lado de um sentido vulgar, deve o intérprete optar pelo sentido técnico.

III - O sentido comum da palavra, entretanto, não deverá ser desprezado, desde que não contenha inexatidões, impropriedades ou equivocidades.

IV - O processo gramatical deve ser considerado como o início da atividade interpretativa do Direito, estando sujeito, pois, às falhas e às imperfeições factíveis na atividade humana.

Quando há um esgotamento das possibilidades de interpretação, após a utilização do método gramatical, os especialistas do campo do direito, ou seja, aqueles que têm uma visão técnica de como utilizar a interpretação para o constução do sistema jurídico. Assim, há um direcionamento do intérprete à busca pela utilização do método lógico, procurando, assim, o valor lógico dos vocábulos, com a finalidade de suprir as lacunas da interpretação gramatical.

Dessa maneira o método lógico, consiste na ênfase oferecida à análise do texto da norma, em lugar das palavras que compõem o mesmo. Buscando descobrir o sentido e o alcance da lei independentemente do auxílio de elementos exteriores, aplicando ao dispositivo regras tradicionais e precisas,

tomadas de empréstimo à lógica geral. Pode ser fracionada em três subespécies: analítica, sistemática e jurídica (FULGÊNCIO, 1960, p. 7).

O método lógico (MAXIMILIANO, 1979, p. 193) possibilita que a interpretação alcance um grau de precisão e segurança. Por outro lado, caso seja aplicado na forma propugnada pela Escola da Exegese, que recusa o auxílio de qualquer elemento externo ao direito, acaba por gerar o grave inconveniente de esvaziar a lei de todo o conteúdo humano, de tratá-la em termos de precisão matemática, como se fôsse um teorema de geometria (NOBREGA, 1965, p. 206).

Seguindo a aplicabilidade do método lógico, o interprete busca orientações no método sistemático. Considerando a interpretação sistemática como um método que utiliza o sentido da norma jurídica em seu contexto e em conjunto com outras normas do ordenamento jurídico vigente. Pois, o sistema legislativo é um conjunto orgânico em que toda e qualquer lei tem um lugar específico e determinado, de modo que umas preponderam sobre outras, razão pela qual o intérprete deve sistematizá-las, conferindo a cada uma o seu verdadeiro status dentro do sistema. (NOBREGA, 1965, p. 208).

No momento de insuficiência do método gramatical e lógico, sugere-se a interpretação histórica que é uma modalidade que o interprete da lei busca sentidos para a norma analisando a vontade originária do legislador. Ainda temos a interpretação teleológica que é um método que busca a finalidade das normas jurídicas, porém, procurando adequá-las aos critérios atuais do ordenamento jurídico.

A interpretação histórica é aquela que toma por base os antecedentes normativos do texto em análise. Assim cuida o exegeta de estudar, em caso de lei, a exposição de motivos, os debates parlamentares, as disposições internacionais sobre o assunto etc. Presente, passado e futuro, como circunstâncias de tempo, são encaradas pelo intérprete no desenvolvimento do processo cognitivo da norma. Por isso, “difícil seria entender o inteiro significado da lei sem consultar elementos históricos, circunstâncias sociológicas e, ainda, os fatores políticos (QUEIROZ FILHO, 1966, p. 100).

Ainda sob esse aspecto ressaltam-se sobre a aplicabilidade dos argumentos da interpretação eles se apresentam com natureza lingüística, no sentido ordinário ou técnico. Estão presentes ainda os argumentos sistêmicos, levando-se em consideração a harmonia contextual, os precedentes interpretativos, a analogia, as fontes secundárias como os princípios gerais de direito, os costumes, além dos argumentos teleológicos e deontológicos.

Dessa forma pode-se dizer que a interpretação decorre da necessidade de se fixar o verdadeiro sentido das normas a serem aplicadas. Conforme afirma Kelsen, “[a] interpretação é, portanto, uma operação mental que acompanha o processo da aplicação do Direito no seu progredir de um escalão superior para um escalão inferior” (KELSEN, 1979, p. 463).

2. A dimensão da interpretação pelo discurso de uma linguagem

Para Foucault (2003b), a compreensão de poder discursivo não é como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo, grupo ou classe sobre outros, mas como algo que circula e só funciona em cadeia, exercendo-se em rede. Não é algo unitário e global, e sim formas heterogêneas, em constante transformação, que não é uma coisa em si, mas

sim um conjunto de práticas sociais que pressupõe relações em diversos pontos e lugares da rede social. Desta forma, para que o discurso jurídico possa assumir um papel revolucionário, deve contar com a ação reivindicatória das pessoas, que se percebendo responsáveis por essa construção, não abdicam de seu direito, induzindo, nessa correlação de forças sociais, a sua “participação decisória”, autônoma, cidadã. O poder se exerce independente de sua vinculação com o Estado, e sua dinâmica está ancorada em “efeitos de verdade” que ele procura produzir no interior dos discursos. (FOUCAULT, 2003, p. 12).

O surgimento do discurso (da fala) pode parecer de pouca importância, entretanto, as proibições que o circundam logo revelam suas ligações com o desejo e com o poder. Não há nada surpreendente nisto, já que, como a psicanálise mostra, o discurso não é simplesmente aquilo que manifesta (ou esconde) o desejo – ele é também o objeto do desejo; e já que, como a história constantemente ensina, o discurso não é somente aquilo que traduz as lutas dos sistemas de dominação, mas é a coisa pela qual, por meio da qual e através da qual se luta, o discurso é o poder a ser tomado. Vê-se então, um desafio que é tornar o discurso jurídico (esse poder real) do entendimento coletivo, favorecendo toda uma sociedade e não um pequeno grupo. Desenvolver a simplicidade é uma das formas de assegurar a existência individual do homem e também legitimar o Direito a partir da determinação e do respeito por sua natureza humana e igualitária. (FOUCAULT, 2003, p. 14).

3. O poder simbólico da linguagem jurídica para a interpretação

Não há como falar em “poder simbólico” sem mencionar Pierre Bourdieu, que em sua obra vislumbrou o direito e a linguagem jurídica como uma forma de manifestação de poder e constatou que simples limitações às diversas formas de interpretação jurídica, representam, por si só, forma de controle social.

A linguagem no universo jurídico tem por finalidade persuadir e convencer. E, para fazê-lo, deve-se expor os fatos de forma clara, demonstrando que a conclusão do raciocínio é a sentença que se espera. Presume-se que os indivíduos, de uma dada sociedade, ao edificarem o Direito que irá reger as suas relações sociais e limitar a satisfação das suas necessidades, aceitam como legítimo tanto o poder que cria as normas, quanto válidas (e também) aceitáveis os conteúdos destas, pois, do contrário existiria, no mínimo, um contexto de subversão política, já que, estaria, em questionamento, a própria obediência ao estatuto social criado pelo poder político constituído. Neste ponto, nota-se a percepção de Bourdieu acerca do poder simbólico e a noção de que ele pressupõe que os dominados se submetem espontaneamente ao controle porque possuem crença neste comando. (BOURDIEU, 1989, p. 14).

A concepção do direito como um fenômeno social isolado da própria sociedade que o cria, trabalhando-se com as normas positivadas, separando tais normas dos valores e contextos sociais, repercutiu no ensino jurídico, que almeja apenas treinar/instruir “técnicos jurídicos”. Ao buscar apenas formar quadros técnicos, o ensino jurídico estritamente dogmático retira do futuro “operador do Direito” a percepção de que este fenômeno social é alimentado e

construído pelos mesmos atores sociais que estariam submetidos àquelas normas.

Bourdieu explica que esta construção de um discurso homogêneo, engajado nos valores sociais e históricos para o conhecimento jurídico advém inclusive de formação jurídica também homogênea que os “operadores do direito” adquirem: uma tecnologia que lhes permitirá, pelas vias do direito, trabalhar com os conflitos sociais:

A proximidade dos interesses e, sobretudo, a afinidade dos habitus, ligada a formações familiares e escolares semelhantes, favorecem o parentesco das visões de mundo. Segue-se daqui que as escolhas que o corpo deve fazer, em cada momento, entre interesses, valores e visões do mundo diferentes ou antagonistas têm poucas probabilidades de desfavorecer os dominantes, de tal modo o etos dos agentes jurídicos que está na sua origem e a lógica imanente dos textos jurídicos que são invocados tanto para justificar como para inspirá-los estão adequados aos interesses, aos valores e à visão do mundo dos dominantes. (BOURDIEU, 1989, p. 242).

Para o sociólogo Bourdieu, especialmente, no campo jurídico, o formalismo jurídico é a base pela qual os agentes e as instituições jurídicas constroem o monopólio do uso do direito. Toda a legitimação das decisões se dá na crença em sua neutralidade, universalidade e justiça. Assim, todo o formalismo jurídico implica na acumulação de capital simbólico, imprescindível para a manutenção do poder pela *doxa* dentro do campo jurídico.

Para o autor francês, a linguagem desenvolvida para ser falada e aceita e estando, em decorrência disso, obrigada a assumir os pressupostos gramaticais definidos e reconhecidos como legítimos, deve também ser falada adequadamente. O espaço das interações, segundo Bourdieu, funciona como uma espécie de mercado linguístico pré-constituído, definidor do que pode ser dito e do que não pode ou não deve ser pronunciado, de quem é excluído e ou se exclui. Em outras palavras, os agentes sociais, na luta permanente pelo estabelecimento de ‘definições’ legítimas, dispõem de forças que estão referenciadas aos campos hierarquizados e às posições que neles ocupam. (BOURDIEU, 1989, p. 210).

A linguagem jurídica consiste num uso particular da linguagem vulgar, os analistas têm muita dificuldade em descobrir o verdadeiro princípio desta “mistura de dependência e de independência”. A transmutação que afeta o conjunto das características linguísticas está ligada à adoção de uma postura global que não passa da forma incorporada do sistema de princípios de visão e de divisão, constitutivo de um campo ele próprio caracterizado. Se a linguagem jurídica pode consentir a si mesma o emprego de uma palavra para nomear coisas completamente diferentes daquilo por si designado no uso vulgar, é que os dois usos estão associados a posturas linguísticas que são radicalmente exclusivas uma da outra como a consciência perceptiva e a consciência imaginária segundo a fenomenologia, de tal modo que o mal-entendido resultante do encontro no mesmo espaço dos dois significados é perfeitamente improvável. O princípio do desvio entre os dois significados é mais do que a dualidade dos espaços mentais, solidários de espaços sociais diferentes, que os sustentam. (BOURDIEU, 2005, p. 245).

O campo jurídico é o lugar de concorrência pelo monopólio do direito de *dizer o direito*, no qual se defrontam agentes investidos de competência – ao mesmo tempo – social e técnica, isto é, na capacidade reconhecida de *interpretar* (de maneira mais ou menos livre e autorizada) um *corpus* de textos que consagram a visão legítima, justa, do mundo social. Para tanto, diz respeito a um corpo fortemente integrado de instâncias hierarquizadas que declina sobre as instituições e seus poderes, as normas e suas fontes, assim como os modos de resolução de conflitos correlatos aos seus intérpretes e/ou interpretações (MAXIMILIANO, 1979, p. 9-10).

4. Considerações finais

A ciência moderna se construiu por fundamentos teóricos que lhe dão sustentação como forma de conhecimento seguro, certo e transparente dos fatos e fenômenos humanos. O Direito, sendo uma ciência, também se construiu assim, alicerçando-se em práticas, metodologias e teorias que tentam explicar e, no caso, julgar situações, de forma objetiva, à procura de uma verdade, ainda que factual. Um dos seus principais (senão o principal) instrumentos para isso é a linguagem, seja aquela presente nos construtos teóricos, seja a que está nos autos, nas provas, nos documentos de um processo ou a que é usada na oratória e na argumentação.

Ora, a linguagem humana é essencialmente diferente da dos animais e outros seres vivos do planeta, porque ela é simbólica, o que quer dizer que ela é representativa de situações e realidades. Ela não possui a realidade; ela não contém a realidade; mas ela a representa. Por meio das palavras, formulações, estilos e estratégias linguísticas, a linguagem vai mediando a realidade e construindo representações. O que temos, portanto, não é a realidade, mas ideias, impressões e ditos sobre ela. Nós nos relacionamos sempre com as mediações que a linguagem cria da realidade.

Até aqui não haveria problema algum para as relações humanas, para seus julgamentos e para o conhecimento do mundo, se a linguagem fosse evidente, fechada e completa e se as palavras pudessem conter apenas significados literais. Mas os problemas surgem quando se constata que nenhuma mediação é exata, pois a linguagem é, estruturalmente, aberta e fluida. A incompletude da linguagem é constitutiva dela. Não há, portanto, nenhum conceito ou ideia ou mesmo uma impressão sobre qualquer realidade que esteja pronta, fechada, posta como tal. O que há são interpretações que o homem faz o tempo todo sobre a sua realidade. “O homem não pode, assim, evitar a interpretação ou ser indiferente a ela. Mesmo que ele nem perceba que está interpretando – e como está interpretando – é esse um trabalho contínuo na sua relação com o simbólico” (ORLANDI, 1999, p. 10).

As palavras não esgotam seus significados, mas, pelo contrário, as realidades são faladas por palavras que se falam por outras, que significam por outras. O processo da significação se dá em uma semiose interminável de palavras que substituem ou que se explicam por outras e é, no intervalo dessas palavras, nas escolhas que se dão por uma e/ou outra, que a interpretação acontece.

É porque a linguagem é fluida, é movimento, é feita de silêncios, de afirmações e de equívocos, que ela tem força na interpretação do Direito. Justamente porque as realidades não estão postas, mas estão sempre a se

fazer, a partir do que já existe aí, é que a interpretação pode ir dando direções diferentes e até mesmo opostas aos sentidos que se atribuem aos fatos humanos, ao seu julgamento e à leitura que se faz da lei. É por esta prerrogativa que as leis, os decretos, as normas, trazem em seu dito as brechas necessárias para introduzir o novo que vem pelos movimentos da história e do social e se imprimem no dizer.

Desse pequeno exemplo, podemos partir para as diversas estruturas em que o Direito se fundamenta e concluir que, a todo instante, ele se movimenta entre o que está dito e o que pode ser dito agora; entre o que é o mesmo e o novo; entre o que está posto e o que pode vir-a-ser; enfim, entre o que é uno e o que é contraditório, pois a realidade se faz na linguagem enquanto movimento (Orlandi, 1999), o que a autora chama de discurso, porque “é no discurso que o homem produz a realidade com a qual ele está em relação”. (ORLANDI, 1998, p. 39).

Por fim, a interpretação do Direito é afetada, portanto, por si mesma, porque faz parte de sua constituição a incompletude da linguagem e é afetada pelo homem que fala e o seu dizer é constitutivo da história, do social e da ideologia, na mesma medida em que constitui esses elementos.

5. Referências

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. p. 59-73.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 8ª ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 9ª ed. São Paulo. Loyola, 2003.

FULGÊNCIO, Tito. **Programas de Direito Civil**. Rio de Janeiro, vol. 1, p. 7.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. Coimbra: Armênio Amado — Editor, 1979. P. 463.

MAXIMILIANO, Carlos. **Hermenêutica e Aplicação do Direito**. 9ª ed., Rio de Janeiro. Forense. 1979.

NÓBREGA, J. **Flóscolo da. Introdução ao direito** . 3. ed. Rio de Janeiro: José Konfino, 1965

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**, 27ª ed. ajustada ao novo Código Civil. São Paulo: Saraiva, 2002.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 19ª. Ed. São Paulo: Saraiva, 1991. P. 28.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**. Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Interpretação**. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. São Paulo: Editora Vozes, 1998.

QUEIROZ FILHO, Antonio de. **Lições de Direito Penal**. São Paulo, Editora Revista dos Tribunais, 1966.

SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E A MIDIATIZAÇÃO DO TRABALHO E DO TRABALHADOR: O LUGAR DA REALIZAÇÃO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL

MARIA ISABEL BRAGA SOUZA

UNIFAE

Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Largo Engenheiro Paulo de Almeida Sandeville, 15
CEP: 13.870-377 São João da Boa Vista - SP

isabelsouza.jornalista@gmail.com

Resumo. *A realidade das organizações é materializada por meio da linguagem, em uma conjuntura que envolve sujeitos que falam e significam a partir de diferentes posições. Buscamos compreender a significação dos discursos empresariais, trazendo para o presente estudo o recorte de uma notícia empresarial da Alcoa Alumínio S/A. No material observamos efeitos de sentido que fortalecem a imagem da empresa e de seus funcionários, fechando os sentidos, representando a multinacional de um modo e não de outro.*

Palavras-Chave. *Análise de Discurso 1. Sujeito 2. Relações de trabalho 3.*

Abstract. *The reality of organizations is materialized through language, in a context that involves subjects who speak and mean from different positions. We sought to understand the significance of business discourses, bringing to the present study the cut of a business news from Alcoa Alumínio S / A. In the material we observe effects of meaning that strengthen the image of the company and its employees, closing the senses, representing the multinational in one way and not another.*

Keywords: *Discourse Analysis 1. Subject 2. Work relationships 3.*

1. Introdução

Encontramos nas Ciências da Linguagem, filiando-nos à Análise de Discurso de linha francesa, uma maneira de compreender a significação dos discursos empresariais, trazendo para o presente estudo recortes de materiais de comunicação da Alcoa Alumínio S/A, textualidades que referem a relação entre a multinacional e seus trabalhadores. Nos interessa compreender a maneira como as práticas discursivas são formatadas em determinadas materialidades, em especial, na notícia empresarial.

A realidade das organizações é materializada por meio da linguagem, em uma conjuntura que envolve sujeitos que falam e significam a partir de diferentes posições. Nos mais diversos tipos de enunciados empresariais, há um direcionamento, compreendido como efeito de

fechamento, para que o público de interesse da organização se inscreva nas formações em circulação. Ou seja, no funcionamento da linguagem enquanto discurso, sentidos serão sempre estabilizados através do funcionamento das instituições, como as empresas, que, ao estabilizar sentidos, organizam relações e disciplinam conflitos, dando consequência (estratégica) a sua permanência na sociedade capitalista.

2. A significação da empresa por meio do trabalhador na/para a sociedade

A multinacional Alcoa nomeia seus funcionários, independentemente da posição hierárquica que ocupam, como Alcoanos. Analisando essa regularidade nos textos da empresa, percebemos que há a produção de um efeito de nivelamento dos trabalhadores, de modo que todos os vinculados à mesma organização tenham atitudes, repliquem posturas e posições ideológicas, como espelhos da organização, ou seja, dessa maneira a empresa se faria presente metonimicamente em cada funcionário, pois este significa a empresa Alcoa e ela é replicada por meio de cada um.

Criando a identidade Alcoanos, a empresa produz efeito de padronização, homogeneização, e quem não se inscreve nesta posição estará fora da parcela dos que, pelo imaginário, entendem ser iguais perante a organização. O termo pode ainda ser compreendido como um nome próprio, uma identificação, com a grafia da primeira letra maiúscula. Os “Alcoanos” se (re)conhecem, compartilham, enunciam a partir de uma mesma posição.

Na sociedade atual, há um movimento grande para imprimir nas relações trabalhistas um sentido de rede (colaboração) e não hierarquia. As marcas de hierarquia devem preferencialmente ser silenciadas, mas algo sempre escapa. No discurso da Alcoa, é competente quem age dessa e não de outra maneira, inscrevendo os funcionários em uma visão de dentro para fora, um imaginário no qual 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 e a denominação “Alcoanos” produz um efeito de verdade, dá existência a algo inexistente: o coletivo da empresa, o nós, “Alcoanos”.

Considerando os efeitos de coletividade e pertencimento, propomos um recorte no qual a nomenclatura “Alcoanos” aparece em um texto que foi enviado à imprensa, por uma empresa de Assessoria de Imprensa de Poços de Caldas, que, na época da publicação, era prestadora desse tipo de serviço à Alcoa. Trata-se de um texto que foi veiculado em um site de notícias locais. Além de estar disponível na internet, o texto – denominado release, na área da Comunicação Social – também foi enviado à mídia, objetivando dar publicidade a uma iniciativa de voluntariado dos Alcoanos.

De acordo com o site da multinacional as iniciativas de voluntariado são oriundas do Instituto Alcoa, fundado em 1990, no Brasil, com o objetivo de aproximar a empresa das comunidades onde atua. O Instituto Alcoa visa contribuir com o desenvolvimento sustentável, atuando por meio de Programas de Voluntariado, Programa ECOA – Educação Comunitária Ambiental, Programa de Apoio a Projetos e Iniciativa Globais. Os temas considerados

estratégicos no Instituto Alcoa são: educação, trabalho e renda, saúde, meio ambiente, governança e segurança, o que entendemos ser meios de reprodução da visão, da política (SSMA), e do próprio Código de Conduta da Alcoa.

A mídia é produtora de consenso, assim como os materiais que são elaborados à luz da Comunicação Social, em suas diferentes materialidades. Com a mundialização, as relações sociais também se constituem nessa conjuntura virtual, onde, para a empresa, há a visibilidade e a circulação da materialidade linguística dos enunciados que se destinam a significar a organização face a seus públicos. Sobre isso Galli (2004) afirma que:

A web é uma excelente ferramenta para marketing, vendas e publicidade. Porém, isso não se limita apenas à comercialização de produtos, propriamente ditos, mas também aos textos, que podem combinar ilustrações coloridas, trechos de vídeo e som, os quais o interlocutor pode selecionar e percorrer com um simples toque no mouse. Em outras palavras, a Internet tem um grande poder mercadológico que pode ser usado, tanto para a realização de vendas de produtos e serviços, quanto para a distribuição de informações, o que não deixa de ser um marketing. (GALLI, 2004, p.6).

Ao longo das últimas décadas, as transformações tecnológicas forçosamente trouxeram mais velocidade às organizações, impactando a produtividade, o perfil do trabalhador e também a economia. As formações discursivas próprias do capitalismo na contemporaneidade afetam empresas e público, constituindo um discurso mundial que trata sobre as questões da pobreza, saúde, meio ambiente, entre outras ditas “responsabilidades”, que influenciam nos modos de significação entre a empresa e o público.

As empresas criam espaços discursivos específicos para que suas formulações possam circular e significar, projetando um modelo de organização. Lembramos que a Internet é também um espaço discursivo que não se encontra alheio às determinações da/na sociedade, mas sim inserido e como parte das práticas sócio-históricas e da ideologia que constituem as relações dos sujeitos entre si e com os objetos do mundo.

No material que selecionamos, observamos efeitos de sentido que fortalecem a imagem da empresa e dos “Alcoanos”, enquanto um grupo de trabalhadores que tem posturas diferentes, pensa no próximo, na comunidade, atua em causas sociais. Fatos que são noticiados no texto e que são discursivizados pela mídia, configurando-os socialmente, selecionando, hierarquizando a informação, (re)significando-a, produzindo sentidos direcionados. Conforme Medeiros (2014), a mídia é um lugar de circulação de sentidos, a partir de escolhas, da seleção do que será ou não dito.

Na mídia, o processo de formulação e circulação discursivo está localizado em um lugar de (re)produção permanente. Em sua prática de produção, a mídia tem, portanto, um lugar de seleção e de permanência desse acervo de saberes sobre, bem como um lugar de circulação de sentidos, a partir das escolhas do que é dito (e mostrado) e do que é silenciado ou deixado de lado [...]. (MEDEIROS, 2014, p.59).

No cotidiano do jornalismo, bem como das assessorias de comunicação empresarial, a divulgação de iniciativas por meio de releases e outros materiais organizacionais, como a propaganda, por exemplo, não é interpretada além do texto. No recorte, somos pegos pela evidência de uma informação que destaca a Alcoa em uma atividade socialmente significativa, silenciando outros sentidos.

A notícia sobre uma ou outra ação na sociedade produz imagem de engajamento, diferente da imagem que seria produzida se o texto, por exemplo, falasse sobre os lucros da empresa e/ou sobre os efeitos de sua atividade produtiva no meio ambiente, ou seja, dizer outra(s) coisa(s) silencia outros sentidos. Compreendemos discursivamente que há um fechamento dos sentidos neste material da empresa que se faz representar de um modo e não de outro no espaço onde atua, mostra-se de modo conclusivo.

Figura 1 – Texto (release) publicado em um site de notícias locais, disponível em: <<http://www.pocosnet.com.br/noticia.php?id=2282>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

POÇOS net internet provider

CANAL 22 UHF - CANAL 14 NET
www.tvpocos.com.br

E-mail Senha Acessar Última atualização: 04 de abril de 2016 | 15:39:55

Selecione aqui Web Poços-Net Buscar

Poços e Região | Minas | Brasil | Mundo | Classificados | Flash Net | Contato

Área do Assinante | Downloads | Suporte | A Empresa

Ação comunitária de Alcoanos implanta horta orgânica em escola

Incluída em: 04/05/2012 | 10:51

O sábado, 21 de abril, feriado de Tiradentes, foi de trabalho para um grupo de 54 pessoas, entre Alcoanos e familiares, estagiários, funcionários de empresas parceiras, representantes do Ecoa (Programa de Educação Comunitária Ambiental), alunos e professores da Escola Municipal Profa. Nicolina Bernardo, do Marco Divisório. Durante toda a manhã, eles revitalizaram o jardim da escola e implantaram a horta orgânica, que fornecerá verduras e chás para a comunidade escolar.

O evento teve a parceria da Transportadora Menezes e da Comercial Rio das Antas, além do Ecoa, que promoveu, na semana anterior à ação, oficinas sobre cuidados com a horta para alunos da escola, que ficarão responsáveis pela manutenção deste espaço.

Para Deborah Brianezi R. de Andrade, diretora da Escola, a ação comunitária foi muito importante. "Além dos benefícios diretos para a escola, como a doação de recursos financeiros para melhorarmos a qualidade de atendimento e a garantia de verduras frescas nas refeições, o trabalho desenvolvido ajudará, acima de tudo, a formar nas nossas crianças a consciência ambiental e de sustentabilidade, garantindo um futuro melhor para todos nós", destacou.

Entre os participantes da ação comunitária, dois Alcoanos sentiram-se particularmente muito satisfeitos: Alexandre Costa Brunello e Jorge Augusto Ferreira, operadores da Redução e da Refinaria, respectivamente, e moradores do bairro. "É uma satisfação muito grande poder participar de um projeto tão importante, desenvolvido pela minha Empresa, na minha comunidade e na escola onde meu filho estuda", disse Alexandre.

"Esta é a primeira ação comunitária da qual eu participo", contou Jorge. "E estou muito feliz pela oportunidade de contribuir com a escola onde estudei e onde meus filhos também estudarão. Eles colherão os frutos do trabalho que realizamos hoje".

LELEMÍDIA
Leva a Poços Net até você!

LELEMÍDIA
Leva a Poços Net até você!

Icasa
Louça Sanitária
ISO 9001

Jornais On Line

ENQUETE
Você é a favor ou contra o impeachment da presidente Dilma?
 Favor
 Contra

A ação comunitária, segundo Action de 2012, marcou a abertura das Semanas Verdes na Unidade, programa promovido pela Alcoa Foundation, em todas as localidades da Companhia no mundo, com o objetivo de inspirar e engajar Alcoanos e a comunidade em iniciativas ambientais que tenham como tema os 3 R (Reduzir, Reciclar e Revitalizar), prioridades da Empresa. A programação das Semanas Verdes se estenderá até o dia 21 de junho, com ações direcionadas ao público interno e para a comunidade.

O que é Action

O Action é um programa desenvolvido pela Alcoa Foundation, que tem como objetivo incentivar o trabalho voluntário em equipe dos Alcoanos de todas as localidades no mundo, e quer dizer Alcoanos caminhando junto com a comunidade. São ações comunitárias desenvolvidas fora do horário de trabalho, com a duração de, no mínimo, quatro horas, e a participação de, no mínimo, 10 Alcoanos. Além de ser beneficiada com o trabalho dos voluntários, a instituição recebe a doação, em reais, do equivalente a três mil dólares. Em 2012, cada Localidade poderá realizar seis Actions e um mini-Action, garantindo a doação de um total de US\$ 19,5 mil para a comunidade.

ACS/Opção

Sites Poços - Net | Anuncie | Central de Denúncias | Trabalhe na Rede Sulmineira de Provedores Ltda. | Política de Privacidade
© Copyright 1996-2013, Grupo Poços-Net - Todos os direitos reservados

Em relação ao texto noticioso da empresa, conforme Figura 1, nos chamou atenção os seguintes trechos:

1) “Entre os participantes da ação comunitária, dois Alcoanos sentiram-se particularmente muito satisfeitos: Alexandre Costa Brunello e Jorge Augusto Ferreira, operadores da Redução e da Refinaria, respectivamente, e moradores do bairro. “É uma satisfação muito grande poder participar de um projeto tão importante, desenvolvido pela minha Empresa, na minha comunidade e na escola onde meu filho estuda”, disse Alexandre.

2) “Esta é a primeira ação comunitária da qual eu participo”, contou Jorge. “E estou muito feliz pela oportunidade de contribuir com a escola onde estudei e onde meus filhos também estudarão. Eles colherão os frutos do trabalho que realizamos hoje”. (grifos nossos).

No material há a fala de dois funcionários, significando a empresa e o trabalho deles, afirmando em seus depoimentos o quanto tal atitude foi importante para a comunidade e para o futuro, que parece ter sido “garantido” àquela comunidade, à escola, pela iniciativa da empresa. Há a produção de efeito de que ser “Alcoano” implica em um consenso de ajuda mútua, de felicidade pelo trabalho e pela ação voluntária, de empresa boa para se trabalhar e que não visa só lucros e metas, mas pensa também no próximo, nas famílias, e nos diversos públicos que a circundam. Com essas iniciativas, a Alcoa “devolve” o Alcoano à sociedade, integra-o fora da empresa. Em nosso caso de análise, há ainda sobreposições de posições sujeito: o sujeito Alcoano sobrepõe a posição sujeito morador do bairro, ou seja, evidencia que é o sujeito na posição Alcoano que trabalha em prol da comunidade.

Essa noção de ajuda mútua, de compaixão ao próximo pode ser até mesmo comparada ao discurso religioso, colocado em prática sem manifestações contrárias, sendo tomado como transparente, evidente. Estas ações seguem a visão e os valores da empresa, são ações, comandos, funcionam como um credo, se assim comparadas ao discurso religioso.

Orlandi (2014) considera que os credos do discurso empresarial produzem efeitos assim como no discurso religioso, no sentido de ser infalível, que “embasa” decisões e atividades organizacionais, e, em nosso caso de análise, a empresa, os Alcoanos, são direcionados, respeitam normas, credos, que os direcionam na propagação e execução das ações de responsabilidade social na comunidade de forma voluntária, produzindo o efeito do correto, amigável, justificando a presença, o funcionamento da empresa, a atuação dos

Alcoanos naquele local.

À modernidade da formação discursiva neoliberal junta-se um lembrete religioso. Os credos são formulações de comando. (...) Tanto mais fortes e mais comprometedores como fala de chefia: a palavra do chefe é um credo. Não há lugar para não aceitar, ao mesmo tempo em que se abranda, se apaga, o efeito é de “segurança” na empresa, integração. Ela tem solidez instituída. E os “credos” não são apenas crença, são “a própria identidade da empresa”. Portanto, ao se significar por estes credos, está-se na verdade estabelecendo uma relação de identidade com a empresa: a empresa e o sujeito estão assim identificados pelos credos. (ORLANDI, 2014, p. 40).

Nas ações de responsabilidade social há memória da empresa cidadã, comprometida com outras necessidades sociais que proporcionam valor à organização e aos seus produtos quando estão associados a essas iniciativas de bem comum, trabalhando para o progresso da sociedade, dos seus funcionários, do meio ambiente etc. O funcionário abre mão do dia de folga, do final de semana, se engaja por meio da empresa e age visando um bem comum, mas como isso se dá por meio da multinacional, é ela quem fica marcada com uma imagem de participação cidadã na sociedade.

De acordo com Reginato e Pozza (2013, p. 143), esse posicionamento das empresas pode ser considerado uma “estratégia” para sua manutenção no mercado, ou seja, “tornou-se praticamente uma exigência mercadológica que os valores da responsabilidade social e da sustentabilidade sejam incorporados pela cultura da organização e comunicados efetivamente a seus públicos”, pois essas interpretações têm produzido lugares de identificação e formas de nichos consumidores específicos e especializados em avaliar seus fornecedores, suas posturas mercadológicas e de produção.

O terceiro recorte que propomos acerca do material (release) selecionado é:

3) “A ação comunitária, segundo Action de 2012, marcou a abertura das Semanas Verdes na Unidade, programa promovido pela Alcoa Foundation, em todas as localidades da Companhia no mundo, com o objetivo de inspirar e engajar Alcoanos e a comunidade em iniciativas ambientais que tenham como tema os 3 R (Reduzir, Reciclar e Revitalizar), prioridades da Empresa”. (grifos nossos).

Em relação ao recorte 3, consideramos o discurso ambiental e sua circulação no mundo globalizado, tendo, na maioria das vezes, formas verbais do modo imperativo, produzindo efeitos que podem levar a atitudes e iniciativas. Percebemos que estes efeitos ecoam neste material da Alcoa para representá-la diante da sociedade, produzindo imagem de uma empresa que incentiva o voluntariado e a conservação do meio ambiente. Dissimulando o foco do lucro, produzindo um efeito de uma obrigatoriedade moral frente ao mercado e a sociedade.

Ao se significar, a empresa também significa seus trabalhadores, interpelando-os em posições que os colocam nivelados a estas posturas globais de iniciativas pró sociedade e pró ambiente, enquanto voluntários das práticas dos 3R – Reduzir, Reciclar e Revitalizar, em conformidade a visão e a política da empresa.

O “Reduzir, Reciclar e Revitalizar” são prioridades “da Empresa”, mas ela é formada por trabalhadores que precisam se identificar com este discurso de cidadania para se inscreverem nestas posições de voluntariado. Os “3 R” aparecerem no material com um efeito de ação, tendo aí silenciado um “nós” que aparece quando tomamos para nossas análises as possíveis paráfrases: Nós (precisamos, temos como prioridade) Reduzir; Nós (precisamos, temos como prioridade) Reciclar; Nós (precisamos, temos como prioridade) Revitalizar (precisamos, há possíveis danos causados pela empresa que atua na mineração, mesmo que isto esteja silenciado). Há nestas formulações uma convocação dos Alcoanos que representam a multinacional, mas a visibilidade é da “Empresa”, representada com letra maiúscula neste trecho que recortamos, produzindo o efeito de nome próprio, levando-nos a pensar em personalidade, em propósito, representando uma característica que é dela e não de toda a sua mão de obra.

Outra leitura que nos chamou atenção neste trecho foi a significação dos 3 R na/para empresa, que apontam para “Reduzir, Reciclar e Revitalizar”, mas, no discurso sustentável, os 3 R são usados como designações de “Reduz, Reciclar e Reutilizar”. Ou seja, a empresa faz um deslocamento e insere “Revitalizar”, ao invés de “Reutilizar”. Acreditamos que isso se deve ao fato de a empresa atuar na extração mineral, o que causa sérios impactos ao meio ambiente, por isso o “Revitalizar”, uma vez que a empresa direciona os sentidos fazendo com que a revitalização seja compreendida como uma “prioridade”, silenciando sentidos de danos ao meio ambiente, evidenciando sua postura em zelar também pela natureza, revitalizando-a, por exemplo.

Há nos enunciados dos três recortes um efeito de sentido de comprometimento, da empresa que faz muito além do que simplesmente produzir, como se ela fosse pioneira, criadora desses tipos de iniciativas. Mas, percebemos que nestes trechos está silenciada a obrigatoriedade da empresa enquanto instituição regulada pelo Estado, e por isso, cumpridora de leis. A maneira como essas questões sociais e ambientais são colocadas nos dizeres empresariais ocultam as determinações legais que controlam a empresa, ou seja, as obrigatoriedades que ela tem, em atendimento a legislação ambiental, de promoção social, regimentos de certificações nacionais e internacionais, entre outras exigências para a sua continuidade no mercado.

Este material que analisamos é direcionado à sociedade de modo geral, enquanto produtora e propagadora de opiniões e posicionamentos, interpretações. Dessa forma, os textos são (res)significados segundo as interpretações do público. Esses efeitos do discurso institucional se dão uma vez que os sujeitos se encontram em determinada circunstância e são afetados pela memória discursiva que também está presente nas condições de produção dos enunciados da empresa. O termo “Alcoano”, e todo o processo discursivo em que este se realiza, produz como efeito a evidência da legitimidade da multinacional, produzindo um imaginário do bom lugar para se trabalhar, da boa empresa, dos bons produtos para se consumir, de uma instituição parceira da sociedade, preocupada com o social e o ambiental.

É o poder justificado, atravessado pelos parâmetros capitalistas que fortemente estão nos textos da atualidade e são incorporados à empresa de modo que o público também se signifique neste discurso, mesmo que não se dê conta disso, inscrevendo-se numa relação de fidelidade com a empresa.

3. Referências

ORLANDI, Eni. O método em análise de discurso: uma prática de reflexão. In: MARCHIORI, M. (org.). **Linguagem e discurso**. Rio de Janeiro: Editora Senac, 2014.

MEDEIROS, Cacine Souza de. O discurso da inclusão pela diferença na relação mídia e sociedade. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. (orgs.) **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014.

GALLI, F. C. S. Linguagem da Internet: um meio de comunicação global. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 120-134, 2004. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehete/artigos/LINGUAGEM%20DA%20INTERNET-um%20meio.pdf>>. Acesso em: 06 out 2016. 13:15:20.

ANÁLISE DO DISCURSO VIA “OS POEMAS” DE MÁRIO QUINTANA

MARIA NICOLAU²⁴⁷

Universidade do Vale do Sapucaí (Univás)
Bolsista da Fapemig

marianicolau90@yahoo.com.br

Resumo. *O presente trabalho é apresentado nesse artigo a partir da produção poética de alunos do quinto ano do Colégio Anglo. Esse trabalho está relacionado à tese de doutorado no PPGCL, em que se desenvolvem práticas pedagógicas com o texto poético. Propomos identificar a partir do poema de Mário Quintana intitulado “Os Poemas”, uma forma de realizar uma atividade fora da sala de aula, onde os pássaros trazem o poetar como algo de um processo identificatório para desenvolvimento da escrita. Para isso, propõe-se escrever a partir de versos posteriormente realizados pelos alunos, de forma a serem identificados sentidos e perspectivas do dizer na linha da análise do discurso. A interação entre o que o fazer uma atividade fora da sala delinea e o que o verso versa sobre o objeto do discurso (pássaros), por exemplo, dinamiza a produção poética com os alunos. E esses, provocados por uma vivência experimental a partir de um desenvolvimento do trabalho de Payer (2015), irão realizar tal prática integrando-a ao aprendizado da língua materna. A análise do discurso poético virá expor sentidos e propor uma compreensão mais expandida de tal experimento, e, portanto, resignificar “o espaço-aula”.*

Palavras-chave: *produção poética, análise do discurso, pássaros, aluno autor, língua materna, espaço-aula.*

Abstract. *The present work is an article in which we present a poetic production work from students in the fifth grade from Anglo School in Pouso Alegre, MG. This work is related to my PhD thesis in the PPGCL, in which pedagogical practices are developed with the poetic text. We propose to identify from the poem by Mario Quintana entitled "The Poems", through an act of performed with a pedagogical activity outside the classroom. There, birds bring to the attitude of making verses as something of an identification process for writing skills development. In order to do so, it is proposed to write from verses later realized by the students, in order to be identified the meanings and perspectives of saying in the line of discourse analysis. The interaction between doing an activity outside the classroom delineates and what the verse deals with the object of speech (birds), for example, dynamizes the poetic production with students. In this way, they are provoked by an experimental*

²⁴⁷ Doutoranda do PPGCL na UNIVÁS (Universidade do Vale do Sapucaí), orientanda de Dra. Maria Onice Payer. Bolsista da FAPEMIG.

experience based on a development theory by Payer's article, according to the bibliography indicated for reading, and they will accomplish this practice integrating it to the learning of the mother tongue. The analysis of poetic discourse will come to translate such an experiment, and thus to reframe space-class.

Key-words: *poetic production, discourse analyses, birds, student-author, mother tongue, classroom space.*

1. Introdução

O objetivo desse trabalho é tratar de práticas pedagógicas por nós desenvolvidas com alunos do quinto ano (turma A) do Colégio Anglo de Pouso Alegre, Minas Gerais.

Uma atividade pedagógica diferente foi realizada a partir de uma “aula como espaço-tempo de experimentações de linguagem” (Payer, 2015), título de um artigo em que a autora aponta a importância de usar esse espaço resignificando-o, em um processo que visa contribuir com e reinventar o ensino da língua.

No início dessa atividade, seguem-se certas etapas antes de chegar ao final e escrever poemas. A enunciação de um verso de um poema de Mário Quintana vai promover ações dentro dessa proposta até chegar numa produção poética. É um modo de trabalhar ensino-aprendizagem percorrendo um processo experimental.

Ter os alunos como sujeitos desse processo, faz com que compartilhe minha paixão pela poesia com eles, a fim de despertar, instigar, compor e trazer bem próximo o que parece estar distante para eles, e, que na verdade está em cada um de nós, uma vez que somos sujeitos de linguagem. Ao fazer isso, há algo que se doa e repercute no âmago da criança, pois ela se sente acolhida e envolvida. Eles até falam que tem poeta na família: o pai, o avô, a avó, o irmão, o tio...

Com a poesia em mente, proponho que eles se sintam à vontade para descrever mais sobre o tema, de forma a lembrá-los que a poesia como nossa, suscita o contemplar o que nos está próximo, como, por exemplo, a própria escola, o caderno, o lápis, as janelas e o ambiente externo simbólico da área verde que há no local em que estudam.

Tudo isso faço de forma a provocá-los intensamente, de forma original para tratar dos sentimentos deles virem à tona cada vez mais de forma a que os acolha com prazer, com sentimento, com um grau de materialidade emotiva, que é isso que faz funcionar o ser humano. Digo ainda que, é algo maternal, de forma a conduzir atos que transmita alguma coisa da língua materna, e a explorar intenções já adormecidas com as ações de professores ao ensinar a língua Portuguesa desde há muitos anos.

Este modo de compartilhar tem a ver com a posição da identificação que os alunos em geral não lhes têm sido oferecida, devido a uma enorme tecnologia de ensino, mas não só, maçante, impiedosa e imperiosa que estraga a possibilidade de uma aula criativa, onde o fazer arte se mistura com o aprender, esteticamente falando. É preciso que algo provocado pelo professor seja palpável, compondo com o que chamo de provocar o cognitivo e o afetivo do aluno, como o que se resume a ver a criação avançar, de serem produzidos poemas (ou mesmo outras modalidades) com o corpo inteiro.

As condições de produção para tanto, não ocorrem de maneira tradicional. Abre-se um caminho para a criatividade na mente do aluno. Ou seja, trata-se de aproveitar aquilo que toca o aluno, que conforme discutirei mais adiante, de ter algo que “bate” com as ideias do aluno, ou melhor, com algo que eles têm em si, traços identitários.

Proponho sempre a partir da leitura de um poema de José Paulo Paes, que dei ênfase e continuei apresentando a compreensão na sala de aula desse poema, por exemplo, da atividade iniciada, compondo com os alunos a possibilidade de versar ao interpretarmos o significado do poema lido, em que o autor no poema intitulado “Convite”²⁴⁸ e eu, juntamente com o aluno, abstraímos o sentido de usar a palavra para fazer poesia, dada a perspectiva do último verso: “Vamos brincar de poesia?”, que é o convite que faço aos alunos.

Acrescento aqui, que a palavra *brincar* desse poema assemelha-se ao que proponho para os alunos, quanto ao versar como se encontra no texto de Sigmund Freud (1908, p.79), “brincar é fantasiar”²⁴⁹. E isso é coisa de poeta.

Pretendemos com isso intensificar os sentimentos do aluno, de modo a despertar emoções, intensificar o interesse, e [de] assegurar no íntimo de que todos somos poetas.

Quando a gente lê Mário Quintana, a gente se identifica com aquele tema. Brincar com as palavras para escrever poemas, que é o que faço aqui, é algo que os convida a escrever seus poemas a partir de Paulo Paes ou outros poetas.

Escrever poemas então é conseguir brincar com as palavras. É expor a nossa fantasia. E tudo que levo para a sala de aula é para isso, brincar e escrever. E ao escreverem os poemas no final da atividade, os alunos identificam seus desejos que são revelados através da língua, e, a escrita acontece depois de um processo que percorrem ao sair da sala de aula e ocupar outro espaço. É a partir de experimentação que novas atitudes que os levam a escrever inscrevendo-se no que dizem.

A seguir, na atividade, mostro o desenho de um pássaro, desenho esse que será apresentado nesse trabalho adiante, em uma figura que indica uma poeticidade, pois eles discutem a importância das aves a que me refiro, quando falo do ambiente externo à sala de aula. O desenho traz o simbólico para dentro dessa sala, pontuando a importância das *penas* de um passarinho, por exemplo, significando poesia, pois cada pena, ou mesmo a menor partícula dela, compõe com o poético, sinteticamente falando. E isto é dito às crianças.

Os alunos ficam maravilhados com o desenho, ficam motivados a perceberem-nos lá fora. Tem criança que aponta e comenta “olha, tem um na janela”, e essa sinalização os coloca em contato com o novo, para aquele espaço da aula, pois na verdade, inúmeras vezes pássaros já pousaram na janela, sem que a isso fosse ali dado um valor.

²⁴⁸ CONVITE (de José Paulo Paes): *Poesia é brincar com palavras como se brinca com bola, papagaio, pião. Só que bola, papagaio, pião de tanto brincar se gastam. As palavras não: mais novas ficam. Como a água do rio que é água sempre nova. Como cada dia que é sempre um novo dia. Vamos brincar de poesia?*

²⁴⁹ Relevo aqui nosso agradecimento à profa. Dra. Carolina Fedatto ter nos apresentado o texto de Freud durante a oficina “Arte e escrita”, tema da Sétima Oficina do Projeto ALinE – 2017, na UNIVÁS.

Essas pontuações nos levam a pensar na linguagem como algo que não é transparente, que compõe com o que estabelece a autora mais poética que conheço na área de estudos da linguagem nos dias de hoje, Eni Orlandi (2015), ao dizer que a “língua não é transparente” e, além disso, equivale dizer como isso ocorre na língua, ou seja, a “opacidade” existe na língua.

Isso nos remete à reflexão vinda de um comentário de aluno ao afirmar os pássaros ficam “camuflados” nas árvores e não se pode vê-los, como o vimos naquele instante de seu pouso na janela.

Nesse sentido, é que vamos pensar na não transparência da língua. Movimentar o corpo e sair da sala de aula. Olhar para a área verde com outros olhos, - esses que são do afetivo, da aresta da reflexão sobre esses pássaros, de suas asas e penas, de sua poeticidade composta com as pessoas, alunos e professores pertencentes àquele momento e espaço. Os campos e pássaros adquirirão outras cores, ou mesmo ninhos e cocôs de passarinhos sobre nossas cabeças passam a ser mais significativos, atravessando sentidos que não vão cessar de existir e que serão compostos com inúmeros sentidos e com a realidade do ensinar e aprender.

Em uma atividade que faço frequentemente, leio um verso para eles antes de saírem da sala, que é de autoria de Mário Quintana, sobre o qual falarei mais detalhadamente adiante, teoricamente. O verso “*os poemas são pássaros que chegam*”, diz algo que nos instiga a querer sair da sala para vê-los chegar, para compartilhar de algo que nunca se compartilhou antes: o fato de serem convidados a ler o desenho de um passarinho, e depois “brincar de poesia” conforme diz Paes, e a seguir, ir para fora da sala. Não há nada mais indagador e justo que possa mobilizar uma vontade propriamente criada para desfrutar desse momento do que ir o externo e ver esse simbólico florir.

A atividade segue um “roteiro” para chegarmos a aproveitar a aula fora da sala, - talvez o lugar chamado pátio seja muito comum -, mas no caso desses alunos, é numa grande área verde que cerca o prédio da escola, que abriga inúmeras aves, que de alguma maneira com o referido poema lido em classe e uma ideia de que o pássaro é poema, somos seduzidos por palavras e pios cheios de poesia a partir também da exterioridade...

O pássaro tem voz, disse aos alunos, ao apontar para meu desenho de um pássaro. Comentei que o pássaro que desenhara no papel, não era invisível, pois remetemos para a materialidade artística do desenho. Assim, como aqueles que poderiam ser vistos fora da sala, eram reais - como a língua - e também pudessem perder sua opacidade da linguagem que nos apresentassem.

Em torno disso tudo, aponta-se o caminho para a poesia, que conforme mostrei para eles, assim como também trabalhamos a ocorrência desses sujeitos no espaço aula - fora da sala! Deixar que a criança fizesse a leitura dela para que essa identificação acontecesse de um modo que constituísse um sujeito de linguagem.

A língua é a base material na qual se produz os sentidos, e esses podem ser produzidos de várias maneiras: através de um desenho, de uma imagem ou de um poema.

Nesse ponto nos colocamos em reflexão teórica sobre esse saber. Dessa forma, a língua como “lugar de memória” vai nortear esse conhecimento.

1.1. A língua como “lugar de memória”

O ensino da língua está vinculado neste trabalho ao tratarmos da poesia. Para isso, ao escolhermos o quinto ano do ensino fundamental de uma escola numa da região urbana, cercada por árvores e pássaros, cujos voos algumas vezes alcançam a janela da sala de aula, traz a perspectiva que me toca, pois são parte de um poema, conforme já foi dito.

É um modo de tratar, portanto, dos traços de memória instaurados na língua, conforme Payer (2009, p. 38), “a questão envolve dimensões públicas e particulares da relação dos sujeitos com a(s) língua(s)”²⁵⁰.

Fala-se assim de uma identificação do aluno com a língua materna (idem), a partir da materialização de uma memória poética que cada um tem dentro de si é objeto de estudo, e, é como um velho aliado dos sentidos.

A prática pedagógica da ordem experimental ocorre no “bojo de um amplo processo de subjetivação”. É através da teorização de Payer²⁵¹ que somos conduzidos àquilo que nas palavras de Orlandi (2015, p. 31) declara que “a memória do dizer funciona requisitando sentidos anteriores de palavras e de discursos, em suas relações às formações discursivas e ideológicas, de modo que façam sentido na enunciação presente”.

Orlandi nos leva a compreender que, “o fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso” (idem, p. 32).

Podemos assim, pensar a língua como um *lugar de memória*, a partir do trabalho de pesquisa, já desde a tese de 1999, e que ganhou deslocamentos, conforme está registrado no artigo intitulado “A língua como lugar de memória” (Payer, 2009).

No meu entendimento apostamos na intrínseca relação da língua e da poeticidade com a memória da mesma. Nesse sentido, a língua é um *lugar de memória*, que no entendimento de Payer (2009, p. 41), é “o lugar significativo de reconhecimento da memória”.

Nesse contexto, tanto Le Goff quanto Pierre Nora falam desse lugar de memória “ao expor os múltiplos modos de funcionamento e administração da memória nas sociedades históricas” (*apud* Payer, idem, p. 42). Temos na expressão de Le Goff, “os lugares da memória” como o que segue, conforme aponta o autor:

Não podemos nos esquecer dos verdadeiros lugares de memória, aqueles onde se deve procurar não sua elaboração, mas os criadores e os denominadores da memória coletiva: ‘Estados, meios sociais e políticos, comunidades de experiências históricas ou de gerações. Levadas a constituir os seus arquivos em função dos usos diferentes que fazem da memória’ (Le Goff, 1994, p. 473).

Encontramos, pois na língua seu lugar de memória e da história. Nora ao refletir sobre as duas informa que “estão longe de serem sinônimos, [e] tomamos consciência que tudo opõe uma à outra” (Nora, 1993, p.9). Ambas pressupõem diferentes particularidades:

²⁵⁰ Obs: a pesquisadora se refere à relação entre a língua materna de imigrantes (italianos) e a língua nacional no Brasil (tese, 1999).

²⁵¹ Cujas pesquisas remetem à cisão na linguagem, entre as línguas de fato distintas que compõem os sujeitos da história da imigração no Brasil.

A história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. [...] A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une o que quer dizer, (...), que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (NORA, 1993, p. 8.).

Por este autor, temos a história como uma vocação para o universal. A ligação da história com as suas continuidades temporais traz para perto esse passado liberto, a compreensão do enraizamento da memória no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto e na poesia, acrescento.

Acompanhando os dizeres de Payer (2009, p. 43), suas palavras assinalam que “a memória da(s) língua(s) se insere nos processos de identificação, como um fio que tece o simbólico dos sujeitos em sociedade”.

A autora ainda nos chama a atenção para o que podemos percorrer na língua materna, quanto aos processos de assujeitamento, pois, “não se sabe ao certo tudo que se passa no subterrâneo da memória da relação com as línguas, maternas, nacionais, estrangeiras e suas materialidades” (idem, p. 45).

Nas palavras de outra autora, Almeida (2010, p.164), “essa representação do modo como a língua imita o *real*, própria da *ficção*, constituiu-se para o autor, na modalidade idealista mais “pura” da forma-sujeito, ao criar-se seres fictícios habitando seus mundos por um procedimento de paráfrase e reformulação dos sentidos, em relação ao *já-dado*”.

É preciso pensar a língua no real como sua exterioridade, como o ponto de vista que sugere a ficção, que no entendimento de Pêcheux (1988, p.169), declara, a partir do momento em que: “o ponto de vista cria o objeto, [...], *maneiras de falar* que põem em dúvida, ao se multiplicarem os seres fictícios e os mundos possíveis; a *existência independente do real como exterior ao sujeito*”. Isto é, o real da língua não é exterior ao sujeito.

É bom lembrar que temos como escopo aquilo que é sustentado pelo já dito, conforme Orlandi (2015, p.31) destaca sobre a memória discursiva, “o 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”.

A relação da memória discursiva na poesia está intrinsecamente relacionada à repetição e se apoia no entendimento teórico de Payer (2006, p.39), “a língua comporta em relação a si mesma, o jogo de repetição e reformulação dos sentidos e atesta o funcionamento da memória discursiva da língua. A língua supõe memória ao se dar como repetição para significar e

estes sentidos que a constituem circunscrevem-se no modo como constituem”.

A partir de Almeida (2010, p.164) “a poesia da língua cria mundos no/pelo jogo entre o mesmo/diferente dos sentidos já-dados sobre a língua, o sujeito e o *real*”.

Ao narrar sobre isso, Almeida segue um percurso teórico em torno da noção de memória discursiva na matéria significante da língua, e ela aponta a partir de Payer (idem), o recorte no espaço discursivo da língua com sua relação com a imigração italiana no Brasil. Almeida (idem, p. 165), parte das elaborações de Payer, em relação à constituição da memória discursiva por diferença à uma memória *representada* da língua, para pensar, de modo particular, o funcionamento dessa memória no modo como a matéria significante da língua produz poesia.

Neste sentido, por que não indagar sobre todo o funcionamento da memória, conforme as palavras de Orlandi (2015, p.36), na qual está presente “todo o funcionamento da linguagem, [...] entre processos parafrásticos e processos polissêmicos”.

Outra questão se levanta ligada a memória discursiva quando se fala de poesia: como pensar a língua poética mobilizando sentidos? Ou seja, a língua poética mobiliza a *repetição/reformulação* de que fala Payer?

O percurso discursivo literário no modo de produzir sentidos para a língua está presente nos poemas escritos pelos alunos do quinto ano. Isso responde minha indagação. Sopra um *vento a favor* no modo como foi produzido.

Segundo Pêcheux (1988), há efeitos de sentidos sobre a língua. Olhar para os pássaros no espaço fora da sala do colégio, tratando-se disso a partir de um verso, leva os alunos a versarem sobre eles, pois o convite a esse ato é poético em si. Sem dizer que gera uma quantidade enorme de versos desses alunos.

Nesse contexto, é o verso de Mario Quintana que propaga os sentidos. O primeiro verso do “Os Poemas”: *os poemas chegam com os pássaros*, é o lugar de visibilidade dos sentidos poéticos na língua, uma vez que, segundo Almeida (2010, p. 166) estão “articulados ao que significa e ao modo do como significa”.

A criação que surge para compor com os versos que os alunos vieram a criar, será analisada mais a frente, e, é construído a partir de apenas esse único verso! Ou melhor, o aluno autor “cria um mundo” poético a partir dele.

Trata-se de compreender na perspectiva do verso de Quintana, cria-se um imenso mundo de versos. Nas palavras de Almeida (2010, p. 167), “a materialidade significante da poesia se dá como representação da mesma ordem que a preside, articulando pensamento e língua à criação de mundos”, ou ainda conforme a autora propõe, “o modo como a poesia tange a língua”.

Essa autora salienta o “funcionamento discursivo da língua”, apontada a partir de Pêcheux (1988) de “que a poesia cria mundos sustentados no saber artístico suposto sobre a língua escrita, impõe para o analista do discurso literário um recorte que se define pela circunscrição de uma unidade significativa de sentidos em relação à outra”.

Pensamos na possibilidade do deslizamento metafórico a partir de Roman Jakobson, autor que nos meados do século XX amadureceu a ideia dos estudos interdisciplinares entre linguística e poética.

Os sons da língua eram um enigma a ser decifrado. Jakobson defendeu a tese de que não há razão de dividir a literatura da linguística, pelo fato de que a semiótica em geral abrange todas as teorias dos signos. Ou seja, se a literatura consistiu de uma criação da arte verbal, entendemos então que a poética não está ligada totalmente às análises literárias, e sim segundo o linguístico, a poética está ligada a “uma relação de palavra e o mundo, pois, a arte verbal, consiste em todas as espécies do discurso” (JAKOBSON, 1960, p.119).

1.1.2 O verso e uma breve análise

Figura 1: desenho apresentado na atividade com os alunos



Imagem 1 – Fonte: desenho da autora. (04-09-2017)

Os pássaros são poemas que chegam.

Esse é o desenho. De forma sedutora convido o leitor a pensar sobre aquele momento que ofereço aos alunos de olhar para esse desenho, e perceber como a arte e a escrita estão juntas no processo de aprendizagem.

Abaixo da imagem, está o primeiro verso, no qual Quintana expressa a poesia através dos pássaros. É nestes elementos reunidos que vamos perceber a forma, o teor e o “estado” de uma voz poética dadas as circunstâncias de produção de um desenho que fiz para os alunos, significando o que essa estética representa.

O desenho é apenas um elemento, um sinal, uma pista ou um emblema para que os alunos possam sentir a intenção desse verbo “chegar” (ver imagem 1). Existe uma tessitura em torno dos pássaros da mesma forma que são os poemas. Nesse sentido, leva os alunos a perceberem minha intenção ao trabalharem em uma atividade experimental.

É a partir disso, conforme Payer sugere e aqui podemos analisar - o quanto um gesto pode proporcionar ao aluno. Posteriormente, um *corpus experimental* construído através da escrita de poemas no final da atividade, para compor nossa pesquisa de doutorado. Há uma montagem desse *corpus*, com materiais produzidos em uma turma, de vinte e quatro poemas dos alunos e que são resignificados nesse espaço aula, conforme me apoio na teoria de Payer (2015).

Pode-se a partir das palavras dessa autora, pensar no que “supomos entre língua e poesia segundo Pêcheux (1988, 2004) e Mariani (2007), uma

relação constitutiva à medida que uma funciona como condição à outra, no modo mesmo como o poético se configura enquanto propriedade do sistema linguístico” (Almeida, 2012, p.74).

Nesse sentido, em relação ao trabalho estético, Almeida nos apresenta a formulação dessa escrita: o autor, “o poeta seria apenas aquele que consegue levar essa propriedade da linguagem a seus últimos limites [...], como um acelerador de partículas da linguagem” (idem, pp.74-75).

Payer (2015) trabalha sobre a construção de uma prática de ensino e investigação na pesquisa, que está voltada à relação sujeito/língua no processo de ensino-aprendizagem de língua(gem). Tal temática tem como objetivo que o professor-pesquisador crie modos de proporcionar no espaço-tempo em que está em relação aos sujeitos aprendizes em aula, certa relação com o saber que permite mobilizar identificações conforme se almeja no ensino.

É dessa forma na relação com propostas como essas que surge o aluno poeta, a partir do que afirma Almeida, (2012, p. 78) “o sujeito submete-se à língua, sem isso, não tem como subjetivar-se”, e prossegue, “os efeitos de um rigor discursivo literário atualizam e projetam-se na língua”. Esse verso *Os poemas chegam com os pássaros*, promove o aluno como narrador de uma autoria que se diz na poesia de Mário Quintana nessa voz exterior/anterior à escrita, como que iluminando a possibilidade mesma de o sujeito escritor se dizer.

1.1.1.2. O aluno-poeta

Identificamo-nos com certas ideias, com certas afirmações porque temos a sensação de que elas “batem” com algo que temos em nós (ORLANDI, in SIGNORINI, 1998, p. 206). Isso vai levar o aluno, como afirmei anteriormente, a ser autor de sua poesia.

A existência da memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem está filiada a rede de sentidos, conforme nos aponta Orlandi (idem). Em suas palavras, a autora propõe que não se “inclua” meramente o aluno na autoria já constituída, mas se dê atenção aos deslocamentos produzidos pela interpretação (idem, p. 210).

Isso pode levar o aluno ao trabalho do “seu” discurso, afirma a autora. Ainda assim, ele será colocado na posição de não refletir “a”, mas refletir “sobre” sua “identidade linguística escolar [no poema]” (idem, p. 211).

Um dos poemas aqui escolhidos dentre os escritos pelos alunos, traz a perspectiva de uma ideia que podemos identificar como dele: ao trabalho do “seu” discurso. A vontade de escrever versos que ele identificou em sua vivência, como verdade, como poesia, para ele.

No campo da correção, não se pensa em “corrigir os erros de ortografia”, mas sim deixar fluir “os sentidos do sentido” (GUIMARÃES, 1010, p. 11), e conforme esse autor aponta, “o sentido deve ser considerado a partir do funcionamento da linguagem” (idem). E, além disso, a correção de acentuação, pontuação, ortografia e outros, podem acarretar inúmeros efeitos de sentidos que não se harmonizam com o aprendizado da língua, nesse momento. O aluno que escreveu o poema a seguir, se reconhece com aquilo que escreve, “constitui algo no mundo como seu”. Ao me indagar se podia escrever um verso como “o passarinho caga na nossa cabeça” no poema, eu respondi que sim, pois cocô também é poesia. E foi assim que o aluno se

sentiu “abraçado pela sua escrita”, pois isso é ser autor. Eis o poema:

Os passaros

*O lapis escreve o poema
Os pássaros cantam fazendo uma musica.
Ele voam enfeitando o mudo
Os pássaros cagam na nossa cabeça
E enfeitam as árvores
Passáros não é problema
E sim alegria.*

Por fim, pode-se dizer que as atividades realizadas foram históricas e poéticas. Deriva assim, a possibilidade de investigar seu lugar na memória: a poética, a voz poética de um pássaro e da poesia, pois como versa o verso, *Os poemas são pássaros que chegam*. E, chegaram...!

2. Referências

ALMEIDA, Eliana. **A autoria e o sujeito-poeta na língua**. In: Discurso, sujeito e memória. Maluf-Souza, Olímpia; Silva, Valdir; Almeida, Eliane de; Bisinoto, Leila Salomão Jacob (Orgs), Coleção: ENALHC, Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, pp. 71-78.

ALMEIDA, Eliana. Poesia a Arte da língua. In: Di Renzo, Ana Maria et all (Orgs). **Linguagem e história**: múltiplos territórios. Olimpia Maluf-Souza; José Leonildo Lima; Eliana de Almeida, Ana Maria de Renzo (Orgs), Cárceres: Unemat, Capes, Dinter, Programa de Mestrado em Linguística, Cepel. Campinas: Editora RG, 2010, pp. 163-172.

FREUD, Sigmund. **Escritores Criativos e Devaneios**. In “Gradiva” de Jensen e outros trabalhos (1906-1908). Edição Standard Brasileira da Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, volume IX. Editora Imago, pp.78 – 85.

Disponível em: <http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/01/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-09-1906-1908.pdf>. Acesso em 29 de outubro de 2017.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido**. Um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas, Editora RG, 4ª edição, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão et. Al. 3ª edição, Campinas: Editora da Unicamp, 1996, pp. 423-483.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In **Projeto História**, Revista do Programa de Pós-graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, nº 10. São Paulo: PUC-SP, 1993, p.7-28. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>. Acesso em 22 de outubro de 2017.

ORLANDI, Eni L.P. Identidade Linguística Escolar. In: SIGNORINI, Inês. (org.).

Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, pp. 203-212.

_____, Eni L.P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 2015.

PAES, José Paulo. **Convite.** Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/pinf/pinf0118.php>
Acesso em 08 de novembro de 2017.

PAYER, Maria Onice. **A aula como espaço-tempo de experimentações de língua(gem).** In: VI Encontro de Estudos de linguagem e V Encontro Internacional de Estudos da Linguagem, 2015, pp. 499-504.

_____, Maria Onice. **O trabalho com a língua como lugar de memória.** In: Synergies Brésil nº7, 2009, pp. 37-46.

_____, Maria Onice. **Retrospecção e Estereotipia. Imagens Urbanas sobre o Campo.** Revista *Rua*, Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp, no. 2, 1996 p. 83-102.

_____, Maria Onice. **Memória da Língua: Imigração e Nacionalidade.** São Paulo: Escuta, 2006.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso.** Campinas: Unicamp, 1988.

QUINTANA, Mário. **Os poemas.** Disponível em: <http://www.citador.pt/poemas/os-poemas-mario-quintana>. Acesso em 08 de novembro de 2017.

GRAFOS NA LEITURA DE AD

MARIANA GARCIA DE CASTRO ALVES

Instituto de Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Campinas
Rua Sérgio Buarque de Holanda, no 571
Campinas - SP - Brasil
CEP 13083-859

marianalagarcia@gmail.com

Resumo. *Busca-se uma reflexão sobre a leitura e a produção de grafos em redes digitais. O objetivo é compreender os efeitos de sentido desses arquivos contemporâneos. Essas tecnologias são fontes para diversas áreas como antropologia, comunicação, marketing etc. Ao considerar a relação entre tecnologia, ideologia e inconsciente, buscamos refletir criticamente sobre a leitura de grafos, frente à teoria ator-rede, de Bruno Latour, e à análise automática de discurso, no entendimento de sentidos em circulação.*

Palavras-Chave. *Redes. Grafos. Arquivo. Análise Automática de Discurso.*

Abstract. *This article seeks to understand the reading of graphs in digital networks. The objective is to think about the effects of sense produced by the graph as a material form of contemporary archives. His type of archive has been source for several areas such as anthropology, communication, marketing, etc. Considering technology, ideology and unconscious, we seek to understand the reading of graphs between Bruno Latour's actor-network theory (ANT) and the automatic discourse analysis, to understand the circulating meanings.*

Keywords. *Networks. Graphs. Archive. Automatic Discourse Analysis.*

1. Introdução

Quase quarenta anos após a escrita de “Ler o arquivo hoje”, publicado em 1981, texto em que Pêcheux (2010) sinaliza a univocidade como ameaça promovida pela informática, permanecem as inquietações sobre o risco de assepsia dos sentidos, na medida em que a leitura das formas do digital está presente em quase todas as ações do cotidiano: as pessoas informam-se, movimentam-se, fazem suas escolhas e expressam seus desejos com gestos de interpretação relativos a construtos informáticos que, muitas vezes, indicam “o melhor” caminho, “a mais realista” versão dos fatos ou “o mais prático” modo de se relacionar.

Entre as ferramentas de visualização de dados que auxiliam o sujeito pragmático em suas escolhas e leituras, estão os grafos, uma figura que representa, na matemática, um conjunto de elementos formados por vértices (nós) e arestas. Essas formas têm sido usadas, por exemplo, como forma de

leitura do comportamento nas redes sociais. Nesse campo, chamado de “humanidades digitais”, trabalham profissionais de áreas como *marketing*, antropologia, comunicação, computação e outros. O grafo é uma das formas pela qual o mundo tem sido cada vez mais lido

De modo a entender como os grafos podem ser interpretados pela Análise de Discurso (AD), apresentamos um grafo elaborado por nós – que “lê” texto da disciplina – e fazemos uma breve reflexão sobre essas redes, retomando alguns aspectos da análise automática de discurso. Após isso, discutimos alguns aspectos da teoria ator-rede, de Bruno Latour, que, apesar de não pertencer aos estudos discursivos, coloca questões de leitura à AD.

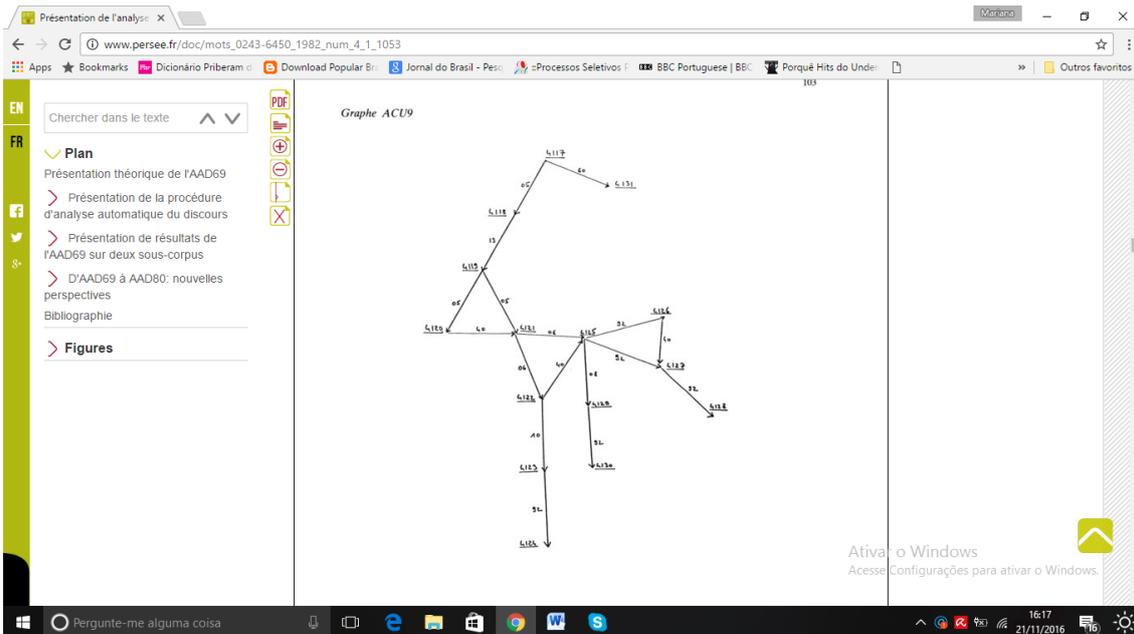
2. Sinonímia não orientada e identificação pela rede

O dispositivo da AAD inscreve-se no campo do estruturalismo dos anos 1960, que buscava compreender o que seria ler, escutar e falar. Sob as batutas de Marx, Freud e Saussure (e também de Nietzsche, conforme PÊCHEUX *et al.*, 2010, p. 252), a disputa era contra as noções de leitura dominantes de então: a) a de que a leitura dependia da subjetividade “interpretativa” sem limites do leitor (PÊCHEUX *et al.*, 2010, p. 251); b) a das relativas à “análise de conteúdo” e c) a do “projeto de tratar os textos como populações de palavras” (PÊCHEUX *et al.*, 2010, p. 252). O plano era analisar o “discurso inconsciente” das ideologias (PÊCHEUX *et al.*, 2010, p. 252) e a linguística era o meio científico de afastar essas leituras dominantes supracitadas.

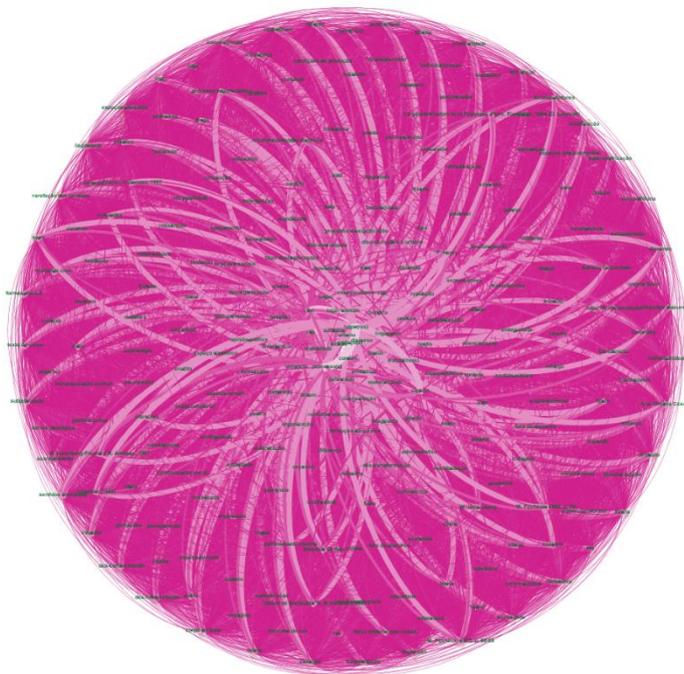
Com essa ideia a embasar seus procedimentos, a AAD-69 era dividida em três fases: a primeira, de construção dos *corpora* por meio de análise sócio-histórica (ou seja, da escolha dos *corpora*); a segunda, de uma análise sintática das superfícies dos textos, de modo a isolar os enunciados e também as relações entre eles e, por último, a terceira, de aplicação de procedimentos automáticos. A automação era vista como necessária na medida em que seria capaz de eliminar as “evidências subjetivas” do processo de leitura (PÊCHEUX *et al.*, 2010, p. 254).

Sinteticamente, primeiro eram extraídas “sequências discursivas autônomas” (SDA), maiores que uma frase, podendo ser do tamanho de um parágrafo. Era feita a análise sintática das SDA a partir da qual eram produzidos manualmente os grafos. Nestes, os nós eram os enunciados (proposições que eram postas em oito categorias morfossintáticas) e as arestas eram conectores (de determinação, subordinação, coordenação) entre essas proposições.

Grafo 1. Grafo da AAD-69 (PÊCHEUX *et al.*, 1982). Disponível em: http://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1982_num_4_1_1053. Acesso em 18. jul. 2017.



Grafo 2. Grafo elaborado para leitura de “A Cidade como Espaço Político-Simbólico: Textualização e Sentido Público” (ORLANDI, 2001) Disponível em: <https://marianalagarcia.wixsite.com/adigital>. Acesso em 9.nov.2017.



Vejamos duas principais diferenças entre os grafos feitos pela AAD e os elaborados por nós. Na AAD-69, os grafos eram estruturados como árvores, em que os galhos, as arestas, tinham um direcionamento. No caso dos grafos que temos feito a partir do programa Gephi, as arestas não têm direção, fazendo que as ligações entre os nós sejam reversíveis. Outra diferença é que, em vez de “sequências discursivas”, trabalhamos com palavras polo, que

escolhemos na leitura do texto. Seria de interesse pesquisar quais seriam os efeitos de sentido do grafo, da rede, um construto acessível que, como dissemos, tem sido usado na leitura em variados campos do conhecimento.

Uma pista para essa pesquisa pode ser encontrada em Fuchs e Pêcheux (1975) quando distinguem três tipos de relações entre os nós do grafo da análise automática.

As primeiras seriam aquelas em que o sentido não é transformado. Consistia no caso em que se mantinham as unidades lexicais como em: “por exemplo: “Os romanos decidiram destruir Cartago” ---→ “A destruição de Cartago foi decidida pelos romanos”” (FUCHS; PÊCHEUX, 2010, p. 238).

As segundas mudariam o sentido e seriam aquelas em que haveria mudança lexical. Essas substituições foram chamadas por Fuchs e Pêcheux de “orientadas” e tinham relação com transformações “incrementais” de Harris, isto é, as que incrementam ou adicionam “informação”, diferentemente das transformações parafrásticas (FUCHS; PÊCHEUX, 2010, p. 238).

Já as terceiras – essas seriam introduzidas por Fuchs e Pêcheux ao esquema de Harris – seriam as substituições não orientadas com mudanças lexicais. Entraria o problema da sinonímia, que não está nem no primeiro, nem no segundo caso. Segundo os autores, seria nessa perspectiva “que concebe a sinonímia como um apagamento da orientação (e não como uma extensão lexical da equivalência sintática), que nos parece fecundo orientar as pesquisas” (FUCHS; PÊCHEUX, 2010, p. 238).

O não direcionamento das arestas do grafo poderia, a partir das pistas de Fuchs e Pêcheux, estabelecer uma relação entre os nós de sinonímia não orientada. Dito de outra forma, os termos dos nós seriam diferentes, porém não haveria efetivo “deslocamento” no passeio pela rede.

Para Latour *et al.* (2015), que tratam de relações planas das mônadas (redes), as arestas são reversíveis, ou seja, não são orientadas como em sequências discursivas determinadas. Sobre as relações entre os nós dizem:

não há diferença real na busca de identidade de uma pessoa, de um lugar, de uma instituição, de um evento e assim por diante. Em todos os casos a operação empírica e cognitiva é a mesma. Ao circular de tal maneira do ator para a rede e de volta para o ator, nós não estamos mudando os níveis, mas simplesmente parando momentaneamente em um ponto, o ator, antes de passar para os atributos que o definem. (LATOUR *et al.*, 2015, p. 10)

Ao serem definidos por sua rede, os atores guardam entre si relações de identificação. Conforme se navega, passa-se de um atributo a outro e, assim, “cada um dos atributos usados a fim de definir a entidade é modificado em si, tornando-se o atributo desta entidade” (LATOUR *et al.*, 2015, p. 14). Desse modo, ao passear pelas conexões, a universidade em que dá aula o professor do exemplo acima seria, ela também, “ligeiramente diferente” (LATOUR *et al.*, 2015, p. 14).

A redução das diferenças entre os termos surge como efeito. A busca é de identificação entre os nós. Imaginar causalidades nas ligações, o principal ato de leitura. Somos movidos pelo afeto, pelas ideias e nomes que nos chamam, pela memória, com o que nos identificamos. O pesquisador no trabalho de análise do grafo, por sua vez, tenta estabelecer variáveis que,

simplificadamente, capturem “a riqueza de associações”, buscando o que há em comum entre elas.

Porém, devemos considerar não somente a forma dessa tecnologia de leitura que, como estamos a afirmar, supõe redução das diferenças e indistinção entre os nós. É preciso observar não apenas como o sentido é constituído e formulado, mas também como circula.

Alternativamente, poderíamos pensar que, a leitura do grafo possibilitaria interpretações outras justamente por não imobilizar os trajetos, por sua característica “reversível”. Ou seja, nosso grafo não seria simplesmente uma “prótese de leitura” de um arquivo, mas outro texto. Ademais, a memória do leitor, suas “histórias de leituras” (ORLANDI, 2008, pp. 41-46) também seriam capazes de imprimir novos sentidos à univocidade do grafo.

Segundo Orlandi, “para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante” (ORLANDI, 2005, p. 47).

Portanto, ao considerar a língua, a história e o inconsciente, interessaria empreender gestos de leitura do grafo que tentassem romper a tendência de imobilização de sentidos aqui apontada pelo efeito de sinonímia não orientada, dando significado ao que seria empreender uma luta do arquivo consigo mesmo.

3. Conclusão

Para Orlandi, o conhecimento em seu funcionamento “pelas redes, pela informação imediata, pelo consumismo, pela quantidade, pela desconexão com o sistema produtivo” (ORLANDI, 2012, p. 25) seria um dos efeitos da mundialização como ideologia capitalista oferecida ao consumidor. Enquanto lugar de quantidade de informação e de rarefação da reflexão, o digital daria a ilusão de que a relação com o interdiscurso não estaria em funcionamento, ou seja, o conhecimento se tornaria consumo e silenciaria o político.

Em meio a tecnologias de linguagem que propiciam tais apagamentos, pensamos, a partir dessa análise, ser lícito dizer que leituras unívocas difundidas pela informática tenham um funcionamento próprio de memória metálica em que grassa a “variedade sem ruptura” (ORLANDI, 2010, p. 9).

Ao compreender os modos de circulação do digital dessa maneira, cremos ser possível e necessário empreender uma leitura crítica dos construtos técnicos digitais que fazem parte das “coisas-a-saber” do “sujeito pragmático” (PÊCHEUX, 2008, p. 34) no século XXI.

Possível, pois, se “não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas” (PÊCHEUX, 2009, p. 277), então certamente há lacunas para que as associações entre os nós do grafo sejam lidas criticamente. Ademais, se “uma palavra pela outra” é a “definição da metáfora, mas é também o ponto em que o ritual se estilhaça no lapso” (PÊCHEUX, 2009, p. 277), é possível que tal ponto de substituição também seja encontrado nas associações que ligam um termo a outro nos grafos.

Por fim, necessário, pois uma crítica dessas plataformas justifica-se não por um desvelamento de uma verdade escondida – na medida em que falamos de efeitos de sentido – mas por um avanço em direção à “justiça” (PÊCHEUX, 2009, p.276) no que tange às possibilidades da polissemia, em um mundo barbarizado pelos valores unívocos da mercadoria prêt-à-porter.

4. Referências

FUCHS, Catherine; PÊCHEUX, Michel. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). Em: GADET, Françoise; HAK, Tony.(org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas, Ed. da UNICAMP, 2010. pp. 159-249.

LATOURET, Bruno, JENSEN, Pablo, VENTURINI, Tommaso, *et al.* O todo é sempre menor que as partes: um teste digital acerca das mônadas de Gabriel Tarde. Em: **Parágrafo**. Julho/dezembro.2015 V. 2, N. 3 (2015) ISSN: 2317-4919. Tradução: Flávia Gonsales e Beatriz Redko do texto "The Whole is Always Smaller Than Its Parts" - How Digital Navigation May Modify Social Theory" publicado no British Journal of Sociology, v. 63, n. 4, p. 591-615, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Análise de discurso e informática. Em: ORLANDI, Eni (org.). **Análise de Discurso Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. pp. 275-282.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. Em: ORLANDI, Eni (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. pp. 49-59.

PÊCHEUX, Michel. Só há causa daquilo que falha ou o inverno francês: início de uma retificação. Em: PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009. pp. 269-281.

PÊCHEUX, M. et al. Apresentação da análise automática do discurso (1982). Em: GADET, Françoise; HAK, Tony.(org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas, Ed. da UNICAMP, 2010. pp. 251-279.

PÊCHEUX, M. et al. Présentation de l'analyse automatique du discours (AAD69) : théories, procédures, résultats, perspectives. Em: **Mots**. Année 1982 Volume 4 Numéro 1 pp. 95-123. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1982_num_4_1_1053. Acesso em 18. jul. 2017.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5ª Edição, Campinas, SP Pontes Editores, 2008.

ORLANDI, Eni. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade. **RUA** [online], 2010. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/home/capaArtigo.rua?id=91>>. Acesso em: 6 set. 2015.

ORLANDI, E. **Introdução às Ciências da Linguagem: Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes, 2006, p. 13-31.

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, E. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

A BÍBLIA COMO TEXTO LITERÁRIO EM MOTION GRAPHICS: O QUE PENSAM OS LEITORES INTERNAUTAS

MARIANA JUNIA GOUVEA DOS SANTOS, CYNTHIA AGRA DE BRITO
NEVES

Instituto de Estudos da Linguagem – Departamento de Linguística Aplicada
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da
Linguagem (IEL), Departamento de Linguística Aplicada (DLA).
Rua Sérgio Buarque de Holanda, nº. 571, Cidade Universitária – Barão
Geraldo. CEP 13.083-859 - Campinas - SP – Brasil.

mjunia.gouvea@gmail.com; cynneves@iel.unicamp.br

Resumo. *Nosso objetivo é analisar um vídeo da equipe The Bible Project levando em consideração a transposição da Bíblia como texto literário para o motion graphics, bem como analisar a recepção dos internautas, de acordo com o conceito de leitura literária subjetiva, por meio de seus comentários. Para tanto, nos baseamos na Análise do Discurso Mediada por Computadores (Herring, 2004) e na teoria dos Atores de Rede (Fragoso, Recuero e Amaral, 2011) como ferramentas metodológicas.*

Palavras-Chave. *Leitura Subjetiva. Bíblia. Texto literário. Rede. Comentários.*

Abstract. *Our goal is to analyze a video of The Bible Project team taking into account the transposition of the Bible as a literary text for motion graphics, as well as analyze the reception of internet users, according to the concept of subjective literary reading, through their comments. To do so, we rely in Computer-Mediated Discourse Analysis (Herring, 2004) and Network Actors theory (Fragoso, Recuero and Amaral, 2011) as methodological tools.*

Key words. *Subject Reading. Bible. Literary Text. Network. Comments.*

1. Introdução

Preocupadas com a importância do letramento literário na formação cidadã e com a crescente ocupação dos multiletramentos na escola, demos início a esta pesquisa, que ainda se encontra em etapas iniciais. Consideramos a Bíblia um material literário sujeito aos processos de apropriação de leitores subjetivos, logo, pretendemos compreender de que forma alguns internautas interpretam as representações da Bíblia traduzidas para o site The Bible Project, analisando comentários de Facebook (rede social online) no post de um dos vídeos produzidos pela equipe. O vídeo toma forma a partir do gênero multimodal motion graphics, mas tem um estilo muito parecido com as

produções atuais “Draw my life”, isto é, imagens que vão sendo desenhadas a partir das falas de um narrador invisível.

O interesse por este tema surgiu, principalmente, porque, em contato com as produções da equipe The Bible Project, percebemos um ponto de intersecção entre o letramento literário e o digital. A partir desse encontro, consideramos relevante compreender qual a visão dos internautas (que podem ser leitores bíblicos ou não) sobre esta transposição da Bíblia como uma obra literária para o espaço virtual em forma de vídeos. As animações marcadas por diferentes estilos gráficos e artísticos suscitam não apenas outra concepção da história bíblica, como também proporcionam uma experiência distinta de leitura.

Por se tratar de uma pesquisa em fase inicial, nossa ênfase para este trabalho recai sobre a construção do conceito de leitura subjetiva, que será abordada a seguir. Compreendemos que os multiletramentos têm sua importância social, mas ressaltamos que o letramento literário, quando vivenciado pelo leitor, oferece novos níveis de subjetividade e auto-conhecimento. Nossa análise, portanto, concentra-se na seção destinada aos comentários no referido post, um espaço rico de interação no qual podemos verificar vestígios da leitura bíblica subjetiva, potencializada pelo vídeo como um desdobramento multimodal do texto bíblico.

2. Fundamentação teórica – Leitura subjetiva e leitura literária da Bíblia

Falar em leitura pode parecer uma tarefa fácil, mas essa impressão logo se desfaz quando começamos a esboçar as primeiras explicações. Talvez essa dificuldade se deva justamente porque a maioria das pessoas imersas em culturas letradas/escolarizadas possui uma opinião genérica a respeito do que seja leitura e como se dão seus processos, o que dificulta uma reflexão mais profunda sobre sua importância para a sociedade. Contrapondo o senso comum, existem as complexas teorias cognitivistas, cujo foco é descrever os processos físicos e mentais que ocorrem com o indivíduo que lê – tendo em mente um leitor ideal e desconsiderando o conteúdo lido, como se o teor do texto não influenciasse absolutamente. Uma e outra perspectivas desconsideram a leitura como uma prática social, como um ato discursivo, como ferramenta construtivista e interacionista que desejamos explorar neste trabalho.

Para melhor compreender a leitura subjetiva, é válido abordar uma autora que muito contribui para essa área de estudos, Michèle Petit, sobretudo sua obra *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público* (2013). Nela, a autora francesa começa apontando que a leitura já foi heroína e vilã ao longo da história; já foi expressamente proibida, com a censura de governos e poderes ao longo dos tempos, ao passo que hoje é amplamente obrigatória, e seu ensino nas escolas, uma exigência. Antropóloga de formação, Petit é uma renomada pesquisadora sobre experiências de leitura entre jovens, o que faz notório seu interesse em difundir o hábito de leitura, desde que realizado por meio de motivações coerentes.

A autora define que o objetivo de sua pesquisa é descobrir “como a leitura pode ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se tornarem mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos, mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavorecidos” (PETIT, 2013, p.

31). A antropóloga não nos fornece respostas prontas sobre como vencer muitas das barreiras encontradas na busca do cumprimento de seu objetivo, mas certamente nos convence de que vale a pena lutar por tal feito, sobretudo quando trata da possibilidade de se elaborar a subjetividade por meio da descoberta da leitura como a construção de um espaço particular. Perceber que não se é o único a possuir determinados medos ou desejos leva o leitor a transgredir suas próprias fronteiras. O jovem leitor descobre nas narrativas heroicas das personagens que ele também pode aventurar-se, mas num espaço próprio e imaginário, não menos poderoso.

A autora critica que um erro comum entre os educadores, desejosos de promover a leitura a qualquer custo, é oferecer aos leitores em potencial apenas aquilo que eles (os leitores) supostamente consideram interessante – livros que abordem tópicos relacionados ao seu conhecimento cultural e de temática condizente com sua faixa etária. Para ela, entretanto, um repertório de leitura deve ser construído não como uma cabana isoladora, mas como pontes que permitam o leitor caminhar em outras direções e construir suas metáforas pessoais para o tempo que está vivendo. Este certamente não é um leitor passivo, e embora os processos de leitura caminhem em velocidades e ritmos singulares, é certo que podem produzir mudanças internas e externas ao leitor que se permite e aprende a vivenciá-los.

Annie Rouxel (2013) é outra autora francesa que aborda a leitura por uma perspectiva subjetiva visando a uma formação pessoal, ou seja, a leitura como um caminho particular que deve ser percorrido subjetivamente por cada leitor. A autora analisou diários íntimos de alguns alunos leitores pesquisando como a leitura subjetiva aparece, implícita ou explicitamente, por meio desse gênero, no contexto escolar francês. Dessa forma, o *corpus* analisado tende a ser menos formal, já que se trata de diários íntimos dos alunos, gênero mais subjetivo e próximo da realidade dos participantes, e distante das obrigações escolares que, por vezes, afugentam qualquer possibilidade de lazer na atividade da leitura.

Rouxel (2013) defende que uma cultura literária não é necessariamente definida por um cânone determinado ao longo da história, cuja finalidade é fornecer aos alunos experiências de leituras clássicas, em diferentes gêneros e diversos temas concernentes ao universo humano. Longe de minimizar a importância dos clássicos, a autora passa a considerar a cultura literária como aquela formada pelo espaço simbólico pessoal de cada leitor, podendo frequentemente conter obras não clássicas – se bem que a autora acredita haver um diálogo enriquecedor entre ambas as esferas.

Ao considerar a cultura literária como algo em movimento, a autora afirma que essa é um capital dinâmico, ativo: “Se o leitor domina um texto, se apropria dele, este deixa de ser uma coisa em si: ele significa para o leitor, estimula seu pensamento. Nessa situação, os textos são lidos para pensar o mundo e para se construir.” (ROUXEL, 2013, p. 171). Essa ideia de construir ou reconstruir o mundo a partir da leitura do texto é uma característica importante da leitura subjetiva. Embora os autores dessa linha não excluam o valor do capital cultural fornecido pelos textos consagrados e clássicos, entende-se que há uma clara necessidade de abrir-se para a realidade de que os alunos são leitores reais, e que usam de recortes de leituras para construir sua própria realidade simbólica.

Antes de prosseguir, necessária se faz uma ressalva quanto à leitura

literária frente a outros textos, uma vez que nos referimos especialmente à primeira quando falamos de leitura subjetiva. Não dizemos com isso que outras leituras não sejam importantes. Compreendemos que, para a formação de um cidadão atuante em diversas esferas sociais, a escola precisa criar eventos de leitura que incluam textos multimodais e gêneros textuais múltiplos para acomodar a heterogeneidade encontrada pelo aluno fora dela. Concomitante a isso, citamos Aguiar (2006) que, parafraseando Eco, argumenta:

O texto literário é um organismo preguiçoso, isto é, trabalha pouco para se constituir, é econômico na ação, delega ao leitor a tarefa de completá-lo. Se levamos em conta que ele é imprevisível, porque traz para o universo do leitor possibilidades novas de sentido, que colocam em questão suas verdades, desestabilizando-o e levando-o a reestruturar-se, concluímos que a função da arte é amplamente educativa (AGUIAR, 2006, p. 242).

Se o perfazer-se como sujeito advém também do espaço reflexivo proporcionado pela leitura, não é de se admirar que a estética e temáticas encontradas no texto literário sejam propiciadoras de tal experiência; sendo assim, o leitor encontra na arte literária um campo a ser desbravado, descoberto, construído. Temos, contudo, que o termo “leitura literária” é demasiado vasto, o que nos leva a um recorte proposital, voltando-nos a uma literatura controversa e antiga, alvo de críticas e inúmeras interpretações, e mais recentemente, versões multimodais digitais. Escolhemos estudar a Bíblia Sagrada como uma obra literária que desperta em seus leitores os efeitos da leitura subjetiva a que nos referimos até aqui.

Frye (2004), autor de *O Código dos Códigos: a Bíblia e a literatura*, defende que o conhecimento bíblico é indispensável para qualquer pessoa que deseje compreender a literatura ocidental, sem o qual alguém jamais seria capaz de decifrar alusões contidas nas principais obras do cânone. O autor escolheu trabalhar a Bíblia sob uma perspectiva cristã, confessando que possuía conhecimento insuficiente para se aprofundar nas abordagens judaicas e islâmicas; aparentemente a abordagem cristã também oferece maior acréscimo à literatura inglesa, o que não minimiza as demais visões ideológicas e filosóficas das Escrituras.

O autor explica que não se trata de uma leitura simples, pois para ele “a Bíblia parece mais uma pequena biblioteca do que um livro de fato: parece mesmo que ela veio a ser pensada como *um* livro porque, para efeitos práticos, ela fica entre duas capas” (FRYE, 2004, p.11). O fato de somarem 66 livros escritos ao longo de dois milênios, por mais de quarenta autores diferentes, além da variedade interna de gêneros literários (narrativa, prosa, poesia, etc.) faz da Bíblia uma coletânea densa. Ainda assim, de acordo com Frye, ela possui resquícios de uma estrutura lógica em sua compilação – início, meio e fim, com uma mensagem similar entre os livros. Segundo ele, na narrativa bíblica “há também um corpo de imagens concretas: cidade, montanha, rio, jardim, árvore, óleo, fonte, pão, vinho, noiva, carneiro e muitas outras. Elas são tão recorrentes que indicam claramente a existência de um princípio unificador” (FRYE, 2004, p. 11).

Alter e Kermode (1997) também exploram os aspectos literários das Escrituras; entretanto, na introdução à obra *Guia Literário da Bíblia* (1997), é

possível encontrar pontos que destacam a importância desse texto milenar para além dos aspectos acadêmicos. Sobre a leitura da Bíblia, eles afirmam que

Em suma, a linguagem, bem como as mensagens que ela transmite, simbolizam para nós o passado, estranho e, contudo, familiar, que sentimos dever compreender de algum modo se quisermos compreender a nós mesmos” (ALTER E KERMODE, 1997, p. 11).

Assim como Aguiar (2006) afirma que a força do texto literário reside justamente nas lacunas que ele deixa, os autores são unânimes em afirmar que a literatura hebraica é sucinta, repleta de espaços a serem preenchidos por reflexões de seus leitores. Feita essa brevíssima introdução sobre a leitura subjetiva e o texto bíblico literário, a próxima seção analisa alguns desdobramentos multimodais da Bíblia, visuais e sonoros, que abrem espaço para o leitor digital entrar em cena.

3. Metodologia e descrição da pesquisa

Para a realização dessa pesquisa, escolhemos estudar um vídeo criado pela equipe The Bible Project (cujos representantes são Tim Mackie e Jon Collins) que vem produzindo e publicando inúmeros trabalhos relacionados à Bíblia com o objetivo de (re)apresentá-la como uma obra literária a ser apreciada pelos leitores contemporâneos, mesmo em se tratando de escritos milenares. Outra parte da proposta da equipe é demonstrar que os textos sagrados são, na verdade, uma história unificada, o que é feito através de uma ampla abordagem dos mais variados temas bíblicos. São mais de cem produções, divididos em playlists que facilitam a busca do internauta interessado em compreender aspectos específicos acerca das Escrituras. As playlists recebem títulos como “A série dos Evangelhos”, “Como ler as Escrituras?”, “Leia a bíblia – Velho Testamento/ Novo Testamento”, “Por trás das câmeras”, “A série ‘Sabedoria’”, entre outras, cada uma contendo vídeos de gênero motion graphic (similar a uma animação de curta duração – até 12 min), que se designam em sua maioria como visual storytelling, ou seja, a história bíblica contada a partir de recursos visuais digitais.

Além do site oficial, a equipe também utiliza o Youtube (site de compartilhamento de vídeos) e o Facebook (rede social online) como veículos disseminadores do trabalho. Essas plataformas virtuais não possuem todos os recursos disponíveis no site (como material de estudo gratuito disponível para download, indicações de leituras, mapeamento do site, etc.); entretanto, elas compõem uma via de comunicação entre os produtores e os consumidores da mídia, por meio do espaço para comentários, que são o objeto de análise desta pesquisa.

Portanto, nosso foco não está na produção do gênero multimodal, mas sim na menção da leitura subjetiva, como acima explicada, pelos leitores internautas. Nossa hipótese inicial é de que alguns participantes que curtem e comentam nesta página sejam leitores da Bíblia como uma obra literária, dado esse que buscamos encontrar em comentários e *replies* de um vídeo específico a ser descrito abaixo. Em razão do objeto da pesquisa ser os comentários que se encontram na plataforma *online*, não tratamos de um espaço físico, mas de

um espaço virtual. Fragoso, Recuero e Amaral (2011) discorrem sobre as dificuldades de se categorizar a pesquisa em ambiente digital, uma vez que a internet pode ser considerada um objeto de estudo, uma ferramenta e também um local de pesquisa. Nosso interesse aqui é defender esse último aspecto, que pode ser melhor compreendido na fala das autoras:

Na perspectiva da internet como cultura, ela é normalmente compreendida enquanto um espaço distinto do off-line, no qual o estudo enfoca o contexto cultural dos fenômenos que ocorrem nas comunidades e/ou mundos virtuais. [...] Essa abordagem leva em consideração funções e formações sociais, além de tipos de organizações tais como conflitos, cooperações, o fortalecimento de comunidades virtuais como uma entre os diferentes tipos de narrativas possibilitadas pelas redes digitais (FRAGOSO, RECUERO e AMARAL, 2011. p. 41)

Percebe-se que as autoras abordam o conceito de culturas de internet para melhor compreender quais fenômenos ocorrem nas **conexões entre os atores**, que se desdobram de múltiplas formas, quebrando assim o paradigma de que a internet seja uma cultura encerrada em si mesma, um local de pesquisa autossuficiente independente da movimentação *off-line*. Dessa forma, olhamos para a *timeline* da página no *Facebook* da equipe *The Bible Project* como um local potencial à criação de uma cultura própria, visitado por diversos atores: leitores bíblicos que desejam se aprofundar em conhecimento acerca das Escrituras, pessoas que apreciam a exploração dos aspectos visuais presentes na *visual storytelling*, leitores céticos que buscam uma opinião acerca dos textos ditos sagrados, leitores em fase inicial que encontram dificuldade em compreender os textos antigos e sua tradução para o nosso idioma, etc.

Com base nessas afirmações, compreendemos que o comentário de *Facebook* – como exemplo que nos interessa – constitui um gênero advindo da era digital no qual o internauta pode opinar, sugerir, concordar, discordar, elogiar, criticar, refutar e ainda responder a outros internautas vinculados ao *post* original. A linha entre autor e leitor faz-se tênue, pois o internauta não é um consumidor passivo; ele tem espaço para ponderar acerca do conteúdo postado, e sua opinião certamente chegará aos olhos do produtor, podendo criar um ambiente de co-criação e participação mútua na produção das postagens seguintes. Considerando a página no *Facebook* da equipe *The Bible Project* como um espaço cultural dos internautas desta rede específica, sendo atores conectados pelos *posts* ali disponíveis, passamos agora a analisar marcas gerais de leitura subjetiva advindas de comentários selecionados, tal como explicaremos a seguir.

3.1 **Corpus e análise**

O vídeo escolhido para este trabalho é intitulado *Read Scripture Series: Matthew Ch. 14-28*, que traduzido seria “Mateus: parte 2 (dos capítulos catorze ao vinte e oito)”. “Mateus” corresponde ao primeiro dos quatro evangelhos encontrados no Novo Testamento da Bíblia cristã e seu conteúdo é organizado em vinte e oito capítulos. A equipe *The Bible Project* produziu dois vídeos em sequência, dos quais o primeiro traz um esboço explicativo acerca da primeira

metade do livro (do primeiro ao décimo terceiro capítulo), e o segundo vídeo finaliza a explanação (do décimo quarto ao vigésimo oitavo). Por falta de tempo e espaço hábil, analisaremos apenas os comentários referentes ao segundo vídeo, por se tratar do desfecho do livro e por ser uma publicação mais recente.

Em um estilo bastante peculiar, há um narrador que começa explicando aspectos históricos e literários acerca do livro, mostrando as principais divisões e termos-chave da história, bem como as possíveis intenções do autor bíblico. À medida que a história é narrada no vídeo, o locutor revela ligações vétero-testamentárias nessa obra do Novo Testamento, com o intuito de expandir os horizontes do leitor. Mais do que contar uma história, a equipe *The Bible Project* projetou essa série de vídeos para sintetizar os principais pontos históricos e teológicos que por vezes ficam vagos numa leitura superficial do texto.

As figuras a seguir são comentários retirados da *timeline* do *Facebook* da equipe. Os comentários se referem ao vídeo acima descrito e foram selecionados de acordo com os interesses desta pesquisa. Como nosso interesse é a presença de vestígios de leitura subjetiva do texto literário bíblico, ficamos de fora comentários de teor puramente teológico, ou ainda de caráter especulativo e/ou que contivessem informações pessoais dos internautas, uma vez que esses comentários não nos remetem, necessariamente, às suas experiências de leitura. Para melhor analisar, dividimos os comentários em duas categorias: **Comentários detalhados** e **Comentários sucintos**. Essa divisão simples nos permite diferenciar os comentários que trazem maior presença da leitura subjetiva dos comentários que não passam do nível de agradecimento e encorajamento à equipe.²⁵²

Figura 8: Comentários Detalhados

(Tradução nossa)

<p> This is awesome. Thanks for doing this great work! I love how faithful you are to the gospels too in terms of the message of the kingdom and the Passover!</p>	<p>- Isto é incrível. Obrigada por realizar esse ótimo trabalho. Eu amo o quão fiel vocês também são aos evangelhos em termos de mensagem do reino e da Páscoa!</p>
<p> The Bible has come alive to me!! Bless you all!! I haven't been able to put the Bible down since a recent trip to Israel and viewing The Bible Project!! I'm a visual learner and this is the best! Thank you!!!!</p>	<p>- A Bíblia se tornou viva para mim!! Não consegui largar a Bíblia desde uma recente viagem a Israel e a visualização do "The Bible Project"!! Eu sou um aprendiz visual e isto é o melhor! Obrigada!!!</p>
<p> LOVE how you break this all down !! I have always been able to learn and retain something better if I hear and see it. So THANK YOU ALL SO MUCH FOR THIS WONDERFUL SITE !!!! GOD BLESS YOU !!!</p>	<p>- AMO como vocês separam tudo isso!! Eu sempre fui capaz de aprender e reter melhor se eu ouço e vejo algo. Então OBRIGADA A TODOS VOCÊS POR</p>

A categoria de **Comentários detalhados**, representada pela figura 2, nos permite visualizar alguns pontos proeminentes para nossa constatação da leitura subjetiva dos internautas. São eles: 1) marcas de personalidade, 2) alusões à fidelidade à obra, e 3) Estilo de aprendizagem. O primeiro aspecto que nos chama atenção são as *marcas de personalidade* presentes na voz dos internautas. Expressões como “Isto é incrível.” “A Bíblia se tornou viva para mim!!” “OBRIGADA A TODOS VOCÊS POR ESTE SITE MARAVILHOSO!!!!”

²⁵² Por se tratar de um site internacional, a maioria dos comentários são feitos em língua inglesa. A tradução para o português é de responsabilidade das autoras. Marcas tipográficas, como *emojis*, pontuação e letras maiúsculas e minúsculas foram mantidas como nos comentários originais, e não refletem nossa opinião pessoal.

retratam opiniões pessoais dos internautas quanto à sua identificação com o material divulgado na plataforma, e que esse espaço é utilizado pelos seguidores para demonstrar sua apreciação.

A partir deste pequeno *corpus* também pudemos identificar *alusões à fidelidade à obra* (segundo aspecto observado) em trechos como “Eu amo o quão fiel vocês também são aos evangelhos em termos da mensagem do reino e da Páscoa!”. Percebemos nesse comentário que a mensagem transmitida pela equipe através dos *motion graphics* assemelha-se com a interpretação que o internauta faz de sua leitura bíblica no trecho referido, e ele amplia isso para os temas “Reino” e “Páscoa”, encontrados ao longo de toda a Bíblia. Trata-se, possivelmente, de um leitor experiente da Bíblia, uma vez que compreende uma mensagem global por trás do compilado de textos e é capaz de analisar criticamente o trabalho da equipe no que diz respeito ao conteúdo do site.

Um último ponto curioso, mencionado mais de uma vez por diferentes internautas, refere-se ao *estilo de aprendizagem*. Os trechos “Eu sou um aprendiz visual e isto é o melhor!” e “Eu sempre aprendo e retenho melhor se eu ouço e vejo algo” indicam a importância dos recursos visuais para estes internautas, que são possíveis leitores do texto literário bíblico, mas necessitavam de diferentes sistemas semióticos que representassem a mesma mensagem. Isso nos leva a uma interessante reflexão acerca dos desdobramentos multimodais do texto, e de como tal trabalho pode alcançar leitores com diferentes estilos de aprendizado e fixação de conteúdo. Entendemos que tal discussão é em extremo relevante para o atual cenário do ensino de literatura em nossas escolas hoje; entretanto, não temos espaço para abordar esse assunto neste trabalho, o que pretendemos fazer em uma próxima oportunidade.

Figura 3: Comentários

(Tradução nossa)

<p>██████████ I want to thank you too...thanks for using the gifts god gave you...your efforts have sincerely blessed me...thank you so very much! Curtir · Responder · 7 de setembro às 09:11</p>	<p>- Eu quero agradecer também a vocês... obrigada por usar os dons que deus deu a vocês... seus esforços têm sinceramente me abençoado... muito muito obrigada!</p>
<p>██████████: May God bless you all ❤️ Thanks The Bible Project team 😊 Curtir · Responder · 1 · 6 de setembro às 12:32</p>	<p>- Que Deus possa abençoar a todos vocês <3 Obrigada time The Bible Project ;)</p>
<p>██████████ LOVE this resource. Thanks for your work! Curtir · Responder · 8 de setembro às 12:46</p>	<p>- AMO este recurso. Obrigada pelo seu trabalho!</p>
<p>██████████ ó Danillo, acabaram de terminar o livro de Mateus (essa é a parte dois) Curtir · Responder · 7 de setembro às 14:52</p>	<p>- Kailee... Bom vídeo depois da nossa conversa ontem a noite</p>
<p>██████████ Kailee...good video after our convo last night Curtir · Responder · 7 de setembro às 10:13</p>	
<p>██████████ Nice light review of the Book of Mathew. I like it.</p>	

Na categoria dos **Comentários sucintos** encontramos outros três diferentes pontos de análise: 1) agradecimentos à equipe produtora; 2) encorajamento para o trabalho; e 3) indicações para outros usuários da mesma rede social. Os trechos “Eu quero agradecer também a vocês...” e “Que Deus possa abençoar a todos vocês <3 Obrigada time The Bible Project ;)” são claramente de agradecimentos à equipe, e a partir deles podemos inferir que os internautas encontram nos vídeos possíveis fonte de entretenimento, conhecimento, auxílio, esclarecimento, etc. Isso nos leva ao segundo aspecto,

encorajamento para o trabalho, nos trechos: “AMO este recurso” e “seus esforços têm sinceramente me abençoado...”, quando se nota o aparente intuito de demonstrar para a equipe que o trabalho não deve parar, e que a produção de tal recurso (texto verbal transformado num produto multissemiótico) é importante.

O terceiro ponto corrobora a aceitação e aprovação dos vídeos, pois trata das *indicações para outros usuários da mesma rede social*, o que pode ser visto nos comentários “Kailee... Bom vídeo depois da nossa conversa ontem a noite” e também “ó Danillo, acabaram de terminar o livro de Mateus (essa é a parte dois)”. Na rede social *Facebook*, normalmente os internautas, ou atores, convocam outros atores que fazem parte da sua rede particular de relacionamentos em ambiente virtual (o que fazem ao citá-los/ marcá-los), sobretudo quando partilham dos mesmos interesses, mencionado pelo *post* no qual ocorre a ligação de um ator para o outro. Por se tratar de um ambiente sem fronteiras geográficas, o diálogo não se restringe a tempo ou espaço, podendo ocorrer num ritmo muito diferente do “aqui-agora”. Dessa forma, o assunto pode ser debatido por um sem-número de atores, aumentando à medida que ocorre identificação dos internautas com o tema discutido.

4. Considerações finais

Começamos este artigo nos referindo ao nosso interesse em compreender a formação do leitor literário sem desprezar a importância dos multiletramentos, cuja ênfase recai sobre a experiência do leitor com realidades multimodais e a construção de sentidos em ambientes que se apropriam de múltiplas semioses. Com uma breve apresentação do que vimos estudando acerca da importância da leitura subjetiva para o letramento literário, esta pequena análise se constitui numa tentativa inicial de compreender a cultura destes atores: internautas participantes da rede da equipe *The Bible Project*, além das formas de pesquisa em ambiente virtual necessárias para os primeiros passos que estamos dando.

A partir dos comentários que analisamos, pudemos perceber que os atores participantes tendem a envolver-se em níveis diferentes, como demonstram por meio do conteúdo postado. Nossa hipótese inicial era a de que os internautas que comentam seriam possíveis leitores da Bíblia, o que se revela verdadeiro a partir da análise feita nos **Comentários detalhados**. Entretanto, focar apenas em nossa hipótese inicial seria perder detalhes importantes que estão além dos indícios de leitura subjetiva. Os agradecimentos, indicações e referências ao estilo de aprendizagem revelaram-se aspectos mais presentes nos comentários que as menções à leitura, o que pode ser uma característica deste *post* exclusivo, ou ainda, uma característica desta rede social *online*.

Compreendemos que os diferentes modos de produção e reprodução de uma obra definirão as reações dos leitores, que se apropriam de seu significado em níveis diferentes. Assim como a experiência de leitura é subjetiva, o contato com a animação baseada no livro bíblico de Mateus, por exemplo, também será subjetivo e norteado por diversos aspectos. Podemos aqui listar que o conhecimento prévio da obra, o gosto pela animação, preferências quanto ao estilo literário, preferência quanto ao estilo de animações, familiaridade com os termos utilizados (em uma e outra mídia) são

influenciadores no momento da recepção e possível emissão de opinião, a partir dos comentários. Sem a pretensão de esgotar todas as variáveis deste ambiente, esperamos, contudo, caminhar numa direção em que possamos refletir sobre elas à medida em que forem surgindo, e assim conhecer um pouco mais sobre os possíveis ambientes de leitura e produção de significado.

5. Referências

ALTER, Robert; KERMODE, Frank. **Guia literário da Bíblia**. Unesp, 1997.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006
2ªed

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. Métodos de pesquisa para internet. Porto Alegre: Sulina, 2011, 239p.

FRYE, Northrop. **O Código dos códigos: a Bíblia e a literatura**. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

MACKIE, Tim; COLLINS, Jon. **Read Scripture Series: Matthew Ch. 14-28**. Youtube, 15 de outubro, 2015. Disponível em <
<https://thebibleproject.com/explore/>> Acesso em 14, nov, 2017 às 14:37

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: 34, 2013.

ROUXEL, Annie ; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2000.

A PERSPECTIVA TEOLÓGICA FEMINISTA E A QUESTÃO DA REPRESENTAÇÃO EQUIVALENTE DO FEMININO

MARIANA REZENDE DINI

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – 37554-210– Pouso Alegre – MG – Brasil

mariana.dini@live.com

Resumo. Surge no contexto dos feminismos uma experiência de fé que traz à tona questionamentos sobre práticas, instituições e linguagem cristãs. A Teologia Feminista propõe nova linguagem religiosa, reivindicando a representação teônoma da mulher, considerada igualmente capaz de simbolizar a divindade. O presente trabalho visa apresentar a perspectiva teológica feminista sobre a linguagem verbal e não verbal vigente usada para representar a divindade, bem como o impasse feminista sobre a representação equivalente do feminino.

Palavras-Chave. Feminismo. Representação. Símbolo. Teologia Feminista.

Abstract. An experience of faith emerges in the context of feminism raising questions about Christian practices, institutions and language. Feminist theology proposes a new religious language, claiming a theonoma representation of the woman, considered equally capable of symbolizing the deity. The present work aims to present a feminist theological perspective on a verbal and nonverbal language used to represent a deity, as well as the feminist impasse on an equivalent representation of the feminine.

Key-words. Feminism. Representation. Symbol. Feminist Theology.

1. Introdução

Segundo Viero, logo no início do século XX, na atmosfera da primeira onda feminista, surge no Reino Unido uma das primeiras associações feministas católicas mais conhecidas, a “Aliança Internacional Juana D’Arc” (VIERO, 2005, p.103). O lema do grupo “Orai a Deus: Ela vos ouvirá” já denotava que desde muito cedo movimentos precursores da Teologia Feminista reconheciam que a mudança na linguagem religiosa em relação à mulher e a Deus deveria ser o ponto de partida para a promoção da igualdade entre homens e mulheres.

Posteriormente, de acordo com a autora, no contexto do neofeminismo, década de 60, a consciência da necessidade de transformação psicológica, estrutural e teológica da Igreja foi reforçada com o surgimento de movimentos de libertação da mulher nos EUA e na Europa, influenciando a reivindicação de maior poder para as mulheres no âmbito da Igreja e a rejeição da mera

admissão e assimilação da mulher e do feminino à antiga estrutura eclesial hierárquica e patriarcal. Evidentemente as mulheres encontraram forte resistência no cristianismo, pautado em uma linguagem androcêntrica e instituições hierárquicas resistentes às mudanças. Nessas circunstâncias teólogas alegaram existir incompatibilidade insuperável entre feminismo e cristianismo, afirmando que este era irremediavelmente e intrinsecamente androcêntrico e rompendo assim com a Igreja em busca de novas vias de transcendência. Outras, entretanto, se mantiveram na Igreja sob a argumentação de que “foi o contexto de relações hierárquicas e assimétricas que acolheu e expressou a revelação em termos patriarcais, e não a revelação que gerou essas relações” (VIERO, 2005, p.106).

A busca por diferentes vias de transcendência que se articulassem melhor com o feminismo acarretou, portanto, no movimento feminista espiritual, movimento desenvolvido nos EUA durante a década de 70 e 80, sendo composto por três grupos diferentes que se sobrepõem e interagem. De acordo com Ferraro, o primeiro grupo seria de mulheres que se definem como bruxas feministas e que atuam em um coven ou de forma solitária. O segundo grupo seria composto por mulheres que praticam rituais e grupos de estudo, embora não se considerem pagãs ou wiccas e que o autor descreve como “feministas da Deusa” (FERRARO, 2013, p.4). Nesse segundo grupo as feministas entendem “a Deusa” como uma metáfora libertadora ou como um símbolo de suas próprias energias pessoais e políticas, enquanto algumas a vêem como uma força real e independente. O terceiro grupo consistiria nas feministas espirituais que mantêm a identidade judaico-cristã e tentam trazer mudanças feministas dentro das tradições judaico-cristãs. O que esses grupos têm em comum, entretanto, é a intenção de restaurar a conexão entre os seres humanos, a natureza e o sagrado feminino, tendo como embasamento teórico a perspectiva teológica feminista que se ocupa, segundo Viero, “em recuperar o símbolo feminino como símbolo equivalente em relação ao masculino” (VIERO, 2005, p.155). Tal recuperação parte da premissa de uma pré-história matriarcal positiva para a mulher, lançando mão de representações da divindade inspiradas em símbolos femininos primitivos. Há, entretanto, objeções em relação às premissas adotadas pela perspectiva teológica feminista que denunciam uma postura que, embora seja bem intencionada, acaba mais limitando a mulher do que prezando por suas infinitas possibilidades de ser.

2. Perspectiva teológica feminista em relação à linguagem sobre a divindade

De acordo com Viero, são várias as críticas referentes à linguagem sobre a divindade, sendo que aqui linguagem deve ser entendida tanto como texto verbal quanto não verbal. Essas críticas se referem, sobretudo, ao predomínio de representações masculinas da divindade em detrimento de femininas. Dizem respeito ao uso exclusivo e literal de imagens masculinas; à própria palavra Deus e às “tentativas de renovação que não mudam o paradigma de fundo” (VIERO, 2005, p.152).

Segundo a autora “o surgimento do monoteísmo, como monoteísmo masculino, foi tomado como tão certo na cultura judaico-cristã que a peculiaridade de se formar uma imagem de Deus, como se fosse de fato

masculino, não foi sequer percebida” (VIERO, 2005, p.152). A argumentação norteadora, portanto, é a de que na perspectiva sociológica Deus designado como masculino trata-se de uma ideologia que colabora para a manutenção de sistemas sexistas. Enquanto que, na perspectiva teológica, provoca um efeito negativo em dobro: “restringe o mistério Divino e oculta a realidade teônoma da mulher, igualmente capaz de simbolizar a Divindade” (VIERO, 2005, p.153). A conclusão diante da crítica teológico-feminista é que não se trata necessariamente de uma posição contrária ao uso de imagens para retratar a realidade divina, e tão pouco em relação ao uso de imagens masculinas, já que estas, segundo Viero, podem simplesmente ser consideradas como pontos de referência finitos da divindade; mas trata-se, sobretudo, de uma crítica sobre o entendimento dessas imagens com sentido literal e exclusivo, “identificando o mistério com um Ele”. (VIERO, 2005, p.153).

Assim como no caso do uso exclusivo e literal de imagens masculinas, o uso do termo Deus favorece, segundo a autora, uma associação literal da divindade com um ele, permanecendo tal dado inquestionável para a maioria das pessoas. Nesse sentido, Viero atenta para o fato de que “enquanto não são percebidas inadequações em relação ao uso de metáforas masculinas, do pronome ele, normalmente surge um constrangimento quando Deus é designado com metáforas femininas, sobretudo com o pronome ela” (VIERO, 2005, p.153). Diante disso há preocupação de teólogas em recuperar o significado originário e romper com a associação da palavra com um monoteísmo literalmente masculino. Entretanto, há também o reconhecimento de que devido a longa história do termo Deus na teologia cristã é necessário mantê-lo, especialmente por seu uso contínuo e público, consistindo sua manutenção em uma estratégia provisória necessária até que se possa designar de outra forma, mais adequada, o mistério sagrado que é muito mais abrangente do que o termo até então usado é capaz de representar. Em contrapartida, a autora afirma:

Elizabeth S. Fiorenza utiliza uma designação impronunciável, D**s, para indicar a compreensão teológica de que nossa linguagem é inadequada em relação ao Divino²¹. Além disso, aludindo a Judith Plaskow, afirma que as feministas cristãs devem colaborar para que a teologia supere seu “temor da Deusa”. Empregar palavras equivalentes Deus/Deusa não representa em si uma ameaça ao monoteísmo judaico e cristão, ao contrário, pode ajudar a superar abusos do próprio monoteísmo (VIERO, 2005, p. 157, 158).

Por fim, outra crítica pertinente e especialmente relevante no que diz respeito às tentativas de representação equivalente do feminino é referente à atribuição de características consideradas femininas a um Deus “que continua imaginado e pensado como um ele” (VIERO, 2005, p.154). Nessa mera incorporação do suposto aspecto feminino ao símbolo global que permanece masculino há o reforço sutil da desigualdade, uma vez que esta não é rompida, mas destacada com a evidente inclusão do “feminino”, pautada na visão dicotômica entre masculino e feminino. Apesar de consistir em esforços válidos para romper o predomínio de imagens masculinas, tais tentativas acabam desenvolvendo uma visão unilateral do “feminino”, um ideal estereotipado que enquadra a mulher real dentro dele ao projetar papéis femininos em Deus.

3. Por uma boa dose de simbolismo feminino

De acordo com Eller “o uso de imagens na espiritualidade feminista está intimamente ligado e profundamente expresso na teologia do movimento” (ELLER, 2000a, p. 24), já que, segundo Viero, “a teologia feminista se ocupa em recuperar o símbolo feminino, como símbolo equivalente em relação ao masculino” (VIERO, 2005, p. 155).

Na perspectiva teológica feminista, Viero afirma que ambos os sexos são passíveis de serem empregados como metáforas para indicar o mistério divino, uma vez que se embasa na premissa de que ambos foram criados à imagem deste. Entretanto “é uma linguagem que relativiza uma ênfase excessiva que se queira dar a qualquer uma das imagens, uma vez que a multiplicidade de imagens mostra a parcialidade das imagens de um único sexo” (VIERO, 2005, p.156). Então é a partir da constatação de necessidade de equivalência simbólica para o mistério divino que a teologia feminista defenderá a exaltação das imagens femininas, rompendo com a fixação histórica no divino representado por imagens masculinas e assim concretizando um equilíbrio em que a realidade total da mulher será finalmente introduzida na simbolização da divindade. De acordo com Johnson “enquanto não for introduzida livremente uma boa dose de simbolismo feminino até agora desprezado, a imagem equivalente de Deus sob o aspecto masculino e feminino (...) continuará sendo uma abstração que expressa um ideal irrealizável na vida concreta” (JOHNSON, 1995, p. 93, citada por VIERO, 2005, p. 157). Por isso, Eller afirma: “É importante reconhecer que as feministas espirituais não escolhem ser iconófilas por ignorância ou ingenuidade. Há razões teológicas, filosóficas e psicológicas pelas quais as feministas espirituais optaram por uma extensa iconografia” (ELLER, 2000a, p. 31).

Viero afirma que, apesar dos símbolos femininos de Deus englobarem toda ação e não apenas o papel de mãe, “a imagem da mãe é um símbolo primordial da divindade nas religiões” (VIERO, 2005, p.158), se equiparando ao símbolo do Pai para o Cristianismo. Entretanto, a experiência religiosa judaica e cristã também usa metáforas femininas para representar o mistério divino, sendo a experiência feminina de gerar a norteadora de uma série de símbolos bíblicos em relação a Deus. O que acontece é que apesar de qualidades como solicitude e compaixão serem passíveis de demonstração tanto pelo homem quanto pela mulher, pelo pai ou pela mãe, “o amor materno pelo filhinho de suas próprias entranhas serve de metáfora paradigmática”, embora “em toda a Bíblia, as referências a Deus que ama com amor maternal são mais numerosas do que as imagens explícitas de Deus como Mãe” (VIERO, 2005, p. 167). A teologia feminista, portanto, questiona a linguagem cristã, denunciando o que seria a marca de nossa herança: a “omissão das imagens maternas na linguagem oficial e não-oficial em relação a Deus” (JOHNSON, 1995, p. 252, citada por VIERO, 2005, p. 168).

Mesmo que a teologia sempre tenha afirmado que o símbolo paterno nunca significa teologicamente que Deus é pai no sentido literal ou ontológico, como se a paternidade constituísse a essência divina; tudo isso não foi lembrado. Deus Pai se tornou uma metáfora excessivamente literalizada e monopolizada de tal forma que o símbolo de Deus como Mãe,

da mesma forma legítima, ficou eclipsado. Esse predomínio da metáfora paterna reflete a patriarcalização da religião (VIERO, 2005, p 168).

Diante disso a perspectiva teológico-feminista, segundo a autora, irá defender a ruptura tanto da instituição patriarcal da paternidade quanto da maternidade, a fim de recuperar o “símbolo da mãe para representar Deus que cria e nos acompanha com tenra solicitude” ao mesmo tempo em que valoriza uma maternidade libertadora, “criticando a tradicional idealização romântica da mãe, que funciona como uma ideologia” (VIERO, 2005, p 168). Nesse sentido, em oposição às representações patriarcais da maternidade, na espiritualidade feminista a conexão do ser humano com a natureza e, portanto, com os processos biológicos femininos, é enfatizada, sendo frequente, de acordo com Eller, a representação da gravidez, do parto ou da menstruação. O parto, aliás, é um tema especialmente comum: “Monica Sjöö, artista sueca e co-autora de uma maciça ‘História da Deusa’, representou o parto em uma pintura provocativa intitulada ‘Deus dando a luz’ (1968)” (ELLER, 2000a, p.28).

Em vez de colocar a divindade em um reino transcendente, invisível, nas imagens feministas espirituais as deusas residem no planeta terra, às vezes sendo o próprio planeta Terra. Essas imagens pretendem ilustrar que as Deusas da espiritualidade feminista são imanentes, familiares, e completamente confortáveis e inseparáveis do mundo natural (ELLER, 2000a, p.29).

Para Terrin tal conexão parte do pressuposto de que a história da humanidade espelha a estória do indivíduo, havendo o entrelaçamento entre o natural do mundo e o natural da vida. Nesse sentido, o feminino e o materno trazem os próprios traços da natureza.

(...) o imaginário da mãe toma a configuração do imaginário da natureza, de tal modo que cada um de nós interioriza, com seu próprio nascimento, a origem do mundo e a novidade da vida: origem pessoal e nascimento equivalem justamente à aurora do mundo, à primeira manhã dos seres (TERRIN, 1996, p.191).

Essa perspectiva considera indissociável todo processo relacionado ao surgimento e manutenção da vida e entende, portanto, que não se pode dividir o que a natureza jamais dividiu. Nesse sentido não há “desafiaduras histórico-culturais” e não há, por exemplo, a dissociação materno e sexual. De acordo com o autor “a atração, o fascínio da mulher não são elementos de segunda categoria, mas fazem parte do mistério total da vida” (TERRIN, 1996, p.192). Há aqui, portanto, o esforço em prol de um entendimento integrado e de maior aceitação dos diferentes aspectos e fases da mulher que na representação patriarcal, ao contrário, são discriminados como positivos ou negativos e assim exaltados ou suprimidos.

4. As representações da Deusa: O passado em prol do futuro?

A impressão que se pode ter das representações feministas da divindade é que se trata de reinterpretar imagens a partir de uma nova luz,

dando destaque aos símbolos femininos e se distanciando o máximo possível das representações patriarcais das mulheres ao produzir e adotar uma abundância de representações femininas sagradas e capacitadoras. Eller afirma que as imagens da Deusa dão às feministas espirituais o que a feminista espiritual e crítica de arte Elionor chama de "modelo de autonomia fortalecida" (ELLER, 2000a, p.27). Nesse sentido, o quase unânime fato de que “a história das religiões e da humanidade passou por uma pré-história, na qual o feminino e o materno dominavam e reinavam com toda a sua força de atração simbólica, sexual, materna” (TERRIN, 1996, p. 192), passou a ser o embasamento das feministas espirituais que entenderam nas representações pré-históricas uma maior conexão com a natureza e, conseqüentemente, maior aceitação e até mesmo adoração do feminino. Segundo Eller as representações inspiradoras para as representações feministas espirituais datam, sobretudo, dos tempos Paleolítico e Neolítico, sendo uma das principais referências “‘Venus de Willendorf’, uma estatureta de quatro polegadas descoberta na Austria no auge do Paleolítico, provavelmente algo entre 27,000 e 21,000 antes de Cristo” (ELLER, 2000a, p.25).

Figura 9. Venus de Willendorf, 27 000 e 21 000 a. C. à esquerda e Deus dando a luz (1968) de Monica Sjöö, à direita.



Com o seu prazer em imagens do divino, as feministas espirituais estão dizendo coisas que sentem que não podem ou não devem ser ditas apenas com palavras. Uma das mensagens centrais que elas estão tentando comunicar é que houve um tempo na Terra quando as pessoas adoravam deusas em vez de deuses, quando o feminino era considerado sagrado e quando as mulheres recebiam um status social maior do que desfrutam agora (ELLER, 2000a, p.24).

De acordo com Terrin trata-se de um mundo remoto onde a inexistência da escritura limita-nos apenas a interpretações hipotéticas, embora diante das descobertas arqueológicas seja inegável o fato de que nessas imagens “atração sexual, mistério, vida e maternidade estão ligadas e correlacionadas” (TERRIN, 1996, p. 193). Eller em relação a essas mesmas imagens afirma que se realmente representavam ou não Deusas para as pessoas que as criaram ninguém sabe, mas são tratadas e reconhecidas como tal dentro do movimento de espiritualidade feminista. O intuito de “relembrar” a adoração da Deusa

antiga é justamente para que se possa criar uma nova no presente. Assim, por meio de uma identificação imaginativa de mulheres atuais com Deusas antigas, a arte feminista espiritual tem produzido essas representações da Deusa que são ao mesmo tempo pré-históricas e contemporâneas, usadas estrategicamente como pontos de partida para a criação da nova arte espiritual feminista, visando proporcionar esses “modelos de autonomia fortalecida” para as mulheres (ELLER, 2000a, p.25,26,27).

A autora não tem dúvidas de que essas imagens são de fato empoderadoras para algumas mulheres uma vez que a iconografia da Deusa na espiritualidade feminista foge completamente das representações patriarcais de mulheres sendo que, mesmo quando representada de forma similar, o contexto em que esta representação é feita proporciona uma perspectiva mais positiva em relação ao feminino. Entretanto, a autora tem suas objeções em relação às representações de mulheres na espiritualidade feminista. Em primeiro lugar afirma que há o perigo de perpetuar uma tradição de longa data de objetificar a mulher ao reduzi-la às suas partes sexuais. Eller acredita que essa ênfase em imagens nuas de mulheres é um empreendimento mais complicado e traiçoeiro do que as feministas espirituais consideram ser. Em segundo lugar a autora aponta o problema da representação por ela mesma, afirmando que algo importante pode ser perdido ao se consentir a própria representação. Em terceiro argumenta que se o intuito é reconquistar o contato com a natureza e com o corpo pelo bem maior da sociedade ocidental então é preciso ser “um projeto de toda uma cultura e não apenas das mulheres”, sendo necessário considerar que se existem pessoas que precisam entrar em contato com a natureza estas pessoas são justamente os homens, sugerindo então que as feministas espiritualistas deveriam concentrar sua atenção em imaginar e representar o homem de maneira que enfatize a encarnação masculina e sua conexão com o mundo natural (ELLER, 2000a, p.37).

Já no que se refere à pré-história matriarcal por trás da “reutilização” dessas imagens, Eller afirma se tratar de um mito, afirmando até mesmo ser um passado comprovadamente fictício. A autora acredita que independente dos efeitos positivos que esse mito possa ter sobre as mulheres atualmente estes devem ser contrabalanceados com as evidências históricas e arqueológicas. Além disso, ela vê desvantagens esmagadoras para as mulheres em se promover o mito da pré-história matriarcal, entre essas desvantagens noções desgastadas de gênero.

Os estereótipos de gênero sobre os quais o mito matriarcal permanece trabalham persistentemente para esticar as diferenças entre as mulheres; Exagerar as diferenças entre mulheres e homens; E dar às mulheres uma identidade que é simbólica, atemporal e arquetípica, em vez de lhes dar a liberdade de criar identidades que se adaptem aos seus temperamentos individuais, preferências e compromissos morais e políticos (ELLER, 2000b, p.8).

Além disso, de acordo com a autora, mesmo esse cenário pré-histórico que é reconstruído pela maioria das feministas espirituais como sendo o paraíso feminino não apresenta evidências concretas de que a adoração da deusa tenha surtido algum efeito positivo sobre o status social, político ou econômico da mulher humana, ou mesmo que esta adoração não tenha sido

acompanhada pela adoração maior de um Deus masculino nunca visto e nunca representado. Aliás, a autora também coloca em pauta a questão de que as feministas espirituais parecem desconsiderar que as representações da Deusa que empreendem acontecem em um contexto em que a maior parte das pessoas foi educada para aceitar a invisibilidade ou quase invisibilidade de Deus e considerá-la justamente como sinal de sua força divina, ao mesmo tempo em que associam a representação iconográfica com santos e divindades considerados inferiores na hierarquia.

Sua Deusa ou deusas são inevitavelmente comparadas com esse Deus masculino invisível (ou pouco visível). As feministas espirituais estão a cargo de uma mudança radical; na verdade, elas estão ativamente tentando trazê-la. A menos que até hoje esta mudança chegue, representar a Deusa pode torná-la especialmente acessível e atraente para as pessoas (da mesma forma que muitos cristãos têm sua devoção por Maria, Jesus ou outros santos, todos os quais podem ser retratados), mas, ao mesmo tempo, tenderá a minimizar seu poder divino. Em outras culturas, em outros contextos (mesmo antes da história da cultura ocidental), o oposto pode ser o caso: as imagens visuais das deusas podem ser apenas o avanço do projeto feminista. Mas nesta cultura, neste momento, a iconoclastia da deusa tem méritos que muitas vezes são ignorados (ELLER, 2000a, p. 43).

Por fim a autora afirma não ver motivos para que a não representação da Deusa signifique necessariamente transcendência e separação entre a divindade e os meros mortais. Sugere então que a Deusa possa, assim como Deus o é, “ser considerada como o mistério imanente que está ao nosso redor e em nós, invisivelmente permeando nossa existência e todo o mundo natural com sua maravilha e poder” (ELLER, 2000a, p.43).

5. Considerações finais

Deus representado como uma mulher gera controvérsias feministas. Apesar das representações empreendidas por feministas espirituais suscitarem reflexão a respeito da ideia pré-concebida de Deus, questionarem uma fixação histórica no divino representado por imagens masculinas e reivindicarem uma representação equivalente do feminino - necessariamente diversa das representações patriarcais de mulheres-, suas implicações são “uma faca de dois gumes” devido ao contexto sociocultural em que tais representações estão inseridas. Apesar da fidelidade destas com o passado distante, se elas são pensadas estrategicamente para proporcionar “modelos de autonomia fortalecida” para as mulheres, então deveriam levar em consideração o contexto maior, sendo justamente daí que provêm as objeções feministas sobre tais representações.

A tentativa de enfatizar a naturalidade do corpo da mulher e seus fenômenos biológicos com o intuito de questionar também representações patriarcais de mulheres e mães, pode, como alertam as objeções feministas, colaborar com a tradição de objetificar mulheres ao reduzi-la às suas partes sexuais e à sua função reprodutiva, limitando-as em suas possibilidades de ser

ao eleger especificamente a maternidade para ser representada, problema este, aliás, que é uma preocupação da própria perspectiva teológica feminista. Como afirma Eller, trata-se de “dar às mulheres uma identidade que é simbólica, atemporal e arquetípica, em vez de lhes dar a liberdade de criar identidades que se adaptem aos seus temperamentos individuais, preferências e compromissos morais e políticos” (ELLER, 2000b, p. 8). As objeções feministas em relação às representações feministas espirituais chamam a atenção, portanto, para as tentativas de proporcionar “modelos de autonomia fortalecida” que acabam mais limitando a mulher do que prezando por suas infinitas possibilidades de ser, bem como para a desconsideração de um contexto cultural maior que está pronto para deslegitimar representações de mulheres divergentes das patriarcais, relacionando-as às religiões pagãs, também deslegitimadas. Nesse sentido sugere-se a iconoclastia de modo a evitar a delimitação de um modelo à se seguir em detrimento do desenvolvimento da individualidade, evitando também submeter tal tentativa de representação equivalente do feminino à um contexto cultural despreparado para contemplá-lo dessa forma. Entretanto, tais objeções não duvidam do potencial de tentativas de representação equivalente do feminino em fortalecer realmente a autoestima e autonomia de algumas mulheres.

6. Referências

ELLER, Cynthia. **Divine objectification:** The representation of goddesses and women in feminist spirituality. *Journal of Feminist Studies in Religion*, 2000a, 16.1: 23-44.

ELLER, Cynthia. **The myth of matriarchal prehistory:** Why an invented past won't give women a future. Beacon Press, 2000b.

FERARO, Shai. **'God Giving Birth'—Connecting British Wicca with Radical Feminism and Goddess Spirituality during the 1970s-1980s:** A Case Study of Monica Sjöö. *Pomegranate: The International Journal of Pagan Studies*, 2013, 15.1–2: 31.

TERRIN, Aldo Natale. **Nova Era-A religiosidade do pós-moderno.** Edições Loyola, 1996.

VIERO, Gloria Josefina. **Inculturação da fé no contexto do feminismo.** 2005. 205 f. Tese (Doutorado em Teologia) – PUC, Rio de Janeiro.

ARGUMENTAÇÃO E MULTIMODALIDADE: UMA ANÁLISE DOS MECANISMOS ENUNCIATIVOS PRESENTES EM GÊNEROS MULTIMODAIS

MAURICEIA SILVA DE PAULA VIEIRA, CLAUDIA ALVES PEREIRA BRAGA

Departamento de Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Lavras
Campus Universitário, Lavras/MG. Cep. 37200-000. Cx. Postal 3037

mauriceiavieira@hotmail.com, cap@dips.ufla.br

Resumo. *Este capítulo elege como tema central a argumentação em textos multimodais e discute a noção de multimodalidade. Apresenta os mecanismos enunciativos, a partir dos estudos de Bronckart (1999), e analisa tirinhas de humor. Considera que na produção de um texto argumentativo é necessário não só o domínio das estratégias linguísticas, mas também o reconhecimento do potencial de cada modo de representação, bem como os conhecimentos de mundo necessários à construção da argumentatividade.*

Palavras-Chave. *Multimodalidade. Argumentação. Mecanismos enunciativos. Tirinha de humor.*

Abstract. *This chapter chooses as central theme the argumentation in multimodal texts and discusses the notion of multimodality. It presents the enunciative mechanisms, based on the studies of Bronckart (1999) and analyzes comic strips. He argues that the production of an argumentative text requires not only the mastery of linguistic strategies, but also the recognition of the potential of each mode of representation, as well as the world knowledge needed to construct argumentativity.*

Key words. *Multimodality. Argumentation. Enunciative mechanisms. Humor strip.*

1. Introdução

No contexto atual, há uma multiplicidade de textos que circulam, seja através da mídia impressa, seja através da mídia *on line* e que apresentam mudanças no formato, no suporte, na combinação dos recursos multimodais e nas várias semioses. Trata-se, como proposto por Kress (2010) e Kress e Van Leeuwen (2001; 2006), de uma “guinada para o visual”. Considera-se, ainda, que todo texto apresenta uma arquitetura interna organizada em três níveis superpostos e em parte interativos: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999). Os mecanismos enunciativos são responsáveis pela manutenção da

coerência pragmática do texto, contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos e indiciam as diferentes avaliações sobre aspectos do conteúdo temático. Neste viés, este texto discute os mecanismos enunciativos que contribuem para a construção da argumentação em textos multimodais, a partir dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo. Objetiva-se compreender como as várias semioses se integram (ou não) na construção do mecanismo enunciativo da modalização e como os diferentes recursos semióticos contribuem para a modalização. Para alcançar os objetivos propostos este texto articula-se em torno das seguintes temáticas: letramento multimodal, argumentação e mecanismos enunciativos, o gênero tirinha de humor: multimodalidade e argumentação. O *corpus* deste trabalho, composto por tirinhas de humor, foi selecionado em jornais de grande circulação e as análises priorizaram uma perspectiva descritivo-explicativa, a partir da categorização dos mecanismos enunciativos. As análises evidenciam que a multimodalidade é relevante na articulação das estratégias de textualização dos gêneros multimodais e contribui para avaliações, julgamentos e pontos de vista do enunciador, por intermédio de recursos como negrito, cores e imagens ao texto verbal.

2. Letramento multimodal

Na contemporaneidade, os diversos gêneros textuais e as práticas sociais de linguagem vêm se modificando e incorporando vários recursos semióticos, tornando-se assim cada vez mais multimodais. Considera-se, nessa perspectiva, que a multimodalidade consiste na combinação de diferentes recursos semióticos para a criação de um evento comunicativo. Esses recursos semióticos configuram-se como modos de representação e estão alinhados a outros artefatos culturais e sociais utilizados pelo homem para interagir e se fazer compreender. Conforme ensina Kress (2010), os diferentes modos de representação possuem limites e potencialidades que lhes são inerentes. Além disso, seus usos são avaliados socialmente. Para o autor, esses modos de representação estão imbricados aos aspectos sociais, culturais, cognitivos, emocionais e possuem uma evolução histórica.

Em um texto em que o produtor explora a combinação entre diferentes modos de representação, com o intuito de explorar o potencial de cada modo, é possível que o leitor percorra diferentes caminhos para a leitura e construa diferentes entradas para produzir sentidos para o texto. Entretanto, é preciso considerar que a imbricação de diferentes recursos/semioses exigem conhecimentos sobre as potencialidades de cada recurso e como ele se integra aos demais, pois imagens, escritas, cores etc. são artefatos culturais. Trata-se, portanto, de se redimensionar a noção de letramento, de modo a contemplar habilidades de compreender, de produzir e de veicular conhecimentos, por meio de diferentes modos semióticos. Assim, na promoção do letramento multimodal é necessário pactuar que as imagens correspondem a bens culturais que podem ser lidos e compreendidos. É preciso que o leitor analise as imagens presentes, buscando compreender os detalhes e a relação entre a imagem e os demais recursos multimodais presentes e, sobretudo, que desenvolva uma percepção crítica sobre a presença de cada um desses elementos.

Kress (2010), em seus estudos sobre a multimodalidade, postula que, ao

usar escrita, imagens e cores na produção de um texto, explora-se o potencial de cada modo de significar. A imagem, segundo o autor, consegue condensar informações e apresentá-las de uma forma mais sintética. Por sua vez, a escrita nomeia o que seria difícil de “mostrar” e as cores servem para destacar aspectos específicos. Kress e Van Leeuwen (2006, p. 177) esclarecem que tanto a linguagem quanto a comunicação visual estão alicerçadas nas práticas culturais desenvolvidas na sociedade e que os diferentes modos de representação possuem potencialidades e limitações que lhes são inerentes (*affordance*). Argumentam que os textos, sejam orais ou escritos, são multimodais uma vez que são representados por mais de um modo, ou seja, “qualquer texto cujos significados são realizados através de mais de um código semiótico é multimodal” e defendem que para a compreensão dos diferentes modos semióticos é preciso integrar as várias linguagens para produzir o sentido. Nesse viés, todos os modos de representação presentes em um texto precisam ser considerados, pois constituem pistas que contribuirão para uma leitura mais proficiente, conforme Vieira e Silvestre:

todos os elementos provenientes de sistemas semióticos diversos que coocorrem nos textos multimodais podem ser analisados, relacionados uns com os outros e interpretados em termos das escolhas feitas entre os recursos semióticos disponíveis e em termos das suas contribuições para a função social e comunicativa do texto. O significado do texto não é, por conseguinte, produzido unicamente por um único modo, mas pela composição dos diversos elementos. (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 100-101)

Além dessa multimodalidade constitutiva, todo texto possui, também, uma organização interna em três níveis superpostos e em parte interativos, como um folhado textual: a infraestrutura geral, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999). A infraestrutura corresponde ao plano mais geral e inclui o gênero de texto, o conteúdo temático, o suporte, as sequências linguísticas. Por sua vez, enquanto os mecanismos de textualização compreendem a coerência e a coesão, os mecanismos enunciativos englobam o gerenciamento de vozes e as modalizações. A próxima seção discorrerá sobre os mecanismos enunciativos, articulando-os à construção da argumentatividade.

3. Argumentação e mecanismos enunciativos

Os textos argumentativos estão presentes no cotidiano, seja na comunicação oral ou escrita. Segundo Abreu (2005), argumentar é uma arte que requer o gerenciamento das informações e das relações, a fim de agir sobre o outro, em dois planos: o das ideias e o das emoções. Para o autor, enquanto “convencer é construir algo no campo das ideias”, “persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir (ABREU, 2005, p25).”

Argumentar envolve não só o convencimento, mas também a persuasão e requer que o produtor do texto possua habilidades para: (i) definir uma tese e saber para que tipo de problema essa tese é resposta; (ii) ter uma linguagem

comum com o leitor; (iii) ter disposição para o dialogar com discursos do outro e (iv) agir de forma ética, isto é, argumentar de forma sincera e honesta (SANTAELLA, 2013).

Santaella (2013) explica que construir um texto argumentativo implica: (i) conhecimento sobre o tema; (ii) levantamento de diferentes posições sobre ele; e (iii) tomada de posição do emissor sobre o tema, organizando o pensamento de modo a definir sua posição frente ao assunto. Cotteron (2006) ensina que é necessário que os produtores de texto tenham uma representação sobre o contexto comunicativo, isto é, que reconheçam o caráter argumentativo de uma situação, que identifiquem uma questão polêmica ou o conflito de valores, que identifiquem os participantes da comunicação, bem como as relações sociais/hierárquicas entre eles, que identifiquem a opinião do autor do texto e que reconheçam o suporte em que o texto foi veiculado. Em suma, em um texto argumentativo é necessário dialogar com o discurso do outro, de negociar “na” e “pela” linguagem.

Bronckart (1999), ao tratar sobre a arquitetura dos textos, discorre sobre os mecanismos enunciativos, responsáveis por colocar em cena as vozes e os recursos modalizadores. Um texto pode apresentar diferentes vozes, tais como: (i) vozes de seres humanos ou entidades humanizadas, implicadas na qualidade de agente; (ii) vozes de personagens grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento textual, mas que são mencionadas como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo temático e; (iii) voz que procede da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.

Em relação à modalização, o autor considera que o discurso argumentativo é construído a partir de estratégias linguísticas que trazem como efeito de sentido a certeza, a possibilidade, a crença e o envolvimento do sujeito produtor nas opiniões discutidas. Koch (2013, p.84) afirma que “ao produzir um discurso, o locutor manifesta suas intenções e atitudes perante o enunciado através de diferentes atos ilocucionários de modalização”. Esclarece que “consideram-se modalizadores todos os recursos linguísticos ligados à produção do enunciado e que evidenciam as intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso” (Koch, 2013, p. 133).

Bronckart complementa o exposto, explicando que:

As modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos **comentários** ou **avaliações** formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático. (...) Portanto, as modalizações pertencem à dimensão *configuracional do texto*, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático (BRONCKART, 1999, p. 330). (grifos do autor)

Os estudos de Bronckart estabelecem um liame entre a modalização e os gêneros textuais, ao postularem que enquanto alguns textos estão saturados de modalizadores, outros podem apresentar uma quantidade mínima ou até mesmo não apresentar. Para o autor,

essas diferenças de frequência parecem estar relacionadas ao gênero a que pertence o texto: as unidades de modalização poderão, por exemplo, estar quase ausentes em algumas obras enciclopédicas, em alguns manuais científicos, ou ainda em alguns “faits divers”, na medida em que os elementos constitutivos do conteúdo temático desses textos podem ser apresentados como dados absolutos ou “subtraídos à avaliação” (grau zero da modalização) (BRONCKART 1999: 334).

A modalização constitui-se, nessa dimensão, como fenômeno argumentativo, sendo necessário reconhecer que a avaliação, o julgamento, ou ponto de vista, expressos pela modalização estão relacionados ao contexto de comunicação. Em outros termos, a escolha das expressões modalizadoras ocorre sempre na situação de interação e condicionada à imagem que o produtor do texto constrói sobre o interlocutor e sobre os papéis sociais que esse interlocutor desempenha. Assim, ao escolher determinados modalizadores em detrimento de outros, o autor do texto deixa pistas para o leitor de como quer que seu discurso seja lido.

4. O gênero tirinha de humor: multimodalidade e argumentação

Nesta seção serão analisadas tirinhas de humor, publicadas no Jornal folha de São Paulo. Esse gênero possui uma nomenclatura bastante variável, sendo conhecida como: tira, tirinha, tira cômica, tira de jornal, tira de quadrinhos, tira em quadrinhos, tira diária, tirinha em quadrinhos, tirinha de jornal, tira de humor, tira humorística, tira jornalística, conforme ensina Ramos (2013).

Embora haja uma instabilidade em relação à nomenclatura, as características do gênero são relativamente estáveis. Assim, esse gênero apresenta uma articulação clara entre as várias semioses, configura-se como um texto essencialmente curto e circula em jornais, internet, revistas, sites etc. Seu objetivo está relacionado ao humor e também a uma crítica a fatos sociais e políticos do cotidiano, de modo que a interpretabilidade desse gênero está circunscrita aos conhecimentos que o leitor possui sobre o tema abordado. Para Silva, as tirinhas “podem ser um instrumento de persuasão, de denúncia e de crítica social se se tornarem mecanismos disparadores de processos de conscientização a respeito de problemas sociais, religiosos, econômicos, entre outros (2009, p.155).”

Apresentam-se tiras publicadas no jornal folha de São Paulo:

Figura 01 – Placas que você só vê em Brasília



Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios>

Nesta tira o tema abordado é sobre a corrupção no Brasil e o contexto de reformas políticas propostas pelo governo. Os diferentes recursos semióticos explorados contribuem para o efeito argumentativo do texto. A representação de placas de trânsito possibilita ao leitor ativar conhecimentos sobre regras e leis de trânsito a serem seguidas. Trata-se de um discurso injuntivo em que os verbos no modo imperativo constituem modalizadores deônticos. A cor amarela, presente em placas, deveria reforçar o sentido proibitivo. Entretanto, a presença das placas apresentadas restringe-se à capital do país, de modo que é necessário que os brasileiros tenham uma atenção maior aos fatos que ocorrem em Brasília. Há, no texto, uma avaliação sobre os fatos políticos e vozes que apresentam críticas e denúncias a fim de conscientizar a população.

Os recursos verbais exploram a seleção lexical e expressões como “o STF dá um jeitinho” e “promoção supremão” denunciam a insatisfação em relação a atitudes tomadas por instâncias que deveriam preservar a lisura no país. A tirinha seguinte também foi elaborada a partir de um diálogo com placas de trânsito.

Figura 02 – Placas que você só vê em Brasília



Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios>

Da mesma forma que a tirinha anterior, essa tira explora os diferentes recursos multimodais com o intuito de produzir uma crítica sobre fatos presentes no cenário político brasileiro. Assim, cores e imagens articulam-se à escrita e contribuem para as avaliações e reforçam as vozes sociais.

Em relação aos recursos verbais, a presença de modalizadores como “só”, o emprego de “você” e o uso de verbos no modo imperativo estabelecem uma interlocução direta com o leitor e apresentam denúncias em relação aos fatos políticos noticiados pela mídia relacionados a malas de dinheiro doadas a políticos e aos desvios de verbas públicas. As cores, como o vermelho e o amarelo, estão associadas a perigo e atenção e, associadas aos recursos verbais, reforçam as denúncias, além de indiciarem as diferentes vozes sociais presentes.

A terceira tirinha apresentada explora a temática sobre tecnologia e também foi publicada no jornal folha de São Paulo.

Figura 03 – Geração sem noção



Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios>

Nesta tirinha, o título “geração sem noção” já indicia uma voz social que crítica a geração atual de crianças e adolescentes. O cenário é relevante e ilustra que o fato narrado ocorre em uma sala de aula. O diálogo empreendido pela professora e pelo aluno versa sobre leitura e o aluno justifica o fato de não ter lido o livro por não ter se acostumado aos recursos antigos que constituem o livro, tais como a ausência de mouse e de pause. Na última cena, o aluno é retratado na sala do diretor e sua fala denuncia uma inversão de valores, pois ele entende que quem deveria levar uma bronca seria a professora.

Nesta tirinha, a imagem, a fisionomia dos personagens, as cores empregadas e o modo como os personagens são representados indicam avaliações sobre o tema. As cores da roupa do personagem que representa o menino permitem inferir que a crítica feita pode recair sobre crianças e adolescentes brasileiros. A representação da professora e do diretor coloca em um plano mais relevante a figura do menino

Em relação aos mecanismos linguísticos, o emprego da repetição enfatiza o que para o personagem Junior seria um problema relacionado ao livro. O emprego da forma verbal “acho” indica uma avaliação do personagem em relação a quem deveria receber a bronca do diretor, no caso a professora.

A articulação dos diferentes recursos semióticos potencializam as diferentes vozes e as avaliações presentes, configurando-se como recursos importantes na construção da argumentatividade nas tirinhas analisadas.

5. Considerações finais

Este trabalho buscou analisar os mecanismos enunciativos em textos multimodais. Para isso, foram selecionadas três tirinhas de humor, publicadas no jornal Folha de São Paulo. Considerou-se que a multimodalidade, como característica constitutiva dos gêneros textuais que circulam socialmente, compreende a articulação dos diferentes modos semióticos de representação na implementação de textos, discursos e também nas práticas sociais. Conforme preceituam os estudos sobre a multimodalidade, as sociedades humanas sempre usaram diferentes modos de representação, articulados em diferentes suportes. Cada um desses modos possui não só um potencial específico (*affordance*), mas também uma avaliação dos sujeitos que os utilizam para produzir significado.

Esses diferentes modos de representação estão imbricados às práticas sociais e comunicativas mais amplas, inserem-se nas culturas e evoluem numa deriva constante. Os significados construídos a partir da imagem estão, portanto, vinculados aos padrões de experiência, às interações sociais e às ideologias presentes em cada contexto, uma vez que as imagens sugerem visões de mundo, a proximidade entre os participantes, o modo como esses participantes se relacionam e como são construídos. Cada elemento presente é significativo: as cores, as texturas, os gestos, os olhares, as expressões faciais, as vestimentas etc. Tudo isso associado à linguagem verbal potencializa os significados a serem construídos.

Na análise das tiras verificou-se que, além dos recursos linguísticos, os demais modos de representação contribuem para a implementação dos mecanismos enunciativos, isto é, das vozes e das modalizações presentes. No texto em que a escrita é mais proeminente, os recursos linguísticos são preponderantes. Entretanto, recursos como negrito, itálico, aspas etc., também indiciam mecanismos enunciativos.

6. Referências

ABREU, A. S. **A Arte de Argumentar**: gerenciando razão e emoção. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado et al. São Paulo: EDUC, 1999.

COTTERON, J. Propostas didáticas para ensinar a argumentar no ensino fundamental? In: CAMPS, A. et al **Propostas didáticas para aprender a escrever..** – Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais**: Reflexões e Ensino. 3ed. Lucerna, 2005. p. 119 a 132.

KOCH, Ingedore G. V. **Argumentação e linguagem**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

KRESS, G. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. Oxon: Routledge, 2010.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. van. **Reading images**: the grammar of visual design. Oxon: Routledge, 2006.

RIBEIRO, R. R. **A ação dos signos nos anúncios publicitários**. 2002. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP15ribeiro.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2017.

RAMOS, P. **Tira ou tirinha?** Um gênero com nome relativamente instável. Revista Estudos Linguísticos, São Paulo, 42 (3): p. 1267-1277, set-dez 2013

SANTAELLA, L. **Redação e leitura: guia para o ensino**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, D. L.B. **Humor, crítica e/ou ironia nas tiras de Bill Watterson**. Disponível em: [http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecotec/eventos/lecomciencia2009/anais/148-166\(Silva\)Humor_critica.pdf](http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecotec/eventos/lecomciencia2009/anais/148-166(Silva)Humor_critica.pdf). Acesso em 10/11/2017.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015. 170 p.

A CRIAÇÃO IMAGINÁRIA E RELEITURA DE IMAGENS: UM ESTUDO SOBRE A LINGUAGEM DA CRIANÇA

MELINA CARVALHO BOTELHO, ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART

Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001- Kennedy, Lavras – MG, 37200-000

melinacbotelho@gmail.com, ilsa.goulart@ded.ufla.br

Resumo. O presente estudo tem como objetivo compreender as formas de manifestação da linguagem da criança a partir de atividades de releitura de imagens em momentos de contação de histórias e refletir sobre o desenvolvimento da linguagem como processo de interação social. Trata-se de uma pesquisa qualitativa iniciando com análise da linguagem no processo da formação de sentido e significado a partir de livros ilustrados. Para tal análise, foi escolhido o livro “Mágica de Coelho”, de Rogério Borges, publicado em 1991, em que os alunos, divididos em grupos de 4, foram os autores da história recontada. Após o reconto, a pesquisa dedicou-se à análise das transcrições das falas das crianças embasando-se em estudos de Vygotsky e Bakhtin a respeito da linguagem. Por fim, conclui-se que as atividades de contação de histórias no contexto escolar podem influenciar e contribuir para o processo de desenvolvimento e elaboração da linguagem como meio de interação e expressão social. Nota-se que ao propor atividades de contação de história em releitura de imagens, a criança desenvolve sua expressão oral, criatividade e melhora sua interação com o grupo.

Palavras-Chave. Releitura de imagens. Linguagem da criança. Criação Imaginária. Narrativa.

Abstract. The presente study aims to understand the ways of expression of child language from the activities of re-reading of images in moments of storytelling and to reflect about the development of the language as a process of social interaction. It's a qualitative research starting with the analysis of language as a process of the formation of meanings from illustrated books. For this analysis, the book by Rogério Borges, written in 1991 “Mágica de Coelho”(Magic of Rabbit), was chosen. The students were divided in groups of 4, and they were the own authors of the presented story. After the retelling, the research was dedicated to the analysis of the transcripts of the children's speeches, based on studies about language by Vygotski and Bakhtin. Finally, it's concluded that the activities of storytelling in the school context can influence and contribute to the process of development and elaboration of language as a way of interaction and social expression. It's noticed that by proposing activities of storytelling in re-reading of images, the

child develops his oral expression, creativity and improves his interaction with the group.

Key Words. *Re-reading images. Child's language. Imaginary creation. Narrative.*

1. Introdução

A criança, desde seu nascimento, está em processo de apropriação cultural. Ao ingressar numa instituição escolar, a criança tem um novo ambiente que irá propiciar o envolvimento e a construção de outras experiências culturais. Na educação infantil, a criança apodera-se da linguagem como veículo de expressão e interação entre diferentes pessoas, utilizada como forma de relacionar-se e comunicar-se neste processo de aculturação social.

Diante disso, este trabalho considera a linguagem como ferramenta de comunicação e interação social, como também, de que está presente no cotidiano familiar e em instituições de educação infantil, há a necessidade de compreender como a criança se referencia ou se identifica na expressão oral que está presente em suas relações. Compreendendo esta fase, questiona-se de que forma a criança articula seu enunciado, em diferentes relações pessoais, com colegas e professores a partir de uma situação de releitura de imagens? Como a linguagem infantil é utilizada para a organização sequencial de ideias? Até que ponto as atividades de contação de histórias no contexto escolar podem influenciar na elaboração e desenvolvimento da linguagem como meio de interação e expressão social?

Entendendo a importância da linguagem na formação do sujeito, este projeto tem como centralidade estudar o modo como a criança se apropria da linguagem e a utiliza em diversos contextos, modificando-a para atingir seus objetivos dependendo de com quem ela está dialogando. Assim, este texto estrutura-se com o objetivo de compreender as formas de manifestação da linguagem da criança a partir de atividades de releitura de imagens em momentos de contação de histórias e refletir sobre a importância desta para o desenvolvimento da linguagem e interação social.

Partindo, principalmente, de estudos de Vygotsky (2001, 2007, 2008) e Bakhtin (2006) nos quais analisam o processo de formação e relação entre a linguagem e o pensamento, este trabalho analisará a linguagem no processo da formação de sentido e significado a partir da releitura de imagens de livros ilustrados. Para tal análise, descreveremos um diálogo entre a professora e os alunos partindo de uma situação de contação de histórias com livros ilustrados, em que os alunos serão os autores da história a partir da leitura de imagens.

2. Reflexões acerca da leitura do livro de imagem

Em rodas de conversas, observa-se um movimento de interação social, visto que as pessoas trocam experiências e assuntos diversos são discutidos no ir e vir da linguagem em que se problematiza, questiona-se, incorpora-se, aprimora-se, complementa-se o conhecimento de cada um, num ato discursivo.

Ao falarmos da leitura para crianças, especificamente na educação infantil, o RCNEI (1998, p. 144) diz que:

Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo em que o

leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão.

A partir da compreensão do significado do sistema de escrita alfabético, as crianças vão avançando no mundo da leitura. O processo de aquisição da escrita perpassa um caminho de identificação e representação entre grafema e fonema, como também entre relação significativa e significado, envolvendo a decodificação de letras, depois das sílabas e palavras, até a compreensão de textos, em ações contínuas de reflexão da linguagem escrita na tentativa de dominá-la e fazer uso de atividades de leitura em diferentes materiais impressos, o que vai acontecendo a partir da intervenção e de diferentes estímulos

A leitura permite a criança entrar no mundo da imaginação, criar espaços lúdicos em que brincando e confabulando a linguagem oral, possibilita-se uma aproximação das relações complexas entre significativa e significado, propiciando a aprendizagem que antecede a compreensão da linguagem escrita, o que, segundo Vigotsky (2007), favorecerá a significação do sistema de escrita alfabético. Assim o ato de ler não acontece naturalmente

O meio social em que a criança vive, especificamente o ambiente escolar da educação infantil, pode contribuir para que a criança compreenda a complexidade que envolve o sistema de escrita alfabético.

Dessa forma, o ato de ler e escrever pode ser compreendido como ações sociais, em que as relações são construídas com diferentes materiais de leitura os quais integrarão o sujeito a uma cultura letrada. Deste modo, Abrahão (2003) adverte que decodificar sem compreender é inútil, compreender sem decodificar é impossível. O homem lê como em geral vive, num processo permanente de interação entre sensações, emoções e pensamentos.

Nas situações dialógicas observadas será possível refletir, juntamente com os estudos teóricos, como a criança expressa seu pensamento por meio das palavras, como ela formula sua expressão linguística para se comunicar e como isso influencia na aprendizagem e na construção de sentido e significado.

3. Releitura de imagens e contação de histórias: um disparador para a construção de narrativas

Considerando-se que é na primeira infância o momento em que a criança desenvolve grandes habilidades cognitivas, afetivas, físicas e, também, linguísticas, o contato com a leitura de diferentes materiais impressos ou virtuais, propiciará estímulos a sua imaginação e criação a partir da observação dos livros infantis.

Souza (2016, p.103), ao falar sobre leitura na infância, “[...] defende que a leitura de literatura infantil pode se constituir como conteúdo para a realização do desenvolvimento da imaginação e criação”. Desse ponto de vista, se configura como atividade humana fundamental para o desenvolvimento do indivíduo.

Deste modo, este trabalho desenvolveu uma pesquisa qualitativa, iniciando com a análise da linguagem de crianças, procurando entender o processo da formação de sentido e significado a partir da releitura de imagens

de livros ilustrados. Para isso, foi escolhido o livro, “Mágica de Coelho”, de Rogério Borges²⁵³, em sua 2a. edição, publicada em 1991, pela editora Fantasia, para realizar uma atividade de reconto das imagens da história.

As observações nos permitiriam destacar alguns aspectos que se mostram determinantes no processo de construção de sentidos da criança: o primeiro referente a relação imagem visualizada e o imaginário, o segundo destaca a configuração das ilustrações nas páginas do livro; o terceiro tem os detalhes da imagem como disparador para a reflexão e indício de modificação da história.

a) Relação entre imagem visualizada e criação imaginária

Para este trabalho os alunos foram divididos em grupos de quatro a cinco integrantes. No primeiro momento, a professora mostrou o livro para as crianças, página por página, para, em seguida, propor aos alunos²⁵⁴ a atividade de contarem a história do livro.

Conforme Ramos (2013, pág.109), “As crianças, pouco compromissadas com a lógica, são capazes de dar diferentes rumos para uma história proposta a partir dessa linguagem em que as palavras estão ausentes”.

Para melhor ilustrar a reflexão da linguagem da criança a respeito de uma história, destacamos, como exemplo da criança A-13, como uma fala que se apoia, exclusivamente, diante da leitura das imagens:

Quadro 1 – Fala da criança A-13

	_ Um dia alguém viu uma “toca”.
	_O coelho. Mas ele estava trocando de roupa e ele não viu. Assim o coelho achou uma to... uma... uma... um chapéu...E assim ele resolveu fazer uma mágica!
	_E colocou a sua pata dentro do chapéu.
	_E ele achou... um moço. Muito interessante (interessante), mas ele era mau!
	_Tinha uma varinha... então ele resolveu levar o coelho para outra cidade.
	_E assim ele colocou e veio outro vindo igual a ele e colocou a varinha e ficou... (risos)

²⁵³ Rogério Borges é autor e artista gráfico, cresceu habituado ao cheiro de tinta e exercitando desde cedo os riscos no papel.

²⁵⁴ Para manter a privacidade das crianças a pesquisa não se reportará aos nomes das crianças, mantendo o comprometimento com o Parecer Consubstanciado do CEP, n. 1.605.698, emitido em 24/06/2016. Para isso usamos para a classificação e identificação da fala com a expressão A, para aluno, seguida de um número, para destacar a ordem, ou melhor a sequência em que aconteceram as falas, por exemplo: A1 e G para grupo, por exemplo: G1.

Ao refletirmos sobre a narrativa construída pela criança, observamos que, na linguagem da criança, a construção textual se prende exclusivamente à imagem visualizada num plano figurativo, não ao movimento de ação que a imagem sugere. A criança que realiza a atividade de contação de história conduzida a partir da leitura e interpretação da imagem visualizada naquela determinada página, sem uma relação com as cenas de imagens que antecederam ou que procederam na história.

Neste sentido, Goulart (2009) destaca que a proposta de se trabalhar a literatura infantil desde a primeira infância propicia a construção de conhecimentos específicos acerca da linguagem escrita que não se limita a decifração do código linguístico, mas de conceitos que determinam uma narrativa, como por exemplo a sequência lógica, tanto no texto oral ou na escrita, a coesão e a coerência textual.

O livro imagem caracteriza-se por apresentar uma sequência de imagens que compõem uma história. Ramos (2013, p.146) diz que “[...] não é a quantidade de imagens que define o valor de um livro, mas sim a função que elas exercem na narrativa. Por isso, todo detalhe de uma ilustração é importante”.

b) A configuração das ilustrações no processo de construção de sentidos

Imagem 2 – Mágica de coelho de Rogério Borges, página 4 e 5.



Ramos (2013, pag. 28) diz que “[...] as ilustrações e os livros destinados à infância no Brasil passaram também por inúmeras transformações. O objeto livro adaptou-se ao tempo. Agregou técnicas e discursos variados”.

O livro escolhido, *Mágica de Coelho*, de Rogério Borges, foi publicado em 1991. A narrativa composta por imagens apresenta características diferentes dos livros atuais, em que as páginas são duplas, dando o efeito de uma cena só. Na imagem, o livro está aberto, nota-se que alguns alunos pensam se tratar de outro coelho na página 5. Talvez seja por isso que o aluno tenha mencionado gigante, pois percebe-se como o coelho da página 5 é maior que o da página 4. Como é uma outra cena, o aluno relata na sua fala que é outro coelho e não o mesmo da cena anterior.

Quadro 2 – Falas das crianças sobre a imagem das páginas 4 e 5 acima

A1	G1	_Aí ele pegou uma varinha, aí ele viu uma cartola e aí ele mexeu.
A2	G1	_Aí tinha um coelho... aí o coelho maior pôs a mão na cartola.
A3	G1	_Aí o coelho fez uma mágica e pegou o que tinha lá
A4	G1	_E veio um coelho e fez uma mágica!
A5	G2	_Porque uma cartola que vai sair um coelho, e o que que vai ser lá de dentro?
A6	G2	_Risos... um coelho.
A7	G2	Não disse nada
A8	G2	_O coelho. Professora: Fala mais alto

		_O coelho pôs a mão dentro da cartola.
A9	G3	_O coelho, fazer outra mágica, aí o coelho apareceu e o outro coelho achou a cartola.
A10	G3	_O coelho foi lá e estava vendo a cartola e depois pôs a mão pra vê o que lá tinha.

A construção das culturas infantis se manifesta nos momentos em que as crianças estão entre si, executando de forma espontânea suas ações, sem a interferência direta do adulto, elas que combinam o que irão fazer de forma espontânea com seus pares. Segundo Corsaro (2002), nestes momentos as crianças aperfeiçoam, do seu jeito, o que veem os adultos fazerem no cotidiano, portanto o autor diz que estas produções e reproduções infantis são mais do que imitações da cultura dos adultos, porque há transformações e aperfeiçoamento.

As crianças desenvolvem através do reconto sua linguagem e comunicação, que vão se aprimorando conforme vão recontando as histórias, antes mesmo de serem alfabetizadas. Neste sentido, segundo Bajard (2007, p. 117), a atividade de reconto torna-se “[...] uma fonte de enriquecimento da língua, pois propõe um discurso articulado numa complexidade e numa extensão raramente assumidas pela língua corriqueira de todos os dias”.

c) A releitura de imagens e as reações do leitor como produção de sentidos



Quadro 3 – falas das crianças sobre a percepção da imagem acima

A1	G1	Não disse nada
A2	G1	-O homem forte tomou a varinha do outro
A3	G1	-E transformou em outro
A4	G1	Imagina coisa. To com medo
A5	G2	E depois se transformou em dois mágicos
A6	G2	Dois mágicos
A7	G2	Aí três mágicos
A8	G2	Quando uma vez, tinha outro moço
A9	G3	Aí deu dois rapaz...
A10	G3	Aí ele fez de novo e virou outro dele

Ao observar a imagem abaixo, nota-se que algumas falas se marcam pela predominância do figurativo, pautando-se no que veem na imagem, enquanto outras apresentam indícios de uma fala relacionada ao imaginário. Quando a criança A4 diz: “Imagina uma coisa. To com medo”, percebemos que a criança se adentra na história e vai revelando seus sentimentos.

De acordo com Soares (2008), o imaginário, o fantástico, a irreverência, o lúdico, o poético se misturam e tornam a literatura mais importante na formação humanista da criança. Nos livros, a ilustração, com figuras em primeiro plano, permite a percepção de detalhes das feições das personagens, bem como de outros elementos que ajudam a compor ambientes.

Detalhes da ilustração são levados em consideração pelas crianças ao fazer a leitura de imagem, como por exemplo, a expressão facial dos dois personagens que provocou uma leitura das crianças. Muitos dos alunos

observados nessa pesquisa atentaram-se as expressões dos personagens nas imagens, dizendo ser “mau”, ou falando que “ficou feliz”.

Imagem 4 – Mágica de coelho de Rogério Borges, página 16



Quadro 4– falas das crianças sobre a última página do livro

A1	G1	-Fim
A2	G1	-E era o coelho.
A3	Yt6G1	-E virou um sol e virou um coelho...normal.
A4	G1	-E transformou num coelho normal.
A5	G2	-E se apresentou para todos e a varinha mágica e transformou e veio o coelho de novo e depois ele apareceu de novo e fim.
A6	G2	-E o coelho
A7	G2	Não disse nada
A8	G2	Não disse nada
A9	G3	Não disse nada
A10	G3	-Aí o coelho ficou com a varinha para sempre.
A11	G3	-E o coelho voltou ao normal Fim.
A12	G3	-Aí ele ficou feliz. Fim
A13	G4	-E assim o coelho ficou com a varinha e ele ficou feliz pra sempre
A14	G4	-E voltou tudo ao normal Fim
A15	G4	-O coelho virou todo ao normal E fim

Outro fator significativo na linguagem das crianças é a repetição, como a primeira fala torna-se um disparador para as falas que se seguem, demonstrando incorporação da fala do outro, como uma ação responsiva, conforme Bakhtin (2006), assumindo também um papel de integração ou interdiscursividade na contação de história da criança.

4.Conclusão

Este texto teve por finalidade a compreensão de formas de manifestação da linguagem da criança a partir de atividades de releitura de imagens em momentos de contação de histórias, buscando uma reflexão sobre o desenvolvimento da linguagem como processo de interação social. Deste modo, foi possível observar alguns aspectos no processo de releitura de imagens que se destacam como determinantes no processo de construção de sentidos da criança: o primeiro referente a relação imagem visualizada e o imaginário, o segundo destaca a configuração das ilustrações nas páginas do livro; o terceiro tem os detalhes da imagem como disparador para a reflexão e indício de modificação da história.

Através das atividades de contação de histórias no contexto escolar pudemos observar a releitura de imagens na elaboração e desenvolvimento da linguagem como meio de interação, integração da fala do outro em seu discurso e expressão social, utilizando da imagem como apoio na elaboração de sua narrativa. Nota-se que ao propor atividades de contação de história em

releitura de imagens, a criança desenvolve sua expressão oral, criatividade e melhora sua interação com o grupo.

Na escola, a professora assume um papel de mediadora da leitura ao apresentar o mundo dos livros para os alunos, onde a criança pode explorar o livro, tocar, folhear e se encantar com ele. Ler as histórias dos livros aos alunos e deixar que eles expressem seu sentimento em relação ao livro.

5. Referências

ABRAHÃO, V.B.B. **A produção do sentido: Leitura e escrita**. Vitória, 2001.

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Editora Cortez, 207.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v.1-3. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e cultura. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, n.º17, p.113-134, 2002.

GOULART, I.D.C.V. Entre contos e encantos... Um estudo sobre a contribuição dos contos infantis e da criação imaginária para o desenvolvimento da linguagem. **Cadernos da Pedagogia**, Ano 03, Vol. 01, n.05, p.172-182, jan./ jul. 2009.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PANDINI, C.M.C. Ler é antes de tudo compreender...uma síntese de percepção e criação. **Revista Linhas**, Santa Catarina, vol.1, n.5, p.1-10, jan./ jun. 2004.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PINTO, A.V.G.S. Concepção da linguagem em Bakhtin e Vygotsky na produção de narrativas por crianças. **Revista Pandora Brasil**, São Paulo, n. 44, jul. 2012.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**/Graça Ramos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, N.D; MELO, S.D.S; BARRETO, L.G.M.A. Tangará da Serra. A influência dos contos infantis no desenvolvimento da linguagem infantil. *Revista Scientific*

Magazine.

SANTOS, M.T; ANDRÉ. M.D.C. Concepções de educadores de infância sobre criatividade. Beja. Número 5. 2015.

SOARES, M; PAIVA, A. **Literatura infantil:** políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 136p.

SOUZA, R.J; GIROTTO. C.G.S. (orgs). **Literatura e educação infantil:** livros, imagens e prática de leitura Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 225, vol:1.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** Tradução São Paulo. Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NAS NOTAS DE ALENCAR: REFLEXÕES ACERCA DO FEMININO

MILENA PALHA, VANISE MEDEIROS

Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS)
Universidade Federal Fluminense
Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, Campus Gragoatá, Blocos:
B/C. São Domingos, Niterói-RJ. Cep:24210-200

milena0806@hotmail.com, vanise@gmyahoo.com.br

Resumo. *Este artigo tem como foco uma nota que se apresenta no glossário que comparece ao final do livro O Ubirajara, do escritor José de Alencar. A seleção da nota foi feita a partir de uma questão primeira: quais as imagens do feminino compõem as notas do glossário? Que se desdobrou em uma segunda questão: como a mulher indígena é discursivizada nas notas? Foi a partir desse questionamento que selecionamos a nota que foi trabalhada neste artigo: A Liga Vermelha.*

Palavras-Chave. *Análise do Discurso. José de Alencar. Glossários. Feminino*

Abstract *.This article focuses on a note which is found in the glossary that appears at the end of the book O Ubirajara, by the writer José de Alencar. The selection of the note out of an initial question: which as images of the feminine make up as glossary notes? That was unfolded in a second question: how an indigenous woman is discursivized in the notes. It was from this questioning that we selected the note that was worked on in this article: The Red League.*

Palavras-Chave. *Analysis of discourse. José de Alencar. Glossary. Feminine*

*É difícil senão impossível determinar atualmente,
e pelas informações tão falhas quão malignas dos cronistas,
a condição da mulher entre os selvagens.
(ALENCAR, Nota 54)*

Alencar foi um profuso produtor de notas, advertências e prefácios. Os conhecidos romances indianistas, *O Guarani*, *Iracema* e *Ubirajara*, confirmam essa tendência do autor: copiosas notas se fazem presentes nos três romances. Dado tal universo de notas do romancista, nossa pesquisa centrou-se naquelas que se encontram no romance indianista *O Ubirajara*. E nelas, partimos de uma questão – quais as imagens da mulher indígena se apresentam no glossário que se compõe nas notas de *O Ubirajara*? – que resultou no objetivo geral de nosso trabalho: uma análise discursiva das notas de *O Ubirajara* que dizem sobre a mulher indígena. Das sessenta e sete notas,

selecionamos, inicialmente, aquelas cujo significante tornado verbete faz referência à mulher e, assim, nosso primeiro recorte incidiu sobre nove notas. Durante a nossa análise, para este trabalho, um outro corte se impôs ao nosso corpus: a narrativa de um ritual indígena tupi. Iremos, então, aqui nos debruçar sobre uma nota: a saber: *A liga Vermelha* (Nota 9)

1. De Olho nos Verbetes

Em um primeiro momento, buscamos proceder à observação da organização das notas no livro *O Ubirajara*; afinal, a forma como as notas se estruturam fazem parte do processo discursivo, ou seja, significa. O primeiro ponto observado diz respeito à localização das notas. Ao contrário das notas que se mostram ao pé da página, as de *O Ubirajara* não acompanham os verbetes a que fazem alusão, ou seja, não há marcas na narrativa, as notas aparecem ao fim do livro, na edição de 1875³. Tal funcionamento afeta o modo de circulação, a maneira como essas notas chegam até os leitores e a forma como deverão ser lidas. Separadas do corpo originário, tais notas funcionam como um dizer que retoma o texto principal, mas que devido a sua posição adquire uma certa independência. Julgamos que esse simples intervalo entre os textos pode ser suficiente para fazer com que a polissemia do texto literário se mantenha. Estamos aqui fazendo referência à análise de Zoppi-Fontana (1988) sobre notas de pé de página em edições didáticas de textos literários. A autora nos mostra aí um duplo funcionamento advindo de dois gestos que resultam contraditórios: o gesto de dar a conhecer os sentidos ao leitor, ao mesmo tempo, o da censura, pensada na dimensão do silêncio (Orlandi, 1992)²⁵⁵, uma vez que as notas supõem o texto literário como referencial e não polissêmico por natureza. Não é o caso em *Ubirajara*. Aí, soma-se, ainda, o fato de as notas não se voltarem sobre o sentido das palavras. Em Alencar, encontram-se tanto notas sobre modos de ser, viver, costumes, hábitos, entre outros aspectos que dizem respeito ao saber sobre o outro. As notas, diremos, são tanto de caráter *dicionarístico* quanto *enciclopédico* (Mazière, Nunes, Esteves).

Um outro aspecto observado diz respeito à organização das notas. As notas foram listadas pelo autor de acordo com a ordem que os verbetes aparecem nas narrativas. É a partir deste critério que as notas se organizam e não de um critério alfabético. Isso talvez nos permita assinalar seu pertencimento ao texto, já que a ordem dos verbetes é dada pela aparição de tal ou qual no texto.

O traço da quantidade é algo que também destacamos. No total são, como dissemos, 67 notas numeradas²⁵⁶ e mais cinco²⁵⁷, na forma de acréscimos que não receberam numeração. Além de numerosas, elas são extensas; algumas ultrapassam uma página. Tal gesto nos permite ver as notas aí como um *dizer a mais* (MEDEIROS, 2016). Como uma voz que insiste em dizer. Um dizer a mais sobre sujeito e língua. E uma marca da

²⁵⁵ O Livro *O Ubirajara* é de 1874. Esta primeira edição ainda não foi encontrada. Estamos trabalhando com a edição do ano de 1875, um ano após, portanto.

⁴ A censura é pensada como silenciamento local na política do silêncio.

²⁵⁶ Na edição de 1875 as notas não foram enumeradas, mas são distribuídas de acordo com a ordem em que se apresentam na narrativa. Duas marcas garantem tal ordenação: a indicação do capítulo e da página.

²⁵⁷ O autor acrescenta mais cinco notas na segunda edição.

incompletude do texto.

Com relação à formulação dos verbetes, podemos destacar três tipos principais, a saber: (a) na forma de item lexical, caso da nota 54 (*Moças*), (b) na forma de sintagmas, caso das notas *A liga Vermelha* (Nota 9), *Esposa do Túmulo* (Nota 39), *Mulheres Guerreiras* (Nota 50), *Senhoras de seu corpo* (Nota 51), *A figura da noiva* (Nota 62), *Pela mão da mulher* (Nota 58); e no terceiro caso, (c) na forma de orações verbais, caso de *Tomou a esposa aos ombros* (Nota 67) e *Nunca Jandira oferecera sua rede de esposa* (Nota 67)²⁵⁸. Cabe sublinhar que trouxemos para exemplificação o verbeito cujo significante tornado verbeito faz referência à mulher.

Com relação à língua, observamos que todos os verbetes são escritos em língua portuguesa. Nenhuma nota se apresenta em língua tupi; tal língua só se faz presente na predicação ao verbeito, ou seja, internamente. É interessante observar que mesmo os nomes de origem indígena comparecem na grafia da língua portuguesa, por exemplo, *Ubirajara*, *Jaguarê*, *Jandira*, entre outros. Essa constatação nos levou a repensar a questão das notas como um discurso sobre o indígena. O discurso sobre pode ser caracterizado, conforme assinala Mariani (1996), por meio de um de seus efeitos: tornar objeto aquilo sobre o que se fala. Considerado como um discurso intermediário, localiza-se no intervalo entre o discurso que se quer traduzir e o interlocutor. Nas palavras de Mariani, os discursos sobre são discursos “que atuam na institucionalização dos sentidos”, pois contribuem para a instauração do efeito de completude e continuidade da memória. Memória que se constrói sobre o indígena e memória que vai servir para construção da nacionalidade, que toma como um dos alicerces a figura indígena.

1.2 Das notas selecionadas

Duas notas que dizem respeito à mulher indígena foram selecionadas para o artigo: *A liga vermelha* (nota 9) e *Senhoras de seu corpo* (Nota 51). Para esta apresentação selecionamos a nota 9 (*A liga vermelha*). Três observações de imediato sobre a nota: (i) a primeira em relação à língua: palavras em tupi comparecem no espaço destinado à predicação, como parte da tradução. Apenas as palavras em língua portuguesa introduzem as notas. Ao iniciar a nota em língua portuguesa instaura-se um movimento de apagamento da língua indígena, apagamento que, diremos, não se desfaz com o comparecimento da palavra em tupi. A ordem de apresentação dos termos determina a relação estabelecida entre as línguas, a anteposição do termo *liga vermelha* determina o modo de circulação e de existência da língua tupi. Se subordinar, portanto, passa a funcionar como um mecanismo de sustentação, como condição, garantia de existência da língua tupi.

As duas outras em relação ao feminino: (i) sua presença se faz a partir de uma ausência; ausência de fala visto que é apenas alvo do discurso; (ii) sua presença funciona como uma espécie de *prova*, o comportamento da mulher indígena funciona como um argumento favorável à tese defendida nas notas: a comprovação da existência de moralidade dos tupis; eles não estariam fora de uma moral comum aos civilizados.

²⁵⁸ Trouxemos para exemplificação os verbetes cujo significante tornado verbeito faz referência à mulher.

1.3 A Liga Vermelha

Logo após a primeira definição da *liga* uma narrativa é iniciada. Nela, por meio do recurso da citação indireta, historiadores e cronistas são convocados a dizer *sobre* a do ritual tupi. A presença de tais vozes corrobora para o efeito de verdade que percorrerá a nota. A indicação do nome dos autores e o apontamento da página de onde as falas foram tiradas podem ser apontadas como marcas que atestam o caráter documental que se presentificam nas notas. Tal recurso argumentativo contribui não somente para legitimar o ritual como também para testificar o que é dito sobre a mulher tupi.

Outro ponto observado diz respeito à aparição da *liga* como objeto próprio da mulher tupi. Costuradas ao corpo de uma *menina*, a *liga* comparece como um objeto que atesta e confirma a virtuosidade de um corpo que acabou de passar por um ritual de *purificação*. A inscrição do item lexical *purificação* aponta para um duplo paradigma que servirá para significar a mulher tupi: pureza e impureza. Ou seja, o sentido de impureza já comparece na forma de um já-dito: somente o que é impuro é que precisa ser purificado. Neste verbete da *liga*, nos chama a atenção as palavras utilizadas para designar a mulher indígena - *noiva*, *virgem* e *moça* – trabalhando uma posição discursiva da castidade. A imagem da indígena que vai se formando a partir destes verbetes é sobretudo notável pelo fato de ser uma imagem que comporta o ser reverso. Se por um lado a guarda da castidade significa a manutenção de uma ordem social e confere a indígena o status de pureza e de mantenedora dos *bons costumes*, por outro lado, é a própria possibilidade de ruptura dessa virtude que faz sobressair a imagem da indígena *pecadora*, como responsável pela quebra de uma *ordem natural*. O mesmo movimento que transporta a indígena às alturas, conferindo-lhe a posição quase extraterrena de *santa* é o mesmo que a captura e a faz em sua queda ser significada como *Eva*: a responsável pela degradação da humanidade. Interessante foi percebermos que a imagem negativa da indígena é reforçada por meio da aparição do verbete *mulher* que em sua primeira aparição vem acompanhado do adjetivo *decaída*.

Na medida em que tais imagens vão sendo construídas e reforçadas por meio do jogo de repetições e paráfrases instaura-se um contraditório movimento: captura pretendida da mulher indígena e seu apagamento. A evaporação da imagem da indígena se dá ao mesmo tempo em que se tenta capturá-la. Ao analisarmos a *liga* recuperando a história conseguimos notar que a imagem que se constrói da indígena a partir de um simulacro da mulher ocidental, da mulher do colonizador. O que se costura ao corpo da indígena não é apenas um objeto trivial, mas um objeto responsável por traspor valores que ao longo da história significaram a mulher ocidental. Vale ressaltar que nas notas não há uma negação da mulher tupi mas há uma fala *sobre* elas, uma fala que as “purifica”, que as fundamenta em natureza, que constata uma moralidade de forma a poder “inocentá-las”. É nesse sentido que dizemos que o gesto de dar forma *deforma* a imagem da indígena; pois o excesso de enxertos, de imagens de mulheres outras que a sobrepõem fazem com que a sua imagem recue até o limite de seu quase desaparecimento. Dizemos quase desaparecimento pois na nota ele não se dá por completo. Se por um lado a existência da indígena é garantida por meio de seu próprio apagamento, pela impossibilidade *de ser*, por outro ela é recuperada por meio da fala dos

cronistas como *Southey* que, ao negarem o sentido moral da *liga*, negam também a imagem da indígena civilizada. Eis que vemos despontar em construções como “Não é possível negar a castidade da mulher tupi”, o sentido que se tenta negar nas notas: da imoralidade dos tupis, da indígena como selvagem. Parece, portanto, que a redução da imagem da indígena a um simulacro da mulher ocidental mesmo que efetiva não se completa, pois, negar um sentido é sempre uma forma de retornar o sentido que está sendo negado. É no vai e vem entre os movimentos de *inscrição* e *apagamento* que os sentidos sobre a mulher tupi são construídos ao longo da nota.

Se por um lado podemos pensar o objeto *liga* como o objeto que *liga*, como o responsável por fazer a integração entre as imagens (mulher tupi e mulher ocidental), é ele mesmo, em sua relação com o interdiscurso que comprova, por meio de contradições, que nenhum processo de integralização é perfeito, que nenhum ritual é sem falhas. Se por um lado construções como *liga da virgindade*, *fios de sua virgindade*, sustentam e fazem prevalecer o sentido da castidade, da pureza da mulher tupi; sentidos, conforme já dissemos, pertencentes ao imaginário da mulher ocidental, por outro, por meio desse mesmo imaginário, é possível dizer a *liga* como um objeto de sedução, como um objeto capaz de conferir a mulher uma sensualidade. Caracterizar a *liga* por meio da cor vermelha contribui para que esse sentido se sustente, pois, em sua relação com a memória, o vermelho vem sendo associado a luxúria, ao pecado e a sensualidade.

Ainda pensando nas falhas constitutivas do discurso, algo nos chamou a atenção. Se por um lado o excesso de repetições e paráfrases contribuem, e em até certo ponto potencializam o processo de integralização das imagens, é por meio desse mesmo jogo tagarela que o processo discursivo expõe seus limites, fronteiras e falhas. Sobre o relacionamento afetivo entre os indígenas se diz: *ajuntamento conjugal* e *união conjugal*. Os sujeitos da relação são designados como: *esposa*, *marido*. Interessante foi percebermos que tais designações contribuem para a construção do sentido da moralidade dos tupis, sobre a moralidade que é provada por meio de seus regrados relacionamentos. É a insistência dessas designações que nos fez olhar não para aquilo que está sendo dito mas para o significante que mesmo ausente contribui para o processo de significação: *casamento*. Dizer *união conjugal* e *ajuntamento conjugal* é diferente de dizer *casamento*. O verbete *casamento* significa não apenas uma união aprovada pelos homens, mas uma união aprovada pelo céu. A ausência do verbete aponta para os limites e contradições de formações discursivas que regem o dizer na nota. Se na formação discursiva religiosa o sentido de *casamento* fica impossibilitado, a solução é dizer *união conjugal*; é determinar o sentido por meio da formação discursiva da moral. Nota-se, portanto, que a repetição funciona e contribui para o processo de naturalização dos sentidos, mas que de forma contraditória é ela que nos ajuda a “desnaturalizá-los” pois acaba apontando para os sentidos que resistem, para os sujeitos que em movimento, não se deixam capturar. A comprovação dessas falhas nos permite afirmar que o sentido de imoralidade dos tupis não se retira das notas, mas torna-se presente por meio do sentido que insistentemente tenta-se instaurar: da boa e submissa moral tupi.

2. Referências

ALENCAR, José. **Ubirajara, Lenda Tupy**. Editora: B.L. Garnier, 1875. 2ª edição.

ALENCAR, José. **Ubirajara**. São Paulo: Grua, 2015.

MARIANI, B. **O comunismo imaginário**: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB(1922-1989). Campinas: Unicamp, 1996.

MEDEIROS, Vanise. Um glossário contemporâneo: a língua merece que se lute por ela. **Revista Rua**, nº18. Campinas, novembro de 2012.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.

ZOPPI-FONTANA, M. Limiares de silêncio: a leitura intervalar. IN: ORLANDI, E. (org.) **A leitura e os leitores**, Campinas: Pontes, pp. 59-85, 1988.

A EDUCAÇÃO E O ALUNO EM PROPAGANDAS GOVERNAMENTAIS, UM OLHAR PARA AS REPETIÇÕES

MILENE MACIEL CARLOS LEITE

Programa de Pós-Graduação em Estudos de linguagem
Universidade Federal Fluminense
Rua Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/nº
Bloco C sala 528 - Campus Gragoatá - São Domingos - Niterói - RJ. Tel.:
(21) 2629-2615.

milnemcl@gmail.com

Resumo: *Esse artigo se propõe a tomar como foco de análise duas propagandas referentes à Medida Provisória nº 746, de 2016, de autoria do atual Presidente da República, e televisionadas em 2016 e 2017. Disponíveis para acesso no canal Youtube, ambas têm como título “Novo Ensino Médio”. Consideramos o movimento dos sentidos que significam a educação e o aluno, com um olhar atento às repetições, a partir de uma pergunta norteadora: o que se repete aponta deslizamentos e/ou rupturas, no campo dos sentidos?*

Palavras-chave: *Análise do Discurso; discurso publicitário; discurso sobre; educação.*

Abstract: *This article focuses on the analysis of the Provisory Measure n. 746/2016, authored by the current president of the republic and televised in 2016/2017. Available to access on Youtube channel, both are titled “New High School”. We consider the movement of the senses that signify education and student, with a watchful eye for repetitions from a guiding question: the repetition points to slips and ruptures in the field of the senses?*

Keywords: *Discourse Analysis; advertising discourse; discourse on; education.*

1. Considerações iniciais

“dispositivo essencial do Estado capitalista autoritário moderno, a propaganda se faz com imagens e palavras, sentimentos, ideias, gestos” (Michel Pêcheux, 1979).

A partir desse dizer a respeito da propaganda, situo o presente trabalho, realizado em nível de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. O material de análise dessa pesquisa é a propaganda governamental televisiva brasileira, do período de 1968 a 2017, no que diz respeito à educação pública, nomeada, na Constituição de 1988, como direito social de todos.

Filiamo-nos, para desenvolver nossa pesquisa, à Análise do Discurso de

orientação francesa, com base em Pêcheux e Orlandi. Interessamo-nos, assim, pelo discurso publicitário, especificamente o *discurso sobre* educação (MARIANI, 1998). Nessa apresentação, trazemos à discussão gestos de análise de duas propagandas referentes à Medida Provisória nº 746, de 2016, de autoria do atual Presidente da República, e televisionadas em rede nacional, em fins de 2016 e início de 2017. Disponíveis para acesso no canal de vídeos *Youtube*, ambas têm como título “Novo Ensino Médio”.

Consideramos as condições de produção das propagandas, diretamente ligadas ao sócio-histórico-ideológico engendrado ao longo do período, que nos permitem apontar regularidades e dissonâncias nos *discursos sobre* educação (*idem, ibidem*). Por condições de produção, compreendemos, junto a Orlandi (2013, p. 30), em sentido estrito, o contexto imediato de produção do discurso, ou seja, as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer; em mais amplo, o sócio-histórico-ideológico. Tal conceito, assim, nos remete às disputas de e por sentidos, às relações de força constitutivas da prática discursiva.

2. Gestos de análise

No ano de 2016, o Governo Federal brasileiro propôs uma mudança nas leis de educação, especificamente as que regem o Ensino Médio no país. A Medida Provisória nº746/ 2016, de autoria da Presidência da República e enquadrada no assunto “Social – Educação”, aponta, entre outras ações, conforme o site do Senado Federal, a instituição do ensino integral, o aumento progressivo da carga horária anual para 1.400 horas, a retirada da arte e da educação física como matérias obrigatórias no Ensino Fundamental e Ensino Médio, a obrigatoriedade da língua inglesa a partir do 6º ano do Fundamental e a não obrigatoriedade do ensino das demais línguas, a formação por áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, humanas e formação técnica e profissional), determinadas pelas instituições de ensino. Como uma das formas de apresentar essa Medida, o Governo Federal divulgou propagandas televisivas, selecionadas por nós como material de análise.

Para situar o nosso material e o recorte empreendido, nesse artigo, podemos afirmar que consideramos, como gesto analítico, o movimento dos sentidos que significam a educação e o aluno, com um olhar atento às repetições, a partir de uma pergunta norteadora: o que se repete aponta deslizamentos e/ou rupturas, no campo dos sentidos?

A respeito especificamente da propaganda governamental, Pêcheux (2014 [1979]) afirma que é, “pelo menos desde Napoleão, um negócio estratégico, um elemento indispensável no prosseguimento das operações militares contra o inimigo exterior”. Com isso, ressalta que a relação entre as propagandas e a apresentação/ defesa de um plano de governo é bastante íntima e não se inicia em nossos dias. A partir dessa definição, expomos as duas propagandas (30 segundos cada uma):

**Tabela 1. Propaganda “Novo Ensino Médio” 1 – fonte:
<https://www.youtube.com/watch?v=WVLY3oCIZuc>**

Propaganda 1 – “Novo Ensino Médio”

Novo ensino Médio. Quem conhece, aprova.

- *Eu quero fazer jornalismo.*
- *Eu quero ser professora, é o que eu amo.*
- *E eu design de games.*
- *Eu quero curso técnico, para já poder trabalhar.*

Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro.

- *Quem conhece o Novo Ensino Médio, aprova!*

Acesse o site e saiba mais.

Ministério da Educação. Governo Federal. Ordem e Progresso.

**Tabela 2. Propaganda “Novo Ensino Médio” 2 – fonte:
<https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>**

Propaganda 2 – “Novo Ensino Médio”

Novo Ensino Médio. Quem conhece, aprova.

- *Eu escolho o que eu vou estudar? Então, é claro que eu aprovo!*
- *Minha vocação? Sim, eu aprovo.*
- *Eu quero.*
- *Eu aprovo.*

Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro.

- *Quem conhece o Novo Ensino Médio, aprova!*

Acesse o site e saiba mais.

Ministério da Educação. Governo Federal. Ordem e Progresso.

Nessa apresentação, trabalharemos, em nossos gestos de leitura, com a noção de político da/na linguagem. Orlandi (2012, p. 110) afirma que “o político corresponde à divisão inexorável do sentido, cuja direção tem a ver com as injunções que derivam da forma da sociedade tomada na história, de um mundo que funciona, entre outras coisas, pela significação”. Ou seja, o político, do modo como o compreendemos, relaciona-se a uma divisão do sentido

inscrita na linguagem, por sua relação com o sócio-histórico.

Outra noção que mobilizaremos, nos gestos de análise produzidos, é a de silêncio, especificamente o silêncio constitutivo, segundo o qual, nas palavras de Orlandi (2012, p. 128), “para dizer, é preciso não dizer, em outras palavras, todo dizer apaga necessariamente outras palavras produzindo um silêncio sobre outros sentidos”.

Com o objetivo de apresentar uma das mudanças pertencentes à Medida Provisória, a que diz respeito à divisão por áreas do conhecimento, atribuída, no texto legal, como responsabilidade das instituições de ensino, a propaganda de número 1, aqui numerada somente para fins de referência, significa o aluno, a partir de um jogo de imagens que o coloca como aquele que “quer” e, a partir do “Novo Ensino Médio”, também “pode”. Tal leitura se faz possível a partir da repetição do verbo “quero”, seguido do verbo “fazer” e “ser”, em “Eu quero fazer Jornalismo”, “Eu quero ser professora”, “Eu quero um curso técnico”.

Em Pêcheux (1990 [1969]), o conceito de formações imaginárias aponta para o fato de que, ao tomar a palavra, ou seja, ao se lançar no simbólico, o sujeito o faz atravessado pela imagem que faz de si mesmo, de seu interlocutor, da posição por ele ocupada, entre outros jogos de formações (PÊCHEUX, 1990 [1969]). Assim, a posição ocupada pelo sujeito, no discurso, se dá a partir do imaginário, que permite projeções, antecipações, que não se dão fora de estruturas sociais e ideológicas já definidas.

Sabemos, ao considerarmos as condições sócio-históricas, que os alunos das escolas públicas em nosso país são constantemente significados, a partir de uma memória discursiva, como os que podem pouco, ou seja, os que sofrem as injunções de um sistema de ensino deficitário, reflexo de políticas que não priorizam a educação. O “querer” dos alunos está, constantemente, significado em relação a esse pouco poder.

Na propaganda em questão, na leitura que fazemos, o efeito de sentido que, de antemão, se produz sustenta uma imagem contrária. O que se materializa, nessa propaganda, a partir do pequeno recorte que instituímos, é uma disputa por sentidos sobre o aluno, significado a partir da Medida que se quer implementar. Com o “Novo Ensino Médio”, os alunos são significados como os que querem e podem, os que possuem liberdade para escolher.

Na propaganda de número 2, o verbo “quero”, conjugado em primeira pessoa do singular, também comparece, mas a forma verbal que se marca como uma repetição é o verbo “aprovo”, em um paralelo entre “conhecer”, “querer” e “aprovar”. Há, assim, um elemento a mais produzindo eco, nesse deslize entre “conhecer” e “querer”, que é a aprovação da Medida.

É importante ressaltar as condições de circulação de ambas as propagandas. Produzidas e postas a circular na mídia televisiva, as propagandas foram ao ar em um mesmo período, sendo a sua divulgação alternada, sem uma ordem específica. No canal oficial do Ministério da Educação no *Youtube*, as duas foram publicadas em 26 de dezembro de 2016. Lemos essa alternância e concomitância como uma tentativa de controlar os sentidos, de “dizer de outro modo” e, assim, tudo dizer. Tentativa sempre furada pela abertura constitutiva do simbólico. Como nos afirma Orlandi (2012, p. 110):

Há um longo percurso entre o interdiscurso (memória discursiva) e o texto: ordem das palavras, repetições, relações

de sentido, paráfrases que diluem a linearidade mostrando que há outros discursos no discurso, que os limites são difusos, passando por mediações, por transformações, relação obrigatória ao imaginário. Farto trabalho da ideologia. (ORLANDI, 2012, p. 110).

Desse modo, todo dizer pode ou não ser sustentado por outros dizeres produzidos em outros processos discursivos. O discurso publicitário, aqui trazido à análise, não se produz sem os “outros discursos no discurso”. Todavia, compreendemos que a repetição incessante dos verbos “quero”, “conheço”, “aprovo” produz um direcionamento de sentido que silencia o sentido outro. Ao fazer eco, por meio da repetição, fecha-se a possibilidade de que aquele que assiste à propaganda, o interlocutor projetado via imaginário, conheça a medida e não aprove ou tenha sobre ela acréscimos e questionamentos que não receberam espaço, naquele processo discursivo.

Diante dessa leitura, questionamo-nos o funcionamento do político, enquanto divisão de sentidos, nesse processo discursivo. O político funciona como o lugar da resistência, ou seja, o espaço em que, apesar da tentativa de fechamento dos sentidos, via repetição, a divisão é constitutiva. Assim, ao dizer “x” marca-se também o dizer “y”, ou seja, a possibilidade do sentido outro.

Pêcheux (2014 [1979]), ao refletir sobre a direção que é dada às propagandas governamentais, chama a atenção para a ilusão de que as propagandas são dirigidas a uma “massa” populacional, sustentada por um efeito de homogeneidade. De mesmo modo, afirmamos que os alunos, representados em ambas as propagandas, assim como as potencialidades das instituições públicas que os formam, também são sustentados por esse mesmo efeito, que apaga as diferenças, as particularidades e os desafios de cada instituição e dos próprios alunos, enquanto sujeitos sócio-histórico-ideológicos. É o que temos chamado de um apagamento das condições de produção das instituições de ensino no Brasil, dependentes de investimentos públicos, de verbas e afins, que não são, em nenhum momento, colocados na propaganda.

3. Considerações finais

Compreendemos, assim, que, nesse deslize entre o que será de responsabilidade das escolas, com os seus quereres e poderes, não colocados na propaganda, e o modo como se atribui a responsabilidade aos alunos, que passam a poder mais, com a Medida, produz-se um silenciamento, enquanto um dizer “x” para não dizer “y”. No entanto, conforme afirmamos, o político da e na linguagem marca o fato de que o sentido é sempre dividido. Além disso, a resistência também se dá, teoricamente, pela possibilidade mesma de afirmar que o sentido pode ser outro, que há o furo, os gestos de leitura na história.

As considerações aqui expostas, resultado, conforme já dito, de um recorte diante de nosso material de trabalho, são fruto de uma análise em curso, aberta, ainda, a muitas leituras. Por isso, as noções de imaginário, formações imaginárias, silêncio, silenciamento, político de e na linguagem merecem ser abordadas em maior profundidade, por servirem como operadores para que possamos dar contornos ao nosso objeto de estudos, a saber, o modo como as propagandas governamentais, ao longo da história, instituem sentidos para a educação e o aluno.

4. Referências

MARIANI, B. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922- 1989). Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

ORLANDI, E. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4ª ed. Pontes Editores, Campinas: SP, 2012.

_____. [1990] *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. 11ª ed., Campinas: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, M. [1975] **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a.

PÊCHEUX, M. [1979] Foi propaganda mesmo que você disse?. In. ORLANDI, E. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. 4ª ed. Pontes Editores, Campinas: SP, 2014.

A APRENDIZAGEM DA ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES NA VIDA DO SUJEITO SURDO

MIRIAM MAIA DE ARAÚJO PEREIRA

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
Pontifícia Universidade de São Paulo – PUCSP
Rua Monte Alegre, 984 - Cep: 05014-901

mma.lettras@gmail.com

Resumo. *Considerando a linguagem como atividade constitutiva do homem, portanto, imprescindível para a construção de sua identidade enquanto ser ativo e responsivo, este trabalho tem como objetivo analisar a aprendizagem da escrita em português do sujeito surdo e as implicações disso em sua trajetória social. Nesta pesquisa pretende-se realizar um estudo de caso, de caráter qualitativo, que permite o acesso a uma diversidade de fontes a serem analisadas dentro de uma concepção dialógica de discurso, procurando sempre trabalhar com um sujeito surdo situado, considerando as situações de interações discursivas situadas. Nesta pesquisa serão utilizadas duas fontes teóricas: Análise Dialógica do Discurso ((BRAIT, 2006), através da qual será feita a análise dos textos escritos dos sujeitos da pesquisa, considerando que o analista deve deixar que “os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate”. (BRAIT, 2006, p.), (Bakhtin, 2008); e o Bilinguismo, (QUADROS, 1997, 2012), (SKLIAR ET AL, 1995), (SACKS, 1998), (BOTELHO, 2013), (SANTANA, 2007), que dá um direcionamento aos estudos sobre língua de sinais como primeira língua para o sujeito surdo, criando neste, uma autoconfiança e um preparo linguístico e cognitivo necessários ao aprendizado de outras línguas. O universo da pesquisa se constituirá de cinco sujeitos surdos graduados, residentes na cidade de Macapá, no Estado do Amapá.*

Palavras-chave: *surdez, escrita, língua portuguesa, língua de sinais, bilinguismo.*

Abstract. *Considering language as a constitutive activity of man, therefore, essential for the construction of his identity as an active and responsive being, this work aims to analyze learning of Portuguese writing of the deaf subject and the implications of this in his social trajectory. In this research we intend to carry out a qualitative case study that allows access to a diversity of sources to be analyzed within a dialogical conception of discourse, always seeking to work with a situated deaf subject, considering the situations of discursive interactions located . In this research two theoretical sources will be used: Dialogical Discourse Analysis (BRAIT, 2006), through which the written texts of the subjects of the*

research will be analyzed, considering that the analyst should let "the discourses reveal their way of producing meaning , from the point of view of dialogue, in a clash. "(BRAIT, 2006, p.), (Bakhtin, 2008), and Bilingualism, (SKLIAR ET AL, 1995), (SACKS , 1998), (SANTANA, 2007), which gives a direction to the studies on sign language as the first language for the deaf subject, creating in this one, a self-confidence and a linguistic and cognitive preparation necessary for the learning of others The research universe will consist of five deaf graduated subjects, living in the city of Macapá, in the State of Amapá.

Key words: *deafness, writing, Portuguese language, sign language, bilingualism.*

1. Introdução

A partir do momento em que o ser humano passou a organizar o pensamento por meio de registros, a escrita se desenvolveu e ganhou importância significativa nas relações sociais, na difusão de ideias e de informações. O domínio do código escrito possibilitou ao indivíduo sua inserção nas sociedades letradas.

Segundo Molica (2011, p.15), "ao focalizar a apropriação da escrita como meio de inclusão social, é necessário que se faça uma reflexão sobre os significados do letramento em sociedades complexas como a nossa".

Ao utilizarmos a palavra letramento, podemos dizer que esta é polissêmica, uma vez que dependendo da visão teórica, adquire significados distintos. Kleiman (1995, p. 19) define letramento como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos".

A partir dessa definição percebe-se um distanciamento de concepções antigas que agrupavam os indivíduos em alfabetizados e não alfabetizados. Esse conceito atual demonstra que a escrita extrapola os limites da escola e passa a fazer parte da maioria dos momentos do nosso dia a dia, adquirindo assim, múltiplas funções. Dessa forma podemos pensar o letramento como práticas sociais em que se constroem identidades, permitem acesso às esferas de poder, extrapolando-se o limite da escola.

Segundo Rojo (2009), nas pesquisas dos anos 1980, no Brasil, *alfabetismo* e *letramento* recobriram significados muito semelhantes e próximos, usados indiferentemente ou como sinônimos nos textos. Mas a autora enfatiza que é importante fazer a distinção entre os dois: *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valoriza as práticas de leitura e escrita numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. Diante dos múltiplos conceitos sobre letramento, pretende-se instigar uma análise sobre as práticas de letramento que envolve alunos surdos que querem se constituir a partir de uma identificação linguística com a língua de sinais e a cultura visual.

Mas primeiro é preciso possibilitar ao surdo, desde sua tenra infância, o acesso tanto à língua de sinais brasileira, como à língua portuguesa em modalidades oral/escrita, que podemos chamar de bilinguismo, uma dando suporte à outra no processo de interação, até porque, a aquisição da língua de sinais possibilita aos surdos, continuidade simbólica e imersão na linguagem (SANTANA, 2007).

Outro ponto significativo é a identidade defendida pelos surdos: eles não querem ser considerados deficientes, mas sim um grupo linguístico e culturalmente diverso, com direito a uma língua própria.

Neste trabalho pretende-se analisar a trajetória de sujeitos surdos graduados, mediada pela língua portuguesa, na modalidade escrita e suas consequências.

Este trabalho se faz necessário à medida que ao se pensar na constituição dos sujeitos surdo enquanto seres ativos e responsivos, é interessante observar como essa constituição se dá ao longo do processo de aquisição de uma determinada língua.

Segundo Berberian et al (2006, P.122),

A primeira história linguística que se constrói e que permite a leitura de mundo e não apenas a da palavra escrita está assentada em experiências sócio-históricas que permitem a identidade/identificação com um grupo cultural de referência.

Com base nessa afirmação, qual seria então, para os surdos, o grupo de referência cultural? Uma vez que a maioria nasce em famílias de ouvintes, e não tem acesso, a princípio, à língua de sinais e tão pouco consegue compreender a língua portuguesa em suas modalidades oral/escrita.

A autora coloca que esses surdos acabam perdendo sua identificação com um grupo cultural de referência, tão necessário ao fortalecimento de sua identidade, e que isso cria inúmeros problemas que irão influenciar profundamente sua vida social e, particularmente, a escolar.

O que se tem observado é que as pessoas surdas vivem um dilema no que diz respeito à língua. Primeiro, dependendo do contexto familiar, se filhos de pais ouvintes, terão contato inicial com a língua portuguesa e se tiverem com a língua brasileira de sinais, será muito tardiamente; se filhos de pais surdos, o contato com a língua brasileira de sinais será mais cedo, porém a apropriação da escrita será em língua portuguesa, o que na maioria das vezes, é um problema, uma vez que eles não dominam a estrutura da mesma.

Dessa forma, considerando que a língua portuguesa, para o sujeito surdo, é uma segunda língua, é possível aprender a escrita de uma língua sem falar essa língua? Como isso pode ocorrer?

De acordo com Dorziat (1997), existem três grandes correntes teóricas que podem nortear a educação do sujeito surdo: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo”.

Para compreendermos melhor esse processo na educação do surdo, é necessário conhecermos um pouco os pressupostos da educação voltada para a surdez.

2. Concepções de educação que norteiam o ensino de surdos

No ano de 1880 aconteceu um Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão, no qual foi depreciado o uso da língua de sinais (SKLIAR, 1997). Segundo ele, esse Congresso não contou com a participação, tampouco com a opinião dos surdos, ao contrário, um grupo de educadores ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais, sendo, então, decretado que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino de surdos. A partir de então foi banido completamente o uso dos sinais no ensino de alunos com surdez.

Essa concepção de educação enquadra-se no modelo clínico terapêutico da surdez, impondo uma visão patológica e um déficit biológico, os quais seriam reparados e/ou corrigidos pelas estratégias e recursos educacionais do Oralismo.

As metodologias utilizadas no Oralismo se justificam por pressupostos e práticas diferenciadas, mas se unem no fato de acreditarem que a língua oral é a única forma desejável e efetiva de comunicação do surdo.

Nos anos 60 ocorreu nos Estados Unidos um novo movimento, fruto da insatisfação com os resultados obtidos na educação de surdos, retomando, assim, as concepções que utilizavam a língua de sinais, enfatizando, nesse primeiro momento de transição, a Comunicação Total, sobretudo nas décadas de 70 e 80 (SANTANA, 2007).

Pode-se afirmar que o grande mérito dessa concepção consiste em deslocar a língua oral como o grande e principal objetivo na educação de sujeitos com surdez, priorizando a comunicação dos mesmos. O sujeito com surdez deixa de ser visto como portador de uma “patologia”, e passa a ser considerado como uma pessoa capaz.

O principal objetivo da Comunicação Total consiste na efetivação dos processos de comunicação entre os sujeitos com surdez e deles com os demais sujeitos (CICCONI, 1990).

Os maiores benefícios da Comunicação Total residem no fato de que esta encoraja a aceitação da criança surda como uma pessoa cuja linguagem precoce pode crescer em resposta às necessidades crescentes, reforçando uma abordagem individualista de acordo com as habilidades de cada criança e de cada tipo ou grau de surdez.

Alguns teóricos afirmam que a concepção da Comunicação Total, através de seus procedimentos comunicativos, serviu mais aos pais e professores ouvintes do que aos alunos com surdez.

Em função das discussões levantadas sobre as práticas até então utilizadas junto aos sujeitos com surdez, surge uma nova filosofia educacional que apreende a língua de sinais na sua forma genuína, é a chamada Bilinguismo, a qual tem sido difundida e apreciada, sobretudo, a partir da década de 90.

Goldfeld (1997, p.38) caracteriza o Bilinguismo da seguinte forma:

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna, a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...].

Para os teóricos bilinguistas, os surdos não precisam almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podem assumir sua surdez.

O Bilinguismo assume que a língua é uma importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas de conhecimento, propiciando a comunicação do sujeito com surdez com os seus pares e com os outros sujeitos, dando suporte ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social.

Para Sacks (1998, p. 44):

A língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de “proposicionar” [...] As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros.

Nesse contexto percebe-se a importância da instauração real do Bilinguismo, e que esta é necessária e imprescindível, em função de possibilitar o domínio linguístico e a capacidade de expressar-se de forma plena e segura; e a língua oral ou escrita em Português possibilitará a comunicação com o meio.

Segundo Goldfeld (1997), há duas formas distintas de definição da filosofia bilíngue: a primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua de seu país, sendo que posteriormente esta deverá ser alfabetizada na língua oficial de seu país; a segunda que diz que os sujeitos com surdez devam aprender a língua de sinais e a língua oficial de seu país apenas na modalidade escrita e não na oral.

De acordo com Bernardino (2000, p.29):

a língua é considerada importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento, propiciando não apenas a comunicação do surdo com o ouvinte, mas também com o surdo, desempenhando também a função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social.

Para o Bilinguismo a língua oral não preenche todas essas funções, é necessário e imprescindível o aprendizado de uma língua visual-sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche. Dessa forma, as línguas de sinais são tanto o objetivo quanto o facilitador do aprendizado em geral, assim como do aprendizado da língua oral.

Com o reconhecimento geral da surdez e das filosofias educacionais utilizadas ao longo da história, assim como uma apreciação geral de determinados autores acerca de cada uma delas, podemos afirmar que está ocorrendo uma fase de transição entre as ideias oralistas e aquelas que têm se baseado na utilização da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Com base no bilinguismo, percebemos que o aprendizado do português como segundo língua pelos surdos tem suas peculiaridades.

Diferente dos ouvintes, os surdos não levam para a escola um conhecimento prévio sobre a língua portuguesa. Esses conhecimentos são e devem ser adquiridos na escola. A partir dessa demanda, a escola deve ter como tarefa primordial, na educação do surdo, a desmistificação da língua

escrita, levando-o a entender o impacto social que esse aprendizado terá em sua vida, possibilitando assim sua inserção em práticas e eventos de letramento.

Porém, o que tem se observado nas práticas pedagógicas é a que a maioria dos encaminhamentos metodológicos utilizados na educação voltada para os surdos são os mesmos utilizados com os ouvintes, tendo a oralidade como requisito fundamental ao domínio da escrita, o que contribui para um afastamento do aluno surdo dessas práticas.

Berberiam et al. (2006) enfatizam que o aprendizado da escrita pelos sujeitos surdos exige uma interferência sistematizada enorme, que ocorrerá por meio da língua de sinais, possibilitando assim que o surdo compreenda essa língua como um novo sistema simbólico, cuja apropriação lhe dará condições de estabelecer novas relações de significação com o meio em que está inserido.

Guarinello afirma (2007, apud SANTANA, 2007, p.199) que

o surdo é capaz de escrever e aproximar seu texto do português padrão, desde que sejam dadas oportunidades de interagir com a escrita por meio de atividades significativas, e que haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo leitor.

Dessa forma, pode-se inferir que o processo de aquisição da linguagem escrita está baseado na interação com o outro, e nessa relação de parceria reconstruem-se os sentidos dos textos.

Santana (2007) enfatiza que é preciso entender a escrita do surdo sem compará-la com a do ouvinte. E reforça que a língua de sinais, por ter uma estrutura diferente, faz a escrita de língua portuguesa ser realizada preferencialmente com palavras de classes abertas, como ocorre na língua de sinais. E é com base nessa língua que sua linguagem interna “organiza” a escrita.

Dessa forma, ler e escrever está relacionado não só com a fala, mas também com a língua de sinais e com a vivência do sujeito com textos escritos e com sua inserção na sociedade letrada. Esse fator deve ser considerado nas discussões da área de educação para que se possa aumentar as oportunidades dos surdos de entrar em contato com diferentes configurações textuais, proporcionando assim uma maior “imersão” do sujeito com a linguagem, a fim de diminuir suas dificuldades linguísticas e assimilar a estrutura textual, interativa e gramatical (não só semântica) da língua portuguesa.

3. Concepções de discurso e sujeito que orientam este projeto

Bakhtin (2008) afirma que o discurso é a própria língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Linguística, que se obtém via abstração de alguns aspectos concretos do discurso. O autor aborda as especificidades dos estudos da Linguística e da Metalinguística. Para Bakhtin, a Linguística trata dos fenômenos linguísticos no plano da língua como sistema, a saber, suas especificidades sintáticas, lexicais, semânticas. Tais fenômenos são estudados nos seus aspectos linguísticos. Assim, essa forma de análise não pode abordar as especificidades

das relações dialógicas; esta é uma das tarefas da Metalinguística. Diz o autor que o estudo do discurso implica um olhar para as relações dialógicas, que são objetos de estudo da Metalinguística, já que na perspectiva de língua dos estudos linguísticos (da época) “[...] não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre elementos no sistema da língua” (BAKHTIN, 2008, p. 208). Para Bakhtin, “as relações dialógicas são extralinguísticas e só podem ser estudadas no campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral e concreto” (Idem). A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam.

Bakhtin ressalta o estatuto da palavra do outro (o discurso do outro) – a qual requer sempre uma compreensão ativa e uma atitude responsivo-ativa – na constituição da nossa palavra. A discussão sobre o papel da compreensão ativa e a presença do outro como constituintes do discurso também se faz presente em *O Discurso no Romance* (1998), no qual Bakhtin apresenta a base de sua teoria dialógica da linguagem ao relacionar o discurso ao diálogo, no sentido amplo do termo, sustentando a noção de que o discurso tem eminentemente uma natureza dialógica. Nas palavras bakhtinianas, “a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso” (BAKHTIN, 1998, p. 88-89) e, ainda, todo discurso “nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem do objeto é dialógica.” (BAKHTIN, 1998, p. 88-89).

Essa orientação dialógica do discurso – dialogicidade interna do discurso que penetra os estratos semânticos e expressivos da língua – manifesta-se de duas formas: pela orientação para o já-dito e pela orientação para a resposta. A orientação dialógica se constrói na atmosfera do já-dito, ou seja, para o já conhecido, pois todo objeto já está desacreditado, contornado de opiniões sociais sobre ele. Sobre a orientação para o já-dito, Bakhtin (1998,p.88) escreve: “o objeto é para o prosador a concentração de vozes multidiscursivas, dentre as quais deve ressoar a sua voz; essas vozes criam o fundo necessário para a sua voz [...]” e, ainda: “[...] em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar com ele, de uma interação viva e tensa.” (IDEM).

Além de se constituir na atmosfera do já-dito, o discurso nasce e vive na relação constitutiva com a reação-responsiva, uma vez que o discurso se constitui também na relação do discurso que ainda não foi proferido, mas foi solicitado, é esperado na relação discursiva. Segundo Bakhtin (1998, p. 89), “o discurso vivo e coerente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela”. Ou seja, nas interações discursivas, o outro se insere no meu discurso, não é mero ouvinte passivo, uma vez que moldamos o nosso enunciado em virtude desse interlocutor e da sua reação-resposta ativa. Tanto a compreensão ativa quanto a resposta ativa são partes inerentes a todo discurso, que, por sua vez, só é possível na/pela relação dos falantes em situações de interação discursivas situadas.

Sobre a concepção de sujeito nos estudos de Bakhtin, o sujeito é um sujeito situado que tem um aspecto ativo e um caráter relacional. Essa concepção de sujeito refuta a dicotomia sujeito biológico x sujeito completamente empírico, já que implica um olhar social, histórico e concreto para o sujeito. Assim, “o sujeito não é um fantoche das relações sociais, mas

um agente, um organizador de discursos, responsável pelos seus atos e responsivo a outro.” (SOBRAL, 2007, p. 23). Bakhtin é um filósofo avesso às dicotomias estanques e um defensor da multiplicidade, do inacabamento e da incompletude.

Desse modo, sua concepção de sujeito passa necessariamente pelo olhar para constituição do sujeito, que se dá em contextos situados de atos e eventos da vida. Assim, essa terceira via aponta para um horizonte epistêmico que assume a complexidade da noção de sujeito e desvela a impossibilidade e a imparcialidade de uma explicação binária e positivista de tais relações. O que se observa até aqui é que, na concepção bakhtiniana de sujeito, há algo que se dá no plano da intuição, da descontinuidade e da multiplicidade; mas também há, por outro lado, algo que se inscreve no plano da elaboração teórica, da continuidade, em que são possíveis generalizações e elaborações teóricas.

Sobre a noção de sujeito em Bakhtin, é importante destacar o conceito produtivo de excedente de visão, apresentado em *O Autor e a Personagem na Atividade Estética* (2003). Nesse texto, Bakhtin discute as relações entre autor e personagem na obra de arte, relações estas que podem ser pensadas, atualizadas, expandidas e tornarem-se produtivas no campo ético das relações vividas. O excedente de visão está, pois, ligado a uma visão integral de um objeto (no caso da obra de arte, a personagem é vista na sua totalidade pelo autor). No campo das relações éticas/do vivido, o excedente de visão é a própria possibilidade de outro, a partir de um distanciamento, enxergar a totalidade de outro sujeito. Essa noção tem profunda ressonância na concepção de sujeito em Bakhtin, pois é a partir da forma total e distante como os outros me olham que posso me constituir. O excedente de visão está fundado no princípio de que o olhar do outro é para mim constitutivo. Eu não posso me ver na totalidade, pois o todo de mim é para mim inacessível, logo é necessário o olhar axiológico do outro para que eu possa ter uma imagem inteira e refratada de mim mesmo.

4. Metodologia

Nessa pesquisa optou-se por realizar um estudo de caso, e essa escolha justifica-se pelo fato de ser uma metodologia de pesquisa qualitativa, com características bastante significativas para o tipo de estudo a ser realizado. De acordo com Meksenas (2002, p. 118-9), o estudo de caso

conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa. Análise compreensiva, pois o significado que os sujeitos pesquisados atribuem a suas vidas, aos fenômenos e às relações sociais é um dos centros de atenção do pesquisador.

O universo da pesquisa se constitui de sujeitos surdos graduados. A seleção dos sujeitos dessa pesquisa foi feita aleatoriamente, de acordo com o aceite dos surdos para participarem, e os mesmos não poderiam ter nenhuma deficiência associada.

Os dados foram coletados através de:

- Pensar Alto individual e em grupo;
- Diário reflexivo;
- Entrevista

A análise dos dados está sendo feita através de um enfoque enunciativo- discursivo, fundamentando-se em uma análise dialógica do discurso.

A perspectiva da Análise Dialógica do Discurso é uma proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar e não um método de pesquisa ou modelo rígido de escrita. A *análise dialógica do discurso* não tem como objetivo a aplicação de conceitos para a percepção dos sentidos instaurados na interlocução. O analista deve deixar que “os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (BRAIT, 2006, p.24). Uma análise centrada no *dialogismo* se efetiva através da investigação das “especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do comprometimento ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico” (Idem, p.29).

5. Resultados e discussão

Os resultados mostram que a Libras deve se constituir como a primeira língua do surdo, para que os mesmos possam interagir com seus pares e com os ouvintes a partir de suas interações sociais em um processo dialógico, em que eles possam dizer de sua experiência e aprender com a experiência do outro, refletindo seu mundo interior e exterior.

6. Considerações finais

Diante de uma realidade complexa em que estamos inseridos, acredito que seja importante pesquisar que papel a escrita em língua portuguesa desempenhou/desempenha na trajetória pessoal do sujeito surdo, inclusive em seu percurso escolar, e de que forma essa competência (domínio da língua escrita em português) influencia/ou não em seu desempenho profissional.

9. Referências

BAKHTIN, M. **Problemas da poética em Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

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

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética** (a teoria do Romance). São Paulo: HUCITEC, 1998.

BERBERIAN, A. P; MASSI, G; ANGELIS, C. C. Mori de. **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006.

BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica?** Os surdos e sua produção linguística. Belo Horizonte, MG: Profetizando Vida, 2000.

BRAIT, B. **Teoria e análise do discurso**. In:_____ (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

CICCONE, M. Comunicação total: uma filosofia educacional. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

DORZIAT, A. **Metodologias específicas ao ensino de surdos**: análise crítica. São Paulo: Ufscar, 2000.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva socio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B.(Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. pp.18-19.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Edições Loyala, 2002.

MOLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2011.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACKES, O. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SANTANA, A.P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 2007.

SANCHEZ, C. **Vida para os surdos**. Revista Nova Escola, set./1993.

SKLIAR, C. (Org.) **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas e educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOBRAL, A. **Filosofias (e filosofia) em Bakhtin**. In: BRAIT, B (Org.) **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.

ENQUADRANDO O CONCEITO “CORRUPÇÃO: UMA ANÁLISE COGNITIVA E DISCURSIVA DAS METÁFORAS SOBRE CORRUPÇÃO

NATÁLIA ELVIRA SPERANDIO

Centro Universitário Presidente Tancredo Neves – UNIPTAN
Avenida Leite de Castro, 1101 - Fábricas, São João Del Rei - MG, 36301-182

thaiasperandio@yahoo.com.br

Resumo. *Este trabalho tem como proposta promover uma análise das metáforas utilizadas no enquadramento do conceito corrupção. Para isso, tomaremos como base a proposta da Metáfora Sistemática, desenvolvida por Cameron (2003), em conjunto com a Teoria da Metáfora Conceitual, de Lakoff e Johnson (1980). Como resultado foi possível observarmos que as metáforas utilizadas na construção do conceito corrupção foram textualmente construídas, sendo essas responsáveis pela direção argumentativa pretendida pela autora do texto analisado.*

Palavras-chave: *Metáfora. Discurso. Corrupção.*

Abstract. *This work aims to promote an analysis of the metaphors used in the framework of the concept of corruption. For this, we will take as a base the proposal of the Systematic Metaphor, developed by Cameron (2003), together with Lakoff and Johnson's Theory of Conceptual Metaphor (1980). As a result, it was possible to observe that the metaphors used in the construction of the concept of corruption were textually constructed, being these responsible for the argumentative direction intended by the author of the text analyzed.*

Keywords: *Metaphor. Discourse. Corruption.*

1. Introdução

Não se consagra como novidade, no contexto acadêmico, o papel assumido pelo processo metafórico enquanto importante mecanismo utilizado por nós, enquanto sujeitos sociais, na categorização da realidade que nos cerca. Logo, esse tropo é parte constitutiva de nossos discursos cotidianos, caracterizando-se como operações cognitivas e linguísticas fundamentais para nossas práticas comunicativas cotidianas. Diante disso, o presente trabalho tem como propósito promover a análise das metáforas utilizadas na construção do termo “corrupção”. Nosso intuito consiste em promover um estudo do enquadramento do conceito “corrupção” como forma de demonstrar de que forma esse conceito está sendo construído nos discursos produzidos pela mídia brasileira. Como forma de alcançar esse propósito, buscaremos ultrapassar o nível conceitual, buscando para isso a análise de metáforas que foram construídas no interior do evento discursivo. Ou seja, nossa pesquisa focará naquelas metáforas que ainda não foram cristalizadas, que ainda não

foram compartilhadas aos falantes de nosso país. Para isso, buscaremos auxílio na abordagem proposta por Cameron (2003), com a sua proposta da Metáfora Sistemática. Para essa autora, o enfoque dos estudos metafóricos deve ocorrer em seu uso linguístico e não em suas representações mentais.

Torna-se necessário destacarmos que, diferente da Teoria da Metáfora Conceitual, desenvolvida por Lakoff e Johnson (1980), a abordagem desenvolvida por Cameron (2003) aborda a metáfora como resultado de uma atuação efetiva de subsistemas (individual, cultural, linguístico e cognitivo) que se auto-organizam como forma de obter organizações. O oposto de Lakoff e Johnson (1980) que advogam uma cognição pré-construída por meio de metáforas convencionais.

Porém, apesar de apresentarem algumas divergências, a proposta da Metáfora Sistemática não invalida os trabalhos desenvolvidos por Lakoff e Johnson (1980), pois, como aponta Vereza (2007), o trabalho discursivo com as metáforas pressupõe a metáfora conceitual, tendo essa um importante papel na construção dos sentidos no campo discursivo

Diante do exposto, nosso trabalho investigará a elaboração das metáforas sistemáticas no enquadramento do campo corrupção produzido por um artigo veiculado na revista *Cult* escrita pela professora e filósofa Marcia Tiburi. Nossas análises demonstrarão quais os veículos metafóricos responsáveis pela emergência das metáforas sistemáticas encontradas. Nesse momento da pesquisa, procuraremos expor as diferentes expressões metafóricas presentes nesses discursos, buscando demonstrar a orientação argumentativa desses discursos. Como afirma Charteris-Black (2004, 2005), a metáfora, por ser um conceito relativo definido pelos critérios cognitivo, linguístico e pragmático, não pode ser definida por um único critério aplicado a qualquer circunstância. Por isso, essas figuras tem a função de conduzir os sujeitos a determinadas significações.

Como resultado de nosso trabalho foi possível observarmos de que forma a autora construiu, em seu contexto discursivo, as metáforas utilizadas no enquadramento do conceito corrupção e de que forma essas metáforas atuarão na direção argumentativa desse discurso.

2. Conceitualizando o processo metafórico

Muitos são os trabalhos que se dedicam ao estudo do processo metafórico. É comum a ideia de que sua gênese pode ser encontrada nos estudos aristotélicos. Porém, Aristóteles, como afirma Vereza (2010), não sistematizou uma definição clara sobre metáfora, não tendo assim produzido uma teoria desse processo. Entretanto, não podemos desconsiderar o fato do estudioso ter reconhecido sua onipresença na conversa e na escrita, ter admitido seu valor cognitivo e pedagógico, como afirma Mahon (1999).

O que deve ficar claro é o fato da metáfora, na perspectiva tradicional, ter sido relacionada ao mero ornamento linguístico, concebida como apenas figura de linguagem, desvio da linguagem usual. Perspectiva negada pelos estudos cognitivos, que passam a concebê-la como figura de pensamento atuante em nossas ações cotidianas.

O grande propulsor dessa mudança foi o trabalho promovido pelos estudiosos Lakoff e Johnson (1980), que teve como ponto crucial a escrita do livro "Metaphor we live by". Esses autores desenvolveram a Teoria da Metáfora

Conceitual (TMC), considerada a base para uma proposta cognitiva.

Como tese central, a TMC aponta a onipresença da metáfora em nossa linguagem e pensamento, relacionando a metáfora ao cotidiano, às ações e às linguagens de nosso cotidiano. Para Lakoff e Johnson (1980), a metáfora deve ser concebida como uma forma de compreendermos e experienciarmos um domínio conceitual por outro. Para os pesquisadores, há um mapeamento sistemático entre dois conceitos: o domínio-fonte (fonte de inferência) e o domínio-alvo (local de aplicação dessas inferências). Um dos exemplos apontados pelos autores é a metáfora TEMPO É DINHEIRO. De acordo com os pesquisadores, compreendemos essa metáfora porque possuímos um conhecimento organizado de forma sistemática sobre dinheiro. Logo, passamos a falar e agir sobre tempo recorrendo a expressões oriundas do domínio dinheiro. Kövecses (2002) afirma que a metáfora conceitual é constituída por um conjunto de mapeamentos que ocorre entre os seus domínios fonte e alvo, sendo esse mapeamento parcial. Dessa forma, apenas alguns elementos do domínio-fonte serão mapeados aos domínio-alvo, e apenas uma parte do domínio-alvo está envolvida no mapeamento do domínio-fonte.

Com a guinada cognitivista da metáfora, passou-se a ter uma preocupação maior com a identificação das marcas linguísticas que possibilitam a ativação das metáforas conceituais subjacentes. Para Vereza (2007), a linguagem, antes vista pela perspectiva tradicional como o lugar da metáfora, é substituída pelo pensamento, no seu sentido de construção da realidade pelo sociocognitivo.

Ao proporem essa guinada, Lakoff e Johnson (1980) impulsionaram, não apenas no contexto da Linguística Cognitiva, mas em diferentes contextos, a produção de um número significativo de trabalhos que visam a análise das metáforas conceituais. Contudo, ainda há poucos estudos dedicados ao uso real, efetivo desse tropo na linguagem. Isto é, ainda é necessário maiores investigações que contemplem a perspectiva enunciativo nos estudos metafóricos. Indo ao encontro dessas investigações, algumas investigações já buscam compreender o processo metafórico no ambiente discursivo.

Para Vereza (2010), o discurso não é visto como lugar de manifestação de metáforas conceituais apenas, mas de articulações cognitivas e pragmáticas, além de possibilitar o surgimento de novas metáforas. Assim, ao transpor os estudos metafóricos para o campo discursivo, busca-se debater o papel por ela exercido em gêneros autênticos e não mais apenas os estudos de metáforas cristalizadas, como ocorria com a TMC.

3. O trabalho com a metáfora sistemática

Com uma orientação teórica diferenciada, a proposta da metáfora sistemática busca compreender a metáfora em seu uso dialógico, concebida como parte integrante da língua, do seu uso e não como algo fixo, pré-estabelecido. Para Cameron (2007), nessa abordagem a metáfora é concebida como um sistema dinâmico complexo, como forma de estabilizar a variabilidade e dinâmica discursiva. Nesse contexto, considera-se que os interlocutores estabelecem “negociações conceituais” para abordarem determinados assuntos.

Como forma de desenvolver seu trabalho, Cameron (2007) utiliza

expressões linguísticas sublinhadas, denominadas de veículos metafóricos, para descrever as metáforas que surgem no decorrer do discurso analisado. Para a autora, os veículos devem ser concebidos como itens lexicais que adquirem significados em determinados discursos. Portanto, podemos inferir que a metáfora emerge na interação entre o discurso e os interlocutores que buscam os conhecimentos linguístico e cognitivo que possuem para que possam se expressar com os demais participantes.

Ao promoverem o agrupamento dos veículos conectados discursivamente na nomeação de um determinado assunto, teremos o que Cameron (2007) denomina de metáfora sistemática. Assim, essa metáfora é vista como a estabilização temporária na dinâmica discursiva, isto é, a estabilização de conceitos, valores e formas linguísticas no interior de um determinado discurso.

Cameron e Deignan (2009) apontam que a acumulação de metáforas produzidas em um evento discursivo contribui para o “clima afetivo” dessa interação. Como argumenta Cameron (2003), nossa forma de pensar o mundo é orientada pelo nosso conhecimento, sendo a metáfora um dos recursos linguísticos atuantes nessa orientação.

A nosso ver, essa colocação vai ao encontro do que Charteris-Black (2004, 2005) postula sobre o aspecto ideológico-político presente na figuratividade. Para esse autor, a metáfora deve ser analisada por meio das dimensões semântica, cognitiva e pragmática. Com essa abordagem, a metáfora passa a ser analisada tanto pelo viés cognitivo quanto pelo ideológico e persuasivo.

Como forma de propor esse tipo de pesquisa, Charteris-Black (2004) desenvolve um estudo baseado em três dimensões discursivas: a persuasão (diz respeito a eficácia da metáfora ao realizar o objetivo subjacente de persuasão do emissor da mensagem), a emoção (a persuasão ocorre devido ao potencial da metáfora de nos emocionar) e a avaliação (o papel da metáfora de transmitir os valores, pontos de vista, sentimentos do falante).

Portanto, para Charteris-Black (2004), o papel persuasivo da metáfora encontra-se na evocação de respostas de impacto emotivo, fazendo com que o receptor interprete a realidade em uma direção e não em outra. Uma forma de se conduzir essa interpretação é através da avaliação subjacente que é transmitida pela escolha de certas frases, no caso da metáfora, de certos domínios fonte e alvo, ou até mesmo de certas metáforas e não outras, na conceitualização da nossa realidade. O autor nos alerta para o fato de uma mesma noção poder ser comunicada por uma metáfora diferente ou a mesma metáfora ser empregada de diferentes formas, de acordo com uma perspectiva ideológica.

4. Enquadrando metaforicamente o conceito corrupção

Como observado nas considerações iniciais, nosso propósito neste trabalho é promover a análise das metáforas sistemáticas utilizadas no enquadramento do conceito corrupção. Para tal, focaremos na reportagem produzida pela jornalista e veiculada na revista *cult*. Em nossas análises, partiremos dos veículos metafóricos, das expressões linguísticas, para examinarmos as metáforas criadas no transcorrer desses discursos.

Por meio de nossa leitura da reportagem, foi possível recuperarmos

algumas metáforas sistemáticas construídas por meio das negociações empreendidas pela interlocutora no transcorrer do discurso por ela produzido.

A partir de agora, faremos a identificação dessas metáforas através das expressões linguísticas, conceitualizadas por Cameron (2003) como veículos. O primeiro enquadramento da palavra corrupção é feito através da personificação, ou seja, a escritora conceitualiza corrupção por meio da transferência de características de seres humanos. Assim, esse conceito passa a adquirir características presentes a seres animados. Essa metáfora é licenciada pelos seguintes veículos:

- Há uma mala, como se nas cenas envolvendo esse tipo de corrupção ultra abjeta como se uma mala fosse sempre necessária.
- Costumamos julgar moralmente a corrupção, quando deveríamos refletir sobre ela em pelo menos três campos: no nível ético, no nível político e no nível psicanalítico.
- Mas é fato que existem muitas formas de nos relacionarmos à corrupção. Atualmente, todos nós estamos envolvidos com ela por ação, omissão ou desconhecimento do que ela possa significar.

As expressões sublinhadas nos permitem inferir a existência de uma construção discursiva que nos conduz à conceitualização de corrupção como pessoa, fazendo com que ela adquira características atribuídas a seres humanos, tais como: o adjetivo abjeta que nos remete a alguém desprezível, que possui atitudes baixas; o termo julgar moralmente, pois o que julgamos em uma sociedade são as ações das pessoas e os termos “relacionarmos” e “envolvidos”, já que nos envolvemos e nos relacionamos com seres vivos, concretos. Ao lado dessa metáfora, observamos duas ocorrências mais específicas que são corrupção é um personagem e corrupção é adversário, como são exemplificados pelos enunciados abaixo:

Corrupção é um personagem

- Como se nas cenas envolvendo esse tipo de corrupção ultra abjeta uma mala fosse sempre necessária. A corrupção em cena aparece como mais um “crime da mala” em que o corpo a ser oculto é a dignidade.

Corrupção é adversário

- Nesse contexto, a corrupção, em seu momento mais escatológico, não é diferente da guerra à corrupção.
- Sabemos que a “guerra à corrupção” é uma guerra corrupta (haveria alguma guerra que fosse menos ou mais que isso?) que destrói numericamente mais dinheiro do que a corrupção naturalizada.
- E, por isso mesmo, sabemos que a corrupção venceu por meio de sua guerra, mas apenas porque se apresentou como a forma moral da estética burguesa: como uma fachada. E se a fachada é desonesta, a guerra contra a corrupção é ainda mais desonesta.
- O valor moral que se consegue com a guerra à corrupção não tem igual.

Ao recorrer a esse tipo de metáfora, mantém-se a orientação argumentativa pretendida, a de que a corrupção é enquadrada como pessoa,

mas não uma pessoa qualquer, mas sim uma pessoa inimiga que deve ser combatida. Para tal, ativa-se, nas metáforas apresentadas, no domínio-fonte pessoa, elementos negativos, como: personagem abjeto, guerra à corrupção (indicando que ela é um inimigo a ser vencido, combatido), um inimigo que venceu, mas pelo fato de ser uma fachada que demonstra a moral da estética burguesa.

Destacamos o fato de ser comum a utilização da personificação, as denominadas por Lakoff e Johnson (1980) como metáforas ontológicas, na conceitualização de nossas experiências. Os autores apresentam a metáfora conceitual INFLAÇÃO É UMA PESSOA, com a metáfora específica INFLAÇÃO É UM ADVERSÁRIO. Podemos observar uma relação semelhante com o discurso em análise, o que nos permite considerar que as metáforas sistemáticas possam realmente serem sustentadas cognitivamente por metáforas conceituais.

A metáfora corrupção é um sistema também que se faz presente do discurso analisado quando é concebido o que é a corrupção.

- Nesse momento em que a corrupção continua sendo o núcleo de um verdadeiro sistema da cultura política – e do todo da cultura – torna-se interessante e mesmo urgente refletir sobre ela.

Nesse enunciado, observamos que a corrupção não é apenas um dos elementos que se organiza de forma interdependente com o objetivo de formar um todo organizado. Mas a corrupção é o centro, o núcleo, do sistema. E não é qualquer sistema, e sim da cultura política, do todo da cultura. Esse fato nos permite concluir que a corrupção se alastra para todos os aspectos sociais, questão observada no enunciado a seguir:

- Que talvez haja algo ainda mais obscuro, mais oculto e, portanto, mais comprometedor em toda essa conversa sobre corrupção que se espalha pelo dia a dia.

Além disso, o termo corrupção adquire a conotação de coisa, colocada como uma coisa ruim, que não deveria existir:

- Nosso senso moral mais geral e inicial, o que chamamos de senso comum, nos diz que a corrupção é uma coisa péssima e que não deveria existir.

Mas a corrupção, como é representada, não é uma coisa abstrata, mas sim concreta:

- Não há como discordar dessa idealização. Fato é que a corrupção existe, ela é mais concreta do que podemos imaginar e é verdade que não pode ser eliminada totalmente.

Para finalizar nossa análise, expomos a metáfora sistemática corrupção é uma incógnita que pode ser equacionada:

- Desmontar a equação que aproxima política e corrupção é essencial e isso só será possível se aproximarmos ética e política por meio de uma

profunda transformação na cultura da desonestidade burguesa que implica uma estética e uma moral

Sabe-se que na matemática a equação é uma igualdade que envolve uma ou mais incógnitas, ou seja, valores desconhecidos. Logo, para a filósofa, é fundamental desmontar a equação que aproxima política e corrupção, sendo essas as suas incógnitas, seus valores desconhecidos. Mas para isso, deveríamos substituir a corrupção pela ética através da transformação cultural.

5. Considerações finais

Traçamos como objetivo para esta pesquisa a análise das metáforas sistemáticas utilizadas no enquadramento do conceito corrupção, sendo essas metáforas as responsáveis pelo fio condutor argumentativo do discurso eleito como corpus. Nossas análises apresentaram os domínios-fontes utilizados como veículos na ativação dessas metáforas: pessoas, adversário, personagem, coisa e incógnita.

Por meio dessas metáforas, o termo corrupção passa a ser enquadrado como pessoa desprezível, que possui atitudes baixas, atitudes que deveriam ser refletidas e não julgadas. Pessoa com a qual nos relacionamos, seja por meio de ações, omissões ou desconhecimento. Um adversário que venceu a guerra por ser desonesto. Como parte de um sistema, mas não uma parte qualquer e sim seu núcleo que se estende por toda a sociedade. Uma coisa concreta que não deveria existir. E, por fim, uma incógnita de uma equação que deveria ser substituída pela ética.

Esse mapeamento textualmente construído é responsável pelo direcionamento interpretativo que é feito através dos valores subjacentes às escolhas linguísticas feitas pela produtora do discurso. Dessa forma, enquanto leitores, somos direcionados a construção de uma determinada realidade e não de outra. Realidade na qual a corrupção tem seu valor negativo ressaltado.

6. Referências

CAMERON, L. **Metaphor in educational discourse**. London: Continuum, 2003.

_____. **Patterns of metaphor use in reconciliation talk**. Discourse and Society, 2007.

CAMERON, L.; DEIGNAN, A. A emergência da metáfora no discurso. Tradução de Faraco, S.; Vereza, S. In: SIQUEIRA, M. **Cadernos de tradução**. Porto Alegre, n.25, jul/dez. 2009. p. 1-278.

CHARTERIS-BLACK, J. **Corpus approaches to critical metaphor analysis**. London: Palgrave MacMillan, 2004.

CHARTERIS-BLACK, J. **Politicians and Rhetoric: the persuasive power of metaphor**. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2005.

KÖVECSES, Z. **Metaphor: A Practical Introduction**. Oxford: University Press, 2002.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

MAHON, D. Getting your sources right: What Aristotle *didn't* say. In: CAMERON, L.; LOW, G. (Eds). **Researching and Applying Metaphor**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 69-80.

VEREZA, S. Metáfora e argumentação: uma abordagem cognitivo discursiva. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 7, n. 3, p. 487-506, set./dez. 2007

_____. **O lócus da metáfora**: linguagem, pensamento e discurso. Cadernos de Letras da UFF. Dossiê: letras e cognição, n.41, 2010, p. 199-212.

A PRODUÇÃO DAS BIBLIOTECAS DIGITAIS E A QUESTÃO DOS DIREITOS AUTORAIS NO GESTO DE COMPARTILHAR

NATÁLIA RODRIGUES SILVA²⁵⁹

Universidade do Vale do Sapucaí – Univás
IFSULDEMINAS – Campus Avançado Carmo de Minas – Alameda Murilo
Rubião, s.n, Chacrinha – Carmo de Minas – MG – CEP: 37472-000

natalia.silva@ifsuldeminas.edu.br

Resumo. Este trabalho – filiado a Análise de Discurso, segundo as perspectivas teóricas de Michel Pêcheux, na França, e de Eni Orlandi, no Brasil – trata da constituição das bibliotecas digitais e a sua relação com os direitos autorais e analisa a discursividade da Biblioteconomia. Desse modo, temos como objetivo compreender como os sentidos sobre o compartilhamento de obras na sociedade, hoje, face ao advento da Internet, são produzidos em relação às bibliotecas digitais e os direitos autorais. Busca compreender, também, de que maneira é produzido o imaginário de que o que se está disponível *on-line* é de livre reprodução e compartilhamento. Objetiva, especificamente, analisar como os sujeitos, em determinadas posição-sujeito, enunciam sobre a questão do compartilhamento, na ordem do digital (Orlandi, 2007) e como o compartilhamento afeta a constituição de uma determinada posição sujeito autor, enquanto detentor do(s) direito(s) autorais. A problematização do trabalho, assim, se volta para uma compreensão de como os direitos autorais são significados na contemporaneidade em relação ao gesto de compartilhar obras.

Palavras-chave. Bibliotecas digitais. Direito autoral. Análise de Discurso. Compartilhamento.

Abstract. This work - affiliated with Discourse Analysis, according to the theoretical perspectives of Michel Pêcheux in France and Eni Orlandi in Brazil - deals with the constitution of digital libraries and their relationship with copyright and analyzes the discursiveness of Librarianship. In this way, we aim to understand how the senses about the sharing of works in society, today, in the face of the advent of the Internet, are produced in relation to digital libraries and copyright. It also seeks to understand how the imaginary is produced that what is available online is free reproduction and sharing. It aims specifically to analyze how subjects, in certain subject-position, state on the issue of sharing, in the order of the digital (Orlandi, 2007) and

²⁵⁹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem - Univás. Essa pesquisa está sendo desenvolvida sob a orientação da professora Dr.^a Juciele Pereira Dias.

how sharing affects the constitution of a certain author subject position,) Copyright. The problematization of work, thus, turns to an understanding of how copyright is signified in contemporary times in relation to the gesture of sharing works.

Key words. Digital libraries. Copyright. Discourse Analysis. Sharing.

1. Introdução

O presente texto é parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), da Universidade do Vale do Sapucaí – Univás. O interesse por esta pesquisa parte da inquietação desta pesquisadora, bibliotecária no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), que escuta em seu cotidiano os discursos nos quais se inscreve a evidência de sentido de que todo material disponível na Internet é de livre compartilhamento e reprodução.

A pesquisa busca compreender como é significada a questão dos direitos autorais na contemporaneidade em relação a “cultura científica” (PÊCHEUX, [1982] 1994) que vivenciamos, na qual se constitui uma infinidade de “informações” disponíveis no espaço digital. E de outro lado, nas políticas públicas, buscaremos analisar como se constituem os sentidos sobre as relações entre direitos autorais e biblioteca digital, bem como descrever e interpretar os processos de institucionalização dos sentidos, produzindo efeitos de legalidade ou de ilegalidade desses materiais disponíveis na Internet.

Considerando que não há sentido literal (unívoco) na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso (AD), fundada por Michel Pêcheux, na França, e por Eni Orlandi, no Brasil, propomos um trabalho sobre os direitos autorais em relação às bibliotecas digitais a fim de compreender o processo de produção de sentidos sobre o gesto de compartilhar obras na contemporaneidade e os modos de inscrição desse gesto, no espaço digital, em relação às políticas públicas de proteção dos direitos autorais.

Essa pesquisa nos propõe refletir sobre a temática e analisar as possíveis relações (de sentidos) entre linguagem, conhecimento e tecnologia, visto que o tema aborda duas questões (biblioteca digital e direitos autorais) que ainda se fazem presentes e produzem muitos questionamentos. Nos instiga a pensar também a relação que há entre os sujeitos e a sociedade no contemporâneo.

2. Bibliotecas Digitais: algumas considerações

O desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) possibilitaram a ampliação de produtos e serviços oferecidos em bibliotecas. Com o avanço tecnológico e em especial da *internet*, estamos concebendo e conhecendo uma outra forma de biblioteca. Percebe-se que com o advento da *internet* o sentido e o discurso sobre/de biblioteca foram se modificando.

De acordo com Pêcheux (1969), o discurso é efeito de sentido entre locutores. E para Orlandi e Lagazzi (2006, p.14), “dizer que o discurso é efeito

de sentido entre locutores significa deslocar a análise de discurso do terreno da linguagem como instrumento de comunicação”.

Tammaro e Salarelli (2008, p. 119) salientam que o

[...] o conceito de “biblioteca digital” não é simplesmente o equivalente ao de uma coleção digitalizada datada de instrumentos de gestão da informação. É, antes, um ambiente que reúne coleções, serviços e pessoas para apoiar todo o ciclo vital de criação, disseminação, uso e preservação de dados, informação e conhecimento.

Cunha (2009) diz que a biblioteca digital pode ser denominada de diferentes maneiras: “biblioteca virtual”, “biblioteca eletrônica”, “biblioteca sem paredes”. Sayão (2009, p. 8) afirma que essas denominações “possuem diferentes significados, mas que são usados frequentemente para designar a mesma coisa”.

Alguns teóricos colocam como primeira biblioteca digital um protótipo idealizado ao final da Segunda Guerra Mundial, por Vanevar Bush, em 1945. Bush a nomeou como Memex (Memoy Extension), “que em inglês ao pé da letra quer dizer memória extensiva, mas que na prática queria dizer memória expansível, ou memória que se possa expandir” (PROCÓPIO, 2004, p. 11). Segundo Procópio (2004, p. 11), “tal maquininha, trazia consigo o conceito do acesso a uma teia com servidores de conteúdo informacional interligada, que claramente Bush considerava ser a biblioteca universal do futuro”.

Segundo Orlandi (2009, p.31), a memória “tem suas características, quando pensada em relação ao discurso”. Em análise de discurso, a noção de memória é trabalhada em relação a noções de interdiscurso, ao que já foi dito e/ou pré-construído e nos remete também a sentidos de circunstâncias de enunciação em momentos e lugares textuais passados. A memória é também constituída de esquecimentos, silêncios, lacunas e falhas. A memória funciona determinada pelas condições de produção do discurso (ORLANDI, 2009).

A memória discursiva utiliza-se de dizeres que afetam o sujeito em determinadas situações. Orlandi (2009, p. 31) salienta que o “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”, pois o que já foi dito anteriormente, produz efeito no discurso atual.

As bibliotecas digitais se constituem por uma memória metálica. Dias (2016) ressalta que a memória metálica são movimentos de repetição, reprodução. E que esta é ligada ao armazenamento de dados no computador, bem como relaciona-se ao funcionamento das mídias, quantidade de informações disponíveis e sua reprodução.

Nos anos 50, a introdução dos computadores provoca uma verdadeira revolução da memória: a possibilidade da memória eletrônica, distinta da memória humana por sua duração. A memória humana está sujeita ao esquecimento enquanto a memória das máquinas é ilimitada, dependendo de técnicas de armazenamento (LUCAS, 1996, p. 24).

A busca pela preservação da memória é vivenciada desde as bibliotecas da Antiguidade, com o uso dos tabletas de argila, o papiro, o pergaminho, o

papel, quando cada período é definido por características próprias, de acordo com cada tecnologia disponível na época (SANTOS, 2012).

O que nesta pesquisa compreendemos como biblioteca digital constituiu-se no final do século XX, com o uso das TICs, pelas quais tornou-se possível a ampliação da produção de informações em formato digital, e o uso das redes de comunicação que permitiram a troca de informações em diferentes formatos.

As primeiras bibliotecas digitais eram basicamente coleções digitais, formadas por informações pessoais, organizacionais ou de grupos de trabalho e ambientes colaborativos (SAYÃO, 2008). Essa noção de biblioteca digital perpassa duas linhas de investigação:

A primeira diz respeito à biblioteca digital como um fruto de um processo evolutivo das bibliotecas como um todo. A seguinte vê a biblioteca digital como uma ferramenta tecnológica que revolucionou o cenário das bibliotecas, mas, entretanto, fomenta a dúvida de que a biblioteca digital seja realmente uma biblioteca (ASSUNÇÃO, 2011, p. 4).

Orlandi (2016, p. 78) salienta que

[...] quando tomamos como objeto de reflexão o digital, em suas condições de existência e de produção – da ideologia pragmática (a da informação e da comunicação que engajam o cognitivo e o psicológico). O digital corresponde, nessa perspectiva, na conjuntura sócio-histórica que vivemos, à forma de linguagem que reflete o modo como a ciência, a tecnologia e administração se sobrepõem no funcionamento das práticas simbólicas que realizam o imaginário do sujeito pragmático. Ou seja: há contemporaneamente uma dominação pragmático-ideológica, seja como conhecimento, seja como produção do real. E as tecnologias, na forma que o digital oferece, correspondem à produção dominante dos processos de significação e de constituição dos sujeitos.

Há um imaginário de que tudo está disponível nas bibliotecas digitais. Mas será que isso é verdade? Como esse imaginário se constituiu? Orlandi (2016) ressalta que estamos vivendo em uma sociedade da informação. Mas será que com a popularização da *internet* todos têm acesso à informação?

3. Direitos autorais

Quando se fala em direito(s) autor(ais) há ainda muitas controvérsias e discussões. No século XI, com a invenção da prensa de Gutenberg, é que começa a se pensar em direito autoral, devido a invenção permitir a publicação de obras em série (SOUZA, 2013). Vale frisar que, no início, as proteções não almejavam proteger o autor, mas os impressores e editores, como uma forma de assegurar um retorno financeiro a esses (MELLO, 2013).

A Inglaterra é considerada a pioneira na proteção de obras e autores. Em 1709, a rainha Anne outorgou *Copyright Act* (ato do direito de cópia), cuja lei passou a regular e proteger os autores copistas (SOUZA, 2013).

Destaca-se ainda o *droit d'Auteur*, da França, que surgiu com a Revolução Francesa, abolindo o modelo de privilégios e estabelecendo o caráter moral do direito do autor e o copyright norte-americano, que surge no final do século XVIII (MELLO, 2013, p. 5).

No decorrer dos anos, vários tratados foram realizados com o intuito de se estabelecerem regularizações quanto aos direitos autorais, entre os quais podemos citar a Convenção de Berna (1886), que discute o direito autoral em âmbito internacional.

No que se refere ao Brasil, a lei que rege o direito autoral (Lei nº 9.610/1998) é recente se comparada a outros países. Ela foi criada em uma época em que não haviam tantas tecnologias disponíveis e de rápido acesso.

A Propriedade Intelectual está dividida em duas áreas: A Propriedade Industrial (patentes, marcas, desenho industrial, indicações geográficas e proteção de cultivares) regida pela lei 9.279/96 e a do Direito Autoral (obras literárias e artísticas, programas de computador, domínios na Internet e cultura imaterial), que é regida pela lei 9.610/98. (SCALCO, 2013)

Políticas públicas brasileiras tentam regular o direito autoral. Orlandi (2010, p. 13) salienta que o que é considerado público “[...] assim como o que é de uso comum, popular, é concebido de modo pejorativo.” Para a mesma autora

[...] a noção de povo, que está na base dos processos de significação de popular/público é uma noção projetiva, que acolhe as diferentes imagens que lhe são atribuídas – inclusive as pejorativas – mas que em seu real não se identifica exatamente com nenhuma. O “povo” é o fiel da balança, digamos. Permanece como o possível de uma nova (ou outra) ordem social em sua materialidade histórica. Permite a abertura do social para o que pode vir a ser. O povo é constituído por relações, por vínculos. O popular é o que se faz no movimento, no plural. Ele é a dimensão pública, a da quantidade, onde convergência e divergência se cruzam (ORLANDI, 2010, p. 13).

Segundo Orlandi (2008, p. 77), “o autor é a função discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições”.

4. O compartilhamento de obras via *internet*

O controle de uso de obras na *internet* tem se mostrado um dos principais desafios para a contemporaneidade.

Em razão da imaterialidade de textos, músicas, fotos e vídeos, todo esse conteúdo fica muito mais suscetível ao uso não autorizado do que as mesmas obras quando inseridas em suportes físicos (BRANCO; BRITTO, 2013, p. 27).

Nem tudo que está disponível na *internet* é autorizado para *download*, ou seja, está legitimado para compartilhamento. De acordo com a lei 9.610, que versa sobre os direitos autorais no Brasil, em seu artigo 24, inciso IV diz que são direitos morais do autor “o de assegurar a integridade da obra, opondo-se a quaisquer modificações ou à prática de atos que, de qualquer forma, possam prejudicá-la ou atingi-lo, como autor, em sua reputação ou honra;” (BRASIL, 1998). Dito de outro modo, a divulgação, o compartilhamento e a divulgação de determinada obra sem o consentimento do autor é colocado como algo que fere, gravemente, os direitos autorais.

Com o advento da *internet*, há uma evidência de que os sentidos são as informações e de que esses ficaram disponíveis de forma mais rápida e fácil: mas será que todos têm acesso a essas informações? Ou essa ideia de completude vinda da era da *internet* faz parte somente de um imaginário?

Orlandi (2006) nos diz que temos uma ilusão de igualdade, pois nem todos têm acesso às informações disponíveis na rede.

A *internet* propiciou um imaginário de socialização que possibilita o acesso e o compartilhamento do conhecimento. Orlandi (1994, p. 56) salienta que o imaginário “medeia a relação do sujeito com suas condições de existência”. Em relação ao espaço digital, Orlandi (2010) ressalta que este é fundamentalmente urbano.

O gesto de compartilhar obras via *internet* nos remete ao imaginário de que é possível dividir, distribuir, partilhar algo com outros, como forma de socializar, divulgar, disseminar diversos tipos de materiais, favorecendo que mais indivíduos tenham também oportunidade de acesso a esses.

Dias (2005, p. 41) afirma que “diante da mudança provocada pelo surgimento da Internet na sociedade, criamos novas formas de relação com o conhecimento, de relação entre os sujeitos, de relação com a sociedade [...]”.

5. Conclusão

Este trabalho está em desenvolvimento e as conclusões finais ainda não podem ser apontadas, entretanto, é válido destacar a contribuição deste projeto para a Biblioteconomia, visto que o tema abordado é pertinente e atual e gera dúvidas entre os profissionais bibliotecários em relação ao que pode ou não ser compartilhado via internet.

Espera-se que esta pesquisa seja de relevância também para a Análise de Discurso, uma vez que esta possibilita os meios para a reflexão sobre os sentidos que são produzidos nas relações sociais, na história.

6. Referências

ASSUNÇÃO, Renato Vieira da. **Biblioteca Digital**: uma abordagem conceitual. In: encontro regional de estudantes de biblioteconomia, documentação, ciência da informação e gestão da informação, 14, 2011, Maranhão. Anais... Maranhão, 2013. Disponível em: <<http://rabci.org/rabci/sites/default/files/BIBLIOTECA%20DIGITAL%20uma%20abordagem%20conceitual.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017

BRANCO, Sérgio; BRITTO, Walter. **O que é Creative Commons?** Novos modelos de direito autoral em um mundo mais criativo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Diário Oficial [da] União, Brasília, 20 fev. 1998.

CUNHA, Murilo Bastos da. **Desafios na construção de uma biblioteca digital, Ciência da Informação**, Brasília, v.28, n.3, p. 257-268, set/dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v28n3/v28n3a3.pdf> >. Acesso em: 02 nov. 2011.

DIAS, Cristiane. **Memória metálica**. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/endi/index.php?r=verbete/view&id=119>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Arquivos digitais; da des-ordem narrativa à rede de sentidos. In: GUIMARÃES, Eduardo, PAULA, Mirian Rose Brum de (Orgs.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

TAMMARO, Anna Maria; SALARELLI, Alberto. **A Biblioteca Digital**. Briquet de Lemos: Brasília – DF, 2008.

LAGAZZI, S.; ORLANDI, E. P. (Orgs.) **Introdução às Ciências da Linguagem: Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes. 2006.

LUCAS, Clarinda Rodrigues. **Indexação: gesto de leitura do bibliotecário**. 1996. 100 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em aberto**, Brasília, Ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Formas de Conhecimento, Informação e Políticas Públicas. **Animus - revista interamericana de comunicação midiática**, v. 17, p.11/22, jan./jun. 2010.

_____. **EU TU ELE**. Campinas: Pontes Editora, 2017

PROCÓPIO, Ednei. **Construindo uma biblioteca digital**. São Paulo: Edições Inteligentes, 2004.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET & HAK

(org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, [1969].

SAYÃO, Luis Fernando. Afinal, o que é biblioteca digital? **Revista USP**, n. 80, p. 6 – 17, dez./fev., 2008-2009. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/revusp/n80/02.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. Bibliotecas digitais e suas utopias. **Ponto de Acesso**, Salvador, v.2, n.2, p. 2-36, ago. /set. 2008. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/2661>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

SCALCO, Nathália Ceratti. **Direito autoral e internet (encontros e desencontros)**, 2013. Disponível em: <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2013_1/nathalia_scalco.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

EDUCAÇÃO PARA O PENSAR: UMA EXPERIÊNCIA EM PIRANGUINHO-MG

NATANAEL DOS SANTOS SILVA, ELIZABETH DA SILVA

Centro Universitário de Itajubá – FEPI
Centro Universitário de Itajubá – FEPI
Rua Doutor Antonio Braga Filho, 687 - Bairro Varginha - Itajubá - Minas Gerais
- CEP 37.501-002

natanael031292.ribeiro@hotmail.com

Resumo. O presente trabalho de pesquisa busca investigar as transformações ocorridas no processo de ensino/aprendizagem pós a aplicação da metodologia “Filosofia para crianças — Educação para o pensar” na Escola Estadual Sebastião Pereira Machado, localizada na cidade de Piranguinho, sul de Minas Gerais. A pesquisa se desenvolve mediante revisão bibliográfica de autores como Sharp (1999), Lipman (2001) entre outros, e por intermédio de entrevista oral realizada juntamente com o professor Dr. João Bosco Fernandes, idealizador da implantação da didática de Lipman na rede pública. Nesse sentido, busca-se dialogar com os dados colhidos mediante a entrevista juntamente com análise teórica, a práxis, de uma educação de cunho Construtivista que propõe, em sua temática, o aprimoramento da criticidade, da autonomia, do ensino significativo ao educando pelo decorrer do processo educativo.

Palavras-Chave. Educação Significativa; Autonomia; Metodologia; Filosofia.

Abstract. This research aims to investigate the transformations that occurred in the teaching / learning process after applying the methodology "Philosophy for children - Education for thought" at the Sebastião Pereira Machado State School, located in the city of Piranguinho, southern Minas Gerais. The research is carried out by a bibliographical review of authors such as Sharp (1999), Lipman (2001) and others, and by means of an oral interview with Dr. João Bosco Fernandes, who created the Lipman didactics in the public network. In this sense, it is sought to dialogue with the data collected through the interview together with theoretical analysis, the praxis, of an education of Constructivist nature, which proposes, in its theme, the improvement of criticality, autonomy, meaningful teaching to the student through the course of the educational process.

Key Words. Significant Education; Autonomy; Methodology; Philosophy.

1. Introdução

Um dos maiores desafios do processo ensino/aprendizagem é promover uma educação significativa ao educando. Educação essa que é capaz de dar autonomia e criticidade, ajudando o aluno a se estabelecer de forma ativa no

meio social. O primeiro passo desse processo é do educador, que procura estabelecer uma relação de respeito para com o educando, que leve em conta os conhecimentos a priori do aluno para que, assim, possa ajudá-lo a transformar suas informações não sistematizadas em conhecimento, de modo que todas as suas experiências sociais e os seus valores, entre outros, sejam conectados com os conceitos do meio escolar.

Partindo desse princípio, e embasado nas ideias de teóricos como por exemplo, Paulo Freire, Lev Vygotsky, John Dewey, entres outros, Matthew Lipman desenvolve uma metodologia capaz de suprir a fragmentação do conteúdo, promover uma aprendizagem autônoma e significativa, usando o paradigma Construtivista dos autores supracitados.

Com frequência os professores expressam sua frustração em ter que deixar tópicos de grande interesse inexplorados para os alunos por causa da pressão de 'cumprir o roteiro' ou 'preparar para exames'? E com frequência os alunos reclamam que discussões abertas são uma perda de tempo porque eles só serão examinados a respeito de seu 'conhecimento' dos 'fatos'? (SHARP, 1999, p. 102).

Por meio do uso da Filosofia, epistemologia do ato de pensar, mas não sendo apenas uma disciplina escolar, Lipman propõe trazer o conceito filosófico para todas as matérias da grade disciplinar. A proposta feita pelo filósofo, na década de 60, nos Estados Unidos e implantada pelo colégio Montclair State em 1972, posteriormente à criação do Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), ambos centros de educação estadunidense (SANTOS, 2012).

Lipman, ao propor essa prática educativa, instiga não apenas o interesse em conhecer a metodologia. Não obstante, provoca a coragem em rompimento de paradigmas sociais. Sabe-se que, conforme lembra Franco (1991), o exórdio da prática educativa norte americana é de âmago Comportamentalista, no qual o método de avaliação é meramente o da fixação, decoraçãõ de conteúdos que são expostos pelo professor. O aluno não é convidado a inferir, criticar, avaliar e buscar hipóteses por si próprio sobre a informação dada e não atinge o conhecimento efetivo que a educação sistematizada tem que propor como premissa. Pode-se ressaltar que o motivo do sistema norte americano ser de cunho Behaviorista se dá pelo fato de que os Estados Unidos, no pós-guerra, necessitavam alavancar a economia para movimentar o sistema econômico com as exportações e fabricações de produtos. Um método de caráter tecnicista, caso do modelo comportamentalista de ensino, era a melhor forma para alienar a classe baixa, os imigrantes, entre outras camadas sociais a se formarem para servir o ideal econômico vigente (LUCKESI, 1998).

Essa tergiversação da educação significativa não promove a construção de indivíduos pensantes, atuantes na sociedade e da práxis que é própria de uma educação de base Construtivista, já que "a informação pode ser transmitida, as doutrinas incutidas, os sentimentos compartilhados, mas os significados têm que ser descobertos" (Lipman, 2001, p. 23). Essa ideia que instiga a descoberta, esse ensino que é atrativo aos educandos era e é fator predominante no universo educacional. É uma das problemáticas mais discutidas e idealizadas para ser posta em prática nas salas de aula. Lipman, além de avaliar o porquê de o aluno perder o interesse ao longo de seu

processo de aprendizagem, idealiza e formula a metodologia “Educação para o Pensar” com o intuito de, não unicamente propor um novo método de ensino transformador, mas também de instigar o educando a ser transformador no seu meio.

Como a filosofia beneficia formular conceitos, eliminar a aceitação passiva e estabelecer, mediante debates e a dialética de ideias, visões mais amplas de assuntos sociais, a sala de aula é transformada em uma “comunidade de investigação” (grifo nosso). Todos os indivíduos do meio educacional são convidados a investigar os paradigmas do seu meio; passam a ser ativos e autônomos, visando por meio da cooperação, baseada no respeito de ideias, a chegarem juntos a um consenso polido e estruturado (SHARP, 1999).

Parte desse ensino promove a autonomia do pensamento, do ser em si; outra parte propõe o senso de igualdade e de que quando todos são motivados a interagir com os outros indivíduos e o meio, o campo de visão se expande e ideologias não são dadas como dogmas (LIPMAN, 2001).

Esse senso de respeito e de cooperação que a Educação para o Pensar instiga a ser construído pelo aluno, não se detém apenas na comunidade de investigação na qual o educando está inserido. Obviamente, por ser uma metodologia não apenas interdisciplinar, mas também transdisciplinar, promove esse senso de cuidado e polimento com as demais relações sociais para que sejam tão iguais quanto àqueles que são próximos dele. Pode-se observar que todos, inclusive as crianças, precisam ser educados e preparados “para lidar com situações que, no entanto, exigem que se façam escolhas e aceite a responsabilidade pelas escolhas” (LIPMAN, 2001, p.215) e sobretudo que os “capacite a perceber os interesses das outras pessoas nas situações em que estão envolvidas e a terem consciência de suas próprias necessidades emocionais” (LIPMAN, 2001, p.216). Essa direção à reflexão filosófica auxilia a transformação de pensamento que não se mantém no individualismo.

Conforme lembra o autor acima citado “o pensamento crítico só torna pensamento filosófico quando é consciente das limitações dos seus próprios padrões críticos” (LIPMAN, 2001, p.182). Para tal transformação ocorrer, há que se desmistificar a ideia que hoje, por meio da expansão da informação, muitos cometem o erro de pensar em poder não apenas opinar, mas fazer críticas sem ir a fundo sobre o assunto. Mediante essa afirmativa, cada vez mais erros de pensamento e discurso são corriqueiros nas diversas camadas sociais, tanto na macro quanto na microfísica de nossa sociedade. Conforme é assegurado em uma sociedade democrática, as expressões de opiniões são livres. Não obstante, discursos precisam ser construídos com organização de ideias polidas, éticas e esteticamente aceitáveis, para que propicie o início de um debate respaldado pela dialética e livre de polarização; polarização que encerra por si só o êxodo à investigação acerca de problemáticas nos setores sociais (SHARP, 1999).

As crianças precisam ser convidadas e instigadas a procurarem se inteirar das normas e boas condutas que são premissas de comportamentos morais. Ensinar a pensar e a pensar de forma lógica para um agir em sociedade de forma polida, sensível e ética, parece um longo caminho que muitos professores acham que não conseguem cruzar junto ao educando. Tem-se que ter consciência que a escola é o primeiro convívio social da criança, visto como longe da família, que exerce o início da educação das boas

maneiras - ainda que não se desenvolva de forma sistemática a “lógica das boas maneiras” (LIPMAN, 2001) e por esse motivo

Utilizando a abordagem das boas razões nas discussões em sala de aula, avançaremos bastante na direção de ajudar nossos alunos a descobrirem o amplo leque de possibilidades que existem para um pensar deliberativo organizado (LIPMAN, 2001, p. 196).

Muitos poderiam inferir que a filosofia e todo seu conteúdo sistemático de conceitos complexos seria impossível de ser ensinado às crianças. Em certo ponto essa afirmativa não deixa de ser inverídica: o vocabulário filosófico é intimidador, por muitas vezes conter termos próprios do meio, e muitas vezes de difícil compreensão, até mesmo para aqueles que estão no estágio do Pensamento Formal (PIAGET, 1967). Salvo que é importante recordar os estudos de Jerome Bruner que refuta a afirmativa acima em seus dizeres que “qualquer assunto pode ser ensinado eficazmente, de alguma forma intelectualmente honesta, para qualquer criança em qualquer estado do desenvolvimento” (BRUNER, 1986, p.31). Por esse fator Lipman juntamente com o IAPC (Instituto para o Avanço de Filosofia para Crianças) desenvolvem as “novelas filosóficas” (grifo nosso) que constituem uma coleção de uma série de histórias com provocativas filosóficas, respeitando a faixa etária de cada educando, para expor os alunos às ideias e aos conceitos filosóficos, abordando questões afetivas e cognitivas da vida humana entrelaçados em todos os momentos.

O uso dessas novelas, adequadas para o contexto do educando, respeitando sua idade, faz-se necessário para se aprender de forma efetiva e construir significados que ajudam aqueles que necessitam desde pequenos a superar seus desafios. Maria Teresa Nidelcoff (1978, p. 41) diz que o interessante é “aprender aquilo que serve para alguma coisa, ou seja, para atuar e não o saber pelo saber em si”. As novelas filosóficas garantem a premissa de um ensino próximo ao educando, desaproximando da ideia de conteúdos que não fazem significações claras ao aluno, distanciando-o de entender muitas das problemáticas do seu contexto social, mantendo o ideal errôneo de uma educação de caráter elitista, que ainda vigora em muitas instituições de ensino.

2. A Educação para o pensar sendo vivenciada

Em meados da década de 1990, por iniciativa de um projeto apresentado pela Secretaria de Estado da Educação, propunha-se a implantação de uma nova disciplina na grade curricular, garantindo apoio financeiro para sua execução. Por meio dessa iniciativa, o professor João Bosco, conhecedor e praticante da metodologia Lipminiana em suas aulas de Ensino Religioso e de Filosofia, no ensino fundamental II e ensino médio, respectivamente, apresentou a então diretora, que posterior a reuniões com o corpo docente da Escola Estadual Sebastião Pereira Machado, aderiu à ideia do professor para submeter o projeto junto à Secretaria.

Após a aprovação do órgão responsável, a metodologia de Lipman floresceu e transformou a maneira de ensinar e aprender da instituição alvo da pesquisa. Conforme lembra o entrevistado, as expressões e conversações estruturadas foram o fator relevante, apontando que a metodologia estava garantindo a transformação quantitativa e qualitativa do processo de ensino/aprendizagem. Lembra também que os alunos ficaram cada vez mais interessados nos assuntos de cunho social, indagando sobre problemáticas, ora vistas como dogmas, a fim de reivindicar e interagir com o intuito de transformar as mazelas sociais ainda vigentes.

Dentro do âmbito educacional, as transformações ocorriam mediante a surpresa dos professores de outras disciplinas, vistas como exatas. A Filosofia por ser a epistemologia do pensar, ajudando a organizar o pensamento de forma lógica e coesa, interferiu de forma significativa nas conclusões ou formulações de respostas e até mesmo perguntas feitas pelos educandos aos educadores.

O processo de aprendizagem passa primeiramente pelo ensino: os educadores necessitam se adequar e se empenhar em sua formação para o êxito em suas aulas e adquirir a noção de um “professor provocativo, questionador, impaciente com o pensamento descuidado” para que os alunos sejam transformados em “um grupo de estudantes ávidos por se envolverem em um diálogo que desafie a pensar e produzir ideias” (LIPMAN, 2001, p.143).

Conforme lembra Sharp (1999), uma das marcas da comunidade de investigação é o interesse do professor em respeitar as ideias do educando. Ideias essas que traziam certo desconforto, no início, a alguns educadores, que de certa forma relutaram num primeiro momento quanto ao método, já que ao se deparar com um modelo de ensino construtivista, os alunos iam se transformando e transformando sua forma de pensar em um caráter cada vez mais filosófico. É próprio que os filósofos “avaliem e reexaminam suas próprias pressuposições, questionam o que as outras pessoas normalmente têm como certo e especulam imaginativamente sobre quadros de referência cada vez mais amplos” (LIPMAN, 2001, p.143).

Não obstante, com o decorrer do processo e as constituições benéficas que a metodologia ia trazendo para o cotidiano escolar, as transformações eram vistas por todos os educadores, conforme lembra o entrevistado, que percebiam as construções de significados se tornando cada vez mais efetivas, coesas e dialéticas e isso fazia bem para o clima na comunidade de investigação, nas aulas das disciplinas já vigentes, mas também nas rodas de diálogos com todo o corpo docente, demais profissionais da instituição, pais e claro, os próprios alunos que por sua vez sentiam-se cada vez mais atraídos pela educação, pelo conhecimento.

3. Considerações Finais

Os desafios de propor uma educação significativa é, muitas vezes, visto como algo utópico, já que em grande parte, as instituições zelam por acelerar o processo de ensino/aprendizagem, fazendo com que os educadores tenham de cumprir a carga vigente de informações impostas como pré-requisitos para cada ciclo em questão. Recorrentemente, por esse motivo, ocorre a fragmentação e tergiversação educacional, ou seja, o aluno não constrói seu conhecimento, não é devidamente movido a querer se inteirar dos assuntos

pertinentes a sua realidade social. Dessa forma, não é agraciado ou instigado a questionar, inferir, debater, refutar, dialogar e acaba passando por instituições de ensino defasadas, desmotivadas e desinteressadas em assuntos que deveriam ser premissas para a sua transformação como cidadão consciente e ávido de conhecimento.

A discussão sobre o porquê de uma educação como a Educação para o Pensar, entre outras metodologias que promovem a conversação estruturada como forma de aprendizado não ser difundida é um assunto pertinente a ser indagado sempre pelos educadores. Necessita-se atentar para o fato de que talvez não haja apenas a relutância governamental em não propor metodologias de âmbito Construtivista, mas a própria comodidade e desmotivação que a própria sociedade imputa a cada indivíduo.

A educação por si só é o maior e mais eficaz instrumento para a transformação de uma sociedade, sendo aprimorados os conceitos como justiça, ética, honestidade, respeito, oportunidade, empatia, liberdade, igualdade. Para que isso ocorra, o educador necessita instigar e considerar o aluno como sujeito ativo dessa transformação, sujeito ativo do seu destino e do seu meio. Assim, evita-se que a sociedade tropece ao invés de caminhar rumo a ideais que podem transformar toda a conjuntura maléfica e injusta, que ainda revigora nos dias de hoje. Quanto mais se propuser o uso epistemológico do pensar, mais perto da *práxis* do conhecimento se está.

4. Referências

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional. 1959.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F.S. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

NIDELCOFF, M. T. **Uma Escola para o Povo**, 14. ed. São Paulo, Brasiliense.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967

SPLITTER, L. e SHARP, Ann M. **Uma nova educação**: a comunidade de investigação na sala de Aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

SANTOS, L. O. **O surgimento do programa filosofia para crianças no Brasil**. Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/12153/o-surgimento-do->

programa-filosofia-para-criancas-no-brasil, acessado em 05 de janeiro de 2017, 14:00:00.

VYGOTSKY, L. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

O COBRADOR, DE RUBEM FONSECA: O RECURSO DA VIOLÊNCIA ATRAVÉS DOS PALAVRÕES

NATANAEL LUIZ ZOTELLI FILHO

Centro de Educação
Universidade Federal de Itajubá
Av. BPS, 1303, Bairro Pinheirinho, Itajubá-MG, Bloco P06, sala 09

profnatanael@outlook.com

Resumo. *O conto O Cobrador foi analisado sob a perspectiva da literatura contemporânea brasileira e o recurso da violência associada aos palavrões. Com as cenas violentas de ódio, por meio de imagens escatológicas e emprego de palavrões, buscou-se comprovar elementos são essenciais à atmosfera pretendida na obra. Considerou se esses -se que os recursos utilizados foram fundamentais para provocar o efeito de sentido associado ao gênero e às circunstâncias hostis de representação no conto.*

Palavras-Chave: *Literatura. Cobrador. Violência. Palavrão.*

Abstract. *The tale O cobrador was analyzed from both contexts of Brazilian contemporary literature and the violence resource associated to the use of bad language. The hate scenes, eschatological images and the use of bad language were used in the attempt to prove if these elements were essential to the atmosphere intended on the book. It was assumed the resources used were necessary to cause the effect of meaning associated to the genre and to the hostile circumstances of representation on the tale.*

Key-Words: *Literature. Collector. Violence. Bad Word.*

1. Introdução

Não saberia precisar de certo qual a verdadeira direção da influência da vida cotidiana sobre a literatura, ou o contrário. A capacidade do autor em elaborar o enredo, manipular seus personagens e criar as cenas para que eles possam ganhar vida, é tão fantástica que é perfeitamente natural que o leitor, ou melhor, o apreciador, crie vínculos com certos nomes próprios, sejam eles de personagens ou de seus autores.

A fim de realizar a presente apreciação, que prefiro assim chamar para deixar também de lado toda uma aura de complexidade em torno da palavra análise, convido o leitor a separar alguns campos do saber, sobretudo no que diz respeito à linguística, à literatura, à estilística, para que seja possível concentrar o foco no conto O Cobrador, de autoria de Rubem Fonseca.

A partir da hipótese de que o fenômeno dos palavrões e a atmosfera da violência são, de fato, recursos estilísticos que, em certa dose, colaboram para criar efeitos de sentido no texto, conduzirei o fio lógico do trabalho em busca dessa constatação, além de assentar os fundamentos teóricos para categorizar a obra analisada dentro do espectro de literatura brasileira contemporânea.

2. Percurso de estudo

Para que o trabalho chegue ao seu propósito, farei uma breve apresentação do livro de contos de Rubem Fonseca; tratarei de forma pormenorizada o conto O Cobrador, buscando encontrar detalhes que sustentem a tese de que a obra é contemporânea; farei um levantamento de recursos estilísticos para constatar a hipótese prévia; e por fim, irei propor um exercício para instigar as considerações feitas ao longo do trabalho sobre o fenômeno dos palavrões.

2.1. O Cobrador – reunião de contos

Rubem Fonseca, de larga experiência na área criminal por ter trabalhado na polícia civil do estado do Rio de Janeiro, reuniu dez de seus contos numa obra chamada O Cobrador, publicado no ano de 1979, depois de certa dificuldade imposta pelo regime militar para sua veiculação. Nasceu em Juiz de Fora – MG, em 1925, e não precisou de muito tempo publicando livros para ser consagrado. No Ano de 2003 recebeu o prêmio Camões como forma de reconhecimento pelo seu alto nível na literatura da língua portuguesa e no ano de 2016 recebeu o prêmio Machado de Assis concedido pela Academia Brasileira de Letras pelo conjunto de sua obra.

3. Apreciação literária

Concentremo-nos a pincelar alguns quesitos interessantes sob o ponto de vista literário, de modo a apreciar melhor a obra apesar do inegável apelo à violência visceral.

A obra, que se assemelha a romances policiais, embora sem o apelo investigativo, em seu sentido amplo, sugere a função de chocar o leitor para o mundo brutal do dia-a-dia de um sujeito, parecendo ser fruto do próprio meio em que vive como numa espécie de determinismo dos fracos e oprimidos, os quais procuram razões das mazelas da sociedade doente, de forma semelhante a que o próprio Cobrador faz para justificar seu ódio contra a elite.

Nota-se que todas as ações violentas contra pessoas são motivadas por um ódio nutrido pelo Cobrador em razão de tudo aquilo que lhe foi privado por reflexo do sucesso da elite “dos dentes brancos”. Assim, o ódio, concentrado em um vasto grupo, é direcionado para qualquer membro que cruzar com o caminho do Cobrador, independentemente se tenha tido ação direta para lhe causar sofrimento, bastando apenas ser integrante do grupo. Nesse sentido, Aristóteles colabora para o nosso raciocínio:

A cólera é o desejo de causar desgosto, mas o ódio, o de fazer mal, visto que o colérico quer notar o desgosto causado, enquanto ao que odeia nada importa. [...] O primeiro poderia sentir compaixão em muitas circunstâncias, mas o outro, em nenhuma; um deseja que o causador de sua cólera sofra por seu turno, enquanto o outro, que ele desapareça. (ARISTÓTELES, p. 29).

Dessa forma, é possível categorizar o Cobrador como um indivíduo tomado por um frenesi que o compele a cometer qualquer tipo de crime para

justiçar os integrantes do grupo contra o qual nutre seu ódio.

Observamos que o Cobrador alimenta seu rancor contra a classe dominante como forma de se vingar dos primeiros exploradores do Brasil, dando-lhe uma falsa sensação de que está fazendo “justiça”. Aliás, querer encontrar um (ou uns) culpado(s) para um problema sociocultural é uma estratégia (ou falta dela) pueril de se encarar a situação.

Insistindo ainda sobre a questão do ódio muito bem explorado ao longo do conto, percebemos que o Cobrador recorre à “telinha” quando sente que seu ódio esfriou. O carregador do ódio do Cobrador parece ser o conteúdo que é apresentado pela televisão:

Fico na frente da televisão para aumentar o meu ódio. Quando minha cólera está diminuindo e eu perco a vontade de cobrar o que me devem eu sento na frente da televisão e em pouco tempo meu ódio volta. (FONSECA, 2010, p. 63).

Esse é um detalhe da obra muito interessante, pois estamos acostumados a perceber a programação televisiva justamente de forma contrária: como um anestésico para o cotidiano, como os próprios compositores fazem questão de ressaltar:

"Pô, tô cansado de toda essa merda que eles mostram na **televisão** todo dia mano, não aguento mais, é foda!" [...] / O valor é temporário, o amor imaginário e a festa é um perjúrio. / Um minuto de silêncio é um minuto reservado de murmúrio, **de anestesia. / O sistema é nervoso e te acalma com a programação do dia, com a narrativa.** (BALEIRO; ANITELLI, faixa 15, grifo meu).

Dessa forma, bebendo do ódio contra a classe alta, o serial killer, caso seja possível reduzir o personagem a essa definição, segue num ciclo interminável e autossustentável, de tal modo que o extravaso dessa paixão vil, a partir da prática da violência sob diversas formas, acaba exercendo um poder catártico sobre o Cobrador:

Quando satisfaço meu ódio sou possuído por uma sensação de vitória, de euforia que me dá vontade de dançar — dou pequenos uivos, grunhidos, sons inarticulados, mais próximos da música do que da poesia, e meus pés deslizam pelo chão, meu corpo se move num ritmo feito de gingas e saltos, como um selvagem, ou um macaco. (FONSECA, 2010, p. 55).

A questão da verossimilhança sugerida pela Arte Poética de Aristóteles é observável em todo o decorrer da história em O Contador, em função de todo o cenário, ações e descrições serem pautados sobre o cotidiano carioca de fato como ele era e, se infelizmente nos permitem, ainda o é. Apesar da barbaridade e brutalidade com que os crimes são cometidos, nada nos remete à inverossimilhança. A não ser com relação a um único aspecto observado na história: no mundo real, ainda não inventaram um silenciador para um revólver Magnum. Embora seja possível existir essa arma no universo verossímil criado.

O Cobrador está inclinado à categoria de obras literárias contemporâneas, sobretudo no que diz respeito ao conto que leva o nome da

obra, apesar de ter sido publicada em 1979, haja vista que se alinha ao que Agamben (2009) esclarece nesse sentido:

[...] o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. (AGAMBEN, 2009, p. 72).

Logo, o conto nos revela aquilo que existia no cotidiano carioca, que era posto à margem das discussões, mas que foi projetado para a posteridade, fazendo com que a história, em cada leitura, sofresse (re)modelações sob a perspectiva do leitor. Além, é claro, por apresentar cenas e situações que ainda estão em voga, como o apelo à violência, à hipocrisia moral, a condescendência à brutalidade rotineira tão presentes no nosso cotidiano.

Outro grande detalhe que faz com que *O Cobrador* seja considerado contemporâneo é a concentração das cenas em ambientes urbanos, como ressalta Pinto (2004):

A ficção brasileira contemporânea está concentrada em solo urbano. E, assim como acontece com as grandes metrópoles, é difícil encontrar um eixo que a defina. Não existe homogeneidade de estilos, no máximo uma afinidade temática – que às vezes pode ser surpreendente. Assim, se os autores da chamada Geração 90 frequentam os mesmos lugares inóspitos que os escritores da periferia – ruas deterioradas, botecos esqueléticos, casas traumatizadas pelo desemprego, pela violência e pela loucura -, há uma percepção geral do isolamento e da vulnerabilidade do sujeito moderno (e urbano). (PINTO, 2004, p. 82).

É possível notar nuances durante as breves descrições de certos ambientes das cenas apresentadas em *O Cobrador*, principalmente quando o protagonista acessa seu refúgio compartilhado com dona Clotilde, valendo-se também da temática do conto, com o apartamento de Rodion Românovitch Raskólnikov, o *Ródia de Crime e Castigo*, de Fiódor Dostoiévski. Essa intertextualidade é dada passivamente por meio da experiência do leitor que travou contato com outras obras, e talvez seja dada ativamente pelo autor, como Umbach (2008) ensina:

1. a memória da literatura, baseada na imagem metafórica de “memória do sistema simbólico literatura”, o qual se manifesta nos textos através de referências intertextuais. Isso ocorre quando, em uma obra literária, a literatura anterior é remontada, seja por meio de intertextualidade, de esquemas de pensamento e expressão ou da tradição. (UMBACH, 2008, p. 12).

Ainda, é possível observar que o retrato construído no ambiente em que se passa a história do *Cobrador* deixa em evidência o resultado do crescimento

acelerado do espaço urbano, o capitalismo, o isolamento dos indivíduos no espaço social compartilhado, a velocidade do trânsito de pessoas, o verticalismo, o sufocamento dos apelos comerciais, as cenas recorrentes do protagonista perambulando. Tudo isso remete ao contexto da globalização comentado por Müller (2010):

É importante frisar que o período da Modernidade, sobre o qual Benjamin tece suas reflexões, desemboca no que Bauman chama de Pós-modernidade³. Inserido no contexto da globalização e sua conseqüente mudança de paradigmas, o próprio significado do deslocamento se altera. Diante da necessidade de movimento que não decorre apenas de experiências de elevação, de uma escolha pessoal ou simples turismo, estamos diante de uma nova realidade: “**a impossibilidade de permanecer fixo**” (BAUMAN, 1997, p. 92). (MÜLLER, 2010, p. 28, grifo meu).

Essa noção de impossibilidade de permanecer fixo que Müller (2010) anuncia através de Bauman nos permite acessar o conceito de “nômade” para apontar o sujeito que transita nesse ambiente moderno. Além da definição costumeira para o item lexical nômade como o de povo/tribo, ou indivíduo desse povo, que não tem permanência fixa num determinado local, podemos transcender esse domínio de localização e pensar na identidade do sujeito através do seu nome. Pois o nome dado a alguém é uma forma de fixá-la sobre si mesma, de determiná-la, de particularizá-la do todo, sendo a falta de um nome algo que a torna opaca, sem referência de si própria. Dessa forma, poderíamos dizer que o Cobrador, por não ter seu nome revelado (daí a colaboração da ilustração da capa do livro que mostra os contornos de um rosto pressionado por detrás de um pano), seria a personificação dessa impossibilidade de permanecer fixo, de pertencer a um determinado lugar situado no seu espaço-tempo.

É justo considerar a ironia recorrente no conto perceptível, entre outros detalhes, pela expressão “só rindo” que o Cobrador usa para exprimir um comentário breve após considerações negativas, que não têm nada de engraçado a ponto de provocar o riso. O recurso irônico é explicado com maiores detalhes por Duarte (2006), argumentando em favor, mais uma vez, do enquadramento da obra como literatura contemporânea:

A ironia romântica, especialmente, procura mostrar que a arte se faz “como” arte, usando deliberada e explicitamente o fingimento, a representação, a máscara, o engano, através de espelhamentos, reduplicações, encaixes e distanciamentos de vozes na narrativa, em vez de fazer do texto uma imitação do real. (DUARTE, 2006, p. 159).

Apenas essa expressão é usada sete vezes ao longo do conto, sempre durante ou ao fim de um assassinato.

4. Apreciação do estilo

Faz parte da consciência coletiva, mesmo que não seja perceptível pelos indivíduos, que é impossível determinar um número exato e imutável de

sentidos para cada palavra usada em qualquer forma de expressão. Certos de que os significados contidos nas palavras pertencem ao léxico da língua, o sentido ultrapassa a previsibilidade e acessa casos particulares, se enriquecendo e individualizando de acordo com a necessidade específica de comunicação, do estado de espírito dos indivíduos partícipes da cena e por outros diversos fatores afetivos, como bem salienta Slama-Cazacu:

O sentido depende dos diversos aspectos da personalidade de cada um e pode variar em diferentes momentos. [...] As palavras exprimem a realidade justamente porque podem moldar ou completar o significado conforme a situação. (SLAMA-CAZACU *apud* MARTINS, 2000, p. 78).

Dessa forma, passemos a avaliar o tom emotivo e as palavras evocativas utilizadas no conto O Cobrador que colaboram com determinados objetivos do autor.

- a. Elementos de avaliação que não necessariamente constituem o significado central da palavra, mas aderem a ele complexando-o como em: “essa *canalha* inteira” ligada à elite odiada pelo Cobrador; “o *bacana*” ligado à mesma elite; “*muambeiro*” ligado ao comerciante de itens contrabandeados, etc.
- b. Elementos relacionados ao afixo (prefixos ou sufixos), que incrementam um tom muitas vezes pejorativo às palavras que são neutras como em: vadiagem; mãozinha; espelhinho, vidrinho, barulhinho, vestidinho, certinho, branquinho, uisquinho, comprista, cursilhista, mordomista, bocalivrista, farsanteza, dentantes, etc.
- c. Estrangeirismo que expressa de forma pejorativa as importações que se faz da elite opressora, segundo o protagonista, como em: “*champãs*” referindo-se a champanhe;
- d. Gírias que marcam melhor que qualquer outro recurso o estilo da linguagem popular, marginal, que evocam certos grupos sociais, como em: “*grã-fino*” e “*granfa*” referindo-se à elite; “meu *chapa*”, etc.

Nesse sentido, a escolha que Fonseca (2010) faz para produzir O Cobrador, seja de forma ativa ou passiva, contribui para a construção da atmosfera da narrativa ressaltando aspectos positivos e negativos, semelhante às escolhas de tintas quando um artista põe-se a pintar uma tela, configurando seu estilo. Dessa forma, apresento um levantamento das ocorrências de palavras de tom negativo e positivo para tomar uma dimensão do resultado dessas escolhas.

Tabela 1: Relação de palavras com tom negativo

<i>Tom negativo</i>			
Palavra	Frequência	Palavra	Frequência
Ódio/Raiva	10	“Puf”	8
Dor/Doença	5	Matar/Morrer	16
Sangue	3	Cuspe/Cuspir	4
Atirar/Tiro	14	Esganar	3

Navalha/Facção/Revólver	27	Cortar	5
Escuro/Negro/Preto	12	Dívida/Dever	10
Vermelho	4	Cobrar	6
Dentes	18	Pagar	4

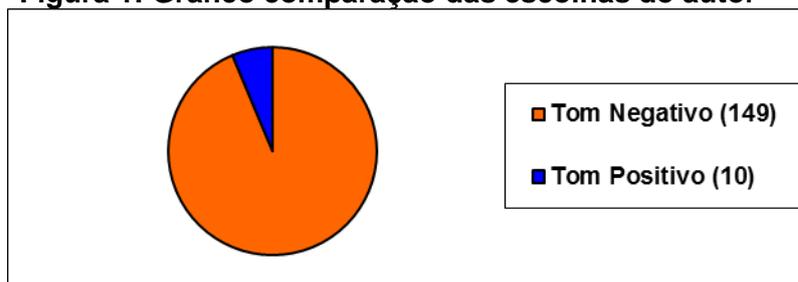
Tabela 2: Relação de palavras com tom positivo

<i>Tom positivo</i>			
Palavra	Frequência	Palavra	Frequência
Amor/Amar	1	Carinho	1
Alegria	1	Sorrir	4
Felicidade	0	Beijar	1
Clara	2		

Considerações:

1. A palavra “dente” e seu campo semântico foram contabilizadas na categoria de tom negativo por serem usadas na história com desprezo, pois segundo a lógica do protagonista os fodidos não tem dentes enquanto a elite está cheia deles;
 2. A palavra onomatopaica “puf” foi inserida na categoria de tom negativo por ser utilizada para indicar o som do tiro com o silenciador acoplado na Magnum;
 3. As palavras relacionadas ao campo semântico “branco” apesar de estilisticamente ressoarem com caráter positivo, não puderam ser contabilizadas justamente por estarem revestidas de sentido contrário, pejorativo, como em: dentes brancos, sorriso branco, pele branca.
- Por fim, temos a figura 1 com um gráfico autoexplicativo:

Figura 1: Gráfico comparação das escolhas do autor



5. A insubordinação prévia dos palavrões

O ser humano, por razões de necessidade socialmente elementares, carece da comunicação como forma de sobrevivência. O indivíduo que dialoga com o outro amplia seu domínio sobre o mundo em que vive à medida que aumenta seu domínio de sua própria língua. Assim como nas convenções sociais ritualísticas de níveis básicos como cumprimentar uns aos outros, reunir-se em grupos para partilhar um objetivo em comum, a comunicação por meio da língua, seja ela qual for, também possui inúmeras convenções, acordos prévios e estabelecimentos que obedecem a uma tradição puramente

convencional.

Não há dificuldade em perceber que os palavrões estão intimamente ligados nesse tabu linguístico e que suas funções transcendem à exclusividade de ofender ou injuriar alguém, como Preti (1984) atesta:

A linguagem obscena pertence ao campo dos tabus linguísticos e, por isso, são claras as suas ligações com os estudos sociolinguísticos. Opõe-se à linguagem corrente (e disso o falante guarda consciência), servindo à descarga afetiva, à injúria, quer como índice de coloquialismo, quer como expressão carinhosa, perdida sua conotação injuriosa, em determinadas situações, onde se pretende forçar uma intimidade maior com o ouvinte. Esse último enfoque do vocabulário obsceno vem-se acentuando no contexto histórico moderno e constitui um verdadeiro processo desmitificador do chamado “palavrão”. (PRETI, 1984, p. 27).

Apesar das várias finalidades para as quais os palavrões se prestam, por estarmos trabalhando com O Cobrador e suas nuances negativas, concentraremos em destacar apenas os palavrões que mantêm estrita relação com a função mais conhecida: a de negativar.

A história é repleta desse recurso além de imagens escatológicas que colaboram e muito para o universo que o autor retrata, reforçando a imagem do marginal, do subúrbio, do crime, da violência. Tudo, porém, de forma muito equilibrada e poética.

O recurso do palavrão é explorado, em todo o texto, exatas trinta e oito vezes, repetindo e variando o léxico a cerca de “cu”, “buceta”, “bunda”, “cocô”, “filho da puta”, “foder”, “gozo”, “merda”, “pau”, “porra”, “punheta” e “puta”.

Existe um recurso muito conhecido entre qualquer indivíduo que se comunica para se referir a um palavrão específico, mas sem aproveitar de toda a carga que esse lhe proporciona, que chamamos de abrandamento. Trata-se do “Estou pê da vida!”, do “Putz grila!”, do “Caramba!” e até do “Caçapava!”, que apesar de ser nome de cidade, carrega a intenção em expressar o insubstituível (linguisticamente) “Caralho!”. Quem nos alerta sobre esse recurso usado mesmo que passivamente, é Sandmann (1992):

Os recursos empregados são meios indiretos e meios diretos dissimulados, isto é, substitutos que velem de qualquer modo o ser sagrado-proibido. Desses meios de dissimulação poderíamos afirmar que eles são formas de “dizer, não dizendo” ou de “não dizer, dizendo”, eis que, na verdade, o falante diz de forma velada, mas diz. (SANDMANN, 1992, p. 224).

As variações desse mesmo recurso são diversificadas, mas o objetivo é o mesmo, o de fazer algo parecido com que o eufemismo faz para qualquer outro assunto.

Agora que conhecemos um pouco melhor esses dois recursos, os palavrões e seus abrandamentos, poderíamos arriscar em dizer que o emprego dos palavrões por Fonseca (2010) colaborou para o objetivo que tinha traçado para a sua narrativa? Para responder essa questão, façamos um exercício: ler um trecho extraído do conto em discussão, o qual representa muito bem a

imagem escatológica a que me referi anteriormente, e tentemos checar se os palavrões das cenas são desnecessários a ponto de podermos substituí-los sem que haja perda do apelo visceral da cena narrada.

Uma caixa preta debaixo do braço. Falo com a língua presa que sou o bombeiro que vai fazer o serviço no apartamento duscenthos e um. O porteiro acha graça na minha língua presa e me manda subir. Começo do último andar. Sou o bombeiro (língua normal agora) vim fazer o serviço. Pela abertura, dois olhos: ninguém chamou bombeiro não. Desço para o sétimo, a mesma coisa. Só vou ter sorte no primeiro andar.

A empregada me abriu a porta e gritou lá para dentro, é o bombeiro. Surgiu uma moça de camisola, um vidro de esmalte de unhas na mão, bonita, uns vinte e cinco anos.

Deve haver um engano, ela disse, nós não precisamos de bombeiro.

Tirei o Cobra de dentro da caixa. Precisa sim, é bom ficarem quietas senão mato as duas. Tem mais alguém em casa? O marido estava trabalhando e o menino no colégio. Amarrei a empregada, fechei sua boca com esparadrapo. Levei a dona pro quarto.

Tira a roupa.

Não vou tirar a roupa, ela disse, a cabeça erguida. Estão me devendo xarope, meia, cinema, filé mignon e buceta, anda logo. Dei-lhe um murro na cabeça. Ela caiu na cama, uma marca vermelha na cara. Não tiro. Arranquei a camisola, a calcinha. Ela estava sem sutiã. Abri-lhe as pernas. Coloquei os meus joelhos sobre as suas coxas. Ela tinha uma pentelheira basta e negra. Ficou quieta, com olhos fechados. Entrar naquela floresta escura não foi fácil, a buceta era apertada e seca. Curvei-me, abri a vagina e cuspi lá dentro, grossas cusparadas. Mesmo assim não foi fácil, sentia o meu pau esfolando. Deu um gemido quando enfiei o cacete com toda força até o fim. Enquanto enfiava e tirava o pau eu lambia os peitos dela, a orelha, o pescoço, passava o dedo de leve no seu cu, alisava sua bunda. Meu pau começou a ficar lubrificado pelos sucos da sua vagina, agora morna e viscosa.

Como já não tinha medo de mim, ou porque tinha medo de mim, gozou primeiro do que eu. Com o resto da porra que saía do meu pau fiz um círculo em volta do umbigo dela.

Vê se não abre mais a porta pro bombeiro, eu disse, antes de ir embora. (FONSECA, 2010, p. 67).

É nítido como o recurso dos palavrões está intimamente ligado à atmosfera de brutalidade construída pelo autor, restando-nos acertar em dizer que a substituição desses itens por seus possíveis abrandamentos acarretaria num empobrecimento da cena.

6. Considerações de despedidas

A obra de Rubem Fonseca analisada, especialmente o conto destacado, enquadra-se perfeitamente na literatura brasileira contemporânea por inúmeros fatores e aspectos apontados, sendo compreensível sua tradução e divulgação em outras línguas como o espanhol.

A violência exposta no conto por meio das ações do protagonista, cultivando e explorando paixões como o ódio e a vingança, dialogam com pensamentos antigos, embora perfeitamente cabíveis para a observação do comportamento humano e ainda atuais.

O submundo explorado através do cotidiano marginal vivido pelo protagonista é muito bem construído com o apelo de recursos estilísticos de caráter negativo constatado nas escolhas lexicais que combinam com o recurso dos palavrões e imagens escatológicas, sempre de forma equilibrada sem perder a obscuridade necessária a uma atmosfera noire.

Existe um apelo crítico nítido ao longo do texto que dialoga com mazelas sociais que ainda se fazem presente no momento dessa análise, suscitando algum tipo de relacionamento do leitor com o protagonista, seja de reprovação total, parcial, ou até acolhimento, dada as experiências particulares de cada leitor que proporcionará, a cada leitura, uma nova (re)leitura para a mesma obra prima.

7. Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O contemporâneo**. Chapecó: Argos, 2009.

ARISTÓTELES. **Arte poética**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000005.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALEIRO, Zeca; ANITELLI, Fernando, **O teatro mágico: 2º ato**, faixa 15.

DOSTOIÉVSKI, Fiodor. **Crime e castigo**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

DUARTE, Lélia Parreira. **As máscaras de Perséfone**: figurações da morte nas literaturas portuguesa e brasileira contemporâneas. Belo Horizonte: PUC Minas, 2006.

FONSECA, Rubem. **O cobrador**. São Paulo: Agir, 2010.

MARTINS, Nilce Sant'anna. **Introdução à estilística**. 3 ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editora, 2000.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2008.

MÜLLER, Fernanda. **Ecos do oriente**: o relato de viagem na literatura brasileira contemporânea. Santa Catarina: Mulheres, 2010.

ORSI, Vivian. Tabu e preconceito linguístico. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 9, n. 17, p. 334-348, jul. 2011.

PINTO, Manoel da Costa. **Literatura brasileira hoje**. São Paulo: Publifolha, 2004.

PRETI, Dino. **A Gíria e Outros Temas**. São Paulo: Editora da USP, 1984.

SANDMANN, Antônio José. O palavrão: formas de abrandamento. **Letras**. Curitiba: Editora da UFPR. n. 41, p. 222-226, 1992.

UMBACH, Rosani Ketzer. **Memórias da repressão e literatura: algumas questões teóricas**. Santa Maria: PPGL – UFSM, 2008.

O NOME PRÓPRIO DE ESCRAVO NAS CARTAS DO CONDE DO PINHAL²⁶⁰

NAYARA FERNANDA DORNAS, SOELI MARIA SCHREIBER DA SILVA

Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar
Rodovia Washington Luís, s/n, São Carlos - SP, 13565-905
Bolsista mestrado CNPQ

nayaradornas@yahoo.com.br

Resumo. *Por meio de um olhar enunciativo, fornecido pela teoria da Semântica do Acontecimento, desenvolvida pelo estudioso brasileiro Eduardo Guimarães, a proposta do presente trabalho é estudar a designação da palavra escravo nas cartas do Conde do Pinhal para Anna Carolina, sua esposa, conhecida como Naninha em uma relação com o nome próprio. Analisaremos como a palavra escravo é designada e enunciada nessas cartas que são escritas por um marido para sua esposa. Assim, um dos nossos objetivos neste trabalho é identificar as designações de escravo na relação com o nome próprio. Como aporte teórico, usaremos o arcabouço teórico da Semântica Histórica da Enunciação (GUIMARÃES, 1995; 2002; 2007a; 2007b), e para a operação dos dados utilizaremos os mecanismos da Semântica do Acontecimento. Assim, analisando o funcionamento dos nomes próprios no presente do acontecimento enunciativo da carta, observamos que os nomes próprios referenciam a palavra escravo, já que os nomes próprios ora são determinados pelo tipo de trabalho desenvolvido, ora pela cor da pele, ora pelo funcionamento do nome em outras enunciações que por meio da relação de integração nos revela o sentido de escravo, assim, temos que os nomes próprios funcionam com o sentido de escravos.*

Palavras-chave: escravo, semântica do acontecimento, cartas do Conde do Pinhal.

Abstract. *By means of an enunciative look, provided by the theory of Semantics of the Acontecimento, developed by the Brazilian scholar Eduardo Guimarães, the proposal of this work is to study the designation of the word slave in the letters of Count of Pinhal to Anna Carolina, his wife, known as Naninha in a relation with the proper name. We will analyze how the word slave is designated and enunciated in these letters that are written by a husband to his wife, thus, one of our objectives in this work is to identify the designations of slave in the relation with the proper name. As a theoretical contribution, we will use the theoretical framework of Historical Semantics of Enunciation (GUIMARÃES, 1995, 2002, 2007a, 2007b), and for the operation of the data we will use the mechanisms of Semantics of the Acontecimento. Thus, by analyzing the*

²⁶⁰ Este artigo baseasse na dissertação de mestrado intitulada “Um estudo enunciativo da palavra escravo e sua significação nas cartas do Conde do Pinhal para sua esposa Naninha.” UFSCar, 2017.

functioning of the proper names in the enunciative event of the letter, we observe that the proper names refer to the word slave, since the proper names are determined by the type of work developed, sometimes by the color of the skin, or by the name in other enunciations that through the relation of integration reveals us the sense of slave, thus, we have that the proper names work with the sense of slaves.

Keywords: *slave, semantics of the event, letters from the Count of Pinhal.*

1. Introdução

A questão do escravo faz parte de nossas vidas atuais, pois marcou e ainda marca nossa cultura, nossa sociedade. Suas raízes estão presentes em nossas vidas. Ainda hoje, podemos ver resquícios da sua existência seja em descendentes, seja em quilombos, seja em nossa música, seja em nossa raiz étnica, em nossa comida, etc., o que percebemos é que mesmo uma prática do passado, sua voz ainda ressoa fortemente e faz-se presente em nosso presente. O escravo ainda é uma questão importante, atual e que precisa ser estudada. Por meio de um olhar enunciativo, fornecido pela teoria da Semântica do Acontecimento, desenvolvida pelo estudioso brasileiro Eduardo Guimarães, a proposta do presente trabalho é estudar a designação da palavra escravo nas cartas do Conde do Pinhal para Anna Carolina, sua esposa, conhecida como Naninha, em relação com o nome próprio.

Analisaremos como a palavra escravo é designada e enunciada nessas cartas. Assim, um dos nossos objetivos neste trabalho é identificar as designações na relação com o nome próprio. Aqui, para nós, a questão da palavra é importante, a palavra será analisada a partir do seu funcionamento nos enunciados, que são unidades que integram um texto. Guimarães mostra que “o enunciado, portanto é essa unidade que integra um texto. Então, quando quero pensar no sentido de uma palavra, estou pensando no sentido dessa palavra enquanto palavra de um texto, de um enunciado que integra um texto.” (2013, p.20) Estudar o sentido da palavra, é estudar uma relação semântica, através de uma operação enunciativa, que pode ser por reescrituração, “que é um processo enunciativo que percorre transversalmente o texto, independentemente de qualquer segmentalidade direta” (2013, p.31) ou pode ser por outras operações de atribuição de sentido, como referência, argumentação, transposição, predicação, que acontecem por meio da articulação “procedimento pelo qual se estabelecem relações semânticas em virtude do modo como os elementos linguísticos significam sua contiguidade.” (GUIMARÃES, p.24, 2010). Trabalharemos também com a designação que, segundo Guimarães, “é o que se poderia chamar de significação de um nome (...)” (GUIMARÃES, 2002, p.9).

Para isso, adotaremos a perspectiva de que o acontecimento é o funcionamento da língua e propomos analisar enunciativamente como a palavra escravo é designada nas Cartas do Conde Antonio Carlos, como ela é reescriturada, às vezes velada, ou melhor, silenciada, e também a questão da designação dos nomes próprios, levando em consideração os estudos de Guimarães; o que nos leva a indagar, será que o nome próprio reescreve a palavra escravo, ou carrega algum significado referente a escravo? Guimarães

diz que:

Pensar o nome próprio de pessoa nos coloca diante da relação nome/coisa, na qual se considera que se está diante dos casos em que se tem um nome único para um objeto único. Por outro lado se coloca a questão de que há uma relação particular: o nome único é nome de uma pessoa única. Ou seja, estamos na situação em que o nome está em relação com aqueles que falam, que são sujeitos no dizer. Isto por si só ressignifica a questão da relação nome/coisa, na medida em que a relação é nome/pessoa, nome/falante, nome/sujeito. (GUIMARÃES, 2002, p.33)

2. Aporte teórico

Como aporte teórico, usaremos o arcabouço teórico da Semântica Histórica da Enunciação (GUIMARÃES, 1995; 2002; 2007a; 2007b), e para a operação dos dados utilizaremos os mecanismos da Semântica do Acontecimento.

A Semântica do Acontecimento é um mecanismo linguístico de estudo da língua em funcionamento, que elege a enunciação (ou acontecimento enunciativo) como um pilar analítico fundamental, e como unidade de análise, elege o enunciado. Seus estudos oriundam principalmente de Emile Benveniste e Oswald Ducrot. Para Guimarães, (2005, p.7), “Semântica do Acontecimento considera que a análise do sentido da língua deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer”. A enunciação, por sua vez, é a ação de dizer, é a língua se movimentando, oscilando, mantendo-se em fluxo constante.

Guimarães trabalha, então, a enunciação como um acontecimento (a enunciação materializada). Segundo ele, todo acontecimento gera uma temporalidade. “Acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação” (GUIMARÃES, 2002, p. 12). Guimarães mostra ainda que o acontecimento está entrelaçado à produção de sentido na língua e que a enunciação está ligada a constituição histórica do sentido, assim, o acontecimento se configura por meio da língua, do sujeito, da temporalidade e do real. E para trabalhar o sentido das palavras, Guimarães propõe o conceito de Domínio Semântico de Determinação (DSD), mecanismo que utilizaremos para trabalhar o sentido, “(...) consideramos que as palavras significam segundo as relações de determinação semântica que se constituem no acontecimento enunciativo. Ou seja, são as relações que se constituem pelo modo como se relacionam com outras no texto.” (GUIMARÃES, 2007, p. 80). Portanto, dizer qual o sentido de uma palavra é poder estabelecer seu DSD.

3. Metodologia

Metodologicamente, realizaremos recortes em nosso corpus e, em seguida, uma descrição de seu funcionamento, analisaremos, tomando como mecanismo de análise, as noções de designação, reescrituração, DSD e de nome próprio presentes na Semântica do Acontecimento, a presença de forma

silenciada do nome escravo assim como a questão do nome próprio. Esses mecanismos nos permitem mostrar que o nome escravo não era dito, mas esteve funcionando no presente do acontecimento na época em que as cartas foram escritas, ou seja, mesmo silenciado, o sentido de escravo esteve presente em São Carlos e na vida do Conde e de sua família.

Em seguida, chegaremos ao funcionamento dos nomes próprios que identificam escravos. Veremos que o nome próprio funciona para designar escravo, que o Conde Antonio Carlos não usa o nome escravos, e que para ele, escravo é ama, boa ama, cuidadores de animais e responsáveis pelo transporte de coisas, etc. Percebemos, assim, o silenciamento do nome escravo. No espaço enunciativo da escravidão, percebe-se que a palavra escravo é reescriturada, pois trata-se, em algumas ocasiões, de uma contradição, de uma normatividade, ou seja, o político. Já que antes da lei Aurea, a escravidão era tratada abertamente, uma “coisa normal”, legal, depois, a escravidão já vai ser vista como algo “ilegal”. Estudar essa mudança no espaço enunciativo e como isso se dá é importante para se entender como a mudança de sentido referente à palavra escravo ocorre. Os escravos são identificados por nomes, e estudar o funcionamento do nome próprio dos escravos e seus aspectos semântico-enunciativos é de grande relevância e permitirá visualizar mais claramente a relação escravo/proprietário, nome/sujeito. Assim, estudar a questão do escravo em São Carlos é primordial, já que a cidade foi fundada e criada por meio dessa prática. Entender como isso se deu, é entender a história da cidade, é registrar, é gerar dados para e sobre a cidade. E estudar as cartas do Conde Antonio Carlos tem uma relevância visível, já que este era um ícone de destaque na época e responsável pela expansão e desenvolvimento de São Carlos. A descrição dos recortes e suas análises deixam clara essa relevância, pois, aborda questões do silenciamento do escravo, considerado algo delicado, tanto é que não se acha muito material a respeito, pois falar sobre ainda é um tabu.

4. Análise

Para esse artigo selecionamos a carta de 10 de Fevereiro de 1876, escrita no Pinhal em que o Conde Antonio Carlos relata sobre o fato de Joana se tornar a nova ama de leite da filha do casal.

Pinhal, 5 de Fevereiro de 1876

Naninha

Desejo que tenhas passado bem e estejas completamente boa de seus incômodos. Eu passei aqui alguns dias muito incomodado com a minha costumeira constipação e dormi duas noites e um dia inteiro em completo abatimento e prostração de forças, porém com os escalda-pés melhorei e hoje não estou bom porém já passo melhor.

Joana, que entendeu de matar o feto dormindo em cima ou deixando alguém sentar-se em cima, eu entendi que estava no caso de aproveitar-se para ama da nossa filha, pois está em condições de ser boa ama, por isso fiz com que conservasse o leite e hoje mesmo ainda fiz mamar e faço seguir para aí a fim de que você tenha cuidado com o leite dela e sirva

para quando voltar, então não será preciso trazer a ama dela.

*Nossos filhos passam bem e como os outros estão desesperados para virem para a fazenda. O Barreto quando lá estou não me larga e fica dizendo constantemente: eu não fico. O mestre vai indo por enquanto regularmente até o presente nem uma causa tem dado que prejudique **o serviço-continuam porém as disparadas de soltura à noite, somente creio mesmo que é esse o caipora que o acompanha.**Diga-me como vai o José com a ferida. Se José Maxado entregou aí os livros dele que mandei vir de São Paulo e mais objetos. Diga-me também se já é tempo de apanhá-la, mandar buscar os marmelos, e se lhe aprover de terminar o tempo em que devo ir para trazer-vos porém creia que desejo carregar por mais tempo com tua ausência contanto que venhas boa do que vires já sem estar sã.*

Logo que aqui cheguei mandei vir a Juliana para tomar conta das chaves e estou esperando o administrador de Piracicaba para instalar em Santo Antonio e o Felicio aqui, depois disso irei fazer-lhe uma visita, se não for buscar.

Aceitai minhas saudades, extensivas a vossos pais, irmãos e cunhados.

Vosso

Antonio Carlos

Nessa cena enunciativa Antonio Carlos assume a posição de Locutor, responsável pela escrita da carta. O vocativo no início da carta mostra que Naninha é a Alocutária.

Antonio Carlos assume a posição de locutor marido, ao enunciar sua preocupação com a esposa Naninha, ao desejar que ela esteja bem, “*Desejo que tenhas passado bem e estejas completamente boa de seus incômodos*”, também ao tentar manter um vínculo de cumplicidade e de atualidade quanto aos fatos que ocorrem no período em que eles estão longe um do outro, “*Eu passei aqui alguns dias muito incomodado com a minha costureira constipação e dormi duas noites e um dia inteiro em completo abatimento e prostração de forças, porém com os escalda-pés melhorei e hoje não estou bom porém já passo melhor.(...) Nossos filhos passam bem e como os outros estão desesperados para virem para a fazenda.*” E ainda enuncia como locutor marido ao pedir que a Alocutária Naninha aceite suas saudades e as transmita ao restante da família dela, “*Aceitai minhas saudades, extensivas a vossos pais, irmãos e cunhados*”. Assume ainda a posição de locutor pai ao relatar como os filhos estão passando e o desejo deles em voltar para casa, “*Nossos filhos passam bem e como os outros estão desesperados para virem para a fazenda. O Barreto quando lá estou não me larga e fica dizendo constantemente: eu não fico*”.

Também é um locutor escravocrata ao produzir enunciados que possuem um memorável da escravidão, da servidão, como podemos ver em “*(...)eu entendi que estava no caso de aproveitar-se para ama da nossa filha, pois está em condições de ser boa ama*”, em que as palavras em destaque permitem o acesso ao memorável de um tipo de trabalho específico desenvolvido por escravas.

Diante disso, o Locutor Antonio Carlos enuncia como enunciador individual, coletivo e também genérico. Individual por enunciar de um lugar

único, particular, pautado no eu, a margem da história, “*Eu passei aqui alguns dias muito incomodado com a minha costumeira constipação e dormi duas noites e um dia inteiro em completo abatimento e prostração de forças, porém com os escalda-pés melhorei e hoje não estou bom porém já passo melhor.”*

Como enunciador coletivo ao pautar seus enunciados em um nós familiar, quando ao falar do lugar de pai, seus enunciados são legitimados pela posição coletiva do casal, da posição de pais, onde Naninha os reconhece e corrobora com tal posição, “*Nossos filhos passam bem e como os outros estão desesperados para virem para a fazenda*”. Ainda como enunciador coletivo por enunciar de um lugar de locutor escravocrata, em que determinado grupo se identifica e legitima tal posição, especificamente o grupo dos fazendeiros e escravocratas. E como enunciador genérico por abordar enunciados de cunho folclórico ao relatar a questão do caipora, “*continuam porém as disparadas de soltura à noite, somente creio mesmo que é esse o caipora que o acompanha*”.

No presente do acontecimento dessa carta, podemos identificar três nomes próprios que funcionam como escravos. Primeiramente destacamos o recorte 1, onde analisamos o nome Joana.

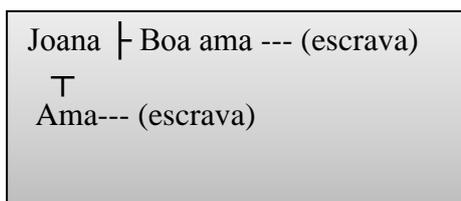
1- Joana, que entendeu de matar o feto dormindo em cima ou deixando alguém sentar-se em cima, eu entendi que estava no caso de aproveitar-se para ama da nossa filha, pois está em condições de ser boa ama, por isso fiz com que conservasse o leite e hoje mesmo ainda fiz mamar e faço seguir para aí a fim de que você tenha cuidado com o leite dela e sirva para quando voltar, então não será preciso trazer a ama dela.

O nome Joana é citado uma única vez e depois reescriturado ao longo do texto por elipse não marcada, como vemos em “*eu entendi que (ela) estava no caso de aproveitar-se para ama da nossa filha, pois (ela) está em condições de ser boa ama, por isso fiz com que (ela) conservasse o leite*” e uma vez por meio da reescrituração feita por substituição, temos o nome Joana sendo reescriturado por substituição pelo pronome possessivo *dela*, que retoma o sentido de *leite da Joana*. Temos ainda a reescrituração por especificação do nome Joana por *ama* e a reescrituração por definição por especificação em *boa ama*. Essas reescriturações nos remetem ao memorável da escravidão, na medida em que as mulheres responsáveis pela amamentação e criação dos filhos dos Senhores eram escravas e designadas *amas*.

Aqui podemos identificar a pertinência enunciativa (Dias, 2013, 2015) que se dá mediante a uma relação entre enunciados, já que quando falamos, falamos motivados por uma necessidade de significar algo que seja adequado, necessário nesse espaço, ou melhor, pertinente segundo Dias (2013, 2015). Assim, é pertinente nesse acontecimento ao Locutor Antonio Carlos utilizar a palavra *ama* e o nome *Joana* em vez da palavra escrava, pois estas outras palavras são mais específicas, uma delas se refere a uma tarefa doméstica realizada por escravas, e o nome próprio aqui remete a visão de Dias (2016) sobre o referencial, já que se trata de uma construção nominal concebida “de acordo com a relação que estabelece com o espaço de enunciação” (DIAS, 2016, p.36), e é somente por meio dessa relação que os nomes podem particularizar entidades extralinguísticas, e aqui no nosso corpus, mostrar a relação entre o nome próprio Joana e a palavra escrava.

Então, o nome *Joana*, as palavras *ama* e *boa ama*, são pertinentes nesse acontecimento, significam e referenciam escrava, ou seja, Joana é designada como *ama* e *boa ama*, que funcionam no acontecimento com o sentido de escrava por meio do acesso ao memorável de *ama* ser uma categoria de trabalho escravo realizado por escravas. Assim, *Joana* é identificada como escrava e designada como *ama*. Ela foi designada também como *boa ama*

Portanto, diante de todo o exposto temos o seguinte DSD que nos revela os sentidos da palavra Joana. É importante ressaltar que a palavra escrava não aparece no acontecimento, mas por meio do memorável e das análises vemos que o seu sentido funciona no presente das enunciações:



No recorte 2:

2- “Logo que aqui cheguei mandei vir a Juliana para tomar conta das chaves (...)”

Temos o nome *Juliana* sendo reescriturado uma vez por elipse como podemos ver em “Logo que aqui cheguei mandei vir a Juliana para (ela) tomar conta das chaves (...)” e em seguida por enumeração “tomar conta das chaves”. O locutor patrão ao enunciar “mandei vir” permite a rememoração de enunciados referentes à relação Senhor-escravo e a data da carta permite a rememoração do período em que a escravidão fazia parte do contexto brasileiro. Logo, pode-se ver que *Juliana* era subordinada a Antonio Carlos, assim *mandei vir* determina *Juliana*. O locutor escravocrata dava as ordens e cabia a ela obedecer, portanto, Juliana era escrava. Aqui configura as relações de poder apresentadas por Foucault, nas quais “o exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar a probabilidade” (p.244, 1995), ou seja, aqui o senhor exerce seu poder de superioridade sobre o escravo, que aceita por um determinado tempo, mas que como sabemos através da história, tende a se rebelar. Assim, uma relação de poder

“(...) se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que ‘o outro’ (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis”.(Foucault, p. 243, 1995)

Diante disso, a performatividade se sustenta por meio das posições de mando e de obediência, aqui a relação entre o locutor patrão/escravocrata e o criado/escravo revela-nos o lugar enunciativo de cada um, que é assumido e legitimado por eles. A performatividade nesse enunciado, portanto, apresenta as posições enunciativas envolvidas e permite que a significação de escravo

seja conjurada. Então, observamos que o nome *Juliana* é determinado por *mandei vir*, expressão de ato ilocutório de ordem que sustenta a performatividade entre as posições enunciativas do escravocrata que ordena e da criada, que pelo memorável funciona como escrava, que é submissa.

Juliana--- (escrava)
T
Mandei vir

Observando agora o recorte 3, temos:

3- “O mestre vai indo por enquanto regularmente até o presente nem uma causa tem dado que prejudique o serviço-continua porém as disparadas de soltura à noite, somente creio mesmo que é esse o caipora que o acompanha.”

A palavra escravos aparece por elipse em *as disparadas de solturas* (de escravos); temos ainda que *caipora* reescreve *quilombola* e *escravo*, mas *caipora* é uma sinonímia de *escravo* com a especificação de *quilombola*.

Aqui a expressão *soltura à noite* nos remete a enunciados de antonímia, pois somente quem está preso é solto; é uma enunciação de fuga dos escravos que acontecia frequentemente, enunciados que permitem a rememoração de Zumbi, dos quilombos, dos quilombolas, escravos fugitivos que se reuniam em quilombos e tentavam libertar outros escravos, tais fugas geralmente aconteciam durante a noite. Então, temos *disparadas de soltura à noite* numa relação de antonímia com prisão.

E novamente, podemos evidenciar as relações de poder, pois “ao se definir o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, ao caracterizá-lo pelo ‘governo’ dos homens, uns pelos outros- no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade” (Foucault, p.244, 1995). Então, por meio da fuga, o escravo está livre para lutar, para criar estratégias, para buscar a liberdade de outros, para não mais ser submisso.

Já a expressão “*creio mesmo que é esse o caipora que o acompanha*”, traz à tona o memorável folclórico em que *caipora* era o protetor e guardião das florestas e dos animais, e cabia a ele libertar os animais dos caçadores e puni-los pregando-lhes peças. E o Locutor Antonio Carlos ao falar de um lugar genérico reconhece os quilombolas que eram escravos que fugiam e retornavam para libertar mais escravos.

Aqui, a pertinência enunciativa (DIAS, 2013, 2015) acontece por meio da associação entre os enunciados folclóricos e o presente do acontecimento, pois, o Locutor Antonio Carlos reconhece e assimila os enunciados e torna assim, pertinente a enunciação folclórica no espaço enunciativo das cartas. Já que pertinência é essa relação que um enunciado mantém com outros enunciados e sua significação é construída por um duplo caráter, de um lado temos a pertinência enunciativa e do outro, temos os referenciais, que proporcionam a balizagem histórica (DIAS, 2013, 2015). Então, a pertinência enunciativa de *caipora* está no memorável dos quilombolas, escravos fugitivos.

O DSD apresenta as relações de sentidos estabelecidas no recorte analisado:

Escravo– caipora ---(quilombola)
T
Soltura
Prisão

6. Considerações finais

Ao longo do trabalho buscamos realizar uma reflexão sobre o funcionamento de determinadas palavras do nosso corpus para mostrar que apesar de silenciada, a palavra escravo está presente nas cartas do Conde do Pinhal. Assim, pudemos perceber que outras palavras designam escravo, ou seja, as análises mostram que no acontecimento dessa carta, várias palavras funcionam com o sentido de escravo. Temos diante disso que ama designa escravo, já que se trata de uma categoria de trabalho desenvolvido por escravos.

Por meio das análises podemos notar que o Conde Antonio Carlos não usa a palavra escravo, e que para ele, ama, boa ama, caipora é escravo, evidenciando, portanto, o silenciamento da palavra escravo. Outras formas de silenciamento dão-se por meio do sintagma nominal “soltura (de escravos)” em que escravo funciona por elipse, assim como também por meio do uso da palavra caipora, que funciona como escravo.

Observando ainda o funcionamento dos nomes próprios no presente do acontecimento das cartas, temos que os nomes próprios ora são determinados pelo tipo de trabalho desenvolvido, ora pela cor da pele, ora pelo funcionamento do nome em outras enunciações que por meio da relação de integração nos revela o sentido de escravo, assim, temos que os nomes próprios funcionam com o sentido de escravos. Então, Joana, Juliana, são escravas, ou seja, nomeiam escravos. Isso mostra que o nome próprio nesse acontecimento das cartas funciona para referenciar escravos, ou seja, funciona como uma forma de identificar e referenciar o escravo por meio de uma relação de determinação entre o nome próprio e o funcionamento deste no presente do acontecimento que permite trazer à tona o sentido do escravo por meio do memorável. Assim, vemos que o nome próprio carrega o sentido de escravo.

O que observamos no acontecimento da carta é que o nome próprio de pessoa está funcionando não como uma relação nome/sujeito, mas sim, nome/coisa, ou seja, observamos que o nome próprio nas cartas do Conde do Pinhal para a sua esposa Naninha nomeia escravo, funciona com o sentido de identificar e especificar os escravos. Aqui a nomeação funciona por meio desse agenciamento enunciativo, atribui-se nomes próprios aos escravos como forma de identificar algo, uma propriedade, sendo assim, quando é retirado da sua aldeia, o escravo deixa de ser identificado com seu nome de origem, e assim que chega aos pontos de vendas é renomeado. Dessa forma, ao receber um nome o escravo não está sendo incluído ou reconhecido como um cidadão com direitos, mas sim, está sendo reconhecido como propriedade, ou seja, ao ser registrado, ao receber um nome no espaço enunciativo da língua portuguesa

do Brasil, o escravo é afirmado como coisa, não como sujeito, portanto, o proprietário está registrando sua propriedade, garantindo perante a lei seu direito sobre o escravo.

Enfim, segundo Guimarães, a significação e sua relação com o que acontece são construídas linguisticamente, portanto, tudo funciona no mundo linguístico. A partir disso, pudemos evidenciar, por meio do domínio semântico de determinação, por meio dos mecanismos de reescrituração e designação, que a palavra escravo funciona no presente das cartas e que os nomes próprios nesse espaço enunciativo funcionam como escravo, assim temos o sentido de escravo acessado pelo memorável e pelas análises.

7. Referências

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. 1995. Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/pensarcomfoucault/leituras/o-sujeito-e-o-poder.pdf>. Acesso em:

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes. (2005)

_____. (2000). **Sentido e acontecimento um estudo do nome próprio**. Revista Gragoatá, UFF, no Prelo.

_____. (2007a). "**Domínio Semântico de Determinação**". In: A Palavra: Forma e Sentido, M.C. Mollica e E. Guimarães (orgs.). Campinas, SP: Pontes.

_____. (2010). **Quando o eu se diz ele- Análise enunciativa de um texto de publicidade**. Revista da anpoll. 1, n. 29, 2010. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/172>.

_____. (2013). "**Semântica da enunciação e textualidade**". In: Estudos dos sentidos na semântica e no discurso. S.M.S, da Silva e C.P, Machado (orgs.) São Carlos, SP: Pedro e João editores.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A LEITURA DE TEXTOS FÍLMICOS NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO: OUTROS SENTIDOS POSSÍVEIS

NEURES BATISTA DE PAULA SOARES, EDINETH FRANÇA SOUSA SILVA
ALVES

Programa de Pós-graduação em Linguística
Universidade do Estado de Mato Grosso
Cidade Universitária, Av. Santos Dumont, S/n° - Bairro: Santos Dumont –
Cáceres-MT, CEP: 78.200-000

neures_paula@hotmail.com

Resumo. Neste texto tomamos como material de análise o documentário cinematográfico, *Vale dos Esquecidos*, de autoria de Maria Raduan, que reelabora, por meio de diferentes vozes protagonistas do discurso, a história da ocupação da Reserva Indígena de Marãiwatsédé. Tal como pensamos a leitura em *Análise de Discurso*, o filme é opaco, aberto à interpretação, e como afirma Orlandi (1996, p.18), a interpretação é o vestígio do possível.

Palavras-chave: Documentário. Cinema. Interpretação. Sentido.

Abstract. In this text we take as an analysis material the film documentary, *Vale dos Esquecidos*, written by Maria Raduan, who re-elaborates, through different voices protagonists of the discourse, the history of the occupation of the Indigenous Reserve of Marãiwatsédé. As we think of reading in *Discourse Analysis*, the film is opaque, open to interpretation, and as Orlandi (1996, p. 18) states, interpretation is the vestige of the possible.

Keywords: Documentary. Movie theater. Interpretation. Sense.

Tomamos para esta reflexão o cinema²⁶¹, pensando-o não apenas pelo processo sócio-histórico e industrial que, em termos econômicos, ele faz funcionar. Nossa questão incide em pensar os efeitos de sentido que o discurso cinematográfico produz, refletir acerca de sua arquitetura linguística e a materialidade diversa que lhe é característica e os sentidos outros que faz reverberar, em distintos sujeitos de diferentes regiões geográficas, de diferentes classes sociais com diferentes formações culturais e educacionais.

A leitura do texto cinematográfico, na perspectiva da Análise de Discurso, o mostra como essencialmente diverso, nele cabe imagens estáticas e/ou em movimentos, materiais de qualquer natureza, ações, silêncio, grito,

²⁶¹ Este texto é um recorte da Dissertação de Mestrado, sob o título: “MEMÓRIA E DISCURSO: OS SENTIDOS DE TERRA NO DOCUMENTÁRIO VALE DOS ESQUECIDOS”, defendida em 2016 no Programa de Pós-graduação em Linguística da UNEMAT,

música, riso, choro, corte, repetição etc. Tão diverso e dinâmico que pode levar o espectador a um estado de imersão em um mundo quase sempre fictício, porém com o poder de mediatizar, pela linguagem, a “realidade”.

À luz da teoria em que nos inscrevemos, aquilo que o cinema produz, enquanto representação é, antes de tudo, um discurso, ou seja, um texto, material signifiante que em seu funcionamento produz sentido (Cf. ORLANDI, 2015a). Contudo, é preciso compreender como essa máquina cinematográfica faz movimentar os sentidos, a ponto de levar o sujeito espectador a fundir ficção e realidade e manifestar seus sentimentos pelo choro, o riso, a raiva, a torcida, o medo, o encantamento, etc.

Lagazzi (2007), ao trabalhar com materialidades fílmicas, afirma que esta se relaciona pela composição e a incompletude, e é nesse movimento que se abre para gestos outros de leitura e para outros sentidos diferentes daqueles que as evidências tentam cristalizar. É esse o lugar do equívoco possível da língua, o seu real.

O sujeito, conforme Orlandi (1996), é sujeito da interpretação, o que faz parte da sua existência. Assim, diante de um fluxo de imagens e formulações o sujeito interpreta, cria um novo texto a partir do movimento das formações discursivas que são constitutivas das formações imaginárias.

De outro modo, há o que podemos chamar de cristalização do sentido dado pelo tecido de evidências (Cf. PÊCHEUX, 1999). É o outro lado da diáde, em que o espectador é ao mesmo tempo tomado pelas evidências e pela interpretação. A esse respeito, diz Xavier:

Como resultado do encontro entre o olhar do sistema de lentes (a objetiva da câmera) e o “acontecimento”, fica depositada uma imagem desse, que funciona como um documento. Quando se esquece da função do recorte, prevalecendo a fé na evidência da imagem isolada, temos um sujeito totalmente cativo do processo de simulação por mais simples que ele pareça. (XAVIER, 2003, p. 32).

Podemos afirmar a partir de Xavier (Cp. Cit.), que há entre o aparato cinematográfico e o olho natural uma série de elementos e operações comuns que favorecem uma identificação do nosso olhar com o da câmara, resultando daí um forte sentimento da presença do mundo emoldurado na tela, simultâneo ao nosso saber de uma falta, porque trata-se de imagens ou (re)criação das coisas e não das próprias coisas.

No texto fílmico, a imagem é construída envolta de gestos de encenar, de discursos, cores, luminosidade, sentidos. Enquanto texto, o filme é opaco, aberto à interpretação e tem sua significação, como o afirma Orlandi (1996, p. 18) “a interpretação é o vestígio do possível”.

Neste caso, tomamos como objeto de análise o documentário “Vale dos Esquecidos”, lançado no cinema brasileiro no ano de 2011. Trata-se de um longa-metragem, de autoria da cineasta paulistana Maria Raduan, que é também administradora de empresas do ramo agropecuário e inscreve-se numa filiação de sentidos que tem a ver com a questão agrária, com a terra, com a Amazônia, com o índio (Parque Nacional do Xingu). Trata-se de uma produção fílmica realizada na microrregião Norte Araguaia, no nordeste do Estado de Mato Grosso, na Reserva Indígena de Marãiwatsédé localizada nos municípios de Alto da Boa Vista, São Félix do Araguaia, cerca de 1.100 km

distante da capital Cuiabá.

Raduan situa sua obra em uma região amazônica, marcada por conflitos em relação à terra e aos crimes ambientais. A cineasta, que tem pelo percurso histórico uma relação com as questões da terra e com o índio, ao narrar a abertura do filme diz de si, de uma memória em relação aos conflitos que se dão na luta pela terra no Estado de Mato Grosso, conforme se lê no recorte abaixo,

R1: A primeira vez que eu vi uma queimada, foi ainda na infância, no Mato Grosso. Talvez por isso a sensação de voltar para a Amazônia seja como a de rever um parente distante: índios expulsos de seu lugar de origem; posseiros tentando conseguir um pedaço de terra; grileiros invadindo terras ilegalmente; sem – terras aguardando decisões do governo; fazendeiros lutando para manter suas propriedades. A paisagem mudou, mas os conflitos que eu conheci quando era criança, continuam os mesmos. Como pano de fundo de tudo isso: fogo e violência. (RADUAN, 2011)

No R1, Raduan, ao dizer em *voz over* sobre o documentário, projeta tal como um pano de fundo à tela, a imagem que tem sobre a terra na Amazônia; pontua os conflitos sociais, ideológicos, os modos de violência física e simbólica, as lutas e a resistência dos sujeitos que a habitam. No confronto, diz a autora que fogo e violência sobrepõem-se nas relações de luta de classes no processo de divisão e apropriação da terra. O dizer em *voz over* mostra um movimento que acompanha a palavra, esta, sempre por trás da imagem à medida que a narrativa permite construir uma projeção imaginária da cena.

De certo modo, a produção cinematográfica procura cristalizar os sentidos, causar um efeito de transparência nos gestos de significar, como afirma Eisenstein (2002. p. 51), ao dizer que o objeto a ser representado deve ser selecionado entre as muitas possibilidades relacionadas ao tema trabalhado, de forma a suscitar “na percepção e nos sentidos do espectador a mais completa *imagem deste tema*”.

Para a Análise de Discurso, diferentemente do que propõe Eisenstein, o sentido não cabe nas evidências, ele escapa, extrapola, ele está no viés, no não-dito. Para Foucault (2008, p. 112), que diz não haver “enunciado que não suponha outros”, ou “que não tenha em torno de si um campo de coexistência”. Dessa maneira, o texto fílmico, como um corpo montado (propositalmente?), é uma materialidade discursiva significativa com sentidos múltiplos.

Outro recorte do documentário “Vale dos Esquecidos”, que permite produzir leituras outras acerca do movimento dos sentidos, é um fragmento da entrevista concedida por Dário Carneiro, ex-funcionário da fazenda Suiá-misu. Ao dizer na entrevista, Dário retoma a história com uma discursividade que reconstrói a imagem, uma memória de um tempo do seu contato com o grupo Xavante de Marãiwatsédé, conforme se lê no recorte a seguir:

R2: Eu trabalhava com o grupo é... que comprou essa gleba, tá? A Suiá não é? Eu sempre desde pequeno, desde pequeno, eu sempre sonhei conhecer uma vida selvagem, conhecer índios, eu lia muito, todos livros de biblioteca eu tinha esse sonho e de repente com 23 anos eu trabalhava na empresa eles compraram essa área de terra e ai eu falei assim: é a

minha chance. Aí eu fui né, e na hora que pousamos... Os índios estavam lá na pista, né... (DÁRIO, In RADUAN, 2011)

No plano da evidência, a formulação do ex-funcionário da Suiá-missu (R2) materializa um discurso de afirmação da presença do índio naquelas terras quando a fazenda se instalou ali. No entanto, outra questão se abre para pensar a relação do sujeito capitalista para com o índio, que via de regra, permeia-se de uma superioridade que se estabelece nos níveis de poder da relação entre um e outro, em que aquele vai sempre (pelo menos tentar) se sobrepôr a esse. Uma relação em que o índio continua sendo o ser cultural, o objeto de curiosidade, folclórico, selvagem, etc. O dizer de Dário coloca em realce o imaginário do colonizador, capitalista do período da (re)ocupação da Amazônia de que índio era, a grosso modo, um bicho exótico a ser caçado.

O modo como o índio ainda é visto na sociedade brasileira, como ser “estranho”, faz funcionar um imaginário de que o mesmo estranhamento do primeiro contato não cessa de se inscrever na história dos brasileiros. Essa é uma inscrição indelével da memória nacional.

O dizer do funcionário sobre o índio remete ao que Motta (2009) chamou de autonomização do dizer. O entrevistado, nessa condição de produção fílmica, projeta um imaginário de si mesmo, como a posição-sujeito do saber sistematizado que toma o outro, de saber cultural, informal, como o selvagem, como um não-sujeito, pronto para ser moldado, trabalhado. Entretanto, uma questão em comum os toca, a terra, embora com sentidos diferentes: para um, na lógica do capitalismo, para o outro da subsistência e de sua própria constituição histórica-ideológica.

Ao longo do documentário, nos espaços que são mostrados pelo “olho da câmara” e nos cortes próprios da montagem, vai sendo formulada, a partir das narrativas tecidas pelos entrevistados, uma rede de sentidos atravessada pela memória discursiva, por sentidos transversos, isto é, pela discursividade que as constitui (PÉCHEUX, 1999).

Para Eisenstein (2002, p. 13), o cinema enquanto arte constitui-se pela montagem, e é a montagem que põe em funcionamento “o papel que toda obra de arte se impõe, a *necessidade da exposição coerente e orgânica do tema, do material, da trama, da ação* do movimento interno da sequência cinematográfica e de sua ação dramática como um todo”.

Desse modo, a leitura do texto fílmico deve levar em conta necessariamente duas questões: a montagem, como pensada por Eisenstein (idem), que é o lugar onde o cineasta trabalha a organização e a coerência do tema proposto, o que é para nós, uma mediatização do modo como o espectador a lê; por outro lado, o sujeito que olha o conjunto que compõe o filme, também o vê de um modo e não de outro e isso intervém no sentido. (Cf. AUMONT, 1993.).

Ao deslocar tais reflexões para a Análise de Discurso, temos, então, as condições de produção, como constitutiva dos efeitos de sentido produzidos pela imagem, determinado pelas formações ideológicas que constituem as formações discursivas.

O trabalho de leitura e interpretação de um texto cinematográfico, dada a sua natureza, a de projetar ficção que pode tomar lugar de “realidade”, sofre uma mediação do sujeito que o produz, e não raras vezes com a perspectiva máxima da coerência, como afirma Eisenstein (2002), ao dizer da necessidade

orgânica e coerente do tema. Todavia, compreendemos discursivamente que a produção cinematográfica é por excelência um lugar de poder, e que não funciona de forma linear.

Pudovkin apud Buck Morss (2009, p.10) diz que, em uma obra fílmica, o espectador vê somente aquilo que o diretor deseja lhe mostrar. Nesse ponto, ao pensar a leitura tal como é para Análise de Discurso, discordamos de Pudovkin e Buck Morss (op. cit.), uma vez que estamos falando do sujeito leitor que é fadado a interpretar e não se limita. Ademais, pensamos a língua em seu funcionamento como deslizante, escorregadia, movente, que não pode estar presa, estabilizada em um lugar determinado, porque a língua não se assujeita, pelo contrário, o sujeito é que se assujeita a ela para dizer e para se significar. Esse é para nós o lugar do desencontro da “intenção” do diretor com o olhar do espectador.

Jakobsom (2007, p. 158) descreve bem a experiência com a câmara cinematográfica usando um personagem corcunda e narigudo. Ele diz que a câmara pode filmar de costas só o corcunda, de frente ele é apenas o narigudo, de perfil ele é corcunda e narigudo, ou seja, para um mesmo objeto há três modos de mostrá-lo ou escondê-lo.

Dessa forma, ao trabalhar com uma produção cinematográfica, na posição de analista de discurso, temos que considerar as possibilidades que tem a câmara em mostrar apenas uma parte do objeto. É preciso procurar os vestígios, as marcas que estão no viés do texto e que são inquestionavelmente constitutivas de textualidade, e, portanto, intervém no sentido.

Referências

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Trad. Estela dos Santos Abreu e Claudio C. Santoro – Campinas, SP: Papyrus, 1993, (coleção Ofício de Arte e Forma)

BUCK-MORSS, Susan. **A Tela do Cinema como Prótese de Percepção**. [tradutora Ana Luíza Andrade]. Desterro [Florianópolis]: Cultura e Barbárie, 2009. 42p. - (PARRHESIA, Coleção de Ensaios)

EISENSTEIN, Sergei. **O Sentido do Filme**. Apresentação, notas e revisão técnica: José Carlos Avelar; Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

FOCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. – 7 Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

JAKOBSON, Roman. **Linguística Poética, Cinema**. 1ª reimp. da ed. de 2004. Vários orgs. Vários trad. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LAGAZZI, Suzy. O recorte significativo na memória. In: **III SEAD- SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO- O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. Porto Alegre. UFRGS, 2007. Disponível em <http://anaisdosead.com.br /3SEAD/Simposios/SuzyLagazzi.pdf>.

MOTTA, Ana Luiza Artiaga R. da. **O Ambiente no Discurso Jurídico da**

Política Pública Urbana no Estado de Mato Grosso. 176 f. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas, SP: UNICAMP, [s.n.], 2009.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação:** autoria, leitura e efeito do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. 12 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015a.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: **Papel da Memória.** ACHARD, Pierre [et al.]; tradução e introdução José Horta Nunes. – Campinas, SP: Pontes, 1999.

VALE DOS ESQUECIDOS. Direção: Maria Raduan. Produção: Tucura Filmes, Brasil. Coprodução: RT Features. São Paulo, 2011 (Documentário – Longa Metragem).

XAVIER, Ismail. **O Olhar e a Cena** – Melodrama, Hollywood, Cinema Novo, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

UMA VOZ DA MANTIQUEIRA NA INTERNET: A PORTEIRA DO MATO

NILO SERGIO S. GOMES²⁶², IRIS AGATHA DE OLIVEIRA²⁶³

Escola de Comunicação
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Avenida Pasteur, 250 – Urca – CEP 22.940-040

nilo.gomes@eco.ufrj.br, iris.agastha@gmail.com

“(…) Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível”. (Foucault, 1970, p. 5, 1^o§).

Resumo. Desde julho de 2015, está no ar um novo portal na internet, alternativo às mídias hegemônicas e que busca retratar e dar visibilidade a cidades e populações de parte da Serra da Mantiqueira. O portal se propõe a falar e ser lugar de fala dessas populações, retratando e reproduzindo memórias e discursos, tornando-se simultaneamente fonte e referência para possíveis pesquisas futuras.

Palavras-chave: *Porteira do Mato, Mantiqueira, memória, discurso*

Abstract. Since July 2015, a new web portal, an alternative to hegemonic media, has been launched and seeks to portray and give visibility to cities and populations from the Serra da Mantiqueira. The portal intends to speak and to be the place of speech of these populations, portraying and reproducing memories and discourses characteristic of their, becoming simultaneously a source and reference for possible future research.

Key words: *Porteira do Mato, Mantiqueira, memory, discourse*

1. Introdução

A mídia é hoje uma companhia diária de praticamente todas as populações das sociedades, não somente do mundo Ocidental como também do Oriental. Sua presença no cotidiano das sociedades é tão intensa que alguns estudiosos dos processos midiáticos produziram conceituações que nos ajudam a compreender o fenômeno político, social e cultural que Fausto Neto (2006) identificou como “mídiatização da sociedade”. Muniz Sodré (2009) cunhou um termo específico para caracterizar esta dominância: acrescentou ao legado de Aristóteles uma nova forma de existência, uma nova *bios*: a *bios*

²⁶² Jornalista, pesquisador e Doutor em Comunicação Social é professor adjunto da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO-UFRJ), autor do livro *Em busca da notícia. Memórias do Jornal do Brasil, 1901*, da Editora Multifoco, além de artigos em diversas publicações acadêmicas. Editor da Porteira do Mato – www.porteiradomato.com.br.

²⁶³ Jornalista, pesquisadora e Mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e co-editora do portal Porteira do Mato – www.porteiradomato.com.br

mediática.

Com as novas tecnologias dispomos de equipamentos portáteis, através dos quais efetuamos diferentes incursões ao mundo digital e, sobretudo, às mídias. Desde a consulta às novas mensagens em nossas caixas de correio eletrônico (*e-mail*), aos portais jornalísticos, institucionais, de buscas e pesquisas (*sites*), com uma considerável oferta a que se tem acesso no chamado “mundo digital” ou “mundo virtual”. Estamos sempre atualizados e nos atualizando.

Nesta “mídiatização da sociedade”, defendemos que o Jornalismo ocupa, com suas notícias, comentários, análises e, sobretudo, a instantaneidade, centralidade e dominância a uma posição tal, que a todo e qualquer momento podemos saber dos últimos acontecimentos, quase que simultaneamente à sua ocorrência (Gomes, 2013).

Jornalismo que tem sido uma efetiva peça de persuasão entre os produtos da chamada “indústria cultural” (Adorno, 2002), servindo muitas vezes de guia e orientação para tantas e tantas pessoas, nas mais diferentes situações. Desde o crime passionai de um anônimo ou de uma pessoa famosa, como no caso do goleiro Bruno, aos processos de escolhas eleitorais, os noticiários políticos e internacionais, as frivolidades do mundo das estrelas da mídia – atrizes, atores, apresentadores, repórteres etc. Tudo é notícia.

Este jornalismo é aquele centrado nos grandes e médios eventos, nas personalidades que se destacam na sociedade e nos temas que ganham projeção nessa sociedade, dos assuntos policiais aos da cultura, economia e política. Nele, há pouco espaço para assuntos e temas ligados ao meio rural, ou ao “mundo da roça”. E mesmo quando isso ocorre, as motivações são de natureza outra, como turismo, que é o caso da região de Visconde de Mauá, que se distribui por municípios do Sul do Estado do Rio de Janeiro e do Sul de Minas Gerais, como Bocaina de Minas (MG), Resende e Itatiaia (RJ).

Pode-se afirmar que as pautas jornalísticas das coberturas sobre esta região, nas grandes mídias são, quase todas, orientadas pela visão do turismo. Pouco se sabe sobre este enclave geográfico da Serra da Mantiqueira, tão belo pelas suas ricas biodiversidades, suas paisagens naturais, com rios, cachoeiras e montanhas, mas tão desconhecido em seus cotidianos. Como vive este povo nativo, que não é o turista, o estrangeiro? Qual seu cotidiano de problemas? Qual sua linguagem? Quais suas memórias? Qual sua micro-história (Revel, 1996)?

A Porteira do Mato foi criada, no amplo espaço da internet – a rede mundial de computadores –, para ser um canal e mídia desse mundo da roça, centrada em uma região determinada, a de Visconde de Mauá e seu entorno, abrangendo um amplo leque de municípios e populações que não têm visibilidade na mídia hegemônica. Trata-se, portanto, de uma mídia alternativa, localizada, evocando e sendo testemunha de micro-situações, micro histórias, cuja difusão gera e amplia memórias, lembranças, registrando vozes e testemunhos de gentes e relevos e acontecimentos sem vez e sem voz na grande mídia.

Com esses objetivos, o portal se apresenta em textos e imagens, tendo produzido cerca de 80 vídeos-reportagens desde a sua criação. As informações e registros são distribuídos por editorias, tais como Cotidiano – com subeditorias de Política, Saneamento e Transporte -; Arte e Cultura;

Pesquisa e Memória; e Ciências, inclusive com a cobertura do Enelin 2015 e, agora, o Enelin 2017.

Embora, a *Porteira do Mato* retrate a vida rural, ela está presente na web, com o endereço eletrônico www.porteiradomato.com.br, no canal de vídeos Youtube <https://www.youtube.com/channel/UC86oUrwlINxicGj-AmUzqUA> e nas redes sociais, como o Facebook <https://www.facebook.com/www.porteiradomato.com.br>. Nosso contato é porteiradomato@gmail.com.br.

Logomarca da Porteira do Mato e sua página no Facebook



Essa mídia é, certamente, referencial e fonte para pesquisas que se interessem pelas coisas do campo, do meio rural, de como vive e se desenvolvem regiões e populações quase sempre com muito pouca visibilidade, mídia que reproduz o que Giovanni Levi (...) denominou como “micro-história”:

A micro-história como uma prática é essencialmente baseada na redução da escala da observação (...) descrever vastas estruturas sociais complexas, sem perder a visão da escala do espaço social de cada indivíduo, e a partir daí, do povo e de sua situação de vida” (pp. 136/7).

Ou seja, a *Porteira do Mato* se propõe a ser uma mídia que possibilite observações, dados e informações que permitam difundir essas micro-histórias, acessando histórias, estórias, memórias, datas, eventos... Jacques Revel escreveu que:

O trabalho de campo (...) consiste em levar a sério migalhas de informações e em tentar compreender de que maneira este detalhe individual, aqueles retalhos de experiências dão acesso a lógicas sociais e simbólicas que são as lógicas do grupo, ou mesmo de conjuntos muito maiores. (p. 13)

Os povos dessas regiões da Mantiqueira vivem situações não só específicas e peculiares, como ainda situações de uma realidade em transformação: de uma economia dominante e predominantemente rural para um outro tipo de economia – a do turismo (Gomes, 2017).

A imagem do vaqueiro e dos pastos de gado foi e permanece sendo alterada para cenários de hotéis e pousadas, que recebem semanalmente

quantidades expressivas de turistas nacionais e estrangeiros que correm às vilas e vales de Visconde de Mauá, em busca de suas cachoeiras, seus rios e suas montanhas de onde se avistam picos e morros como o das Agulhas Negras, um dos mais altos do país, com quase 3 mil metros; ou a Serra da Pedra Selada ou, ainda, a Pedra do Sapo.

Esse é o cotidiano turístico, mas não é, exatamente, o das pessoas que ali vivem, muitas nascidas ali mesmo – os chamados “minhocas” –, e que ali trabalham, formam famílias; e os que vieram e continuando vindo de fora da região, desde os anos 1970, em busca de novos tipos de vida e convivência – chamada por muitos, àquela época, de *vida alternativa* –, novas possibilidades de viver; e que vão impregnando nos hábitos e costumes locais novas formas e maneiras de agir e pensar.

Essa mestiçagem sócio-cultural vai produzindo e repercutindo novas e outras manifestações de comportamento e linguagem, e entre elas destacamos a *Porteira do Mato* que se propõe como ferramenta e mídia dessas manifestações, em sentido o mais amplo possível e sensível.

2. Um jornalismo na roça

Dormimos e acordamos ouvindo, vendo ou lendo produtos midiáticos e, nesse processo, o Jornalismo está presente com expressiva dominância (Gomes, 2013). Geralmente, é um jornalismo focado nos grandes eventos e pautado por um tipo de cobertura quase sempre dos fatos extraordinários do cotidiano – aqueles que “fogem” ao “comum” e “típico” do dia-a-dia; ou então, pelo contrário, aqueles fatos que nos devolvem às mesmices de nossas sociedades cravadas de desequilíbrios, desigualdades, intolerâncias e repetições. Isto é, sem poucas pautas que trilhem os caminhos das memórias, dos discursos diferenciados e dos não-eventos, isto é, dos cotidianos das gentes simples que vivem, falam e, tantas vezes, têm discursos e falas próprias e que não estão presentes na mídia.

A *Porteira do Mato* foi criada e instalou-se no meio digital para ser canal e mídia de expressão das realidades mantiqueiras que não aparecem no noticiário do dia-a-dia, abrindo espaços para vozes, falas e cotidianos ausentes desse “mundo” midiático. Em especial, as regiões situadas no entorno de Visconde de Mauá, como Resende, Itatiaia, Bocaina de Minas, Maringá, Maromba, Vale de Santa Clara, Liberdade, Carvalhos e Aiuruoca, distritos e municípios localizados nas regiões do Sul Fluminense e do Sul de Minas Gerais.

Sua ambição é ser obra e instrumento desse mundo rural em transformação, que deixa os pastos e vacarias para se transformar em hospedeiro de uma gente que busca o meio rural para livrar-se das agitações urbanas, com seus tormentos, medos e precauções. Dessa mistura surge e urge uma gente diferente, com formas de ser e falar que vão se reconstruindo, reconfigurando e fazendo coisas novas. Nessa mistura do que é rural com o que quer ser rural, aparece a *Porteira do Mato* vocalizando e dando imagem desse mundo que é ao mesmo tempo novo e antigo.

Daí seu discurso enquanto mídia ser tanto estrutura quanto acontecimento, na compreensão do linguista francês Michel Pêcheux (2002). O discurso, mais do que o texto é uma afirmação da sociedade, do social, em uma época determinada historicamente. A *Porteira* se propõe a exprimir,

expressar e difundir esse discurso, que é ao mesmo afirmação e reprodução do meio que busca manifestar, pelas vias dessa mais moderna modernidade – o meio digital.

Não é que falte mídia na roça, não. Pelo contrário, em quase todas as casas é possível constatar a existência de aparelhos de rádio e tevê, além dos modernos celulares. O que falta é mídia que fale da roça, a partir dela própria. E não quando e enquanto evento e casualidade. É esta lacuna – do tamanho de uma roça!! – que a *Porteira do Mato* se propõe a preencher, se não completamente, pelo menos iniciando uma jornada que poderá, quem sabe, frutificar em novas iniciativas nesse mesmo sentido. Dar voz e ser voz de um cotidiano quase sempre ausente nos noticiários jornalísticos das grandes mídias.

3. Conclusões iniciais

Em uma vasta região da Serra da Mantiqueira, muito conhecida no mapa turístico brasileiro e que, desde aqueles anos de 1970, é também conhecida pela chegada e instalação dos chamados *hippies*, que tiveram expressiva importância na divulgação e no conhecimento a respeito da região de Visconde de Mauá, que são as terras de Irineu Evangelista de Souza, que visitou a região pela primeira vez em 1864, indo de trem até a estação de Resende e de lá seguindo a cavalo para a hoje Vila de Visconde de Mauá, às margens do Rio Preto, que desce dos picos de Itatiaia separando os estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo.

Apesar de toda essa relevância, essa região não tem e não conta com uma mídia que busque retratar e relatar o seu dia-a-dia, seu cotidiano mais simples, fora das lentes da chamada “indústria do turismo”. Esse é um dia-a-dia que contém frutos, prazeres e dissabores, adversidades, e amores pela vida que querem e anseiam por se expressar. Sem nenhuma herança, a *Porteira do Mato* se abre para esse vasto mundo do qual tenciona ser obra e instrumento.

4. Referências

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

COSTA, Antonio Carlos da. **Nossa história**: de núcleo de imigrantes a estância turística. Visconde de Mauá. Produção independente do autor. 4ª edição, 2010.

FAUSTO NETO, Antonio. **Fragmentos de uma “analítica” da midiatização**. In: MATRIZES. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo. Ano I, n.2 (jan. - jun. 2008). São Paulo: ECA/USP, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970

GOMES, Nilo Sergio S. **O Berro**: memórias de um jornal popular independente. In: Recortes da mídia alternativa – Histórias & memórias da comunicação no Brasil. WOITOWICZ, Karina Janz (org.). Ponta Grossa, PR: Editora UEPPG,

2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda. 1990.

LEVI, Giovanni. In: Burke, Peter (org.). **Sobre a micro-história**. A Escrita da História – Novas perspectivas.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 5ª edição, 2003.

PÊCHEUX, M. **O Discurso** – Estrutura ou Acontecimento. Tradução Eni Orlandi – 3ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2002.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

REVEL, Jacques. **Jogos de Escalas** – A experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

MOVIMENTOS ARGUMENTATIVOS DA ES CRAVIDÃO E DA ANTIES CRAVIDÃO NO JORNAL O ABOLICIONISTA

NIRCE APARECIDA FERREIRA SILVÉRIO

Programa de Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal de São Carlos Rodovia Washington Luís, s/n,
Departamento de Letras, São Carlos - SP, 13565-905

nirces@gmail.com

Resumo. *Analizamos um texto do jornal O Abolicionista, a partir do qual caracterizamos as designações “liberto” e “escravidão” e a argumentatividade e argumentação nas cenas enunciativas em que elas se constituem, num espaço enunciação que traz o embate antiescravistas ou escravistas, posições apresentadas como não simétricas. Nos pautamos na semântica do acontecimento, criada por Eduardo Guimarães. Abordamos os lugares de dizer, os DSDs e os combinamos com a análise dos sentidos do operador argumentativo “ou”.*

Palavras-chave: *Escravidão, liberto, argumentatividade, argumentação.*

Résumé. *Nous analysons un texte du journal O Abolicionista, nous caractérisons les termes "libéré" et "esclavage" et la directivité argumentative et l'argumentation dans les scènes énonciatives dans lesquelles ils constituent, dans un espace d'énonciation qui amène la lutte anti-esclavagiste ou esclavagiste, des positions présentées comme non symétriques. Nous sommes guidés par la sémantique de l'événement, créé par Eduardo Guimarães. Nous approchons les lieux de dire, les DSDs et nous les combinons avec l'analyse des sens de l'opérateur argumentatif "ou".*

Mots-clés: *Esclavage, libéré, directivité argumentative, argumentation.*

1. Argumentação na cena enunciativa

Analizamos o texto "Libertos no parlamento", um texto do jornal *O Abolicionista* de 1880, do Rio de Janeiro, procuramos identificar os movimentos argumentativos que o constitui e o sentido que assumem palavras como "liberto" e "escravidão". No texto marcam-se posições divergentes relativamente à escravidão, constituindo-se cada uma à sua maneira, em seus modos de significar, e não sendo pares opostos simétricos. Há, então, os que defendem a escravidão e os que são antiescravidão, contudo essas posições não são estanques e fechadas em si mesmas, assim, ao analisarmos a discussão sobre a elegibilidade do liberto vemos seu desdobramento em versões escravistas, abolicionistas ou emancipacionistas.

A partir da semântica do acontecimento, utilizamos, aqui, as considerações de Guimarães (2007a) sobre a diretividade do dizer e os símbolos que ele utiliza para indicar esta diretividade sendo —) (significa

direciona para) e r (significa conclusão) ou ~r (significa a negação da conclusão). Buscamos descrever os movimentos argumentativos relativos à escravidão e como se relacionam com esta diretividade. Guimarães (2007a) analisa o papel de operadores argumentativos e os associa à diretividade linguística e à polifonia. Para especificar a discussão estabelecida no texto que analisamos focalizamos o operador “ou”. Este operador é caracterizado por Guimarães (2007) como tendo a capacidade de articular argumentos ou conclusões (GUIMARÃES, 2007, p. 99). Para Guimarães (2007) quando há este operador “há polifonia com a argumentatividade não articulada em argumentos da sequência lingüística” (GUIMARÃES, 2007, p. 106).

O texto “Libertos no parlamento” foi publicado no *Abolicionista*, um jornal, que como o nome diz é abolicionista, contudo podemos observar se esta posição se mantém. No caso desse texto que analisamos, há citação de trechos de editoriais publicados anteriormente no *Jornal do comércio*. A citação de texto publicado em outro lugar é uma regularidade do jornal *O Abolicionista*. Observamos como se constitui a cena enunciativa, a partir deste texto, pois o estudo da cena enunciativa, na obra de Guimarães, se inicia associada à polifonia em 1987, na primeira edição de *Texto e Argumentação*, expande-se e insere a diretividade do dizer como “a apresentação pelo locutor para seu alocutário de uma relação de sentidos” (GUIMARÃES, 2013, p. 271) e a argumentação é entendida como “o processo pelo qual um lugar social de locutor sustenta uma posição na enunciação” (GUIMARÃES, 2013, p. 283).

Para Guimarães (2013), a cena enunciativa se apresenta constituída pelas seguintes relações:

“locutor (L) alocutário (AL)
locutor-x (l-x) alocutário-x (al-x)
enunciador (E) destinatário (D)”
(GUIMARÃES, 2013, p. 274).

E nestas relações, segundo Guimarães (2013), o locutor é agenciado em falante pelo acontecimento enunciativo. Analisamos as relações entre a disparidade do Locutor (com maiúscula, e com o sentido de fonte do dizer) na cena enunciativa articulada à diretividade dos dizeres e os diferentes sentidos produzidos e que estão inscritos nas formas de divisão do espaço de enunciação, neste caso.

2. Argumentos sobre a questão da elegibilidade do liberto

Iniciamos a análise por meio do recorte 1, citado abaixo. Nele identificamos como se apresentam a voz do locutor jornalista do *Abolicionista* que anuncia a discussão a ser feita sobre a questão da elegibilidade do liberto. Vejamos o primeiro recorte:

Recorte 1

LIBERTOS NO PARLAMENTO

Destacamos os seguintes trechos de dois notáveis editoriais do *Jornal do Comércio*, que, tratando da reforma eleitoral, assim se exprime sobre a elegibilidade do liberto e da questão servil que lhe é correlativa.

Convém notar que o direito de voto, dado ao liberto pela nova lei eleitoral, é combatido por chefes liberais e conservadores da ordem dos Srs. senadores Silveira Martins e barão de

Cotegipe. (*O Abolicionista*, 1 de novembro de 1880).

Por meio da voz do locutor jornalista d*O Abolicionista* o voto do liberto é tido como um direito, em oposição à opinião de chefes liberais e conservadores que o combatem. Em “Convém notar” há uma diretividade para a ameaça ao direito de voto do liberto e que pode culminar em sua não elegibilidade.

Na voz do locutor jornalista d*O Abolicionista* há um direcionamento para a elegibilidade do liberto, a diretividade do texto se mostra, então, da seguinte forma:

1 A —) r (*Abolicionista*: direito de elegibilidade do liberto)

B —) ~r (não elegibilidade: defendido por chefes liberais e conservadores).

(Lê-se A que parte do *Abolicionista* e direciona para a conclusão de elegibilidade do liberto, B representa a posição de chefes liberais e conservadores e direciona para a inelegibilidade do liberto).

Passa-se, então, ao texto citado do *Jornal do Comércio*, o qual está entre aspas, como vemos no recorte abaixo.

Recorte 2

São estas as reflexões do grande órgão diário __ o *Jornal do Comércio*:

"Um senador chegou a dizer que a escravidão imprime estigma; quem uma vez a sofreu nunca pode ser deputado ou senador.

Ou a escravidão é um direito, ou um fato proveniente da força. Se realmente o homem tem o direito de escravizar o seu semelhante, nenhuma razão há para procurarmos acabar com ela, e a lei de 28 de Setembro, abençoada por todos, não foi mais do que a espoliação dos direitos dos senhores. Se, pelo contrário, a escravidão na sua origem não foi mais do que uma violência, é antijurídico e anticristão querer que aquele que sofreu uma injustiça fique estigmatizado pela sua própria desgraça. São as más ações, os crimes que estigmatizam o homem nunca a violência, a injustiça de que foi vítima". (*O Abolicionista*, 1 de dezembro de 1880).

Na voz do locutor jornalista do *Jornal do Comércio* é relatado que um locutor senador disse que a escravidão imprime estigma. Assim, pela voz do locutor senador, quem sofreu a escravidão nunca pode ser deputado ou senador. No parágrafo seguinte, aparece a alternância de posições introduzida pelo operador de argumentação “ou, ou” e a escravidão é reescrita como um direito ou um fato proveniente de força.

O embate de forças expresso no “ou, ou” mostra a divisão do espaço de enunciação relativamente à escravidão, nesta cena, e que diz muito de duas posições sujeito que estão relacionadas com a escravidão nestas enunciações. Os escravistas, defensores da continuidade da escravidão, a concebem como um direito, por outro lado a escravidão pode ser vista como uma violência, sendo antijurídica, anticristã e neste caso não pode estigmatizar ninguém, esta seria uma posição abolicionista. Esta alternância de posições nos é relatada por um enunciador universal, que “representa o locutor como fora da história e

submetido ao regime do verdadeiro e de falso” (GUIMARÃES, 2005, p. 26) um lugar de dizer como os outros possíveis enunciadores (o genérico, o individual). Contudo, como afirma Guimarães (2005), a história não se apaga, os lugares de dizer “são dizeres próprios de uma história” (GUIMARÃES, 2005, p. 26), e cabe pensar por que estes enunciadores representam o locutor como fora da história.

Nesta enunciação, que analisamos o locutor jornalista do abolicionista, a qual divide-se em enunciador universal para refletir sobre o que é a escravidão, e para isto vale-se de um dizer que alterna uma posição escravista “é um direito” e outra antiescravista “é uma violência”.

Na cena enunciativa, podemos relacionar este recorte ao primeiro que citamos e associar a escravidão concebida como força, à voz do locutor senador e a escravidão concebida como uma violência, à voz do locutor jornalista do *Abolicionista*. O texto neste recorte, não direciona para nenhuma das duas posições, apresenta seus argumentos. E estes se dividem na voz do enunciador universal que expressa a alternância, o que não direciona nem para uma posição, nem para outra, neste caso o operador “ou ... ou” articula argumentos, é portanto argumentativo. Podemos esquematizar o recorte 2 da seguinte forma:

2 Jornal do Comércio
(locutor senador: estigma determina escravidão)
(locutor jornalista: OU, OU – escravidão: direito (locutor senador) ou violência (locutor jornalista).

No recorte seguinte, ainda refletindo sobre a escravidão, reaparece a voz do locutor jornalista do *Jornal do Comércio* que apresenta questionamentos sobre se é a escravidão que cria estigmas ou se é a raça ou a cor.

Recorte 3

“Se aquele ilustre senador tivesse vivido alguns anos antes e tivesse tido a desgraça de, numa viagem, cair nas mãos de piratas que, como escravo, o vendessem para Argel, Tunis ou Constantinopla, mais tarde, recuperada a sua liberdade, julgar-se-ia estigmatizado e indigno de ser senador? Entretanto, a escravidão é sempre a escravidão; ou então o estigma não vem dela, vem da raça ou da cor, o que não cremos que haja ainda quem queira sustentar”. (*O Abolicionista*, 1 de dezembro de 1880).

Temos aqui a associação da designação escravidão à raça ou cor, sob a forma de questionamento e introduzida pelo operador argumentativo *ou*: *a escravidão é sempre escravidão; ou então o estigma não vem dela, vem da raça ou da cor*. Esta alternância mostra que o “ou” é ainda argumentativo. De acordo com a cena enunciativa podemos esquematizar este recorte da seguinte forma:

Locutor jornalista: escravidão não forma estigma
OU
estigma vem da raça ou da cor?

Podemos associar o recorte acima ao recorte seguinte e observar se há

nova diretividade no texto.

Recorte 4

Reconhecemos que a educação do escravo o inabilita para, recuperada a liberdade exercer desde logo conscientemente todos os direitos de cidadão, mas disso mesmo assaz se aperceberão os eleitores. Estes conhecerão dessa inabilidade com referência a cada indivíduo; a lei é que não deve decretá-la em absoluto e sobretudo perpetua. Uma inabilidade temporária talvez fosse admissível, estatuindo, por exemplo, que o liberto não principie a gozar de toda a plenitude dos seus direitos de cidadão senão depois de ter vivido na liberdade o duplo, o triplo se quiserem, do tempo que vivera escravo. (*O Abolicionista*, 1 de dezembro de 1880).

Terminada a citação de trechos de editoriais do *Jornal do Comércio*, temos nesse recorte, a voz do locutor jornalista do *O Abolicionista*, novamente, e dividida na do enunciador individual, mas que em seu plural, inclui locutores como os escolarizados livres. Temos, então, nova diretividade na discussão sobre a elegibilidade do liberto. Se inicialmente o locutor jornalista do *Jornal do Comércio* poderia tender a direcionar o texto para a elegibilidade do liberto, já que considerava a escravidão uma violência, agora, na voz do enunciador individual, que é também locutor, temos o direcionamento para a inelegibilidade do liberto, pois há constatação da não educação do liberto, o que o inabilita para a elegibilidade e este locutor reflete que isto será identificado pelos eleitores. Este enunciador ainda argumenta para a imposição de condições para a elegibilidade. A partir deste recorte podemos, então, esquematizar a seguinte diretividade:

- 3 A —) r (a escravidão não produz estigma) - elegibilidade do liberto
B —) ~r (o liberto não tem educação)
- inelegibilidade do liberto, condicionantes ligados à escravidão *senão...*
“que o liberto não principie a gozar de toda a plenitude dos seus direitos de cidadão senão depois de ter vivido na liberdade o duplo, o triplo se quiserem, do tempo que vivera escravo.”

Guimarães (2007b) utiliza o conceito de Domínio Semântico de Determinação (DSD) para representar o sentido das palavras. No DSD as relações de sentido consideram a materialidade histórica em que as palavras se constituem, já que são produzidas no e pelo acontecimento de enunciação, conforme ressalta Guimarães (2007b). E desta forma, as palavras são consideradas como designações. Guimarães (2007b) considera que a relação com o que está fora da linguagem é uma construção de linguagem.

O DSD relaciona-se ao sentido de uma palavra em seu funcionamento em determinado texto. O DSD “representa uma interpretação do próprio processo de análise e deve ser capaz de explicar o funcionamento do sentido da palavra no *corpus* especificado (um texto, um conjunto de texto, etc)” (Guimarães, 2007, p. 84).

Para Guimarães (2007b), na elaboração do DSD e em sua interpretação não se pode considerar de antemão nenhuma realidade a que as palavras se reportam, contudo não se pode negligenciar o fato de que as palavras significam

um real, que têm sua história de enunciação. E é neste contexto que a designação é pensada, como “produzida no acontecimento, pelo processo enunciativo” (Guimarães, 2007, p. 85).

O DSD apresenta ainda uma escrita própria definida por Guimarães:

Esta escrita estabelece as relações por meio de alguns sinais específicos, (...). Os sinais são os seguintes: \vdash ou \dashv ou \perp ou \top (que significam determina, por exemplo, $y \vdash x$ significa x determina y , ou $x \dashv y$ significa igualmente x determina y); \equiv que significa sinonímia; e um traço como ————— , dividindo um domínio, significa antonímia (Guimarães, 2007b, p. 82).

A partir do que analisamos do texto, podemos elaborar a seguinte relação de determinação em relação à escravidão e à elegibilidade:

Escravidão \vdash liberto \vdash estigma \vdash raça \vdash não educação \vdash não elegibilidade

O texto finaliza anunciando outra forma de se pensar a situação do escravo e do liberto, o que não significa exatamente livrá-lo de exclusões ou para usar uma palavra do texto: “estigma”.

Recorte 5

Não nos parece que seja boa política fomentar de qualquer modo o antagonismo de classes pela exclusão dos libertos. Bastam os ressentimentos naturais ao homem que foi escravo; não agravemos as mágoas daqueles que forem assaz felizes para poder senti-las. (*Abolicionista*, 1 de dezembro de 1880).

A nova forma de tratar a escravidão requer uma postura de boa política. Podemos, então, elaborar o seguinte DSD a respeito da nova forma de se tratar a escravidão:

Escravidão \vdash boa política \vdash não antagonismo de classes \vdash não exclusão do liberto.

3. Embates no espaço de enunciação e outros cursos na diretividade argumentativa

Vemos, então, que os movimentos argumentativos expressos no texto e que nos dão sentidos de escravidão ora têm uma direção ora outra. Podemos

esquematar este jogo argumentativo inscrito na argumentatividade em três momentos que identificamos no texto e ainda acrescentar um quarto momento.

Assim, temos o início do texto, em que na cena enunciativa o Locutor se divide e dá voz ao locutor jornalista d*O Abolicionista*. Por meio desta voz temos uma diretividade que orienta para a elegibilidade do liberto e que se opõe à voz relatada de locutores chefes liberais e conservadores, o que direciona para a não elegibilidade do liberto.

1 O Abolicionista: A —) r (locutor jornalista do abolicionista: elegibilidade do liberto)

B —) ~r (locutores chefes liberais e conservadores: não elegibilidade do liberto)

Para explicar a questão da elegibilidade do liberto, *O Abolicionista* cita entre aspas, trechos de editoriais do *Jornal do Comércio*. Nestes editoriais, conforme vimos, o locutor jornalista do *Jornal do Comércio* relata o comentário de um senador que atribui à escravidão o fato de criar um estigma em quem a sofreu, o que direciona para a inelegibilidade do liberto; em seguida o locutor jornalista valendo-se do operador de argumentação “ou, ou” argumenta com a alternância de posições relativamente à escravidão, podendo ser entendida como direito ou violência. E desta forma, sem mencioná-lo diretamente traz o embate escravista e o emancipacionista. Neste caso, o locutor jornalista utiliza o “ou, ou” e argumenta, não há opção por uma posição neste momento do texto. Este seria um segundo momento da diretividade do texto:

2 *Jornal do Comércio* citado pelo *O Abolicionista*: (locutor senador: estigma determina escravidão)

A —) r (inelegibilidade) (locutor jornalista: “ou, ou” – escravidão: direito ou violência) Conflito de posições: escravista ou emancipacionista.

B —) “ou, ou” (argumentativo).

4. A escravidão tem uma cor e uma raça? Ou os indícios de sua mudança?

Na sequência do texto, o locutor jornalista do *Jornal do Comércio* coloca uma dúvida na afirmação do locutor senador de que a escravidão provoca estigma. E questiona se isto não é associar a escravidão a uma raça. O locutor jornalista do *Jornal do Comércio* parece, então, direcionar para a elegibilidade do liberto.

Contudo, em seguida, termina a citação dos editoriais do *Jornal do Comércio* e há a voz do locutor jornalista d*O Abolicionista* que está dividido em enunciador individual e locutor escolarizado livre: “Reconhecemos que a educação do escravo o inabilita para, recuperada a liberdade exercer desde logo conscientemente todos os direitos de cidadão, mas disso mesmo assaz se aperceberão os eleitores” (*O Abolicionista*, 1 de dezembro de 1880), e indica um elemento que poderá impedir a elegibilidade, o fato de o liberto não ter educação. E neste sentido, ao asseverar que esta é uma característica do liberto e que será vista pelo eleitor, e ainda sugerir condições para que o liberto possa gozar da elegibilidade, e que deverá esperar o dobro ou o triplo do tempo que foi escravo, ressalta condições que estão ligadas à escravidão e que direcionam para a inelegibilidade do liberto. Neste momento do texto marca-se a posição emancipacionista bastante influenciada por uma posição escravista. É o terceiro momento da diretividade do texto:

3 A —) r (elegibilidade) (Questiona se a escravidão não produz estigma, a raça?) (locutor jornalista do *Jornal do Comércio*)

B —) ~r (o liberto não tem educação, não será eleito, há a defesa de condicionantes de tempo relacionados à escravidão: inelegibilidade do liberto) (enunciador individual, locutor escolarizado livre).

5. Mudanças na forma de tratar a escravidão e o liberto

Estes três momentos do texto inscrevem seus movimentos argumentativos, engendrados na diretividade. Identificamos, então, um quarto momento que aglutina os três momentos de diretividade que analisamos acima. Neste sentido, temos que considerar a posição inicial dO *Abolicionista*, pela elegibilidade, a posição contrária de chefes liberais e conservadores e a citação do editorial do *Jornal do Comércio*, um editorial que discute a alternância de posições escravista e emancipacionista. Estas discussões veiculadas pelo *O Abolicionista*, e depois comentadas pelo locutor jornalista deste jornal, direcionam para a posição emancipacionista ao sugerir condições temporais para que o liberto possa ser eleito, e assim acena para a inelegibilidade do liberto ainda que fale da elegibilidade e de certa forma a defenda, e em seguida caracteriza-se uma outra forma de ver a escravidão por meio do desenvolvimento de uma boa política “Não nos parece que seja boa política fomentar de qualquer modo o antagonismo de classes pela exclusão dos libertos”.

Assim, o quarto momento que se caracteriza pela argumentação, ou por sua intensificação, é este mostrar dO *Abolicionista* desta discussão, e de certa normatividade que faz funcionar a emancipação, que é a libertação lenta, fazendo funcionar o maior tempo possível a escravidão. Este quarto momento pode ser assim esquematizado:

4 O texto nO *Abolicionista*:

A —) r (elegibilidade do liberto)

B —) ~r (elegibilidade com condicionantes).

A argumentação, então, parece estar nos efeitos de se direcionar para a elegibilidade do liberto e depois para a sua elegibilidade com condicionantes. Em que se sustenta uma posição emancipacionista. Assim, há o tratamento da questão do liberto, que, em hipótese, estaria livre da escravidão. Contudo, o que vemos é a prevalência, nos argumentos, da emancipação, já que se argumenta para o fato de que o liberto pode ser eleito com condicionantes: “que o liberto não principie a gozar de toda a plenitude dos seus direitos de cidadão senão depois de ter vivido na liberdade o duplo, o triplo se quiserem, do tempo que vivera escravo” (*O Abolicionista*, 1 de dezembro de 1880). E vemos que o memorável da escravidão determina o liberto como não cidadão ou cidadão não totalmente livre.

Este texto nos mostra também outro direcionamento para os argumentos relativos à escravidão, são os que vão, por um lado, dar continuidade à emancipação que aqui é designada como libertação lenta, mas que começa a se modificar, pois há a força dos movimentos abolicionistas, que como vimos, em alguns momentos, *O Abolicionista* representa. Assim, a iminência da abolição traz modificações nas formas de dizer o escravo, e na forma de constituir a argumentação, isto não significa que o grupo escravocrata desistiu

da exploração do escravo, e isto se dá em argumentos (no caso o estigma, o racismo, a falta de educação) na forma como se incrustam no liberto e posteriormente no ex-escravo o memorável da escravidão.

A iminência da abolição determina o que vimos no final deste texto: ou seja, a escravidão e suas modificações passam a ser tratadas pelos argumentos de se desenvolver uma boa política. E isto se desenvolve antes da abolição, em relação ao liberto, que em hipótese, estaria livre da escravidão.

6. Referências

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes, 2005.

Texto e argumentação. Campinas: Pontes, 2007a.

_____. Domínio semântico de determinação. In: **A palavra**: forma e sentido. Campinas: Pontes, 2007b, p. 77-96.

_____. Argumentatividade e argumentação. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 9 - n. 2 - p. 271-283 - jul./dez. 2013.

O Abolicionista. Rio de Janeiro, 1 dez. 1880. Disponível em <<http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>>. Último acesso: 22 de novembro de 2014.

SEMIÓTICA: A PERCEÇÃO DOS TERMOS JURÍDICOS

PATRICIA PEIXOTO CARNEIRO VIEGAS, BRUNO VIEGAS DOS SANTOS

Universidade Federal de Lavras (UFLA) – Departamento de Educação -
Câmpus Universitário, Caixa Postal 3037, CEP 37200-000 • Lavras/MG
Universidade Autónoma de Lisboa (UAL) - Palácio Dos Condes Do Redondo
(Sede). Rua De Santa Marta 56 - 1169-023 Lisboa – Portugal

patypcr@hotmail.com, brunoviegas.santos@yahoo.com.br

Resumo: *O fenômeno da linguagem jurídica se relaciona com as práticas sociais e as práticas cotidianas de uma sociedade. Assim, foram propostos, por meio de questionário, alguns termos jurídicos aos alunos do 1º período do Curso de Administração, de uma cidade da região das vertentes de Minas Gerais. No referido questionário foram incluídos conceitos que fazem parte da matriz curricular do curso. Buscou-se, assim, identificar os signos e as significações a partir da teoria da semiótica, considerando a primeiridade, a secundidade e a terceiridade com base em Pierce (2012).*

Palavra-Chave: *Semiótica – Linguagem jurídica – Curso Administração*

Abstract: *The phenomenon of legal languages is related to the social practices and daily practices of a society. Thus, a questionnaire was proposed, some legal terms to the students of the 1st period of the Administration Course, a city in the region of Minas Gerais. This questionnaire included concepts that are part of the curricular matrix of the course. It was sought, therefore, to identify the signs and the significations from the theory of the semiotics, considering the firstness, the secunity and the thirdness based on Pierce (2012).*

Key-words: *Semiotics – Legal terms – Administration course*

1. Introdução

A linguagem, além de ser uma forma que o sujeito tem de construir seu pensamento, é a forma de se estabelecer uma comunicação dentro de um grupo social de modo que uma mensagem seja transmitida e o seu significado compreendido.

Em diferentes áreas do conhecimento, utilizam-se de determinados conceitos, fenômenos, institutos e expressões para se fazer entender. Assim, também na área jurídica, existe uma linguagem apropriada e alguns termos técnicos que podem ser considerados como jargão da profissão de advogado, juízes e operadores do Direito.

Entretanto, existem alguns termos legais que são usados nas mídias de comunicação que pertencem ao Direito, mas que contemplam também diferentes áreas de formação.

Diante disso, as grades curriculares de cursos diversos do de Direito abrangem disciplinas para apropriação de termos e conceitos jurídicos, uma vez que tem em sua prática profissional e diária o uso desses institutos jurídicos.

Em alguns casos, os mestres selecionados para lecionar nessas disciplinas são profissionais que já atuam no direito, devido a familiaridade com os termos.

Nesse sentido, a pesquisa realizada foi em uma turma de 1º período de Administração em uma cidade de Minas Gerais e que tem como professor um profissional que também atua como advogado.

Perante essa realidade, pretende-se perceber como os alunos dessa turma reconhecem alguns termos jurídicos, antes e depois da disciplina "Instituições de Direito Público e Direito Privado"; analisar como a linguagem jurídica se relaciona com as práticas sociais e cotidianas de uma sociedade; compreender a produção de sentidos da linguagem jurídica nessa turma de Administração; e identificar a apropriação de signos e linguagem jurídica dentro do referido curso de graduação.

Orienta-se pelos problemas como os alunos de Administração percebem os termos jurídicos? Qual a relevância do estudo da disciplina nesse curso e no 1º período?

Parte-se da hipótese que os alunos, que são na sua maioria jovens, conhecem o termo por meio da mídia, mas alguns deles não sabem realmente o que significa.

2. Linguagem jurídica e Semiótica

De modo a compreender os signos e as significações das palavras jurídicas, usa-se a teoria da semiótica de Peirce, Santaella (2012, 2012).

Para Santaella (2012), a semiótica é a ciência dos signos que representam a realidade. O signo é uma coisa que lembra outra coisa (Santaella, 2012). Assim, a semiótica abrange os signos e também envolve todas as formas de se comunicar, inclusive, entende os fenômenos jurídicos.

A partir da teoria da semiótica é possível verificar a realidade a nossa volta e perceber como os institutos de Direito fazem parte das práticas sociais. Para tanto, é necessário entender o processo de significação do pensamento.

Para Peirce (2012), o signo, o objeto e o interpretante formam a tríade a qual compreende, respectivamente, a representação, o pensamento e a interpretação. Esse é um processo dinâmico que forma o pensamento. O pensamento pode ser compreendido em 3 (três) momentos, que podem ser consecutivos ou não. São eles: a primeiridade, a secundidade e a terceiridade.

A primeiridade é a impressão que o interpretante tem do objeto dinâmico. Aqui, pode ser entendido como a palavra impressa no papel, representada pelo questionário.

Para Grandim (2017, p. 28),

trata-se de uma qualidade primeira, como um som, um cheiro ou uma cor, abstraindo de qualquer suporte e de serem percebidos. A cor, por exemplo, não poderia ser percebida sem extensão. É por isso que Primeiridade é uma pura abstração, totalidade potencial, um 'absoluto' sem qualquer relação, que existe independentemente de ser percebido ou

pensado.

A secundidade é quando se faz a distinção, o que é manifestante, o que existe no tempo e no espaço. E, a terceiridade é a compreensão e representação; “o aparecimento de uma lei ou racionalidade no que é percebido” (GRADIM, 2017, p. 28)

Isto posto, em que momento os alunos estão em relação a semiótica jurídica? A semiótica jurídica pode ser assim compreendida por Andrade e Carmo (2010, p. 5967)

importante instrumento de elucidação da linguagem jurídica, preocupa-se em destacar o relacionamento dinâmico entre o sistema jurídico e os conjuntos de símbolos, com a precípua finalidade de reorganizar a compreensão e interpretação do texto jurídico, no sentido de compreender, assim, o próprio Direito, de acordo com as relações humanas. Nesse sentido, a semiótica jurídica atua como estudo sob a perspectiva da transformação e da influência da linguagem sobre os fenômenos jurídicos.

3. Metodologia

Para compreensão do fenômeno da linguagem jurídica no curso de Administração, optou-se pela realização de questionários inicial e final na turma do 1º período. Realizado no 2º semestre de 2017, o questionário inicial foi aplicado em 07/08/2017 e o final em 30/10/2017. Durante esse intervalo, os alunos tinham 2 (duas) aulas de 50 (cinquenta) minutos realizadas apenas às segundas-feira.

No referido questionário de semântica jurídica, foram trazidos conceitos que serão desenvolvidos ao longo da graduação, num total de 43 (quarenta e três) palavras ou termos jurídicos que serão apresentados durante o curso. Com as opções: 1) não conheço; 2) já ouvi este termo, mas desconheço sua aplicação; 3) conheço e sei da sua utilidade.

Foram respondidos 30 (trinta) questionários iniciais, de 39 (trinta e nove) alunos matriculados e frequentes. E a sua reaplicação, no final de outubro, tiveram 38 (trinta e oito) questionários respondidos.

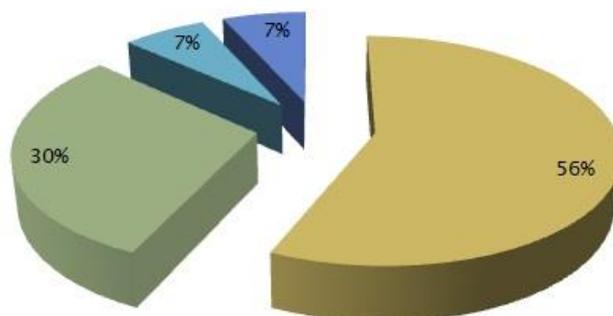
4. Análise de dados

Primeiramente percebeu-se que a faixa etária dos alunos inscritos na turma é, na sua maioria, de alunos recém formados no Ensino Médio, podendo o público ser caracterizado como um público jovem. Vejamos o **Gráfico 1** e **Gráfico 2**:

Gráfico 3- Faixa etária dos alunos 1º período de Administração (questionário inicial)

Faixa etária dos alunos 1º período de Administração que responderam o questionário inicial

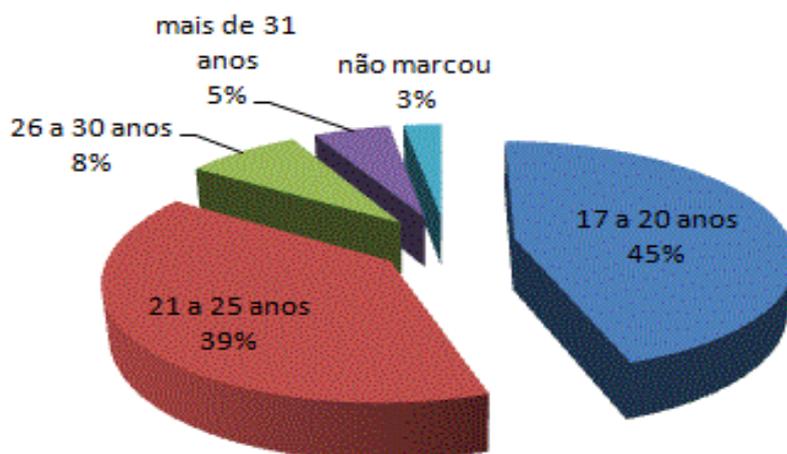
■ 17 a 20 anos ■ 21 a 25 anos ■ 26 a 30 anos ■ mais 31 anos



Fonte: Do autor

Gráfico 4 - Faixa etária dos alunos 1º período de Administração - 2ª aplicação do questionário

Faixa etária do 1º período de Administração - Reaplicação do questionário



Fonte: Do autor

Houve alteração nas porcentagens devido ao número de alunos que responderam aos questionários. No entanto, não alterou a situação de a maior faixa etária ser representada por alunos jovens (entre 17 a 25 anos).

4.1 Dados da aplicação do 1º questionário

A partir da primeira análise do questionário, extrairam-se as seguintes informações:

a) Nenhuma palavra teve unanimidade de ser conhecida ou desconhecida por todos.

b) Palavras que ninguém marcou como “não conheço”: Constituição da República Federativa do Brasil (item l); Poder Executivo, Legislativo e Judiciário (item q); Monarquia x República (item p); Pessoa Jurídica (item af); Aviso Prévio (item aq).

c) Palavras que tiveram maior número de alunos que marcaram “não conheço”: Direito Objetivo (item c); Direito Subjetivo (item j); Ato Jurídico Perfeito (item g); Cláusula Pétrea (item n); Ente despersonalizado (item ag).

d) Palavras que tiveram maior número de alunos que marcaram “já ouvi este termo, mas desconheço sua aplicação”: Direito Público (item a) e Direito Privado (item b).

e) Palavras que tiveram maior número de alunos que marcaram “conheço e sei sua utilidade”: Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário (item q); Trabalho autônomo (item ak); Funcionário Público (item al); Contrato de Trabalho (item ao); Aviso Prévio (item aq).

4.2 Dados da aplicação do 2º questionário

Já na segunda vez que o questionário foi aplicado, tivemos os seguintes resultados:

a) Nenhuma palavra teve unanimidade de ser conhecida ou desconhecida por todos (Idem questionário 1).

b) Palavras que ninguém marcou como “não conheço”, aumentaram de 5 (cinco) opções para 14 (catorze), são elas: Direito Público (item a), Direito Privado (item b); Jurisprudência (item r), Princípio da legalidade (item s), Poder Executivo, Legislativo e Judiciário (item q); Monarquia x República (item p); Medida Provisória (item w); Pessoa Jurídica (item af); Trabalho autônomo (item ak); Funcionário Público (item al); Salário-mínimo (item an); Contrato de trabalho (item ao), Alteração, suspensão e extinção de contrato de trabalho (item ap) e Aviso Prévio (item aq).

Houve um aumento relevante de palavras nesse grupo, destacando-se como interessante o fato que a “Constituição da República Federativa do Brasil” foi marcada por um aluno como “não conheço”.

c) Palavras que tiveram maior número de alunos que marcaram “não conheço”: Retroatividade da lei (item f); Ato Jurídico Perfeito (item g); Contraditório e Ampla Defesa (item m); Cláusula Pétrea (item n); Usucapião (item ac); Imputabilidade (item ad) e Ente despersonalizado (item ag).

Houve um aumento de 2 duas palavras (de cinco para sete), sendo que apenas 3 (três) palavras se mantiveram.

d) Dos 43 (quarenta e três) termos, 17 (dezessete) foram considerados pelos alunos como “conheço e sei da sua utilidade”, ou seja, foi um aumento considerável que mais de 24 (vinte e quatro) alunos escolheram essa opção entre as demais. Foram os seguintes: Direito Público (item a), Direito Privado (item b), Direito Subjetivo (item d), Constituição da República Federativa Brasileira (item l), Parlamentarismo x Presidencialismo (item o), Monarquia x República (item p), Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário (item q), Jurisprudência (item r), Princípio da Legalidade (item s), Tributos x imposto (item y), Prescrição (item ae), Trabalho autônomo (item ak), Funcionário Público (item al), Contrato de experiência (item am), Salário-mínimo (item an), Contrato de Trabalho (item ao), Alteração, suspensão e extinção do contrato de trabalho (item ap), Aviso Prévio (item aq).

As palavras que os alunos marcaram que não tiveram marcações como “não conheço” concidiram em 10 (marcações), foram elas: Direito Público (item a), Direito Privado (item b); Jurisprudência (item r), Poder Executivo, Legislativo e Judiciário (item q); Monarquia x República (item p); Trabalho autônomo (item ak); Funcionário Público (item al); Salário-mínimo (item an); Contrato de trabalho (item ao), Alteração, suspensão e extinção de contrato de trabalho (item ap) e Aviso Prévio (item aq).

e) Dois itens foram marcados, pela maioria, como “já ouvi este termo, mas desconheço sua aplicação”, são eles: Estado Democrático de Direito (item e) e Vínculo jurídico (item aj).

Observou-se que o objetivo da aproximação e conhecimento dos conceitos dos institutos jurídicos, de modo geral, foi atingido, apesar de se ter em mente que esse é um processo contínuo que vai percorrer por toda a graduação e vivência pessoal desses alunos.

5. Considerações Finais

Não precisar ser um jurista para entender um jargão do Direito, tampouco esses institutos jurídicos estão afastados da vida de diversos profissionais e, neste trabalho, especificamos os futuros administradores.

O questionário realizado serviu como diagnóstico da turma e como redutor do distanciamento entre os termos jurídicos e sua utilização no dia-a-dia.

Pode-se constatar, portanto, que os alunos do 1º período do Curso de Administração da turma do 2º semestre de 2017, em uma cidade das vertentes de Minas Gerais, que são na sua maioria jovens entre 17 a 25 anos, conhecem a maioria dos termos apresentados, que são essenciais para base de noções jurídicas, apesar de não conhecerem a sua aplicabilidade, em um primeiro momento. E, que no decorrer do curso, passaram a construir esses conceitos.

Além disso, ficou demonstrado que palavras que circulam na mídia, como em telejornais, noticiários impressos e radiofusão, auxiliam a tornar os termos mais perto da realidade, fazendo parte de práticas sociais desse grupo.

O contato inicial não começa nos cursos de graduação, mas, sim, em casa, em atividades rotineiras e impostas pelo Estado. Mas, a relevância de que os alunos tenham contato e conhecimento desses fenômenos do Direito logo no 1º período de Administração é uma forma de amadurecimento. Dessa forma, ocorre a construção do pensamento e a qual podemos referenciar com a teoria da terceiridade de Peirce (GRADIM, 2017).

7. Referências

ANDRADE, M. D. DE; CARMO, V. M. DO. **Semiótica jurídica - a análise dos símbolos para a interpretação dos textos jurídicos**. XIX Encontro Nacional do CONPEDI. Anais...Fortaleza: 2010

GRADIM, A. Para uma leitura semiótica das teorias de framing : reinterpretando o enquadramento com base na categoria peirceana de terceiridade. **Galaxia**, v. 35, p. 21–31, 2017.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. 4. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2012. 337 p. (Coleção estudos ; 46). ISBN 9788527301947 (broch.).

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. 1. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2012, 1983. 131 p. (Coleção primeiros passos ; 103). ISBN 9788511011036 (broch.).

Anexo

Questionário

- 1) Faixa Etária
() 17 a 20 anos () 21 a 25 anos () 26 a 30 anos () mais de 31 anos
- 2) Marque os conceitos que você conhece ou não:
- a) **Direito Público**
() não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço Sua aplicação () conheço e sei sua utilidade
- b) **Direito Privado**
() não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço Sua aplicação () conheço e sei sua utilidade
- c) **Direito Objetivo**
() não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço Sua aplicação () conheço e sei sua utilidade
- d) **Direito Subjetivo**
() não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço Sua aplicação () conheço e sei sua utilidade
- e) **Estado Democrático de Direito**
() não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço Sua aplicação () conheço e sei sua utilidade
- f) **Retroatividade da lei**
() não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço Sua aplicação () conheço e sei sua utilidade
- g) **Direito Adquirido**
() não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço Sua aplicação () conheço e sei sua utilidade
- h) **Coisa Julgada**
() não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço Sua aplicação () conheço e sei sua utilidade
- i) **Negócio Jurídico**

- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
Sua aplicação sei sua utilidade
- j) Ato jurídico Perfeito**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
Sua aplicação sei sua utilidade
- k) Vigência e Revogação de lei**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
Sua aplicação sei sua utilidade
- l) Constituição da República Federativa do Brasil**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
Sua aplicação sei sua utilidade
- m) Contraditório e Ampla Defesa**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
Sua aplicação sei sua utilidade
- n) Cláusulas Pétreas**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
Sua aplicação sei sua utilidade
- o) Parlamentarismo x Presidencialismo**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
Sua aplicação sei sua utilidade
- p) Monarquia x República**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
Sua aplicação sei sua utilidade
- q) Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
Sua aplicação sei sua utilidade
- r) Jurisprudência**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
Sua aplicação sei sua utilidade
- s) Princípio da Legalidade**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
Sua aplicação sei sua utilidade
- t) Princípio do controle do Judiciário**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
Sua aplicação sei sua
utilidade
- u) Garantias Constitucionais: Mandado de Segurança, Habeas Corpus, Habeas data, Ação
popular, Ação Popular**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
Sua aplicação sei sua
utilidade
- v) Direitos Sociais**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
Sua aplicação sei sua
utilidade
- w) Medida Provisória**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
Sua aplicação sei sua
utilidade
- x) Tribunais: STF, STJ, TRF, TRT, TRE, TRM, TJ**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
Sua aplicação sei sua
utilidade
- y) Tributos x Imposto**

- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
 utilidade Sua aplicação sei sua
- z) Princípio de Isonomia**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
 utilidade Sua aplicação sei sua
- aa) Imunidade Tributária**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
 utilidade Sua aplicação sei sua
- ab) Serviço Público**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
 utilidade Sua aplicação sei sua
- ac) Usucapião**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
 utilidade Sua aplicação sei sua
- ad) Imputabilidade**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
 utilidade Sua aplicação sei sua
- ae) Prescrição**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
 utilidade Sua aplicação sei sua
- af) Pessoa Jurídica**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
 utilidade Sua aplicação sei sua
- ag) Ente despersonalizado**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
 utilidade Sua aplicação sei sua
- ah) Agente Capaz**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
 utilidade Sua aplicação sei sua
- ai) Responsabilidade Civil**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
 utilidade Sua aplicação sei sua
- aj) Vínculo Jurídico**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
 utilidade Sua aplicação sei sua
- ak) Trabalho Autônomo**
- () não conheço () já ouvi este termo, mas desconheço () conheço e
 utilidade Sua aplicação sei sua
- al) Funcionário Público**

CORPO E SUBJETIVIDADE EM *I WANT A FAMOUS FACE*

PAULA CHIARETTI

Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470, Unidade Fátima
CEP: 37550-000

chiaretti.paula@gmail.com

Resumo. *Este trabalho tem como tema a modificação da aparência do corpo físico por meio dos mais diversos expedientes. Dentre eles, destacamos a prática das cirurgias plásticas que pode nos auxiliar a compreender de que modo os “avanços científicos” são acompanhados pela flexibilização dos processos e modelos identificatórios. O material, analisado a partir da perspectiva da Análise de Discurso (Pêcheux), foi recortado de um episódio do programa de televisão I want a famous face.*

Palavras-chave. *I want a famous face. Subjetivação. Corpo. Cirurgia plástica. Programa de TV.*

Abstract. *This paper addresses to the modifications of the appearance of the physical body through the most diverse means. Among them, we highlight the practice of plastic surgery that can aid understand how "scientific advances" are accompanied by the flexibilization of processes and models of identification. The material, analyzed from the perspective of Discourse Analysis (Pêcheux), refers to an episode of the television show I want a famous face.*

Keywords. *I want a famous face. Subjectivation. Body. Plastic surgery. Television show.*

1. O corpo customizável da cirurgia plástica

Este trabalho parte da seguinte questão: o que acontece quando a vontade aparentemente permanente de modificar algo no corpo ou na sua aparência se encontra com os mais diversos métodos e procedimentos médico-cirúrgicos atuais que (não apenas ficcionalmente) inauguram uma série de possibilidades de manipulação e alteração do corpo para os mais diversos fins?

O corpo e os cuidados com o corpo ocupam lugares privilegiados nos dias de hoje. A indústria de cosméticos, as academias e as cirurgias plásticas são alguns dos exemplos que podemos citar que apontam para a valorização do corpo como um dos principais atributos subjetivos, se não o mais importante deles.

Freud, em *O mal-estar na civilização* (1930), descreve a decadência do corpo como uma das três fontes do mal-estar, ao lado do mundo externo e da relação com o outro:

O sofrer nos ameaça a partir de três lados: do próprio corpo, que, fadado ao declínio e à dissolução não pode sequer dispensar a dor e o medo, como sinais de advertência; do

mundo externo, que pode se abater sobre nós com forças poderosíssimas, inexoráveis, destruidoras; e, por fim, das relações com outros seres homens (FREUD, 2011 [1930], p. 20).

À medida que a ciência e a medicina se desenvolvem, é possível observar uma série de tentativas de domínio e controle da natureza, compreendido aí o corpo humano e a sua inevitável dissolução, que têm a intenção de driblar esse mal-estar.

De acordo com Moulin (2008), a partir do século XX, ocorreu um grande salto no que diz respeito à utilização de máquinas que têm como finalidade a compensação da falência de funções isoladas do corpo. Esse momento conhece uma nova figura que se preocupa com o funcionamento e a estrutura dos corpos: a engenharia. Assim, o corpo passa a ser equiparado a uma máquina, que como tal, pode tanto enguiçar quanto se aperfeiçoar constantemente.

A possibilidade de cuidado e alteração dos estados do corpo promovida pela ciência moderna fez deste um dos elementos centrais nos processos identificatórios. Corpo e identidade se aproximam. Em um certo sentido, a possibilidade de modificação do corpo é acompanhada pela flexibilização dos modelos identificatórios, característica marcante de um momento que Harvey (1992) insistiu em chamar de Pós-modernidade, por exemplo.

A partir de um dado momento, então, é permitido ao sujeito modificar a aparência do seu corpo por meio das técnicas que lhe estiverem disponíveis. De acordo com Moulin (2008, p. 53), “graças à descoberta de sua plasticidade relativa e aos avanços da cirurgia estética, passou-se da ideia de melhorar os contornos à de inventar um rosto, ou mesmo transformar um sexo, em busca de uma adequação maior da imagem corporal à verdade da pessoa”. Ao sujeito é dado, pouco a pouco, o direito de recriar ao seu gosto o seu próprio corpo.

Pensar o corpo, nesse contexto, implica pensar a sua relação simbólica com o social e com a história, na constituição de sentidos sobre a identidade dos sujeitos. De acordo com Carrozza e Lambert (2015, p. 1055), trata-se de pensar o corpo “[...] como matéria significante que produz (e é, ao mesmo tempo, resultado de) relações entre o político, o histórico e o simbólico”.

Assim, podemos considerar que o controle da natureza promovido pelo avanço da medicina aliada à tecnologia bem como o declínio da renúncia à satisfação total (bastante próxima à lógica capitalista e de consumo) desembocam em alguns fenômenos atuais que nos dão pistas sobre a maneira segundo a qual um corpo é entendido e significado. A partir daí, entram em jogo também os processos de identificação que permitem a construção de uma dada subjetividade. Assim, o presente trabalho se sustenta na busca da compreensão da subjetividade hoje, do modo como se constituem os sujeitos, a partir da perspectiva que é inaugurada pelos campos da ciência e da tecnologia em conformidade a uma lógica de mercado e consumo próprias dos tempos atuais.

Entender a cirurgia plástica como um procedimento (ou um serviço, na esteira dos bens de consumo) capaz de fazer com que os rastros de tempo sejam apagados nos possibilita pensar a sua relação com a fonte de mal-estar localizada no corpo e seus inevitáveis declínio e dissolução. A cirurgia plástica pode, além disso, acrescentar ou remover um traço físico em um corpo, reconfigurando-o a partir das exigências de um determinado modelo

identificatório ou ideal.

Não é o objetivo desse trabalho se questionar sobre a agressividade que tal procedimento poderia representar frente à própria imagem ou mesmo sobre o ideal de perfeição em pauta. Sobre esse ideal, Carrozza e Lambert (2015), analisando o programa *Extreme Make Over*, apontam para o caráter latente de uma representação (referencialidade ilocalizável) que determinaria como “deve ser” o corpo, traçando, conseqüentemente, os limites entre o corpo normal e anormal.

Neste presente trabalho, basta apontar à sua existência e à forte adesão social à cirurgia plástica que podem ser observadas na atualidade para justificar a contribuição que a reflexão sobre essa prática pode dar aos estudos sobre a subjetividade. Apesar do programa analisado ser de origem estadunidense, em 2013, o Brasil se tornou o país com o maior número de cirurgias plásticas para fins estéticos realizadas.

De que modo tal prática se constitui e se significa? Segundo Kehl (2004, p. 176), “[...] a possibilidade de ‘inventar’ um corpo ideal, com a ajuda de técnicos e químicos do ramo, confunde-se com a construção de um destino, de um nome, uma obra”. O traço do corpo se confunde com o traço do destino na cultura do corpo. Ainda segundo a autora, o corpo acaba sendo o último refúgio do eu, sendo o que “o jovem frequentador das academias de musculação que pensa estar livre para traçar o seu destino não se dá conta de que está condenado a viver, mais do que nunca, encerrado em si mesmo” (KEHL, 2004, p. 176-177).

É justamente o corpo como o local em que as identificações parecem estar condensadas que nos interessa. O foco no corpo se confunde em última instância com o foco no indivíduo. Com o esvaziamento das lógicas de grupos cujos membros gravitam ao redor de um ideal comum (seja religioso, político etc.), o que aparece como peça central é o indivíduo (de certa maneira confundido com o seu próprio corpo).

2. *I want a famous face*

A ideia de um corpo tomado como objeto customizável já estaria em certa medida prevista pela lógica do *self-made man*. No entanto, ao contrário da “pretensão autoral” presente em algumas práticas de customização do corpo, sendo o caso mais extremo o da cirurgia plástica, o presente trabalho pretende discutir brevemente o *reality show*²⁶⁴ de televisão da MTV dos Estados Unidos: *I want a famous face*.

De acordo com o site português da MTV (2009),

“*I Want A Famous Face*” é um programa que acompanha as transformações de doze jovens que optaram utilizar a cirurgia plástica para ficarem parecidos com o seu ídolo. Quer se trate de uma possível Pamela Anderson, uma Janet Jackson, um Brad Pitt ou uma Britney Spears, a ideia é ficar o mais semelhante possível da sua estrela favorita.

Recortamos como material de análise o depoimento de uma das

²⁶⁴ Carrozza e Lambert (2015) chamam a atenção ao modo como esse tipo de programa, “show da realidade”, ao fazer mostrar a vida de pessoas “comuns”, apagam o processo de produção de sentido de entretenimento do próprio programa, que tem um apelo comercial e espetacular.

participantes que se submeteu a uma série de cirurgias para se parecer com a cantora Britney Spears: “*Just give me that extra buzz that I need, you know, for that real person that is inside me just to be able to come out*” (grifos meus). Em português: “Me dê aquele toque extra que eu preciso para que a *verdadeira* pessoa dentro de mim consiga sair”. Nota-se que, paradoxalmente, para que a “pessoa real” seja capaz de “sair” de Crystal, é preciso que ela molde seu corpo à imagem de outro corpo por meio de artifícios. Observa-se aqui a convivência, aparentemente pacífica, de duas narrativas: a da possibilidade de engendrar-se, ou seja, origem e destino do sujeito são o próprio sujeito; e, da gênese do sujeito a partir do outro.

Nesse discurso, a narrativa científica seria capaz de colonizar uma narrativa anterior, de uma identidade pessoal recôndita, a ser descoberta. Nesse sentido, há aí um deslocamento da subjetividade. Costa²⁶⁵ (2001) aponta para as modificações das práticas do cuidado de si: da alma e sentimentos ao corpo, ao que ele chama de “fitness”. Há uma passagem da localização da subjetividade da “alma” para o “corpo”.

Assim, diante de um contexto no qual encontramos um enfraquecimento das instâncias tradicionais de referência, tais como a religião, a família, a nação (DUFOR, 2008), o que se observa é a elevação do corpo (e não qualquer corpo, mas o corpo malhado ou fabricado a imagem e semelhança de algum famoso) em um lugar privilegiado no que diz respeito à modalização das identidades e à mediação das relações entre os sujeitos.

De acordo com Kehl (2004, p. 179), “a produção dos corpos é produção de visibilidade vazia, da imagem que tenta apagar a um só tempo o sujeito do desejo e o sujeito da ação”. É nesse sentido que algumas coordenadas como desejo e ação tendem a ser preteridas nas discussões atuais sobre subjetividade. Não é para menos.

Mais precisamente, no caso observado no programa *I want a famous face*, não se trata de qualquer face, mas sim da face de um famoso, de alguém cuja chancela é dada por alguma outra instância que não uma autoridade, a instância democrática do público. Não se trata de se tornar aquela pessoa, mas sim de importar traços que determinem uma subjetividade por meio do recurso a um procedimento médico cirúrgico, que aqui pode ser entendido como prática social e histórica que produz subjetividade.

Assim, podemos considerar que *I want a famous face* nos permite traçar algumas das coordenadas da subjetividade atual que se apoia nas possibilidades materiais inauguradas com o avanço da ciência e da técnica ao mesmo tempo em que se constitui em um espaço social cujo laço se configura de forma horizontal.

Estariamos, atualmente, diante de uma sobreposição de corpos cujas “montagens” se encontram na tensão e aparente contradição entre homogeneidade (não apenas estética) e realização do ideal do eu.

3. Referências

CARROZZA, G. N.; LAMBERT, F. H. O. O sujeito capitalista e o corpo transformado. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 44 (3): p. 1053-1063, set.-dez. 2015

²⁶⁵ Informação verbal de Jurandir Freire Costa, na palestra *Externalização da subjetividade*, em 2001.

DUFOUR, D-R. **A arte de reduzir cabeças:** sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

HARVEY, D. **A condição Pós-moderna.** São Paulo: Editora Loyola, 1992.
FREUD, S. (1930) **O mal-estar na civilização.** São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

KEHL, M. R. Com que corpo eu vou? In: BUCCI, E.; KEHL, M. R. **Videologias:** ensaios sobre televisão. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOULIN, A. M. O corpo diante da medicina. In: CORBIN, A. COUTRINE, J.-J., VIGARELLO, G. (org). **História do Corpo:** As mutações do olhar. O século XX. Volume 03. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MTV. *I want a famous face.* 2009. Disponível em: <http://www.mtv.pt/noticias/i-want-a-famous-face-na-mtv/1cl2ug>. Acesso em: 26 out 2016.

A PUBLICIDADE EM DIFERENTES CONTEXTOS: IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS NA (RE)CONFIGURAÇÃO DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

PAULA SILVA ABREU, MAURICEIA SILVA DE PAULA VIEIRA

Departamento de Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy, Lavras - MG, 37200-000

paula.silvaabreu@hotmail.com, mauriceia@del.ufla.br

Resumo. *O presente trabalho tem como foco o gênero anúncio publicitário, a multimodalidade e os contextos. Os objetivos foram refletir sobre a multimodalidade na configuração dos anúncios e discutir as implicações do contexto para a produção. O trabalho é composto por quadro teórico e por uma análise de três anúncios. Percebeu-se que a multimodalidade e o contexto influenciam na produção desses textos.*

Palavras-Chave. *Multimodalidade. Contexto. Anúncio. Publicidade. Persuasão.*

Abstract. *The present work focuses on the advertising genre, multimodality and contexts. The objectives were to reflect on multimodality in the configuration of the ads and to discuss the implications of the context for the production. The work consists of a theoretical framework and an analysis of three ads. It was perceived that multimodality and context influence the production of these texts.*

Key Words. *Multimodality. Context. Announcement. Advertising. Persuasion.*

1. Introdução

Os anúncios publicitários estão presentes na sociedade atual para convencer, persuadir ou provocar as pessoas a comprarem produtos e aderirem a serviços ou marcas. Além de anúncios impressos e de outdoors, há peças publicitárias em forma de vídeos na televisão e na internet. Esses vídeos são compostos por diferentes modalidades de linguagem como imagens estáticas ou em movimento, sons e músicas, legendas e falas orais, textos escritos, gráficos, números, etc.

Nessa perspectiva, os objetivos desse artigo são: (i) discutir a multimodalidade no gênero anúncio publicitário relacionada às transformações que esse gênero incorporou com a evolução das tecnologias e (ii) refletir sobre as implicações do contexto, das ideologias de cada época e do suporte para a produção desses anúncios.

O quadro teórico advém dos estudos de Dell'Isola (2001), Krees e Van Leeuwen (2006), Koch e Elias (2006). Em um segundo momento, foi feita a

análise de alguns vídeos e peças publicitárias, das marcas Volkswagen, Fiat e Renault, de diferentes épocas (desde o século XIX até a atualidade).

2. Pressupostos teóricos

2.1. Multimodalidade e contexto

O desenvolvimento das novas tecnologias e o conseqüente surgimento de novos meios de veiculação do anúncio publicitário, como o meio televisivo e a internet, têm intensificado a articulação de diferentes semioses, com o objetivo de tornar esses textos ainda mais persuasivos.

Essa articulação entre diferentes modos de linguagem para a construção de sentido em um texto constitui a multimodalidade. Kress e Van Leeuwen (2006) consideram três funções que envolvem os textos multimodais: representacional, interativa e composicional. A primeira diz respeito à maneira como o texto é arquitetado para propiciar que o interlocutor realize o tipo de leitura que o produtor do texto espera. A função interativa envolve elementos que mantêm a interação e envolve não só a cena e seus participantes (personagens representados), mas também a interação entre autor e leitor (participantes interativos) e entre leitor e personagens. Por sua vez, a função composicional diz respeito ao formato dos textos e à estrutura, à maneira como são organizados no suporte para garantir maior articulação entre os diversos modos representacionais.

Oliveira e Dias (2016), embasadas em Kress e Van Leeuwen (2006) esclarecem que a função interativa relaciona-se à utilização de participantes representados (PR) que se dá principalmente através das imagens. Essa função é importante para “interagir, influenciar comportamentos, estabelecer e manter relações com os interlocutores e participantes interactantes (PI), presentes no ato de interpretar.” (OLIVEIRA; DIAS, 2016, p.85).

A função composicional da GDV se divide em três partes: valor de informação, saliência e enquadramento. O valor de informação é o valor que cada elemento representa com relação aos outros.

Kress e Van Leeuwen (2006) apontam que é importante observar a posição dos elementos, se estão à esquerda ou à direita, na margem superior ou na inferior ou no centro. Os elementos à esquerda são chamados de Dado e correspondem a informação que já é conhecida do interlocutor, que já fazia parte da leitura anteriormente. À direita encontram-se os elementos conhecidos como o Novo, que refere-se ao problema, ao desconhecido ou a questões que ainda não foram aprendidas. A partir desses fatores tem-se o sistema Dado-Novo. No sistema Ideal-Real, segundo Kress e Van Leewen (2006), os elementos da parte inferior da tela ou do papel são mais comprometidos com a realidade enquanto os elementos da parte superior representam o ideal, e têm menor comprometimento com a realidade. Tem-se ainda o sistema Centro-Margem. Enquanto nas composições circulares a distinção entre centro e margem pode variar, nas composições trípticas, o que está no centro é a informação principal, o núcleo.

O segundo sistema inter-relacionado da função composicional é a saliência que está relacionada ao posicionamento dos participantes na cena, pelo tamanho, “pela intensidade e pelo contraste das cores utilizadas, pelo maior ou menor brilho etc. para atrair a atenção do interlocutor (OLIVEIRA;

DIAS, 2016, p. 89).

A saliência se dá a partir do tamanho das letras e imagens, do plano de fundo e do primeiro plano, da cor ou luminosidade etc.

Já o enquadramento é responsável pela ligação dos recursos presentes em um texto, considerando que elementos de um mesmo enquadramento podem ter a mesma representação de significados, ao contrário dos que estão fora desse enquadramento. São fatores importantes para esse sistema a ausência de molduras, semelhança de cores, presença ou não de vetores, entre outros.

A multimodalidade é entendida como característica constitutiva da linguagem humana, portanto, está incorporada às práticas sociais do homem, uma vez que nas práticas sociais, a interação é feita por diferentes recursos semióticos, gestos, imagens etc. Os diferentes recursos multimodais estão relacionados à cultura e ao contexto. Koch e Elias (2006) defendem que o texto não tem sentido completo em si mesmo, mas depende da relação sujeitos-texto e que é necessário levar em consideração o contexto de produção. Nesse sentido é importante ressaltar que o contexto está presente à medida que o interlocutor (re)ativa conhecimentos de mundo, de situações comunicativas etc. para ler, interpretar e interagir com o texto.

Sobre a importância do contexto sociocognitivo, as autoras defendem que na interação é preciso que os participantes compartilhem conhecimento. “Em outras palavras, seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual etc.) devem ser, ao menos em parte, compartilhados (...)” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 61). O contexto, portanto, pode definir um nível maior ou menor de aceitabilidade do que está sendo dito, por parte do interlocutor.

Dell’ Isola (2001) discute sobre o contexto, a partir de cinco categorias: o cultural, o situacional, o instrumental, o verbal e o pessoal. Enquanto o contexto cultural está ligado à cultura e às convenções de determinadas “unidades representacionais particulares e das inferências extraídas, com o auxílio dessas unidades e de acordo com essas convenções.” (DELL’ ISOLA, 2001, p. 92), o situacional faz parte de toda conjuntura externa e diz respeito às circunstâncias que cercam o texto. Sobre o contexto experimental, Dell’ Isola (2001) diz que são “formas pelas quais o texto pode ser recebido por um indivíduo. Leitura e audição são os dois veículos possíveis para se obter informações textuais. Um indivíduo pode tomar conhecimento de um texto lendo ou ouvindo.” (p. 96). O contexto verbal, por sua vez, está ligado ao conteúdo linguístico dos textos, que deve estar bem organizado e estruturado de maneira sequencial para que seja possível a efetiva compreensão do que está sendo dito.

Por último, tem-se o contexto pessoal que inclui os conhecimentos, crenças, atitudes e o emocional do interlocutor. Todos esses fatores (cognitivos, culturais etc.) influenciam na compreensão de um texto, pois “os textos não contêm somente informações; incluem, além disso, opiniões, atitudes e sentimentos. Conhecimentos, atitudes e fatores emocionais constituintes do contexto pessoal são importantes condições subjetivas para a extração de inferências durante a compreensão textual (DELL’ ISOLA, 2001, p. 100).”

2.2. Anúncio publicitário: multimodalidade e contexto sociocultural

O anúncio publicitário é um gênero textual muito presente no cotidiano, que tem como funções principais convencer o público a adquirir produtos, serviços ou aderir a ideologias e apoiar marcas.

Para alcançar seus objetivos comunicativos, o anúncio precisa convencer o leitor sobre o produto, marca ou ideia que está sendo divulgada. Esse convencimento se dá a partir de diversas formas de persuasão do interlocutor, tais como o uso do humor; o uso de figuras de autoridade; o apelo para o emocional do público alvo; a presença da multimodalidade; o uso de gírias, linguagem informal e a presença de variações linguísticas etc. Todos esses recursos são articulados para garantir que as peças publicitárias chamem a atenção do consumidor e convença-o a aderir ao que está sendo oferecido. Com base na GDV, pode-se considerar que o processo de persuasão mantém relação direta com a função interativa proposta por Krees e Van Leeuwen (2006), porque recursos como a saliência e a presença de personagens representativos e sujeitos representados é um dos modos de criar-se a interação e até mesmo um sentimento de identificação entre o sujeito consumidor e a marca.

O público alvo do anúncio é diversificado e o que define esse público é justamente o tipo de produto ou serviço que está sendo oferecido. A seleção do público alvo de um anúncio depende de variados fatores e o publicitário tenta atingir diretamente aquele que tem o dinheiro ou os recursos necessários para realizar a compra. Nesse âmbito, o contexto de produção do anúncio é extremamente fundamental para definir o discurso que será assumido para que a persuasão ocorra.

Retomando a ideia de contexto instrumental, baseando em Dell' Isola (2001), existem fatores que podem justificar esse contexto, dentre eles o fato de que aparentemente memorizar, processar e manter-se atento ao texto que é lido é mais fácil do que interpretar e prestar atenção ao texto que é ouvido. Esses fatores são importantes aqui para refletir sobre as mudanças acarretadas ao gênero anúncio por consequência dos avanços tecnológicos. Anúncios publicitários que antes eram veiculados apenas em jornais, revistas e pelo rádio passaram a compor também o espaço televisivo e da internet, o que modificou a própria estrutura do gênero. O vídeo, por exemplo, exige que o interlocutor faça a leitura de textos, imagens, gráficos etc. como também que ele acompanhe a voz de narradores e personagens, além de interpretar tom de voz, músicas e sons específicos. Certamente, para interpretar-se um vídeo, é necessário o uso de habilidades que se diferem das que são importantes para a leitura de um texto impresso ou falado.

A linguagem dos anúncios, comumente, é simples e direta para atender aos objetivos do gênero. A linguagem verbal se ajusta ao público para o qual se fala, o que faz com que ela seja mais ou menos informal. O anúncio impresso geralmente é composto por título, linguagem verbal (existe certa predominância de verbos no imperativo), linguagem não verbal (imagens chamativas, coloridas, de pessoas famosas ou influentes etc.). Para a GDV, cada recurso tem suas funções principais e, nesse sentido, todos os elementos que estão envolvidos na construção de um anúncio possuem determinada função e contribuem para os processos de persuasão.

3. Análise de dados

Esta seção é composta pela análise de três anúncios publicitários de diferentes épocas e que foram veiculados em diferentes suportes.

3.1. O anúncio publicitário no suporte impresso

Anúncio 1: Fusca - Volkswagen



Figura 1 – Fiat

Fonte: <http://www.propagandashistoricas.com.br/2013/05/fusca-anos-60.html>

O primeiro anúncio analisado é de meados dos anos 60, quando a Volkswagen buscou promover as vantagens dos preços das peças e da mão de obra para manutenção do Fusca. É possível perceber na imagem que o fusca representado sofreu danos por decorrência de algum acidente. Por sua vez, o texto verbal traz os seguintes dizeres: “Mais cedo ou mais tarde sua esposa vai dirigir. Essa é uma das razões para você possuir um Volkswagenem.” O participante interativo, leitor do anúncio, ao fazer leitura, associando as diversas semioses presentes, pode inferir que, provavelmente, o carro foi danificado por uma mulher, visto que, o argumento da Volkswagen para justificar a necessidade de os homens terem um Fusca em casa é a economia com a manutenção que pode vir a ser necessária já que, como a peça indica, as mulheres (esposas) passariam a dirigir em pouco tempo.

Esse anúncio foi veiculado em revistas e jornais na época em que o Fusca era um dos carros mais vendidos. Quanto aos recursos multimodais, pode se notar que a peça publicitária não é colorida (as cores intensificam o efeito persuasivo dos anúncios) e possui uma quantidade grande de texto verbal, exemplificando uma certa primazia da escrita, sobretudo porque o texto foi veiculado em suportes impressos.

Uma questão relevante no que diz respeito a este anúncio é o próprio discurso que os anunciantes adotaram: de que os homens dirigem bem e as mulheres dirigem mal. Essa premissa teria um grau de aceitabilidade maior nos anos 60 do que atualmente, considerando que as transformações da sociedade

fazem com que esse discurso seja considerado machista nos dias atuais. Retorna-se à discussão de Koch e Elias (2003) sobre os fatores de um contexto que justificam o que alguém diz e por que diz e, neste caso, é válido refletir sobre a sociedade dos anos 60, bem como o papel social da mulher (na maioria das vezes dona de casa) e o papel social do homem (exercia certa “autoridade” com relação às mulheres em vários aspectos), que se torna justamente o público alvo que detinha maior poder aquisitivo e controle sobre as rendas da família, consumidores principais de automóveis.

3.2. O anúncio publicitário veiculado em TV

Anúncio 2: Picape – Fiat



Figura 2 - Fiat

Figura 3 - Fiat



Figura 4 - Fiat

Figura 10 - Fiat



Figura 11 - Fiat

Fonte: <http://www.propagandashistoricas.com.br/2017/05/picape-city-fiat-anos-80.html>

A picape da Fiat, lançada nos anos 80, foi um aperfeiçoamento da picape 147 do ano anterior. Contava com a tampa de abertura traseira e com um aumento de tamanho se comparado ao modelo que o antecedeu. Ao mesmo tempo aperfeiçoaram o mesmo Fiat 147 para um modelo de passeio no Brasil. São esses dois tipos de carro que são apresentados no comercial em vídeo dessa análise. Os dizeres do anúncio televisivo, transcritos, são:

"Era uma vez 2 irmãs. a Picape Fiat e a Picape City. No verão, enquanto uma ficou carregando 570kg para lá e para cá, a outra foi se divertir na praia. Ai chegou o inverno, a que trabalhou, continuou trabalhando, sempre fazendo economia, e a que se divertiu, continuou se divertindo. Picape Fiat e Picape City, enquanto uma trabalha, a outra se diverte."

De maneira bem humorada, o narrador do comercial apresenta os dois automóveis como sendo um que é sempre útil para uso no trabalho e o outro que é sempre adequado para os momentos de lazer. As falas do narrador vão intercalando-se com as imagens dos dois carros sendo utilizados para transporte de cargas (trabalho) e para passeio. O vídeo é composto por imagens em cores e por diferentes cenários que enriquecem o anúncio.

Um recurso muito presente nos anúncios publicitários é a intertextualidade. Os anunciantes optaram por relacionar o anúncio à fábula da cigarra e das formigas, que é conhecida pela moral de que quem trabalha (formigas) garante a sobrevivência, enquanto aqueles que pensam somente em diversão (cigarra), sofrem com as consequências de suas más ações. A Fiat modifica a moral da história a partir do momento que afirma que aquele que possui a Picape pode se dedicar ao trabalho, mas também pode se divertir porque os automóveis proporcionam esse estilo de vida para o consumidor.

É possível perceber nas figuras 3, 4, 6 e 7 que a Picape City aparece sempre a direita da imagem o que, segundo a GDV, a caracteriza como o Novo, enquanto a Picape Fiat está sempre a esquerda e assume a função de Dado. Nesse sistema Dado-Novo, a Picape City é novidade da Fiat e por isso está à direita, enquanto a Picape Fiat foi um carro produzido no ano anterior e, portanto, é conhecida pelo consumidor.

Ainda levando em consideração os pressupostos sobre a multimodalidade de Krees e Van Leeuwen (2006), analisam-se as personagens presentes no vídeo, ressaltando que não existe o contato olho a olho entre o participante representativo e o participante interativo, ao mesmo tempo em que apenas a voz do narrador é ouvida e o participante interativo (interlocutor) não tem contato visual com o mesmo. Como apontado nas discussões, os anúncios que proporcionam contato mais direto possível entre participante representativo e participante interativo tornam-se mais persuasivos, fator que não ocorre de maneira tão efetiva no vídeo da Fiat.

No que diz respeito ao contexto de circulação desse anúncio, o texto foi criado para ser divulgado principalmente na televisão, é plausível ressaltar que a partir dos anos 70, quando as televisões ganharam cores no Brasil, cada vez mais pessoas passaram a adquirir esse eletrodoméstico que acabou tornando-se febre no país durante as décadas de 70, 80 e 90. Portanto, o público que os publicitários eram capazes de atingir com os anúncios televisivos era significativamente maior do que os de interlocutores de jornais e revistas. O contexto, então, era outro e por causa disso, cada vez mais, passou-se a buscar inovações no gênero anúncio publicitário.

3.3. O anúncio publicitário em internet: o poder das redes sociais

A novidade da Renault para 2017 é o Kwid, carro compacto com características de SUV e preço acessível. Bruno Gagliasso e Marina Ruy Barbosa protagonizaram os anúncios do carro no mês do lançamento com

esse comercial que foi divulgado na televisão e, principalmente, na internet (site da Renault, site do YouTube etc.).



Figura 7 - Renault

Figura 8 - Renault



Figura 9 - Renault



Figura 10 - Renault



Figura 11 - Renault



Figura 12 - Renault

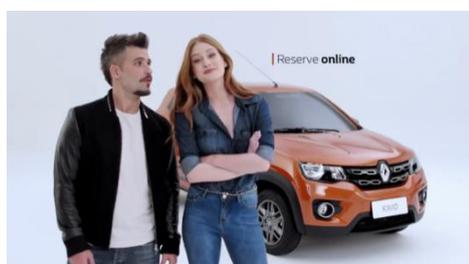


Figura 13 - Renault



Figura 14 - Renault

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=D5TcmDgRjtY>

Os atores atuam como participantes representados que olham diretamente para o participante interativo, em uma busca por um contato que proporcione um vínculo entre a marca e o consumidor. O diálogo dos personagens encontra-se transcrito:

Bruno: Tá chegando o lançamento mais esperado do ano: Kwid, o carro “compacto” (gesto que representa aspas, com as mãos) da Renault

Marina: Compacto? Ah, alto desse jeito?

Bruno: Uhum!

Marina: E esse espaço?

Bruno: O Kwid é o SUV do compacto

Marina: Uau! É lindo! Já posso reservar o meu?

Bruno: É claro que pode! Com preço exclusivo de pré-venda. Combina comigo, não combina?

Marina: É... Compacto né?

Bruno: O SUV do compacto!

Marina: Entra lá e reserve o seu.

As figuras 7 e 8 aparecem no vídeo para ressaltar a ideia de que o carro faz parte do sujeito, como uma “cara metade”. As falas dos atores durante o anúncio vão se intercalando às imagens, às legendas e textos verbais numa construção de sentido em que cada uma das linguagens tem valor igualmente importante para o texto. Características marcantes do carro são destacadas. Mesmo que ele seja um Compacto, é um veículo alto e espaçoso. No anúncio, os produtores utilizam de recursos gráficos e espaciais para apontar essas peculiaridades, como a atriz Marina Ruy Barbosa pequena perto do carro ou sentada em cima dele para evidenciar a altura do veículo (figuras 9 e 10). No que diz respeito ao sistema Centro-Margem da GDV, observa-se que o veículo, na maior parte do tempo, encontra-se no centro das imagens e isso faz com que ele seja o elemento núcleo da informação.

Observando-se a função composicional no anúncio, é evidente o uso de legendas e do próprio valor mínimo do veículo na pré-venda (figuras 12, 13 e 14) Além disso, o texto verbal traz as informações adicionais sobre o carro, como os prazos de garantia, os benefícios de se comprar na Renault e explicações sobre formas de pagamento e locais das concessionárias.

Quanto à internet como suporte, é inquestionável o alcance ainda maior de público alvo desse anúncio, não só porque o vídeo é divulgado em diversos sites, mas também porque a internet permite ao consumidor comentar, curtir ou compartilhar os textos a que tem acesso. Os atores Bruno e Marina, em suas respectivas redes sociais divulgaram fotos e vídeos do dia das produções do anúncio e do *making of*. Essa estratégia possibilitou que os fãs de Bruno Gagliasso e de Marina Ruy Barbosa buscassem saber mais sobre a marca de veículos e comentassem sobre o assunto, elogiando o carro, conforme mostram as figuras 15, 16 e 17:



Figura 15 - Instagram



Figura 16 - Instagram



Figura 17 – Instagram

Fonte: <https://www.instagram.com/brunogagliasso/?hl=pt-br>

Fonte: <https://www.instagram.com/marinaruybarbosa/>

Outro fator relevante é que uma maior divulgação do anúncio publicitário na internet e nas redes sociais está relacionada ao que Dell’ Isola (2001)

chama de contexto experimental, à medida que o interlocutor é capaz de realizar uma leitura que pode ser considerada cada vez mais dinâmica e interativa, com comentários, curtidas, compartilhamento e, além disso, é possível rever as peças publicitárias em questão, seja pelo celular, pelo computador, pelo tablet etc.

De modo diferente do primeiro anúncio analisado, neste a presença da mulher é marcante e o papel feminino é significativo. No anúncio da Renault, Marina Rui Barbosa não só é participante representativa da mulher atual que é confiante e independente como também é capaz de comprar o próprio carro, como fica evidente na fala da autora: “E quando eu posso comprar o meu?”

4. Conclusão

As pesquisas sobre multimodalidade tem se intensificado cada vez mais à medida que se percebe que muitos gêneros estão passando por transformações na forma como são constituídos. As análises realizadas apontaram que os anúncios tornaram-se cada vez mais persuasivos à medida que novos veículos de circulação dos textos foram surgindo, como a televisão e a internet. Além disso, o uso das cores e de uma menor quantidade de texto verbal deixaram os textos mais chamativos e a atenção do interlocutor passou a ser atraída mais facilmente. O vídeo permite que personagens criem uma interação maior com o participante representado, através do olhar, dos gestos, etc. Tem-se ainda a possibilidade de se usar um maior número de recursos como gráficos, legendas, imagens, sons e músicas, personagens etc. se comparados aos anúncios impressos. As análises evidenciaram que o contexto de produção de um texto (que inclui as convenções, valores e sentimentos das sociedades de cada época) é um fator que garante ou não a aceitabilidade, por parte dos interlocutores, do anúncio que é produzido.

5. Referências

BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. **Multimodality and multiliteracies**: analysis of reading activities in a digital environment. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016.

DELLISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferências e contexto sócio-cultural. 1. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1988.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. van. **Reading images**: the grammar of visual design. Oxon: Routledge, 2006.

KOCH, Ingedore V., ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, Tâmara Lyz Milhomem de; DIAS, Reinildes. Multimodalidade de ontem e hoje nas homepages do yahoo: trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 79-108.

CONTORNOS DE UMA VIDA A PARTIR DE UM DISCURSO DE POSSE

POLLYANNA JÚNIA FERNANDES MAIA REIS

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627 – Poslin - Sala 4035 – Pampulha, Belo Horizonte –
MG, CEP 31270-901.

`pollyanna.fernandes@ifmg.edu.br`

Resumo. *Este trabalho propõe analisar o discurso de posse do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, tomado, aqui, como uma narrativa de vida (MACHADO, 2009). Partimos do pressuposto de que o sujeito-narrador, ao discursar, revela aspectos que vão além do aspecto político, dando contornos, especialmente, a sua trajetória existencial. Nesse sentido, interessa-nos analisar parte da história desse sujeito, a partir de seu primeiro discurso de posse, ao assumir a presidência do país, à luz da Análise do Discurso, mais especificamente, da Teoria Semiolingüística, a fim de examinar quais imagens são (des) construídas, tendo-se em vista, especialmente, a noção de papéis sociais, perpassada pelas estratégias de captação e os possíveis efeitos patêmicos mobilizados em um projeto de palavra tão importante como este.*

Palavras-chave: *Discurso de posse – Teoria Semiolingüística – Estratégias de captação – Efeitos patêmicos.*

Abstract. *This paper proposes to analyze the presidential inauguration speech of Luís Inácio Lula da Silva in 2003, taken here as a life narrative (MACHADO, 2009). We start from the assumption that the subject-narrator, in discourse, reveals aspects that go beyond the political aspect, giving shape, especially, its existential trajectory. In this sense, we are interested in analyzing part of the history of this subject, from his first inaugural speech, when assuming the presidency of the country, in the light of the Discourse Analysis, more specifically, of the Semiolingüistic Theory, in order to examine which images are in particular, the notion of social roles, permeated by the strategies of capture and the possible pathetic effects mobilized in a project of such an important word.*

Key words. *Speech of possession - Semiolingüistic theory - Capture strategies - Pathetic effects.*

1. A narrativa de vida como componente discursivo

A associação do explícito e implícito dos diferentes enunciados configura a interdisciplinaridade constitutiva da Análise do Discurso. Nesse sentido, interessa-nos perceber as estratégias discursivas mobilizadas e seus efeitos de sentido no discurso de posse do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato, em busca de averiguar quais mecanismos são

utilizados, especialmente, tendo-se em vista à construção de imagens bem como a alusão a sua *narrativa de vida*.

Mas, antes de nos voltarmos para a interdisciplinaridade constitutiva da AD bem como as estratégias discursivas e, conseqüentemente, seus efeitos, é importante entendermos que o principal componente do discurso de posse se faz a partir da alusão feita pelo presidente à sua própria *narrativa de vida*. Mas, afinal, o que caracterizaria esse sintagma e porque ele seria considerado como basilar nessa análise? Para que possamos explicá-lo, faz-se necessário, portanto, caracterizar, brevemente, o contexto de seu surgimento e o campo disciplinar que ele ocupa, especialmente, tendo-se em vista as correntes teórico-metodológicas utilizadas para a análise que irá ocorrer neste trabalho.

Sendo assim, tal sintagma – *narrativa de vida* – surge em função da efervescência ocorrida, ultimamente, em relação ao fato do homem vir tentando buscar caminhos e alternativas para solucionar os seus conflitos e, por vezes, os direcionamentos de suas ações têm encontrado apoio em exemplos de indivíduos bem-sucedidos (LIMA, 2010). Para a pesquisadora, as vidas desses sujeitos são ofertadas como *referenciais exemplares* e isso acontece a partir dos mais variados formatos - livros, programas de televisão, reality-shows -, desde que o percurso existencial desses personagens seja destacado ou contado.

Além disso, não podemos afirmar que se trata de uma característica recente, pois alguns historiadores romanos como Tácito e Suetônio, além de tragédias gregas como *Édipo Rei*, de Sófocles, e *Sete contra Tebas*, de Ésquilo, e até mesmo trechos da própria *Bíblia* servem como exemplo para a conduta de muitos homens até hoje, mesmo que alguns deles possam não ter existido. Entretanto, merece relevo o fato de que essas narrativas sobre a vida de *outrem* tenham ganhado um destaque muito grande e, cada vez, com mais dinamismo nos últimos tempos.

Nesse contexto, ao perceber esse movimento e interesse pelas trajetórias existenciais, Daniel Bertaux (2003), um importante sociólogo francês, pertencente ao *Groupe d'Étude de l'Approche Biographique em Sociologie* (Geabs), consegue promover e atrair uma corrente da sociologia francesa para o estudo desse tipo de escrita, a partir dos *relatos de vida*, com a publicação estabelecida por um antropólogo, Oscar Lewis, sobre uma família de subproletários do México com a qual conviveu e gravou milhares de horas em fitas.

Essa nova abordagem implementada pelos sociólogos, na década de 70, a partir dos *relatos de vida* de indivíduos anônimos, fez com que um gênero anteriormente relegado pelo discurso erudito, pudesse ganhar cada vez mais espaço na sociedade. Para o autor, o mais relevante nesse tipo de (a/re) colhimento desses relatos é a possibilidade de extração das mudanças sociais a partir de discursos plurais, capazes de serem representativos de uma tipologia textual, além do fato de terem assumido na sociedade e, em especial, no mercado editorial, um destaque muito evidente.

Nesse ínterim, Bertaux (2003) ao fazer referência a essas trajetórias e percursos existenciais, faz uso do termo *récit de vie*, traduzido, por muitos, inclusive sociólogos, como *relatos de vida*. Como já dito, esse gênero (*récit de vie*), o qual foi introduzido na França a partir de uma perspectiva sociológica e etnográfica liderada pelo autor, desde então, recebeu diversas denominações, como “histórias de vida, narrativa de si mesmo, autobiografia”, conforme

destaca Machado (2012, p. 201). Porém, a autora, principal referência teórica para este trabalho, propõe uma ressignificação para o termo, a partir da adoção de uma perspectiva discursiva, demonstrando sua orientação teórica e metodológica, ao perpassar esse novo tratamento e nomenclatura dada aos *relatos de vida*.

Machado (2012) propõe, então, um novo sintagma – *narrativa de vida* – e ressalta que a ressignificação se deu a partir do termo *récit de vie*, utilizado por Bertaux (1976) em suas pesquisas, destacando a profícua metodologia utilizada nas Ciências Sociais. A autora ainda justifica que a reatualização do termo se deu, também, em função da inspiração advinda com a leitura do livro *Storytelling*, de Christian Salmon, (2007) o qual trata do formato discursivo empreendido pela narrativa, muitas vezes, visando ao fascínio e o caráter sedutor.

E ao fazermos alusão a esse caráter persuasivo da narrativa, podemos nos valer do que Charaudeau (2008) propôs, nesse mesmo sentido, em relação ao modo de organização narrativo do discurso apresentar a figura do *contador* e este se apresentar investido de certa intencionalidade, mesmo que não se tenha total consciência das significações levantadas, a fim de se dar um sentido particular ao que conta (CHARAUDEAU, 2008, p. 153).

Isso posto, consideramos que o discurso de posse do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva que, em tese, teria como pressuposto apresentar o seu plano de governo bem como as ações a serem efetivadas durante o exercício de seu mandato, comporta algo a mais: uma *dimensão-argumentativa-pela-narrativa-de-vida* muito evidente, tornando-se, portanto, um componente discursivo a ser analisado.

A partir de agora, interessa-nos, tendo-se em vista as estratégias de captação desse presidente, em um contexto de discurso de posse, bem como a alusão à *dimensão-argumentativa-pela-narrativa-de-vida*, tecer algumas análises, especialmente, no que diz respeito à construção de variadas imagens com vistas a perceber os possíveis efeitos patêmicos mobilizados em um *projeto de palavra* tão importante como este, o qual teve, como precedente, três eleições frustradas.

2. Um pouco sobre a cena política de outrora

Antes, propriamente, de analisarmos esse *projeto de palavra* – discurso de posse - faz-se necessário contextualizarmos um pouco sobre Luís Inácio Lula da Silva. Como já dito, antes de ascender ao cargo de presidente do Brasil, em 2002, Lula, durante a ditadura militar, filiou-se ao Sindicato de Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, por influência de seu irmão e de amigos próximos. Apesar de nenhuma experiência sindical, muitos o apontavam como uma pessoa que detinha um forte espírito de liderança e de profundo carisma, levando-o a candidatar-se à diretoria do sindicato dos metalúrgicos da cidade, mas sem deixar de exercer suas atividades enquanto operário.

Mais tarde, com a projeção alcançada na diretoria, Lula ganha proeminência nacional ao reivindicar por meio de uma série de manifestações, a reposição de salários em função da correção dos índices de inflação, algo que, praticamente, havia se extinto com a vigência do AI-5, durante o período ditatorial. Em função de sua vigorosa atuação, Lula foi preso e teve sua

cassação como dirigente sindical, sendo processado com base na Lei da Segurança Nacional.

Em 1980, Lula se juntou a sindicalistas, intelectuais e representantes dos movimentos sociais e católicos para formar o Partido dos Trabalhadores (PT), sendo o primeiro presidente deste. Em 1989, candidata-se à presidência da república e fica em segundo lugar, atrás de Fernando Collor de Melo. Já em 1994, no primeiro turno, perde para Fernando Henrique Cardoso (FHC) e, em 1998, também não consegue se eleger. Somente em 2002, Lula foi eleito presidente do Brasil, derrotando o candidato da situação José Serra do PSDB.

3. Um *projeto de palavra em(cena)*

Após termos exposto um pouco sobre o contexto que faz surgir o discurso de posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, ao assumir pela primeira vez o posto de maior autoridade do país, daremos início, então, à análise sobre esse *projeto de palavra* que, tradicionalmente, carrega o imaginário social de ser fruto de um laborioso trabalho de elaboração.

Para além do imaginário, um *discurso de posse*, a nosso ver, tem em comum o diálogo entre *aquele-que-o-enuncia* e as outras vozes que perpassam *aquilo-que-se-enuncia*, caracterizando esse *projeto de palavra* como um discurso marcado pela interdiscursividade e o dialogismo bakhtinianos, sobretudo, se esse for perpassado, por algum resquício que faça menção à trajetória de vida desse indivíduo.

E é tomando como basilar o dialogismo característico desse discurso, principalmente, fazendo menção ao contexto de um homem – representante da classe trabalhadora - que, após, 13 anos, chega ao poder, é que nos debruçamos, agora, a fim de entender quais imagens são desveladas por meio de sua manifestação discursiva e os possíveis efeitos patêmicos a partir desse jogo de (des)construção imagética a fim de desarquitar ou corroborar imaginários sociodiscursivos.

Lula inicia seu discurso afirmando que o axiológico “mudança” marca os novos rumos do país, mas é associada à “esperança”, como se o presidente encarnasse, de fato, o agente desencadeador de tal expectativa. Nesse ponto, podemos nos valer da teoria dos sujeitos da linguagem de Charaudeau (2008), em que o EUc (locutor real - ser social Luís Inácio Lula da Silva), perpassado pelo papel social de Presidente da República (EUe), ao enunciar, visa produzir o *efeito de adesão*, principalmente se considerarmos que a “mudança/esperança” acontece a partir do poder conferido a Lula, a partir de seu mandato, configurando-se, assim, como um *líder-revolucionário*, como se pode ver no trecho que se segue:

Mudança: esta é a palavra-chave, esta foi a grande mensagem da sociedade brasileira nas eleições de outubro. A esperança, finalmente, venceu o medo e a sociedade brasileira decidiu que estava na hora de trilhar novos caminhos (LULA, 2003, p. 1 – grifos nossos).

Mais adiante, a estratégia discursiva utilizada pelo presidente é a *negação* de um modelo que o EUe não toma como válida, ratificando a sua posição a partir de uma afirmação categórica: “a sociedade brasileira escolheu mudar, fazendo a mudança necessária” (LULA, 2003, p.1). Além disso, é como

se construísse uma *fusão identitária* numa espécie de dramatização, como se aquele que fala se fundisse à nação em um mesmo grau de cidadania (CHARAUDEAU, 2008, p.58), evidenciando contornos de um *líder-progressista* .

Diante do esgotamento de um modelo que, em vez de gerar crescimento, produziu estagnação, desemprego e fome; diante do fracasso de uma cultura do individualismo, do egoísmo, da indiferença perante o próximo, da desintegração das famílias e das comunidades, diante das ameaças à soberania nacional, da precariedade avassaladora da segurança pública, do desrespeito aos mais velhos e do desalento dos mais jovens; diante do impasse econômico, social e moral do país, a sociedade brasileira escolheu mudar e começou, ela mesma, a promover a mudança necessária (LULA, 2003, p. 1).

Em seguida, Lula se vale, novamente, da estratégia discursiva de *negação* , porém, destaca o axiológico *mudança* como fundamental à construção do enunciado, justificando que essas transformações ocorrerão a partir do momento em que o EUE, Presidente da República, der início a esse processo, criando a imagem de um *líder- magnânimo* , como se nenhum outro tivesse existido. Vejam:

Foi para isso que o povo brasileiro me elegeu Presidente da República: *para mudar* . Este foi o sentido de cada voto dado a mim e ao meu bravo companheiro José Alencar. E eu estou aqui (...) para reafirmar os meus compromissos mais profundos e essenciais, para reiterar a todo cidadão e cidadã do meu país o significado de cada palavra dita na campanha, *para imprimir à mudança um caráter de intensidade prática, para dizer que chegou a hora de transformar o Brasil naquela Nação com a qual a gente sempre sonhou: uma Nação soberana, digna, consciente da própria importância no cenário internacional e, ao mesmo tempo, capaz de abrigar, acolher e tratar com justiça todos os seus filhos. Vamos mudar, sim* (LULA, 2003, p. 1- grifos nossos).

Posteriormente, evidencia-se, mais uma vez, a *imagem de líder-progressista* , colocando o EUE como agente dessas mudanças, criando, assim, um *efeito patêmico-persuasivo* , principalmente, pelo uso da primeira pessoa, em que todos que o assistem e convalidam os enunciados por ele proferidos, são convidados a governarem juntos, pois, a todo o momento, ele diz: (NÃO) PODEMOS!

O Brasil é um país imenso, um continente de alta complexidade humana, ecológica e social, com quase 175 milhões de habitantes. *Não podemos deixá-lo seguir à deriva, ao sabor dos ventos, carente de um verdadeiro projeto de desenvolvimento nacional e de um planejamento, de fato, estratégico* . Se queremos transformá-lo, a fim de vivermos em uma Nação em que todos possam andar de cabeça erguida, teremos de exercer quotidianamente duas virtudes: a paciência e a perseverança (LULA, 2003, p. 2- grifos nossos).

Logo após, dá-se contorno a uma *imagem de líder-sensato*, aquele que se coloca como o mediador dos problemas sociais, porém, o faz com movimentos precisos, posicionando-se, mais uma vez, como aquele que se predispõe a planejar, mesmo que, para isso, tenha que romper com as expectativas de um povo ansioso por *mudanças*, tão marcadas ao longo de seu discurso.

Teremos que manter sob controle as nossas muitas e legítimas ansiedades sociais, para que elas possam ser atendidas no ritmo adequado e no momento justo; teremos que *pisar na estrada com os olhos abertos e caminhar com os passos pensados, precisos e sólidos, pelo simples motivo de que ninguém pode colher os frutos antes de plantar as árvores* (LULA, L., 2003, p.3 – grifos nossos).

Lula também dá contorno a uma *imagem de líder-combativo*, pois é ele que se coloca como agente de *mudanças*, porém, o EUE não age só, convocando a sociedade brasileira a agir. Notem, também, que ele utiliza o axiológico *povo*, tão utilizado em suas campanhas, principalmente por se legitimar como o governante do *povo brasileiro*, funcionando como uma estratégia persuasiva que busca a adesão de uma coletividade.

O povo brasileiro, tanto em sua história mais antiga, quanto na mais recente, tem dado provas incontestáveis de sua grandeza e generosidade; provas de sua capacidade de mobilizar a energia nacional em grandes momentos cívicos; e *eu desejo, antes de qualquer outra coisa, convocar o meu povo, justamente para um grande mutirão cívico, para um mutirão nacional contra a fome* (LULA, L., 2003, p. 3 – grifos nossos).

E, ao conduzir para o fechamento de seu discurso, identificamos o que nós consideramos ser um componente discursivo que adquire uma *dimensão-argumentativa-pela-narrativa-de-vida*: o aparecimento de fragmentos de uma minibiografia em conversas diárias e/ou outros gêneros que, convencionalmente, não pertenceriam ao gênero genealógico propriamente dito (MACHADO, 2016, p.72). Machado (2016), entretanto, convencionou chamar essa presença de *efeito de narrativa de vida* que, segundo a autora, ganha uma conotação mais adequada quando fazemos referência a esse costume dos sujeitos-enunciadores inserirem fragmentos de sua trajetória existencial. Seja adotando um termo ou outro, o que realmente nos interessa é o fato de que eles têm intuito muito parecidos: a persuasão pelo apelo emocional que cada *narrativa de vida* comporta, especialmente como Lula a mobiliza em seu *projeto de palavra*:

Cada um de nós, brasileiros, sabe que o que fizemos até hoje não foi pouco, mas sabe também que podemos fazer muito mais. *Quando olho a minha própria vida de retirante nordestino, de menino que vendia amendoim e laranja no cais de Santos, que se tornou torneiro mecânico e líder sindical, que um dia fundou o Partido dos Trabalhadores e acreditou no que estava fazendo, que agora assume o posto de Supremo Mandatário da Nação, vejo e sei, com toda a clareza e com toda a convicção, que nós podemos muito mais* (LULA, L., 2003, p. 13)

– grifos nossos).

Percebemos, portanto, a partir do trecho em destaque que Lula conseguiu atribuir uma evidente *dimensão-argumentativa-pela-narrativa-de-vida* ao inserir uma minibiografia de sua vida, ajudando a delinear a imagem de *líder-predestinado* que, mesmo em meio às inúmeras dificuldades, foi capaz de vencê-las e assumir, como ele mesmo destacou, “o posto de Supremo Mandatário da Nação” (LULA, 2003, p. 13).

Um outro efeito possível seria o daquele que tem conhecimento de causa e, assim, poderia governar a favor dos menos favorecidos socialmente, mas o faz se valendo, novamente, do pronome de primeira pessoa do plural - *nós* - e do verbo em sua forma conjugada - *podemos* – também na mesma pessoa – o qual pode ser entendido metaforicamente da seguinte forma: *ele* – Lula -, enquanto representante da nação tem o poder e, juntos, *eles* - o povo -, fundido nessa identidade e trajetória coletiva manifesta por meio de uma *narrativa de vida* bastante semelhante, também podem.

Vimos, assim, a partir da análise empreendida, que narrar a própria vida, algo tão inato à essência humana, tem ganhado cada vez mais destaque na contemporaneidade, principalmente, em discursos que, usualmente, não comportariam essa característica, mas, que, atualmente, são utilizados como uma estratégia de captação - de um auditório - muito cara, principalmente, aos políticos. Além dos políticos valerem mão dessa estratégia de captação narrativa-persuasiva, adquire-se uma outra dimensão: um efeito patêmico de comoção, seja pela discrepância dessas *narrativas de vida* ou até mesmo pelo efeito da identificação e, até mesmo, de construção de uma identidade nacional, frente a uma coletividade.

4. Algumas breves palavras para concluir...

Diante do exposto, várias imagens foram desveladas a partir dessa pequena análise e, para melhor compreendermos, criamos, a seguir, uma tabela que as mostra de forma resumida e nos possibilita entender melhor como elas reforçam esse caráter patêmico, principalmente, no contexto de um discurso de posse de um candidato que se elege, tendo o povo como principal aliado e, ao mesmo tempo, se apresenta como pertencente a esse mesmo grupo.

Tabela 1. As várias imagens desveladas no discurso de posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva em 2003

Discurso de posse – Luís Inácio Lula da Silva (2003)
IMAGENS DESVELADAS
líder-revolucionário
líder-progressista
líder magnânimo
líder-sensato
líder-combativo
líder-predestinado

Como vimos a partir da análise e da tabela construída para expor algumas imagens evidenciadas, o sujeito-enunciador dá contorno à figura de um *líder*. Porém, toda situação é perpassada pelo axiológico *mudança*, havendo a subdivisão dessa imagem de liderança, seja a de um *líder-revolucionário; progressista; magnânimo; sensato; combativo e predestinado*.

Além disso, Lula, ao discursar, retoma o seu passado, principalmente aquele ligado às dificuldades e, sobretudo, a pobreza, fazendo com que seu discurso assumira uma *dimensão-argumentativa-pela-narrativa-de-vida* ainda mais relevante, especialmente, por considerarmos que atribuir *efeitos de narrativa de vida* a um texto, imprime um outro maior: o de *identificação*. Ao mesmo tempo, construir um discurso perpassado por fragmentos de uma trajetória existencial, funciona como uma estratégia *narrativa-persuasiva*, principalmente, quando se fala às massas, como Lula o fez, de forma bastante reiterada, notadamente, quando fez alusão, em diversos trechos, ao axiológico *povo* e os chamava a agir, manifesto em sua pessoa, a partir da expressão *nós podemos*.

5. Referências

BERTAUX, D. **Les récits de vie**. Paris: Nathan, 2003.

LIMA, Tereza Gomes de Almeida. O pacto autobiográfico e os álbuns fotográficos. In: I CIELLI – CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS/ 4º COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2010, Maringá, 2010. **Anais do I CIELLI – Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários/ 4º Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários**. Maringá: Ed. Universidade Estadual de Maringá, 2010.

LULA, L. I. S. **Discurso de posse**. In: Biblioteca da Presidência da República, 2003.

MACHADO, I. L. Práticas discursivas: construindo identidades na diversidade e na adversidade. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. (Org.) **Práticas discursivas: construindo identidades na diversidade**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2009. pp. 103-118.

MACHADO, I. L. A AD, a AD no Brasil e a AD do Brasil. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). **Da Análise do Discurso no Brasil à Análise do Discurso do Brasil: três épocas histórico-analíticas**. Uberlândia: EDUFU, 2012. pp. 203-230.

SALMON, Christian. **Storytelling: la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits**. Paris: La Découverte, 2007.

MACHADO, Ida Lucia. **Reflexões sobre uma corrente da análise do discurso e sua aplicação em narrativas de vida**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.

OS JOGOS DE (DES)CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA EM UMA NARRATIVA DE VIDA

POLLYANNA JÚNIA FERNANDES MAIA REIS

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627 – Poslin - Sala 4035 – Pampulha, Belo Horizonte –
MG, CEP 31270-901.

pollyanna.fernandes@ifmg.edu.br

Resumo. Neste trabalho, pretendemos comparar as imagens desveladas do sujeito-sobre-o-qual-se-conta na obra Paulo Freire: uma biobibliografia (1996), organizada por Moacir Gadotti, a partir de dois textos contidos na primeira parte da narrativa, intitulada, *Prólogo biográfico a quatro vozes*. Primeiramente, analisaremos os escritos de Moacir Gadotti, presidente do Instituto Paulo Freire e, também, organizador da obra e, em seguida, o texto de autoria de Ana Maria Araújo Freire, viúva do educador, a fim de examinar como essas diferentes imagens são (des) construídas, tendo-se em vista, especialmente, os sujeitos discursivos e os papéis sociais que assumem, correlacionando aos modos de organização do discurso propostos por Charaudeau (2008). Ademais, merecerá relevo os procedimentos discursivos utilizados por esses autores em seus textos e como eles concorrem para determinados efeitos de sentido, considerando-se a sua aplicação às narrativas de vida (MACHADO, 2009), como é o caso de nosso material de análise.

Palavras-chave: Narrativas de vida. Imagens. Modos de organização do discurso. Efeitos de sentido.

Abstract. In this work, we intend to compare the unveiled images of the subject-on-what-if-account, in Paulo Freire: uma biobibliografia (1996), organized by Moacir Gadotti, based on two texts contained in the First part of the narrative, entitled, *Prólogo biográfico a quatro vozes*. First, we will analyze the writings of Moacir Gadotti, president of the Paulo Freire Institute and also the organizer of the work, and then the text written by Ana Maria Araújo Freire, widow of the educator, in order to examine how these different images are and especially the discursive subjects and the social roles they assume, correlating to the modes of discourse organization proposed by Charaudeau (2008). In addition, the discursive procedures used by these authors in their texts and how they contribute to certain effects of meaning, considering their application to life narratives (MACHADO, 2009), as is the case of our analysis material, will be worth highlighting.

Key words. Narratives of life. Images. Modes of organization of speech. Effects of meaning.

1. O espaço social da escrita de si e do outro

Estudos realizados na área de Sociologia tiveram grande importância para o retorno da sensibilidade biográfica, nos anos 70, a partir do acolhimento de *relatos de vida* (*récit de vie*) de pessoas anônimas, especialmente, daquelas trajetórias que tratavam de um mundo que se perdia frente a uma modernização acelerada e intensa e, ao mesmo tempo, segregadora, ao deixar que muitos indivíduos ficassem à mercê de um projeto de desenvolvimento social amplamente massificador.

Nesse contexto, tendo-se em vista o enfoque dado pela Sociologia no que diz respeito à escuta de si e do *outro*, abriu-se espaço à publicação de memórias e testemunhos, muitos deles, marcados pelo saudosismo, como observou Laslett (1969) em um de seus trabalhos. Essa nova abordagem implementada pelos sociólogos, a partir dos *relatos de vida* de indivíduos anônimos, possibilitou que um gênero anteriormente limado pelo discurso erudito, ganhasse cada vez mais adeptos e se tornassem verdadeiros *best-sellers* pelo mercado editorial.

Mas antes de nos determos a tratar mais especificamente sobre a *escrita de si e do outro*, faz-se necessário pontuar que foi Daniel Bertaux, sociólogo francês, pertencente ao *Groupe d'Étude de l'Approche Biographique em Sociologie* (Geabs), que conseguiu atrair uma corrente da sociologia francesa para o estudo desse tipo de escrita, *relatos de vida*, a partir da publicação de uma história estabelecida por um antropólogo, Oscar Lewis, de uma família de subproletários do México com a qual ele manteve relações de amizade durante seis anos, gravando muitas horas em fitas.

Bertaux (1976) foi quem, de fato, começou a remeter ao cerne da pesquisa sociológica a dimensão biográfica, sem deixar de privilegiar os mecanismos que pesam sobre os atores e explicar fundamentalmente, segundo ele, sua trajetória. Para o autor, nesse tipo de pesquisa, o que mais interessa é a extração das mudanças sociais por meio dos discursos plurais recolhidos, tomando-os como representativos de uma tipologia social.

Além disso, Bertaux (1976), ao acolher esses relatos, valorizou a ideia de transmissão, uma vez que permitiu fugir à alternativa entre uma concepção estruturalista da simples reprodução e de uma abordagem que apenas aprecia a liberdade individual do ator (DOSSE, 2009, p. 247). Sendo assim, o que configura, portanto, a abordagem biográfica de Daniel Bertaux, de acordo com Dosse (2009), é o desejo de modelização das estruturas sociais, destacando o fato de que os “relatos de vida serem apenas uma das técnicas mediante as quais se pode observar certos aspectos dos processos antroponômicos, em particular a antropológica e certos efeitos da antroprodução” (DOSSE, 2009, p. 247).

Ainda conforme Dosse (2009), no âmbito de uma perspectiva historiográfica, muitos pesquisadores têm aprofundado que a emergência desses gêneros que abarcam os percursos existenciais se dá em função de se situarem num espaço entre escrita e leitura literárias ou entre escrita e leitura científicas, despertando a reflexão acerca das relações entre ficção e história a fim de se entender os elementos constituintes de um relato (DOSSE, 2009, p.245). Para o historiador, os relatos ajudam a perceber o modo como o sujeito lida com a situação e o sentido atribuído, sendo um aspecto muito importante para entender a conduta dos indivíduos.

Feita a referência ao surgimento da sensibilidade biográfica ocorrida a partir dos anos 70 e o trabalho desenvolvido pelos sociólogos nessa área, merecendo destaque a atuação de Bertaux (1976), muitos pesquisadores, dos mais variados campos científicos, têm atribuído tamanho realce ao direcionamento dados às ações dos indivíduos, tidas, muitas vezes, como elementos balizadores dentro de uma sociedade, conforme pontuou Lima (2010). Já Schmidt (2000) credita essa evidência à ênfase dada às questões de foro íntimo daqueles que têm sua vida colocada em cena. Seja pela adoção desta ou daquela perspectiva, o que se nota é que o passado, reiteradamente, tem ganhado relevância, sendo ofertado nos mais diversos formatos na contemporaneidade, seja por meio de *livros, reality shows, biografias, autobiografias, blogs, dentre outros*.

Além dos motivos aventados, ganha contorno o *sujeito-sobre-o-qual-se-conta*, mas, também, *aquele-que-conta*, especialmente, no que diz respeito ao âmbito editorial em relação à publicação dessas trajetórias de vida, uma vez que este pode receber o *status quo* - um agente capaz de desvelar como nenhum outro o vivido -, sobretudo, se esse for um dos personagens mais significativos da história, assumindo, portanto, o papel ou uma espécie de testemunha ocular de um determinado percurso existencial.

Dessa maneira, ao dar proeminência aos *sujeitos-sobre-os-quais-se-conta* e, também, *aquele-que-conta*, abre-se espaço para um exame atento das posições discursivas e os papéis sociais assumidos por esses sujeitos, merecendo relevo, portanto, os procedimentos linguístico-discursivos utilizados para se contar a vida do *outro*, a fim de se perceber como esses constructos concorrem para determinados *efeitos de sentido*, considerando-se, especialmente, a sua aplicação às *narrativas de vida* (MACHADO, 2009), como é o caso de nosso *material de análise*.

2. Surgimento de um novo sintagma

Bertaux (2003), ao fazer referência a essas trajetórias e percursos de vida, faz uso do termo *récit de vie*, traduzido, por muitos, inclusive sociólogos, como *relatos de vida*. Como já foi dito, esse gênero (*récit de vie*) foi introduzido na França a partir de uma perspectiva sociológica e etnográfica liderada pelo autor e que, desde então, recebeu diversas denominações: “histórias de vida, narrativa de si mesmo, autobiografia” (MACHADO, 2012, p. 201). Porém, Machado (2012), principal referência teórica que tomamos neste trabalho, propõe uma ressignificação do termo, a partir da adoção de uma perspectiva discursiva.

Na Sociologia, como salientado, o gênero *récit de vie* foi traduzido e tratado, aqui, como *relatos de vida*, o que demonstra certa orientação teórica e, também, metodológica na medida em que pressupõe um procedimento de (a)colhimento da voz do *outro*. Já nas Ciências da Linguagem, mais especificamente, a partir da Análise do Discurso de vertente francesa, Machado (2012) propõe um novo sintagma – *narrativas de vida* – e ressalta a ressignificação do termo proposto por Bertaux (1976), destacando a metodologia utilizada nas Ciências Sociais e justificando, ainda, a sua inspiração advinda da leitura do livro *Storytelling*, de Christian Salmon (2007), a qual trata do formato discursivo empreendido pela narrativa que, muitas vezes, visa ao fascínio e o convencimento do interlocutor.

E, ao fazermos menção a esse caráter sedutor da narrativa, podemos fazer referência ao que Charaudeau (2008) pontuou nesse mesmo sentido com relação ao modo narrativo de organização do discurso, afirmando ser necessária a figura do “contador”, uma vez que esta se apresentaria investida de certa intencionalidade, mesmo que não se tenha total consciência das significações levantadas, a fim de se dar um sentido particular a sua narrativa (CHARAUDEAU, 2008, p. 153).

Ainda nesse íterim, a perspectiva charaudiana pode ser ampliada a partir do que trata Amossy (2006) sobre a *dimensão argumentativa* dos textos que, a priori, não seriam perpassados por esse caráter. De acordo com a autora, as estratégias retóricas são, e estão, inscritas na materialidade da linguagem, surgindo na gestão do dispositivo enunciativo. Além disso, Amossy (2006) considera que a adesão à determinada situação e/condição passa pela organização textual e pelas estratégias verbais mobilizadas em situação de fala, considerando primordial conhecer os agentes da enunciação, os parceiros envolvidos - bem como os papéis sociais assumidos -, sobretudo, o lugar de fala e as relações de poder implicadas, dentro do quadro institucional e do espaço da dóxica (AMOSSY, 2006, p. 246).

Desse modo, tendo-se em vista o exposto, consideramos que o discurso narrativo seja entrecortado por uma dimensão argumentativa. Nesse sentido, acreditamos que empreender *narrativas de vida* não se deteria apenas a contar trechos ou a totalidade de um percurso existencial, adquirindo, assim, um caráter mais amplo. Essa abrangência se daria, pois, a partir da compreensão dos estratos sociais em função dos contextos interpessoais, desvelados por meio das narrativas.

Machado (2012) destaca, ainda, que as produções narrativas têm em comum o diálogo entre o narrador e as outras vozes que perpassam seus ditos, trazendo nessas inscrições a marca do dialogismo e da interdiscursividade bakhtinianos (MACHADO, 2012, p. 201). E é por isso que a autora propõe uma ressignificação do termo *récit de vie*, tomando-o como uma *narrativa de vida* e o adaptando aos procedimentos do analista do discurso. Para Machado (2012):

O sintagma se enquadra bem com a Análise do Discurso (AD) e, em particular, com uma teoria de AD que muitos apreciamos – a Semiologia, de Patrick Charaudeau, que é uma teoria compósita, construída tendo por base principal conceitos da “linguística discursiva”, mas que também se abriu a outras áreas como a Sociologia, a Antropologia, a Etnologia e a Psicologia Social (MACHADO, 2013, p. 4)

Dessa maneira, ao optarmos pelo uso do sintagma *narrativas de vida*, estamos afirmando, como analistas do discurso, que nosso interesse recai sobre o modo como a narrativa é organizada – o fazer narrativo – perpassada por outros procedimentos linguístico-discursivos, sobretudo, aqueles que dizem respeito ao argumentativo, destacando uma interface que pode haver entre um estudo do discurso e o de uma *narrativa de vida*, sobremaneira à luz da teoria Semiologia.

Sendo assim, o nosso interesse não reside apenas em uma análise pontual dos fatos apresentados em uma narrativa, mas nos chama a atenção como são mobilizados os procedimentos e os princípios de organização desse

discurso, perpassados por um viés argumentativo, buscado, na maioria das vezes, com vistas a alcançar um estatuto de veracidade sobre *aquilo-que-se-conta* e a partir *daquele-que-conta*. Sobre esse estatuto, Ricoeur (1985) afirma que:

O importante mesmo é considerar que a narrativa de si representa o esforço mental feito por X para contar algo que realmente aconteceu, um esforço para “ajeitar” bem as categorias que vão permitir que essa história de si seja legível ou plausível (RICOEUR, 1985, p. 27).

Além da coerência e da verossimilhança de um relato, é necessário acentuar o caráter assumido pelo ser humano – o de ser um exímio contador de histórias -, interessando-nos, portanto, o esforço desse sujeito a fim de constituir uma história coesa e coerente acerca de uma vida, como é o caso dos textos que compõem o *Prólogo biográfico a quatro vozes* da obra - *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996) – organizada por Moacir Gadotti. Esses são de autoria de diferentes sujeitos discursivos que assumem papéis sociais diferenciados na vida do educador brasileiro Paulo Freire, sendo um deles, Moacir Gadotti, diretor do Instituto Paulo Freire, e Ana Maria Araújo Freire, à época, esposa do educador, no *prólogo da obra*.

É válido lembrar, ainda, que na elaboração do *prólogo* supracitado, Moacir Gadotti, enquanto organizador da obra, elencou *quatro* vozes, ou seja, quatro sujeitos discursivos que, em tese, evidenciariam as diversas nuances assumidas por Paulo Freire a partir de relatos de pessoas que tiveram proximidade com o educador nas mais variadas esferas da vida. Nesse sentido, os sujeitos responsáveis por realçar a trajetória do *sujeito-sobre-o-qual-se-conta*, ao discursivizar os fatos, selecionam e, muitas vezes, silenciam determinados aspectos por quererem, de fato, ocultar algum episódio ou até em função do desejo de construção de um relato mais coerente, mesmo tendo-se consciência das incoerências tão comuns à vida de qualquer ser humano.

Dessa maneira, interessa-nos, agora, tentar identificar os jogos de (des)construção imagética presentes na *narrativa de vida* supracitada, especialmente, a partir dos textos escritos pelos sujeitos discursivos Ana Maria Araújo Freire e Moacir Gadotti.

3. Algumas imagens em (des) construção

Nossa intenção ao escolhermos como *material de análise* dois textos que compõem o *Prólogo biográfico a quatro vozes* é comparar as construções linguístico-discursivas mobilizadas por esses dois autores que assumem papéis sociais diferenciados na vida de Paulo Freire. Se, por um lado, na obra, temos o texto de Ana Maria Araújo Freire – esposa do educador - cujo título é *A voz da esposa: trajetória de Paulo Freire* - como abertura do *prólogo*; por outro, logo em seguida, temos o de Moacir Gadotti – diretor do Instituto Paulo Freire - apresentando *A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho*, o que faz com que esse preâmbulo adquira um contorno especial: posições enunciativas diferenciadas, marcadas sob a égide de lugares de fala legitimados, especialmente, pelos papéis sociais que os sujeitos discursivos ocuparam na vida do *ser-sobre-o-qual-se-conta*, como se pode ver a seguir:

Ilustração 1. Recorte do *Prólogo biográfico a quatro vozes* a partir dos textos de Ana Maria Araújo Freire e Moacir Gadotti

Primeira Parte

PRÓLOGO BIOGRÁFICO A QUATRO VOZES

1. A voz da esposa: <i>A trajetória de Paulo Freire</i>	
Ana Maria Araújo Freire	27
1. Infância, adolescência e primeiras experiências profissionais	28
2. O “Método Paulo Freire”	37
3. O educador popular, exílio e retorno	40
4. Repercussão da obra de Paulo Freire	48
5. O escritor Paulo Freire	58
6. O ser humano Paulo Freire	64
2. A voz do biógrafo brasileiro: <i>A prática à altura do sonho</i>	
Moacir Gadotti	69
1. O pensamento de Paulo Freire como produto existencial	70
2. Pedagogia dialógica e educação libertadora	83
3. Paulo Freire no contexto do pensamento pedagógico contemporâneo	88
4. A experiência de Paulo Freire na Prefeitura de São Paulo	94
5. Reflexões mais recentes	104
6. Que futuro pode ter o pensamento de Paulo Freire?	110

Diante do exposto e justificado o motivo pelo qual faremos a análise desses textos, daremos início, então, aos escritos de Ana Maria Araújo Freire e ela o faz apresentando Paulo Freire a partir da evidenciação de sua porção enquanto *educador*. Para tanto, ela o caracteriza como *progressista*, especialmente em função da prática de “uma filosofia de educação renovadora” (FREIRE, A. M., 1996, p. 35), a qual pressupõe um conhecimento da realidade cotidiana dos alfabetizandos a fim de se estabelecer uma ação mais plural, sem se ater a um reducionismo linguístico.

Paulo Freire firmou-se como educador progressista. Com uma linguagem muito peculiar e com uma filosofia da educação absolutamente renovadora, ele propunha (...) conhecer a realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizandos para jamais reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras e frases (FREIRE, A., 1996, p. 35 – grifos nossos).

Nesse mesmo sentido, ao propor um conhecimento mais profundo da realidade dos alfabetizandos, Ana Maria Araújo Freire afirma que Paulo Freire propôs uma educação de adultos que se caracterizava pelo estímulo à participação e a responsabilidade social, principalmente, a partir de um viés político, ajudando a construir uma imagem de *educador combativo* a partir de sua prática social docente.

Além disso, a esposa do educador reitera o respeito de Paulo Freire ao conhecimento popular, indo ao encontro, mais uma vez, à primeira imagem já construída - a de *educador progressista* - a qual valoriza o respeito ao conhecimento popular, afirmando que “Freire explicitava o seu respeito ao conhecimento popular, ao senso comum” (FREIRE, A., 1996, p. 35).

Uma outra imagem que Ana Maria Araújo Freire dá a ver é a de um *pedagogo da classe oprimida*, uma vez que, como já salientado, partia do saber popular e do ambiente concreto daqueles que estavam a se alfabetizar, ressaltando o entendimento das condições sociais para que eles pudessem, de fato, tornaram-se seres sociais ativos no meio em que viviam.

Freire forjava-se, pela práxis vivida, como pedagogo do oprimido – mesmo sem ter ainda escrito a *Pedagogia do oprimido* – porque partia do saber popular, da linguagem popular, da necessidade popular, respeitando o concreto deles, o cotidiano de limitações deles (FREIRE, A., 1996, p. 35 – grifos nossos).

Mais ao final, Ana Maria Araújo Freire (1996) afirma que o trabalho de Paulo Freire vai além de sua marca já conhecida – o método inovador de alfabetização -, tratando-o como reflexo de uma profunda compreensão do processo educacional brasileiro, calcando suas bases na natureza política de uma alfabetização para a vida.

Em suma, o trabalho de Paulo Freire é mais do que um método que alfabetiza, é uma ampla e profunda compreensão da educação que tem como cerne de suas preocupações a sua natureza política (FREIRE, A., 1996, p. 35 – grifos nossos).

Diferentemente das imagens atribuídas por Ana Maria Araújo Freire, Moacir Gadotti (1996) tende a assumir uma posição diferenciada, principalmente em função do papel social assumido, revelando-a discursivamente. Gadotti (1996), ao iniciar seu texto, fala das relações interpessoais vividas com o *sujeito-sobre-o-qual-se-conta* e afirma que essa convivência foi, para ele, “uma verdadeira universidade” (GADOTTI, M., 1996, p. 70), dando contorno a uma *imagem de competência*.

O autor também acentua o caráter transdisciplinar da obra de Paulo Freire, mas a partir de um viés muito especial, a *globalidade* e o contexto abrangente de sua produção e formulações prático-teóricas, ressaltando, assim, não somente uma imagem de *competência*, mas, também, de *inteligência* frente às questões que se mostram globais, não apenas de uma determinada realidade como a brasileira, corroborando e justificando quase cinquenta títulos *honoris causa* recebidos mundialmente pelo educador.

O diretor do Instituto ainda se vale de um imaginário social bastante comum atribuído ao educador, afirmando que muitos não “hesitaram em categorizá-lo como um *pensador anarquista*” (GADOTTI, M., 1996, p.78 – grifos nossos), mas, imediatamente, nega esse amálgama, afirmando que, “no seu (meu) entender, pelas razões já explicitadas e pela originalidade de sua pedagogia, embora possa ser situado no contexto da pedagogia contemporânea com referência à essa ou àquela corrente do pensamento, ele continua *inclassificável*” (GADOTTI, M., 1996, p.78 – grifos nossos).

Dessa forma, tratar Paulo Freire como *inclassificável* no contexto de um *prólogo* adquire, para nós, uma dimensão muito forte, mostrando que as diversas imagens a ele atribuídas ainda seriam insuficientes, devido ao enorme destaque alcançado e alçado durante a vida, constituindo, a nosso ver, nesse espaço do *prólogo*, um *contrato comunicativo* (Charaudeau, 2008) muito forte, a partir do direcionamento dado pelo ato de linguagem – *inclassificável* – tendo-se em vista a qualificação atribuída ao educador. Poderíamos até mesmo, como salientou Searle (1987), tratar, aqui, do caráter perlocucional da palavra, no sentido de um direcionamento específico e prévio da leitura nas quase 700 páginas que se seguem.

Nesse sentido, ao seguirmos pela mesma esteira apontada por Charaudeau (2008) com relação à noção de *contrato*, podemos considerar, ainda, o fato do “processo comunicativo não ser resultado de uma única intencionalidade, precisando, pois, “considerar não somente as intenções declaradas desse emissor, mas, também, o que diz o ato de linguagem a respeito da relação particular que une emissor e receptor” (CHARAUDEAU, 2008, p.17). Assim sendo, o ato não comporta somente as intenções declaradas do emissor a respeito da relação, mas também o que diz a respeito da relação particular que une o emissor ao receptor, justificando, portanto, o estreito contato entre o *sujeito-sobre-o-qual-se-conta* e *aquele-que-conta*, principalmente em função de Moacir Gadotti se apresentar como organizador da obra – manifesto na capa do livro – e, também, por ser o diretor do Instituto Paulo Freire.

Mais adiante, dando corpo ao que o próprio Gadotti (1996) tratou como *inclassificável*, ele afirma que Paulo Freire assume o lado dos menos favorecidos socialmente, justificando tal fato a partir da elaboração da obra *Pedagogia do Oprimido*, a qual considera basilar: “Paulo Freire não deixa seu lado latino americano e toma a *Pedagogia do oprimido* por eixo central” (GADOTTI, M., 1996, p. 76 – grifos nossos).

Em um outro trecho, Gadotti afirma que Paulo Freire, em seu livro *Pedagogía de la contradicción* (1988), é um educador *internacional* e *transdisciplinar* (GADOTTI, M., 1996, p. 76 – grifos nossos), ressaltando a magnitude do teórico. Além disso, a fim de ressaltar esse caráter, afirma: que “essa *transdisciplinaridade* da obra de Paulo Freire está associada à outra dimensão: a sua *globalidade*” (GADOTTI, M., 1996, p. 76 – grifos nossos), atribuindo uma outra nuance a esse sujeito discursivo, aquele capaz de ir além de suas bases teórico-metodológicas, assumindo, pois, outros campos de atuação.

E ao direcionar para o fechamento de seu texto, Gadotti (1996) elenca duas imagens bastante valorativas para esse sujeito. De um lado, o autor evidencia uma porção *humanista* de Paulo Freire, sobretudo, calcada no desenvolvimento de um tipo de pedagogia que se funda em uma parcela da sociedade relegada, deixada à margem, através da *Pedagogia do Oprimido* e, por outro, coloca Freire na condição daquele que assume uma importância internacional, ou melhor, torna-se internacional, tanto em função de sua teoria quanto da condição assumida por um *ser-exilado-político*, afirmando ser que é a partir do ponto de vista do educador que funda sua *visão humanista-internacional* (GADOTTI, M., 1996, p. 76 – grifos nossos).

Dessa maneira, várias imagens foram desveladas a partir dessa pequena análise e, para melhor compreendermos, criamos, a seguir, uma

tabela comparativa que poderá nos ajudar a entender melhor como os papéis sociais desses autores que assinaram partes desse *prólogo* possuem uma dimensão argumentativa diferenciada, a qual será apresentada em algumas breves linhas no espaço da conclusão.

Tabela 1. As diferentes imagens atribuídas ao sujeito Paulo Freire

Paulo Freire: uma biobibliografia (1996)	
Primeira parte - Prólogo biográfico a quatro vozes	
A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho por Moacir Gadotti.	A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire por Ana Maria Araújo Freire
Imagens desveladas	
Imagem de competência	Imagem progressista
Imagem de inteligência	Imagem de pedagogo da classe oprimida
Imagem de humanista-internacional	Imagem combativa
	Imagem de renovador

4. Algumas linhas para concluir...

O conjunto das imagens desveladas a partir das vozes daqueles que enunciam a trajetória de vida de Paulo Freire mostram facetas de um educador eminente. Moacir Gadotti, por exemplo, ressalta questões ligadas à *competência* e *inteligência*, sem deixar de apreciar a porção *humanista* de Freire. Por outro lado, Ana Maria Araújo Freire, enfatiza uma imagem que dá contornos a um *educador progressista* e *renovador*, tudo isso, em função de uma imagem maior, a de *educador combativo* em função dos menos favorecidos socialmente, especialmente a partir de sua *Pedagogia do Oprimido*.

Nesse sentido, podemos perceber que Gadotti (1996), principalmente pelo *papel social* assumido na vida do ser *sobre-o-qual-se-conta*, tende a construir uma imagem mais próxima de características ligadas à vida profissional do educador enquanto a viúva do educador destaca mais as aspirações pessoais do sujeito Paulo Freire, manifestadas, também, por meio de sua obra e educação. Ademais, Ana Maria Araújo Freire se vale de enunciados que mobilizam o aspecto patêmico, dando contornos a imagens de um *homem renovador*, *progressista* e *combativo*, além, de reiteradamente, fazer referência ao povo e aos menos favorecidos socialmente, por meio de um procedimento linguístico-discursivo altamente explorado: o modo descritivo perpassado por uma dimensão argumentativa bastante evidente: a construção de um sujeito discursivo sem máculas.

5. Referências

AMOSSY, Ruth. **L'argumentation dans le discours**. 2ª edition. Paris: Armand Colin, 2006.

BERTAUX, D. **Les récits de vie**. Paris: Nathan, 2003.

BERTAUX, Daniel. L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. **Cahiers internationaux de sociologie**, vol. LXIX, Número especial de Histoires de vie et vie sociale, 1976, p. 217.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e Discurso. Modos de Organização**. Trad. (org.) Aparecida Pauliukonis e Ida Lucia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

DOSSE, François. **O Desafio Biográfico: escrever uma vida**. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

LASLETT, Peter. **Un monde que nous avons perdu: les structures sociales pré-industrielles**. Paris: Flammarion, 1969.

LIMA, Tereza Gomes de Almeida. O pacto autobiográfico e os álbuns fotográficos. In: I CIELLI – CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS/ 4º COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2010, Maringá, 2010. **Anais do I CIELLI – Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários/ 4º Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários**. Maringá: Ed. Universidade Estadual de Maringá, 2010.

MACHADO, I. L. Práticas discursivas: construindo identidades na diversidade e na adversidade. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. (Org.) **Práticas discursivas: construindo identidades na diversidade**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2009. pp. 103-118.

MACHADO, I. L. A AD, a AD no Brasil e a AD do Brasil. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). **Da Análise do Discurso no Brasil à Análise do Discurso do Brasil: três épocas histórico-analíticas**. Uberlândia: EDUFU, 2012. pp. 203-230.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**, v.3. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 1985.

SEARLE, John R. **Os actos de fala**. Coimbra: Almedina, 1987.

SALMON, Christian. **Storytelling: la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits**. Paris: La Découverte, 2007

SCHMIDT, Benito Bisso. **O Biográfico: perspectivas interdisciplinares**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

ANALFABETISMO E LETRAMENTO SOCIAL: AS DIVERSAS FORMAS DE APRENDER

POLLYANNA MARIA RESENDE, CAROLINNE MACHADO BARRA,
DÉBORAH OLIVEIRA SILVA

Departamento de Educação
Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy, Lavras - MG, 37200-000

pollyanna.resende@pedagogia.ufla.br, cmachadobarra@gmail.com,
deboraholliver22@gmail.com

Resumo. *Partimos da ideia que o letramento não é exclusivo dos indivíduos que sabem ler e escrever, as pessoas não alfabetizadas possuem uma leitura da sociedade. O objetivo deste trabalho é de apresentar um estudo sobre pessoas que não sabem ler, para isso realizamos entrevistas com pessoas não alfabetizadas, com respaldo teórico em Soares, Kleiman e Marcuschi, trazendo a discussão sobre letramento. O resultado deste trabalho nos permitiu acompanhar histórias de diversas pessoas com suas particularidades em uma sociedade letrada.*

Palavras-Chave. *Letramento social. Analfabetismo. Cultura letrada. Analfabetismo na contemporaneidade.*

Resumen. *Partimos de la idea que la alfabetización social no es exclusividad de los que saben leer y escribir, las personas no alfabetizadas poseen una lectura de la sociedad. El objetivo de ese trabajo es de presentar una pesquisa sobre individuos que no saben leer, para eso realizamos entrevistas con personas no alfabetizadas, con apoyo teórico en Soares, Kleiman y Marchuschi, trayendo la discusión sobre alfabetización social. El resultado del trabajo nos permitió acompañar historias de varias personas con sus particularidades en una sociedad alfabetizada.*

Palabras Clave. *Alfabetización Social. Analfabetismo. Cultura letrada. Analfabetismo en la contemporaneidad.*

1. Introdução

Partindo da premissa de que vivemos em uma cultura letrada em uma sociedade com predominância da linguagem escrita, entendemos que o letramento compreende a capacidade da ação leitora não apenas das palavras escritas, mas do mundo social no qual vivemos, interpretando figuras, ícones e estabelecendo relações entre eles.

Ao contrário do tradicional conceito de alfabetização, em que os alunos deveriam dominar as habilidades de leitura e escrita de forma mecânica, sem a preocupação com a capacidade de interpretar, compreender, criticar; o letramento apresenta-se como um processo em que o ensino da leitura e da escrita acontece dentro de um contexto social e que essa aprendizagem faça

parte da vida dos alunos efetivamente.

Letramento trata-se de um conceito recente dentro da Linguística, o qual surge a partir de discussões, mais na segunda metade dos anos 80, em que o termo foi usado por especialistas e estudiosos, que conforme Soares (1996), aparece em relação às discussões sobre analfabetismo, de modo que:

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele [...] esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita. (SOARES, 1996, p. 24).

Como Soares (1996) afirma acima, apenas por viver em um mundo que faz uso da escrita, a pessoa analfabeta se torna, de certa forma, letrada, por estar envolvida por uma cultura escrita. Neste sentido, é importante ressaltar que o letramento faz parte da leitura de mundo social, ou seja, por meio da interpretação de figuras e a relação feita entre elas.

O letramento se constitui de um conjunto de práticas sociais, e estas podem ser mediadas por textos escritos. O letramento é muito mais que alfabetização, pois muitos sabem ler e escrever, ou seja, são alfabetizados. Mas, é através do letramento que o indivíduo é capaz de preencher formulários, escrever um telegrama, uma carta, procurar por uma informação no índice telefônico, encontrar informações numa bula de remédio, numa conta de luz, ou até mesmo realizar diversas tarefas no dia-a-dia.

Diante disso, este trabalho tem por objetivo apresentar um estudo sobre letramento social, a partir da realização de entrevistas com pessoas que não são alfabetizadas, observando as características do processo de relação construídas com o mundo letrado. Diferente do que muitos pensam, há pessoas que não leem, nem escrevem, mas possuem algumas ou até várias habilidades de letramento.

Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa, a partir de um estudo de caso, por meio de entrevistas com pessoas não alfabetizadas contendo perguntas norteadoras. Para analisarmos as entrevistas, tomamos como base os estudos de Soares (1996; 2003; 2004), Kleiman (2008) e letramento social; e Marcuschi (1997), na reflexão sobre oralidade e escrita.

2. Letramentos: um conceito a ser compreendido

O Dicionário Aurélio conceitua letramento como “conjunto de conhecimentos de escrita e leitura adquiridos na escola” e “capacidade de ler e de escrever ou de interpretar o que se escreve”, porém alguns autores da Linguística significam de outras formas. Segundo Soares (2003), letrar é muito além de alfabetizar, é ensinar a escrever e ler dentro de um determinado contexto, no qual esses elementos façam parte do cotidiano do aluno. Além disso, Soares (2003) defende que o letramento concebe tanto quanto apropriar dos aparatos para alfabetização, quanto a essa perspectiva de convívio e hábito de escrita e leitura. Já Kleiman (2008) significa o letramento social como criação de estratégias, interpretação de figuras, o qual as pessoas usam para se adaptarem socialmente. Marcuschi (1997) conceitua letramento como:

O letramento por sua vez é o uso da escrita na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas sabe o valor do dinheiro, sabe o ônibus que deve tomar, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas e sabe muita outra coisa, mas não escreve cartas nem lê jornal, até o indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática. (MARCUSCHI, 1997, p. 126)

Como podemos constatar, Marcuschi (1997) concebe letramento como o uso que se faz da escrita socialmente. Podemos perceber que as conceituações dos autores relacionam entre si e todos concordam com o fato de que o letramento compreende a capacidade da ação leitora e não apenas das palavras escritas.

3. Resultados e Análise dos Resultados

Para a concretização deste estudo realizamos uma pesquisa qualitativa, a partir de um estudo de caso, por meio de entrevistas com pessoas não alfabetizadas contendo perguntas norteadoras. Cada indivíduo teve a oportunidade de contar um pouco mais sobre seu cotidiano de maneira livre e espontânea. Inicialmente, tínhamos algumas questões prontas, mas a maioria delas surgiram naturalmente ao longo da conversa, fazendo com que aprofundássemos ainda mais no cotidiano de cada um deles. Segundo Ludke e André (1986), o processo de elaboração do material deve ser mais importante do que o produto final, resultando em uma entrevista natural e uma melhor análise da situação investigada.

O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve. (LUDKE, ANDRÉ, 1986)

O resultado deste trabalho se mostrou extremamente pertinente, uma vez que nos permitiu acompanhar histórias de diversas pessoas com suas particularidades e desafios que vão muito além do não saber ler e escrever em uma sociedade letrada. A maioria dos entrevistados disse que não foi

incentivada quando jovens a estudar, além disso, teve que trabalhar desde criança, motivo que incapacitou os estudos. Os relatos também apontaram um grande preconceito e exclusão contra essas pessoas durante a vida, devido ao não saber ler e escrever, além de fatores como classe social, raça e gênero. Ao longo da vida, os entrevistados contaram com o apoio de familiares, desenvolveram uma memória incrível e a esperança de dias melhores.

A pesquisa realizou várias entrevistas com senhores e senhoras acima de 60 anos, residentes na região sul de Minas Gerais, em que foram feitas perguntas e gravadas em forma de uma conversa²⁶⁶. Ludke e Andre (1986) apontam a importância de proporcionar um espaço natural para os entrevistados, fazendo com que fiquem menos inibidos e a vontade para exporem o que quiserem.

O senhor “GC” nos relatou a dificuldade com as letras e números. Ele conta que cresceu no campo, e fala com orgulho que faz conta de cabeça. Mas não é qualquer conta, e sim aquelas que envolvem gados, pesados na maioria das vezes em arrobas. Isso se dá pelo o que Kleiman (2008) chama de letramento social. Criando estratégias para de adaptarem socialmente, de acordo com a sua realidade.

“Não me fez falta hoje inda não. É...se fosse pra eu entrar numa escola hoje, num entro mais. Não dou mais conta disso. Custoso demais, já to na idade de ficar quieto em casa, sabe como é? (risos). Mais oh... sei fazer umas conta de cabeça.” Aprendi jogando purrinha... sabe qual é, de baralho? Os minino escrevinha no cantinho assim oh era só olhar e ver o desenho... bão...(risos)” (GC-66anos)

Como dito anteriormente, as perguntas foram surgindo de forma natural. De acordo com que foram se sentindo a vontade, nos revelavam mais acontecimentos pessoais. Contando desde a dificuldade em assinar papeis na hora de aposentar até a boa relação com familiares. Estes, por sua vez, ajudam quando necessário. Mas isso não impede que o senhor “GC” realize tarefas individuais. Ele nos revelou que adora ir à missa aos domingos. Perguntamos como ele acompanha a missa e, em meio a gargalhadas, ele disse que já a decorou toda

“Ahhh fia, ai eu já sei de cor, de frente pra trás e trás pra frente. A palavra de Deus sempre dá um jeito de ser entendida. A gente escuta aqui (aponta para o ouvido) e sente aqui (aponta para o coração).”(GC-66anos)

Apesar das dificuldades do dia-a-dia, ele conta com o apoio de toda a família. Portanto, quando surge alguma dificuldade ele se sente amparado e não hesita em pedir ajuda, quando necessário.

“É que nem eu já falei já... minha esposa ta sempre aqui ajudando, meus filho... todo mundo ajuda graças a Deus...e dá apoio... tem minhas neta também. Nessa parte num posso ‘cramar’ não (reclamar). Todo mundo me ajuda muito, a família tudo ajuda. Graças a Deus todo mundo dá apoio.”(GC-66anos)

²⁶⁶ Para manter a integridade dos participantes da pesquisa não mencionaremos o nome dos entrevistados, para isso utilizaremos a descrição de siglas para os nomes e n. para as idades, como por exemplo GC-66.

4. Considerações Finais

Vivemos em uma sociedade letrada, portanto se adaptar a ela não sabendo ler e escrever se torna um grande desafio. Os entrevistados mostraram ter dificuldade para atividades vistas como comum por nós. Afinal, a escrita está presente no nosso cotidiano. O primeiro apresentou dificuldade com a vírgula presente nos preços de supermercado. A segunda pessoa não conseguia ler a bula dos remédios que tomava. E, ao contrário do que a maioria imagina, essas pessoas possuem o letramento social. Desenvolveram estratégias para conviver socialmente. Pudemos observar que apesar de possuírem dificuldade com as palavras, são sujeitos comunicativos, ativos e com alegria. Durante toda a entrevista sorriam sobre suas próprias histórias. Eles vão a igreja, andam de ônibus, vão na casa de amigos e passeiam no centro da cidade. Ou seja, o fato de não saberem identificar um preço ou não saber escrever, não fez deles pessoas amarguradas, tristes ou desiludidas com a vida. E sim pessoas que desfrutam daquilo que a vida lhes proporciona.

5.Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A; LUDKE, Menga. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986. p. 11-34.

DICIONÁRIO DO AURÉLIO. Significado de Letramento. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/letramento>>. Acesso em: 20 nov. 2017
KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: IEL/MEC, 2005.

_____. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada**. Trabalhos em Lingüística balhos em Lingüística Aplicada, n. 30, Aplicada 1997, p.39-79.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

_____. O que é letramento. *Diário do Grande ABC*, Santo André, p.3, 29 ago. 2003.

_____.O que é Letramento? **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 10, p.14-25, jul./ago. 1996. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/4soares_letramento.p

df>. Acesso em: 10 nov. 2017.

DISPUTAS SIMBÓLICAS NO CAMPO ESCOLAR

RAFAEL XAVIER TOLENTINO

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Juiz de Fora
Rua José Lourenço Kelmer, S/N, São Pedro, Juiz de Fora – MG, 36036-900,
Faculdade de Educação, Campus da Universidade Federal de Juiz de Fora

rafaelxaviertolentino@gmail.com

Resumo. *A partir do projeto político pedagógico de uma escola pública, realiza-se a análise de algumas das relações de força que atravessam a instituição, com base nos aportes conceituais do “poder simbólico” de Pierre Bourdieu e da “análise de discurso” de Eni Orlandi. Apesar da aparente conciliação de interesses plasmada no documento, o poder se materializa, de fato, através de intensas disputas – em grande parte dissimuladas e subcomunicadas – pela definição dos efeitos de sentidos “legítimos”.*
Palavras-Chave. *Discurso. Escola. Poder Simbólico. Projeto Político Pedagógico. Relações de Força.*

Résumé. *Fondée sur le Projet politique-pédagogique d’une école publique, nous faisons une analyse des rapports de force qui traversent l’institution, en nous basant sur les apports conceptuels du « pouvoir symbolique » de Pierre Bourdieu et de l’« analyse du discours » de Eni Orlandi. Malgré l’apparente conciliation d’intérêts dans le texte du document, le pouvoir s’est matérialisé, en effet, par des conflits intenses – en grande partie dissimulés et sous communiqués – pour la définition des effets de sens « légitimes ».*
Mots-clés. *Discours. École. Pouvoir symbolique. Projet politique-pédagogique. Rapports de force.*

1. Introdução

O presente artigo, inscrito em uma pesquisa mais abrangente, adota como ponto de partida o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola pública federal para a análise de determinadas relações sociais de força que a atravessam, dinamizadas de forma deliberada, ou não, pelos atores em seu interior. Parte-se da hipótese de que o documento em questão seja uma representação da materialização do poder efetivada através de uma intensa disputa – em grande parte dissimulada e subcomunicada – pela definição dos efeitos de sentidos considerados legítimos, bem como pela determinação dos detentores de legitimidade para defini-los. Com base nessa dualidade entre o programa oficial e o programa efetivamente praticado, procura-se observar as manifestações referentes às intenções das diversas agendas educacionais presentes no campo, que se situam em um *continuum* entre dois extremos: de um lado, vinculadas à ideia de uma necessária e exclusiva formação para o mercado de trabalho e, de outro, à ideia de formação humana e cidadã,

vinculadas aos propósitos dos movimentos sociais e da sociedade civil.

A pesquisa se efetua sob o curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e trata, na etapa atual, do estudo exploratório composto pelos trabalhos de revisão bibliográfica e de análises preliminares de reconhecimento e mapeamento junto à instituição estudada – Colégio de Aplicação João XXIII. O objetivo, de modo abrangente, é a avaliação do impacto provocado no ambiente da instituição, no aprendizado e na formação dos alunos – em sentido amplo – efetivado pelas peculiaridades da estrutura social subjacente e pela dinâmica das relações sociais compreendidas neste campo. Neste momento elabora-se a construção do quadro teórico e metodológico a partir dos aportes conceituais da sociologia crítica de Pierre Bourdieu e da “análise de discurso”, na concepção de Eni Orlandi.

Para que sejam realizadas as análises na instituição, se faz necessário, segundo Orlandi (1999) e Bourdieu (2007), que sejam delineadas, em um primeiro momento, as condições de produção relacionadas às práticas e aos discursos efetuados neste campo, que servirão, de forma subsidiária, às análises posteriores a serem realizadas na próxima etapa, de pesquisa em profundidade. Assim, o presente artigo se organiza pela divisão em dois movimentos, um de mapeamento dos aspectos ideológicos e sociais relacionados à conjuntura, em nível “macro”, e outro de delineamento do contexto imediato da escola pesquisada, mais interiorizado, em nível “micro”. O primeiro se desenvolverá pela apresentação do fenômeno do domínio da racionalidade neoliberal em todas as esferas, e conseqüente captura da subjetividade e da esfera pública pela lógica empresarial; o segundo, pela análise dos dados provenientes das observações preliminares realizadas na instituição. Serão introduzidas, ademais, ferramentas conceituais relacionadas à sociologia crítica e análise do discurso.

(...) construir um objeto científico é, antes de mais e sobretudo, romper com o senso comum, quer dizer, com representações partilhadas por todos, quer se trate dos simples lugares-comuns da existência vulgar, quer se trate das representações oficiais, frequentemente inscritas nas instituições, logo, ao mesmo tempo na objectividade das organizações sociais e nos cérebros. (BOURDIEU, 2007, p. 34 apud TOLENTINO, no prelo)

2. A subjetivação neoliberal

A despeito das aparências, o neoliberalismo tem profundas implicações com a realidade objetiva vivenciada no âmbito escolar, perceptíveis à medida que se adote, como sua definição, a de um sistema não circunscrito unicamente nas esferas política e econômica. Perfilha-se, nesse sentido, o entendimento de Dardot e Laval (2016), para os quais o neoliberalismo tem extrapolado suas dimensões por meio da expansão de sua lógica a todas as esferas da existência. Dada a característica de hiper-competitividade da sociedade contemporânea, a lógica concorrencial da empresarial se inscreve nas relações sociais, no poder público e mesmo na própria subjetividade. Nesse sentido, o neoliberalismo adota como estratégia de disseminação de seu ideal a criação de situações de mercado, por um lado, e produção do sujeito

neoliberal, por outro.

Conforme Dardot e Laval (2016), a dimensão antropológica do homem-empresa substitui a do *homo economicus* da economia neoclássica, e serve como base para a concepção do campo do *management*, fundamentado pelo discurso gerencial e do empreendedorismo, amplamente aspergido na atualidade que, além de privilegiar as dimensões da competição e da rivalidade, exige uma política que extrapola o âmbito do mercado e diz respeito à totalidade da ação humana. O indivíduo é considerado empresa de si e suas relações com os demais são de ordem contratual, submetidas às regras concorrenciais do mercado, cuja proposta é que cada um deve “cuidar de si mesmo”, em oposição à ideia de solidariedade coletiva. Parte-se do pressuposto de que se exista uma verdadeira igualdade entre os indivíduos em relação às suas obrigações, o que faz com que nenhuma deficiência de nascença ou de ambiente possa ser considerada como entrave para um obrigatório comprometimento com a maximização do desempenho pessoal. Essa normatividade é disseminada incessantemente por meio do discurso publicitário do “sucesso” como valor supremo, em oposição aos valores anteriores fundamentados em termos de uma renúncia individual em proveito de uma força coletiva. Conforme essa lógica, o sujeito é ao mesmo tempo o trabalhador a acumular capital e o acionista a gozar de seus frutos, o que compõe o imaginário desse novo sujeito, definido por um desempenho ilimitado associado a um gozo sem obstáculos.

3. Fundamentos sociológicos

Os fundamentos sociológicos utilizados na pesquisa derivam das concepções críticas elaboradas por Bourdieu (2002, 2006, 2007). Mais do que suas concepções a respeito dos temas da educação, da dominação, do poder simbólico ou do fenômeno da distinção social, procura-se, nestas obras, a obtenção de um “sumo” metodológico de sua maneira própria de pesquisar o meio social. A busca por este fio condutor, a ser transportado para a pesquisa em questão, se define em torno de alguns conceitos encontrados recorrentemente na obra deste autor, como a teoria dos campos sociais, os capitais envolvidos em determinados campos, seus objetos de consagração e a dinâmica das relações de força em seu interior. Este passo se faz necessário em grande medida porque o autor analisou a sociedade francesa, em um momento profundamente distinto, isto é, suas condições de produção devem ser levadas em conta, ao invés de simplesmente se tentar um transplante direto de seus conceitos para o solo brasileiro, marcado por profundas peculiaridades, que o distanciam enormemente de qualquer outro país estudado. Neste artigo, em específico, o foco é na concepção de cultura de Bourdieu, para o qual “(...)a arte e o consumo artístico estão predispostos a desempenhar, independentemente de nossa vontade e de nosso saber, uma função social de legitimação das diferenças sociais.” (BOURDIEU, 2006, p.14 apud TOLENTINO, no prelo). Ademais, concentra-se no conceito de poder simbólico elaborado por Bourdieu, para o qual a violência simbólica se dá em um sentido de imposição de determinados significados, considerados legítimos. Uma imposição que se efetiva, segundo o autor, por uma autoridade à qual seja conferida legitimidade para a definição desses significados legítimos. Porém, tanto essa definição de autoridade quanto o significado considerado

legítimo são conceitos completamente arbitrários, sem conexão alguma com uma realidade natural necessária e, neste ponto, estaria o poder a se consubstanciar, de modo simbólico, através de uma construção social.

As diferentes classes e fracções de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. Elas podem conduzir esta luta quer directamente, nos conflitos simbólicos da vida quotidiana, quer por procuração, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica (produtores a tempo inteiro) e na qual está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima, (cf. Weber), quer dizer, do poder de impor – e mesmo de inculcar – instrumentos de conhecimento e de expressão (taxinomias) arbitrários – embora ignorados como tais – da realidade social. (BOURDIEU, 2007, p.12)

Segundo Bourdieu (2006), a visão de mundo burguesa, que se fundamenta em um sistema de oposições simbólicas entre o comum e o raro, associados, respectivamente, à dicotomia “dominado versus dominante”, conta com mecanismos institucionais – dentre os quais aqueles encontrados no sistema escolar – para inculcar a concepção do culto à individualidade, expressa no conjunto de propriedades pessoais exclusivas e originais inscritas na ideia de valorização do estilo pessoal ou da opinião pessoal. A instituição escolar, segundo o autor, fortalece a ideia do individualismo, tão cara à burguesia e à elite, através da utilização de um estilo de organização estritamente individualista, da própria valorização entre o que é original em relação ao comum, bem como no interior do próprio conteúdo ensinado. Em consonância com a tese de Dardot e Laval (2016), Bourdieu (2006) mostra que tal visão compreende diversas esferas da existência, desde a política até a do lazer, sempre privilegiando o privado e o íntimo, em relação ao coletivo, público e comum, baseado na ideia mítica de “dons” e “méritos” pessoais. O que se percebe de fato é que essa concepção tem sido utilizada, em grande medida, por aqueles que acreditam em uma concepção de educação focada exclusivamente no aluno associada a uma visão de mundo meritocrática, à medida que tem como objetivo central a remoção dos empecilhos que impedem o desenvolvimento do indivíduo e o ideal de respeito ao ritmo de aprendizagem de cada um. Tal tipo de orientação adentrou massivamente o seio das orientações pedagógicas predominantemente na fase ideológica do neoliberalismo – à época de Margaret Thatcher e Ronald Reagan.

4. Resultados parciais

Devido à captura do Estado pelo poder financeiro, a escola pública encontra-se profundamente ameaçada tanto de ser eliminada junto com um conjunto de instituições públicas que não são do interesse do mercado, quanto de ser corroída por dentro, pela adoção dos projetos de educação tomados de princípios atrelados diretamente à elite financeira global. A interseção entre o poder público, a finança, a lógica empresarial e a esfera educacional tem

edificado e disseminado projetos que muitas vezes pressupõem a ineficiência histórica do Estado e a supremacia da lógica empresarial sobre quaisquer outras alternativas de gestão pública. Motivo pelo qual prega a vigilância da sociedade em relação ao poder público, em um discurso aderente à responsabilização geral dos indivíduos perante os atos do Estado. Trata-se de uma nova forma de governo que, duplamente, envolve o governo de si mesmo e o governo em relação ao outro, além de ratificar a visão de esvaziamento da esfera pública e da retirada do papel social do Estado.

O mito da figura ideal do empreendedor, que tem sido insistentemente incensado pela mídia de massa, toma parte dos sonhos de grande parte dos indivíduos em fase de escolarização. Seja como uma negação, à medida que se percebe como muito distante de suas possibilidades, seja como uma autoafirmação ou como um sonho, para aqueles que assim o conseguem vislumbrar. Ser empreendedor é tido para muitos como a meta de vida e solução para todos os problemas econômicos e sociais, referentes ao trabalho, porém disfarça o problema real da falta brutal de oportunidades no mercado de trabalho, à medida que responsabiliza o indivíduo por “garantir sua empregabilidade”. Nesse sentido, a cultura, na concepção de Bourdieu, tem um papel de legitimar uma farsa de que determinado grupo de indivíduos possuam um “dom natural” para empreender e, por isso têm sucesso no mundo competitivo. Escamoteando a realidade objetiva que se dá por meio das formas precárias de vida expressas em tipos igualmente precários de socialização familiar que não conseguem prover o suporte para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, comportamentais e emocionais (*habitus*) necessários ao bom desempenho no mercado competitivo. Aqueles que tem tais habilidades passam como que detentores de “superpoderes ocultos”, posto serem habilidades atribuídas a uma pequena parcela da sociedade e não serem, normalmente, alvo de nenhum tipo de avaliação objetiva. Nesse aspecto, a cultura tem um importantíssimo papel, uma vez que confere um aspecto de legitimidade ao fato da apropriação quase exclusiva de toda a riqueza produzida por um grupo extremamente pequeno da sociedade, através de uma justificativa falaciosa de sua característica superioridade moral.

Ao focar no interior da escola analisada faz-se necessário, logo de início, voltar o olhar para as especificidades sociais da realidade objetiva que se apresentam na instituição. Durante a participação em um seminário sobre a temática da inclusão social, ministrado no colégio por uma professora externa à instituição e cujo público alvo eram os professores e técnicos administrativos da mesma, foi possível perceber manifestações carregadas de simbolismo que levaram a pesquisa a se direcionar, desde então, em torno do tema das disputas entre os projetos educativos no seio da instituição. O posicionamento ao fundo do local do evento privilegiou uma observação abrangente do comportamento não verbal de todos, além da escuta privilegiada de todas as falas. Logo de início, e durante todo o período, foi possível perceber grande polarização, externada tanto pela posição “geográfica” quanto pelas falas, que se mostrou mais evidente no momento em que a professora externa questionou a todos sobre o PPP. Com intuito de aferir a efetividade desse documento, questionou sobre dados gerais como número de páginas, ano da última atualização, disponibilidade de acesso e sobre a forma como o aspecto da inclusão era contemplado no documento. Nesse breve momento, foi possível perceber o silêncio da grande maioria a respeito do tema, o que, por si

só, já diz muito e traz à tona duas hipóteses iniciais: trata-se de um silenciamento ou de uma indiferença? Por um lado, inscrito na dinâmica entre o que pode e não ser dito, diante das condições e das possibilidades individuais perante as relações de poder no campo, por outro lado, inscrito na questão da responsabilidade ou apatia em relação ao trabalho educacional. Se apresentaram, nas falas que se seguiram, algumas poucas justificativas por este “desprezo” ao documento, todas elas associadas às dificuldades históricas de chegar a um acordo comum acerca das definições a serem colocadas no PPP.

Outro dado importante para a análise em questão remete ao ano de 2016: trata-se de uma discussão relacionada à determinada publicação no jornal institucional impresso na época da ocupação estudantil do Colégio, momento em que vários movimentos protestavam pelo país contra reformas educacionais. A discussão acirrada gerou em torno de dever ou não o Colégio se posicionar politicamente em relação às questões ali demandadas. A partir dessa discussão, se tornou também nítida a questão da polaridade de agendas: por um lado a agenda que propõe o foco na formação do mercado de trabalho, por outro a agenda que propõe a emancipação, a formação política e os fortalecimentos “identitários”.

Em uma análise primária, o comportamento de indiferença de determinados agentes na situação relatada pode ter uma parcela de suas causas fundadas na subjetivação da racionalidade neoliberal que concorre para o individualismo, para o enfraquecimento e perda do valor conferido a quaisquer formas de coletividade, etc. O próprio conceito de “público” encontra-se em cheque, por essa lógica considerar os indivíduos como uma mera aglutinação de espaços privados, como empresas, regidos por relações contratuais, não há espaço para uma proposta pública, de bem comum, de senso de responsabilidade pelo outro, etc., típicas e fundamentais a uma instituição escolar pública, muito menos para questões como a da efetiva inclusão social. Outra questão é a relacionada às possibilidades efetivas de debate, isto é, sobre o ato de debater, em si. A polarização estremada indica que o debate se encontra, em certa medida, interdito na instituição pesquisada, conforme se pôde perceber nos relatos. O encastelamento em torno de determinados ideais, em associação com o individualismo torna a fixação de determinadas posições como questão de “vida ou morte”, afinal todos se encontram em uma ferrenha competição (outra característica da lógica empresarial). Torna-se possível vislumbrar, assim, as motivações da “falta de interesse” (ou resistência) de tais “competidores” em se verem obrigados a transcrever suas lutas para o papel: aos “vencidos”, um sentimento humilhante de ver concretizada em um documento a derrota e a fraqueza de sua atuação no campo; aos “vencedores”, seria como lançar luz a seus posicionamentos no campo, o que talvez seja percebido como um risco de “desnaturalização” de eventuais dissimulações, que lhes tenham servido ao mecanismo de fortalecimento no campo, além de alimentar indisposições com os demais colegas “vencidos”. O PPP talvez seja, nesse sentido, um tipo de “ferida que não deve ser tocada”.

O modo como se lida com o PPP pode ser interpretado como uma espécie de fotografia do estado e da intensidade das relações de força dinamizadas na instituição. Embora o debate seja essencial e intrínseco à atividade do aprendizado, existe um ponto de saturação no que diz respeito à

intensidade das polarizações e da forma como (não) é realizado. O mais emblemático é, ainda, o silêncio da maioria que, por sua riqueza de significado, deve constituir o próximo foco da pesquisa.

5. Considerações finais

As instituições educacionais têm sido duplamente atacadas por questões conjunturais: de um lado pelo enfraquecimento abrupto de um frágil Estado Social, construído desde as lutas do final do Séc. XIX e, por outro, pelo fenômeno da hipercompetitividade, consubstanciado na forma de um individualismo patológico. Ambos inspirados por uma ideologia neoliberal normativa e capilarizada, a ditar regras de ação para o poder público e regras de conduta na esfera individual. É fundamental, desta forma, que se dediquem esforços à construção de novas formas de coletividade e que sejam desenvolvidas, também coletivamente, discussões sobre a finalidade pretendida para a escola no contexto contemporâneo. Para, a partir daí, conectada com a realidade social, construir bases para o desenvolvimento de um projeto de equilíbrio entre o desenvolvimento humano, formação crítica e cidadã e formação para o mercado de trabalho. Ressalta-se a questão do equilíbrio entre os projetos, uma vez que, como vimos, a exacerbação de apenas um dos polos em detrimento dos demais resulta, necessariamente, em estratégias descoladas da realidade. A tarefa essencial e premente, é que sejam estudadas formas diversas de racionalidade, como propõe Dardot e Laval (2016), que estejam em verdadeira consonância com os interesses de toda a sociedade e que não contemplem apenas aqueles interesses da pequena minoria dominante, como se dá no momento atual. Refutando o argumento thatcheriano, de fato, existem sim muitas outras alternativas e é justamente o que se deve buscar.

6. Referências

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Traduzido por Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

ORLANDI, Eni Pucinelli **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

TOLENTINO, Rafael Xavier. **A tensão estrutural entre as expectativas e as realidades concretas no contexto escolar**. In: Semana da FAGED, 4.; Semana de Educação, 9.; Seminário Anual de Pesquisa em Educação do

PPGE, 12., 2017, Juiz de Fora. No prelo. Juiz de Fora: UFJF, 2017.

IMAGINÁRIOS DA SEXUALIDADE: PROBLEMAS DE GÊNERO

RAÍSSA RODRIGUES DE CARVALHO²⁶⁷

Faculdade de Ciências da Saúde Dr. José Antônio Garcia Coutinho –
Psicologia
Universidade do Vale do Sapucaí
Avenida Cel. Alfredo Custódio de Paula, nº 320, UNIVAS (Unidade Central).
Pouso Alegre – MG, CEP: 37553-068

raissacarvalho.psi@gmail.com

Resumo. *O presente trabalho busca estudar as situações e condições que podem estar relacionadas à instituição e manutenção do gênero – considerando a constituição da identidade de gênero - e como o sujeito se constitui no discurso. O documentário “A esquina de Monalisa” constitui o corpus analítico desta pesquisa que, a partir da teoria da Análise de Discurso e da Psicanálise explora as articulações destes processos por meio do “falar-de-si” travesti. Palavras-Chave. 1. Identidade de Gênero. 2. Análise de Discurso. 3. Psicanálise. 4. Sujeito. 5. Travesti.*

Abstract. *This paper pursues to study situations and conditions that may be related to the institution and maintainance of gender – considering the constitution of gender identity e how the subject constitutes itself in the discourse. The documentary “A esquina de Monalisa” constitutes the analytical corpus of this research that, from the Discourse Analysis theory and Psychoanalysis, explores the articulations of these processes through the “talk-about-itself” transvestite.*

Keywords. *1. Gender Identity. 2. Discourse Analysis. 3. Psychoanalysis. 4. Subject. 5. Transvestite.*

1. Introdução

O presente trabalho está, atualmente, em andamento e é vinculado à pesquisa de Iniciação Científica “Imaginários da sexualidade: discurso e psicanálise” – pesquisa esta que busca investigar os sentidos e o papel da sexualidade e suas articulações que permeiam o imaginário social na contemporaneidade.

Partindo da ideia de que a linguagem dá corpo e sentido às manifestações subjetivas e sociais, são analisados recortes de obras veiculadas pela mídia levando em consideração a Análise de Discurso, a Psicologia e a Psicanálise. Além disto, são compartilhadas notas de estudo por meio de uma plataforma virtual, que é o blogue “Imaginários da sexualidade:

²⁶⁷ Trabalho vinculado à pesquisa de Iniciação Científica “Imaginários da sexualidade: fase II – identidade de gênero”, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Nogueira e incentivo da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG.

discurso e psicanálise – notas de pesquisa em andamento”. Este blogue reúne leituras, vídeos e matérias utilizados e discutidos entre as participantes no decorrer da pesquisa.

Iniciado em 2016, o projeto teve, em sua primeira fase, maior foco na sexualidade infantil e na construção imaginária da figura feminina contemporânea - considerando suas possíveis influências vitorianas de acordo com a “História da Sexualidade: a vontade de saber”, de Michel Foucault. Tais pesquisas foram realizadas, simultaneamente, por duas acadêmicas de Psicologia da Universidade do Vale do Sapucaí e foram respectivamente intituladas “Imaginários da sexualidade: a criança e o infantil” e “Imaginários da sexualidade: a mulher e o feminino”.

No ano de 2017, deu-se início à segunda fase do projeto, tomando como foco a identidade de gênero e como ela se articula e se relaciona com a vivência da sexualidade de acordo com o imaginário – que funciona nas relações de linguagem. Buscamos estudar e explorar as situações e condições que podem estar relacionadas à instituição e manutenção do gênero, sempre considerando a constituição da identidade de gênero e como o sujeito se constitui no discurso. Nesta pesquisa, o projeto-documentário “A esquina de Monalisa” constitui o *corpus* de análise: foram recortadas cenas do documentário – que dá voz a cinco travestis de Botucatu - SP – a fim de estudar, a partir do “falar-de-si”, como estas se significam enquanto sujeitos em e de seu discurso.

2. Apresentação do *corpus*

“A esquina de Monalisa” se trata de um projeto realizado na cidade de Botucatu, São Paulo, sob a iniciativa de Rodrigo Casali – que é mestre em História pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, professor de ensino fundamental e médio no Centro Educacional Professor Reinaldo Anderlini e também ministra a disciplina de História da Educação no curso de Letras da UNIFAC – Associação de Ensino de Botucatu. A partir de pesquisas, leituras, entrevistas e trabalhos em equipe, foram confeccionados – a partir do método de pesquisa em história oral - livro e vídeo documentários a respeito da identidade e representação travestis, ambos lançados no dia 25 de janeiro de 2013.

O projeto teve o apoio do Programa de Ação Cultural (PROAC), da Coordenadoria Estadual de Políticas Públicas para a Diversidade, da Secretaria Estadual da Cultura, Secretaria Municipal de Saúde, Prefeitura Municipal de Botucatu e também da Revista Ethos.

“A Esquina de Monalisa” retrata um pouco da rotina, vida pessoal, profissional e amorosa de cinco travestis de Botucatu - SP: Viviana, Michelli, Vivian, Carlinhos e Babi. Pode-se notar como cada um/a ocupa seu lugar na sociedade e como se significa em seu discurso ao “falar-de-si”.

Em sua obra História da Sexualidade I: a vontade de saber, Foucault (1976) ressalta o esmero do discurso como característica marcante do início da tentativa de repressão vitoriana: as palavras deviam ser comedidas e a circulação de informações controlada, levando até mesmo à extinção palavras que apresentavam a sexualidade de forma muito concreta. Regras sociais foram implicitamente pregadas e o assunto devia ser abordado somente onde, quando e com quem fosse necessário e permitido.

Com a evolução da pastoral católica, as confissões eram ocasiões nas quais a sexualidade e suas articulações deviam ser descritas meticulosamente: o desejo, as palavras despidoras, os pensamentos e devaneios eram explorados devido às suas raízes, então, supostamente pecaminosas. Vemos, nesta situação, a relação de poder quanto ao “falar-de-si” no ambiente do confessor, inicialmente, e a transição ao ambiente psiquiátrico e psicanalítico: a inscrição da vivência da sexualidade em campos observáveis por meio da patologização e degenerescência associadas a ela (FOUCAULT, 1976).

Benevides (2013) retoma o pensamento foucaultiano do “falar-de-si” como confissão, de maneira mais genérica, atribuída à admissão, declaração ou ao fato de atestar algo sobre si mesmo. Considerando isto, apresentamos, a seguir, as cinco participantes do projeto “A esquina de Monalisa” de acordo com suas declarações sobre si mesmas:

Michelli atua como técnica de enfermagem em um hospital universitário de Botucatu e, conforme ela verbaliza, valoriza em primeiro lugar sua profissão e o amor de sua mãe (ela inclusive se emociona, em determinado momento, ao falar da mãe como a pessoa que “sempre lhe deu amor e carinho”). É nesse lugar que ocupa profissionalmente que ela se enxerga e se significa como pessoa no mundo, como frisa ao dizer que “(...) a enfermeira Michelli é mais importante que a Michelli travesti” (CASALI, 2012, p.10).

Carlinhos, por sua vez, deixa clara a importância da religião em sua vida e em como ele se vê. O Candomblé foi a única religião em que se sentiu aceito e, ao se autodenominar “pai” de santo e utilizar seu nome normalmente, mesmo que goste e se vista de forma dita “feminina”, demonstra singularidade em relação às demais participantes. A interpretação e vivência de seu gênero vai além da binaridade esperada socialmente – quanto a exercer uma “personagem” dita ou feminina ou masculina, somente.

Babi é uma profissional do sexo e, segundo ela, decidiu ser travesti porque era muito difícil ser um “gay afeminado”. Ela acredita que, como travesti, sofre menos preconceito do que sofreria se continuasse de tal forma. Babi também diz que prefere trabalhar com programas porque já sofreu discriminações nas empresas onde já trabalhou por ser travesti.

Vivian, por sua vez, trabalha como agente de saúde no programa de DST/AIDS, levando informações sobre as doenças e buscando a prevenção. Também realiza trabalhos de promoção social e de saúde para populações em situação de risco e vulnerabilidade social. Poder exercer esse trabalho e trazer ganhos à sociedade a faz se sentir “uma cidadã completa”, como afirma por meio da obra de Casali (2012, p.39)²⁶⁸.

Viviana é diarista e também trabalha como cabeleireira. Ela relata sua dificuldade em assumir a travestilidade, o que considerava ainda mais difícil do que ter se assumido como homossexual à família (diferentemente de Babi). Como bem lembra Viviana, a travesti, diariamente, coloca para sociedade que a identidade vai além da sexualização dos corpos – simplesmente pelo fato de existir e ser quem é: “(...) no momento em que você se travestiu, já tá mostrando pra todo mundo quem você é, o que você é” (CASALI, 2012, p.51).

Todos estes sujeitos participantes da pesquisa possuem suas

²⁶⁸ Vale dizer que, neste trabalho, nos apoiamos em alguns recortes de falas das participantes do documentário que já estão transcritos no livro do mesmo autor do documentário que fez esta obra em documentário e também em livro.

peculiaridades, inclusive em seu pensamento sobre o que é ser, de fato, travesti. Vê-se, assim, como a identidade e a representação não são fatores isolados, mas sim articulados em um processo de constantes construções dependentes de questões sociais, históricas, ideológicas, econômicas, culturais, psicológicas, emocionais e afetivas. Esses processos, ainda, são sempre articulados e constituídos por meio da linguagem, a partir da qual o sujeito se significa e é significado considerando aí o simbólico. Buscamos, em nossos estudos, compreender melhor estas vivências por meio da análise de recortes temáticos, que serão descritos posteriormente.

Com “recortes temáticos”, estamos nos referindo ao gesto de leitura que fazemos de certos trajetos temáticos a partir desses “falares-de-si” desses sujeitos travestis. A questão do “trabalho”, por exemplo, se configura como certa regularidade nas falas dessas travestis. E este é um elemento que nos interessa aprofundar nas análises que empreendemos.

3. Considerações sobre a linguagem

Foram destacados três trajetos temáticos para as análises discursivas: questões sobre a família, a religião e o trabalho. Considera-se, psicanaliticamente, que estes âmbitos são referenciais para a constituição do sujeito e sua identidade, inclusive interpretações acerca das concepções de gênero – visto que é a partir da relação com o outro e com o meio que o sujeito é inserido na linguagem, na cultura, na Lei. É por meio desta relação com o outro que ele atribui significado às próprias percepções e tão cedo recebe um nome, pelo qual deve responder. Assim, o sujeito se vê em um jogo de identificações, as quais interferem, então, em suas crenças, valores, desejos, grupos sociais, etc. (STARNINO, 2016).

Com o propósito de buscar compreender como se individualizam estes sujeitos travestis, nos apoiaremos, nesta pesquisa, na teoria e metodologia da Análise de Discurso, que tem como propósito observar o sujeito do discurso e como ele se significa na e pela linguagem – a produção de seus sentidos no discurso, levando em consideração a ideologia e a história: a linguagem só faz sentido porque está inscrita na história, assim como o sujeito que a produz. Eles (sujeito e discurso) se constituem, dessa forma, de maneira interdependente (ORLANDI, 2010).

De acordo com Orlandi (2010), o discurso é uma produção sócio-histórica que constitui e, simultaneamente, é constituído com/pelo sujeito, visto que ambos estão inseridos em determinado contexto histórico, ideológico, social e cultural. Desta forma, a autora também ressalta a característica opaca da linguagem, já que, uma vez que cada interlocutor/sujeito possui determinada carga histórica/ideológica/econômica entre outros, não é possível que os sentidos atribuídos sejam interpretados e compreendidos de forma pura, transparente, por diferentes interlocutores. Dito isto, o sujeito do discurso é, também, afetado/determinado pela ideologia e pela ordem do inconsciente.

Ainda de acordo com a autora, o discurso é a materialidade da ideologia e, a língua, é a materialidade do discurso. Por este motivo, a Análise de Discurso trabalha a relação entre língua-discurso-ideologia, refletindo sobre como a ideologia se manifesta na língua. O sujeito não possui uma relação direta com o mundo, senão pela mediação do discurso e seu caráter ideológico (ORLANDI, 2010).

Destacaremos, a seguir, alguns recortes já selecionados e o delineamento das temáticas para realização de uma análise discursiva. Apesar da não conclusão analítica, vale ressaltar a ideia de Orlandi (2010), que pontua que o estabelecimento de critérios e a seleção de recortes, ou seja, o que irá compor o *corpus*, já se trata de uma decisão a respeito de propriedades discursivas e isto já é parte da análise propriamente dita.

4. Delineamento temático e descrições

É importante lembrar que, a fim de compreender as variáveis e vivências relacionadas à constituição e manutenção do gênero e da identidade por meio do “falar-de-si”, os recortes foram inicialmente divididos em três temáticas discursivas: família, religião e trabalho. No entanto, no presente trabalho, não serão descritos todos os fragmentos que constituem o *corpus* da pesquisa.

Com relação à família, primeiro trajeto temático constituído pelo nosso gesto de leitura, destacamos o seguinte fragmento:

“A minha família é extremamente tradicional... É... Vamos dizer que... não que eles aceitem, mas que eles... é... respeitam. Entendeu? Aceitação dentro da minha casa é muito difícil. Inclusive até hoje eles não conseguem se dirigir a mim pelo nome feminino, sempre me chamam pelo nome masculino dentro da minha casa” (Vivian, 31:00²⁶⁹)

A partir desta fala de Vivian, nota-se que, para ela, a aceitação está relacionada ao reconhecimento de seu nome social (aceitação dentro da minha casa é muito difícil/sempe me chamam pelo nome masculino). Como dito anteriormente, o Outro/outro é que possibilita a constituição da identidade do sujeito, sendo que o nome é uma das mais fortes marcas do psiquismo, pois a partir dele o sujeito é reconhecido e inserido formalmente na sociedade e nos relacionamentos sociais. A adoção do nome social, neste sentido, seria uma tentativa de ser reconhecida por outrem tal qual ela mesma compreende sua identidade: alguém que tem preferência em utilizar adereços e assumir comportamentos atribuídos, geralmente, à figura feminina e seus papéis sociais. Desta forma, a recusa de a reconhecerem como “Vivian” implica como uma não aceitação de parte de sua identidade, a de gênero, neste caso.

Quanto ao âmbito religioso, Carlinhos, que é pai de santo, deixou clara a importância que a aceitação religiosa exerce em sua forma de ser e lidar com o fato de ser travesti.

“[...] Eu falava assim: se eu me assumir como gay, eu não vou poder ser nada, porque crente não pode ser, católico não pode ser, eu vou ser o que?” (Carlinhos, 9:10²⁷⁰)

²⁶⁹ Refere-se à participante e ao tempo (em minutos) correspondente ao recorte do vídeo-documentário “A esquina de Monalisa”, disponível no blogue organizado por Rodrigo Casali, vide referências bibliográficas.

²⁷⁰ Refere-se à participante e ao tempo (em minutos) correspondente ao recorte do vídeo-documentário “A esquina de Monalisa”, disponível no blogue organizado por Rodrigo Casali, vide referências bibliográficas.

A expressão de Carlinhos, ao questionar “o que poderia ser”, demonstra uma necessidade de “ser algo” (eu não vou poder ser nada/eu vou ser o que?), reconhecer-se enquanto sujeito em uma religião. Inicialmente, ao citar mais de uma religião, entende-se que ele somente queria “ser” – ou católico, ou “crente”, ou fazer parte de qualquer religião que aceitasse sua condição e, por ela, ser aceito como aquilo que é, independente de qual delas fosse. O importante, para Carlinhos, era “ser alguma coisa” no âmbito religioso, qualquer que fosse, que o proporcionasse aceitação.

O trabalho, última temática destacada até o momento na pesquisa, mostrou-se um aspecto fundamental no autoconceito²⁷¹ e noção de identidade das participantes – com relação ao papel social e de gênero expressos a partir do trabalho. Inclusive, por este motivo, pretendemos futuramente dar mais ênfase a esta questão. A seguir, vemos o discurso de Viviana, aos 36:30 minutos:

“Eu fui buscando coisas ass... é, empregos... que... mexessem mais com a parte feminina”

Sendo que Viviana é diarista e cabeleireira, nota-se como o imaginário e concepções sociais, culturais, históricas e econômicas afetam na noção de identidade do sujeito, sobretudo quando pensamos nas questões de gênero. Culturalmente, a mulher/o feminino tende a ser mais associado aos cuidados do lar e também estéticos, estereótipos associados ao que é “ser mulher”, ou seja, trata-se de algo que é socialmente e ideologicamente construído. Percebe-se que Viviana sente a necessidade de participar de atividades que, socialmente, são tidas como femininas. Esse “mexer com a parte feminina” (faxina e cuidados com o cabelo) seria, então, uma tentativa de ser aceita/reconhecida socialmente como “mais feminina”? “Somos” a partir do outro e de seu “reconhecimento de quem somos”, não há sujeito isolado, fora da relação com o objeto que o torna sujeito. O trabalho é uma forma desse reconhecimento.

“Eu senti que o... que o meu salário era por causa d’eu ser travesti, porque toda vez que eu pedia um aumento, a pessoa me tacava na cara: olha, se quiser cê pode pedir a conta, mas cê sabe que você é travesti, é difícil arrumar emprego. E essas coisas (...) foram me fazendo mal” (Babi – 51:00²⁷²)

Babi, que atualmente é profissional do sexo, encarou o preconceito em seu local de trabalho e por esse motivo exerce tal profissão. A imagem da travesti costuma ser fetichizada e sexualizada, parece um ciclo de vulnerabilidade o fenômeno da travesti ter sua imagem hipersexualizada, não possuir oportunidades de empregos formais devido às estigmatizações e, então, encontrar uma saída na prostituição. Essa questão merece maior atenção e nos parece ser necessário pesquisas mais amplas a respeito disso. Vivian também comenta a respeito aos 54 minutos do documentário:

²⁷¹ Conjunto de pensamentos, sentimentos e características que o sujeito atribui a si próprio, como vê a si mesmo e presume que os outros o vejam, a partir de suas relações (ANDRADE, 2016).

²⁷² Refere-se à participante e ao tempo (em minutos) correspondente ao recorte do vídeo-documentário “A esquina de Monalisa”, disponível no blogue organizado por Rodrigo Casali, vide referências bibliográficas.

“Eu posso garantir que se... toda travesti tivesse oportunidade de ter um... emprego... eu tenho certeza que a gente veria menos travestis... na prostituição, ou nas coisas erradas que acabam sendo mostrado (...). Eles pouco veem o travesti que trabalha, o travesti que... estuda, né... (...) o padrão é assim: todo travesti é marginal, é profissional do sexo... e acaba fazendo um pacotão e achando que ninguém presta.”

O discurso de Vivian ressalta a relevância e importância da oportunidade de empregos e profissionalização no imaginário da travesti. No entanto, nota-se certa contradição no momento em que ela, também, desvaloriza as imagens destes sujeitos (pouco veem o travesti que trabalha e estuda/pacotão em que ninguém presta). Tornam-se evidentes as variáveis ideológicas, sociais, históricas e culturais na opacidade do discurso, uma vez que as mesmas condições que produzem o discurso daqueles que Vivian critica são reproduzidas por ela – classificando aqueles que exercem alguma profissão/atividade que ela própria não considera ideais, como parte de um “pacotão que ninguém presta”. Ao relacionar a travesti que é profissional do sexo a esse “pacotão”, ela também não estaria persistindo e fortalecendo essa ideia – como se toda travesti que é profissional do sexo realmente não prestasse?

Por fim, vemos um fragmento do livro-documentário em que Vivian fala sobre o significado do trabalho em sua vida: “Esse trabalho me deu visão, me trouxe reconhecimento pela travesti que sou. Hoje eu me vejo como um indivíduo participativo da sociedade. Eu acho que sou uma cidadã completa hoje” (CASALI, 2012, p. 39). Pode-se inferir que, como ela se considera uma cidadã completa devido ao seu trabalho e o reconhecimento e visão que este lhe trouxe, a falta dele lhe traria, então, a incompletude. O “não ser uma cidadã completa”.

Em um contexto capitalista, o trabalho, simbolicamente, é um meio pelo qual o sujeito se vê detentor do poder e participante das relações de poder – embora sempre desiguais, é preciso dizer... –, capaz de reconhecer e ser reconhecido. O trabalho abarca diversos fatores ligados à identidade do sujeito, desde relações econômicas, sociais e políticas, até dimensões pessoais e psíquicas relacionadas à autoestima, ao gênero, autoconceito e também à transferência de energias pulsionais (sublimação – mecanismo de defesa psíquico). Ele, o trabalho, é um meio pelo qual o sujeito se vê ativo na sociedade, em constante relação com o outro e consigo mesmo.

5. Considerações finais

A identidade do sujeito é formada a partir de sua relação com o outro e com o ambiente, ninguém se constitui sujeito isoladamente – tampouco a noção de identidade pode ser considerada estática devido às relações sociais, históricas, culturais, etc. Ele precisa ser reconhecido pelo outro como sujeito e, a partir das trocas relacionais, ocorrem as identificações e é inserido na cultura, na linguagem, na sociedade, na Lei, moldam-se os hábitos, as crenças e vê a si mesmo a partir do outro. Por este motivo, precisamos considerar sempre as condições sócio-históricas, culturais e ideológicas que se articulam na noção de identidade, de gênero e de papéis sociais: não se constitui sujeito sozinho,

assim como não se constitui a identidade de maneira estanque. Sujeito e sentidos se constituem ao mesmo tempo, conforme Orlandi (2010).

A concepção binária e dicotômica – dos sexos, gêneros, do desejo, do corpo e dos papéis, implicam na noção simbólica e imaginária do “feminino” e do “masculino”, de maneira que as travestis (no caso da presente pesquisa) sintam a necessidade de se encaixarem até mesmo nos estereótipos do gênero/sexo/papel oposto àquele com que não se identificam, podendo fortalecer, com isso, uma certa binaridade posta socialmente quanto ao problema do gênero.

Além da binaridade, podemos pensar no fortalecimento da matriz sócio-normativa das relações causais entre sexo/gênero/desejo, padrão este classificado por Butler (2016) como “gênero inteligível”, ocasionado pelo que ela nomeia de “heterossexualidade compulsória”. Nesta concepção, compreende-se que o gênero é, obrigatoriamente, decorrente do sexo e, o desejo, resultante do sexo e, portanto, do gênero. Partindo deste pensamento, qualquer sujeito que não correspondesse ao padrão sócio-normativo seria, de certa forma, subversivo, o que pode se associar também, a nosso ver, ao que Foucault (1976) chama de dispositivo da sexualidade.

É como se houvesse uma tentativa de trazer para o real aquilo que está no plano simbólico: o processo inconsciente de identificação com tais noções – geralmente iniciado na infância durante o processo do Complexo de Édipo, relação triangular entre pai-criança-mãe (enquanto funções paterna/materna) que marca e estrutura primariamente o psiquismo, como lembram Yoshida et al. (2001).

Por fim, vale retomar que este trabalho está em pleno desenvolvimento e que o que trouxemos aqui são alguns recortes que estamos analisando na fase II do projeto de pesquisa mencionado na introdução deste artigo.

6. Referências

ANDRADE, Cláudia. A construção da Identidade, Auto-conceito e Autonomia em adultos emergentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 137-146, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n1/2175-3539-pee-20-01-00137.pdf>>. Acesso em: 18 nov 2017. 19:48:34.

BENEVIDES, Pablo Severiano. Verdade, liberdade e sexualidade em A vontade de saber: uma análise das práticas de confissão como falar de si. **Revista de Ciências Sociais**, n. 38, p. 233-250, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/viewFile/15069/9440>>. Acesso em: 18 nov 2017. 13:50:35.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CASALI, Rodrigo (Org.). **A esquina de Monalisa**. Disponível em: <<http://aesquinademonalisa.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 nov 2017. 19:57:50.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de

Janeiro: Graal, 1976.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2010.

STARNINO, Alexandre. Sobre identidade e identificação em psicanálise: um estudo a partir do Seminário IX de Jacques Lacan. **Doispontos**., Curitiba, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 231-249, 2016.

YOSHIDA, Luzia Aparecida Martins et al. Transexualismo: uma visão psicanalítica. **Rev. Latinoam. Psicopatol. Fundam.**, São Paulo , v. 4, n. 2, p. 92-112, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v4n2/1415-4714-rlpf-4-2-0092.pdf>>. Acesso em: 11 nov 2017. 20:01:55.

EFEITOS DE SENTIDO, INTERDISCURSO E MEMÓRIA: UM EXAME DOS MEMES “NEGO ISSO, NEGO AQUILO”

RAQUEL COSTA GUIMARÃES NASCIMENTO, ERISLANE RODRIGUES
RIBEIRO

Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística
Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão
Avenida Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Bloco G - Sala 03 (Secretaria).
Setor Universitário. Catalão – GO. CEP: 75704-220

raquelcostaguimares@gmail.com, erislanerr@gmail.com

Resumo. *Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “Da margem ao centro: discurso sobre as minorias nas mídias sociais” e pretende analisar o conjunto de memes “nego isso, nego aquilo”, que promove o humor a partir de características físicas atribuídas a sujeitos “negos”, sob a base teórica da Análise do discurso Francesa, com o fim de identificar os sentidos produzidos, o papel da memória e as relações interdiscursivas estabelecidas, além de observar se existe neles um discurso racista.*

Palavras-Chave. *Sentido. Discurso. Humor. Memes. Preconceito racial.*

Abstract. *This paper is linked to the research Project “From the margin to the center; discourse about minorities in social media”, and pretend to analyze the set of memes “nigga this, nigga that”, which promotes humor based on the physical characteristics attribute to the “black guy” subjects, supported the theoretical basis to French Analisis of discourse, in order to identify the sense produced, the role of memory and the established interdiscursive relations, and to observe whether there is a racista discourse in them.*

Key Words. *Sense. Discourse. Humor. Memes. Racial prejudice.*

1. Introdução

As primeiras pesquisas em Análise do Discurso de Linha Francesa (AD), realizadas no início da década de 1970, tinham como ponto de partida os discursos políticos, material compreendido como consistente e invariável. Contudo, à medida que ela se solidifica, ampliam-se também as suas possibilidades de abrangência. Nos dias atuais, as pesquisas em AD vão para além dos discursos mais estabilizados e podem eleger como *corpus* discursos materializados em imagens, em textos verbais ou em textos sincréticos, como é o caso dos memes.

O meme, recurso amplamente utilizado nas mídias sociais, reúne imagens e frases curtas e é geralmente usado em situações nas quais o propósito é o humor, a crítica ou a sátira. Foi selecionado, para esta pesquisa, um conjunto de memes conhecido como “nego isso, nego aquilo”. Neles, as

imagens de negros aparecem unidas a frases em que o termo “nego” figura como o sujeito. De trinta memes iniciais, cinco foram eleitos para compor o *corpus*, a fim de observar quais discursos os atravessam, visto que eles promovem o humor a partir das características físicas dos sujeitos retratados. A importância desse tipo de estudo deve-se ao valor que se pode agregar tanto às pesquisas em AD, como em outras relacionadas ao racismo e ao humor.

Percorremos, no processo, três questões: a primeira é o uso da palavra nego, que atualmente no Brasil pode ser usada tanto para situações de agressão e ofensa quanto para momentos de carinho. Para refletir sobre essa primeira questão, estudamos os conceitos de ideologia e de deslizamento de sentido. A segunda foi compreender os aspectos do humor negro, bem como sua historicidade, para tanto recorreremos aos estudos sobre a figura do negro na piada. Finalmente, indo além do interdiscurso, observamos a importância da imagem na construção dos efeitos de sentido do *corpus* estudado. O objetivo desse percurso foi examinar a influência da ideologia racista nos memes selecionados, de modo a perceber como os recursos imagéticos e linguísticos contribuíram para a elaboração desse discurso.

2. Língua, ideologia e efeitos de sentido: o termo nego

Mais que um sistema de signos, a língua é a ponte que liga os sujeitos do discurso. Também é por meio dela que acontecem os conflitos, os atos falhos e mal entendidos entre esses interlocutores. Isso se deve ao fato de a língua estar em constante evolução e movimento e afetar cada um de acordo com as possibilidades de interpretação de cada sujeito, e da inserção que este sujeito precisa ter feito nas formações discursivas. Percebendo a língua desse modo, a AD a considera muito mais que um conjunto de símbolos, ou um instrumento para a comunicação. Para a AD:

A língua não é transparente, mas tem ordem própria (que a linguística descreve). Assim, a AD não tem uma teoria da língua. Isto é, uma teoria de gramática da língua (...). Para AD, como já foi dito, o sentido decorre das enunciações, atos que se dão no interior de FDs, que determinam o sentido do que se diz (POSSENTI, 2004, p. 361).

O sentido de uma palavra e de um texto não está dado quando se apresentam, não é estanque, mas dependerá das circunstâncias em que são produzidos, da história que possa ser recuperada, de discursos que possam se cruzar no interior de outro. Assim, para interpretar, o sujeito precisa ir além da gramática tradicional e da semântica.

Elegemos como unidade primeira na análise, pelo fato de ser citado em todos os memes do conjunto selecionado e figurar como fator caracterizante do grupo, o termo “nego”, derivação do vocábulo negro. Recorreremos aos estudos de Fonseca (2012) para compreender a construção social e histórica desse termo. Em seus estudos, ele diz que a retirada do nome do negro na chegada ao Brasil no período da

escravidão acarretava um poderoso efeito simbólico já que o nome do negro o ligava a sua ancestralidade cultural e religiosa.

A subtração do nome dos negros é também um reflexo do período escravista, em que os africanos e seus descendentes perdiam a alcunha original e adquiriam outra, cristã e portuguesa, após o obrigatório batismo. Eles perdiam, dessa maneira, sua referência étnica, (FONSECA, 2012 p. 118).

O autor ainda diz que é normal que nas piadas não se use o nome do sujeito negro, mas sejam feitas a ele referências como “preto, negão, crioulo,” ou “nego”, e esse ato não é inocente, pois rejeita a identidade e humanidade do indivíduo. Quando se refere a alguém pela cor de sua pele, isso, segundo o autor, tem um efeito pejorativo, já que estes termos carregam uma história de marginalização e ridicularização.

Na república, o termo “negro” era associado a “marginal”, “malandro”, etc. A população negra se livrou da escravidão, mas adquiriu o *status* de cidadã de segunda categoria de meio cidadã, carregada de deveres mas sem muitos direitos. (...) a designação “negra” implica a origem negada, a identidade – quer pessoal, racial ou étnica esquecida, camuflada. (...) No Brasil, a cor hierarquiza, define relações de poder e prestígio (FONSECA 2012 p.121).

Como foi dito, hoje o termo “nego” pode ser usado em situações de amizade. Contudo, os sentidos anteriores do termo não são apagados ou silenciados, mas são recuperados pelo viés da memória toda vez que a palavra é acionada, pois, ao falar, o sujeito recorre a um arcabouço linguístico que não é dele, mas é uma construção histórica e social, anterior a ele. O sujeito, então, não fala sozinho, mas recupera discursos de outros, movimentando e reconstruindo efeitos de sentido.

É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas mas, ao mesmo tempo, sempre outras. (ORLANDI, 2015 p.34)

3. Humor negro e historicidade

Apesar deste trabalho não ter como *corpus* a piada sobre o negro, mas o meme construído a partir da imagem do negro, é possível fazer uma ligação entre esse *corpus* e a pesquisa de Fonseca (2012) sobre as piadas, o riso e o racismo no Brasil, pelo fato de, em todos eles, o negro ser o objeto do riso. De acordo com os estudos de Fonseca (2012, p. 31), quando um indivíduo torna-se alvo do riso de outros, isso não deve ser visto como “bobagens destituídas de preconceito”, ou um “passatempo lúdico”. Pelo contrário, o ato de rir do outro retrata uma sociedade antidemocrática, que se imagina superior ao sujeito objeto do riso. Segunde ele, a chacota só é destinada a quem se deseja diminuir e subjugar. Em outras palavras, “O discurso da piada (ou do humor) pretende a correção social mediante a ridicularização daqueles que estão afastados do modelo hegemônico.” (FONSECA 2012, p.38)

O ato de fazer comédia com negros também ressalta a ideia de evolução e diferenças entre raças. O preconceito é absorvido e transmitido de maneira sutil e as ideias de violência social difundidas passam a ser aceitas como normais.

As piadas ganham vida, efetivamente, num universo específico engendrado pela produção cultural e pela história local, fazendo parte de um intercâmbio entre a língua e o poder, a palavra, suas representações, seus significados e as relações sociais vivenciadas – tanto material como simbolicamente – por todos. O discurso da piada é impulsionado pela ideologia hegemônica de determinada época, sendo uma concepção de mundo concreta, ela só surte efeito quando encontra identificação e assimilação no tecido social. (FONSECA 2012 p. 35)

Outra informação importante que o autor ressalta é o fato de, no período escravista, não existir registro de galhofas tendo o negro como protagonista, visto que ele era considerado uma propriedade, uma mercadoria sem humanidade. Esses registros só começaram a ser feitos depois da abolição, momento em que ele passou a ser um ser social que sofria com processos marginalizadores.

Ora, sobre o poder das formações ideológicas, Pêcheux diz:

Apoiando-nos (...) no que chamamos de “os clássicos do marxismo”, nós sustentaremos a ideia de que as formações ideológicas (...) comportam necessariamente como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinem o que pode e deve ser dito (...) a partir de uma dada posição, numa dada conjuntura (...) não se trata somente das palavras empregadas, mas também e sobretudo das construções nas quais essas palavras se combinam, na medida em que essas construções determinam a significação que essas palavras terão. (PÊCHEUX, 2011)

Assim, a ideologia altera o sentido das palavras e estas adquirem novas possibilidades de materialização dependendo da formação ideológica em que estão inseridas. Fonseca (2012) diz que a ideologia que percebe o negro como alguém que deve ser adestrado e disciplinado usa o riso para padronizar o comportamento dos sujeitos, atuando de modo a corrigir seu corpo e comportamento. Para o autor, “É no corpo do negro que se imprime a marca do racismo” (FONSECA, 2012, p. 123).

4. Análise dos memes:

Os “memes negro” abaixo, que compõem o corpus dessa pesquisa, são caracterizados por imagens de um negro com alguma característica que o torna incomum ao padrão instaurado pela sociedade e uma frase com sentido ambíguo.

Grupo de imagens 1. Memes negro evidenciando as características físicas



No meme “nego não se enxerga”, a frase aparece articulada com a imagem de Stevie Wonder, um cantor americano cego. Essa frase pode ter o efeito de sentido de: não sabe o seu lugar, não percebe suas próprias incapacidades, dentre outros.

No segundo meme, além da frase “nego é falso”, vê-se a imagem de um indivíduo com albinismo. Quando se diz que alguém “é falso”, constrói-se um efeito de sentido de que alguém é dissimulado, mentiroso, desleal, traidor.

No meme “nego é retardado”, há a imagem de um jovem negro com síndrome de down. O termo retardado é um modo pejorativo de se referir a alguém com esta síndrome. Esse modo de falar não é aceito socialmente, pelo seu caráter pejorativo, por não ser politicamente correto. O termo também pode ser usado tendo o efeito de sentido de lerdo, lento ou atrasado.

Já no meme “nego não se toca”, a imagem empregada é de um negro com parte dos braços amputados. A frase tem efeito de sentido: “não percebe a realidade” ou “não cai na real”.

O último meme “nego não cresce” traz a imagem do comediante e repórter Marcos Batista dos Santos, ou Marquinhos Anão. Esta frase pode ter vários efeitos de sentido, como: impossibilidade intencional ou não de crescer fisicamente ou de crescer na vida, galgar melhores postos ou posições sociais e empregatícias, ou ainda não alcançar maturidade.

Em todos os casos, as frases associadas às imagens causaram duplo (ou mais) sentido(s). O sentido literal do texto se contrapõe à imagem, construindo o discurso cômico. Estas imagens marcam alguma especificidade que torna o sujeito diferente e dessa diferença e do jogo de palavras, surge a comicidade. É possível perceber uma teia, um cruzamento de discursos, que é chamado na AD de interdiscurso. Ele é a associação entre as palavras e os sentidos que elas ativam na memória. “É todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos.” (ORLANDI, 2015, p.31)

No texto *A produção social da identidade e da diferença* (2000), Tomás Tadeu da Silva esclarece que a identidade é algo que nasce na linguagem. Existe, segundo ele, um sistema de símbolos que marca a identidades dos sujeitos, de modo que elas não são naturais, mas construções culturais, de caráter social, impostas por relações de poder. “A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir.” (SILVA, 2000, p.82).

O autor ainda ressalta que essa relação tem a função de classificar e que o poder social maior está nas mãos daquele que detêm o privilégio de classificar, já que este privilégio concede a esse grupo o poder de atribuir valor ao outro. As relações de identidade e diferença são, em geral, binárias, de modo que uma identidade (a do grupo hegemônico, detentor do poder de classificar) é tomada como a norma e a outra é a diferente, a anormal, a rejeitável, a antinatural.

Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é a “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como a identidade. (...) numa sociedade em que impera a supremacia branca, “ser branco”

não é considerado uma identidade étnica ou racial (SILVA, 2000, p. 83).

Partindo disso, é possível dizer que, quando se alude a um sujeito como falso, lerdo ou como alguém que não cresce, essa afirmação parte de um sujeito que se imagina em uma posição de superioridade. Mesmo que isso não ocorra de forma consciente, pois, como argumenta Orlandi (2015), o mecanismo imaginário atua de modo que

produz imagens do sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) (...) sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim ou para que eu lhe fale assim?) e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras (ORLANDI, 2015, p.38).

Para finalizar a análise dos memes em questão, convém agregar o conceito de intericonicidade, tratado por Courtine (2005, 2013). De acordo com o autor, nenhuma imagem deve ser tomada isoladamente, mas como que inscrita em uma “cultura visual. Essa cultura visual supõe a existência, para o indivíduo, de uma memória de imagens. Toda imagem tem um eco.” (COURTINE, 2005). Dessa maneira, ainda que esse formato de discurso (meme) seja algo novo, as imagens não são novas, mas estão inseridas em uma memória de imagens, mesmo que sejam imagens “apenas vistas ou simplesmente imaginadas” (COURTINE, 2005) e atravessadas por outras imagens, do mesmo modo que um discurso é atravessado por outro discurso. “A imagem é ininterpretável fora do laço do discurso que a acompanha.” (COURTINE, 2013). Aplicando esse conceito, pode-se afirmar que a construção imagética dos memes corrobora para efeitos de sentido determinados, já que carrega em si uma memória discursiva.

4.Considerações finais

Uma análise geralmente não é dada por finalizada, mas alcança momentos de reflexão. Assim, consideramos que as frases de duplo sentido dos memes aqui mencionados criam efeito pejorativo a respeito do sujeito negro, pois, neles, a palavra nego não faz menção a um indivíduo específico, mas culmina por se referir a todo um grupo. As imagens também não são tomadas inocentemente, elas completam o efeito negativo ao retratar sujeitos com características físicas distintas. Nesse sentido, os memes difundem uma ideologia que inferioriza o negro, em especial o negro com alguma deficiência ou particularidade física ou mental.

Ainda que nos dias atuais, o termo nego (ou suas variáveis neguinha, negão, preto, pretinho e outras) seja usado em situações de amizade e carinho, para se referir a pessoas de indistinta cor de pele, esse termo recupera efeitos de sentido de agressão e desrespeito. Além disso, o conjunto de memes priorizou imagens de pessoas negras e esse uso gerou a possibilidade de efeito excludente e discriminatório.

O fato desse discurso ser veiculado em forma humorística não abranda esse efeito, pelo contrário, perpetua, dissimuladamente, a ideologia de superioridade branca e fisicamente “perfeita” versus uma suposta inferioridade negra.

É claro que a ideologia do analista não pode ser completamente silenciada, já que ele parte de um posicionamento. Assim, em análises posteriores ou praticadas por outro analista, as observações podem ter nuances diferentes e esse é um acontecimento próprio da análise do discurso, o que não invalida a presente pesquisa. Ademais, esperamos contribuir para estudos afins.

5. Referências

COURTINE, Jean-Jacques. Entrevista. Entrevistador: Nilton Milanez. Vitória da Conquista: UESB, 2005. **Entrevista concedida ao Laboratório de estudos do discurso e do corpo.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eKjlliOU1O0>>. Acesso em: 10 maio 2017. 10:27:30

_____. Entrevista. Entrevistador: Nilton Milanez. Vitória da Conquista: UESB, 2013. **Entrevista concedida ao Laboratório de estudos do discurso e do corpo.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ujHemzSTlhw>>. Acesso em: 10 maio 2017. 11: 15:00

FONSECA, Dagoberto José. **Você conhece aquela?** A piada, o riso e o racismo à brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Língua, linguagens, discurso. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (Orgs.). **Legados de Michel Pêcheux:** inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011. p. 63-75.

POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística:** fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 353-392.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

MEMES NEGÓ ISSO, NEGÓ AQUILO. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/humor-nego-viraliza-gera-debate-sobre-racismo-nas-redes-sociais-15678813> acessado em: 01- 10- 2017

NEGÓ É RETARTADO. Disponível em: http://www.imagensparawhats.com/memes/nego-e-retardado/attachment/13179222_1366093293406662_6472315996830917_n/ acessado em: 01-10-2017

NEGO É FALSO. Disponível em:
<http://caveirnerd.blogspot.com.br/2015/03/memes-nego.html> acessado em :
01-10-2017.

A CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS BRASILEIROS NA ENUNCIÇÃO PRESIDENCIAL DE GETÚLIO VARGAS: UMA ANÁLISE SEMÂNTICA DA PROCLAMAÇÃO DE 1937

RENATA ORTIZ BRANDÃO

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

renata.o.brandao@gmail.com

Resumo. *Este trabalho, ancorado na Semântica do Acontecimento, apresenta uma análise da enunciação de Getúlio Vargas na proclamação de 10 de novembro de 1937, texto que instaura o regime do Estado Novo. Nosso intuito é analisar as palavras que designam os sujeitos brasileiros na sua relação com o Estado. Observaremos, também, como Vargas, enquanto locutor-governante, se afirma e legitima seu dizer, a fim de compreender os modos de construção da relação entre governante e governados.*

Palavras-chave: *Sujeitos brasileiros. Enunciações presidenciais. Era Vargas. Semântica.*

Abstract. *This paper, based on the Semantics of the Event, presents an analysis of Getúlio Vargas's enunciation, more precisely the Proclamation of 1937, which established the New State regime. Our aim is to analyze the words that designate the Brazilian subjects regarding their relation to the State. We'll also observe how Vargas, as a ruler-speaker, produces meaning for himself and legitimates his words, in order to understand the ways of establishing a relation between Government and Nation.*

Keywords: *Brazilian subjects. Presidential enunciations. Vargas Era. Semantics.*

1. Introdução: a construção de sentidos para os sujeitos brasileiros

Propomo-nos, neste trabalho, a fazer uma análise da enunciação de Getúlio Vargas ao tomar a palavra enquanto governante na proclamação ao povo brasileiro de 10 de novembro de 1937²⁷³, texto que anuncia e instaura o regime do Estado Novo. Interessa-nos observar o modo pelo qual Vargas se afirma como locutor e legitima seu dizer; bem como compreender como ele afirma e faz pertencer os sujeitos brasileiros, produzindo sentidos ao se dirigir a

²⁷³ Fonte: BIBLIOTECA da Presidência da República: banco de dados. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas>>. Acesso em 25 out. 2017.

eles ou ao mencioná-los em sua enunciação.

Nosso intuito é, portanto, analisar, em recortes da proclamação de 1937, os modos de construção dos sentidos para os sujeitos brasileiros pelo funcionamento semântico da nomeação, no modo como vão sendo divididos em agentes sociais amigos e inimigos do governo, ou que vão sendo tomados como coletividade. Para tanto, trabalharemos sobre a designação desses nomes, isto é, sua significação, “enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história” (GUIMARÃES, 2002, p. 9). Isto nos levará a compreender os modos de identificação do sujeito brasileiro pelo Estado e de construção da relação entre governante e governados, a partir da enunciação presidencial de Vargas.

O modo como os nomes significam se inscreve no processo histórico de construção do referente, processo este determinado por relações sociais. Nesse sentido, é papel do linguista ler o acontecimento, uma vez que é a linguagem “que nos permite significar o vivido, dotar de sentidos a espacialidade e a temporalidade, (...) conferindo-lhes possibilidades de múltiplas leituras” (ZANDWAIS, 2012, p. 49). Nessa mesma direção, Elias de Oliveira (2006), mobilizando a concepção da Análise de Discurso, afirma que é decisivo compreender o funcionamento da língua como equívoco, o sentido como afetado pela possibilidade de sempre tornar-se outro e, deste modo, tomar a polissemia como constitutiva da linguagem. Nesse sentido, o simbólico nunca se fecha e, portanto, o dizer é sempre reformulável, está sempre em movimento, exposto às determinações históricas, às relações de força presentes na sociedade.

2. A Semântica do Acontecimento: nossa ancoragem teórico-metodológica

Este trabalho está ancorado na Semântica do Acontecimento, tal como desenvolvida por Guimarães (2002). Inscrita em uma posição materialista sobre a linguagem, esta teoria “considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer” (GUIMARÃES, 2002, p. 7). O acontecimento, por sua vez, não tem existência prévia; ao contrário, é construído pela ordem da linguagem e do real, constituindo assim sua própria temporalidade. Entende-se, a partir disso, que uma palavra, enquanto forma da língua, inscrita no funcionamento ideológico do interdiscurso, significa na relação entre a história de enunciações passadas e o presente do acontecimento, produzindo uma latência de futuro.

É neste jogo entre presente, passado e futuro que se configura a *designação* de uma palavra no acontecimento enunciativo. Para Guimarães (2002, p. 10), “(...) a linguagem significa o mundo de tal modo que *identifica* os seres em virtude de significá-los”. A operação de referência produz uma identificação do objeto de discurso no real das coisas e/ou das ideias, pela relação entre a palavra e as determinações que recebe no enunciado em que se inscreve, como parte de um texto. É preciso, então, observar as operações de textualidade em torno da palavra, e as cenas enunciativas configuradas a partir destas operações. Uma *cena enunciativa* “se caracteriza por constituir modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas” (GUIMARÃES, 2002, p. 23). Desse modo, a cena enunciativa distribui os lugares de enunciação no acontecimento,

configurando assim o agenciamento das figuras da enunciação (o Locutor (L), o locutor-x (l-x) e os enunciadores (Es)).

Segundo Verón (1986), o dizer político constrói pelo menos dois destinatários simultâneos, que representam posições opostas entre si em relação ao Locutor: um destinatário positivo, chamado pelo autor de “pró-destinatário” [*prodestinatario*], partidário ao locutor; e um destinatário negativo, chamado de “contra-destinatário” [*contradestinatario*]. García Negroni (2016, p. 41) aponta que aos contra-destinatários se destinam “atos de advertência/ameaça ou de desqualificação, questionamento ou refutação ocultos em complexos ilocucionários” (minha tradução).

Pelos movimentos textuais de *reescritura(ção)* (retomada) e *articulação* (contiguidades locais sem necessária retomada), as formas linguísticas são predicadas e determinadas nos textos em que se inscrevem. A reescrituração, para Guimarães (2007, p. 84), “é o procedimento pelo qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito fazendo interpretar uma forma como diferente de si”. São as reescriturações de enunciados por outros “que movimentam a construção das designações” (GUIMARÃES, 2002, p. 70); designação esta que é, portanto, instável. A articulação, por sua vez, para Guimarães (2007), são relações de contiguidade local que, não redizendo, afetam os elementos linguísticos no interior dos enunciados ou na relação entre eles.

Interessa-nos, para este trabalho, o conceito de Domínio Semântico de Determinação (DSD), procedimento que representa os sentidos das palavras em virtude da relação de uma palavra com a outra, no texto em que se insere. Importa para nós a concepção de Guimarães (2007) de que é o processo enunciativo que constrói as determinações das expressões linguísticas. As relações entre as palavras são escritas no DSD por meio de sinais específicos, determinados por Guimarães (2007, p. 81): “| ou | ou ⊥ ou ⊥ (que significam determina); — que significa sinonímia; e um traço como _____, dividindo um domínio, significa antonímia”.

Operamos também e fundamentalmente com o conceito do *movimento do político na enunciação*, tal como desenvolvido por Guimarães (2002). Inscrevendo-se em uma posição materialista, o semanticista afirma que enunciar é uma prática política, e que o político é “o fundamento das relações sociais, no que tem importância central a linguagem” (GUIMARÃES, 2002, p. 16). Nesse sentido, a enunciação, tomada aqui como um acontecimento, é constituída pela disputa dos sentidos, o que aponta para o seu caráter político, isto é, não-natural, conflitual, dividido. O acontecimento é, deste modo, político porque os falantes são agenciados a dizer de diferentes lugares, o que modifica as relações de sentido e as nomeações, levando, inevitavelmente, a confrontos. A designação, tal como a tomamos aqui, como a significação de um nome enquanto uma relação linguística tomada na história, apresenta igualmente caráter político, porquanto produz uma partilha do real que identifica os seres, os objetos, o mundo e os significa. A tomada da palavra se dá, portanto, a partir de um litígio permanente, por uma disputa incessante de lugares e de sentidos. Tal embate produz efeito sobre o real, isto é, sobre aquilo que faz sentido, sobre aquilo que pede para ser significado e nomeado, assim reconfigurando-o.

3. Os fios do dizer de Vargas: a Proclamação de 10 de novembro de

À NAÇÃO

(1) O **homem de Estado**, quando as circunstâncias impõem uma decisão excepcional, de amplas repercussões e profundos efeitos na vida do país, acima das deliberações ordinárias da atividade governamental, não pode fugir ao dever de tomá-la, assumindo, perante a **sua consciência** e a **consciência dos seus concidadãos**, as responsabilidades inerentes à alta função que lhe foi delegada pela **confiança nacional**.

(2) A investidura na suprema direção dos negócios públicos não envolve, apenas, a obrigação de cuidar e prover as necessidades imediatas e comuns da administração. **As exigências do momento histórico e as solicitações do interesse coletivo** reclamam, por vezes, imperiosamente, a **adoção de medidas** que afetam os pressupostos e convenções do regime, os próprios quadros institucionais, os processos e métodos de governo. Por certo, essa **situação especialíssima** só se caracteriza sob aspectos graves e decisivos nos períodos de profunda perturbação política, econômica e social.

(3) A contingência de tal ordem chegamos, infelizmente, como resultante de acontecimentos conhecidos, estranhos à **ação governamental**, que não os provocou nem dispunha de meios adequados para evitá-los ou remover-lhes as funestas conseqüências. (...)

(4) Tanto **os velhos partidos**, como **os novos** em que os velhos se transformaram sob novos rótulos, nada exprimiam ideologicamente, mantendo-se à sombra de **ambições pessoais** ou de **predomínios localistas**, a serviço de grupos empenhados na partilha dos despojes e nas **combinações oportunistas** em torno de **objetivos subalternos**.

(5) A **verdadeira função dos partidos políticos**, que consiste em dar expressão e reduzir a princípios de governo as aspirações e necessidades coletivas, orientando e disciplinando as correntes de opinião, essa, de há muito, não a exercem os nossos **agrupamentos partidários tradicionais**. O fato é sobremodo sintomático se lembrarmos que da sua atividade depende o bom funcionamento de todo sistema baseado na **livre concorrência** de opiniões e interesses.

(6) Para comprovar a pobreza e desorganização da **nossa vida política**, nos moldes em que se vem processando, aí está **o problema da sucessão presidencial**, transformado em irrisória competição de grupos, obrigados a operar pelo suborno e pelas promessas demagógicas (...).

(7) Nos períodos de crise, como o que atravessamos, **a democracia de partidos**, em lugar de oferecer segura oportunidade de crescimento e de progresso, dentro das garantias essenciais à vida e à condição humana, subverte a hierarquia, ameaça a unidade pátria e põe em perigo a **existência da Nação**, extremando as competições e acendendo o facho da discórdia civil. (...)

(8) A **consciência das nossas responsabilidades** indicava, imperativamente, o dever de restaurar a **autoridade nacional**, pondo termo a essa **condição anômala da nossa existência**

política, que poderá conduzir-nos à desintegração, como resultado final dos choques de **tendências inconciliáveis** e do predomínio dos **particularismos de ordem local**.

(9) Colocada entre as **ameaças caudilhescas** e o perigo das **formações partidárias sistematicamente agressivas**, a **Nação**, embora tenha por si o **patriotismo da maioria absoluta dos brasileiros** e o **amparo decisivo e vigilante das forças armadas**, não dispõe de meios defensivos eficazes dentro dos **quadros legais**, vendo-se obrigada a lançar mão, de **modo normal**, das **medidas excepcionais** que caracterizam o estado de risco iminente da soberania nacional e da agressão externa. Essa é a verdade, que precisa ser proclamada, acima de temores e subterfúgios. (...)

(10) Para reajustar o organismo político às necessidades econômicas do país (...), não se oferecia outra alternativa além da que foi tomada, instaurando-se **um regime forte, de paz, de justiça e de trabalho**. Quando os meios de governo não correspondem mais às condições de existência de um povo, não há outra solução senão mudá-los, estabelecendo **outros moldes de ação**. (...)

(11) Circunstâncias de diversa natureza apressaram o desfecho deste **movimento**, que constitui **manifestação de vitalidade das energias nacionais extrapartidárias**. O povo o estimulou e acolheu com inequívocas demonstrações de regozijo, impacientado e saturado pelos lances entristecedores da política profissional; **o Exército e a Marinha** o reclamaram como imperativo da ordem e da segurança nacional. (...)

(12) Prestigiado pela **confiança das forças armadas** e correspondendo aos generalizados **apelos dos meus concidadãos**, só acedi em sacrificar o justo repouso a que tinha direito, ocupando a posição em que me encontro, com o **firme propósito de continuar servindo à Nação**. (...)

(13) A gravidade da situação que acabo de escrever em rápidos traços está na **consciência de todos os brasileiros**. Era necessário e urgente optar pela continuação desse estado de coisas ou pela **continuação do Brasil**. Entre a existência nacional e a situação de caos, de irresponsabilidade e desordem em que nos encontrávamos, não podia haver meio termo ou contemporização.

(14) Quando as **competições políticas** ameaçam degenerar em guerra civil, é sinal de que o regime constitucional perdeu o seu valor prático, subsistindo, apenas, como abstração. A tanto havia chegado o país. A complicada máquina de que dispunha para governar-se não funcionava. Não existiam órgãos apropriados através dos quais pudesse exprimir os pronunciamentos da sua inteligência e os decretos da sua vontade. (...) (VARGAS, 1937, grifos nossos).

Na proclamação de 1937, instaura-se uma cena enunciativa na qual o Locutor está afetado pelo lugar social de chefe de Estado (I-x). Este Locutor fala a partir de um enunciador-genérico, simulando, deste modo, ser a origem de seu dizer, porém “o que se diz é dito como aquilo que todos dizem” (GUIMARÃES, 2002, p. 25), independente da história. Este *todos* apresenta-se como diluído, indefinido em suas fronteiras, e se mostra, na materialidade

enunciativa, pelo uso da partícula *se*, no recorte (10), como índice de indeterminação do sujeito, como em “não se oferecia outra alternativa além da que foi tomada, instaurando-se um regime forte, de paz, de justiça e de trabalho”. Desse modo, o locutor se apaga por trás da própria estrutura linguística, uma vez que ela produz essa indeterminação. O enunciador-genérico encaminha para os sentidos de que era evidente, ou seja, de que *todos* sabiam, que não havia outra solução nem outra alternativa para as dificuldades e entraves enfrentados pelo governo de Vargas além da instauração de um regime centralizador e autoritário, capaz de restaurar o organismo político e de manter a hierarquia político-institucional.

Representando o seu dizer como genérico, o locutor projeta um pró-destinatário, o povo brasileiro, significado aqui de modo indiferenciado pelos nomes *povo, concidadãos, maioria absoluta dos brasileiros, todos os brasileiros*. Tais nomes vão construindo o povo brasileiro, por um efeito totalizante, enquanto coletividade, a quem o dizer do chefe de Estado quer reforçar a crença e a aderência às razões para o (não nomeado como tal) golpe de Estado. Ao se dirigir à coletividade dos brasileiros, o locutor sustenta como *imperiosa a adoção de medidas* que afetariam o modo de conduzir o regime, o governo e as instituições (recorte (2)), isto é, *medidas de amplas repercussões e profundos efeitos na vida do país* (recorte (1)), que se apresentam como a única maneira de solucionar os problemas políticos, econômicos e sociais que afetavam o Brasil naquele momento. *Povo*, por sua vez, é determinado no dizer como aquele que *estimulou e acolheu com demonstrações de regozijo o desfecho deste movimento* de 1937 (recorte (11)); e, deste modo, construído enunciativamente como a parte majoritária da coletividade, parte esta que concordou, apoiou e permitiu a instauração do novo regime.

O acontecimento enunciativo do texto da proclamação de 1937 instaura outra cena enunciativa em que o locutor-chefe de Estado mobiliza um lugar de dizer coletivo, isto é, “corporativo, de um conjunto” (GUIMARÃES, 2013, p. 274), neste caso, o conjunto do governo. Desse modo, o Locutor assume esta perspectiva de dizer para si, e a voz do coletivo do governo se mostra pelas marcas de primeira pessoa do plural: *chegamos* (recorte (3)); *atravessamos* (recorte (7)); *nossa vida política* (recorte (6)); *nossas responsabilidades, nossa existência política, conduzir-nos* (recorte (8)).

Predicado pelo enunciador-coletivo, o locutor se dirige ao povo brasileiro, construído como pró-destinatário, argumentando que a suposta situação de crise política e de estagnação econômica é algo meramente contingencial, não causado por atitudes do governo. Desse modo, no dizer, pela voz coletiva do governo, as ações do locutor estão voltadas para a resolução de uma alegada crise político-institucional e para a restauração da *autoridade nacional*. O locutor busca assim tornar legítimo, a seus pró-destinatários, ao povo brasileiro, a instauração de um novo regime.

Ao mesmo tempo, o locutor instaura um contra-destinatário que entendemos ser aqui os contrários à instauração desse novo regime, isto é, aqueles que são a favor da *democracia de partidos* e da *sucessão presidencial* (recortes (6) e (7)). Este contra-destinatário se mostra, tal como aponta García Negroni (2016), tanto pelo trabalho da adjetivação, que funciona como um marcador de desqualificação, como em *irrisória competição de grupos, promessas demagógicas, condição anômala da nossa existência política* e

tendências inconciliáveis (recortes (6) e (8)); quanto pela incorporação crítica do dizer do outro: destacamos aqui a expressão “em lugar de”, presente no recorte (7): “ (...) a democracia de partidos, *em lugar de* oferecer segura oportunidade de crescimento e de progresso, (...) subverte a hierarquia, ameaça a unidade pátria e põe em perigo a existência da Nação (...)”.

A expressão “em lugar de”, destacada acima, rechaça o dizer dos contrários ao novo regime, isto é, o dizer pelo qual se afirma que a democracia de partidos oferece oportunidades de crescimento e de progresso. Ao rechaçar este dizer, a voz do governo afirma, deste modo, uma crença que é exatamente oposta: a de que a democracia de partidos *ameaça a unidade pátria e põe em perigo a existência da Nação*.

Os contrários à instauração do novo regime vão, deste modo, se delineando como opositores ao Estado, mas também, por um efeito de evidência, à própria coletividade dos sujeitos brasileiros; e são construídos pelo dizer como os próprios partidos políticos e seus agrupamentos, uma vez que a *democracia de partidos* (recorte (7)) e as *competições políticas* (recorte (14)) significam a busca pela realização de *ambições pessoais* (recorte (4)), a causa da *discórdia civil* (recorte (7)), a defesa dos *particularismos de ordem local* (recorte (8)), o que estaria na contramão do interesse público. O pluripartidarismo significa, no limite, como algo que só traz caos e desordem, que se opõe à própria *continuação do Brasil* (recorte (13)), ou seja, um entrave ao desenvolvimento do País.

Novamente, destacamos aqui o trabalho da adjetivação presente na materialidade enunciativa da proclamação de 1937. Os adjetivos nela empregados necessariamente apontam para o dizer do outro, isto é, o dizer dos contrários, dos contra-destinatários, com o qual se estabelece, no e pelo dizer, o litígio enunciativo. Em outras palavras, a existência do dizer do outro só é apontada pelo trabalho mesmo da adjetivação. A adjetivação estabelece, portanto, uma fronteira, produzindo partições: se é possível dizer *velhos partidos* (recorte (4)), é porque se pressupõe a existência dos novos; se se apresentam *objetivos subalternos* (recorte (4)), pressupõe-se a existência de objetivos principais e dominantes; se se diz *verdadeira função* (recorte (5)), é porque existem as falsas; e assim por diante, como em *combinações oportunistas* (recorte (4)), *partidários tradicionais* (recorte (5)), *livre concorrência* (recorte (5)), *autoridade nacional* (recorte (8)), *condição anômala* (recorte (8)), *tendências inconciliáveis* (recorte (8)), *ameaças caudilhescas* (recorte (9)), *formações partidárias sistematicamente agressivas* (recorte (9)), *modo normal* (recorte (9)), etc.

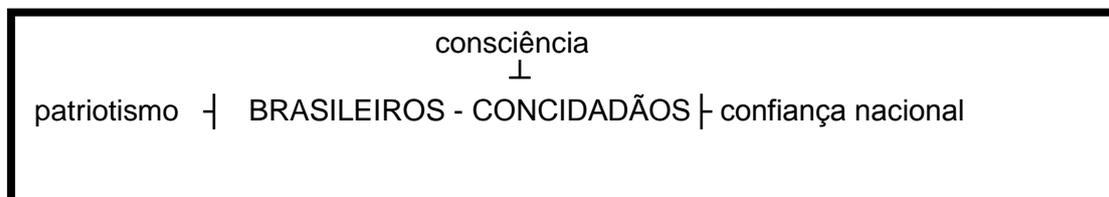
Tais determinações, por meio do trabalho da adjetivação, vão produzindo, portanto, na coletividade dos brasileiros, um litígio com os contrários ao novo regime, como aqueles que se opõem à *Nação*, à *continuação do Brasil*, ao *interesse público*. A *maioria absoluta dos brasileiros*, por sua vez, é construída pelo dizer como um pró-destinatário a quem o locutor se dirige. A designação desta formação nominal nos indica que fazem parte da maioria dos brasileiros somente aqueles que são patriotas (recorte (9)), os *concidadãos* que confiam nos rumos dados ao país pelo Estado Novo (recorte (1)), e o *povo* que acolheu e comemorou a instauração deste novo regime (recorte (11)). Nesse movimento de sentidos, o dizer vai construindo os sujeitos brasileiros como aqueles que delegam ao presidente, ao *homem de Estado*, por meio de sua confiança - a *confiança nacional* -, a responsabilidade de

tomar decisões que modificam toda uma estrutura de governo (recorte (1)). O dizer do locutor-chefe de estado simula um pacto em que os cidadãos devem confiar ao chefe de Estado o poder de deliberação, acreditando que ele agirá *perante a sua consciência e a consciência dos seus concidadãos*.

A palavra *consciência* é recorrente no texto da proclamação de 1937: há quatro ocorrências nos recortes selecionados. Entendemos que tal palavra, em dois de seus empregos, presentes nos recorte (1) e (13), determina (*todos os brasileiros e concidadãos*) e constrói como referente dessas palavras sujeitos alegadamente dotados de consciência, que sabem o que é certo e que escolhem fazer aquilo que é certo. Neste caso, o certo a fazer se apresenta como a concordância e o apoio à instauração do novo regime imposto por Getúlio Vargas. Desse modo, produz-se como efeito de sentido, no dizer do locutor-chefe de Estado, que está na própria consciência dos brasileiros, a autorização para medidas políticas, os reclamos por mudanças sociais e econômicas, e a concordância com as ações governamentais: ou seja, é deste modo que se configura o exercício do patriotismo dos brasileiros. Já em seus outros dois empregos, presentes nos recortes (1) e (8), a palavra *consciência* determina o próprio locutor, pois enquanto *homem de Estado* e chefe do Governo, deve tomar decisões *perante a sua consciência*; esta, por sua vez, justifica e aprova as suas ações, postas como deveres e *responsabilidades inerentes a sua alta função*, o que legitima e o mantém inabalável em sua atividade governamental.

Vejamos o DSD a seguir que dá visibilidade às análises aqui apresentadas sobre as palavras *brasileiros* e *concidadãos*:

(Onde se lê: *patriotismo* determina *brasileiros*, que está em relação de sinonímia com *concidadãos* que, por sua vez é determinado por *confiança nacional* Ambos, *brasileiros* e *concidadãos*, são determinados por *consciência*)



Pelo movimento de sentidos na Proclamação de 1937, em virtude das próprias relações que se estabelecem entre as figuras enunciativas e as formas linguísticas, entendemos que se produz aqui um forte discurso autoritário. Por um lado, o dizer do locutor-chefe de Estado produz, pelo movimento do político na enunciação, um litígio com os contrários à instauração do novo regime, isto é, aqueles que são favoráveis à *democracia de partidos* e à *sucessão presidencial*, ambos condenados por Getúlio Vargas e que, deste modo, estão excluídos da *maioria absoluta dos brasileiros*. A coletividade do povo brasileiro, enquanto destinatário e objeto do dizer, é construída, por um efeito de sentido, como formada por aqueles que acolhem e confiam nas decisões do governo, ou seja, por aqueles que apresentam um caráter patriótico e uma atitude de anuência diante das medidas de Getúlio Vargas - uma vez que estas designam, no dizer do locutor, os próprios reclamos da *consciência* dos cidadãos. Nesse sentido, o locutor-chefe de Estado, por sua vez, se diz como um governante que se reveste “da força necessária para absorver todo o poder do qual os governados ficam privados ‘temporariamente’”, por exemplo, o de

escolher democraticamente seus governantes; no entanto, isso se mostra no dizer como algo legítimo e justificável “porque tal poder é exercido em nome daqueles que dele são despojados para impedir a desagregação interna da nação.” (INDURSKY, 2013, p. 76), isto é, para impedir as *tendências inconciliáveis* dos *particularismos de ordem local* (recorte (8)). Esse movimento dos sentidos constrói a imagem de um chefe de Estado autoritário, mas que só o é porque *não pode fugir ao dever* e, deste modo, apoia-se nas *circunstâncias impositivas*, nas *exigências do momento histórico*, na alegada *solicitação do interesse coletivo*, que demandariam dele tais medidas excepcionais, porém alegadas obrigatórias para a *existência da Nação* e para a *continuação do Brasil* - dizer que rememora a doutrina da segurança nacional e da restauração da autoridade nacional.

4. Considerações finais

Nossa entrada de análise se deu, neste trabalho, pela designação dos nomes que vão construindo sentidos para os sujeitos brasileiros na sua relação com o Estado, bem como para Getúlio Vargas em seu dizer enquanto chefe de Estado. O movimento do político na enunciação permitiu ver o litígio instaurado nos nomes e em sua designação, inscrita na cena enunciativa que traz uma divisão entre os pró e contra-destinatários do dizer.

Na Proclamação de 1937, as nomeações *povo (brasileiro)*, *concidadãos* e *(todos os) brasileiros* vão construindo os sujeitos brasileiros, por um efeito totalizante, como uma coletividade a quem o dizer do chefe de Estado quer reforçar a aderência ao novo regime. Tais nomeações vão construindo o objeto de dizer como uma coletividade que apoia e comemora a instauração do Estado Novo e que, mais além, delega a Getúlio Vargas, por meio de sua confiança e de sua consciência, a responsabilidade de tomar as decisões sobre os rumos políticos do País. Ao mesmo tempo, o dizer presidencial dá visibilidade, pelo trabalho da adjetivação, que desqualifica e rechaça os contrários a Vargas, e pela configuração de uma cena enunciativa dividida entre destinatários positivos e negativos, ao litígio enunciativo com a designação das nomeações *povo (brasileiro)* e *brasileiros*, que não inclui os opositores à instauração do Estado Novo.

A coletividade do povo brasileiro significa, desse modo, como constituída apenas por aqueles que apoiam, obedecem e confiam na ordem estabelecida pelo governo - o que se traduz, no limite, como o modo de inscrição e de pertencimento dos sujeitos brasileiros ao regime republicano tal como se instituiu durante o Estado Novo governado por Getúlio Vargas.

5. Referências

BIBLIOTECA da **Presidência da República**: banco de dados. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas>>. Acesso em: 25 out. 2017.

ELIAS DE OLIVEIRA, Sheila. **Cidadania**: história e política de uma palavra. Campinas: Pontes, RG, 2006.

GARCÍA NEGRONI, María Marta. Discurso político, contradestinación indirecta

y puntos de vista evidenciales: la multidestinación en el discurso político revisitada. **Revista ALED**: v.16, n.1, p.37-59, 2016.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. Domínio Semântico de determinação. In: GUIMARÃES, Eduardo; MOLLICA, Maria Cecilia. (Orgs.). **A palavra**: forma e sentido. Campinas: Pontes, 2007, p.77-96.

GUIMARÃES, Eduardo. Argumentatividade e argumentação. **Desenredo**, Passo Fundo, Universidade de Passo Fundo, v.9, n.2, p.271-283, 2013.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

VERÓN, Eliseo. La palabra adversativa: observaciones sobre la enunciación política. In: VERÓN, E. (Ed.). **El discurso político**: lenguajes y acontecimientos, p.1-12. Buenos Aires: Hachette, 1986.

ZANDWAIS, Ana. Ler o acontecimento. In: BERTI-SANTOS, Sonia Sueli (Org.). **Teorias e práticas de leitura**: olhares e percepções. São Paulo: Terracota, 2012, p.49-67.

DISPOSITIVO E DISCURSO NO DESIGN DA PRIMEIRA PÁGINA DO JORNAL IMPRESSO

RICARDO AUGUSTO ORLANDO

Departamento de Ciências Sociais, Jornalismo e Serviço Social (DECSO)
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
Rua do Catete, 166. CEP 35420-000 – Mariana-MG

ricarddo.augustto@yahoo.com.br

Resumo. *A primeira página do jornal (e seu design) oferece um modo de leitura global que coloca lado a lado, de forma ordenada e hierarquizada, diversas dimensões da vida social como produção discursiva, enquanto constrói a realidade. Este trabalho problematiza a primeira página e o jornal na sua relação com a noção de dispositivo (Foucault). E defende que ela encarna um discurso sobre a organização social em sua dimensão visual, participando, assim, do seu processo de construção e ordenação.*

Palavras-Chave: *Design. Jornal. Discurso. Dispositivo.*

Abstract. *A newspaper's front page and its layout provide a holistic reading that places various dimensions of social life side by side, orderly and hierarchically. As a discursive production, they also construct reality. This work interrogates the front page and the newspaper in their relationship with the apparatus (Foucault). It argues that, through its visual dimension, the front page embodies a discourse about the social world and, as such, plays a role in the process of constructing and ordering it.*

Keywords: *Newspaper. Design. Discourse. Apparatus.*

1. Considerações iniciais

A primeira página dos jornais é forma cultural reconhecida, apesar das diferenças entre as ocorrências mais contemporâneas e suas configurações típicas em diversos momentos desde a expansão do jornalismo impresso a partir do século XIX. E, ainda, a despeito da diversidade de configurações associadas à linha editorial, ao perfil dos destinatários e às concepções culturais/regionais dos produtos (ORLANDO, 2017), ela tornou-se um ícone deste meio de comunicação e do próprio jornalismo. Sua alegada representatividade leva jornais mais tradicionais a publicar retrospectivas baseadas nela, como fragmentos de uma história do próprio periódico e ainda de uma época²⁷⁴. Muitas expressões metafóricas procuram delinear o que seria

274 Jornais do Brasil e do mundo fazem coletâneas de suas primeiras páginas (PPs), como: ESTADO DE S.PAULO. **Páginas da história:** os fatos que marcaram o país e o mundo, expostos nas capas históricas do jornal O Estado de S. Paulo. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 2008; FOLHA DE S.PAULO. **Primeira página.** São Paulo: Folha de S.Paulo, 1985; e MARANHÃO, Aluizio. **80 Anos de História nas manchetes do Globo.** Rio de Janeiro: Globo Livros, 1995. Há também experiências que exploram as PPs

essa página (e o jornal): “firma reconhecida da história”, “espelho do mundo”, “rosto do mundo”, “vitrine”, “primeira imagem” a impactar o leitor, e assim por diante²⁷⁵.

Esta comunicação dá seguimento a pesquisas focadas no design jornalístico e na primeira página do jornal impresso²⁷⁶. Sustentamos um viés específico segundo o qual o design conecta-se com certa visão de discurso e com a noção de dispositivo (Foucault). Uma abordagem entre outras possíveis, que retoma pontos já debatidos do jornalismo. Também específica, pois trata de um tipo de publicação que atua nos mercados de notícias e publicidade²⁷⁷. É um trabalho em andamento, testando hipóteses provisórias, ainda a explorar mais aspectos desta discursividade.

O design de imprensa (DI) ou design de jornais é um campo específico que se forma com a consolidação da visualidade como dimensão básica do modo de comunicação no jornalismo impresso, como demonstra Sousa (2005) em sua caracterização das suas grandes fases, o que chama de “revoluções” do DI. Em outros termos, o design se legitima na medida em que os modos de enunciação da informação jornalística passaram a ter uma dimensão visual não somente cada vez mais pronunciada e necessária, mas amplamente integrada à linguagem dos jornais, de seus rituais do dizer, dos modos de organização, controle e produção discursiva, de legitimação de sua representação da realidade e da autolegitimação do seu papel. Enfim, integrada ao exercício da função enunciativa. Na análise de Sousa (2005), centrada no contexto norte-americano e europeu, com o tempo estabelece-se visualidade peculiar do jornalismo impresso. Nos moldes dos gêneros textuais, esse processo consolida uma espécie de modo visual da informação jornalística, com propriedades de estilo e composição característica, adotado ao redor do mundo em grande número de publicações. Na integração entre verbal e visual, com elementos paratextuais e diversas modalidades semióticas em jogo, o design ajuda a compor a “matriz” que prepara e ordena o sentido, estrutura o tempo e o espaço, seguindo a definição de dispositivo de Mouillaud²⁷⁸ (2002, p.29-35).

Na terceira fase do DI (SOUSA, 2005) – a de “atenção ao design” – e na quarta – ligada às transformações introduzidas com o jornal “pós-televisivo” –, o design ganha cada vez mais relevância nas estratégias dos periódicos e na sua forma de fazer jornalismo, assumindo uma certa centralidade na caracterização do produto jornal e em termos da enunciação jornalística. A inserção do design nos modos de comunicação jornalística se acentua a partir

como fragmentos de um tempo ou momento marcado por ativismo de mídia (DINES, Alberto. **100 páginas que fizeram história**. São Paulo: LF&N, 1997.; CARVALHO, Ricardo *et al.* **As capas desta história**: a imprensa alternativa, clandestina e no exílio, no período 1964-1979 (do golpe à anistia). São Paulo: Inst. Vladimir Herzog, 2011; THE NEW YORK TIMES. **Page one: the front page history of World War II, as presented in The New York Times**. New York: Galahad Books, 1996.).

275 Ver por exemplo Dines *op.cit.*, Mouillaud (2002), Ferreira JR. (2003), ou os textos de abertura de N. Sevcenko e M. Suzuki Jr. na coletânea de primeiras páginas da Folha de S. Paulo *op. cit.*

276 Em especial, retoma apresentação no IV Colóquio do Grupo de Pesquisa o Corpo e a Imagem no Discurso (Uberlândia, 06/2017). E pontos de Orlando (2017) sobre primeira página. Agradecemos à Profa. Dra. Telma Domingues da Silva o convite para compor a sessão coordenada.

277 Dupla condição deste tipo de jornal: vende notícias ao público e assim público aos anunciantes.

278 Embora o dispositivo em Mouillaud possa ser aproximado da noção usada por Foucault, é a esta última que fazemos referência no título deste trabalho. Ela será abordada adiante.

do final dos anos 1970 e ele não mais será apartado de processos centrais do jornal (MORAES, 2015). No Brasil, esta história está marcada pelas mudanças na imprensa que se intensificam nos anos 1950, com destaque para o *Última Hora* e o *Jornal do Brasil* (RIBEIRO, 2007), cuja reforma se tornou paradigmática no design de jornais do país. Se há uma fase de atenção ao design, a mudança do *JB* se torna seu marco brasileiro.

No contexto destas transformações dos jornais brasileiros, seguindo Ribeiro (2007, p.265-274), dois pontos relevantes ligam-se à consolidação do visual na enunciação no jornalismo impresso. O primeiro deles, concomitante com as mudanças dos anos 1950, é o movimento que isola a página como unidade na elaboração visual, que nesse contexto assume outra dimensão em relação ao que era até então. Tanto a primeira como as páginas internas não eram trabalhadas propriamente como unidade: os textos tinham a leitura muitas vezes em saltos de uma página a outra, criando um itinerário de vai e vem. No *JB*, por exemplo, as mudanças significaram que as matérias começariam e terminariam na mesma página (LESSA, 1995), de modo a permitir que ela fosse planejada e elaborada pela diagramação e o jornal se tornasse mais organizado.

Pareada com isso, e com a distinção visual mais marcada da primeira página em relação ao restante do jornal, segue a adoção de chamadas com remissão para as matérias no interior da publicação, adensando a separação entre interior e exterior e a deixando passível de esforço particular. A primeira página passa a ser tratada como cardápio, sumário, vitrina, propaganda da publicação (RIBEIRO, 2007)²⁷⁹. Ela se estabelece como mosaico de fragmentos do que o jornal tinha de mais interessante e será elaborada de modo específico, desenvolvendo ela também linguagem e visualidade próprias. O modelo de primeira página com as notícias que começavam nela e continuavam no interior sofreu paulatino abandono nos jornais brasileiros, privilegiando-se cada vez mais as chamadas, a titulação, as imagens, a organização, a criação de padrões e a afirmação da identidade de cada periódico.

Como observado em Orlando (2017), os jornais da primeira “revolução” do DI, abordada por Sousa (2005), transferem para páginas maiores a linearidade dos livros (a sequência dos textos obedece o fluxo das colunas). Na segunda etapa, a ancoragem visual com títulos e fotografias e a afirmação da hierarquia visual como um valor para o jornalismo, entre outros pontos, vão levando a visualidade para uma proposta cada vez mais bidimensional e menos linear, “um conjunto de superfícies – e não só uma sucessão de textos” (GRILLO, 2004, p.66). A página como unidade a partir dos anos 1950, particularmente no caso da primeira página em estilo mosaico, consolida a abordagem planar, a lógica espacial.

Destaque na constituição da linguagem visual do jornal impresso para dois preceitos de base – hierarquia e ordem, intimamente ligados – sobre os

279 Ferreira Jr. (2003) cita o caso da Folha de S. Paulo em 1959, a partir de Jorge Cláudio Ribeiro (Sempre alerta), em que as chamadas e a proposta da primeira página como vitrina associam-se a questões de mercado. Ribeiro (2007) também aponta a relação das transformações visuais dos jornais cariocas nos anos 1950 com preocupações de mercado, administrativas e industriais: racionalização da produção, adequação às mudanças sociais da época, disputa de público etc. Fenômeno que fica marcado em outros momentos das alterações do DI (SOUSA 2005), como nas reformas dos jornais brasileiros após os anos 1980 (MORAES, 2015).

quais se edificará sua lógica, ambas fundamentais no jornalismo e no design gráfico. Dos primórdios da ancoragem visual por títulos e fotos na segunda etapa do DI, a hierarquia mostrada se acentuará nas tendências da visualidade dos jornais desde então. A ordem que se firma como valor necessário em meio à terceira fase do DI, com as influências do grid e do design estrutural e se manterá forte no jornalismo diário mesmo com as correntes que relativizaram os rigores do design moderno. Garcia (1984, p. 64) alega que a ordem é a característica mais importante no design do jornal, como um “bom mapa e uma bússola” para uma viagem, e que ela deve estar clara ao leitor. Com a ordem e a hierarquia caminha o pensamento sobre a divisão do espaço, contraste e escala dos elementos, legibilidade, unidade, harmonia, ritmo, equilíbrio, entre outros (ORLANDO, 2017, p.66-67).

2. O jornal e a página um

A primeira página é uma espécie de ícone do próprio jornal e do jornalismo, uma imagem do objeto e da atividade, ao mesmo tempo que se constitui como instantâneo da vida, mapa do mundo na última jornada (ORLANDO, 2017). Há diversos tipos de primeira página, com características e modos de existência distintos. Interessa-nos a que se configura como *mosaico*, comum entre jornais brasileiros: conjunto de fragmentos de temas, títulos, textos e imagens, enfim, elementos variados e chamadas que formam um cardápio ou vitrine do que há na edição e, ao mesmo tempo, uma coletânea do que é digno de atenção pelos leitores do periódico naquele dia. Seu princípio de base é a síntese. Seguindo a categorização de Harrower (2008, p.7), trata-se daquela que se aproxima do modelo do “centro de informação”, no qual pesam a quantidade e a variedade de elementos, na proposta de oferecer uma amostra ampla de assuntos, como uma janela para o interior: seções, colunistas, matérias, informações de serviços etc²⁸⁰.

Uma primeira página, lembrava Garcia (1984, p. 48) no seu manual de jornais pós-televisivos, além de servir como vitrina, deve conseguir formar um conjunto atrativo na montagem das partes que a compõem, chamar visualmente a atenção e ainda “transmitir imediatamente” a importância relativa dos assuntos ao leitor. Assim, há que seguir algumas diretrizes, segundo ele, como ajustar bem a mescla entre a escolha de temas de significação para o público e notícias de importância, valorizar as fotos em tamanho grande para domínio da página, com enquadramentos e cortes expressivos e cuidado na sua localização no espaço. Além disso, usar tipografias fortes e significativas, com bons contrastes, sem esquecer que as fotos devem chamar mais a atenção (GARCIA, 1984, p. 49-50). A questão, então, transita entre o papel de sumário da edição e a atratividade, função primordial da primeira página, em meio ao peso/destaque visual adequado a cada elemento.

Seguiremos aqui pontos trabalhados em outro momento (ORLANDO,

280 Outros modelos arrolados por Harrower são o “tradicional”, com três ou quatro matérias mais importantes da edição na página, marcando textos longos, com abordagem “sóbria” e sem elementos chamativos. Há matérias na própria primeira página, que usa chamadas para o interior da publicação de modo distinto do “mosaico”. E o “estilo magazine”, que lembra a abordagem das revistas, isto é, com uma foto e/ou título grande dominante, central na construção comunicativa, destacando assunto único ou principal da edição. No Brasil, costumamos chamar um certo tipo de ocorrência deste modelo monotemático (ou quase) de capa-cartaz ou capa-pôster.

2017, p.41-45), embora isso não esgote o amplo espectro de possibilidades nem de definição, muito menos de análise de ocorrências. De início, a primeira página funciona pelo princípio da mostração, dando visibilidade (e dizibilidade). É atravessada por uma lógica promocional, como um anúncio ou mostruário: ao mesmo tempo que dá a ver, promove a publicação e seus conteúdos, associada à venda do jornal. Na mesma linha, atua na produção identitária das publicações, em meio ao jogo do variante e invariante, processo no qual o design tem papel central, e se dá no âmbito da unidade, o que é relevante para o funcionamento do jornal segundo Mouillaud (2002). Produção identitária que dialoga com o *ethos* discursivo.

De par com estes dois aspectos, ainda seguindo a síntese de Orlando (2017), a primeira página tem contribuição decisiva na produção e circulação de sentidos uma vez que é parte da cadeia de transformações que produzem os acontecimentos (Mouillaud, 2002 p.49-51), criando enquadramentos para as abordagens, validando certas leituras do que está estampado nela e do que está no interior da publicação, fazendo ao mesmo tempo “um corte e uma focalização”, inserindo a moldura no processo de construção dos acontecimentos e contendo a “hemorragia do sentido” para além dela, como diz Mouillaud (2002, p.61).

O produto jornalístico, afirma Gadini (2007), “presentifica a simultaneidade de uma enorme variedade de fenômenos, desenhando um mapa do universo social”. O jornal participa de forma ativa nos processos de construção da realidade. Na trilha de Gadini, Rodrigues (2002) e Vogel (2009), a produção discursiva no jornalismo afirma e atualiza uma forma de organização social, os alicerces que embasam os modos de existência de uma comunidade, com suas instâncias e instituições, uma certa configuração dada, naturalizada, com necessidades e lógicas tornadas evidentes: o estado, uma língua comum, o mercado, os órgãos governamentais, as redes sociais, as celebridades e seu universo, rotinas e procedimentos como trabalhar, pagar impostos, fazer compras, consultar médicos etc. Esse mapa apresenta a vida em compartimentos, aos quais o fazer ver nos diz o que deve ser visto: o nacional e o internacional, a cidade, a política, a economia, a cultura, o lazer, o entretenimento, o esporte, incluída aí a norma e os seus desvios, o curioso, o risível, o espetacular, as bizarrices etc. Um mapa social que organiza e hierarquiza instâncias e compartimentos e não só afirma, mas confirma e reforça, lembrando-nos todos os dias de valores, regras e preceitos que envolvem essa vida comum.

Em outros termos, o discurso dos jornais atua por naturalização “do recorte arbitrário da multiplicidade de domínios da experiência” (RODRIGUES, 2002, p.225), produzindo fundamentos da legitimidade nas sociedades modernas e o reforço da legitimidade de instituições e instâncias, enquanto dá a elas visibilidade e torna-se a instância mediadora necessária para que algo tenha sua existência socialmente reconhecida. Dito de outro modo, enquanto produz fundamentos da legitimidade nas sociedades, esse discurso legitima-se a si próprio (lembramos que enquanto a imprensa vigia e questiona aspectos da dinâmica social não coloca em dúvida sua própria posição). Entre outros pontos, isso advém da sua unilateralidade própria da relação enunciativa estabelecida pelo discurso midiático, como adverte Rodrigues, que entre outras características neutraliza as marcas de enunciação, traz o predomínio da função referencial e adota uma estratégia universalizante. A função referencial

é aquela exortada nos manuais de redação da notícia²⁸¹: os índices da realidade permeando o texto, dando concretude ao desenho feito jornal e suporte a sua tarefa cotidiana de reportar os “fatos” relevantes como testemunha deles. Vale notar, com Ribeiro (2007, p.14), que as reformas e a modernização da imprensa nos anos 1950, a partir das quais se dão grandes transformações nos DI nacional e adoção de padrões verbais e visuais – incluindo aí a produção discursiva fundada na factualidade –, correspondem a um investimento de institucionalização que procura dar à imprensa o estatuto de fala autorizada sobre o real, a permissão para enunciar ““oficialmente” a verdade dos acontecimentos”.

Com Vogel (2009), entendemos que o jornal fornece uma legibilidade social que mescla o visível e o dizível, em meio aos mecanismos e relações de poder em que jornalismo se faz e dos quais participa (ORLANDO, 2017, p.43-44). E as primeiras páginas, destaca Pereira JR. (2009, p.100-101), “são o território mais gritante da enunciação jornalística obtida pela programação visual”: elas trazem o conjunto das diferentes informações de modo ordenado e hierarquizado, indicando a lógica editorial sobre a conjuntura, os acontecimentos do dia, e “a leitura sobre o mundo traduzida pelo veículo”.

3. Discurso e dispositivo

“O discurso é o conjunto das significações coercivas e constrangedoras que perpassam as relações sociais” (Foucault²⁸² *apud* Courtine 2013, 26). Consideramos discurso aqui a partir da leitura de Foucault por Veyne (2011): aquilo que se sabe, se pensa e se faz em relação a certas questões, em um tempo e um espaço; o modo como, em determinada sociedade, certas lógicas se estabelecem, se reproduzem e se disseminam, incorporadas em instâncias da vida social, definindo a racionalidade que organiza suas dimensões. Dispositivo, por sua vez, é um termo bastante popular hoje nos estudos de comunicação, jornalismo e análise do discurso (AD). Mouillaud fala do jornal como dispositivo: uma matriz que opera os modos de existência dos textos e prepara o sentido. O jornal não impõe apenas uma “interpretação hegemônica dos acontecimentos, mas a própria forma do acontecimento”, diz Mouillaud (2002, p. 32). Em sua análise, ele privilegia encadeamentos semióticos nesta matriz, lembrando que os dispositivos são encaixados uns nos outros e pertencem a lugares institucionais.

Ao lado deste ponto, vale retomar a noção de dispositivo em Foucault:

“um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentadas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos” (2001b, p.244).

Em primeiro lugar, a rede que se pode estabelecer entre práticas discursivas e não discursivas é heterogênea e prevê múltiplos encaixes. Se os

281 Ver por exemplo LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 2006. 78 p.

282 Foucault, Michel. 1994. “La voix de son maître”. *Dits et écrits*. Vol 2. Paris: Gallimard.

jornais são dispositivos é porque se conectam em diversas redes e nas várias dimensões que atuam, sendo a produção discursiva a principal delas, como lembra Rodrigues (2002). De outra parte, ainda com Rodrigues, o discurso jornalístico opera na legitimação e institucionalização de esferas, como apontamos acima, que são elas mesmas parte de redes que compõem dispositivos. Desta forma, ao mesmo tempo que o jornal pode ser considerado um dispositivo, seguindo também a perspectiva de Foucault, ele pode se configurar, ao menos em parte, como *metadispositivo* na medida em que apoia a configuração de redes e mecanismos de exercício do poder.

Courtine (2013, p. 20 *seq.*) lembra que há uma questão paradoxal na concepção de discurso em Foucault, que muitas vezes é negligenciada em estudos de AD. Algo que, ressalta ele, Foucault adverte em *A arqueologia do saber*, obra que se tornou uma referência obrigatória para a análise do discurso: “O enunciado não é nem a frase, nem a proposição, nem o ato de linguagem” (FOUCAULT *apud* COURTINE 2013, p. 20). Enunciado e discurso, interligados, têm uma dimensão não linguística e linguística ao mesmo tempo. Não se pode confundir enunciado como fragmento de texto com enunciado como átomo do discurso, pois “não poderiam ser usados um em lugar do outro” (COURTINE 2013, 22). Não se deve confundir o discurso (1) como “as molduras formais” (VEYNE 2011, 16) por meio das quais conhecemos, sabemos e pensamos, que permite a descrição de uma formação histórica, com o discurso (2) como objeto dos estudos de linguagem, embora haja conexão entre eles. Mesmo termo, duas especificidades, com conexões.

A repetida frase de Foucault (2002, 31) – “como apareceu um enunciado e não outro em seu lugar?” - refere-se a um enunciado que não o da acepção apenas linguística, mas o átomo do discurso. E Courtine (2013, 22, 57) destaca que o discurso é apenas “secundariamente, um problema linguístico”. A proposta de Foucault busca a reconstrução das formações discursivas, cujos enunciados de base são formas que estão dispersas, disseminadas e se repetem, se manifestam de modos variados. O enunciado, nos termos linguísticos, pode até comportar elementos do discurso, mas não se trata da mesma coisa que o átomo deste. O discurso, indica Veyne (48 *seq.*), essa “*differentia ultima*”, é o fundamento que impõe uma certa lógica que ele explica pela metáfora do aquário, os “incontornáveis” limites dentro dos quais as pessoas pensam e agem, pois não há ação sem pensamento e “não se pode pensar qualquer coisa em qualquer tempo”.

“A cada época, os contemporâneos estão, portanto, tão encerrados em discursos como em aquários falsamente transparentes, e ignoram que aquários são esses e até mesmo o fato de que há um. As falsas generalidades e os discursos variam ao longo do tempo; mas a cada época passam por verdadeiros.” (Veyne 2011, 26)

O discurso é, assim, uma espécie de lógica inconsciente, uma racionalidade naturalizada, legitimada, transparente, na qual estamos imersos. Ainda seguindo Veyne (2011, 31), “é essa parte invisível, esse pensamento impensado em que se singulariza cada acontecimento da história”. Forma um fundo sobre o qual se dão as “significações coercivas e constringedoras” mencionadas por Foucault ou o aquário, na analogia de Veyne. Essa racionalidade, que é o discurso, ganha forma e ação por meio do que Foucault

chama de *dispositivo*, indicando uma relação de implicação entre os dois conceitos: o dispositivo é o que “encarna” o discurso. São “leis, atos, falas ou práticas que constituem uma formação histórica” (Veyne 2011, 54), um conjunto de instâncias sociais interligadas para as quais o discurso é imanente: o dispositivo se modela a partir dele e “o encarna na sociedade”. Assim, “o discurso faz a singularidade, a estranheza da época, a cor local do dispositivo” (Veyne 2011, 54). Na leitura de Veyne (2011, 54-60) são inseparáveis: os discursos delimitam as fronteiras das “práticas, pensamentos, costumes, instituições, em suma, todo o dispositivo” (59). Assim, explicitar um discurso numa acepção foucaultiana significa “interpretar o que as pessoas faziam ou diziam, compreender o que supõem seus gestos, suas palavras, suas instituições” (Veyne 2011, 26). Em outros termos, problematizar aquilo que está sedimentado, explicitar as fronteiras dessa formação, questionar sua evidência, mostrar que algo que parece tão natural e lógico poderia ser diferente, que é resultado de uma história, não uma natureza ou essência.

4. Esboço de uma matriz de leitura

Compartilhamos o entendimento de Grillo (2004) e Piris (2012) de que a primeira página coloca em evidência dois modos de leitura: um na particularidade de cada fragmento do mosaico e outro global, que faz a página toda um gênero discursivo específico. A partir deste global, tomamos a página como um enunciado do fazer ver: o que deve ser visto e como esta visibilidade se dá em meio a estratos, repartições, normas, enfim, uma determinada racionalidade que atravessa e regula a realidade social construída. Como um mapa, em sua função de dar a ver e de expor pontos relevantes e suas relações e valores, possui uma dimensão pedagógica pronunciada que atua diretamente nos regimes do visível. Em outros termos, parte-se do pressuposto que o design da primeira página participa da política do olhar, a cuja análise, em termos de tecnologias de poder da modernidade, Foucault se dedicou (FOUCAULT, 2001a; VOGEL, 2009).

Figura 1. Ordenação e hierarquização no Estadão (18/09/2015): “mapa” de temas, instâncias, sujeitos e seus compartimentos (e suas cores)



Figura 2. O mapa desenhado pelo Jornal do Commercio (18/09/2015)



Os procedimentos para esta etapa incluem considerar a visualidade da primeira página – em sua expressão de organização, hierarquia etc. – conectada à ordem externa de uma determinada concepção de realidade social. O diagrama de sujeitos e objetos e suas posições discursivizadas na relação verbo-visual mantém uma relação intrínseca com o diagrama social. As figuras 1 e 2 apresentam um primeiro esboço deste procedimento em dois jornais distintos (O Estado de S.Paulo e o Jornal do Commercio, de Recife): a compartimentalização feita pelos periódicos foi marcada em cores específicas para cada estrato estabelecido, seguindo a lógica em termos de temas e editoriais²⁸³. Isso mostra, de pronto, como se cria uma hierarquia destas dimensões da vida social, indicando, por exemplo, a posição central da política naquele momento, enquanto temas localizados nas caixas do esportivo e cultural, por exemplo, seguem na periferia. Adotamos a perspectiva do primado do interdiscurso (Maingueneau, 2005): as modulações do visual como o incessante diálogo entre um determinado enunciado sobre o mundo, seu Mesmo e seus Outros.

A primeira página pode ser vista como um dispositivo encaixado, não apenas porque faz parte de outro dispositivo que é o jornal, mas também porque opera seus próprios agenciamentos: numa matriz particular de construção dos acontecimentos, em modos característicos de produção da realidade e nas múltiplas conexões da interdiscursividade entre um gênero discursivo global e de gêneros conectos (PIRIS, 2012). Ela funciona no denso engendramento de visibilidade e dizibilidade, na produção discursiva que ao mesmo tempo que torna visível e enuncia, produz e reproduz objetos e sujeitos, posiciona-os em meio à trama de institucionalização e legitimação, que é também a trama do jornal. É um espaço diverso no conjunto do jornal, porque no modelo do mosaico (dos jornais comerciais de referência ou assemelhados) é aquele que mais coloca em evidência o esquadramento da vida comunitária, com seus diversos pesos e medidas que o jornal dissemina, como já observado. São diversas esferas e dimensões da realidade cotidiana organizada e hierarquizada, com atribuição de sentidos e valores. Um mapa

283 O léxico utilizado para a marcação dos compartimentos, por hora, ainda está por demais atrelado à lógica do próprio jornal. A próxima etapa da pesquisa busca refinar os termos deixando-os mais afeitos ao referencial teórico e aos objetivos da análise discursiva. Ao mesmo, considera de forma comparativa a análise de períodos extensos, recortados em meio a intervalos amplos.

que ao mesmo tempo simplifica – porque singulariza os eventos que cria –, dimensiona (ou superdimensiona), espetaculariza, glamouriza, dramatiza, dá tons e cores.

O jornalismo é uma atividade especializada na construção da realidade. Mais do que isso, seguindo Foucault (2001a), o jornalismo encarna um modelo utópico de exercício do poder na modernidade, uma política do olhar. Exploramos esse viés aqui, de forma quase literal, na medida em que o que nos mobiliza é o modo como o design, integrado às práticas jornalísticas, estabelece uma dimensão ao mesmo tempo interpretativa do mundo e pedagógica do olhar: a primeira página constrói ao mesmo tempo o objeto olhado e uma posição para o observador (Mouillaud, 2002).

No seguimento de uma proposta discursiva, pretendemos avançar no encadeamento entre este nível global do gênero encarnado no dispositivo primeira página e nas suas articulações com esferas específicas às quais as materialidades textuais sincréticas, com suas modalizações, fazem referência. Propor seguimento a este modelo, aprimoramento em matrizes de leitura, da integração verbo-visual. Contudo, por ora, a questão não é tanto definir um modelo de leitura da relação entre o dispositivo e o discurso por meio do design (que ainda precisa ser mais trabalhado, mais desenvolvido em termos teóricos e analíticos), mas indicar, por meio deles, a conexão desse mapeamento, desse esquadramento, com dinâmicas políticas da visibilidade. O design de imprensa, em meio à condição de dispositivo da primeira página e do jornal, atua de forma intensa apoiando as pedagogias do olhar, em seus modos de produção de regimes do visível, junto a tecnologias do poder moderno que têm no olhar uma dimensão fundamental.

5. Referências

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

FERREIRA JR., José Ribamar. **Capas de jornal**. São Paulo: Senac, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

FOUCAULT, Michel. O olho do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001a. pp. 209-227.

FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001b. pp. 243-276.

GADINI, Sérgio Luiz. Em busca de uma teoria construcionista do jornalismo contemporâneo: a notícia entre uma forma singular de conhecimento e um mecanismo de construção social da realidade. **Revista FAMECOS**, n.33, 2007.

GARCÍA, Mario R. **Diseño y remodelación de periódicos**. Baranain-Pamplona: Ed. Univ. de Navarra (EUNSA), 1984.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. **A produção do real em gêneros do jornal impresso**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

HARROWER, Tim. **The newspaper designer's handbook**. 6th ed. Boston: McGraw-Hill Higher Education, 2008.

LESSA, Washington. Amílcar de Castro e a reforma do Jornal do Brasil. In: *Dois estudos de comunicação visual*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. pp.17-59.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Curitiba-PR: Criar Edições, 2005.

MORAES, Ary. **Design de notícias**. São Paulo: Blucher, 2015.

MOUILLAUD, Maurice. **O jornal: da forma ao sentido**. Brasília: Ed. UnB, 2002.

ORLANDO, Ricardo. **Design de imprensa e primeira página do jornal impresso**. Relatório de pesquisa pós-doutoral. Porto: Un. Fernando Pessoa, 2017.

PEREIRA JÚNIOR, Luiz Costa. **Guia para a edição jornalística**. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

PIRIS, Eduardo Lopes. **O ethos e o pathos no hipergênero “primeira página”** : análise discursiva das edições de abril de 1964 dos diários *Correio da Manhã* e *O Globo*. 2012. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart. **Imprensa e história no Rio de Janeiro dos anos 1950**. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

RODRIGUES, Adriano Duarte. Delimitação, natureza e funções do discurso midiático. In: MOUILLAUD, Maurice. **O jornal**. Brasília: Ed. UnB, 2002. p. 217–233.

SOUSA, Jorge Pedro. **Elementos do jornalismo impresso**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2005.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VOGEL, Daisi. Sobre Foucault e o jornalismo. **Verso e Reverso**, v.23, n.53, 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/>>.

INTERAÇÃO E ORALIDADE NOS BLOGS DE VIAGEM: uma análise do blog Esse Mundo é Nosso

ROBERTA VIEIRA FÁVARO GÜNTHER

Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR
Av. Castelo Branco, 82 - Chácara das Rosas, Três Corações - MG, 37410-000

betavfavaro@gmail.com

Resumo. Partindo de uma visão da linguagem como prática situada, essa pesquisa observa os efeitos do uso de certas marcas linguísticas – em especial marcas de oralidade e polidez linguística – na interação on-line, por meio dos blogs de viagem. A partir dos pressupostos teóricos da Sociolinguística Interacional, da Análise da Conversação, foi analisada uma postagem no blog Esse Mundo é Nosso considerando as pistas de contextualização que formam o contexto na interação.

Palavras-Chave. Interação. Oralidade. Internet. Blog. Polidez linguística.

Abstract. Based on a view of language as situated practice, this research observes the effects of the use of certain linguistic marks - in particular marks of orality and linguistic politeness - in online interaction through travel blogs. From the theoretical assumptions of Interaction Sociolinguistics, Analysis of the Conversation was analyzed a blog post Esse mundo é nosso considering the clues of contextualization that form the context in the interaction.

Key-words. Interection. Orality. Internet. Blog. Linguistic politeness.

1. Introdução

Os blogs de viagem são importantes instrumentos de interação on-line e a linguagem escrita é parte importante dessa interação, mesmo com todos os recursos semióticos disponíveis nessas *webpages*.

Levando esse dado em consideração, mostra-se significativo destacar a importância do estudo da linguagem em contextos reais de comunicação, que é o caso dos blogs de viagem, e refletir sobre as relações entre a língua e suas ações sociais e interacionais. Para isso, este estudo tem como base a noção de língua em uso, ou seja, de língua como fenômeno social situado.

Koch (2003, p. 75) ressalta a relevância de se considerar a língua como ato social pois “por meio dela realizam-se, no interior de situações sociais, ações linguísticas que modificam tais situações, através da produção de enunciados dotados de sentido e organizados de acordo com a gramática de uma língua (ou variedade de língua) ”.

As inovações tecnológicas na área da informação e comunicação trouxeram mudanças significativas no cotidiano das pessoas, em especial, mudanças que facilitam as atividades diárias e as práticas comunicativas. Os

smartphones, por exemplo, são pequenos aparelhos que funcionam como telefone, navegador por satélite, câmera fotográfica e filmadora, aparelho para ouvir música e gravar áudio, aparelho para jogos eletrônicos, além da facilidade ao acesso à Internet móvel, entre vários outros usos.

Aparelhos como esse são usados por grande parte da população e, cada vez mais, seu uso é considerado indispensável. Mas esse é apenas um exemplo de como as novas tecnologias digitais estão presentes, das mais diversas formas, nas atividades cotidianas das pessoas, causando impacto direto nas relações sociais e comunicacionais.

A partir desse contexto, considerando as atividades *on-line*, é possível afirmar que a linguagem ocupa uma posição de centralidade. Barton e Lee (2015, p. 13) explicam que “a linguagem tem um papel fundamental nessas mudanças contemporâneas, que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos”. Ou seja, os avanços tecnológicos não só transformam a vida das pessoas como refletem também no uso da linguagem e das práticas comunicativas.

Nesse artigo, serão mobilizadas as teorias da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversação, que valorizam os estudos de língua oral, abordam a importância do ato conversacional e dos fatores internos e externos que o influenciam e que serão analisados posteriormente em nosso *corpus*.

Partindo desses pressupostos teóricos, foram analisadas as marcas de oralidade e interação na postagem “Por que as praias de Cartagena não são sua maior atração?”²⁸⁴ do *Blog Esse Mundo é Nosso*, e as estratégias linguísticas que “salvam a face” do blogueiro e, conseqüentemente, fazem o leitor cooperar através da ferramenta “comentários”.

2. A concepção da linguagem no âmbito da interação

Nesse estudo, mobilizaremos alguns conceitos da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversação, que embasaram nossas análises.

A Sociolinguística Interacional investiga a linguagem na comunicação entre as pessoas e o contexto em que essa comunicação é desenvolvida. Ribeiro e Garcez (2002, p.8) definem como “o estudo da organização social do discurso em interação, ressaltando a natureza dialógica da comunicação humana e o intenso trabalho social e linguístico implícito na co-construção do significado e da ação.”

O estudo da interação parte da seguinte prerrogativa: “O que está acontecendo aqui e agora nesta situação de uso da linguagem?” (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p.7). Ou seja, a partir da Sociolinguística Interacional, é possível analisar o modo de agir do falante no momento da interação: com quem se fala, sobre o que se fala, o local da conversa e a circunstância no momento da fala.

Nessa perspectiva, os estudos de Gumperz e Goffman, voltados para uma orientação mais antropológica/sociológica da língua, enfatizam as relações entre linguagem e cultura, observando as variações dentro de uma mesma comunidade de fala.

Goffman (1998) afirma que os estudos linguísticos até então estavam

²⁸⁴ Disponível em < <https://www.essemundoenosso.com.br/praias-de-cartagena-nao-sao-sua-maior-atracao/>>. Acesso em 10 nov. 2017.

negligenciando uma situação importante, a situação social, que “emerge a qualquer momento em que dois ou mais indivíduos se encontram na presença imediata um do outro e dura até que a penúltima pessoa tenha se retirado” (GOFFMAN, 1998, p.17).

Uma vez que a comunicação humana é de natureza dialógica, a Sociolinguística Interacional estuda a organização social do discurso em interação. É através da interação que os indivíduos se expressam e a linguagem possui um papel essencial na interação social. “As comunicações pertencem a um esquema menos punitivo do que os fatos, porque podem ser contornadas, abandonadas, desacreditadas, convenientemente mal interpretadas e habilmente transmitidas” (GOFFMAN, 1980, p. 106), por isso a habilidade no uso da linguagem pode acarretar em interações bem ou malsucedidas.

Gumperz (1998, p.182) reitera que o momento interacional aponta para várias pistas, e as define como pistas de contextualização, que são “todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais. Esses traços “podem aparecer sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico, historicamente determinado, de cada participante” (GUMPERZ, 1998, p.182).

A noção de contexto passa a ter maior importância nos estudos interacionais uma vez que é relevante ressaltar quem fala para quem, sobre o quê, em que lugar, em que momento. Segundo Ribeiro e Garcez (2002, p.8):

A noção de contexto ganha relevância, passando a ser entendida como criação conjunta de todos os participantes presentes ao encontro e emergente a cada novo instante interacional. Os interagentes levam em consideração não somente os dados contextuais relativamente mais estáveis sobre participantes (quem fala para quem), referência (sobre o quê), espaço (em que lugar) e tempo (em que momento), mas consideram sobretudo a maneira como cada um dos presentes sinaliza e sustenta o contexto interacional em curso.

Por este motivo não é possível separar o contexto da interação, uma vez que ele pode ser reformulado durante o ato interacional. Além disso, tal noção de contexto mostra a importância de todo o conjunto de circunstâncias de uma situação interacional, sem focar apenas no aspecto linguístico.

Uma vez que o contexto é construído na interação, as pistas de contextualização (GUMPERZ, 1998, p. 182) são importantes na formação do contexto pois sinalizam propósitos comunicativos dos interlocutores. Tais pistas podem ser linguísticas, paralinguísticas ou não-verbais e sinalizam importantes aspectos na interação.

A Sociolinguística Interacional prioriza a interação face a face, uma vez que, em presença física, há influência recíproca dos indivíduos sobre as ações e palavras uns dos outros. “Quando um indivíduo se apresenta diante dos outros, terá muitos motivos para procurar controlar a impressão que estes recebem da situação” (GOFFMAN, 2009, p. 23).

Goffman (2009) mostra que esses processos de figuração, em que os indivíduos se apresentam/ representam um diante dos outros gera também o conceito de papel social, ou seja, um indivíduo desempenha o mesmo movimento para o mesmo público em diferentes ocasiões.

Considerando esses processos de figuração na interação, os princípios de elaboração da face, já mencionados no item 2.1.3, são de grande importância. O termo inglês *face* possui duplo significado pois pode remeter a aparência, rosto e também à dignidade, auto respeito, prestígio. Dessa forma, as expressões salvar a face e perder a face, para Goffman (1980), referem-se a salvar ou perder as boas aparências, dentro da interação.

[...] a face não é algo que se aloja dentro ou na superfície do corpo de uma pessoa, mas sim algo que se localiza difusamente no fluxo de eventos que se desenrolam no encontro, e se torna manifesto apenas quando estes eventos são lidos e interpretados em função das avaliações que neles se expressam (GOFFMAN, 1980, p. 78).

Ou seja, a preocupação em salvar a própria face e salvar a face do outro é algo que existe apenas na situação social de interação, não é algo pessoal. Goffman (1980, p. 82) explica que “[...] a manutenção da face é uma condição da interação, não seu objetivo”. Ou seja, para que a interação se dê de maneira eficaz, é preciso que os falantes se preocupem em salvar suas faces e não arranhar a face do outro.

Considerando esses efeitos que a linguagem possui nas relações interpessoais, a teoria das faces também vincula com a teoria da polidez linguística (BROWN; LEVINSON apud FIORIN, 2010, p. 175) que “[...] tem por efeito diminuir os efeitos negativos dos atos ameaçadores da face, de adoçá-los.” Ou seja, durante a interação, seja face a face ou mediada de alguma maneira, o falante utiliza estratégias linguísticas para ser polido e, conseqüentemente valorizar sua face e minimizar possíveis ameaças à sua face. “Nas situações de comunicação, minimizam-se, modalizam-se, adoçam-se os atos ameaçadores da face. Por outro lado, há atos valorizadores da face, como os cumprimentos e os elogios. Na polidez, busca-se reforçar esses atos” (FIORIN, 2010, p. 175).

Esses conceitos apresentam grande relevância nos estudos da interação a partir das influências que a vida social do indivíduo exerce no uso da linguagem. Considerando os estudos sociolinguísticos nas interações mediadas pela tecnologia, que é o caso dos blogs de viagem, Nunes (2007, p. 253-254) explica que “a análise sociolinguística dos eventos de fala pode orientar não somente a interpretação de conversação em cenários ou culturas diversas, mas também o próprio desenvolvimento de sistemas de comunicação mediada [...]”. Uma vez que a interação via *web* está presente cada vez mais na vida social dos indivíduos, estudar a linguagem *on-line* pelo viés da Sociolinguística é de grande pertinência.

Outro viés teórico do qual levantaremos alguns conceitos é a Análise da Conversação. A conversação é o gênero básico da interação humana e a primeira das formas de linguagem. Marcuschi (2003, p.7) a define como:

[...] a prática social mais comum no dia-a-dia do ser humano; [...] desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real [...] e exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade linguística dos falantes.

É possível reconhecer nos textos das postagens e nos comentários dos blogs de viagem que esses apresentam muitas características da conversação, mesmo através da mediação do computador e do uso da escrita ao invés da fala. É através da ferramenta “comentários” dos blogs de viagem que se pode observar como as interações via *web* se assemelham as interações face a face, em que é possível verificar traços comuns como a organização turno a turno, o uso de marcadores conversacionais e a organização tópica, que serão discutidos posteriormente.

Considerando a natureza essencialmente dialógica da linguagem, a interação é um conceito fundamental nos estudos da Análise da Conversação, que prioriza também os fatores internos e externos de uma situação de fala. “Toda conversação é sempre situada em alguma circunstância ou contexto em que os participantes estão engajados” (MARCUSCHI, 2003, p. 17).

Importante salientar, conforme Nunes (2007, p.255) que “a análise conversacional é apenas uma instância da análise da interação social, pois as estruturas da conversação são sensíveis ao contexto da interação, emergem em momentos específicos e, ao mesmo tempo, constituem tais momentos” ou seja, assim como na Sociolinguística Interacional, o contexto também possui um papel relevante nos estudos da análise da conversação.

A partir dessas definições, verifica-se que o conceito fundamental da conversação é a interação e está diretamente ligado a fatores sociais, ou seja, às ações e sujeitos sociais que são criados nas interações.

3. Os blogs de viagem

Os blogs de viagem são espaços específicos para a divulgação de roteiros, viagens, destinos, assim como o compartilhamento das experiências pessoais dos blogueiros com os leitores e reflexões sobre viagens em geral. Desde a escolha do destino, a compra da passagem, a reserva do hotel, os passeios, a melhor época do ano para visitar, os pratos e preços dos restaurantes, a opinião pessoal do blogueiro sobre o assunto, o relato da experiência vivida no lugar, enfim, o leitor de blogs de viagem encontra uma gama de informações sobre viagens, além das fotos e vídeos que compõem o hipertexto de cada postagem.

O número de blogs de viagem no Brasil é grande. Somente os afiliados à RBBV – Rede Brasileira de Blog de Viagem, são cerca de 650. Existem blogs de viagem específicos sobre apenas uma cidade, país, ou continente e aqueles blogs mais amplos, que englobam diferentes destinos.

Portanto, percebe-se que os blogs de viagem se distanciaram muito daquela concepção de diário íntimo descompromissado, como funcionavam os blogs no início dos anos 2000, e transformaram-se em algo que busca atrair cada vez mais leitores/consumidores. Quanto maior o número de acesso, mais chances de ganhos e é nesse cenário que os blogs de viagem se transformaram em empresas e blogueiro tornou-se uma profissão. Essa questão será de grande importância em nossa análise, verificando os efeitos cooperativos dos textos, que geram mais ou menos comentários e visualizações.

Atualmente, muitos blogs de viagem funcionam como única fonte de renda de seus blogueiros. Operam realmente como uma empresa, possuem logomarca, alguns possuem mascote e estão presentes nas demais redes

sociais, com a intenção principal de ser cada vez mais conhecidos.

No cenário dos blogs, cada acesso, cada leitor, cada “clique”, cada comentário apresentam um valor mercadológico. Por isso, a intenção do blogueiro é persuadir o leitor a cooperar e interagir com seu texto, identificando, compartilhando, seguindo e comentando.

Foram analisadas as construções linguísticas que compõe o blog de viagem: a postagem do blogueiro e os comentários dos leitores, sem desconsiderar as imagens, anúncios e *hyperlinks*, que serão tratadas como pistas de contextualização não-verbais ou paralinguísticas.

4. Análise dos efeitos de sentido na postagem “Por que as praias de Cartagena não são sua maior atração?”

O post “Por que as praias de Cartagena não são sua maior atração?”, foi escrito pelo blogueiro Rafael Carvalho e publicado no Blog Esse Mundo é Nosso em 23 de novembro de 2016. A postagem trata de um destino específico - Cartagena de Índias, na Colômbia – e sobre o fato de o blogueiro não considerar suas praias tão belas. Mas, para salvar sua face, ele cita e elogia diversos outros pontos turísticos. O trecho inicial está disposto na imagem 1 a seguir:

Imagem 1. Blog Esse Mundo é nosso

The image shows a screenshot of the website 'Esse Mundo é Nosso'. At the top left is the logo 'ESSE MUNDO É NOSSO'. To the right is an advertisement for 'Hotel Caxambu: o preço desse... A partir de R\$197' with a 'TripAdvisor' logo. Below the logo is a navigation menu with links: HOME, DESTINOS, GUIAS DE VIAGEM, DICAS, LISTAS, SEGURO VIAGEM, CHIP INTERNACIONAL, DÓLAR HOJE, QUEM SOMOS, CONTATO. The main article title is 'POR QUE AS PRAIAS DE CARTAGENA NÃO SÃO SUA MAIOR ATRAÇÃO?' with a sub-header '23 NOV, 2016 » ATUALIZADO EM 7 FEV, 2017 » CARTAGENA DE ÍNDIAS COLÔMBIA'. Below the title are social media sharing icons (Facebook, Twitter, Pinterest, Google+) and a search bar. The article content starts with a paragraph: 'Você já deve ter se deparado algumas vezes com anúncios que falam de “Caribe colombiano” e incluem as praias de Cartagena como se elas fossem paradisíacas. Pois não é bem assim. Qualquer um que viaje pra lá em busca do azul caribenho pode se decepcionar bastante. O que torna Cartagena tão mágica é sua cidade colonial amuralhada (Patrimônio da UNESCO), seu povo animado, seu clima, seu pôr do sol inesquecível...'. To the right of the article is a sidebar with social media icons, a search bar, an advertisement for 'Cruzeiros de 7 noites a partir de: R\$1.649,00 por pessoa* em até 10x sem juros' by MSC Cruises, and a 'RECEBA MAIS DICAS' section with an email sign-up form.

É relevante destacar que uma importante característica do Blog de Viagem é dar informações além dos guias turísticos e panfletos de agências de

viagens, e compartilhar experiências pessoais que, geralmente, não existem nessas publicações. A partir disso, o blogueiro inicia seu texto esclarecendo que essa é a principal justificativa da postagem:

“Você já deve ter se deparado algumas vezes com anúncios que falam de ‘Caribe colombiano’ e incluem as praias de Cartagena como se elas fossem paradisíacas. Pois não é bem assim”. (primeiro parágrafo)

A partir dessa introdução do texto, e até mesmo do seu título, supomos que o autor quer deixar claro aos seus leitores que as praias de Cartagena não fazem parte do imaginário coletivo das praias do Caribe (paradisíacas). Essa confusão pode ser gerada porque Cartagena é uma cidade banhada pelo mar do Caribe.

Ao usar a expressão “não é bem assim”, ele demonstra firmemente sua opinião sobre as praias de Cartagena, que não são paradisíacas. A polidez linguística está presente nas afirmações indiretas sobre o aspecto negativo das praias desse destino. A afirmação sobre as praias de Cartagena não serem bonitas é atenuada por elogios a outros pontos turísticos ou feita sobre forma de negação, como nos seguintes excertos:

“[...] as praias de Cartagena não são sua maior atração” (título)

“Qualquer um que viaje pra lá em busca do azul caribenho pode se decepcionar bastante” (segundo parágrafo)

“São tantos os motivos pra viajar pra lá que eu usaria muitas linhas desse texto (e sua paciência) para descrever a cidade. Mas uma coisa é fato: as praias não fazem parte da lista.” (terceiro parágrafo)

“A diferença é que qualquer praia ‘nossa’ é possivelmente mais bonita que a de lá”

“Fizemos até uma lista com motivos pra você não se decepcionar antes de ir pra lá.” (sétimo parágrafo)

“Ok, elas são bonitas. Não estou dizendo que Islas del Rosario ou Baru sejam feias. Claro que não chegam aos pés das praias mais lindas do Caribe, até mesmo da colombiana San Andrés. Mas é que a experiência que talvez você espere de dias do Caribe não sejam oferecidas por aqui.” (oitavo parágrafo)

“Cartagena tem o calorão caribenho, tem o clima animado caribenho, o sorriso no rosto caribenho, as músicas caribenhas... Mas pode não oferecer o Caribe que você procura” (11º parágrafo)

Essas sequências mostram as estratégias de polidez linguística utilizada pelo blogueiro para atenuar a afirmação que as praias de Cartagena são “feias”. Como já vimos nas demais postagens analisadas, os blogueiros precisam ser polidos para poderem agradar a todos os tipos de leitores e não podem, a nosso ver, ferir sua face afirmando diretamente aspectos negativos da cidade. Por isso, percebemos que os demais pontos turísticos da cidade, com exceção das praias, são destacados no texto, como nos seguintes trechos:

“O que torna Cartagena tão mágica é sua cidade colonial amuralhada (Patrimônio da UNESCO), seu povo animado, seu clima, seu pôr do sol inesquecível...” (segundo parágrafo)

“São tantos os motivos pra viajar pra lá que eu usaria muitas linhas desse texto (e sua paciência) para descrever a cidade.” (terceiro parágrafo)

“Cartagena é sim uma cidade apaixonante. Como disse no começo do texto a cidade colonial espanhola cercada por muralhas é super bem preservada, tem uma energia vibrante, museus, mirantes, bares, restaurantes, atividades de lazer e ótimos hotéis.” (nono parágrafo)

Pela análise das afirmações e das construções linguísticas, percebe-se que há o intuito argumentativo de convencer o leitor a visitar Cartagena, mesmo as praias não sendo sua principal atração. Por isso o texto é finalizado

da seguinte maneira:

“Não deixe isso te desanimar. Vá com a mente aberta pra viver a cidade e também para conhecer as praias de Cartagena. Só saiba aceitá-las da forma como elas são.”
(12º parágrafo)

Essas sequências, que são conselhos aos leitores, podem produzir a imagem do blogueiro como viajado e experiente, que pode fazer afirmações e dar conselhos sobre o assunto porque realmente entende. Essa identidade de profissional e especialista em assunto de viagens é também uma estratégia usada pelo blogueiro para, possivelmente, conquistar muitos leitores, se tornar um importante formador de opinião e poder influenciar na escolha do destino. Essa estratégia perpassa todas as postagens analisadas.

As imagens dispostas ao longo da postagem funcionam como pistas não-verbais que fundamentam os argumentos do blogueiro. A primeira e a última imagem mostram a cidade de Cartagena, com cores vibrantes e bela arquitetura. Já as demais fotos apresentam imagens de algumas praias de Cartagena (ou nas proximidades) e mostra que elas realmente não são tão bonitas. A escolha das imagens não é aleatória, o blogueiro possui a intenção de convencer o leitor do seu ponto de vista sobre as praias de Cartagena e, ao dar destaque a fotos que mostram a beleza arquitetônica da cidade ao invés da beleza natural das praias, o leitor pode compreender e aceitar melhor os argumentos defendidos pelo blogueiro.

De maneira geral, podemos perceber que tanto essa como as outras postagens utilizam estratégias linguísticas para aproximar o leitor do texto, como marcas de oralidade e da conversação informal. Também notamos estratégias de polidez em todas as postagens, independente do assunto ou do tipo de post, se reflexão sobre viagem ou sobre destino, de uma maneira ou de outra os blogueiros, nos textos analisados, preocupam-se em salvar suas faces e agradar diversos tipos de leitores.

5. Referências

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BLOG Esse mundo é nosso. **Por que as praias de Cartagena não são sua maior atração?** Disponível em <<http://www.essemundoenosso.com.br/praias-de-cartagena-nao-sao-sua-maior-atracao/>> Acesso em 20 jul. 2017.

FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística**. 6. ed. revista e atualizada, São Paulo: Contexto, 2010.

GOFFMAN, E. A Elaboração da Face – Uma análise dos elementos rituais da interação social. Tradução: Jane Russo. In.: FIGUEIRA, S.A. (Org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p. 76-114.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 13-20.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 16. ed – Petrópolis: Vozes, 2009[1959].

GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 149-182.

KOCH, I. G.V. **A Inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2003a.

NUNES, J. H. **A sociolinguística de Goffman e a comunicação mediada**. In: Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 2. São Paulo: USP, 2007, p. 253-286.

A COMPLEXIDADE DO FORMALISMO DA LINGUAGEM JURÍDICA FRENTE À PRECARIEDADE DA COMPREENSÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

RODRIGO RIOS FARIA DE OLIVEIRA

Universidade do Vale do Sapucaí – Univás
Pouso Alegre – Minas Gerais – Brasil

rodrigorios.adv@gmail.com

Resumo. O trabalho abordará o discurso jurídico, verificando a linguagem jurídica, muitas vezes inteligível, devido ao formalismo existente, o que faz com que haja uma carência de compreensão por parte da sociedade brasileira. Para que possamos visualizar tal situação, utilizaremos argumentos da linguística, além dos das áreas filosóficas, sociológicas e, não podendo, claro, deixar de lado, a jurídica. Analisaremos, em um primeiro momento, as relações existentes entre a ciência do Direito e a linguagem, a fim de demonstrarmos um possível segregamento do conhecimento jurídico. Ao adentrarmos na linguagem, levando-se em conta os textos linguísticos, há a pretensão de demonstrar que tal exercício decorre de um rigor e de uma histórica tradição que foram formados ao longo dos tempos. Após, será visualizada a ordem do discurso, quando analisaremos o papel do discurso jurídico, o qual exterioriza um exercício do poder, fazendo resultar em uma provável desigualdade social.

Palavras-chaves: Discurso. Linguagem. Jurídico.

Abstract. The paper will address the legal discourse, verifying the legal language, often intelligible, due to the existing formalism, which means that there is a lack of understanding on the part of Brazilian society. In order for us to visualize this situation, we will use linguistic arguments, as well as philosophical and sociological arguments, and, of course, we can not leave aside the legal ones. We will first analyze the relations between the science of law and language in order to demonstrate a possible segregation of legal knowledge. As we enter the language, taking into account the linguistic texts, there is the pretension to demonstrate that this exercise stems from a rigor and a historical tradition that have been formed throughout the ages. Afterwards, the order of the discourse will be visualized, where we will analyze the role of legal discourse, which externalizes an exercise of power, resulting in a probable social inequality.

Keywords: Speech. Language. Legal.

1. Introdução

O trabalho abordará o discurso jurídico, verificando a linguagem jurídica, muitas vezes inteligível, devido ao formalismo existente, o que faz com que haja uma carência de compreensão por parte da sociedade brasileira.

Para que possamos visualizar tal situação, utilizaremos argumentos da linguística, além das áreas filosóficas, sociológicas e, não podendo, claro, deixar de lado, a jurídica.

Analisaremos, em um primeiro momento, as relações existentes entre a ciência do Direito e a linguagem, a fim de demonstrarmos um possível segregamento do conhecimento jurídico. Ao adentrarmos na linguagem, levando-se em conta os textos linguísticos, há a pretensão de demonstrar que tal exercício decorre de um rigor e de uma histórica tradição que foram formados ao longo dos tempos.

Faz-se necessário trazer as palavras de Orlandi, quando nos demonstra que:

“Para chegar a compreensão ‘não basta interpretar, é preciso ir ao contexto da situação (imediato e histórico). Ao fazê-lo, pode-se apreciar o lugar em que o leitor se constitui como tal e cumpre sua função social. Pode-se melhor apreciar a relação entre pontos de entrada e pontos de fuga. Mais ainda, na compreensão o sujeito intervém nas condições de leitura ao contextualizar o âmbito do texto para a sua realidade cotidiana, faz ter sentido o que o texto diz, mobiliza e se apropria do que o texto quer significar. Em suma, tem-se que “o sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção de sua leitura, compreende. Sem teoria não há compreensão.” (ORLANDI, 2012 b).

Após, será visualizada a ordem do discurso, quando analisaremos o papel do discurso jurídico, o qual exterioriza um exercício de poder, fazendo resultar em uma provável desigualdade social.

Orlandi nos ensina, frente a tal exercício de poder, o que faz gerar uma desigualdade na sociedade, que:

“O político está presente em todo discurso. Não há sujeito, nem sentido, que não seja dividido, não há forma de estar no discurso sem constituir-se em uma posição-sujeito e, portanto, inscrever-se em uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, é a projeção da ideologia do dizer. As relações de poder são simbolizadas e isso é o político. A análise de discurso trabalha sobre relações de poder simbolizadas em uma sociedade dividida.” (ORLANDI, 2012)

Visualizaremos, assim, os abusos cometidos pelo chamado “juridiquês”, usualmente alimentado por muitos operadores do Direito, e que tais vêm a prejudicar a compreensão da linguagem, tanto escrita como falada, tornando-se prejudicial, em muitos momentos, o devido acesso à justiça.

Com isto, tentaremos confirmar, através de uma análise teórica, que o formalismo da linguagem jurídica pode afrontar, frente ao carente entendimento por parte de grande parcela da sociedade brasileira, uma linguagem de fácil

entendimento e, em consequência, o acesso à justiça.

2. Fundamentação teórica

Para estabelecer nossa fundamentação teórica, apresentaremos uma breve revisão bibliográfica de trabalhos que tratam da questão pela perspectiva das ciências jurídicas e das ciências da linguagem, de um modo geral.

2.1 Linguagem, Discurso e Interpretação

Esta pesquisa realiza-se a partir da teoria da Análise do Discurso de linha francesa, que tem como seu fundador Michel Pêcheux e, também, a partir dos trabalhos desenvolvidos por Eni Orlandi no Brasil. Desse modo, trataremos de fazer algumas considerações a respeito da relação entre linguagem, discurso e interpretação e como esses conceitos são trabalhados pela e na Análise de Discurso.

Percebemos que há uma regularidade em definir a linguagem como uma forma de comunicação, porém para o analista de discurso linguagem é mais que uma forma de comunicação, segundo Orlandi (2015).

Orlandi (2015) afirma também que: “A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores.” Pêcheux (2015) argumenta que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

Pêcheux considera que o discurso “não se trata de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B” (2015). Importante ressaltarmos que os sentidos não são aleatórios, o sujeito não realiza uma interpretação qualquer. Os interlocutores resolvem qual caminho pretendem seguir, sendo que sujeitos e sentidos são afetados pela língua e pela história, ocorrendo diferentes gestos de interpretação.

Orlandi (2012) nos ensina que interpretar não é atribuir sentido, é explicitar como um objeto simbólico produz sentidos. O sujeito frente ao objeto simbólico tem necessidade de interpretar, ou seja, tornar possíveis gestos de interpretação.

O sujeito, cidadão carente de compreensão jurídica, ao interpretar as leis, doutrinas e exposições do âmbito das ciências jurídicas, filia-se a uma rede de filiações de sentido, conforme a sua ideologia e historicidade. Podemos perceber pela prática jurídica, no escritório e no ambiente forense, além das salas de aulas, as diferentes formas de respostas e entendimentos a um mesmo texto jurídico apresentado.

2.2 Da hermenêutica jurídica

Em razão deste trabalho tratar-se de uma análise sobre a complexidade da linguagem jurídica e a sua consequente incompreensão por grande parcela da sociedade, há necessidade de explanarmos, mesmo que não de forma a esgotar o assunto, acerca da hermenêutica, a fim de podermos interpretar tal linguagem.

Conforme Renata Malta Vilas-Bôas, *in* *Hermenêutica e aplicação do direito*, podemos afirmar que:

“hermenêutica jurídica é uma ciência com um objeto específico – a sistematização e o estabelecimento das normas, regras e; ou processos que buscam tornar possível a interpretação e fixar o sentido e o alcance das normas jurídicas”.²⁸⁵

Após tal conceito, temos que a interpretação volta-se a atribuir sentido, ou mesmo sentidos, a algo. Temos que, quem interpreta atua, na maioria das vezes, como se estivesse a desvendar o texto, a verificar os seus sentidos ali expostos.

Realizar uma interpretação, ao visualizar uma escrita, mesmo que aparentemente, em nosso vernáculo, faz com que o mistério seja desvendado, tornando o oculto em algo compreensível.

A linguagem, uma vez revelada, deixa de ser um segredo, mesmo que seja no âmbito da linguagem.

Mas, sabemos que tal ato de desvendar não pertence a todos, ou seja, não são todas as pessoas que têm, ou mesmo detém, a arte de compreender. Assim, tal poder, se é que podemos chamar de poder, de interpretar, de compreender, é tal como um segredo, segredo este que precisa ser desvendado, pois a linguagem, e aqui falamos da jurídica, está envolta em mistérios interpretativos, algo que escapa a um simples leitor, tornando-se, desse modo, inacessível para grande parcela da sociedade. Aqui temos a necessidade da interpretação.

E aqui temos a palavra chave, qual seja, a compreensão, pois esta vem a ser o resultado prático da interpretação, interpretação essa que busca resolver uma tensão.

Temos, entre os juristas, uma prioridade lógica entre a interpretação e a real aplicação, na medida em que um sentido concreto faz com que haja a presunção de um prévio sentido abstrato.

Gadamer dizia que “é tarefa da hermenêutica esclarecer o milagre da compreensão.” (Gadamer, *Verdade e método II*)

Há sempre um contexto nos discursos, tendo em vista o momento histórico em que foram criados e assim a hermenêutica faz com que a verdade seja adequada, observando critérios históricos e linguísticos.

Pedro Augusto nos ensina que Gadamer (2007) atribui à hermenêutica jurídica um papel “fundamental” na construção do entendimento moderno da própria hermenêutica e no processo concreto de apropriação:

É verdade que o jurista sempre deve ter em mente a lei em si mesma. Mas seu conteúdo normativo deve ser determinado em relação ao caso em que deve ser aplicado. E para determinar com exatidão esse conteúdo não se pode prescindir de um conhecimento histórico do sentido originário, e é só por isso que o intérprete jurídico leva em conta o valor posicional histórico atribuído a uma lei em virtude do ato legislativo (GADAMER, 2007, p. 429)”.²⁸⁵

²⁸⁵ VILAS-BÔAS, Renata Malta. *Hermenêutica e Interpretação Jurídica – hermenêutica constitucional*. Brasília: Fundação Universa, 2003, p. 8.

Renata Malta Vilas-Bôas nos leciona, *in* *Hermenêutica jurídica: uma questão intrigante*, que:

“No âmbito do Direito, ao buscarmos a interpretação jurídica, nos deparamos com dois problemas distintos e perigosos que são a vaguidade e a ambiguidade, já que os dois geram incertezas e dúvidas.

A ambiguidade, nas palavras magistrais de Plácido e Silva, derivado do vocábulo latino *ambigus* (equívoco, duvidoso, incerto, variável, com dois sentidos), vem precisamente indicar a disposição legal ou texto de lei, ou cláusula contratual que possa mostrar um duplo sentido. Desse modo, diz-se que a lei é ambígua, ou há ambiguidade, quando, por defeito ou falta de clareza de sua redação, se possa ter dúvida em relação a seu verdadeiro sentido, ou possa ser interpretado de diferentes maneiras.²⁸⁶

A vaguidade gera a incerteza com relação aos limites de seu significado, até onde estará o alcance da norma jurídica a ser interpretada”.

Diversos são os métodos de interpretação. Os profissionais da área jurídica não se encontram obrigados a fazer uso de todas as formas de interpretação, a fim de chegarem a uma conclusão. Aqui vale ressaltar que é em razão disso que as decisões judiciais e o entendimento de juristas podem apresentar-se distintos, mesmo que diante de um mesmo fato, porque tal entendimento interpretativo acerca de uma norma jurídica pode ser divergente, e isso baseado nos métodos utilizados, seja pelo magistrado, seja pelos juristas.

2.3 Da complexidade da linguagem jurídica

Temos que uma das grandes complicações que visualizamos na precariedade da compreensão da linguagem jurídica é o grande número de termos e expressões de origem estrangeira, principalmente o latim, língua esta que continua a integrar o nosso vocabulário jurídico, tais como *laudêmio*, *usque*, *stricto sensu*, *in casu* e tantas outras.

Os profissionais que operam no universo jurídico desenvolveram textos e redações rebuscados, fazendo com que tais identificassem um inconfundível estilo, primando pela formalidade.

Tal maneira estilística fomentou uma linguagem *interna corporis* para os seus intérpretes e aplicadores das normas, o que fez com que surgissem jargões jurídicos, além de claros abusos linguísticos, os quais são chamados, no meio social, como um todo, de “juridiquês”, linguagem esta codificada, de certa forma, pelos operadores do Direito. Há de mencionar que tal linguagem rebuscada tem o intuito de não demonstrar a realidade das palavras e/ou normas, ou, ainda, por mero caráter pernóstico.

Fácil observar que inúmeros documentos normativos, sentenças judiciais e tantas outras produções processuais e doutrinárias mantêm o rebuscamento linguístico, fazendo com que a compreensão do texto jurídico torne-se algo quase que inacessível ao leigo, demonstrando, assim, muitas vezes, o uso de

²⁸⁶ De Plácido e Silva. *Vocabulário Jurídico*. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 102-103.

uma linguagem corporativista, conforme nos demonstra Bergel (2001).

Tal modo todo peculiar, e não menos obsoleto, define a linguagem jurídica, que tem como objetivo primordial, ao utilizar-se de expressões antigas, atender uma estética particular, trazendo à tona, muita das vezes explícita, vaidades pessoais, as quais tentam demonstrar um saber erudito frente à não compreensão das normas por grande parcela de nossa sociedade. Muitos dizem tratar-se de uma necessidade linguística, de que há exigências de âmbito técnico, conforme nos demonstra Bergel (2001).

Ultimamente, a doutrina está começando a considerar que há uma necessidade de transformação à tal tradicionalismo de linguagem, para que possa possibilitar uma maior compreensão e acesso à justiça por todos, demonstrando, dessa forma, a nocividade da linguagem rebuscada dos profissionais do Direito.

A simplificação da maneira de expressar-se juridicamente tem um tom de esgotar uma frustração social, qual seja, a incompreensão linguística no âmbito do Direito, a qual não efetiva, de forma completa, uma real cidadania, pois como exigir algo de um indivíduo se o mesmo não compreende as normas?

Temos uma perversa realidade social, a da ignorância no entendimento das normas e dos direitos e garantias constitucionalmente assegurados. Tal ignorância faz com que muitas pessoas passem a não acreditar nas instituições públicas, pois têm a sensação de que as leis não foram criadas para elas, pois o entendimento destas fica restrito aos operadores do Direito, os quais detêm, no entendimento daquelas, a capacidade interpretativa.

Tal entendimento, por parte de grande parcela de nossa sociedade, demonstra, de forma bem clara, a influência negativa da linguagem jurídica junto às relações sociais, pois tal cria um código secreto para os profissionais da área jurídica, e assim vem a afastar o cidadão de uma compreensão adequada de nosso ordenamento jurídico, contribuindo com a ideia de que não há justiça em nosso país.

Vejamos os sábios ensinamento de Rui Barbosa:

“O gosto da antiguidade levado ao arcaísmo, isto é, a mania de rejuvenescer inutilmente formas anacrônicas, ininteligíveis ao ouvido comum na época em que se exumam com o vão intuito de as modernizar, avulta entre os mais ridículos e insensatos vícios do estilo, no falar idiomas vivos”.
(BARBOSA *apud* XAVIER, 1999)

Torna-se imprescindível a participação dos operadores do Direito em efetivar uma real mudança nessa realidade, pois a linguagem jurídica não necessita, para o funcionamento da justiça, de uma fala impenetrável aos ouvidos leigos.

Tendo em vista tais questões levantadas, há de verificar que é inegável que a rebuscada linguagem jurídica faz com que haja o distanciamento das pessoas junto às normas jurídicas e, por consequência, aos seus direitos e deveres expostos em nosso ordenamento.

3. Considerações finais

O presente trabalho buscou analisar a complexidade da linguagem

jurídica e a sua conseqüente incompreensão por grande parcela da sociedade. Verificamos que houve necessidade de explanarmos acerca da hermenêutica, a fim de podermos interpretar tal linguagem.

Temos que a interpretação, ao visualizar uma escrita, mesmo que aparentemente, em nosso vernáculo, faz com que o mistério seja desvendado, tornando o oculto em algo compreensível.

Visualizamos que a linguagem uma vez revelada deixa de ser um segredo.

Mas, pudemos observar que tal ato de desvendar não pertence a todos, ou seja, não são todas as pessoas que têm, ou mesmo detêm, a arte de compreender. Assim, tal poder, se é que podemos chamar de poder, de interpretar, de compreender, é tal como um segredo, segredo este que precisa ser desvendado, pois a linguagem, e aqui falamos da jurídica, está envolta em mistérios interpretativos, algo que escapa a um simples leitor, tornando-se, desse modo, inacessível para grande parcela da sociedade. Aqui temos a necessidade da interpretação.

E aqui temos a palavra chave, qual seja, a compreensão, pois esta vem a ser o resultado prático da interpretação, interpretação essa que busca resolver uma tensão.

Mencionamos que o saber não é o único sentido exigido pelo que busca a interpretação, pois o sentido, dentro de conceitos jurídicos, pode estar, e muitas vezes lá estará, em aberto, e aqui temos um dos problemas fundamentais da arte da hermenêutica jurídica, que é definir sentidos em um texto.

Observamos que entre os juristas há uma prioridade lógica entre a interpretação e a real aplicação, na medida em que um sentido concreto faz com que haja a presunção de um prévio sentido abstrato.

4. Referências

BERGEL, Jean-Louis. **Teoria geral do direito**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. **A hermenêutica jurídica de Gadamer**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/560/r145-.pdf?sequence=4> . Acesso em 25.10.2017

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 12ª ed. Campinas: Editora Pontes, 2015

_____, E. P. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. 4ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____, E.P. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____, E.P. **Discurso e Leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012 b.

PÊCHEUX, M. **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. 7ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 2006

XAVIER, Ronaldo Caldeira. **Português no direito: linguagem forense**. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

“O MUNDO TEM UMA NOVA EMBALAGEM”: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA CAMPANHA PUBLICITÁRIA DA VALE FÉRTIL

ROSANA CRISTINA GIMAEEL

LABJOR - Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
Rua Seis de Agosto, 50 - 3º piso - CEP: 13083-873

rosanacristinagimael@gmail.com

Resumo. *Este trabalho tem como objetivo analisar o discurso das propagandas da indústria Vale Fértil, mais conhecida por suas azeitonas, dirigidas ao público homossexual. A análise é ancorada por procedimentos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa. O corpus é formado por três propagandas da empresa que divulga as novas embalagens do seu produto, atreladas às mudanças pelas quais a sociedade vem passando, no tocante às uniões homoafetivas e aos novos núcleos familiares.*

Palavras-Chave: *Análise de Discurso. Publicidade. Homossexual.*

Abstract: *This work aims to analyze the discourse of the Vale Fertile industry, better known for its olives, aimed at the homosexual public. The analysis is anchored by theoretical and methodological procedures of French Speech Analysis. The corpus is made up of three advertisements of the company that announces the new packaging of its product, linked to the changes that society is going through, regarding homoaffective unions and new family nuclei.*

Keywords: *Discourse Analysis. Advertising. Homosexual.*

1. Introdução

Estamos vivenciando, em nossa sociedade, transformações rápidas e bastante significativas, principalmente no que se refere a novas representatividades de gêneros e suas práticas sociais, envolvendo as identidades de gêneros e suas classificações sociais. Por conta dessas transformações, e no tocante a uniões homoafetivas, temos novas configurações familiares se (re)formulando e se (re)significando, em um novo contexto sócio-histórico-cultural.

Sabemos que o campo midiático é o espaço de reprodução de discursos de poder e entrecruzamentos discursivos. A mídia intervém na formação cultural e histórica da sociedade, construindo discursos e conceitos em relação ao homem e à mulher, apropriando-se, efetivamente, do poder da imagem e do texto diante do sujeito interlocutor e contribuindo também para ditar normas e posições nas relações sociais. No caso da publicidade, o efeito de uma propaganda é construído por escolhas discursivas que controlam, rotulam e ordenam o sujeito e suas concepções, seja por artifícios verbais ou não

verbais. Entendendo que os conceitos de feminino e masculino nascem nas relações sociais e nos veículos de mídias, as propagandas veiculam representações presentes na sociedade. À proporção que associam comportamentos, valores, atitudes a um ou a outro gênero, as representações midiáticas ajudam a formular o que se reconhece como feminilidade e masculinidade estando imbuídas, nesses sentidos, as relações de poder entre os gêneros.

Tendo em vista que a publicidade é um veículo de comunicação e um meio divulgador da cultura - em que se reproduzem saberes e práticas -, repleto de significados, este estudo justifica-se, no momento atual, por tornar imprescindível analisar como os dizeres e saberes se constroem e também se (re)significam na atualidade, como se desdobram em outras formulações e circulação de sentidos, em suas formações discursivas. É uma análise imprescindível para compreender os sentidos presentes em nossa cultura que refletem os efeitos ideológicos que os discursos publicitários produzem diante dos sujeitos, já que esses são representações de modelos culturais. Para tanto, este estudo propõe analisar o discurso da campanha publicitária da Vale Fértil - empresa mais conhecida por suas azeitonas -, composta por três propagandas, dirigidas ao público homossexual masculino. Analisar como a publicidade cria/recria representações de gênero e identidade, por meio das suas campanhas de peças publicitárias, é observar os lugares sociais dos sujeitos, a polifonia de suas vozes em seus discursos e suas representações culturais nas atuais práticas sociais.

Observamos que na publicidade, a temática da homossexualidade ainda é pouco explorada enquanto objeto de estudo, embora o número de propagandas venha crescendo nesse segmento, refletindo aspectos sociais, como a liberação de costumes, e também aspectos econômicos - uma vez que esse público, exigente e com um bom poder aquisitivo, vem sendo bem atrativo para as empresas.

Sabendo que as propagandas são manifestações culturais, um meio divulgador de cultura, portanto vinculadas à produção de sentido da sociedade, este trabalho se propõe responder a questões: como a mídia produz sentidos sobre esses sujeitos, interferindo em seus processos de identificação? Como são formulados esses discursos? E como esses discursos circulam hoje, nessas novas representatividades de gênero e identidade?

Para responder a essas questões, que envolvem as relações discursivas entre sujeitos nas propagandas, foram escolhidos referenciais teórico-metodológicos da Análise de Discurso da linha francesa (ou AD), por meio dos autores Pêcheux e Orlandi, por nos parecer mais adequada, a princípio.

2. Fundamentação Teórica

Escolher os princípios teóricos da AD para este estudo se deu, *a priori*, pelo modo de pensar a linguagem. “Na Análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2007, p.15).

A base da AD é a preocupação em entender a linguagem em meio às transformações sociais, porém a AD vai além da linguística e toma o discurso

como um efeito de sentidos determinado social e historicamente. Assim, a construção dos significados coloca em destaque tanto o produto como o processo, quer dizer, as condições sócio-históricas constitutivas do significado.

Orlandi (1994) nos diz que a AD define discurso como efeito de sentidos entre locutores e é um processo de natureza ideológica e histórico-social que produz efeitos. Os efeitos de sentidos (discursos) são produzidos em determinadas condições que abarcam o sujeito, o texto, o contexto imediato e o contexto sócio-histórico.

Pêcheux (1990) formula dois conceitos fundamentais na AD: formações ideológicas e formações imaginárias. Ao se analisar os aspectos da materialidade ideológica, observa-se que o discurso é um desses aspectos e é por isso que ele só faz sentido para um sujeito perante o reconhecimento de que pertence a alguma formação ideológica. As formações imaginárias são as que indicam o lugar em que o destinador e destinatário se atribuem de forma recíproca. “Os valores ideológicos de uma determinada formação social têm o discurso representado pela formação imaginária” (PÊCHEUX, 1990, p.18). A palavra dita representa uma formação discursiva que, conseqüentemente, remete a uma formação imaginária. Portanto, no processo discursivo, observam-se várias formações imaginárias que determinam os lugares dos sujeitos.

A AD possibilita a realização de uma análise interna, para saber o que o texto diz e como ele diz, e uma análise externa, para saber por que este texto diz e o que ele diz. Pela perspectiva da AD examinaremos os textos das propagandas como a materialidade linguística, de acordo com o escopo teórico de Orlandi (1994): a teoria da sintaxe, da ideologia e da teoria do discurso.

Entendemos, portanto, que o texto é o lugar da subjetividade e o discurso é o reflexo das condições de produção (CPs) havendo entre eles (texto e discurso) um imbricamento que pode ser analisado, quanto ao nível de liberdade, no âmbito da textualização. Quanto ao nível discursivo, o homem está vinculado às formações discursivas (FDs) existentes na formação social em que está inserido. Assim, na medida em que é determinado pelas formações sociais (ideológicas e discursivas), cita outros discursos, o que nos leva à questão do Interdiscurso.

A AD trabalha diversas categorias de análise e, dentre elas, são destacadas para este trabalho: as Condições de Produção (CPs), o Interdiscurso e as Formações Discursivas (FDs).

3. O Corpus

Na busca de compreender como se dá o discurso publicitário e como ele significa no imaginário coletivo, o *corpus* selecionado para análise é composto por três propagandas da campanha publicitária da empresa Vale Fértil, com o tema “O MUNDO TEM UMA NOVA EMBALAGEM”. A campanha, com várias propagandas, dá ênfase à inclusão da diversidade. Aqui, para este estudo, focaremos as propagandas dirigidas ao público homossexual masculino.

A empresa Vale Fértil vem se atualizando e lançando novos produtos no mercado, acompanhados de suas novas embalagens. Para divulgar esse novo momento, apostou nas constantes mudanças na sociedade como tema e, para demonstrar apoio à inclusão e o respeito às diferenças e à diversidade de gêneros, optou pela inovação em suas campanhas publicitárias, anunciando as

novas embalagens do seu produto (a princípio, as azeitonas) atreladas à construção dos (novos) significados. As propagandas foram veiculadas, com grande repercussão, entre abril e maio de 2015. Repercutiram nas redes sociais e internet, em canais pagos de televisão, em mídia impressa aqui, no Brasil, e no exterior; e também em *outdoors* – esses últimos, em São José dos Pinhais, Paraná, onde fica a empresa, entre abril e maio de 2015.

Cabe lembrar que o público consumidor da Vale Fértil se concentra nas classes A e B.. Segundo Souza²⁸⁷ (2012), o público homossexual se insere principalmente nas classes A (36%) e B (47%), conforme pesquisa realizada pelo inSearch Tendências e Estudos de Mercado. Os resultados apontaram que o público homossexual costuma gastar até 30% mais em bens de consumo do que os heterossexuais e 78% deles possuem cartão de crédito.

3.1 Análise do Corpus

Seguem as propagandas escolhidas para uma breve análise discursiva, respaldada pelos dispositivos da AD escolhidos para este trabalho. Foram elas veiculadas no perfil da empresa, no *Facebook*²⁸⁸, em abril de 2015.

3.1.1 Propaganda 1

Esta peça iniciou a campanha publicitária da Vale Fértil, em abril de 2015. A única sem o logo da marca junto a imagem, mas dentro da proposta inclusiva da empresa, fez parte da estratégia de *marketing* da propaganda: gerar uma certa expectativa por parte do público do que poderia vir mais à frente.

Tendo em vista que a AD busca compreender os mecanismos que engendram o discurso na relação do sujeito com a ideologia, por meio da língua, iniciaremos uma breve análise do funcionamento do discurso, através das marcas linguísticas textuais.

O acontecimento anunciado na asserção – “**O MUNDO** tem uma nova embalagem” - vem estruturado por um deslocamento de sentidos com o uso da metáfora “embalagem”, palavra polissêmica que pode provocar, em um primeiro momento, ambiguidade na propaganda: o sentido logicamente estabelecido - ato ou efeito de embalar (proteger em pacote); empacotamento, acondicionamento – e o sentido dado pelo uso da língua, no contexto da propaganda, que irá anunciar as novas embalagens do seu produto, com nova aparência, novo aspecto exterior.

Figura 1: Vale Fértil. Facebook. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/vale.fertil/photos/a.926463424052324.1073741825.25332>

²⁸⁷ Citação contida em: <<https://exame.abril.com.br/marketing/mercado-e-cego-para-potencial-de-consumo-do-publico-lgbt/>>. Acesso em 31 out 2017. Hora: 15:50.

²⁸⁸ O Mundo tem uma nova embalagem. Disponível em: <<https://www.facebook.com/vale.fertil/photos/a.926463424052324.1073741825.25332.8408032499/949294968435836/?type=3&theater>>. Acesso em: 09 mar. 2017



A ambiguidade, utilizada com frequência como fator persuasivo na publicidade - tanto para atrair a atenção do interlocutor quanto para conquistar sua simpatia e interesse -, é um recurso muito explorado no discurso publicitário, inserindo-se como mais uma forma de sedução, de encantamento do interlocutor.

O enunciado “**O MUNDO** tem uma nova embalagem” traz a palavra mundo em destaque logo no início. Respaldo pela imagem, esse “**MUNDO**” é representado pela sociedade atrelada a mudanças, a novos paradigmas, ao rompimento com o velho para deixar entrar o novo, às novas configurações nas práticas sociais, principalmente no que se refere à união homoafetiva inserida em novos arranjos familiares. A representação dessa nova sociedade, aqui em gênero ilustração icônica, é composta por um casal de noivos do mesmo sexo, junto a outras pessoas que compõem esse núcleo familiar atual. Em cenário de cores vivas – com a prevalência da cor *pink* ao fundo-, a propaganda traz no alto da imagem um personagem feminino em movimento, simulando um mergulho nessa “família”, dando a ver a sua inserção neste contexto, já que veste um maiô com as cores que remetem ao movimento LGBT - acrônimo utilizado para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. Esse movimento representa e promove a diversidade das culturas baseadas em identidade sexual e de gênero. A cor *pink*, hoje extinta da bandeira do movimento, simboliza o sexo. Essa nova “embalagem” (nova configuração social), palavra agora atualizada no contexto da enunciação, aparece agora com uma (re)significação de outros sentidos.

Conforme Orlandi (1994), para entender o processo de produção de sentidos, é preciso relacioná-lo às suas CPs. Dentro das CPs, no contexto imediato da situação, temos um casal masculino representando a união homoafetiva, inserido em uma família que foge do conceito tradicional da instituição. O discurso, veiculado em um espaço virtual de grande interação acena, de forma lúdica e empática, para a inclusão da diversidade constituindo a ideologia do sujeito. No contexto sócio-histórico, por meio da memória discursiva (exterior constitutivo do discurso/interdiscurso), há a inferência aos direitos civis conquistados pelos homossexuais - público-alvo da propaganda -, dentre eles, a regulamentação recente do casamento entre casais do mesmo gênero, por meio de grandes mobilizações dos movimentos sociais em defesa da causa *gay*, como é conhecida.

Orlandi (2007) nos assevera que toda enunciação encontra-se no cruzar

de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualização do já-dito (formulação). Dentro da constituição, encontramos o Interdiscurso, a memória discursiva.

A autora nos diz que

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras (ORLANDI, 2013, p. 32 e 33).

Dentro do contexto ideológico, Pêcheux (apud Orlandi, 2007, p. 15) diz que “não há discurso sem sujeito, e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.” O discurso inclusivo da propaganda visa, aqui no caso, colocar-se na posição do público homossexual para vender seu produto. O público-alvo, por meio do discurso ideológico de inclusão da representatividade homossexual, se identificará com o a marca, comprando não somente o produto mas também o conceito de respeitabilidade e visibilidade que a empresa/a marca imprime por meio da inclusão. [...] “o discurso é o lugar onde se pode observar a relação entre a ideologia e a língua, para entender a produção de sentidos por e para os sujeitos” (ORLANDI, 2015, p.15). Vejamos como se dá esse processo.

O discurso vem atravessado por outros discursos, dos dizeres já-ditos em algum lugar, em outro momento, por outros. No já-a dizer, na atualização da memória discursiva nas FDs, o sujeito, ao anunciar que “**O MUNDO** tem uma nova embalagem”, em oposição à ideia de “uma velha embalagem”, formula outros dizeres: surgem novas configurações familiares em que se inserem, nas FDs, o casal masculino (casado), uma avó tatuada, em meio a jovens, sendo um deles a garota no alto da imagem mergulhando, com maiô das cores da LGBT. O enunciado se contrapõe a conceitos cristalizados: o amor não é mais somente entre um homem e uma mulher, materializado no casamento; a tatuagem não é coisa de jovem rebelde; a família não é mais como antigamente, composta por um casal hetero e filhos do mesmo casal, com os mesmos laços de sangue.

Dentro dessas FDs, encontramos o discurso da modernidade, das novas relações inseridas em novos contextos, da pertinência da inclusão e do respeito com as diferenças, no que se refere à homossexualidade. São as FDs que permitem a compreensão do processo de produção de sentido e a sua relação com a ideologia. São elas, as FDs, que determinam o que pode e o que não pode ser dito, o dizível.

Pêcheux (1995, p.157) diz que o sentido “é determinado pelas tomadas de posição do sujeito no momento de sua identificação com determinada formação discursiva”. Assim, nessa ótica, as formações ideológicas se inserem nas FDs e caracterizam-se por “aquilo que, numa formação ideológica (que é anterior e exterior ao texto) dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1995, p.160).

Dentro das FDs, observamos ainda a figura representativa do casal masculino de noivos que remetem às formações imaginárias (interdiscurso) da

cerimônia/celebração do casamento tradicional, antes reconhecida apenas entre casais heterossexuais. Os bonecos-ícones revelam uma relação de força e poder entre homem e mulher, pois há uma reprodução de atribuições de papéis/representatividades do conceito binário: o masculino e o feminino. O boneco à esquerda possui barba, características predominantes nos homens. Observa-se a cristalização do interdiscurso, ou seja, a virilidade (barba) associada ao homem: o sujeito do sexo masculino que não exibir características consideradas viris é considerado afeminado, o que pode remeter à mulher, com atribuições de papéis de feminilidade, sensibilidade, submissão.

Identifica-se, nesta propaganda, a existência de um elemento dominante (o casal homossexual) para o entendimento das condições de produção. Nessa situação, foi necessário mostrar “o dito e o não-dito” e, mesmo em um contexto de homossexualidade, evidencia-se o padrão da heteronormatividade: a fragilização do ser feminino e a virilidade do ser masculino.

3.1.2 Propaganda 2

No enunciado abaixo “**O MUNDO TEM UMA NOVA EMBALAGEM. E A VALE FÉRTIL TAMBÉM**”, a segunda sequência discursiva vem introduzida pela presença do operador argumentativo “e” sinalizando ideia de acréscimo, reforço que infere consonância com a nova embalagem do mundo, assim como o “também”, no final da frase sinaliza o sentido de inclusão, de similitude, endossando o posicionamento da Vale Fértil frente às mudanças sociais.

Figura 2: Vale Fértil. Facebook. Disponível em:

<https://www.facebook.com/vale.fertil/photos/a.926463424052324.1073741825.253328408032499/927215967310403/?type=3&theater>



Ao divulgar suas novas embalagens de azeitonas, em vidros transparentes com novos rótulos, a empresa pretende dar visibilidade não somente ao produto, mas também à marca/empresa que, antenada com as transformações sociais, apoia a inclusão. O cenário vai ao encontro desse discurso, compondo as CPs. Em cena, no centro da imagem, há um casal de jovens rapazes de boa aparência, sorridente, diante da câmera do celular, posando para a foto: o autorretrato, um já-dito, interdiscurso, agora atualizado como *selfie*, na FD. Na parte inferior da imagem à esquerda, estão os vidros de azeitonas; no lado oposto, está o logo da marca -Vale Fértil, apaixonados por azeitonas- simulando uma folha de oliveira, em formato de coração, perto do casal, revelando um cruzamento de discursos no enunciado: a ideologia da visibilidade do conceito de inclusão da empresa *versus* a visibilidade à representatividade homossexual.

Os novos modos de se relacionar com o outro e também com as novas tecnologias, em outros modos de dizer, inserem-se nas FDs. O público-alvo da propaganda são os jovens que se reconhecem como pares afins (homossexuais) e que se identificam com as novas tecnologias. Esta propaganda foi inicialmente veiculada em *outdoors*, na região metropolitana de Curitiba-PR, onde a empresa está localizada. Foi apresentada logo após a propaganda anterior, em rede social, espaço em que se presenciou também grande interação por parte do público.

Como na propaganda anterior, o interdiscurso é evidenciado por conceitos naturalizados pela heteronormatividade que emerge da figura do casal, pela formação imaginária, o exterior constituinte do processo discursivo. O aspecto viril do jovem à esquerda contrapõe ao semblante mais delicado do jovem à direita. O gesto de abraçar o companheiro tanto pode ser traduzido como proteção ou como posse: a representatividade do gênero feminino (delicadeza/submissão) e a representatividade do gênero masculino (virilidade/força).

Ainda no interdiscurso observamos a presença da formação imaginária, trazendo o frescor de ser jovem, com boa aparência, o jovem idealista. Na FD, temos o intradiscurso, o já-dito atualizado: o conceito do jovem imerso em uma sociedade a partir de novas formas de vivenciar o amor, de se relacionar com o outro. Os jovens de hoje convivem com o real de maneira virtual, com as novas tecnologias de informação, não correspondem aos jovens de antigamente. O jovem de hoje tem outra “embalagem”. Ser jovem é, portanto, estar em meio a diversas formas de leitura de mundo. O mundo mudou. A sociedade aceitou o que antes não aceitava, abriu o que antes estava fechado, apagou o que antes escrevera. Este é o discurso que materializa a propaganda: a inserção do (jovem) homossexual, com suas novas formas de enxergar o mundo e vivenciar suas experiências.

A FD é, enfim, o lugar de constituição do sentido e da identificação do sujeito. “É nela que todo sujeito se reconhece [...] e, ao se identificar, o sujeito adquire identidade” (ORLANDI, 1994, p.27).

3.1.3 Propaganda 3

Em “**O AMOR** tem uma nova embalagem”, a propaganda se utiliza também do gênero ilustração para mostrar um dos maiores símbolos de uma festa de casamento: o bolo, representado pelo vidro de azeitonas - agora em nova embalagem, maior, com rótulos coloridos e mais opções de sabores agregados às azeitonas), que emerge no sentido vertical do centro do rodapé da imagem, em tamanho maior que os bonecos, anunciando a chegada do “velho repaginado como novo”. Sobre o vidro de azeitonas/bolo há o casal masculino, dois ícones-bonecos inferindo a união homoafetiva, a nova “embalagem” do amor. Nesta cenografia, por meio de conteúdos visuais e linguísticos, que se apresenta em primeiro plano há, ao fundo, no segundo plano, a cor *pink* estampada sutilmente por motivos florais, aludindo ao feminino, que se sobressai à cor azul turquesa, o masculino - conceitos de gênero, naturalizados no imaginário coletivo, trazidos pelo interdiscurso, memória exterior constitutiva do processo discursivo.

Figura 3: Vale Fértil. Facebook. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/vale.fertil/photos/a.926463424052324.1073741825.253328408032499/949295108435822/?type=3&theater>>



Exatamente logo acima dos ícones representados - de forma lúdica - pelo casal masculino de noivos, está (estrategicamente) o enunciado “O AMOR tem uma nova embalagem”, junto ao *logo* da marca da empresa. Nesta FD, o conteúdo – O AMOR – está com uma nova embalagem/contínente. A palavra vem em destaque, em maiúscula, iniciando a frase, chamando a atenção para o que tem mais relevância: o sentimento maior. O que importa é o conteúdo, (o interior/ o ser) que prevalece sobre a embalagem, (aparência/forma exterior/o ter) e nos remete a um “já-lá dito”, o interdiscurso, o que está presente na formação imaginária.

De acordo com Orlandi,

[...] uma palavra, uma expressão se constitui pela sua inserção em uma formação discursiva e não outra, ela não terá sentido que lhe seria próprio, vinculado a sua literalidade, mas o sentido da sua inscrição na formação discursiva. Do mesmo modo, palavras, expressões e proposições literalmente diferentes podem, no interior de uma mesma formação discursiva dada, ter mesmo sentido (ORLANDI, 2006, p.17).

Dentro das CPs, temos um casal homossexual que celebra a união homoafetiva. A cerimônia/celebração da união lembra a prática do casamento tradicional: bolo e bonecos sobre ele, o buquê – florezinhas rosas ao lado de cada um deles-, o traje tradicional formal dos noivos, uma construção histórica no tempo e no espaço, determinada pelas práticas sociais, aqui trazidas pelo interdiscurso. A propaganda apresenta, como nas análises anteriores, a heteronormatividade, a cristalização de discursos voltados para relações de força e poder, que povoam o imaginário coletivo, no interdiscurso.

O cenário do casamento tradicional está presente na memória discursiva, o interdiscurso, evidenciando as formações imaginárias da cerimônia/celebração. No discurso da propaganda também estão evidenciadas as formações imaginárias, no que dizem respeito às novas relações/uniões homoafetivas, que designa o lugar em que interlocutores atribuem a si mesmo e ao outro a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.. É a memória dos diferentes saberes que constituem uma cultura ou uma sociedade. A FD permite a compreensão do processo de produção de sentido e a sua relação com a ideologia. Através da identificação da posição do casal, a propaganda analisa “o que pode e deve ser dito”.

4. Considerações Finais

O presente trabalho possibilitou analisar as condições de produção, o interdiscurso e a formação discursiva das referidas propagandas, para evidenciar os diversos efeitos de sentido e as representações do imaginário coletivo, que podem ser compreendidos através da materialidade discursiva.

Orlandi (1994) reconhece a língua como a materialidade do discurso e discurso como a materialidade ideológica. Ele também é entendido como o conjunto dos enunciados realizados a partir de uma determinada posição. Pêcheux, fundador dessa linha teórico-metodológica de investigação, se refere ao mesmo fenômeno como a superfície discursiva. O discurso se apresenta como ponto de entrecruzamento no qual são articulados os processos ideológicos e os fenômenos linguísticos. Assim, a construção dos significados coloca em destaque tanto o produto como o processo, quer dizer, as condições sócio-históricas são constitutivas do significado.

Através das propagandas foi possível compreender que o discurso feito para o sujeito homossexual é envolvido pela ideologia, afetado pelo inconsciente e por dizeres anteriores. Seguindo os estudos de Pêcheux e Orlandi, foi possível identificar as condições de produção, os interdiscursos e as formações discursivas das propagandas com foco no público homossexual.

5. Referências

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP. Ed. Pontes, 1994..

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP. Ed. Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**. Estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Orlandi. Campinas, SP. Ed. Pontes, 1990.

_____. **Semântica e discurso**: Uma crítica a afirmação do óbvio / Michel Pêcheux; tradução Eni P. Orlandi et all. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1995.

SOUSA, Isa. Mercado é cego para potencial de consumo do público LGBT. **Exame**. 15 ago. 2012. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/marketing/mercado-e-cego-para-potencial-de-consumo-do-publico-lgbt/>> Acesso em 31 out 2017.

VALE FÉRTIL. **O mundo tem uma nova embalagem**. Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/vale.fertil/photos/a.926463424052324.1073741825.253328408032499/949295171769149/?type=3&theater>>. Acesso em: 09 mar 2017.

LINGUAGEM ORAL, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA: A FORÇA DO CANDOMBLÉ E DA “DANÇA DE SANTO”

SANDRA CORDEIRO MOLINA

Pesquisadora sem filiação institucional

cordeiro.san@uol.com.br

Resumo. *O presente artigo tem por finalidade analisar a importância da dança e da gestualidade do candomblé na construção de uma linguagem não-verbal, na qual movimentos corporais assumem significados, produzem linguagens e possibilidades de construção identitária. A hipótese que se defende é que a unidade cultural e identitária dos negros escravizados no Brasil, durante o período colônial, foi mantida graças à linguagem oral do candomblé, em especial pela dança.*

Palavras-Chave: *Candomblé. Dança. Linguagem oral. Cultura. Identidade*

Abstract. The purpose of this article is to analyze the importance of candomblé dance and gestuality in the construction of a nonverbal language, where body movements assume meanings, produce languages and possibilities of identity construction. The hypothesis is that the cultural and identity unity of blacks enslaved in Brazil during the colonial period was maintained by the oral language of candomblé, especially by dance

Keywords: *Candomblé. Dance. Oral language. Culture. Identity*

1. Introdução

O presente estudo objetiva analisar os signos do candomblé utilizados na construção de uma linguagem não-verbal, signos esses que assumem significados para quem deles compartilha produzindo, portanto, possibilidades de construção identitária.

E essa construção identitária foi fundamental no período da diáspora, quando grande contingente humano negro veio da África para o Brasil para servir de mão-de-obra escrava em nosso país. De fato, a existência de uma linguagem capaz de preservar viva a cultura e a identidade dessas pessoas foi de fundamental importância num contexto repleto de privações, violências e de inúmeras tentativas de destruição de memória e de invisibilização da população negra.

A hipótese que se defende, portanto, é que a integridade cultural e identitária dessas pessoas foi mantida em razão da linguagem oral presente no candomblé e nos seus muitos símbolos – escolhemos tratar aqui da dança, conhecida também como “dança de santo”.

Assim, este trabalho consiste em, primeiramente, tratar o candomblé

como manifestação religiosa, cultural e, portanto, de resistência. Após, cuidaremos de seus símbolos que estudaremos como elementos de linguagem oral já que parte da cultura africana está inserida na chave da oralidade e vê neles a possibilidade de transmissão de sua tradição e cultura.

Mas como o candomblé contribuiu como elemento de resistência identitária na diáspora africana? E qual é o papel da dança nesse contexto de resistência? É o que abordaremos no próximo tópico

2. O candomblé, seus símbolos e linguagens

O termo Candomblé originado das palavras *Candonbé* ou *Kandomble* pode assumir significados diversos, a saber: a) um tipo de atabaque usado pelos negros de Angola; b) o ato de louvar, de pedir por alguém, de pedir por alguma coisa (sentido religioso), através do culto das energias da natureza. Nesses cultos, os orixás (entidades divinas) são chamados para reequilibrar as energias naturais reestabelecendo o contato entre o mundo material (*Orum*) e o mundo espiritual (*Ayé*).

Vamos assumir aqui o sentido religioso da palavra candomblé – uma religião originária do continente africano e que passou a ser praticada aqui no Brasil no período da escravização dos negros africanos (estima-se que a partir de 1850), oriundos das mais diversas localidades. Por esse motivo, o candomblé existente por aqui é único, exemplo disso é que enquanto na África cada região cultua um determinado orixá, aqui no Brasil essas entidades passaram a ser cultuados num mesmo local, evidenciando a adaptabilidade e a força dessa religião e de seus símbolos de linguagem.

Outra diferença verificada em terras brasileiras é que o candomblé assumiu uma outra dimensão para além daquela religiosa, ou seja, a prática de seus rituais passou a ser uma oportunidade de encontro daquelas pessoas escravizadas, para que pudessem exercer suas práticas comunitárias cotidianas (por exemplo: uso de ervas medicinais, preparo de banhos e de alimentos, prática de cantos, dentre outras) mantendo-se, assim, os laços culturais vivos e ressignificados.

Certo é que o entrelaçamento dos símbolos pertencentes ao candomblé acabaram produzindo um tecido cultural e identitário entre aqueles que o praticavam, sendo certo afirmar que os seus espaços ritualísticos estavam repletos de muita energia vital (*asé*), conferindo poder e confiança aos seus praticantes.

Passaremos agora a estudar alguns orixás (entidades sagradas) que os praticantes dessa religião alegam incorporar²⁸⁹ e os símbolos do candomblé.

2.1 Orixás e símbolos do candomblé

Dos diversos orixás existentes no panteão ioruba, somente alguns foram cultuados no Brasil, dentre eles: *Essú, Ògun, Osossi, Osanyin, Obalúaye, Òsúmàré, Nàná Buruku, Sàngó, Oya, Oba, Ewa, Osun, Yemanjá, Logun Ede, Oságuian e Osàlufa*.

Os ritos praticados no candomblé pelos fieis têm o condão de estabelecer comunicação entre os símbolos e entre eles e os símbolos, um

²⁸⁹ “Incorporar”, “cair no santo”, são expressões denominadas para expressar o estado de transe dos iniciados no ritual. Estado de transe, estado de não consciência.

verdadeiro código de linguagens, uma teia de significados! Exemplos dessa comunicação: jogo de búzios que exige conhecimentos específicos transmitidos oralmente; uso de certas roupas utilizadas para cada orixá; oferendas; músicas; cantigas.

Devemos lembrar que todas essas práticas são transmitidas à comunidade através da palavra e que nessa transmissão são resgatados e mantidos importantes elementos históricos, culturais e identitários.

Dentre os diversos símbolos do candomblé que criam linguagem e laços culturais e identitários, escolhemos tratar aqui da dança. No próximo item, estudaremos a “dança de santo” como narrativa cultural.

3. A “dança de santo” como narrativa cultural: o que nos contam os movimentos dos orixás

Testemunham-se mutuamente que são membros da mesma comunidade moral e tomam consciência do parentesco que os une. Esse parentesco, o rito limita a exprimi-lo, ele o estabelece ou restabelece. Esses saltos, esses gritos, esses movimentos variados, aparentemente estranhos e grotescos, têm na realidade um significado humano mais profundo.

Acerca da dança, dos movimentos repetitivos, da coreografia, destaca Levi-Strauss (1974, p. 5):

Um estudo sobre as técnicas corporais traria informações de uma riqueza insuspeitável sobre migrações, contatos culturais ou empréstimos que se situam em um passado remoto sobre os quais, os gestos em sua aparência insignificante, transmitidos de geração em geração, protegidos por sua própria insignificância, frequentemente testemunham muito mais do que jazidas arqueológicas ou monumentos figurativos (...) Esses estudos forneceriam aos historiadores das culturas conhecimentos tão preciosos quanto a pré-história ou a filologia.

E a possibilidade da dança como gramática, como linguagem, como forma de comunicação é bem destacada por Barbara (1995, p. 22) em sua dissertação denominada “A dança do vento e da tempestade”.

Passaremos agora a tratar da “dança de santo” e de suas possibilidades narrativas.

2.1 A dança de santo e suas possíveis narrativas

Estudaremos a dança praticada nos rituais de candomblé porque ela desempenha papel de destaque tanto ali, como na própria cultura afro-brasileira, como representação do cotidiano e transmissão de lendas e mitos já que as sociedades africanas tradicionais eram tipicamente orais. Trataremos agora da dança dos orixás e de possíveis suas narrativas.

O panteão dos orixás é extenso e descrever cada orixá, sua dança e sua linguagem merece mais linhas do que o limite e a proposta deste trabalho. Estudaremos, desse modo, a narrativa de dança de apenas alguns orixás.

Como já afirmamos, no ritual do candomblé são sempre evocadas as

forças, os elementos da natureza, tais como: água, ar, fogo e terra, aqui representados respectivamente pelos seguintes orixás, *Oxum*, *Yansã (OYA)*, *Xangô* e *Nanã*.

Falaremos agora sobre eles.

2.1.1 A dança e a narrativa de *Oxun* (elemento água)

Oxun, conhecida pela beleza e pelo ouro que ostenta, é a rainha de todos os rios e exerce seu poder sobre as águas doces, é considerada o orixá da fertilidade e da maternidade e também protetora das crianças.

Sua dança²⁹⁰ é feita sob o ritmo de sua terra: *Ijexá* e remete ao comportamento de uma mulher vaidosa e sedutora. Nessa dança, os braços movimentam-se de forma graciosa, da mesma forma que os quadris e evocam a sensualidade feminina.

2.1.2 A dança e a narrativa de *Yansã/OYA* (elemento ar)

Yansã/OYA, conhecida pela bravura, pelo temperamento impetuoso que ostenta, pela personalidade extrovertida e sensual, é a deusa dos ventos, das tempestades e dos elementos aéreos ligados ao relâmpago (ar + movimento = ao fogo). Ela também comanda os *eguns* (espíritos).

Sua dança²⁹¹ mostra a todos seu poder sobre os mortos, pois quando ela dança, agita o espanta-mosca com que afasta os *eguns* (mortos) para o outro mundo. Mostra também muita sensualidade e ousadia

2.1.3 A dança e a narrativa de *Xangô* (elemento fogo)

Xangô, conhecido como Deus do raio, do trovão, da justiça e do fogo em estado selvagem, é um orixá temido e respeitado, viril e violento. Seu símbolo principal é o machado de dois gumes, símbolo da justiça.

A dança²⁹² de *Xangô* transmite força, virilidade, masculinidade. Ele dança segurando um pequeno machado que representa a busca pela justiça.

2.1.4 A dança e a narrativa de *Nanã* (elemento terra)

Nanã, é uma divindade de origem simultânea à criação do mundo e está associada às lamas dos pântanos, local onde se encontram os maiores fundamentos de *Nanã* que sintetiza em si morte e fecundidade.

A dança²⁹³ de *Nanã* representa vida e morte. Não apresenta virilidade e agilidade em seus movimentos, mas força e constância. Ela baila como se embalasse um bebê em seus braços.

Eis algumas narrativas. Entretanto, mais importante do que registrar, relacionar e classificar as diferentes manifestações corporais é entender o

²⁹⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ub1QIkz1D8k>, com acesso em 15 Nov. 2017. 15:07: 57

²⁹¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=q8-JVQyo7mU>, com acesso em 15 Nov. 2017. 15:20: 02

²⁹² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=aJM0jbXZMbw> com acesso em 15 Nov. 2017. 15:30:07

²⁹³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3sJEgOwzHaY>, com acesso em 15 Nov. 2017. 15:47: 33

significado destes componentes num contexto social e como, através dos gestos, toda tradição é transmitida de uma geração a outra, de pessoas a pessoas, num processo de socialização.

No universo do candomblé, os “filhos de santo” (praticantes) quando incorporam, quando dançam no terreiro²⁹⁴ acabam por inferir significados simbólicos em sua gestualidade – significados esses que expressam uma busca pelo sagrado, uma forma de perpetuar o mito mantendo, desta forma, seus elementos tradicionais.

Essas danças e toda a sua gestualidade narram a origem mítica das nações africanas, recontam histórias, ressignificam práticas cotidianas, restabelecem laços identitários.

Marcel Mauss discute a questão da corporalidade e como ela se manifesta socialmente e conclui que nossos gestos, modo de andar, copular, praticar esportes, dentre outros, são técnicas apreendidas corporalmente. Para ele, “O corpo é o primeiro instrumento e o mais natural. Ou, mais exatamente, sem falar de instrumento: o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem, é seu corpo” (1974, p. 407).

Os movimentos e gestos são considerados por Mauss como técnicas criadas pela cultura, passíveis de transmissão através das gerações e portadoras de significados específicos. O autor defende ainda que o corpo, seus movimentos e seus gestos são como uma ferramenta reveladora dos elementos próprios de uma sociedade específica. Neste sentido, acrescenta que uma determinada forma do uso do corpo pode influenciar a própria estrutura fisiológica dos indivíduos.

Passaremos a estudar agora a linguagem não escrita como liame identitário.

3. A linguagem não escrita como liame identitário

Falaremos agora do candomblé como elemento de tradição e de resistência dos negros. Destacaremos que tal fenômeno ocorreu, pois como a cultura africana está inserida na chave de uma cultura oral (cultura não-escrita), via nos elementos do candomblé (a dança, por exemplo) possibilidades de linguagem e de discurso que assegurariam a resistência e a transmissão da tradição, naquele contexto de escravização.

Nesse sentido, importante destacar que o discurso faz parte do ser humano e se apresenta através da linguagem que se manifesta pelas práticas sociais), ou seja, um discurso pode retratar vivências, concepções de mundo que o sujeito carrega e os “Discursos envolvem conhecimento tanto dos eventos que constituem a realidade, tais como o que está acontecendo, como, onde, quando e quem está envolvido.” (TILIO, 2008, p. 100).

Prosseguindo na mesma linha de raciocínio, o contexto cultural em que está envolvido o indivíduo também deve ser considerado no entendimento da linguagem, como forma de compreender como as realidades são expressas. Por esse motivo, o candomblé é, sem dúvida, uma tradição que vai muito além de mais uma religião com seus códigos morais e éticos.

De fato, ao longo dos séculos, muitas angústias e sofrimentos chegavam

²⁹⁴ Terreiro é um espaço onde se organiza a comunidade. A atividade ritual engloba uma série de outras atividades, tais como: música, dança, canto, cozinha, que integram o sistema de valores e a cosmovisão africana do terreiro.

aos terreiros de candomblé e a função deste sistema religioso consistia em tornar a vida dos indivíduos mais harmonizada através de espíritos, cultuados como divindades, que detém o poder de governar aspectos do mundo material, as forças da natureza, como o trovão, o raio, a fertilidade da terra, cursos d'água, árvores, florestas, etc. Com tais rituais, seus praticantes sentiam-se - à imagem de seus orixás protetores – fortes e com capacidade de luta e resistência.

Conclui-se, desse modo, que o candomblé é permeado por uma vasta rede de significados e símbolos que a ancestralidade, a expressão da fé, a maneira de ver e interpretar o mundo, a relação com o mundo espiritual e com a natureza demonstram.

Passaremos agora às considerações finais.

4. Considerações finais

A dança sempre esteve presente na história da humanidade como linguagem alternativa, como uma forma de se dizer algo através do corpo e exatamente por isso, aqui, ela foi considerada como elemento constitutivo de uma das mais conhecidas religiões africanas: o candomblé.

Aqui a dança reveste-se de especial significação devido à importância do corpo e do movimento na transmissão de histórias e de elementos identitários, uma vez que tais movimentos formam uma rede de significados através de símbolos culturais, como um texto em movimento, orgânico.

Assim, os rituais, as festas, são formas de celebrar, (re)lembrar os mitos, encenando os feitos das divindades, proporcionando interação e comunhão entre participantes.

Nesse sentido, o corpo através de gestos e movimentos opera como um dos elementos para pensarmos a identidade social dos adeptos uma vez que no interior do espaço religioso são acionadas identidades desconhecidas, como por exemplo, a tentativa de demonstrar uma ancestralidade pertinente ao orixá patrono do indivíduo estabelecendo interações entre as identidades individuais e solidariedade no interior do grupo social.

No Candomblé, como vimos, há diversos símbolos que promovem a formação de uma identidade comum em torno de suas práticas. E, as danças, reforçaram as regras sociais e a coesão grupal – essa coesão foi, defendemos aqui, de vital importância para a manutenção da identidade ancestral dos negros escravizados no Brasil e, para ser possível transmitir para as gerações futuras essa ancestralidade.

Demonstramos, assim, como a “dança de santo”, símbolo do candomblé, serviu como elemento identitário contribuindo para a população negra resistir frente ao processo de escravização que fora obrigada a suportar durante séculos

5. Referências

BARBARA, Rosa M. Susanna. **A dança do vento e da tempestade.** Dissertação apresentada ao mestrado em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), orientada pela professora Miriam Rabelo, defendida em Salvador, em 28/09/1995, p. 22.

DURKHEIM, Emile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Paulinas, 1989, p. 24

LÉVI-STRAUSS, Claude. "Introdução à obra de Marcel Mauss". *In: Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974, p. 5.

MAUSS, Marcelo. "As técnicas corporais", *In: Sociologia e Antropologia*, São Paulo: EPU/EDUSP, 1974, p. 407.

TILIO, Rogério. **Discurso e linguagem: uma perspectiva social**. Unigranrio. Revista do Instituto Humanidades. v.7. nº 25. ABR-JU. 2008, p.100.

Outras fontes de pesquisa

- Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ub1QIkz1D8k>, com acesso em 15 Nov. 2017. 15:07: 57

- Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=q8-JVQyo7mU>, com acesso em 15 Nov. 2017. 15:20: 02

- Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=aJM0jbXZMbw>, com acesso em 15 Nov. 2017. 15:30:07

- Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3sJEgOwzHaY>, com acesso em 15 Nov. 2017. 15:47: 33

A PROJEÇÃO IMAGINÁRIA DA/PARA ESCOLA DO CAMPO

SANDRA REGINA SILVA, ANA LUIZA ARTIAGA RODRIGUES DA MOTTA

Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Linguística UNEMAT
Cidade Universitária Av. Santos Dumont, S/nº - Bairro: Santos Dumont
Cáceres-MT CEP: 78.200-000

sandralljcunha@gmail.com, analuizart@unemat.br

Resumo. *Este trabalho tem como objetivo compreender o discurso das políticas de educação que concerne à escola do meio rural e que tocam o sujeito. O corpus será constituído pelas leis e modo de compreender no/pelo discurso o modo como à escola rural é constituída pelo Estado. O estudo se inscreve na teoria da Análise de Discurso de linha francesa, articulado a História das Ideias Linguística (HIL). A nossa questão incide em discutir, pelo discurso jurídico, o processo das formações imaginárias entre o urbano e o rural em relação ao ensino e a escola.*

Palavras chave: *Discurso. Escola do Campo. Políticas educacionais.*

Abstract. *This work aims to understand the discourse of the education policies that concern the rural school and that touch the subject. The corpus will be constituted by laws and a way of understanding in the discourse the way in which the rural school is constituted by the State. The study is part of the theory of Discourse Analysis of French line, articulated the History of Ideas Linguistic (HIL). Our question focuses on discussing, through legal discourse, the process of imaginary formations between urban and rural in relation to teaching and school.*

Keywords: *Speech. School of the Field. Educational policies.*

1. Introdução

O processo de escolarização do sujeito do meio rural, na conjuntura sócio-histórica e econômica do capitalismo, reverbera sentidos no que tange a competências e habilidades para o mercado de trabalho.

O Brasil, durante um vasto período, não definiu legalmente o conceito de campo (rural), cidade e vilas, apesar de existir algumas regras para diferenciá-las. A partir de 1991, o IBGE definiu quatro tipos de aglomeração: rural, extensão urbana, povoado, núcleo e outros e, ainda, três categorias de áreas: urbanas urbanizadas, não urbanizadas e urbanas alhures-isoladas, para demarcar os espaços entre urbano e rural (IBGE, 1996).

De acordo com Veiga (2003), para que a análise da configuração territorial possa evitar a ilusão imposta pela norma legal, “é preciso combinar o critério de tamanho populacional do município com pelo menos outros dois: sua densidade demográfica e sua localização”. (p.33).

A legislação brasileira aponta que existe uma série de inadequações na caracterização do que seja rural e urbano, gerando problemas conceituais há anos. A legislação vigente data do Estado Novo (Decreto-lei 311 de 1938), momento em que o país era vastamente rural. Nessa época considerava-se urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), sem levar em conta suas características estruturais e funcionais. O país enfrenta, com isso, dificuldades na formulação de políticas de desenvolvimento rural e na distribuição de recursos.

Há uma falta, falha que não se diz, mas que significa e permeia o imaginário de sujeito urbano e rural. Ou seja, há um batimento discursivo de que o lugar de um seja este e do outro aquele. Discursivamente, não se diz das condições políticas e sociais do estar na cidade e/ou no rural. Em outras palavras, um está para o outro. De todo modo, as interpelações, produtos do capitalismo, são tangíveis ao sujeito.

A Escola, por sua vez, não é apenas um lugar de adquirir conhecimentos, mas um aparelho de Estado (ALTHUSSER, 1989) institucional que molda o indivíduo de forma indistinta ao espaço urbano e rural através do *currículum*, das regularidades que normatizam e, principalmente, das práticas linguísticas nela desenvolvidas. Neste trabalho, a nossa questão incide em tratar da escola, ou seja, o seu modo de se instituir como local de ensino no espaço rural.

2. A escola e o sujeito no espaço rural

Pensar as condições de existência do urbano e/ou rural significa pensar o modo como o sujeito se significa. Assim, o imaginário da instituição escolar está enraizado com a nossa história, independente do rural ou urbano. Orlandi (2004, p. 149-150) enfatiza que

A escola significa como significa porque está onde está [...]. Esse é um forte componente de suas condições de produção e mesmo quando se localiza empiricamente em outro lugar, ela se carrega de sentidos de urbanidade.

A escola no espaço urbano é definida “como um lugar de interpretação da ordem social cidadina.” (ORLANDI, idem, p.151). Ela apresenta a sua textualidade e, assim, se significa no urbano. Então, quando tratamos da escola no espaço rural, questionamos: Como é interpretada a escola no meio rural com relação à ordem social? Como é projetado o ensino para a escola rural?

A escola rural e urbana são partes dos aparelhos de Estado. Conforme Althusser (1985, p. 49), “os aparelhos de Estado, repressivos e ideológicos, funcionam a partir de duas definições bastante diferentes: a repressão (violência) e a ideologia (inculcação de ideias burguesas)”. E ainda, diz o autor (idem), que “a partir do que sabemos, nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado (repressivo) sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado”. Assim, a forma como a instituição escolar rural/urbana estabelece a manutenção da hegemonia, afeta o modo de como ela se organiza naquele espaço. A função, portanto, do poder de Estado e dos aparelhos na instituição escolar,

independente se é rural/urbana, seguem as orientações e normas do Estado.

Discursivamente, como depreender o conceito de urbano e rural? Orlandi (1989) diz que os conceitos de rural e urbano estão ligados a um imaginário, por entender que

Os conceitos rural e urbano correspondem a usos que se ligam a um imaginário que tem de específico o fato de ser constituído na história de uma formação social, como a nossa que institui relações sociais distintas em suas práticas de linguagem (e outras) e que resultam na separação dessas duas ordens (a urbana e a rural). Em outras palavras, faz parte do imaginário de nossa formação social a distinção entre o urbano e o rural. A essa distinção inscrita em nosso social se ligam os efeitos de sentidos constitutivos dessa separação discursiva. (Idem, p. 137).

O que percebemos é que “não existe um discurso rural e um discurso urbano” (ORLANDI, idem), há um confronto de sentidos e, segundo a autora, esse processo ocorre em uma tensão significativa nos discursos devido ao processo histórico “que institui a dominância do urbano sobre o rural.” (ibidem). Cada espaço tem suas especificidades, e entre os sujeitos urbanos e sujeitos rurais ocorrem certas divisões.

Payer (1995, p. 29) assevera que “A divisão do sujeito entre esses dois espaços de significação também aparece para nós como um sintoma da existência de especificidades em cada um desses campos de significações.”

Nessa direção, as escolas localizadas em áreas rurais possuem desafios tanto como as escolas da área urbana. Ambas seguem, enquanto instituição, o mesmo modelo padrão de regularidade jurídica. O que difere é o modo como se vê a escola rural, considerando as especificidades e as condições de produção.

A instituição escolar no campo é vislumbrada como naturalizada, como o espaço de calma, de paz de possibilidades de conhecimento sistematizado para a população camponesa. Essa “calma” nos remete ao discurso naturalista em que lá no meio rural é o melhor lugar para se estudar, morar, e que não existem falhas na política do Estado. O discurso apresenta sentidos cristalizados, ou seja, de que lá é o melhor lugar de se viver.

Conforme o recorte das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo,

[...] O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (PARECER CNE/CEB Nº 23/2007).

Ao dizer, “o campo”, apesar de ser um perímetro não urbano, é considerado como “[...] um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.” O campo textualiza, conforme Orlandi (1989, p. 130), que “o lugar de onde falam os sujeitos é constitutivo do que eles dizem e está representado – mas transformado imaginariamente –

nas suas falas.” Tem-se assim, uma sobreposição de um discurso a outro daquele que diz sobre. Em suma, o campo tem problemas que os discursos sobreapagam.

A existência das instituições escolares no espaço rural, em nosso país, está distante da realidade das instituições escolares no espaço urbano. Qualquer definição a priori que se apresente de forma estanque pode impossibilitar uma análise da realidade que, em si, é dotada de uma multiplicidade de sentidos. Para a Análise de Discurso, o sentido não existe em si mesmo, o discurso está sempre em movimento e produz efeitos de sentido.

3. O discurso da normatização

O Estado, com base nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, institui o Decreto nº. 7352 de 4/11/10²⁹⁵, que dispõe sobre a política que regulamenta o ensino para a escola no meio rural. Vejamos o Art.1º :

Art. 1º. A política de **educação do campo** destina-se à ampliação e **qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo**, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:
I – [...]

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º. Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º. **As escolas do campo** e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º. **A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar**, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e **em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.** (Decreto nº. 7352, de 4/11/10; grifo

²⁹⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file> Acesso em: 22 nov. 2016.

nosso).

No recorte do Artigo 02, do Decreto nº 7352, a política educacional para a escola do campo torna-se importante à medida que projeta como e a quem pertence esse espaço educacional, estabelecendo que a oferta do ensino no meio rural será ampliado e qualificado para a “educação básica e superior às populações do campo”. No discurso do Estado, o dizer condiciona as condições de produção discursivas, definindo o lugar por ele ocupado no discurso como regime de colaboração entre as esferas Federal, Estadual e Municipal, que significa a escola do campo. A projeção imaginária da escola frente à questão de localização é “aquela situada em área rural [...] ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.”

Discursivamente o Estado, ao projetar a educação concretizada no meio rural, através do Decreto nº. 7.352/10 estabelece também “a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar [...] e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.” Manifestando-se, assim, as formações imaginárias no processo discursivo, através da antecipação das relações de força e de sentido. Dessa forma, o Estado projeta uma representação imaginária para a escola do campo e, a partir dela, estabelece suas estratégias discursivas.

Conforme Pêcheux (2014a), o lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que não há discurso que não se relaciona com outros. O que ocorre no discurso dos Pareceres, Resoluções, Leis e Decretos é um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos. As formações imaginárias, enquanto mecanismos de funcionamento discursivo, não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções. Em nossa leitura, o Decreto torna-se um acontecimento histórico e remete também a um evento histórico e, assim, se inscreve no interdiscurso, tornando-se passível de ser lembrado. Um acontecimento discursivo, que instaura algo que foge da repetição de outros dizeres, movimenta o dizer para instituir algo ‘novo’ para a institucionalização da escola no meio rural.

O Estado, como se vê, pela “ordem do discurso” institucionaliza as relações política e social frente à escola, focalizando a diversidade das populações do espaço rural. A escola, isto é, ‘educação do campo’, é compreendida, enquanto relações de sentidos, pelo discurso que hierarquiza as relações de comando/obediência. **“As escolas do campo** e as turmas anexas deverão elaborar um Projeto Político Pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.” Marcando assim, uma conexão jurídica de direitos e deveres dentro de uma esfera. Neste momento, tomamos a representação da esfera educacional como um lugar de tensão. Um dizer sobre a escola do campo que tem um funcionamento institucional e que projeta a estrutura e o acontecimento do político social pela língua.

Conforme Motta (2011, p. 16),

Há, portanto, o discurso jurídico que a subordina e a sustenta no espaço em que media as relações sociais, em que o sujeito é individualizado pelo Estado. Assim, nesta reflexão, pensamos

a lei como representatividade material que regula a organização política [...] do Estado, e o sujeito, por sua vez, não está fora dessa relação do Estado.

O que regula a organização política da escola no meio rural, isto é, a escola da Educação no Campo, conforme determina a política pública, numa conjuntura como a nossa, em que o rural está na cidade e a cidade está no rural, são os mecanismos linguísticos.

No dizer do Estado representado pelo §2º. “Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana”, há uma regulamentação, normatização, adaptação, independente se a escola está localizada na cidade ou no campo. O Estado, “o máximo que se faz é “contextualizá-lo”, ou seja, adaptá-lo em aparência e não historicizá-lo em sua diferença necessária. Este é o nosso imaginário educacional, [...] o da homogeneização. Equívoco produzido pela necessidade de unidade”. (ORLANDI, 2002, p.247). Dessa forma, pensar a escola do campo uniforme e não multiforme tem a sua significação.

Podemos observar a forma uniforme no dizer dos princípios para a Educação do Campo dispostos no Art. 2º. do Decreto nº. 7352, de 4/11/10:

I - **respeito à diversidade do campo** em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - **incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento** das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - **desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas** do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - **valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos** às reais necessidades dos alunos do campo, bem como **flexibilidade na organização escolar**, incluindo **adequação** do calendário escolar **às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas**;

V - **controle social da qualidade da educação escolar**, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010; grifo nosso).

Observando a linguagem e o seu funcionamento no recorte do Art. 2 vemos a posição que o Estado constrói para si, colocando-se em uma posição hierarquizada no poder das relações sociais institucionais. Isto é, do lugar do jurídico. A formulação “**respeito à diversidade do campo** em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia”, é um gesto de interpretação que o sujeito-Estado produz pela materialidade simbólica, que produz efeitos de sentido, no social. O texto também nos remete à memória discursiva que

[...] seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p.52).

O sentido de respeito/ incentivo/ valorização da identidade da escola do campo, no Decreto nº. 7352/2010 desencadeia para as redes de memória a retomada de discursos já-ditos, atualizando-os à historicidade do acontecimento discursivo, remetendo outra memória discursiva que aflora épocas distintas para o Estado apresentar princípios que determinam, legitimam a escola do campo.

4. Considerações finais

No dizer do Estado, observa-se a projeção imaginária de escola e seus efeitos, no processo de institucionalização da escola no meio rural. Isso permite uma melhor compreensão de uma nova ética que norteará as ações da Escola, dentro de uma esfera de tensão. O Estado, ao determinar como se deve funcionar a escola e a estratégia para concretizar o objeto do ensino “[...] por meio de projetos [...] flexibilidade na organização escolar”, afirma também o que não será. Ou seja, “a instituição, ao elaborar seu regulamento, institucionaliza um certo saber como aquele – e somente aquele – que deve ser aprendido”. (DI RENZO, 2005, p.181). Esse direcionamento desloca, para o funcionamento de um “discurso pedagógico”, um discurso circular que, por meio das condições de produção, observamos o funcionamento das tipologias discursivas e seu critério para diferenciá-las. As condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação”. (ORLANDI, 2013, p. 30). O que importa, na verdade, é o que a instituição ‘sabe’ e considera importante, o que ela quer que o indivíduo faça, pense e seja. (idem, 2006).

No discurso do Decreto 7.352/2010, há um sujeito interpelado, ideologicamente, pois conforme Pêcheux (2014a, p. 276), o sujeito “nunca é inteiramente recoberto nem obstruído pela evidência do sujeito-centro-sentido que é seu produto” e “Inconscientemente não para de voltar no sujeito e no sentido que nele pretende se instalar”. Podemos observar nas marcas deixadas nos excertos como **“em articulação com o mundo do trabalho; flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas”**, traços de um sistema colonizador que jamais será “apagado ou esquecido” para a educação no meio rural do país.

O Estado discursiviza a escola do campo a partir dos valores ideológicos de sua formação discursiva, impondo um discurso à população do campo a respeito da instituição escolar no meio rural. Por esse funcionamento o Estado anula o dizer do povo do campo em face as condições de produção, específicas, do espaço rural.

5. Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

DI RENZO, Ana. **A constituição do estado brasileiro e a imposição do português como língua nacional**: uma história em Mato Grosso. Tese (Doutorado em Linguística). IEL. Unicamp, Campinas, 2005.

MOTTA, Ana Luiza A. R. da. **O discurso da normatização da terra**. RUA [online]. 2011, n.º 17, v. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Em questão: a ordem do discurso constitucional e a coletividade. In: **Linguagem, acontecimento, discurso**. Campinas, SP, Editora RG, 2011a.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Vozes e contrastes**: discurso na cidade e no campo. SP: Cortez, 1989.

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

_____. **A institucionalização da língua, história e cidadania no Brasil do século XVIII: O papel das academias literárias e da política de Marques de Pombal**. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **História das ideias linguísticas**: Construção do saber metalinguístico e a constituição da língua nacional. Campinas, SP, Pontes; Cáceres, MT: UNEMAT Editora, 2001.

PAYER, Maria Onice. **Educação popular e linguagem**: reprodução, confronto e deslocamento de sentidos. 2. ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1988/ 2014a.

_____. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999, p. 49-56.

_____. Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso In: **Escritos**, n.º 4. LABEUB, Campinas, 1999.

VEIGA, José Eli. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2. ed. Campinas, SP, Editora Autores Associados, 2003.

A MATERIALIDADE VERBAL E A NÃO VERBAL: UM OLHAR DISCURSIVO PARA A OBRA DE CLARICE FREIRE

SARA JONAS DE ASSIS, STELLA MARIS RODRIGUES SIMÕES

Curso de Letras
Centro Universitário de Itajubá – FEPI
Rua Doutor Antônio Braga Filho, 687 - Bairro Varginha - Itajubá - Minas Gerais
- CEP 37.501-002

assis.sara5@gmail.com, stellamsimoes@yahoo.com.br

Resumo. Pretende-se pensar neste trabalho sobre a materialidade dos poemas de Clarice Freire e como os sentidos são construídos em seu livro “Pó de Lua” (2014). Seus poemas mesclam a materialidade e o não verbal. A pesquisa ocorre no domínio da Análise de Discurso, buscando-se pensar sobre o modo com que são construídos os poemas da autora, e como estes remetem a sentidos já circulantes na sociedade e como essa memória é (re)significada.

Palavras-chave. Materialidades verbal e não verbal. Paráfrase. Polissemia. Poemas.

Abstract. It is intended, in this work, to think about the materiality of Clarice Freire’s poems and how the meanings are constructed in her book “Pó de Lua” (2014). Her poems blend verbal and non-verbal materiality. The research is developed in Discourse Analysis, aiming to think about the way which the poems are constructed, and how they refer to the already existing meanings in society and how this memory is (re)signified.

Key words: Verbal and non-verbal materiality. Paraphrase. Polysemy. Poems.

1. Introdução

Este trabalho desenvolve-se na área de Análise de Discurso pêcheutiana, a qual estabelece conceitos como “discurso”, “texto”, “sujeito”, “formações discursivas”, “memória”, “condições de produção”; além dos principais dispositivos teóricos utilizados nesta análise, a “paráfrase” e a “polissemia”. Conceitos melhor abordados no tópico 2, “Pó de Análise de Discurso”. Em suma, busca-se pensar sobre a forma com que os sentidos se dão na obra de Clarice Freire, analisando-se o funcionamento do *mesmo* – aquilo que já circula na memória – e o *diferente* – o modo como esses sentidos são ressignificados.

Clarice Freire é uma escritora recifense de 29 anos que iniciou sua produção com postagens no Facebook que, mais tarde, foram compiladas no livro “Pó de Lua” (2014), no qual se encontra o poema aqui analisado. A obra

de Clarice Freire é marcada pela fluidez entre a materialidade verbal e a não verbal para a construção dos poemas; a autora faz uso de desenhos à mão e marcas gráficas para significar suas ideias, o que demonstra ser um objeto de estudo interessante, pois observa-se a interdependência das materialidades para a construção dos sentidos.

Pôde ser exemplificado, com o recorte feito do livro “Pó de Lua” (2014), o modo como as materialidades verbal e não verbal são interdependentes na construção de sentidos na obra de Clarice Freire, e como o limite entre elas é poroso devido à sua interdependência.

2. Pó de Análise de Discurso

Partindo do princípio de que conceitos como “discurso”, “texto”, “sujeito”, “formações discursivas”, “memória” ou “condições de produção” já são amplamente discutidos e conhecidos pelos pesquisadores desta área de conhecimento, opta-se, neste artigo, devido ao curto espaço disponível, por explanar apenas acerca dos principais dispositivos observados nesta análise, a “paráfrase”, ou o *mesmo*, e a “polissemia”, o *diferente*.

Eni Orlandi (2002, p. 36) explica que, para a Análise de Discurso, “todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos” ou seja, é pelo movimento entre o igual e o diferente, entre o sedimentado e o que ressignifica o que já circula na memória.

Ainda conforme a autora, (2002, p. 36) “Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória.” Desta forma, os processos parafrásticos são os dizeres que se mantém, apesar de poderem ter diferentes formas. Em muitos momentos uma forma pode aparentar ser um dizer diferente, mas sua significação pertencer ao já-dito, ao sedimentado. Sem a paráfrase, os textos não teriam sentido, pois, para haver compreensão, é necessário que se parta de algo que se mantém, que é dizível.

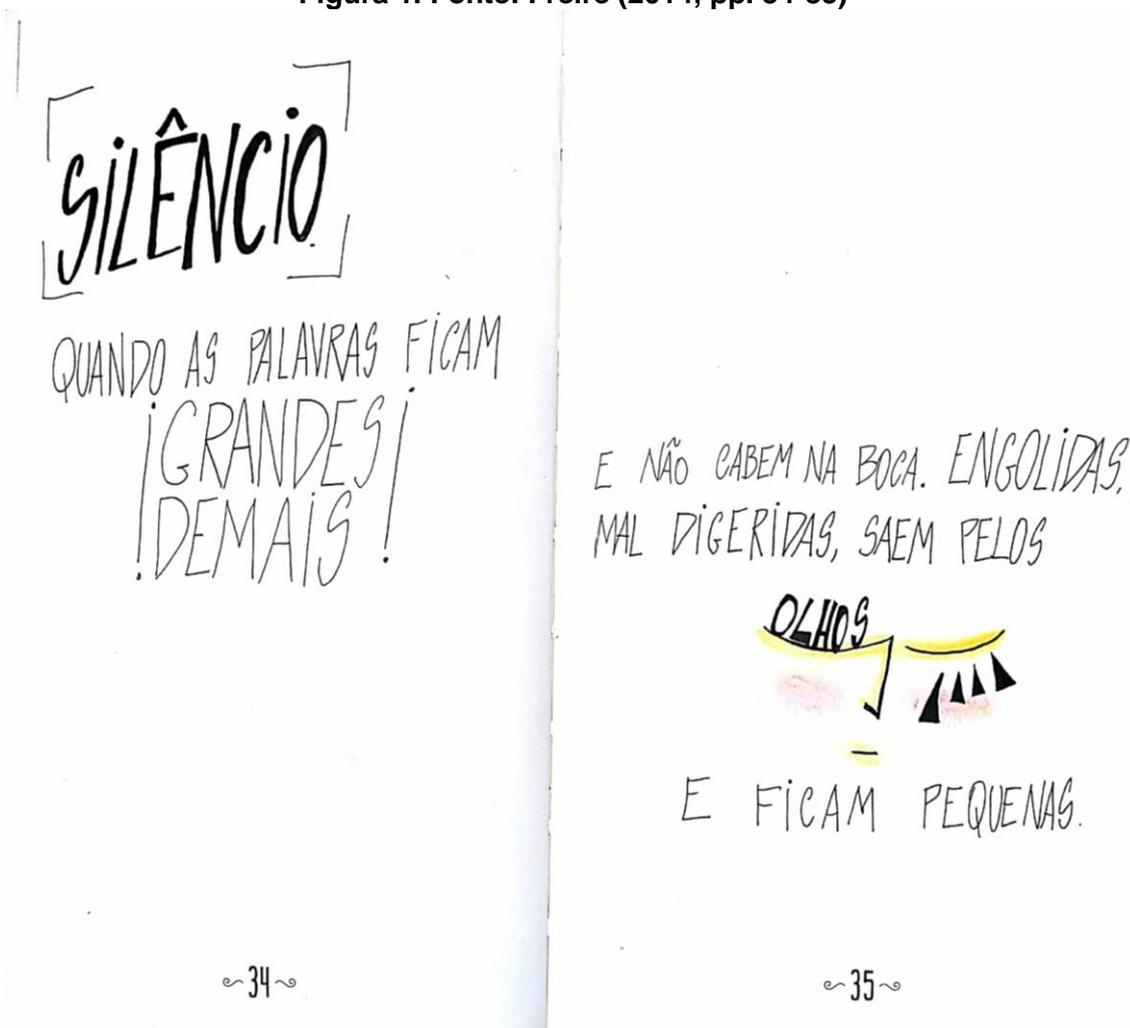
Por outro lado, Orlandi (2002) explica, “Na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação”. Assim, os processos polissêmicos representam um deslize desses dizeres sedimentados. Sem a polissemia, nunca haveria uma mudança na sociedade. Afinal, se não apresentar algo novo, por que falar?

Compreende-se que o sujeito e os sentidos estão embasados por essa relação entre os processos parafrásticos e polissêmicos, visto que, nos dizeres, a paráfrase e a polissemia são facilmente encontradas juntas, principalmente porque a polissemia depende da paráfrase para existir, sendo assim a materialização da união desses dois processos.

Na análise a seguir, portanto, toma-se a materialidade verbal (o texto) e a não verbal (as imagens e os destaques gráficos) como objetos passíveis de análise, e busca-se relacionar os sentidos do poema, por meio da paráfrase, a outros que já circulem, e observar as rupturas dessa memória, por meio da polissemia.

3. O repetido e (ou) o deslocado

Figura 1. Fonte: Freire (2014, pp. 34-35)



A análise corresponde ao poema que ocupa as páginas 34 e 35 do mesmo livro, “Pó de Lua” (FREIRE, 2014). Por não apresentar título, entende-se que as duas páginas compõem apenas um poema, porque há um fluxo de sentidos, sendo possível identificar uma organização que forma completude, ou seja, uma unidade composta por ambas as páginas.

O poema, em sua maior parte, é constituído pelo preto dos escritos e o branco do fundo, e há apenas um desenho de um rosto pouco detalhado, de semblante triste e sereno, com os olhos destacados de modos distintos: um tem na pálpebra a palavra olhos (materialidade verbal) e abaixo do outro há quatro triângulos, considerados, nesta análise, uma representação das lágrimas (materialidade não verbal).

A primeira página é constituída em preto e branco. Analisando essa construção em um viés parafrástico, pode-se relacionar a falta de cores à falta de alegria, porque há o imaginário que circula a respeito da presença de cores em imagens representar a felicidade, e a sua falta, a tristeza. Essa falta ainda pode ser relacionada à outras faltas, como as que possivelmente constituem dizeres reprimidos, já que a primeira palavra e de maior destaque, na página 34 e em todo o poema, é “**SILÊNCIO.**”.

Tem-se essa palavra como a principal do poema, tanto pela forma com

que é materializada, sendo a mais chamativa, quanto por ser aquela da qual os outros sentidos do poema partem. É o motivo pelo qual o poema é construído, uma vez que o sujeito explica seu ponto de vista a respeito do silêncio.

A palavra “silêncio” está destacada no texto por meio de alguns recursos, que serão detalhados a seguir. Primeiramente, tem-se o uso de maiúsculas que, por paráfrase, pode remeter à ideia de ênfase na escrita, visto que este recurso estilístico é utilizado para chamar a atenção do leitor para a informação, também servindo como um “aumento do tom” da mensagem, assim como o tom de voz por vezes é aumentado em textos orais para o mesmo fim.

O negrito, na palavra, destaca-a das demais, sendo outro recurso já utilizado comumente para destaque. Além disso, faz uma espécie de conexão com a palavra “olhos”, na outra página, que também está em negrito. Esse recurso, no poema, pode ser considerado uma forma de marcar as palavras que o sujeito considera importantes, porque ambas sustentam os principais sentidos do poema, o silêncio e as lágrimas/tristeza; forma que também pode ser tomada como paráfrase, já que é cristalizado o realce por negrito. Contudo, percebe-se um processo polissêmico ao representar as lágrimas dessa forma no poema, conforme será comentado adiante.

“Silêncio” também está escrita em um tamanho maior do que as outras palavras, chamando o olhar do leitor para ela. O tamanho aumentado remete à memória do que é mais importante em um texto por meio de um processo parafrástico, filiando-se, por exemplo, ao discurso jornalístico, visto que em um jornal as manchetes são maiores do que o corpo do texto, o que a destaca na leitura, já que é comum focarmos naquilo que apresentar elementos de destaque, como o tamanho.

O modo como está materializada faz com que a palavra “silêncio” pareça um aviso: ela está delimitada por traços de quatro cantos, que a separam do poema, remetendo à memória de placas, faixas, letreiros ou outros textos que aparecem em quadros. Isso confere um sentido de autoridade à palavra, visto que está materializada em uma letra sóbria, muito reta, grossa e grande em um quadro, assim como os outros textos circulantes que guiam o comportamento humano em alguns ambientes, como as placas de aviso de silêncio em hospitais.

O ponto final após a primeira palavra, junto à sua demarcação semelhante a um quadro, reforça o sentido de autoridade, ou, ainda mais, o de ordem. O ponto final filia-se à memória de uma sinalização de ordem que não abre margem para argumentação. Existe, por exemplo, a expressão “...e ponto final” inscrita em contextos nos quais não há negociação possível para o interlocutor da mensagem, e sucedida, por vezes, de ordens ou proibições.

Assim, “silêncio”, nessas condições de produção, não é considerado somente como o substantivo que o sujeito-autor conceituará ao longo do texto, mas também pode representar uma censura. A ordem de “silêncio” é uma marca na qual circula uma censura já cristalizada na historicidade, por exemplo as diversas ditaduras nas quais o povo não pôde se expressar de formas e assuntos distintos dos quais os ditadores permitissem. É por essa relação entre silêncio e censura, produzida no poema em um movimento de paráfrase, que se pode considerar que o discurso político (de censura e autoritarismo) atravessa o poema.

Outra forma do silêncio como ordem, que se observa nos sentidos que

circulam a seu respeito, é a de silêncio como necessário em determinadas situações, como o silêncio em hospitais, já comentado, ou silêncio em bibliotecas, por exemplo. Dessa forma, não é possível afirmar que o sujeito sofre uma censura, apesar de esse ser um dos sentidos vinculados à palavra silêncio nestas condições de produção.

No poema, o sujeito apresenta características de alguém reprimido por esse silêncio, ainda que não se saiba o porquê. É a forma com que o sujeito filia outros sentidos ao de silêncio que motiva a escrita deste texto. É por isso que a palavra “**SILÊNCIO**”²⁹⁶ se demonstra tão importante no poema.

A seguir, a organização das palavras do próximo verso “quando as palavras ficam” remete aos sentidos já cristalizados do que são as definições de um dicionário, livro o qual geralmente as apresenta de forma semelhante. Como a primeira palavra está graficamente separada do restante do poema, pela marcação de um quadro ou pelo ponto final, entende-se que o segundo verso está anunciando uma definição de “silêncio”, da mesma forma pela qual as definições são materializadas nesses manuais da língua. Ocorre um movimento polissêmico quando é utilizado um formato típico dos dicionários em um poema, pois houve um deslize no uso da construção, visto que a definição de silêncio é dada a partir de uma formulação organizada por um sujeito-autor, e não de uma definição geral da palavra como são feitas em dicionários.

A oração “quando as palavras ficam GRANDES DEMAIS” indica um destaque à característica das palavras, quase de forma redundante, pois representa as palavras que são “grandes demais” com um destaque em tamanho aumentado. Nessa perspectiva, percebe-se mais um processo parafrástico que confere ênfase às palavras.

Entretanto, palavras “grandes demais”, nessas condições de produção, remetem ao sentido que não é o de vocábulos com muitas sílabas: há um deslize de sentidos, pois trata-se de dizeres importantes e, por isso, grandes. É possível considerar que as palavras reprimidas estejam relacionadas a sentimentos, porque a não-expressão delas faz mal e gera sofrimento, características que circulam no imaginário acerca da falta de expressão de sentimentos, associadas, muitas vezes, à dor.

O verbo da oração “quando as palavras *ficam* grandes demais” (grifo meu), mostra que as palavras “não seriam tão grandes” em outras circunstâncias ou “tornaram-se grandes” na situação vivida pelo sujeito, pois esta censura as tornou ainda mais difíceis de verbalizar. Por meio desses sentidos, é possível que seja feita uma relação com o que circula a respeito de relacionamentos abusivos: estes são marcados pela censura de alguém por parte de outro, seja no comportamento; seja na repressão de dizeres; seja pela proibição de amizades; entre outros tipos de violência. O sujeito se cala e se entristece, assim como a imagem que circula a respeito de vítimas dos relacionamentos abusivos: estas muitas vezes se rebaixam, se calam, e sofrem quietas e sozinhas, a fim de evitarem conflitos.

A próxima oração, na outra página, “e não cabem na boca.” de início parece uma remissão ao que circula a respeito de expressar opiniões por descuido, pois é possível relacioná-la, por exemplo, às situações em que as

²⁹⁶ Mesmo sendo reconhecido o notável trabalho de Eni Orlandi sobre Silêncio em “As formas do Silêncio: no movimento dos sentidos” (1992) optou-se, nesta análise, por não entrar nessa questão, visto que o objetivo da pesquisa é pensar nos movimentos parafrástico e polissêmico a respeito dos sentidos aos quais essa palavra se filia.

peessoas dizem o que não tinham antes a “intenção” de dizer, e depois se desculpam usando a expressão “escapou”, porque “no calor do momento” aquelas palavras “não couberam na boca”. No entanto, essa oração é ressignificada, quando relacionada à próxima palavra “ENGOLIDAS”, pois há uma quebra nos sentidos comumente vinculados às “palavras que não cabem na boca”, que normalmente “escapam”, e não são “engolidas”.

A partir da palavra “engolidas”, é percebida uma construção parafrástica de sentidos relacionadas ao sistema digestivo: “boca”, “engolidas”, “mal digeridas”, “saem”. E então, mais uma vez, o processo polissêmico quebra essa construção, porque os “olhos” não fazem parte deste sistema, e, portanto, todas as palavras anteriores remetem a sentidos diferentes daqueles comumente associados a estas.

Essa sucessão de palavras passa a indicar, então, uma gradação de como o silêncio reflete no corpo e nos sentimentos do sujeito. “Engolidas” pode ser associada parafrasticamente ao ato de “engolir o choro”, ou seja, a uma insistência em reprimir seus sentimentos. Engolir o choro causa um mal-estar, efeito que pode estar simbolizado por “mal digeridas”, outra inserção do mesmo, por ser possível relacionar a má digestão a uma sensação física semelhante àquela causada por engolir as palavras.

Em seguida, a sequência “saem pelos **olhos**” mostra o resultado da “digestão” destas palavras, que, assim como o sistema digestivo, elimina os resíduos do que foi digerido. A polissemia é constitutiva na formulação, porque os resíduos são outros: são as lágrimas, descritas como a “saída das palavras pelos olhos” e figuradas pelos quatro triângulos abaixo dos olhos do rosto desenhado.

Essa associação de “lágrimas/palavras engolidas que saem pelos olhos” marca o principal deslize de sentidos produzido, mostrando que o sujeito se entristece por não poder expressar as palavras “grandes demais”. O destaque na palavra “olhos” confere, parafrasticamente, essa importância, assim como foi comentado anteriormente, porque ela é o núcleo dessa polissemia. O negrito nessa palavra, portanto, faz uma ligação com “silêncio” no início do poema, porque, assim como a coincidência na grafia, há uma relação entre o que as palavras significam nessas condições: o silêncio é a “causa”, e os olhos são o meio por onde as “consequências” saem, as lágrimas. Percebe-se, inclusive, que o rosto representa o semblante da tristeza contida, uma imagem que circula no imaginário de um sujeito que sofre em silêncio.

Por fim, o último verso (“e ficam pequenas.”) conclui os sentidos que o sujeito-autor confere ao silêncio: em uma sequência próxima da narrativa, tem-se que as palavras grandes demais se tornam inexpressáveis e se transformam em um choro silencioso, diminuindo sua importância, ficando pequenas, quase insignificantes quando comparadas à grandeza das palavras.

Dessa forma, é feita a última associação antitética, por um processo polissêmico, entre as palavras “grandes demais” e as lágrimas que as fazem ficarem “pequenas”, porque esta organização de sentidos é própria do silenciamento que transforma “lágrimas” em “palavras que escorrem pelos olhos”.

A partir dessas considerações, demonstra-se a importância da materialidade não verbal do poema, como o destaque dado a “silêncio” e a “grandes demais”, além da representação da palavra “olhos” na pálpebra do olho desenhado, o qual também apresenta as lágrimas desenhadas, um

sentido tão importante para o todo do poema.

Além disso, é válido pensar na porosidade não somente entre as materialidades verbal e não verbal, mas também entre os movimentos parafrástico e polissêmico: processos que se atravessam continuamente nos gestos de linguagem e em toda textualidade.

4. Considerações Finais

Ao longo de todo o trabalho, foi possível perceber, e buscou-se destacar, pelo viés dos processos parafrásticos e polissêmicos, o funcionamento do mesmo e do diferente. Notou-se, de uma forma não imaginada inicialmente, que algumas vezes a ruptura de sentidos pode resultar em outra paráfrase.

É muito interessante perceber como cada detalhe do poema interfere, de algum modo, no sentido do texto. Isso mostra o quanto a materialidade não verbal pode ser considerada em uma análise (que também considere a materialidade verbal), porque elas “conversam” e criam efeitos de sentido juntas.

A partir dessa pequena amostra do livro “Pó de Lua”, percebe-se que todos os poemas da autora compõem um rico corpus de análise, podendo-se, portanto, estender a pesquisa a uma continuação da análise da obra de Clarice Freire. Além disso, este trabalho pode ser o ponto de partida para a análise de outros textos que mesclam a materialidade verbal e a não verbal. As possibilidades são inúmeras: melodia e letra; entonação e leitura; artes plásticas e texto que as apresenta; entre tantas outras.

É interessante também que outras obras recém lançadas, assim como o objeto de estudo deste trabalho, sejam analisadas, para que se compreenda o modo com que os efeitos de sentido estão acontecendo em novas obras – por exemplo, seria possível que a linguagem de Clarice Freire seja um exemplo de uma materialização comum ao ambiente online, onde seus poemas foram primeiramente publicados? Seria possível que o tipo de jogo de palavras que essa autora faz também seja feito por outros autores (talvez anônimos) em outras páginas da internet? Se sim, seria uma inspiração em Clarice Freire, ou outros textos a influenciaram? Pensando no funcionamento de “tendências literárias”, nos discursos como algo em movimento e no ineditismo como impossível, talvez as duas opções coexistam.

Assim, considera-se que este trabalho, se for utilizado para outras pesquisas, pode fazer parte da introdução destas, pois tanto os movimentos parafrástico e polissêmico, quanto as materialidades verbal e não verbal se significaram, durante a construção deste artigo, como pontos de partida muito férteis às futuras análises discursivas.

5. Referências

FREIRE, Clarice. **Pó de Lua**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2002. 4ª ed.

ESTRATÉGIAS DE CATEGORIZAÇÃO/REFERENCIAÇÃO NA FALA DE UMA ESTUDANTE SECUNDARISTA

SÉRGIO CASIMIRO

IEL – Instituto de Estudos da Linguagem
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
Rua Sérgio Buarque de Holanda, nº 571, Campinas – SP, CEP 13083-859

sergiomyro@yahoo.com.br

Resumo. Neste trabalho, pretendemos analisar as estratégias de categorização e referenciação na fala de Ana Júlia, uma estudante secundarista de Curitiba - PR, em seu discurso na Assembleia Legislativa do Paraná, feito em 2016. Empregamos conceitos pertencentes aos estudos textuais-discursivos, encontrados em Mondada & Dubois (2003), Apothéloz & Reichler-Béguelin (1995), Koch (2008a, 2008b, 2009, 2012), Marcuschi (2007a, 2007b, 2007c, 2008), Marcuschi & Koch (2006), Jubran (2006) e Carvalho (2009). Mostraremos que a categorização não só pode apresentar funções textuais-discursivas e argumentativas, mas também pode ser um recurso para marcar estilo e identidade na fala desta estudante secundarista.

Palavras-chave: Categorização, Referência, Argumentação, Ocupação.

Abstract. In this work, we intend to analyze the strategies of categorization and referencing in the speech of Ana Júlia, a high school student from Curitiba - PR, in her speech at the Legislative Assembly of Paraná, held in 2016. We use concepts belonging to textual-discursive studies, as found in Mondada & Dubois (2003), Apothéloz & Reichler-Béguelin (1995), Koch (2008a, 2008b, 2009, 2012), Marcuschi (2007a, 2007b, 2007c, 2008), Marcuschi & Koch (2006), Jubran (2006) e Carvalho (2009). We will show that categorization not only can present textual-discursive and argumentative functions, but it can also be a resource to mark style and identity in the speech of this high school student.

Keywords: Categorization, Reference, Argumentation, Occupation

1. Apresentação

O fenômeno da referenciação é de grande importância para a construção e produção de sentidos de um texto. Mais do que assegurar a progressão e o encadeamento do discurso, a referenciação também é responsável pela construção textual da realidade. Por meio dela, os falantes/ouvintes negociam entre si objetos-de-discurso, responsáveis pela construção do mundo e da identidade dos interlocutores. Trata-se de um

fenômeno ao mesmo tempo social, cognitivo e interacional.

Tendo por base essas noções, neste trabalho, analisaremos, então, as estratégias de categorização e referenciação na fala de Ana Júlia, estudante secundarista do Colégio Senador Manoel Alencar Guimarães, de Curitiba, em seu discurso na Assembleia Legislativa do Paraná, em 26 de outubro de 2016, sobre o movimento de ocupação ocorrido em 2016 contra as políticas do governo Temer, dentre elas a aprovação da PEC 241/55. Tal discurso, gravado pela TV Assembleia, foi divulgado pelas redes sociais, na forma de vídeo do *youtube*, tendo grande repercussão graças à eloquência da jovem de 16 anos.

Mostraremos, na análise da fala de Ana Júlia, como a categorização/referenciação não só possui funções textuais-discursivas e argumentativas, como pode também exercer papel importante na construção da identidade e das posições e centro de valor dos falantes. Assim, temos como objetivos, neste trabalho, descrever o recurso da categorização e referenciação no discurso proferido por esta estudante e analisar o uso da categorização na construção de sua identidade e de seus centros de valor e as funções argumentativas desse recurso.

2. Categorização e referenciação

Primeiramente, neste trabalho, assumimos uma concepção de linguagem sócio-cognitiva e interacional, que compreende a referenciação (cf. MONDADA & DUBOIS, 2003; KOCH, 2008a, 2008b, 2009, 2012; KOCH & MARCUSCHI, 2006; MARCUSCHI, 2007) como um processo que se desenvolve no seio das interações individuais e sociais, com o mundo e com os outros.

Ao mesmo tempo em que a linguagem é social, ela é também cognitiva. Para o sócio-cognitivismo, sociedade e cognição são uma via de mão dupla, na qual a cognição se constitui no social e a sociedade dá forma à cognição. O sujeito social constrói os referentes por meio da interação pela linguagem, a partir de processos simbólicos complexos, envolvendo operações mentais sofisticadas. Assim, mais do que simples espelho que reflete a realidade, a linguagem é uma forma de ação no mundo, um instrumento de interação social, que permite a construção da realidade.

A partir dessa perspectiva, concebemos uma “textualização” ou “discursivização do mundo” (cf. KOCH & MARCUSCHI, 2003), onde não há referentes discretos no mundo real, mas sim objetos-de-discurso, entendidos como “objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas” (MONDADA & DUBOIS, 2003, p.21). Tais objetos-de-discurso constituem o que entendemos por referenciação.

Essencial para esse fenômeno, a cultura exerce papel extremamente importante na referenciação. Os objetos-de-mundo, como já dito, são objetos criados no discurso, no sentido que são efeitos das práticas discursivas dos sujeitos, estando essas práticas dependentes da história, da cultura e do contexto em que são realizadas. Assim, de acordo com Marcuschi (2007, p.83), “cultura, sociedade e cognição estão na base de toda nossa capacidade de pensar e dizer o mundo”. Outros autores também enfatizam a importância da cultura e das relações sociais no processo de referenciação. A respeito da questão da construção da realidade, envolvendo os fenômenos de (re)categorização e de referenciação, Koch (2008b, p.62) afirma que:

A realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele. Nós interpretamos e construímos nossos mundos na interação com o entorno físico, social e cultural. (KOCH, 2008b, p.62)

A categorização não é, então, uma mera nomeação das coisas do mundo. O ato de nomear é uma ação construída por um sujeito capaz de criar e recriar na interação com outros sujeitos sociais. É nesse sentido que categorização e referenciação são um fenômeno social e também cognitivo. De acordo com Neves (2010, p.100), “cada expressão referencial nominal é uma categorização, isto é, uma colocação do referente em determinada categoria cognitivamente estabelecida”.

Além desses, outros elementos são importantes ao se entender o processo de referenciação e de construção da realidade. Ao observar a instabilidade das categorizações, Mondada & Dubois (2003) verificam que a construção de objetos-de-discurso e da realidade também depende do ponto de vista dos atores sociais num determinado contexto. Por conta disso, existem várias categorizações para se descrever o mesmo “objeto-de-mundo”. Para as autoras, “a variação e a concorrência categorial emergem notadamente quando uma cena é vista de diferentes perspectivas, que implicam diferentes categorizações da situação, dos atores e dos fatos” (MONDADA & DUBOIS, 2003, p.33). Ou seja, a construção das categorias depende da multiplicidade de pontos de vista que os sujeitos exercem sobre o mundo, havendo o que se pode chamar de “perspectivação da construção discursiva dos referentes” (cf. CARVALHO, 2005).

Outro ponto importante é que os objetos-de-discurso são negociados no discurso e seu sentido é construído na interação. A referenciação é fruto de uma atividade colaborativa, em que os sentidos são negociados entre os interlocutores. Os objetos-de-discurso pressupõem, obviamente, um construto histórico, cultural e social, porém, a produção de sentidos desses objetos-de-discurso se constrói no processo de interação pela linguagem.

No que diz respeito às estratégias de referenciação e categorização, Carvalho (2005), em seu estudo sobre artigos de opinião, identifica uma série de funções textuais-discursivas para a rotulação. Entendemos “rotulação” como “uso de uma forma nominal para categorizar ou recategorizar segmentos precedentes ou subsequentes do co-texto, sumarizando-os e encapsulando-os e atribuindo-lhes um rótulo” (KOCH, 2008b, p.63). Carvalho (2005) salienta ainda a multifuncionalidade dos rótulos, apontando “a possibilidade de uso deste recurso para encadear proposições, inscrever estilos, conduzir e explicitar pontos de vista, construir a argumentatividade no texto” (CARVALHO, 2005, p. 71).

Podemos também apontar uma relação entre tópico discursivo e referenciação. Por tópico discursivo, Jubran (2007, p.91) define como uma “categoria analítica com a qual se opera na descrição da organização tópica de um texto”. O tópico é regido pela centração e pela organicidade, sendo que a centração “manifesta-se na conversação por meio de enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de um conjunto de referentes, concernentes entre si em relevância num determinado ponto da mensagem” (idem, p. 91) e a organicidade “manifesta por relações de interdependência tópica que se

estabelecem simultaneamente em dois planos: a) plano hierárquico b) plano linear” (idem, p.94).

3. Jovens em cena: protagonismo juvenil e as ocupações

O envolvimento de jovens estudantes com a ocupação das escolas criou uma nova situação de interação que tornou o jovem, antes sob relações de poder e autoridade dos adultos, líder diante dos próprios colegas e da comunidade local. Trata-se de uma transgressão às regras tradicionais de funcionamento social da escola. As ocupações constituem um novo tipo de prática social e de militância, em que o jovem é protagonista deste movimento.

Tendo em vista estudos sociológicos sobre movimentos sociais, como aponta Gohn (2014), os jovens vêm, ao longo do tempo, se tornando os novos protagonistas nas lutas por direitos, haja vista, o maio de 1968 na França, perpassando pelos movimentos *Occupy Wall Street*, em 2011, e a Primavera Árabe, em 2012. No Brasil, os “rolezinhos” ganharam as mídias em 2013, em que jovens da periferia passaram a ocupar espaços que antes pertenciam à classe média. As manifestações de junho de 2013 tiveram como estopim os protestos organizados pelos jovens do Movimento Passe Livre (MPL) sobre o aumento da tarifa de ônibus em São Paulo. Mais recentemente, em 2015, o protagonismo juvenil ganha vez com movimentos de ocupações das escolas secundaristas de São Paulo, contra a reorganização escolar proposta pelo governador Geraldo Alckmin. Tais ocupações foram inspiradas no movimento estudantil ocorrido no Chile, chamado de “revolta dos pinguins”, em 2006.

Em 2016, no Brasil, mais uma vez os estudantes secundaristas lideraram movimentos sociais contra as reformas do governo Michel Temer. As ocupações das escolas se iniciaram no Paraná e se alastraram para outras unidades escolares e universidades de todo Brasil, numa tentativa de barrar a PEC 241/55 e a reforma do ensino médio. Tal movimento de estudantes ganhou até a alcunha de “Primavera Estudantil”, na matéria de capa da revista *Le monde diplomatique – Brasil*, em novembro de 2016. De acordo com site do movimento “ocupa Paraná”²⁹⁷, o estado do sul do país chegou a ter um número de 850 escolas, 14 universidades e 3 núcleos de ensino ocupados. Foi nesse contexto que Ana Júlia, estudante secundarista do Colégio Senador Manoel Alencar Guimarães, de Curitiba, profere um discurso na Assembleia Legislativa do Paraná, em 26 de outubro de 2016, tendo grande repercussão nas redes sociais²⁹⁸.

Como se vê, movimentos liderados por estudantes secundaristas e de ensino superior nas ocupações de escolas e universidades ganharam força e passaram a constituir um novo tipo de prática social. Os jovens engajados nas ocupações constroem suas identidades como militantes em luta por uma causa social.

4. Análise do discurso de Ana Júlia

Na Assembleia Legislativa do Paraná, Ana Júlia faz um discurso tão bem elaborado, que chama a atenção por ter sido proferido por uma jovem de apenas 16 anos. Nota-se que se trata de uma estudante que tem bastante

²⁹⁷ <http://guilmour.org/ocupaparana/> Acessado em: 2.10.2017

²⁹⁸ https://www.youtube.com/watch?v=pUQLs9y_fx4 Acessado em: 2.10.2017

interesse por política e bastante conhecimento histórico e social, frutos de uma formação crítica.

Observamos, basicamente, duas estratégias de introdução dos referentes no discurso de Ana Júlia: o uso de expressões nominais que não evocam atores sociais, como o exemplo abaixo:

(1) “Tô aqui pra conversar com vocês, para falar sobre **as ocupações**”.

(2) “É com a confiança que vocês conhecem essa resposta é que eu falo para vocês sobre **a legitimidade** desse movimento, sobre **a legalidade**.”

E o uso de expressões nominais que evocam atores sociais, como o exemplo abaixo:

(3) “Nós somos **um movimento apartidário**, nós somos **o movimento dos estudantes pelos estudantes**, somos **movimento que se preocupa com as gerações futuras**, **um movimento que se preocupa com a sociedade**, que se preocupa com o futuro do país”.

Valendo-se da noção de “tópico discursivo” (cf. JUBRAN, 2007), podemos fazer a segmentação dos tópicos e subtópicos desse discurso, para que possamos, então, analisar os objetos-de-discurso construídos em cada um deles e as estratégias referenciais empregadas por Ana Júlia em sua fala.

O discurso da secundarista se inicia com sua apresentação. Logo em seguida, ela introduz o tópico “ocupações”, propondo-se a discutir sobre ele. Uma vez introduzido esse tópico, seguem-se como subtópicos a “legitimidade e a legalidade do movimento”, os “objetivos do movimento”, a “medida provisória”, a “PEC 241” e o “velório do Lucas”. Após ser introduzido o subtópico “velório do Lucas”, um dos deputados que integrava a mesa interrompe a estudante ameaçando de encerrar a fala da jovem por ela “ofender os parlamentares” ali presentes. Ana Júlia pede desculpas e, então, conclui seu discurso convidando os ali presentes a conhecerem as ocupações.

Ao tratar do subtópico, “legitimidade e legalidade do movimento”, Ana Júlia produz algumas categorizações sobre o “movimento dos estudantes”. Expressões como “insulto” são atribuídas aos que questionam a legitimidade da luta estudantil. Da mesma forma, para assegurar a legitimidade do movimento, Ana Júlia categoriza a luta secundarista com expressões como “nossa bandeira é a educação” e como “movimento apartidário”. Quando a estudante trata do subtópico “objetivos do movimento”, são construídas categorizações que definem os objetivos dos estudantes e o papel da escola como desenvolver o “senso crítico” e ser contra o “analfabetismo funcional”.

(4) “nos preocuparmos com uma geração de pessoas que vão **desenvolver senso crítico**”.

(5) “A gente tem que saber o que estamos lendo, nós temos que **ser contra o analfabetismo funcional** que é um grande problema no Brasil hoje.”

Quando a estudante trata do subtópico “medida provisória”, objetos-de-discurso como “lei da mordaza” e “escola sem partido” são acionados. O referente “reforma da educação” é categorizado como “prioritária”, ao mesmo

tempo que recebe categorizações como “debatida”, “conversada”, “feita pelos profissionais da educação”, posicionando-se contra a forma como tem sido feita pelo governo Temer, marcadamente de forma contrária às categorizações da estudante. Também o referente “PEC 241” é recategorizado como “afronta” e “inconstitucional”, marcando um posicionamento político-ideológico da estudante diante da Emenda.

O subtópico “velório do Lucas”, um dos estudantes que participava das ocupações e que morreu durante o movimento, também apresenta construções lexicais importantes. Ao afirmar que os parlamentares representavam o Estado, Ana Júlia afirma que “vocês [os parlamentares] estão com a mão suja de sangue do Lucas”, culpabilizando o Estado pela morte do jovem.

Como se observa, o uso de (re)categorização apresenta funções argumentativas, já que marca um ponto de vista, um determinado centro de valor por meio dos referentes introduzidos, bem como uma orientação argumentativa, tal como podemos observar abaixo:

- (6) “A gente também tem popularmente conhecido **a lei da mordça, escola sem partido**, que é **uma afronta**, uma escola sem partido é **uma escola sem senso crítico**, é **uma escola racista**, é **uma escola homofóbica**.”

Observa-se que o objeto-de-discurso “escola sem partido” é recategorizado como “afronta”, “escola racista” e “escola homofóbica”, que além de revelar um posicionamento ideológico sobre tal referente, revela também uma orientação argumentativa, somando recategorizações em defesa de um ponto de vista.

As categorizações, assim, marcam diferentes pontos de vista, tanto o posicionamento do falante, quanto posicionamentos diferentes daquele do falante. Podemos nos valer aqui do que Koch e Cortez (2015) chamam de “heterodialogismo”, ou seja, o uso de categorizações que evocam a voz do outro. Este é o caso, por exemplo, das categorizações abaixo, que mostram como pessoas contrárias ao movimento de estudantes os veem e os categorizam:

- (7) É um insulto a nós que estamos lá nos dedicando procurando motivação todos os dias, a sermos chamados de **doutrinadas**.
- (8) Nós estudantes que estamos nas escolas não somos **vagabundos** como dizem aqui, como a sociedade lá fora diz. Nós estamos lá por ideais, nós lutamos por eles, nós acreditamos neles.
- (9) Nós não estamos lá **para fazer baderna**, nós não estamos lá **de brincadeira**, estamos lá por um ideal. Nós estamos lá porque a gente acredita no futuro do nosso país.

Por fim, o uso de categorizações no discurso de Ana Júlia também marca a sua identidade e a identidade de seu grupo, diferenciando-o de outros grupos. Podemos observar isso no momento em que a estudante secundarista atribui categorizações a si mesma, como no exemplo abaixo:

- (10) “Eu sou **Ana Júlia, estudante secundarista do Colégio Estadual Senador Manoel Alencar de Guimarães**, tenho 16 anos e tô aqui pra conversar com vocês, para falar sobre as ocupações.”

Ela também atribui categorizações ao grupo de estudantes do qual ela faz parte, construindo discursivamente a sua identidade e a identidade dos secundaristas, como “movimento apartidário”, “movimento dos estudantes pelos estudantes”, “movimento que se preocupa com as gerações futuras”, ou mesmo como “cidadãos comprometidos”, tal como nos exemplos abaixo:

(11) “Somos **um movimento apartidário**, nós somos **o movimento dos estudantes pelos estudantes**, somos **movimento que se preocupa com as gerações futuras**, **o movimento que se preocupa com a sociedade**, **se preocupa com o futuro do país o Brasil vai ter.**”

(12) “A gente percebe que deixamos de ser meros adolescente, nós nos tornamos **cidadãos comprometidos.**”

Como se vê, a categorização funciona também como uma marca de identidade, ao construir discursivamente um posicionamento sobre si mesmo e sobre o grupo ao qual a estudante pertence.

5. Considerações Finais

Como pudemos ver, Ana Júlia, ao discursar na Assembleia Legislativa do Paraná durante as ocupações secundaristas de 2016, tem na categorização e referência um importante recurso de construção textual e de argumentação.

Além de marcar o ponto de vista e os centros de valor que a estudante apresenta, o uso de recursos referenciais como a categorização também é importante para a orientação argumentativa do texto. A cadeia de objetos-de-discurso categorizados e recategorizados somam-se, em favor do posicionamento da secundarista.

Além disso, o mesmo recurso da categorização é uma estratégia empregada pela secundarista para construir sua identidade social e a identidade social do grupo ao qual ela pertence. Por meio dos objetos-de-discurso (re)categorizados, Ana Júlia constrói-se a si mesma e o movimento dos estudantes.

6. Referências

ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.

APOTHÉLOZ, D. & REICHELER-BÉGUELIN, M-J. Construction de la référence et strategies de designation. In: BERRENDONNER, A. & REICHLER-BÉGUELIN, M-J. (ed.). **Du syntagme nominal aux objectsde-discours**. Neuchâtsh: Université de Neuchâtsh, p. 227-271, 1995

CARVALHO, M. A. F. **O funcionamento textual-discursivo dos rótulos em artigos de opinião**. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas: IEL/Unicamp, 2005.

CAVALCANTE, M. M. et Al. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. IN: BENTES, A. C., LEITE, M. Q. **Linguística de Texto e Análise da Conversação**: Panoramas das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2015

_____. **Sociologia dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Cortez, 2014

IRVINE, J. T. "Style" as distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation. IN: ECKERT, P. & RICKFORD, J. R. **Style and Sociolinguistic Variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001

JUBRAN, C. C. A. S. Tópico discursivo. IN: JUBRAN, C. C. A & KOCH, I. G. V. **Gramática do Português Culto Falado no Brasil**: Construção do texto falado. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

KOCH, I. G. V. Linguagem e cognição: A construção e reconstrução de objetos-de-discurso. IN: KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008a.

_____. Rotulação: uma estratégia textual de construção de sentido. IN: KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008b.

_____. Referenciação. IN: KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

_____. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. IN: MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagens e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a

_____. Ato de referenciação na interação face a face. IN: MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagens e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b

_____. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. IN: MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagens e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007c

MARCUSCHI, L. A. & KOCH, I. G. V. Referenciação. IN: JUBRAN, C. C. A & KOCH, I. G. V. **Gramática do Português Culto Falado no Brasil**: Construção do texto falado. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

MONDADA, L. & DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In CAVALCANTE, M.M., RODRIGUES, B.B., CUILLA, A. (org.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, M. H. M. Referenciar ou A: criação da rede referencial na linguagem. IN: NEVES, M. H. M. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2010.

PASSEGI, L. et Al. Análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. IN: BENTES, A. C., LEITE, M. Q. **Linguística de Texto e Análise da Conversação**: Panoramas das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, Discurso e Interação**. São Paulo: Contexto, 2013.

A LEITURA LITERÁRIA NA AFIRMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE

SIMONE APARECIDA BOTEGA, ANDRÉA PORTOLOMEOS

Departamento de Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy, Lavras - MG, 37200-000

simoneufla@hotmail.com, andrea@del.ufla.br

Resumo. *Este trabalho tem o objetivo de discutir a propriedade da literatura de relativizar muitos dos conhecimentos pragmáticos formadores dos indivíduos por meio do imaginário, o que permite ao leitor desenvolver, de maneira profícua, a sua subjetividade. A literatura tem a capacidade de recriar o mundo real, retirando o leitor de seu lugar comum, de forma a estimular a sua subjetividade, uma vez que aciona sua criatividade para a criação de verdades particulares.*

Palavras-chave: *Leitura Literária. Imaginário. Subjetividade.*

Abstract. *This work aims to discuss the property of literature to relativize many of the pragmatic knowledge forming individuals through the imaginary, which allows the reader to develop, in a profitable way, his subjectivity. Literature has the capacity to recreate the real world, removing the reader from its common place, in order to stimulate its subjectivity, since it triggers its creativity for the creation of particular truths.*

Key-words: *Literary reading. Imaginary. Subjectivity.*

1. Introdução

Pretendemos discutir, neste trabalho, o desenvolvimento da prática peculiar da leitura literária como área particular de conhecimento, responsável por acionar e instigar a subjetividade do receptor desse tipo de arte. Partimos do pressuposto de que, no contexto atual, o imaginário torna-se pouco desenvolvido devido à configuração e à mecanização social em virtude do racionalismo.

Como toda forma de arte, a literatura aciona o imaginário e a criatividade de cada indivíduo, estimulando sua percepção singular e subjetiva das coisas, do mundo e de si mesmo. Isso acontece quando o leitor desenvolve o hábito da leitura do texto literário que, por meio do trabalho ficcional, é levado a um outro mundo, que transpassa o real por intermédio da imaginação. Dessa forma, o leitor é convidado a repensar o que já é por ele conhecido naturalmente, o que amplia a sua experiência como sujeito que vive em sociedade.

Consideramos, então, as especificidades da linguagem literária e da sua leitura, a fim de pensar em metodologias que despertem o interesse do leitor para esse tipo de leitura especial, diferente das leituras conhecidas por ele

cotidianamente, ou seja, aquelas que se faz do texto pragmático. Diante dessa possibilidade, o leitor precisa experienciar a decodificação do texto literário que ocorre de modo diferente da interpretação de textos de outro gênero, visto que são constituídos por linguagens diferentes.

Em conformidade com essa proposta, dispomo-nos da literatura fantástica, que apresenta elementos que se distanciam da realidade vivenciada por cada sujeito. Segundo ensina Tzvetan Todorov, nesses textos, os elementos fantásticos correlacionam-se aos elementos reconhecíveis no real, fazendo com que o leitor hesite entre o que é cotidiano e o que é sobrenatural. Ou seja, os elementos fantásticos, na relação com a experiência empírica de vida do leitor, estimulam de maneira singular sua imaginação e criatividade e, por consequência, sua particular sensibilidade na significação do mundo. Como exemplo desse tipo de literatura, temos “O Nariz”, de Nicolai Gogol. Nesse texto, um homem acorda sem o seu nariz e inicia uma busca incessante por ele. No processo de leitura e significação desse fato tão inusitado, o receptor precisa exercitar fortemente seu imaginário, indo muito para além do que está escrito, à procura das reflexões veladas propostas. Ressaltamos, assim, uma diferença existente entre a leitura de textos literários e não-literários.

Diante disso, esse estudo se justifica pelo que afirma Antônio Candido sobre a literatura que, segundo ele, é uma arte que deve ser tratada como um direito de todos para o desenvolvimento pleno da subjetividade e da criticidade. Esse autor acredita que a literatura é fator humanizante, pois tange ao que é singular dos indivíduos, valorizando suas experiências e conhecimentos pessoais.

2. Especificidades da leitura literária

Nessa esteira, faz-se necessário esclarecermos sobre a especificidade da leitura do texto literário, considerando que esse se difere da atividade com textos de outro gênero. Isso ocorre porque a leitura literária se configura de maneira particular, não sendo de fácil decodificação. A linguagem literária, nesse caso, vista como a linguagem do desvio, abre caminhos para o acionamento do imaginário e da criatividade do leitor, que é retirado de seu lugar comum por meio do texto literário ficcional.

Primeiramente, é imprescindível lembrarmos uma das propriedades das obras literárias de grande relevância no processo de leitura. Essa diz respeito à catarse que se relaciona às emoções despertadas nos leitores no momento de fruição do texto literário. Diz Gustavo Bernardo sobre essa particularidade

[...] permite nos identificarmos com o sofrimento dos personagens, ou dos poetas, sentindo temor e piedade. Ao sairmos do teatro (ou do cinema, ou das páginas do livro), retomamos a nossa própria identidade – mas enriquecida pela experiência ficcional, que nos ajuda a conviver com as nossas dores e com os nossos dramas (BERNARDO, 1999, p.143).

Dessa forma, podemos pensar que através da ficção, ou seja, da representação da realidade de maneira artística, os leitores podem ter sentimentos relacionados a si próprios e suas vidas. Desenvolve-se aqui, uma espécie de um conhecimento mais sensível, uma vez que essas emoções não advêm racionalmente, mas situam-se no plano emocional. Antônio Cândido

afirma que ninguém é capaz de passar pelas horas de seu dia sem que possa acionar a sua imaginação e fabulação, logo, a literatura representa essa via de incorporação das emoções. De acordo com esse crítico

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo (CANDIDO, 1995, p.177).

Assim, o modo como o texto literário representa o real, faz com que os sujeitos sintam e reflitam sobre as suas questões. Dessa maneira, podem reorganizar, também, a sua visão e percepção de mundo pela via da subjetividade. Isso ocorre porque a arte é capaz de desautomatizar o olhar, que se encontra muitas vezes alienado e mecanizado em virtude das organizações sociais. Isto posto, depreendemos que a arte é capaz de excluir o automatismo do olhar, fazendo com que a visão transpasse a obviedade para que atinja a percepção em arte. Dessa forma, temos que cada sujeito pouso o olhar sobre a obra de arte sob diferentes perspectivas, de acordo com a sua sensibilidade e singularidade.

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)

Tendo em vista essa particularidade do texto artístico, é conveniente para este trabalho com a leitura literária, lembrar, também, o que sublinha Jan Mukarovsky (1981) sobre a percepção artística. De acordo com o crítico, essa ocorre por etapas, sendo constituída predominantemente pelo signo estético, que se difere do pragmático por não possuir um único referente no mundo real, caracterizando-se então, como plurissignificativo. Nessa esteira, os leitores necessitam de um olhar mais atencioso e menos automático em relação ao texto, uma vez que, como diz esse estudioso “o acto de percepção da obra de arte nunca é instantâneo, antes decorre no tempo e decorre por fases.”(MUKAROVSKY, 1981, p.223)

Sendo assim, o leitor é parte integrante e ativa no processo de leitura literária, uma vez que esse é quem significa o texto de acordo com a sua subjetividade. Nesse viés, ainda lembra Mukarovsky (1981, p.223) que “A arte é actividade não só do ponto de vista do autor [...] mas também na óptica do

receptor, principalmente na percepção activa.” Ou seja, a obra não é somente constituída pelo autor, em razão da função estética – não tem um significado unívoco – uma vez que o leitor, por meio de suas experiências e seu imaginário, consegue atingir a fruição literária.

Nessa esteira, vale ainda lembrar Paul Valéry (2003) sobre um prazer estético que advém no momento de fruição artística. De seus estudos sobre estética que, segundo ele, é um termo de difícil conceituação, depreendemos que a atividade de leitura literária envolve um tipo particular de prazer, o qual excede a razão e busca atingir o vértice da sensibilidade. Isso acontece porque, no momento da leitura, são acionadas no receptor diversas sensações e sentimentos que desconstroem o que é conhecido por ele corriqueiramente. Esse tipo de prazer utiliza fortemente da sensibilidade e ultrapassa a compreensão meramente intelectual dos objetos. Diante disso, o sujeito, depois de sentir, pode repensar e ver de uma outra forma o que já conhece, tal propriedade que se relaciona com o que diz Candido (1995) sobre a capacidade de humanização da obra artística.

Isso posto, faz-se necessário lembrar outras propriedades da literatura que são pertinentes para esse trabalho, como a relação profícua entre a ficção e o imaginário. Para isso, consultamos os escritos de Wolfgang Iser, estudioso do processo de recepção do texto literário e, conseqüentemente, das implicações provenientes desse. O texto literário, pela ficcionalidade, tem a capacidade de ativar o imaginário do leitor, conduzindo-o a refletir sobre um mundo representado na obra por meio da “mímesis”. Isto é, o autor utiliza de elementos do mundo real e os recria, ocasionando em um outro mundo que se encontra em um âmbito superior ao mundo que se conhece, como sustenta o crítico

Ambos os significados implicam processos similares que poderíamos denominar “ultrapassagem” do que é: mentira excede, ultrapassa a verdade, e a obra literária ultrapassa o mundo real que incorpora. Não deveria surpreender que as ficções literárias tenham sido tantas vezes estigmatizadas como mentiras, já que falam do que não existe como se existisse (ISER, 1999, p.68).

Dito de outra maneira, o mundo ficcional representa o real como se fosse verdadeiro, mas ultrapassa o que é empírico porque estiliza os traços do real. Assim, na literatura, o fictício e o imaginário não se reduzem às atividades práticas e corriqueiras da vida humana, visto que a ficção não tem o propósito de chegar a determinada interpretação, porque suas não estão engendradas. Ou seja, essa propriedade associa-se fortemente à sensibilidade e à criatividade do leitor, afloradas durante a fruição.

Com isso, evidenciamos a interação da ficção com o imaginário, pois, segundo Iser (1999), a primeira sem o segundo é vazia, e essa é responsável por acionar o imaginário. Tal ativação da imaginação realiza-se no momento da leitura e são dependentes entre si, visto que o imaginário não é “auto-ativável”. Segundo ele, os atos de fingir abrem caminho para diversas possibilidades de leitura, construídas pela imaginação, uma vez que o “mundo textual não significa aquilo que diz” (p. 69). Ou seja, o leitor irá repensar as realidades já conhecidas por ele, pois completará as lacunas do texto com suas impressões advindas de seu imaginário e de sua subjetividade.

3. A leitura da literatura fantástica e a subjetividade

Para elucidar o que foi exposto, selecionamos, neste trabalho, a literatura fantástica como um tipo de leitura capaz de acionar fortemente a subjetividade. Esse tipo de texto literário traz, muitas vezes, elementos inusitados que chamam a atenção do leitor, estimulando seu imaginário e sua capacidade criativa. A obra fantástica tem a propriedade de recriar, por meio da ficção, o mundo real, acrescentando-lhe elementos não reconhecíveis em sua lógica pragmática. Isso acontece pois, como ensina Todorov, esse tipo de obra engloba elementos naturais e elementos sobrenaturais, fazendo com que o leitor hesite entre o que é verdadeiro no mundo empírico e o que lhe é estranho. Em conformidade com isso, temos a seguinte afirmação desse autor: “A hesitação do leitor é pois a primeira condição do fantástico.” (1992, p.37)

Diante disso, essa hesitação só acontece porque, como se sabe, toda obra literária apropria-se da verossimilhança, que consiste na

propriedade da obra literária de, em vez de adequar-se a acontecimentos verdadeiros que lhe sejam exteriores, engendrar situações coerentes e necessárias segundo sua própria lógica interna, situações assim não propriamente assimiláveis à verdade, mas dotadas de vero-similhança, isto é, de semelhança com o vero, o verdadeiro (SOUZA, 2007, p. 27).

Sendo dessa maneira, o leitor encontra no texto, traços reconhecidos por ele cotidianamente, mas, em algum momento da ficção surgem elementos que são inverossímeis – o que é propriedade desse tipo de literatura. Nesse momento, ele passa a oscilar entre o que é e pode ser verdadeiro e o que se surge como sobrenatural. Assim, é dessa dúvida de não saber em que acreditar, que emerge o tom fantástico nos textos. Uma obra que demonstra essas características é “O Nariz”, de Nikolai Gógol, na qual o elemento fantástico consiste em um nariz que aparece no meio de um pão de um barbeiro quando esse está tomando seu café:

Enfiou o dedo e puxou – um nariz!... Ivan Yákovlievitch ficou boquiaberto; pôs a esfregar os olhos e apalpou a coisa: um nariz, um nariz de verdade! E ainda parecia ser de algum conhecido. O pavor estampou-se em seu rosto. Mas esse pavor não era nada diante da fúria que tomou conta de sua esposa (GÓGOL, 2011, p.74).

Notamos, nesse momento da narrativa, o surgimento do elemento que traz o inverossímil: um nariz perdido que fora encontrado por um barbeiro no momento de seu café da manhã. Esse personagem se espanta e a partir desse instante dedica-se a se livrar do “objeto”, sendo perturbado por sua esposa, que também se preocupou com o acontecimento.

Em consonância com esses esclarecimentos, Selma Calasans Rodrigues (1988), em seu livro “O Fantástico”, ensina que as obras dessa natureza trazem consigo elementos extraordinários, os quais são assim denominados por se desprenderem do comum, do cotidiano, causando

estranhamento e exigindo do receptor certa carga imaginativa. O leitor, ao se deparar com tal acontecimento, terá seu imaginário acionado, o que o levará a refletir para além do que está no texto, direcionando-se a reflexões implícitas. A título de exemplo, ao continuar a leitura, podemos ter a impressão de que o nariz – órgão perdido – sugere o grande ego do personagem que o perde, porque esse se sente humilhado e perde seu reconhecimento na sociedade, principalmente pelas mulheres. Tal questão desperta a criatividade no leitor e abre caminhos para diversas possibilidades de interpretações sobre o desaparecimento do nariz.

O trabalho com esse tipo de literatura pode ser profícuo uma vez que investe no processo imaginativo dos leitores e, ao considerar que o imaginário é específico de cada sujeito, temos a ação da própria subjetividade no processo de significação do texto literário. Esse reconhecimento das particularidades auxilia no desenvolvimento da sensibilidade e da alteridade, tornando os leitores sujeitos reflexivos e sensíveis para si e para o mundo.

4. Considerações finais

Diante disso, entendemos que o texto literário deve ser lido de modo diferente de textos pragmáticos, pois requer olhares demorados e reflexivos. Vale lembrar que, durante esse processo, ativa-se um conhecimento que ultrapassa o racional e finda-se na sensibilidade, pois não encontra-se submetido à padronização e à mecanização social. Através do acionamento do imaginário os indivíduos são capazes de desenvolver a alteridade e um maior senso crítico. Ou seja, entende-se que a experiência da leitura literária favorece o desenvolvimento da subjetividade do leitor, a qual é ampliada na medida em que o leitor exercita sua capacidade de fruição de textos literários. Em outras palavras, a literatura aciona o imaginário e a criatividade, fazendo com que sejam desconstruídos os conhecimentos de mundo pré-estabelecidos racionalmente e objetivamente.

5. Referências

BERNARDO, Gustavo. O conceito de literatura. In: JOBIM, José Luis (Org.). **Introdução aos termos literários**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1999.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Ciência e Cultura** - Vários escritos. 3a. ed. ,rev. e ampl São Paulo: Duas Cidades, 1995.p 169-91.

CHKLOVSKI, Victor. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio de (org.). **Teoria da literatura: formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1973.

GÓGOL, Nikolai. **O Capote e outras histórias**. 2a. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

ISER, Wolfgang. O Fictício e o Imaginário. In: **Teoria da Ficção: Indagações à obra de Wolfgang Iser**. Trad de Bluma Waddington Rocha e João Cezar de Castro Rocha. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

MUKAROVSKY, Jan. **Escritos sobre Estética e Semiótica da Arte**. Lisboa:

Estampa, 1981.

RODRIGUES, Selma Calasans. **O fantástico**. São Paulo: Ática, 1988

SOUZA, R. A. **Teoria da Literatura**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2010

VALÉRY, Paul. Discurso sobre a estética. In: LIMA, Luiz Costa (org). **Teoria da literatura em suas fontes**. Vol I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SENTIDOS QUE EMANAM DO MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DE CAMPANHAS DA DENGUE NO MUNICÍPIO DE VARGINHA

SIMONE CATARINA SILVA ARCHANJO

Faculdade de Ciências Médicas Doutor José Antônio Garcia Coutinho
Universidade do Vale do Sapucaí
Av.Cel. Alfredo Custódio de Paula, 320 - Santa Elisa, Pouso Alegre - MG,
37550-000

Resumo. *Concebendo a mídia para além da comunicação, como um forte instrumento de interpretação social (SANTANA, 2007), este estudo, ancorado no dispositivo teórico-metodológico da Análise do Discurso Francesa, pretende abordar como informações sobre Dengue, Chikungunya e Zika são postas em circulação em algumas campanhas veiculadas no município de Varginha. Partindo das noções de formações imaginárias e de memória discursiva, as análises sugerem que, na tentativa de atingir um maior número de pessoas de baixa escolarização, as campanhas analisadas são bastante infantilizadas, além de passarem a ideia de que o alvo do combate não é o mosquito, mas sim a doença. A análise realizada pela perspectiva da Análise de Discurso nos permite olhar para o material de análise enquanto materialidade ideológica, o que nos leva a compreensão do funcionamento da linguagem empregada nas campanhas e de seus efeitos de sentido e possíveis falhas.*

Palavras-chave: *Dengue, Análise de Discurso, Campanhas publicitárias, Imaginário*

Abstract. *Conceiving media beyond communication, as a strong instrument of social interpretation (SANTANA, 2007), this study, anchored in the theoretical-methodological device of the French Discourse Analysis, intends to address how information about Dengue, Chikungunya and Zika are put into circulation in some campaigns carried out in the municipality of Varginha. Based on the notions of imaginary formations and discursive memory, the analyzes suggest that in the attempt to reach a greater number of people with low schooling, the campaigns analyzed are quite infantile, besides passing on the idea that the target of the combat is not the mosquito, but rather the disease. The analysis performed by the Discourse Analysis perspective allows us to look at the material of analysis as ideological materiality, which leads us to an understanding of the language used in the campaigns and their effects of meaning and possible failures.*

1. Introdução

É necessário compreender por que os órgãos oficiais de saúde vêm alertando os moradores dos municípios sobre a gravidade das doenças causadas pelo *Aedes aegypti*, sem grandes resultados, tornando perceptível a existência de uma lacuna entre as informações veiculadas na mídia pelo Governo e a assimilação do risco pela população residente na área de risco. Faz-se necessário ressaltar que as informações veiculadas pelo governo na mídia estão relacionadas ao imaginário que se tem do público alvo.

Para a Análise de Discurso, a língua tem sua ordem própria, a história tem seu real afetado pelo simbólico e o sujeito da linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e pelo real da história. Dessa maneira, as palavras produzem significações que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, produzem efeito de sentidos e de evidência. O discurso é efeito de sentidos entre locutores e a língua é a condição de possibilidade de discurso. A fronteira entre língua e discurso é posta sistematicamente em cada prática discursiva, pois as sistematicidades não existem (ORLANDI, 2003).

A proposta deste trabalho é utilizar os procedimentos metodológicos da Análise de Discurso Francesa para compreender como os sentidos são construídos e postos em circulação nas/pelas mídias oficiais do governo e como se deu seu processo de assimilação pela população, principalmente na cidade de Varginha, cidade pertencente a Regional de Saúde de Varginha.

Segundo a perspectiva da AD, “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). Sobre a ideologia, é importante ressaltar que não há ideologia sem interpretação, a ideologia para a AD está atrelada à produção de sentidos e de evidências discursivas, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência, ela é condição para a constituição do sujeito e dos sentidos (ORLANDI, 2003).

2. Fundamentação teórica

Segundo Orlandi (2015), para análise de qualquer materialidade significativa deve-se considerar as condições de produção e as relações de sentido gerados durante a sua construção. Para a análise das campanhas publicitárias abordadas neste estudo, nos valem da noção de antecipação que nos remete às formações imaginárias e memória discursiva.

Antecipação é a capacidade que o sujeito tem de colocar-se no lugar de seu interlocutor, antecipando assim possíveis sentidos produzidos em seu interlocutor durante a leitura do material.

Percebe-se que o local do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz:

(...) É pois todo um jogo imaginário, que preside a troca de palavras. E se fazemos intervir a antecipação este jogo fica ainda mais complexo, pois incluirá, a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor da a imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante...” (ORLANDI, 2015. p. 38)

A noção de Formação Discursiva também é bastante produtiva para a análise proposta a seguir, pois o sentido não existe sozinho, sendo determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo, no processo de construção da palavra. Assim sendo, o sentido pode vir a ser outro, de acordo com a posição ideológica daqueles que enunciam.

2.1 Caracterização do município de Varginha

Varginha é uma cidade do Sul de Minas Gerais que costumava ser chamada de Espírito Santo Catanduva. Atualmente, a cidade possui 134.364 habitantes e um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0.778 (IBGE, 2016), considerado um Índice de Desenvolvimento alto para a região. Devido sua localização, a cidade atrai os interesses de empresas e investidores, sendo que em 2015 possuía 5.181 unidades empresariais registradas em seu território (IBGE, 2015).

A cidade entrou para a história devido a um acontecimento ocorrido em 20 de janeiro de 1996, quando algumas meninas da cidade afirmaram ter visto um Extra Terrestre nas proximidades de um campo. Graças a esse acontecimento, a cidade ganhou destaque nacional e passou a estruturar diversos monumentos em homenagem ao ET, que hoje atrai turistas e ufólogos interessados nesse assunto.

A cidade de Varginha sedia a Secretaria Regional de Saúde, que atua como pólo para 45 cidades, sendo o maior município atendido pela regional em número de habitantes, por isso interessou-se em compreender quais processos discursivos constituem a campanha contra a Dengue e como ela atinge o público alvo.

2.2 Dengue

A dengue é uma doença causada por um vírus, que é transmitida para os seres humanos através da picada do mosquito *Aedes aegypti*. Existem 4 tipos de dengue: o tipo 1, tipo 2, tipo 3 e tipo 4. O último foi notificado no Brasil em 2010. Atualmente, a dengue é considerada um caso de saúde pública, devido à reprodução desordenada do mosquito transmissor, ou seja, não se tem o controle sobre a doença (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2011).

O vírus da dengue pertence à família Flaviviridae, do gênero Flavivirus. Esse vírus é transmitido para uma fêmea do mosquito *Aedes Aegypti* quando esta se alimenta do sangue de uma pessoa infectada com dengue. Este vírus se aloja nas células que revestem o intestino do mosquito. Depois de cerca de 8 a 10 dias, o vírus se espalha para outros tecidos do inseto, como a glândula salivar e, assim, conseqüentemente, é liberado em sua saliva. O vírus permanece no organismo do inseto por toda sua vida, sem lhe causar nenhum malefício (FRANÇA, 2007). O mesmo mosquito pode transmitir doenças como a Zika e a Chikungunya, doenças tão graves como a dengue, podendo deixar lesões sérias como a microcefalia, sendo esta mais uma razão para se combater a reprodução do mosquito.

A melhor forma de se evitar a contaminação desse vírus é a prevenção, levando-se em consideração a inviabilidade da aplicação da vacina em curto prazo. Por conta da prevenção é que as campanhas publicitárias se tornam tão relevantes e se tornam o nosso objeto de análise. A dengue tem como

hospedeiro os seres humanos e os primatas, mas somos nós que, em aproximadamente 7 dias após a picada do mosquito, apresentamos manifestações clínicas da doença (FRANÇA, 2007).

A dengue não é uma doença atual, ela é conhecida no Brasil desde os tempos de colônia, pois chegou ao país junto com os navios negreiros, dentro dos depósitos de água das embarcações, sendo de origem africana. O primeiro caso de dengue no Brasil foi registrado em 1685, em Pernambuco, mais especificamente na capital Recife. Em 1692 provocou a morte de mais de 2000 pessoas em Salvador, na Bahia, e reapareceu, novamente, com grande intensidade em 1792. Foi em 1846 que a epidemia se tornou mais conhecida, quando atingiu os estados do Rio de Janeiro, São Paulo e, novamente, Salvador. Em 1903 foi implantado um programa de combate ao mosquito pelo então diretor geral da saúde pública Oswaldo Cruz, alcançando seu auge em 1909. Em meados de 1957, foi anunciado que a dengue estava erradicada no Brasil; contudo, os casos continuaram ocorrendo até 1982, quando se teve uma grande epidemia em Roraima (MINISTERIO PUBLICO, 2011).

Daí por diante, casos e mais casos foram se estendendo por todo país. Por volta de 1995, a dengue passou a ser registrada em todas as regiões do Brasil, como consequência da falta de cuidado do homem com o local onde vive, pode-se apontar principalmente a questão do gerenciamento de resíduos, resultado de uma ocupação urbana sem planejamento.

Os sintomas da dengue clássica são: febre alta com início súbito, forte dor de cabeça, dor atrás dos olhos que atrapalha o movimento dos mesmos, perda do paladar e apetite, manchas e erupções na pele semelhante a sarampo, principalmente no tórax e membros superiores, náuseas e vômitos, tonturas, extremo cansaço, moleza e dor no corpo, muitas dores nos ossos e articulações (MARINHO, 2016).

Existem alguns casos em que a pessoa picada pelo mosquito não apresenta nenhum sintoma, contudo a grande preocupação no momento é a dengue hemorrágica, por ser uma doença grave, em que se tem alteração da coagulação sanguínea, com baixos níveis de plaquetas e queda da pressão arterial. Se não tratada a tempo, causa hemorragias nos órgãos internos e externos, como gengivas, vias urinárias, uterinas e gastrointestinais, levando o indivíduo à morte (FRANÇA, 2007). A dengue é uma doença sem um tratamento específico, sendo que os cuidados se limitam ao tratamento dos sintomas, quais sejam: hidratação, repouso e combate à febre, sendo proibido qualquer tipo de remédio a base de ácido acetilsalicílico. (NOGUEIRA, 2005)

3. Procedimentos metodológicos

Concebendo a mídia como um forte mecanismo de interpelação social, interessou-nos investigar e compreender, ao longo deste estudo, por que há tantas campanhas cujo objetivo é a prevenção da Dengue, mas que se mostram tão pouco efetivas. Para tanto, selecionamos três materiais de divulgação da dengue que circularam em meios de comunicação específicos do município de Varginha, com o objetivo de compreender como os sentidos são construídos e postos em circulação por meio deste material. Quais efeitos de sentido, em sua relação com a ideologia e as condições específicas de produção desta campanha são gerados por este material ao atingirem o público alvo, a população? São esses questionamentos que irão ancorar a análise que

se segue.

A análise do material ancora-se no dispositivo teórico-metodológico da AD, que nos fornece alguns conceitos basilares para nossa análise, tais como os conceitos de formações imaginárias e de memória discursiva. As campanhas analisadas estão disponíveis em um jornal online da cidade, que recebe o nome de Jornal Varginha Hoje (www.jornalvarginhahoje.com.br) e no site oficial do município (www.varginha.gov.br) sendo as imagens coletadas no período de agosto do ano de 2017.

3.1 Análises das campanhas da dengue do município de Varginha

As campanhas abaixo foram divulgadas em um jornal online na cidade. As imagens foram divulgadas e coletadas no mês de agosto do ano de 2017 e ainda estão em circulação no município de Varginha.

(<http://www.jornalvarginhahoje.com.br/2015/12/prefeitura-de-varginha-convoca.html>. 03/082017)



Objetivando atingir um maior número de pessoas de baixa escolarização, o material utilizado é bastante infantilizado, o que pode ser percebido nos traçados simples, retos e até nas cores utilizadas (apenas primárias). Neste material, existe um texto explicativo, mas a maior visibilidade é dada aos desenhos, apresentados em primeiro plano. A fonte utilizada para construção do texto é bem menor, em preto, sem negrito ou itálico, mostrando que a leitura não parece ser o foco deste material de divulgação. A frase em destaque, que ocupa uma posição central no folheto: **DENGUE, NÃO FIQUE PARADO**, convoca, individualiza e responsabiliza o sujeito pelo combate à dengue. Produz-se um efeito de que o controle da doença depende, quase que exclusivamente, da ação de cada um que deve fazer sua parte para que todos possam se livrar do mosquito.

Percebe-se que, do modo como o folheto foi elaborado, o alvo do combate não é o mosquito e sim a doença, pois o nome do mosquito não é citado nem uma vez no material em circulação, o que provoca um efeito leitor

no qual infere-se a necessidade de combate à doença e não ao mosquito, que é o causador dela. Portanto, ocorre um deslizamento de sentidos, pois não há a possibilidade de combater a doença que é causada pelo mosquito, o alvo do combate é o mosquito, que se reproduz em locais onde existe água parada, que é causada pelo excesso de lixo. Esse é o foco, o combate ao lixo, para evitar a água parada.

Análise da campanha 2

(<http://www.varginha.mg.gov.br/pagina-inicial/25-noticias/19342-2016-02-03-15-53-13>. 03/08/2017)



Este material apresenta algumas regularidades se comparado ao primeiro material analisado: frases curtas, palavras em caixa alta, cores quentes, desenhos infantilizados. O material cita as três doenças causadas pelo *Aedes aegypti*, mas não faz menção ao nome do mosquito causador da doença que, neste material, aparece como um personagem infantilizado, inofensivo, tocando um pagode. Buscou-se produzir um efeito de identificação no público-alvo da campanha, através do samba, dança tipicamente brasileira. O mosquito é representado como um típico pagodeiro com aspecto de malandro. A única frase que aparece nesta campanha: **“Dengue, Chikungunya e Zika, não deixe eles fazerem sucesso no seu quintal”**, o que pode levar a ideia de que as doenças fazem sucesso. De que sucesso se trata? De que modo esse “fazer sucesso no seu quintal” pode ser interpretado pelo público alvo, tendo em vista que a linguagem não é transparente e que o material em questão não menciona, em nenhum momento, a seriedade da doença e suas consequências? Parece-nos que o modo como a campanha é produzida produz um efeito de eufemismo do mosquito, da doença e de suas consequências.

Análise da campanha 3

(Fonte: <http://www.jornalvarginhahoje.com.br/2016/02/camara-de-varginha-promove-audiencia.html>.03/08/2017)



Esse recorte é apresentado ao leitor com cores neutras: preto e branco, sendo que o preto predomina sobre o branco, havendo, na parte central, um alvo de jogo de dardos com o mosquito no meio, o que sugere que o alvo desta campanha é a eliminação do mosquito transmissor das doenças: Dengue, Zika e Chikungunya.

Diferentemente dos materiais analisados anteriormente, esta campanha se dá na forma de um convite para uma Audiência Pública, um mecanismo que produz no leitor um efeito de gestão participativa, de empoderamento da população, já que essa ação é realizada pela Câmara Municipal de Varginha, mostrando que a epidemia está grave e que juntos, a população e o poder público, precisam encontrar maneiras de combater o *Aedes aegypti*. Apenas neste material de campanha o nome científico do mosquito é citado, dentro das normas científicas (usando o latim e o itálico), sugerindo que este folder irá atingir uma população mais letrada, esclarecida.

Percebe-se a judicialização da campanha, pois o extermínio do mosquito passa a ser tratado em seu aspecto legal, em que o poder público busca na população uma parceria imprescindível para combater o mosquito causador das três doenças: Dengue, Chikungunya e Zika.

4. Conclusão

É importante ressaltar o modo como a AD compreende a mídia como mecanismo de reprodução, transformação e circulação de discursos, enquanto materialidade ideológica. O que mais nos chama a atenção é a incidência e o efeito das formações imaginárias e de discursos que já se fizeram memória (memória discursiva, já-ditos) na concepção do sujeito leitor das campanhas aqui abordadas, o que nos permite concluir que o material é pensado para pessoas de baixa escolaridade, moradoras das áreas de risco do município. Em função da imagem que se tem desse público alvo, o material divulgado, de maneira geral, é infantilizado, apresentando uma quantidade mínima de textos, ancorando-se no uso de imagens que supostamente promoveriam uma rápida compreensão dos sentidos postos no material em circulação.

5. Referencial

CCD-SUCEN -Coordenadoria de controle de doenças e superintendência de controle de endemias. **Dengue**: ações de combate aos vetores. Rev. Saúde Publica. vol: 39, nº 6, 2005pp.985-986. Disponível em:

<[http://www.combateadengue.com.br/tag\Ministério da Saúde](http://www.combateadengue.com.br/tag/Ministério%20da%20Saúde)> Acesso em: 16/11/2016.

Combate a Dengue. **Jornal o Globo**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2016/05/mortes-por-dengue-em-2016-chegam-103-em-minas-gerais-diz-secretaria.html>> Acesso 12/11/2016.

FRANÇA, E. A.; SIQUEIRA, M. **Epidemias de dengue** Cad. Saúde Pública, vol. 20, nº 5, 2007. pp 1334-1341.

MARINHO, L. A. C. **Portal Saúde MS**. UFRN—disponível em: <<http://www.dengue.org.br>> Acesso em : 15/11/2016.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. 2011. Combate a Dengue e Chikungunya. Disponível em: <http://www.blog.saude.gov.br/images/arquivosblogsauade/Checklist_DiaD.png> Acesso em 12/11/2016.

MINISTÉRIO PÚBLICO. Ministério Público contra a Dengue. 2011. Disponível em: <http://mpam.mp.br/index.php/noticias-sp-1771083401/1606-ministerio-publico-contra-a-dengue#.WC5ym_krLIU> Acesso em 13/11/2016.

ORLANDI, E. **Discurso e Leitura**, Cortez/Editora da Unicamp, Campinas. 2003.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 12^o edição, 2015.

PÊCHEUX, M. **Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso**. In: *Escritos*, n.4. Campinas, SP. Labeurb/Nudecri. 1999. pp.7-17.

PÊUCHEUX, M. **Les Verités de la Palice**. Maspero, Paris. Trad. Bras. *Semântica e Discurso*, E. Orlandiet alii. Editora da Unicamp. 1975.

ARGUMENTAÇÃO, ARGUMENTATIVIDADE E PERSPECTIVAÇÃO NA CARTA DO ESCRAVO FELÍCIO E NA LEI NA ATUALIDADE

SOELI MARIA SCHREIBER DA SILVA

Departamento de Letras
Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar
Rodovia Washington Luís, s/n, São Carlos - SP, 13565-905

xoila@terra.com.br

Resumo. *Esta comunicação insere-se no projeto FAPESP Nº2015 /16397-2. Meu objetivo é analisar a argumentação, a argumentatividade e a perspectivação partindo da Teoria da Enunciação de Ducrot (1987;1999), Guimarães (2002,2013,2017) e Dias (2012,2013). Trato da argumentação apresentando duas perspectivas de análise que deslocam o sentido da argumentação como formulado na semântica argumentativa. Isso será possível observar na análise que faço da carta do Escravo Felício e a Lei na atualidade.*

Palavras-chave: *Argumentação, Argumentatividade, Perspectivação, Enunciação, Escravidão.*

Abstrait. *Cette communication s'inscrit dans le projet FAPESP Nº 2015/16397-2. Mon objectif c'est d'analyser l'argumentation, l'argumentativité et la perspective en partant de la théorie de l'énonciation de Ducrot (1987 ;1999), Guimarães (2002 ;2013,2017) et Dias (2012 ;2013). Traitement l'argumentation en présentant deux perspectives d'analyse qui déplace le sens de l'argumentation comme formulé dans la semantique argumentative. Il sera possible d'observer cela dans l'analyse que je fais de la lettre de l'esclave Felício, et la loi dans l'actualité.*

Mots Clés. *Argumentation, Argumentativité, Perspective, Enunciation.Esclavage.*

1. Introdução

Neste texto, ocupo-me de estudos que têm sido feitos sobre argumentação no projeto Fapesp20156/16397-2, em desenvolvimento. Nesse tema, trabalho com pesquisadores que analisam a argumentação na Semântica Enunciativa, como Guimarães (1987,2002, 2007,2011,2013, 2017), Dias (2012a, 2012b, 2013 e Ducrot (1999), da Semântica Argumentativa.

Começamos por Ducrot, fundador da Semântica Argumentativa. Numa citação que se pode considerar o fundamento dos seus trabalhos com a língua, podemos perceber como tratou da argumentação:

Uma sequência de dois enunciado A e C é dita argumentativa se supusermos que o locutor(L) apresentou A (chamado

"argumento") como uma razão C chamada "conclusão").(...) Assim temos tentado mostrar que a oposição, tal qual manifestada pelo conectivo *mas*, pode ser descrita em termos de argumentação, os dois segmentos ligados por *mas* sendo dados como argumentos para conclusões contrárias. (DUCROT,1999:p3).

Já nessa definição podemos dizer que não há disparidade do sujeito nesse conceito de argumentação, diferentemente das figuras enunciativas com as quais vamos trabalhar nesse texto.

É nessa perspectiva que vou tentar trabalhar o modo como as figuras enunciativas se mobilizam na cena enunciativa: ora projetam-se no passado, ora aludem ao locutor, podem assinalar uma diferença entre orientação argumentativa, como posta por Ducrot, e argumentatividade e argumentação. Também a perspectivação é um outro modo de estudar a argumentação.

2. Argumentação e Argumentatividade

Em Guimarães (2007), na análise que faz das conjunções, em edição revista de 1987, podemos ver que há diferenças no tratamento das conjunções do português. O autor analisa a conjunção considerando “o texto como um lugar de dispersão de discursos que procuramos poder aprender pela noção de recorte” (GUIMARÃES, 2007: p.14). Parte de uma concepção de linguagem como “um fenômeno histórico que funciona segundo um conjunto de regularidades socialmente construídas, que se cruzam e podem ir permitindo mudanças” (GUIMARÃES, 2007: p.17). Nessa edição, Guimarães acrescenta um posfácio onde já começa a delinear “a enunciação como acontecimento da linguagem do funcionamento da língua” (GUIMARÃES, 2007: p. 203). Nesse posfácio aparecem as análises sobre acontecimento e funcionamento da língua, conforme (GUIMARÃES, 2002).

Guimarães considera seus estudos recentes que dizem respeito ao conceito de espaço de enunciação “aquele que distribui e atribui politicamente as línguas para seus falantes”. (GUIMARÃES, 2007: p. 205). Em tal estudo, a meu ver, começa a construir a relação de argumentação com a cena enunciativa na análise que faz sobre o “mas”, ou seja, “o movimento de sentido que se estabelece entre a argumentação de L e Lx” (Guimarães, 2007: p.212). Já aí faz uma análise não segmental mostrando o que o texto sustenta a partir da argumentatividade, tratada na temporalidade do acontecimento, na medida em que “a argumentatividade do texto se sustenta no próprio acontecimento que a produz” (GUIMARÃES, 2007:214). E mais: a argumentação do texto começa a ser pensada diferentemente na relação com o dizer de um locutor.

Nesse sentido, Guimarães (2013) afirma que “um acontecimento enunciativo particular constitui-se pelo funcionamento da língua, na medida em que o falante é agenciado por um locutor” (GUIMARÃES,2013:272). A argumentatividade é abordada na cena enunciativa.

Pode-se observar que na argumentação vai interessar o modo como se dá o agenciamento enunciativo. Como Guimarães trata da relação do locutor com as línguas num espaço de enunciação em que os falantes são constituídos, “eles são figuras da enunciação afetadas pelos sistemas de regularidades dessa língua.” (GUIMARÃES, 2013: p. 272). Podemos ver que abre-se outro modo de analisar a argumentação, que mais especificamente é

uma questão de argumentatividade na cena enunciativa.

Assim, trata de uma relação com o texto na qual “o dizer do locutor na cena enunciativa é analisado nos textos que integra” e uma relação de alocação como observada na conferência realizada neste ano, como parte do projeto que desenvolvemos. Nela, tratou da relação de sentido como uma relação do enunciado com o texto. Então é preciso um enunciado e relacioná-lo ao texto e a argumentação é vista como “sustentação que um eu faz a um tu relativa a algo sobre o que fala”, numa relação de alocação (GUIMARÃES,2017:p.1).

Guimarães muda então seu quadro de figuras de enunciação: Locutor (L) ; Alocutor (Al-x); Locutário (T); Alocutário (Tx). Essa mudança no quadro das figuras deve-se ao fato de que tanto para o locutor como para o Alocutário temos o lugar social do dizer e também constitui uma diferença em relação aos trabalhos anteriores. O pesquisador caracteriza a argumentação, enquanto um modo de significar, como uma projeção do alocutor (al-x) sobre o enunciador.

Em seguida, Guimarães (2017) define a argumentação e a argumentatividade: "A argumentatividade é, para mim, uma relação de alocação que significa uma orientação para a construção textual e o sentido" (GUIMARÃES, 2017: p.2) E o que é fundamental nessa definição é que "o agenciamento projeta o lugar do locutor sobre o lugar do dizer, sobre o lugar do enunciador, diferentemente da argumentação que projeta o alocutor (al-x) sobre o enunciador" (GUIMARÃES, 2017: p.2). E ainda "na argumentatividade o L se projeta sobre o Enunciador (...) e o al-x faz alusão ao Locutor e se projeta sobre o Enunciador. Nesta medida a argumentação é o processo geral de sustentação de posições pelo alocutor, e a argumentatividade é um processo específico, que se produz pelo agenciamento linguístico do locutor e segundo as relações da dinâmica da cena enunciativa (GUIMARÃES, 2017, p.2).Vejamos o recorte da carta do escravo Felício:

(a)“Eu fui companheiro de abrir a fazenda de seu pae, fui companheiro de abrir a fazenda Sto Antonio, fui companheiro de abrir o parmitara fazenda Serra, boa vista de ajudar criar 13 filhos trabalhei muito com a inteligencia esperteza quem eu não esperava dessa ingratião me fizeram dou graças a Deus Doutor Cristiano me dá um pedacinho de terra para esper que vocês socorram como alguma couza. Eu quando entrei com seu pae ele tinha so um preto quando quem que ajudou comprar quando deu liberdade ele estava commas de quinhentos preto quem ajudou comprar.” (ID3014 do Acervo da Fazenda Conde do Pinhal).

O alocutor (al-x), ex-escravo, pela narratividade do que fez na Fazenda Conde do Pinhal, ao escrever a carta, não só desloca seu lugar social de al-x escravo (conforme ID da Fazenda Conde do Pinhal) mas essa narratividade identifica-o como ex-escravo e também o ex-escravo identifica a cidade de São Carlos, especificando os bens que ajudou a construir na fazenda.

Na enunciação do al-x- ex-escravo , em *Eu quando entrei com seu pae elle tinha so um preto quando quem que ajudou comprar quando deu a liberdade elle estava com mas de quinhentos preto quem ajudou comprar*. Al-x- ex-escravo, projeta no passado a quantia de escravos existentes. E na

enumeração:

Eu fui companheiro de abrir a fazenda do seu pae fui companheiro de abrir a fazenda Santo Antonio fui companheiro de abrir o parmitara fazenda Serra, boa vistade ajudar criar 13 filhos trabalhei muito”

Essa enumeração se integra a:

Eu quando entrei com seu pae elle tinha só um preto quando quem ajudou comprar quando deu a liberdade elle estava com mais de quinhentos preto quem ajudou a comprar.

Tanto a enumeração como a integração mostram a construção dos bens do Conde do Pinhal e a aliança do escravo ao ajudar a ‘comprar pretos’. Vejam que o ex-escravo-al-x vai enumerando atividades e nessa enumeração, nessa narratividade, expande e especifica as atividades que se integram. No final dessa enumeração quebra a enumeração de atividades e passa a falar da inteligência, esperteza e ingratidão do senhor que o escravizou, brisa avô. Aí o ex-escravo alocutor-x começa a avaliar a escravidão pela qual passou. Quem avalia é o (al-x) ex-escravo. É do lugar de ex-escravo que faz a avaliação. O alocutor é um lugar socialmente caracterizado e no funcionamento da argumentação é desse lugar que argumenta. Então podemos dizer que desse lugar de ex-escravo (al-x), de estar em liberdade, avalia a escravidão. A argumentação é a sustentação que um eu faz a um tu ou que um alocutor-x faz a um alocutário como enunciador individual, e o texto tem um momento que faz essa passagem. E o alocutor está falando isso para o alocutário bisneto do escravocrata. Esse texto, enquanto significação, sustenta um conjunto de argumentos enumerados como atividades para avaliar o "brisa"

O alocutário é o bisneto do escravocrata. E aqui temos dois enunciadores: o enunciador individual, que fala das atividades de escravo e um enunciador universal, que avalia a situação do escravo. O alocutor-x se projeta sobre um dizer de um enunciador individual, enumerando e especificando os trabalhos realizados na Fazenda. Aqui a argumentação não é apresentar argumentos numa lista, enumerar as atividades na relação como o (al-x) ex-escravo, é uma relação semântica enunciativa que é a sustentação que um alocutor-x faz a um alocutário.

Interessa aqui analisar como funciona a argumentatividade. Como isso interessa na relação com o texto? O sentido do enunciado é sua relação com o texto. Saliente-se que estamos considerando os lugares do dizer para Guimarães, conforme (GUIMARÃES, 2002) e também a noção de texto de (GUIMARÃES, 2011). Cada enumeração que especifica e expande o trabalho escravo projeta a identidade do escravo na escravidão. Mas o (al-x) ex-escravo projeta o escravo do tempo da escravidão. Essa argumentação sustenta-se do seguinte modo: Al-x como enunciador individual sustenta as atividades que realizou como escravo. Al-x projeta o (al-x)-escravo e o alude ao locutor como aquele a quem pertence um pedaço de terra pelos serviços prestados na escravização do passado. Isso se dá na projeção do locutário x no modo de dizer universal. Ancora aí a avaliação e alude ao L a pertença a um pedaço de terra, avaliando o processo de escravização.

Na sequência, retomo duas análises (SCHREIBER da Silva, 1999, 2016)

na análise do artigo 149 do Código penal

Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou à jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto (artigo 149).¹²⁹⁹

Podemos reescrever *condição análoga à de escravo como condição análoga à condição de escravo. Aí não temos uma relação de semelhança*. Temos aí uma formação nominal como efeito de coordenação, numa relação de dependência. E essa relação adquire pertinência. O que aparece como igualdade adquire pertinência na relação com outras enunciações concebidas como traço de memória. Então, segundo Dias,

(...) um acontecimento adquire pertinência social, tornando-se um fato de linguagem, na medida em que a dimensão da memória entra em relação com a atualidade do dizer, isto é, com o ato mesmo de enunciar. Nessa direção, os traços do que significou em outro tempo e lugar passam a ser reorganizados na atualidade da enunciação (DIAS, 2012b, p.29).

Dias diz que "temos um campo de emergência de entidades recortadas da exterioridade" (DIAS, 2013:15). Há aí uma perspectivação que projeta essas enunciações direcionando para a diferença na atualidade. Para Dias, a perspectivação é essa relação da memória com a atualidade. E mais:

(...) só se produz perspectiva porque se constitui pertinência enunciativa, isto é, porque o gesto de constituir uma formação nominal é motivado por uma relação de inserção do que se diz na atualidade do dizer. Por isso, a enunciação é acontecimento: ela contrai pertinência no enlace de uma memória com uma atualidade (DIAS, 2012a, p.9).

Assim, em (SCHREIBER da Silva,2017) pode-se ver que

A perspectivação orienta para a escravidão do passado, para as condições em que vivia o escravo. Esse memorável aponta para uma condição de maus tratos nesse acontecimento. E esse memorável adquire pertinência na medida em que atualiza o memorável. O eixo da perspectivação é a memória na relação com a atualidade e como essa relação que parece ser igual é um equívoco. Nesse acontecimento enunciativo a articulação que se põe na atualização não direciona para o análogo. Na escravidão do passado o escravo não era cidadão, não tinha direitos, o regime era escravocrata. Na atualidade, vivemos na democracia e há os direitos trabalhistas, a Constituição é outra. Então, o passado se integra ao atual nesse acontecimento para dar o direcionamento. Assim, são as

1.²⁹⁹.<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91614/codigo-penal-decreto-lei-2848-40#art-149>

pertinências que direcionam o sentido de análogo e não a realidade representada na relação de igualdade. Isso se dá no modo de integração com a enumeração (SCHREIBER da Silva,2017).

Na perspectivação, o passado são enunciações de exterioridade numa relação de memória e atualidade e essa memória capturada traz algo para o presente, distanciando-se ou perspectivando diferenças. Nesta visão, as formas linguísticas são qualificadas na enunciação e tal visão não opera com as figuras enunciativas que mobilizam a projeção, a alusão. Já na argumentatividade, temos um lugar no qual o al-x faz alusão ao Locutor e se projeta sobre o enunciador, numa relação com o memorável. A demanda da relação passado e presente configura-se na enunciação.

3. Referências

Acervo da Fazenda Conde do Pinhal -ID 3014

DIAS, L.F. **O Adjetivo na Formação Nominal**: uma abordagem enunciativa. Edição nº 09 - Janeiro/2012 - Maio/2012 - ISSN - **1983-6740**. Disponível em:<www.discursividade.cepad.net.br>.Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Ed.9, jan-maio, 2012a. Acesso em: 30 de outubro de 2016

_____**Memória, enunciação e lugares sintáticos**. In: Linguagens, metodologias de ensino e pesquisa. Orgs. Vilson J. Leffa, Aracy Ernst. Pelotas. Educat, p. 27-42. 2012b.

_____**Formações Nominais designativas da língua do Brasil**: uma abordagem enunciativa. In:Língua, Museu e Patrimônio.Santa Maria,v.23, n.046,p11-22, jan-jun 2013.

DUCROT,O. **Os Topoi na Teoria da Argumentação na Língua**.In: Revista Brasileira de Letras do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos.V.1,n.1, 1999.São Carlos-SP.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas- SP, Pontes, 2002.

_____**Texto e Argumentação:um estudo de conjunções do Português**.Campinas,Pontes, 4a Ed Revista e Ampliada, 2007

_____. **Argumentação e Argumentatividade**.In:Revista do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo.V.9,n.2, p 271-283, jul/dez , 2013.Passo Fundo.

_____.**Argumentação e Argumentatividade**: relações de alocação. Disponível em <http://www.uehposol.ufscar.br/>. Acesso em: 16 nov. 2017

SCHREIBER DA SILVA, S.M. **Argumentação e Interdiscursividade: o sentido do "como se" na lei e na jurisprudência- o caso do concubinato**.Editora da UFSCar/Mercado Aberto, Porto Alegre,1999.

_____**Argumentação,Perspectivação e Enumeração no Artigo 149**

do Código Penal e em textos sobre o trabalho escravo (Artigo aceito para ser publicado no livro *Língua e Enunciação: roteiros e estações-UFMG*).

A PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM: MEMÓRIA DISCURSIVA EM BLOCO

STELLA MARIS RODRIGUES SIMÕES

Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prefeito Tuany Toledo, 470 - Fátima, Pouso Alegre - MG, 37550-000

Fundação de Ensino e Pesquisa de Itajubá, Centro Universitário de Itajubá
Av. Dr. Antônio Braga Filho, 687 - Porto Velho, Itajubá - MG, 37501-002

stellamsimoes@yahoo.com.br

Resumo. *Deslocando a noção de memória discursiva, considera-se, neste artigo, o gesto de oferecer uma coletânea textual – articulada ao tema de redação do ENEM - como uma tentativa de conter os sentidos, organizando-os em um bloco a sustentar a função de autoria e silenciar outros sentidos aos quais o sujeito poderia se filiar. Nomeada como bloco-de-memória, a noção corresponde à organização de recortes de textos que, filiados, funcionam juntos, em uma nova textualidade.*

Palavras-Chave. *Memória. Texto. ENEM.*

Abstract. *Shifting the discursive memory idea is it consider in this article the aim of to offer a textual collection – articulated to the proposal of ENEM wording- as an attempt of limited the meaning, arranging in a block that sustain the author function and silent other senses which the bloke could join. Called as “memory block” this concept relates the arrangement of text clippings that combined show the same sense.*

Key words. *Memory. Text. ENEM.*

1. O bloco-de-memória

Discutir sobre leitura, por um viés discursivo, é considerar as múltiplas posições e os múltiplos sentidos que atravessam o que é lido. Como afirma Orlandi (1988, p. 9), “a relação básica que instaura o processo de leitura é a do jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real”. Ao selecionar e filiar textos, de distintas materialidades, a fim de se formular uma coletânea textual de um exame (ENEM ou outro), formula-se um novo texto, com um novo limite, que é entregue ao leitor real, no momento da prova. Porém, já está inscrito no texto-bloco, um leitor virtual, o aluno que será motivado pela leitura e que possivelmente fará circular os sentidos inscritos nela. Contudo, esse não é o único leitor inscrito, pois se fragmentarmos o bloco textual (a coletânea) recebida pelo aluno, teremos textos de distintas autorias e distintas formações discursivas – apagadas - o que indica a inscrição de um leitor virtual em cada um deles, leitor também apagado.

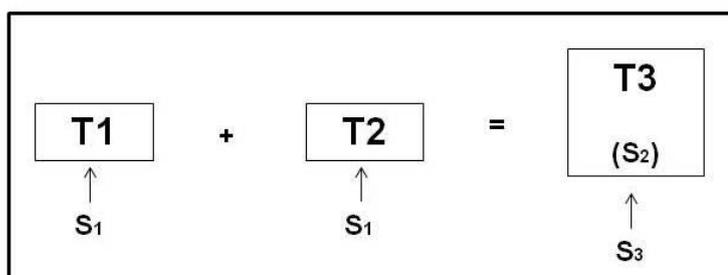
Podemos considerar, então, que organizar uma coletânea textual é apagar os leitores virtuais inscritos em formações discursivas distintas, e

combinar os textos (que já funcionam como unidade) em uma nova forma harmônica e organizada – um bloco – que parece circular em um único discurso. Ocorre também um apagamento da historicidade de cada texto: os muitos leitores reais, em cada leitura feita, silenciaram e deslocaram sentidos, atualizando a memória discursiva. Atualização apagada quando os limites desses textos (já organizados em um gesto de autoria) são deslocados, e o que circulava com “independência” passa a funcionar como um fragmento de bloco, com uma finalidade pré-determinada, a um sujeito real determinado.

Para Orlandi (2012, p. 65), “a leitura trabalha, realiza esse espaço, esse jogo do sentido (memória) sobre o sentido (texto, formulações), conformando essas relações”. Ao atar um texto ao outro em um espaço pré-determinado de significação, os sentidos passam a circular juntos, em unidade, construção ideológica que filia unidades de sentidos outros, que então ocupam um mesmo espaço. O jogo do “sentido sobre o sentido” não é apagado, mas contido, pré-determinado, já que os sentidos da memória que incidem sobre os sentidos do(s) texto(s) são os já recortados e amarrados no bloco-de-memória que também amarra (e não conforma) as relações.

Uma coletânea textual significa simultaneamente como o texto a ser lido, a provocar o efeito-leitor, e a “motivação” (conforme materializado no exame) para a função-autor. O bloco-de-memória é uma estrutura de silêncio e silenciamento, em que o controle ou a manutenção de sentidos estão também silenciados. Os sentidos oferecidos ao aluno são os da memória já institucionalizada, já arquivada em instituições, em dizeres que funcionam como verdade, já atravessada por silêncio. Ao formular o bloco-de-memória, atando sentidos do arquivo, tem-se um novo texto de arquivo – aquilo que é permitido que seja lido – disponível no Exame, ao sujeito-aluno que acaba por ser individuado nessa leitura, por dizeres institucionais.

Figura 1. Formação da coletânea textual
Fonte: da autora



Considerando T1 e T2 como exemplos de textos somados em uma coletânea, temos um silêncio (S1) que lhes é constitutivo. Como define Orlandi (2007, p. 23), “é o silêncio que indica que o sentido pode sempre ser outro”. Um texto, como unidade de recortes de um discurso, é a unidade de sentidos do já-dito organizados em um limite material, por um sujeito que imaginariamente é a origem. Assim, um sentido, quando filiado a outro, acaba por silenciar os demais não ligados nessa filiação. O efeito de autoria (em um domínio discursivo) é também um efeito de silêncio, que significa um dizer, um autor, mas indica outros dizeres, outros autores, não significados nessa (e por essa) unidade de sentido.

O texto indicado por T3 é a junção dos textos entregue ao aluno, a

coletânea textual, atravessada por uma política do silêncio ou silenciamento (Orlandi 2007, p.72). Em (S2) “uma palavra apaga outras palavras”, pois conforme afirma a autora, “para dizer é preciso não dizer”. A escolha e a associação de textos - efeito imaginário e ideológico de controle do simbólico – funciona como um silenciamento de sentidos possíveis sobre o tema proposto ao aluno. Sentidos outros poderiam ser os motivadores da redação, mas na formulação da coletânea foram silenciados. “O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer.” (Orlandi 2007, p.74).

Outro silêncio a ser analisado é o que parece atravessar a coletânea, de modo a sustentá-la. Diferentemente dos textos que a compõe, não é o silêncio constitutivo (S1) o que lhe atravessa, já que não é possível o sentido ser outro, mas o aluno deve fazer circular os que lhe são oferecidos na coletânea. O silêncio-base de uma coletânea é o silêncio local (S3), “que é a censura, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura (é o que faz com que o sujeito não diga o que poderia dizer...)” (Orlandi 2007, p.76). O gesto de oferecer uma coletânea junto a um tema pode ser considerado como um gesto de censurar, delimitar, o que o sujeito-aluno pode ou não dizer. São textos de distintas materialidades atravessados por um mesmo silêncio que, no efeito imaginário de autoria, censuram o aluno a interpretar e conduzem-no à reprodução. A censura, definida por Orlandi (2007, p.75), “pode ser compreendida como a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas”, proibição delimitada pelos sentidos e silêncio circulantes no bloco textual.

Essa coletânea textual permeada de silêncio e apagamento é recebida por um leitor real. O leitor real – no caso desta análise - é o aluno que está sendo provado, é o sujeito em que o mecanismo imaginário do gesto de escrever funciona muito antes de qualquer situação concreta de um exame. O sujeito – significado pelo (e no) imaginário – é também afetado pelas condições biológicas e psíquicas da realização de uma prova, além das influências do ambiente (o físico) no qual se encontra (a sala de aula organizada, a ausência de ruídos, os colegas considerados concorrentes...). O leitor real, submetido a todas as pressões empíricas, biológicas e imaginárias, recebe uma coletânea, que pode ser lida ou não, mas que é sustentada pelos dizeres de “motivação” (a coletânea é chamada de textos motivadores) e de “base” (o aluno deve escrever com base na leitura), sentidos que atravessam o gesto de escrever, prendendo o aluno, que espera “não fugir ao tema” e que teme o “erro”. Assim, o sujeito, antes de ser chamado à autoria, faz-se leitor da coletânea de palavras (ou de silêncio?) que lhe servirá de “inspiração” (ou de interdição?) à sua escrita, já que o temor à fuga, o curto tempo e as condições psicológicas quase sempre o levam a “buscar ideias” nos textos oferecidos.

Assim, a posição-sujeito leitor, na prova de redação do ENEM, tende a uma leitura parafrástica, ainda que revestida de polissêmica. Embora possa ser composta por textos de diversas materialidades, como charges e histórias em quadrinhos, significados muitas vezes em um discurso lúdico, a coletânea textual, organizada como um bloco (T3) a circular, acaba por silenciar as possibilidades de uma leitura polissêmica de cada texto (T1, T2) se circulassem sozinhos, já que tem uma finalidade precisa: a de ser a base (conforme afirmado no exame) para a escrita do aluno. Em (T3) percebe-se, então, uma aproximação ao discurso autoritário, em que a inferência e a possibilidade de polissemia são contidas, já que o bloco-de-memória limita o deslocamento e a

possibilidade do diferente.

Considerando a noção de memória não como o lembrar limitado ao psíquico humano, mas como toda a rede de sentidos filiados ao acontecimento discursivo, tudo o que “já se disse” sobre democracia, por exemplo, surge para se “ler” ao realizarmos o gesto – simbólico – de escrever a palavra em um cartaz de manifesto. Assim, falar em memória é considerar a historicidade, e não a história, que envolve os sujeitos e os acontecimentos; os apagamentos e os deslocamentos; e o poder (as formações ideológicas) que determinam o que se “torna – ou não- memória”.

Pêcheux (2012), pensando no discurso como estrutura e (ou) acontecimento, em um recorte político de uma época eleitoral, reflete que “uns e outros vão começar a ‘fazer trabalhar’ o acontecimento (...) em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca e que já começa a reorganizar”. Considera-se o resultado de uma eleição como um acontecimento discursivo que se distancia da concepção histórica ou mesmo jornalística, por ser, conforme o autor, “o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”, já que, atravessado de opacidade e tensão, mostra-se como uma interseção de discursos, enunciados e memória, que já funcionavam anteriormente a ele e continuarão a funcionar em uma estrutura reorganizada com sua integração à rede de sentidos. Sabemos que o sentido “tem sentido” porque é dado em sua formação discursiva, a materialização de uma formação ideológica. Esta, se dominante em uma sociedade, pode fazer de seus sentidos próprios os cristalizados, os verdadeiros e únicos. Podemos considerar, então, que o poder afeta a memória que pode criar o erro. Os parâmetros de certo e errado, obediência e fuga, competente e incompetente - já solidificados como naturais – são construções de formações discursivas (e ideológicas) dominantes, que circulam na memória discursiva e atravessam o imaginário “com total sentido”.

Conforme discutido inicialmente, pode-se pensar no gesto de oferecer uma coletânea textual precedente ao tema de redação como uma tentativa de conter os sentidos, organizando-os em um bloco-de-memória a sustentar a função de autoria e silenciar outros aos quais o sujeito poderia se filiar. Na coletânea textual são apresentados acontecimentos discursivos – de materialidade e condições de produção distintas - a sustentar o tema que, juntos, reorganizam a memória e atualizam-na, já que o texto (T3), cujo destinatário inicial é o sujeito-aluno, circula, seja pela oralidade, seja pela escrita, por porta-vozes oficiais ou sujeitos brasileiros “comuns”, como o “tema do ENEM”, com o imaginário de veracidade e atemporalidade que torna o dizer estatal a memória a ser repassada.

Tomamos o bloco-de-memória como um efeito do funcionamento da memória institucionalizada, recortada como sentidos do interdiscurso, do já-dito que se fixam como o realizado, o possível. “O arquivo em análise de discurso é o discurso documental, memória institucionalizada.” (Orlandi 2002, p. 11). O bloco-de-memória ata sentidos do arquivo, estabilizados em épocas distintas, filiando-os a uma mesma temporalidade, apagando a estabilização fundante de cada um e fazendo funcionar um novo repouso em que um texto está atado ao outro, com sentidos fixados, e os gestos de interpretação que precedem a filiação são silenciados nesse repouso. A autora (2002, p.11) ainda reflete que a memória institucionalizada “tem relações complexas com o saber discursivo, ou seja, com o interdiscurso, que é a memória irrepresentável, que se constitui

ao longo de toda uma história de experiência de linguagem”. Ao estabilizar sentidos em um bloco-de-memória (institucionalizada), silencia-se a história de experiência da linguagem do sujeito-aluno e recortam-se sentidos do interdiscurso que estão em movimento, já que, como afirma Pêcheux (2012, p. 56), a memória é “um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”. O que temos, assim, é um “construto de memória”, em que sentidos, já institucionalizados, mas antes dispersos, passam a funcionar em um bloco de sentido, de mesma temporalidade, como um novo texto a ser lido, e a natureza móvel da memória dá lugar aos limites de uma página em que os sentidos parecem se materializar em unidade.

2. Um bloco-de-memória

Tomaremos para análise o bloco-de-memória oferecido na proposta de redação do ENEM no ano de 2012, de tema “O movimento imigratório para o Brasil no século XXI”. Pensaremos nos sentidos circulantes nos textos atados na coletânea, e no(s) acontecimento(s) que filiam os textos como unidade a ser lida, além de como esses sentidos atravessam a função de autoria e a posição sujeito (aluno e brasileiro).

O sintagma nominal “o movimento imigratório”, sentido nuclear que circula na formulação, é acrescido de uma circunstância espacial, de direção, em que a preposição “para” indica que a nação brasileira é o destino do imigrante; e de uma circunstância temporal, em que a época do movimento – o século XXI – é determinado. O aluno deve dissertar sobre uma imigração específica, limitada por modificadores que reiteram o sentido pretendido ao veicular o substantivo central: ainda que as causas da saída sejam desconhecidas, sabe-se que o país de destino (O Brasil do século XXI) é favorável aos que o procuram. Levar o sujeito-aluno a redigir sobre essa formulação é mostrar a ele uma nação estruturada que atrai estrangeiros, e, embora a função de autoria esteja filiada à obrigação de apresentar uma proposta de intervenção, o problema gerado é apenas a consequência de um país economicamente sustentável, sentido que podemos deslizar a “um país do qual o aluno pode se orgulhar” ou a “um país bem governado”.

Todos os textos atados no bloco foram extraídos de fontes governamentais, o que nos leva a pensar que talvez neles circulem sentidos diferentes dos que poderiam circular no imaginário da população brasileira. Temos no bloco o pensar do Estado sobre o tema imigração, imaginário que pode não corresponder ao circulante no pensar do sujeito brasileiro que convive com o imigrante ou ao pensar do sujeito-aluno sobre o passado aprendido na disciplina de história, por exemplo. O texto, como afirma Gallo (1992, p. 27), pode ser considerado como “o produto de um discurso”; mais do que produto podemos pensar no texto como a unidade de análise do discurso, unidade que materializa esse discurso. Qual seria, então, o discurso sobre a imigração? O que se diz sobre ela ao sujeito-aluno? A autora (1992, p.27), ainda sobre o sentido de texto, reflete que ele “é material a-histórico mas que, no entanto, conserva em si as pistas que remontam à materialidade histórica que está na origem de sua produção”. Discutiu-se anteriormente sobre o gesto de leitura e o efeito no (do) sujeito, que é inscrito em sentidos que passam a significar em seu texto. Também pensamos agora que, ao ler a coletânea, a historicidade, na qual o texto se constituiu como unidade, é remontada ao

sujeito-aluno. Há, no bloco, a data do acesso aos textos, que parecem terem sido escritos próximos à aplicação da prova (2012), porém, ainda que se constituam em um tempo contemporâneo, podem não se significar para o aluno “fazendo sentido”, seja pela noção estereotipada de imigração como a ensinada em história, seja por pertencerem a formações discursivas outras.

Ao desembarcar no Brasil, os imigrantes trouxeram muito mais do que o anseio de refazer suas vidas trabalhando nas lavouras de café e no início da indústria paulista. Nos séculos XIX e XX, os representantes de mais de 70 nacionalidades e etnias chegaram com o sonho de “fazer a América” e acabaram por contribuir expressivamente para a história do país e para a cultura brasileira. Deles, o Brasil herdou sobrenomes, sotaques, costumes, comidas e vestimentas.

A história da migração humana não deve ser encarada como uma questão relacionada exclusivamente ao passado; há a necessidade de tratar sobre deslocamentos mais recentes.

Disponível em: <http://www.museudaimigracao.org.br>. Acesso em: 19 Jul. 2012 (adaptado).

No texto 1, extraído do Museu da Imigração, é apresentado ao aluno o que já deve ser conhecido por ele, a imigração ocorrida nos séculos XIX e XX como constitutiva da nação brasileira, memória cristalizada que se atualiza e presentifica na leitura. Circulam no texto as noções de “sonho”, “contribuição” e “herança”, que ratificam o juízo positivo do movimento migratório textualizado na formulação do tema. A finalidade da imigração é dada pela expressão solidificada “fazer a América”, em que o verbo estabelece quase sempre relações sinonímicas com os gestos de “produzir”, “fabricar”, “dar forma a”, como “fazer um bolo” ou “fazer tarefa”; contudo, a “América não pode ser feita”, mas “modificada”, “transformada”, “melhorada”... A articulação dos sentidos da forma verbal e de seu complemento dá-se na possibilidade de objetualização do país, filiação a uma formação discursiva capitalista, de produção, de enriquecimento material. Esse era o objetivo de “representantes de mais de 70 nacionalidades e etnias”, ou seja, muitas pessoas, originárias de nações distintas “sonharam” com o Brasil e com as condições socioeconômicas favoráveis da nação.

Pode-se pensar no atravessamento por um discurso romântico, em que a imigração é travestida como uma “história de sonho e anseio” e a luta, o preconceito, a exploração... são silenciados em um memória recortada que, como exposta em um museu, atravessa o imaginário do sujeito-aluno como transparente e unívoca. O passado é atado ao presente sustentando “a necessidade de tratar de deslocamentos mais recentes”. A imigração é significada, no final do texto 1, como memória que se presentifica e que deve ser analisada como positiva ou negativa. Análise que talvez instaure o ainda não sabido ao sujeito-aluno, que pode não conhecer o movimento como atual. O fechamento do texto parece abrir a um deslocamento em que ainda não se sabe se a imigração no século XXI pode se filiar “ao anseio de refazer suas vidas”, “ao trabalho”, “à herança”.

Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti



Disponível em: <http://img1.com.br>. Acesso em: 19 Jul. 2012.

Nos últimos três dias de 2011, uma leva de 500 haitianos entrou ilegalmente no Brasil pelo Acre, elevando para 1 400 a quantidade de imigrantes daquele país no município de Brasileia (AC). Segundo o secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos do Acre, José Henrique Corinto, os haitianos ocuparam a praça da cidade. A Defesa Civil do estado enviou galões de água potável e alimentos, mas ainda não providenciou abrigo.

A imigração ocorre porque o Haiti ainda não se recuperou dos estragos causados pelo terremoto de janeiro de 2010. O primeiro grande grupo de haitianos chegou a Brasileia no dia 14 de janeiro de 2011. Desde então, a entrada ilegal continua, mas eles não são expulsos: obtêm visto humanitário e conseguem tirar carteira de trabalho e CPF para morar e trabalhar no Brasil.

Segundo Corinto, ao contrário do que se imagina, não são haitianos miseráveis que buscam o Brasil para viver, mas pessoas da classe média do Haiti e profissionais qualificados, como engenheiros, professores, advogados, pedreiros, mestres de obras e carpinteiros. Porém, a maioria chega sem dinheiro.

Os brasileiros sempre criticaram a forma como os países europeus tratavam os imigrantes. Agora, chegou a nossa vez — afirma Corinto.

Disponível em: <http://www.dpt.gov.br>. Acesso em: 19 Jul. 2012 (adaptado).

Consideramos como texto 2, a imagem da rota de imigração dos haitianos para o Brasil, somada ao recorte disposto ao lado. Os dois são articulados como um, associação materializada pela inserção de um título centralizado que acaba por nomear a soma, e parece responder à dúvida instaurada no final do texto anterior. No enunciado “Acre sofre com a invasão de imigrantes do Haiti” circula a ideia de dor, padecimento, em que o Estado brasileiro é alvo da invasão de imigrantes haitianos e isso gera sofrimento. Por uma deriva metonímica, entendemos que o Brasil sofre com a imigração, o que nos leva a pensar que o movimento do século XXI não pode ser comparado ao do passado. Um título – o nome de um texto –, se analisado discursivamente, é dado como uma formulação que funciona no imaginário como transparente e arbitrária, mas que, atravessada de opacidade, cristaliza uma determinação sobre o(s) sentido(s). Pelo gesto de nomeação da imagem, percebe-se uma significação que se contradiz ao “sofrer”; os imigrantes haitianos buscam um “novo lar” título que parece também inscrito em uma formação discursiva romântica como no texto 1, já que podemos deslizá-lo e associá-lo aos sentidos de “família”, “moradia”, “laços”, “raízes” ...

Analisando o excerto jornalístico associado à imagem, temos uma exemplificação do funcionamento da dicotomia pecheutiana em que o discurso é significado como estrutura e como acontecimento. A entrada ilegal dos imigrantes haitianos no Brasil, pelo Acre, pode ser pensada como acontecimento histórico e discursivo que altera a estrutura – a memória discursiva e suas relações de sentido – do que se diz (e disse) sobre a imigração. Recortamos três dizeres significativos do texto para reflexão sobre os questionamentos anteriores. Em “os haitianos ocuparam a praça da cidade”, os sujeitos imigrantes são significados como os que chegam ao centro, dominam, tomam o poder do local, gestos que geralmente se filiam a uma resposta represália que, aqui, é re-significada por “eles não são expulsos”. Ainda que haja invasões constantes, os invasores são acolhidos e assujeitados como cidadãos brasileiros, o que distingue o Brasil de outros países, por exemplo os europeus, em que brasileiros, na posição sujeito imigrante, não são acolhidos como os haitianos são aqui. No dizer de José Henrique Corinto, secretário- adjunto de Justiça e Direitos Humanos do Acre, “chegou a nossa vez”, o pronome flexionado no plural acaba por estender o estado à nação, que na “vez” de receber imigrantes “faz diferente” dos demais países. Orlandi (2002, p.11) afirma que “o que funciona, pois, em nossa memória linguística, na identidade nacional, são as imagens construídas para nossa relação com a língua portuguesa, nossa ‘versão’ brasileira dessa relação”. Percebemos que

embora o “sofrer”, materializado no título, seja atravessado por um imaginário de dor, de transformação negativa, de domínio, filiados à invasão, os sentidos são deslocados no texto, já que ser escolhido como um “novo lar” é se significar como um país que atrai não “miseráveis”, mas “pessoas qualificadas”, que podem se tornar cidadãos brasileiros. Alteração da historicidade que desloca o discursivo: os sentidos negativos associados ao “sofrer” e à “invasão” são ressignificados na memória de um Brasil que atrai (e não envia) pessoas.

Trilha da Costura

Os imigrantes bolivianos, pelo último censo, são mais de 3 milhões, com população de aproximadamente 9,119 milhões de pessoas. A Bolívia em termos de IDH ocupa a posição de 114º de acordo com os parâmetros estabelecidos pela ONU. O país está no centro da América do Sul e é o mais pobre, sendo 70% da população considerada miserável. Os principais países para onde os bolivianos imigrantes dirigem-se são: Argentina, Brasil, Espanha e Estados Unidos.

Assim sendo, este é o quadro social em que se encontra a maioria da população da Bolívia, estes dados já demonstram que as motivações do fluxo de imigração não são políticas, mas econômicas. Como a maioria da população tem baixa qualificação, os trabalhos artesanais, culturais, de campo e de costura são os de mais fácil acesso.

OLIVEIRA, R.T. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 19 Jul. 2012 (adaptado).

No último texto, há informações referenciais sobre a Bolívia, sobre o número de imigrantes bolivianos e sobre os países aos quais eles se dirigem. Um dos destinos é o Brasil e as causas da imigração não são políticas, mas econômicas, informação que ratifica a imagem do Brasil como um país de economia estável para atrair cidadãos de outras nações, imagem já dita na formulação do tema. Diferentemente do que circula no texto anterior, os imigrantes não são qualificados, mas sustentam-se por “trabalhos artesanais, culturais, de campo e de costura”, o que leva à compreensão de que a economia brasileira é atrativa a todos os profissionais. O título “Trilha da costura” filia-se metonimicamente à função exercida pelos imigrantes bolivianos que trilham em busca de um novo lar e também à ideia de uma trilha, o caminho que é costurado no movimento de imigração.

O tema é sustentado, portanto, nos textos atados que fazem circular primeiramente a imigração já conhecida pelo sujeito-aluno e, posteriormente, o fluxo atual, movimentos distintos quanto à historicidade que os atravessa, mas confluentes quanto ao destino. Os imigrantes, de diversas origens, direcionam-se “para” o Brasil, cuja economia é superior ao seu país. O sujeito-aluno (brasileiro) deve solucionar problemas que só existem pelo fato de o Brasil ser um bom país “com que sonhar”, “para se invadir e trilhar”, e deve também valorizar a nação que sujeitos outros buscam como o “novo lar”.

Ao atar textos em uma coletânea a sustentar o gesto de escrever, os acontecimentos, as leituras, as condições de produção... são atados como unidade, e a memória, como sentidos em uma rede estabilizada, como se os textos sempre estivessem ali, significados em soma. Entretanto há furos, rompimentos dessa regularidade que podem desestabilizar a rede de sentidos e revelar a existência de outras formações discursivas, figuradas como “fuga ao tema” ou “escolha de outra modalidade”. O já-dito da memória é um efeito de poder e de sentido, acontecimentos que foram ora consolidados como fato e marcados na história de uma nação, ora consolidados como naturais, funcionando como se sempre tivessem existido. Contudo, há apagamento, silenciamento e negação, consequências de uma memória atravessada de poder que classifica, exclui, silencia...

3. Referências

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

_____. **Discurso e Leitura.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

_____. **Discurso e Texto:** formulação e circulação dos sentidos. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das ideias no Brasil. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 3 ed. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

O DISCURSO DO RISCO EM HIV/AIDS E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

STÉPHANIE LYANIE DE MELO E COSTA

Programa de Pós-Graduação em Informação e Comunicação em Saúde
Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ
Expansão do Campus: Av. Brasil, 4036, sala 210, Manguinhos, Rio de Janeiro,
RJ. CEP: 21040-360

lyanie@gmail.com

Resumo. *O discurso normativo do risco em saúde subjaz a política de prevenção ao HIV/AIDS no Brasil. Por meio dele, indivíduos são interpelados a se autogerenciarem, através da escolha por certo estilo de vida “saudável” e “responsável”. Mas isso não se dá sem resistências: através da análise de entrevistas com soropositivos, mostra-se como eles produzem seus próprios discursos cotidianos sobre a AIDS e os riscos, nem sempre parafrásticos ao que “deve ser feito” para evitarem a (re)infecção.*

Palavras-chave: HIV/AIDS. Análise de discurso. Risco em saúde. Biopoder. Prevenção.

Abstract. *The normative discourse of health risk underlies the HIV/AIDS prevention policy in Brazil. It calls upon individuals to manage themselves by choosing a “healthy” and “responsible” lifestyle. But it does not occur without resistance: the discourse analysis of interviews with people with HIV shows how they produce their own daily discourses on AIDS and its risks, which are not always paraphrastic to what “must be done” to avoid (re)infection.*

Keywords: HIV/AIDS. Discourse analysis. Health risk. Biopower. Prevention.

1. Introdução

O discurso normativo do risco em saúde subjaz a política de prevenção ao HIV/AIDS no Brasil, desde o incentivo ao uso do preservativo até a adesão do soropositivo ao tratamento. O cálculo do risco refere-se, neste caso, principalmente a medidas individuais para evitar a (re)contaminação por HIV e, no caso específico de já se estar infectado, a evolução do quadro clínico para a AIDS e a transmissão do vírus a outros. Por meio dele, os indivíduos são continuamente interpelados em sujeitos e a se autogerenciarem, através do uso supostamente racional das informações que lhes são ofertadas e, assim, da escolha por um determinado “estilo de vida” tido como “saudável” e, por conseguinte, também “responsável” (CASTIEL, 1996, p. 80) - já que, se conhecemos os riscos e as medidas de contenção dos danos (a nós e aos outros), torna-se um dever e uma obrigação moral agir contra eles (VAZ, 2004, p. 13). Assim, o discurso do risco transforma a infecção por HIV em uma

questão de foro individual – ou seja, atribui a responsabilidade pela infecção à pessoa, por conta de seus hábitos e estilos de vida e, conseqüentemente, descoletiviza as determinações deste processo saúde-doença.

Do ponto de vista discursivo, tanto os indivíduos quanto as instituições ocupam posições-sujeito em formações discursivas (PÊCHEUX, 1997) – que são matrizes de interpretação, relações de sentido –, e se posicionam dentro de relações de força e poder – as formações ideológicas (ORLANDI, 2005, p. 78). Para nós, o discurso do risco é a materialização do biopoder foucaultiano na linguagem. Ao contrário de algumas leituras, para nós a identificação das biopolíticas não é uma denúncia de Foucault, mas sim a caracterização de um momento da história em que as sociedades centrais do Ocidente organizam-se, racionalizam-se e institucionalizam-se em torno dos saberes médicos, produzindo “efeitos de verdade”. Podemos perceber que, em nome da medicalização da sociedade, clivagens foram feitas em relação ao que é produtivo e o que não é produtivo, o que é permitido e o que não é permitido (como o uso do preservativo e sua abstenção, respectivamente), o que é normal e o que é patológico.

Contudo, o biopoder não se dá sem resistências, sem contraidentificações: há sujeitos que constroem a deriva do sentido, porque a falha é inerente à ideologia (PÊCHEUX, 1997), à injunção institucionalizada dos sentidos. As pessoas produzem seus próprios discursos cotidianos sobre o corpo, a AIDS, a saúde e os riscos, nem sempre parafrásticos ao que “pode” ou “deve ser feito” para evitarem a (re)contaminação pelo HIV. Isso geralmente é ignorado pelos sujeitos (institucionais ou não) que sustentam o discurso do risco em saúde, pois eles não reconhecem nas falas dos “sujeitos desviantes” discursos e saberes legítimos.

Tanto as instituições que nos alertam sobre os riscos em saúde quanto os indivíduos, ao ocuparem posições-sujeito em discursos – sempre provisórias, sujeitas aos processos históricos, marcadas por incompletude, deslocamentos e rupturas –, produzem, reproduzem e deslocam sentidos, igualmente. Porém, a interpretação não é livre, pois há uma política do sentido, que deve ser considerada.

(...) há modos de se interpretar, não é todo mundo que pode interpretar de acordo com sua vontade, há especialistas, há um corpo social a quem se delegam poderes de interpretar (logo de “atribuir” sentidos), tais como o juiz, o professor, o advogado, o padre etc. Os sentidos são sempre “administrados”, não estão soltos (ORLANDI, 2005, p. 10).

Logo, as instituições que nos alardeiam acerca do nosso risco de contrair HIV, ao exercerem o biopoder, ocupam esse lugar privilegiado de administração dos sentidos sobre o corpo, a doença e a saúde; sobre o que devemos e não devemos fazer para nos mantermos saudáveis. No entanto, esta “política do dizer” encontra resistências, produz contradiscursos, contraidentificações, porque os sentidos cristalizados estão sendo permanentemente negociados. Se os lugares de leitura do discurso do risco em saúde, tanto quanto de autoria, são determinados pelas formações discursivas nas quais se posicionam os sujeitos, ainda mais levando em consideração a heterogeneidade desses posicionamentos, torna-se pressuposto que a interpretação desse discurso do risco ou das políticas de prevenção não se dá

exatamente como o previsto por aqueles que sustentam esses sentidos institucionalizados. Assim, os discursos biopolíticos do risco em saúde – dentre eles, os de prevenção à AIDS (centrados nas “práticas e comportamentos de risco” e nas “falhas” na adesão ao tratamento) – podem estar em conflito com discursos outros e sendo percebidos pelas pessoas como ingerência sobre suas afetividades e subjetividades.

Assim, a instituição do biopoder resulta em adesões, mas também em resistências (FOUCAULT, 1999). Os processos de subjetivação – constituição histórica dos sujeitos – não seriam, portanto, unidirecionais. A instituição do biopoder, do corpo disciplinado e produtivo, esbarra em desejos que fazem do sujeito um transgressor do próprio corpo, a ser administrado continuamente pelos poderes institucionalizados. Assim, as clivagens biopolíticas (permitido/proibido; normal/patológico etc.) nem sempre são instituídas de forma pacífica, inclusiva e consensual. Os indivíduos balizam sua maneira de entender a AIDS e suas práticas cotidianas em várias mensagens circulantes sobre a doença, mas também em discursos sobre o prazer e a diversão, através de mecanismos de identificação ou contraidentificação:

Exercendo coerção direta sobre determinados grupos sociais, a epidemia de informações da AIDS produz outra epidemia de contra-informações. Cada indivíduo discriminado ou excluído pelo mecanismo de vigilância produz o seu próprio enunciado de justificação, processo de defesa, lance no jogo das falas, relação de forças que se enfrentam (LIMA, 2006, p. 106).

Destarte, este artigo visa discutir o papel do discurso do risco em saúde nos modos de subjetivação relacionados ao HIV/AIDS, problematizando a maneira como ele busca estabilizar os sentidos, silenciando, restringindo e constringendo outras formas de vida (dito discursivamente, outras posições-sujeito) que permanentemente o desafiam, e que foram identificadas por nós por meio da análise discursiva de entrevistas com pessoas vivendo com HIV/AIDS (PVHAs). Apresentamos resultados inéditos de dissertação³⁰⁰ de mestrado concluída (COSTA, 2014), somada a reflexões produzidas no âmbito do doutorado, em andamento³⁰¹.

2. Discurso do risco em saúde e produção de subjetividades

O risco é, nas sociedades ocidentais, um construto cultural central, com vários significados dependendo de quem emprega o termo (LUPTON, 1993). Mas, ainda que haja várias interpretações sobre o conceito de risco (segundo distintos campos do conhecimento e práticas sociais que orientam nossas cotidianidades), entendemo-lo aqui como a “forma específica de objetivação do perigo pelo cálculo antecipado das probabilidades de ocorrência de um

³⁰⁰Na dissertação, comparamos os discursos de 4 pessoas vivendo com HIV/AIDS com os das campanhas contra a AIDS veiculadas em Minas Gerais entre 2009 e 2013 e elaboradas pelo Ministério da Saúde, pela SES-MG e pelo Grupo Vhiver, uma organização não governamental voltada para a AIDS.

³⁰¹ Na tese, estamos investigando como o discurso do risco em saúde está presente na cobertura realizada pelos jornais Folha de S.Paulo e O Globo entre 1998 e 2017 a estas tecnologias biomédicas de prevenção ao HIV/AIDS: circuncisão masculina, profilaxia pós-exposição (PEP), profilaxia pré-exposição (PrEP) e tratamento como prevenção (TasP em inglês, TcP em português).

determinado evento.” (CARDOSO; VAZ, 2014, p. 2). Ou seja, enquanto o conceito de perigo revela que um evento futuro pode ou não acontecer, o conceito de risco opõe-se ao fatalismo e ressalta o poder da ação humana em deter a ocorrência deste evento, através da identificação, antecipação e tomada de uma decisão racional (principalmente se cientificamente orientada) no presente para evitá-lo. Portanto, é “um constructo que tem no desenvolvimento técnico-científico, na reflexividade e na ampliação da liberdade de escolha e responsabilidade individuais as condições de possibilidade para se consolidar como operador de micro e macro decisões” (CARDOSO; VAZ, 2014, p. 2-3). E, assim, risco é, simultaneamente, produto do conhecimento científico e nossa forma cultural específica de lidar com o perigo, de definir ações, diretrizes morais e comportamentais para preveni-lo e de atribuir responsabilidades a cada um, às instituições e aos governos (CARDOSO, 2012, p. 18).

Como as pessoas são na maioria leigas em informações para avaliarem o risco, precisam acreditar em intermediários (como cientistas, funcionários do governo, ambientalistas e mídia), cada qual advogando o risco segundo as preocupações de suas próprias agendas. Por isso, Deborah Lupton (1993) afirma que as definições de risco podem ser consideradas ferramentas conceituais que servem para manter a estrutura de poder da sociedade: as vozes dos indivíduos são menos ouvidas que as dos empresários e políticos, definidores do risco e identificadores de suas soluções.

No campo da saúde, "risco" é bastante usado como sinônimo de perigo a se contrair certa doença, e está presente em noções como "grupo de risco", "fatores de risco", "comportamento de risco" etc. O campo da Saúde Coletiva é "especialmente pérvio e (re)produtor da ideologia dos riscos em saúde, segundo a qual se tornou obrigatória a assunção de estratégias de prevenção que evitem as doenças e prolonguem a sobrevivência." (MORAES, 2016, p. 77). A construção e a legitimação da normatividade da lógica do risco no cuidado à saúde ancoram-se fortemente em dois aspectos: 1) na eficácia epistemológica da epidemiologia na validação dos discursos científicos sobre o processo saúde-doença-cuidado; e 2) na eficácia simbólica do conceito de "estilo de vida" na conformação de subjetividades instituintes e instituídas por políticas de promoção da saúde (AYRES, 2011, p. 1867).

Como dissemos na introdução deste artigo, entendemos que o risco é um dos dispositivos do biopoder (FOUCAULT, 2000) contemporâneo, visto que visa, através de procedimentos e cálculos de maximização da vida, projetar e sustentar ideais de longevidade e de bem-estar, ao mesmo tempo em que conforma corpos saudáveis. O modelo brasileiro de enfrentamento à epidemia de AIDS opera menos por estratégias de vigilância e disciplina (basta lembrar que o teste de HIV obrigatório é prática condenável no país) e mais por estratégias do biopoder, pela internalização do discurso do risco – é preciso que o sujeito se perceba como uma “vítima virtual” (VAZ et al., 2012) do HIV/AIDS e que se inquiete com seu risco – e de uma pedagogia incidente nos comportamentos e modos de vivência da sexualidade (RODRIGUES, 2012, p. 74). Não há censura às práticas sexuais, desde que feitas utilizando-se métodos preventivos – como apregoou o Ministério da Saúde no *slogan* da campanha contra o HIV/AIDS para o carnaval de 2010, “Camisinha. Com amor, paixão ou só sexo mesmo. Use sempre.”.

Mas, segundo o sociólogo Nikolas Rose, o caráter normativo e

intervencionista do discurso do risco precisa ser debatido e questionado:

A ideia do indivíduo que procura maximizar a sua própria saúde e a de sua família se torna uma norma, e uma vez que ela se torna uma norma, ela se torna também uma inspiração para toda uma série de intervenções para gerenciar pessoas que não correspondem a essa norma [...]. (ROSE, 2016, p. 801).

Uma das formas de mal-estar causado pelo discurso do risco ocorre quando o sujeito com ele identificado, ao buscar evitar um sofrimento futuro por meio de medidas racionais, acaba sofrendo no presente: “Trata-se de uma mudança na direção temporal do arrependimento: quer-se que a pessoa se arrependa, não depois, mas antes de tomar uma decisão, pela mera possibilidade de vir a sofrer” (VAZ et al., 2007, p. 150). E o que angustia o sujeito não é apenas o desvio de padrões tidos como “normais”, a recriminação moral e o sentimento de culpa que isso pode acarretar, mas, principalmente, o “impossível equilíbrio esquizofrênico entre a busca pela satisfação de desejos propiciados pelas múltiplas tentações oferecidas paroxisticamente ao nosso redor e um comedimento responsável para que não nos consumamos neste turbilhão.” (CASTIEL et al., 2010, p. 124). Ora, no campo do HIV/AIDS, o sexo (principalmente) torna-se esse *locus* de um imbróglio pessoal, onde a lógica do risco mais falha: “Um primeiro elemento de moderação na 'ascese' é a valorização do prazer sexual: o controle do corpo não pode incidir sobre esses prazeres tão intensos.” (VAZ et al., 2007, p. 151).

Deborah Lupton (1993, p. 429) percebe que está diminuindo o controle dos indivíduos sobre o risco em seus ambientes de trabalho e de vida, ao passo que ironicamente está-se aumentando a ênfase nos riscos advindos da suposta responsabilidade deles próprios sobre sua saúde. Como bem observou Zygmunt Bauman (2001, p. 48), “Riscos e contradições continuam a ser socialmente produzidos; são apenas o dever e a necessidade de enfrentá-los que estão sendo individualizados”. Essa culpabilização da vítima inibe a compreensão das causas sociais das doenças, substituindo-a por um modelo de comportamento irrealista (CRAWFORD, 1977, p. 671).

Assim, culpar a pessoa vivendo com HIV/AIDS pela sua infecção não é apenas ineficaz para a recuperação de sua saúde (pelo contrário, é produtor de [auto]estigmas capazes de provocar danos à sua saúde física e mental) – é também injusto:

Não só esta abordagem do problema é ineficaz, como muitos estudos conduzidos desde então têm demonstrado, mas também injusta, porque leva a se responsabilizar as pessoas com AIDS pela sua própria aflição, uma clássica inversão da ordem das coisas que consiste em 'culpar a vítima'” (FASSIN, 2007, p. 25-26, tradução nossa).

O historiador Charles Rosenberg (1992, p. 274) associa o discurso do risco em saúde presente na sociedade do capitalismo tardio com o desejo antigo e poderoso de explicar a doença e a morte em termos de volição – de atos feitos ou deixados por fazer pelo indivíduo. Para o autor, o arrefecimento de doenças infectocontagiosas levou a uma obsessão crescente por controlar riscos (sentidos ou reais), explicando a vulnerabilidade de alguns à doença ou à morte segundo os estilos de vida que supostamente eles escolheram ter

(como comer demais, beber muito álcool, ter uma vida sexual “promíscua”). O conceito moderno de risco teria, assim, uma propriedade “forense”, na medida em que funciona retroativamente, explicando a doença-sina, mas também prevendo retribuições futuras.

Ainda segundo Rosenberg (1992), durante vários séculos as epidemias foram explicadas dentro de um quadro moral e transcendental, em termos da relação do homem com Deus. Mas desde pelo menos o século XVI, esse quadro espiritual tem coexistido com e perdido ênfase para explicações mais seculares e mecanicistas. Convicções morais utilizadas para explicar e dar sentido às epidemias têm sido articuladas com processos biológicos mundanos que resultam em doenças – e isso foi percebido pelo autor no caso da AIDS. Nesse sentido, pecados individuais ou comunitários poderiam trazer ou prolongar uma epidemia – mas apenas através de mecanismos fisiológicos do corpo, e não através da interposição de Deus ou de milagres. No caso da AIDS, estar infectado é, muitas vezes, ser tratado como um pecador, ou sentir-se assim. Em nossa dissertação (COSTA, 2014), entrevistamos um soropositivo que, ao explicar como contraiu o HIV, afirmou “eu pequei” (o vírus), ao invés de “eu peguei”. Logo, atravessou a fala deste sujeito um discurso moralizante religioso, infelizmente muito presente no discurso do risco à saúde: peca-se quando não se observam as recomendações sanitárias. Conforme afirma Lupton (1993), mesmo quando os riscos são externos ao indivíduo (por exemplo, a poluição), a noção de pecado mantém-se: peca-se contra o indivíduo.

Segundo Lupton (1993, p. 428), que percebe o discurso do risco como uma construção sociocultural, os riscos têm menos a ver com ameaças reais de perigos e mais com o que certa cultura considera importante. As definições de riscos seriam expressões das tensões inerentes a contextos socioculturais dados, servindo como arma política e para a identificação e constituição normativa do Outro (o estranho que ameaça e perturba a ordem, que oferece risco) e o Eu (aquele que está sob risco) e, conseqüentemente, para a distribuição da culpa entre minorias estigmatizadas. Distribuem-se os papéis de quem seriam os agressores e as vítimas – ou seja, de quem sabe e quem não sabe cuidar de si e do outro (VAZ et al., 2007, p. 146). Portanto, as definições de riscos teriam menos que ver com a natureza do perigo e mais com propósitos ideológicos.

3. Análise das entrevistas

Entrevistamos soropositivos porque eles já foram resistentes aos discursos preventivos uma vez e suas vidas estão sob risco maior quando não se previnem (pois há a possibilidade de reinfeção) e quando não aderem satisfatoriamente ao tratamento. Cremos que, se conseguirmos compreender os discursos que pontuam as resistências desse grupo, poderemos entender mais facilmente as resistências dos outros sujeitos em sociedade.

Cabe ressaltar neste momento que o objeto de pesquisa da Análise de Discurso não são os indivíduos entrevistados, mas os discursos da sociedade que os atravessam, presentes em suas narrativas, a partir das posições-sujeitos ocupadas por eles. Ademais, deve-se entender que, durante uma entrevista, a formulação de sentido operada pelo entrevistado está atravessada, necessariamente, pelas projeções imaginárias deles com relação

ao entrevistador, e vice-versa. Por isso, necessariamente o resultado é, antes, uma coconstrução discursiva. Discurso é efeito de sentidos entre interlocutores – ou seja, ele não existe por si mesmo, mas só em um espaço entre sujeitos.

As entrevistas foram presenciais e realizadas em junho de 2012, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFJF. Os entrevistados foram um homem e uma mulher, ambos brasileiros, heterossexuais, entre 40 e 50 anos de idade, sabidamente soropositivos ao HIV, com autonomia plena e frequentadores de uma mesma organização não governamental contra a AIDS de Juiz de Fora (MG). Transcrevemos trechos das entrevistas, em que “S.” é a pesquisadora e “A.” e “F.” são os entrevistados. As barras servem para mostrar a passagem da fala do entrevistado para a da pesquisadora. Os escritos entre colchetes são observações nossas, para facilitar o entendimento do leitor sobre o diálogo travado.

Os sujeitos que sustentam o discurso do risco relacionado ao HIV/AIDS muitas vezes negligenciam razões pelas quais as pessoas não aderem ao “sexo seguro”. Nossos entrevistados, por exemplo, contraíram o HIV por terem julgado, pela aparência física, que a sua parceria sexual não estava infectada.

A: tem dois irmão meu [...], nós ia muito em putaria em Juiz de Fora [...] E ele num pegou ele [HIV]. Eu que peguei o troço dentro de casa. [...]/ S: E lá, onde cês iam pra putaria, também num usava camisinha não? / A: Usava não, uai, usava não.[...] As muié era limpinha lá.

F: Porque na questão de algumas horas de conhecimento [de paquera] você não vai saber se a pessoa tem a doença [AIDS] ou não, e pode haver uma afinidade [...] uma atração física e, de repente, se ela tiver com baixa imunidade ela pega.

A soropositiva entrevistada por nós aborda alguns motivos pelos quais as pessoas, em geral, não usam o preservativo – parte deles subestimados ou não reconhecidos como legítimos pelos que sustentam o discurso do risco em saúde. Dentre eles, estão o ideal de fidelidade, harmonia; a vontade de ter um filho; o fato de o preservativo retirar o prazer, dar a sensação de castração para quem o está usando ou não ser algo natural:

F: Se alguém fala que tem [problema para sentir prazer com camisinha], talvez, porque sente que está tirando aquilo que a natureza deu né? Mas eu acho que se fizer com carinho, e usar o preservativo direitinho, ela não perde o prazer de sentir da mesma forma que faz sem, não. [...] a não ser que pro homem, porque o preservativo masculino tem aquela sensação de fechar todo o membro, se sinta podado. [...] também usei o preservativo feminino, e isso dá uma sensação de frustração, como o homem diz que dá.

F: Eu faria o seguinte [hoje, se não fosse soropositiva]: eu teria um relacionamento com uma pessoa 1 ano usando os métodos de preservativo. E como a gente vai convivendo, se conhecendo, se relacionando pra ter uma vida de fidelidade, afinidade, a gente morar junto, que o final disso tudo é o ficar juntos. Depois de um certo tempo, faria, os dois fariam exame para constatar [...] realmente [se tinha DST]. Aí sim, se não tivesse nada, o médico fala “tá tudo ok com o casal, pode ser feliz para sempre”, não usaria [camisinha].[...] Depois dali com

certeza o casal queria ter filho, então ficaria tranquila, e poderia ter uma vida saudável.

Os advogados do discurso do risco em saúde ignoram sentidos atribuídos ao preservativo que levam os sujeitos a não aderirem a ele. Um deles é de que a pessoa o usa porque é infiel, principalmente em uma sociedade em que sua função contraceptiva é substituída por outros métodos, como a pílula anticoncepcional:

F: [...] na época eu acho que do meu pai, eles falavam em preservativo, mas eu acho que era muito pouco falado, muito pouco colocado, assim, a mercê da pessoa, nas farmácias. Era tudo a base de fazer as coisas escondidas, porque eu acho que naquela época os casamentos eram muito certos, muito corretinho, e se o homem viesse a fazer algo [relações extraconjugais], as pessoas usavam um método assim, né?, para não engravidar. [...] Hoje em dia não tem mais isso, tem outros meios, tem vários métodos de evitar, anticoncepcional, [...].

Outro sentido dado à camisinha é a identificação de quem insiste em seu uso como alguém infectado. Algumas PVHAs deixam de usá-la por medo de terem sua soropositividade desvendada e, assim, perderem a pessoa amada:

A.: Eu morava com uma mulher que me botou isso [AIDS] dentro de casa./ S: E você sabia [que ela tinha AIDS]? / A: Sabia não! [...] Eu via ela tomar remédio e perguntava pra ela "Cê tá tomando remédio pra quê?". "Pro estômago!"
A: Não, num falo nada não [pras pessoas com quem vai transar que tem AIDS]. As pessoas que quiser usar camisinha, tudo bem. Agora, se não quiser usar, também num falo nada não.

Algumas PVHAs têm dificuldade de negociar o uso do preservativo, mesmo com parceiros para quem revelaram a soropositividade. O entrevistado diz preferir usar a camisinha, até para não se reinfectar, mas a parceira a rejeita pois o preservativo incomoda:

A: eu falei pra ela "você sabe que eu sou soropositivo, né?" [...] Sabia! aí eu falei "vamo botar camisinha". Aí ela disse "Camisinha machuca muito". Aí falei "vamo sem camisinha, então". [...] Falei "então tá, então vai sem medo de pegar vírus", porque é certo que depois ele vai e mata a gente mais rápido, né?/ [...] Eu falei com ela "vamo começar a usar camisinha direto", porque senão vou embora. [risos]

Em alguns casais em que ambos têm o HIV, mesmo com a possibilidade de reinfecção, a negociação do preservativo também é difícil justamente por se julgar já ter o vírus:

A: "Ah, num vou usar [camisinha] não porque já tenho [HIV] mesmo, então vão fazer por aí, vai de qualquer maneira mesmo". Aí eu caio na onda dela e faço de qualquer maneira.

Em alguns casais em que só uma pessoa tem o HIV, é tido como prova de amor deixar-se infectar, desafiando o discurso da prevenção e do risco:

A: Até porque... acabou ela me mostrando que gosta de eu. Porque pra quem gosta, diante do cara, tudo é válido, inclusive pegar o HIV.

Segundo nossos entrevistados, algumas PVHA acabam não utilizando a camisinha pela própria negação da doença:

S: E quando você não tá com vontade de usar [camisinha]? E por quê? / A: Porque eu penso errado. Porque "num tô doente, deixa pra lá"

F: porque a pessoa que tem o vírus, algumas se preservam para não passar para os outros, mas alguns até finge que não tem pra não ter que saber que tem, e vão passar pra outros [...].

O discurso do risco impõe, muitas vezes, ao indivíduo a responsabilidade pelo cuidado à sua saúde – e, quando já infectado pelo HIV, à saúde do restante da população também. Contudo, isso ressoa negativamente nas pessoas, principalmente as já infectadas, gerando-lhes pelo menos dois conflitos. O primeiro consiste em que tal discurso seja lido como um julgamento moral, produzindo sofrimento, sentimento de culpa e de arrependimento naqueles que acabaram se contaminando ou infectando outra pessoa:

A: Mas isso aí [não usar camisinha] é um problema sério, [...] porque prejudica os outros.

A: Por mim eu me arrependo também [de ter transado sem camisinha], mas eu mais me arrependo pela minha muié, né. Muié bonita, bonitona ela, ficar doente [de AIDS] aí de bobeira, né. Eu arrependo de ter botado isso [HIV] nela. [...] Eu num queria ter botado isso nela não, tadinha dela. Ela nunca reclamou nada comigo também não, mas eu sempre... eu sempre vejo um paradeiro no olho dela. No olho dela eu vejo, assim, que tá machucando ela. [...] Aí ela "num tem problema não". [...] mas eu sei que tem problema.[...]. Num quis prejudicar eu nada não, mas sei não. Fiquei com uma pena dela danada de ter botado isso [HIV] nela.

O segundo conflito gerado por esse discurso do risco é na forma da lei: é esse mesmo discurso que subjaz a criminalização da transmissão do HIV, com a qual as PVHAs têm se preocupado. Contudo, ele é altamente contraproducente ao enfrentamento da epidemia, pois desestimula a testagem ao vírus (usada para comprovar que a pessoa sabia ter o vírus antes de transmiti-lo a outra pessoa) – testagem essa que o mesmo discurso do risco busca incentivar.

A: Eu acho que complica [eu não usar camisinha], porque a pessoa pode me levar na justiça, aí fode eu.

4. Considerações finais

Os debates que há quase quatro décadas vêm se realizando sobre a AIDS são um ótimo lugar de observação dos discursos sobre os sujeitos, o poder, o corpo, a saúde e a doença. É fundamental um acompanhamento persistente dos movimentos de sentido nos debates sobre a síndrome operados por instituições e governos, mas também dos modos de interpretação daquilo que Orlandi (2004) já chamou de “falas desorganizadas do cotidiano”, ou seja, das pessoas em suas vidas ordinárias.

Agradecimentos

Agradeço à Capes (bolsa de demanda social), à Faperj (TEC Aluno Doutorado Nota 10) e ao grupo SENSUS pelos auxílios que financiaram as pesquisas para este artigo e/ou a participação neste evento.

5. Referências

AYRES, J. R. C. M. Correndo o risco: uma introdução aos riscos em saúde. **Cadernos de Saúde Pública** (ENSP. Impresso), Rio de Janeiro, v. 27, p. 1866-1867. 2011.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CARDOSO, J. M. **Entre vítimas e cidadãos: risco, sofrimento e política nas narrativas do Jornal Nacional sobre as epidemias de dengue (1986-2008)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CARDOSO, J. M.; VAZ, P. R. G. O ‘drama epidêmico’ da dengue: causas, sofrimento e responsabilidades no Jornal Nacional (1986-2008). In: **Anais do XII Congresso do Alaic 2014**. Lima, Peru. 2014.

CASTIEL, L. D. Crime e castigo: risco e prevenção do HIV/Aids. In: _____. **Moléculas, moléstias, metáforas: o senso dos humores**. São Paulo: Unimarco, 1996. p. 81-100.

CASTIEL, L. D.; GUILAM, M. R.; FERREIRA, M. S. **Correndo o Risco: uma introdução aos riscos em saúde**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. v. 1. 134p.

COSTA, S. L. M. **Comunicação, campanhas e bioidentidades: discursos sobre o HIV entre governos, OSCs e soropositivos**. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais. 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/1g2YIKW>>. Acesso em 02 fev 2017.

CRAWFORD, R. You are dangerous to your health: the ideology and politics of victim blaming. **International Journal of Health Services**, v.7, n.4, p.663-681. 1977.

FASSIN, D. **When Bodies Remember**. Experiences and Politics of AIDS in South Africa. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2007.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade, vol. I: a vontade de saber**. 1976. Rio de Janeiro: Edições Graal, 13ª edição. 1999.

_____. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976), trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LIMA, C. R. M. **AIDS**: uma epidemia de informações. São Paulo: Ed. E-Papers, 2006. Disponível em <<http://bit.ly/19L7CLP>>. Acesso em 13 fev. 2013.

LUPTON, D. Risk as Moral Danger: the social and political functions of risk discourse in public health. **International Journal of Health Services**, Amityville, v.23, n.3, p.425-435. 1993.

MORAES, D. R. Encurralados no paraíso (ou Saúde Coletiva e políticas públicas de saúde: um olhar cínico para o gerencialismo arriscado?). In: _____. **Entre Tiro, Porrada e Bomba**: esteroides anabolizantes androgênicos, gerencialismo arriscado e os discursos médicos moralizantes. 2016. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz, 2016.

ORLANDI, E. L. P. **Cidade dos Sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. Unicamp, 1997, p 293-307.

RODRIGUES, F. D. **Os enunciados das campanhas de prevenção à Aids no Brasil e seus dispositivos de produção de verdades no âmbito da saúde**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

ROSE, N. Poderes da liberdade, governamentalidade e saberes psi: diálogos com Nikolas Rose (Parte 2). **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 20, n. 58, p. 797-808. Set. 2016. Entrevista concedida a Sergio Resende Carvalho e Elizabeth Maria Freire Araújo Lima. Disponível em: <<http://bit.ly/2pyFEyt>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

ROSENBERG, C. **Explaining epidemics and other studies in the history of medicine**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

VAZ, P. **Risco e Justiça**, 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/1rBeo0P>>. Acesso em: 23 set. 2014.

VAZ, P. et al. O fator de risco na mídia. **Interface** – Comunic., Saúde, Educ.,

Botucatu, v.11, n. 21, p. 145-63. Jan./abr. 2007.

_____. Risco, sofrimento e vítima virtual: a política do medo nas narrativas jornalísticas contemporâneas. **Contratempo**, Niterói, n.25, p.24-42. Dez. 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2vJNfyQ>>. Acesso em 26 jul. 2017.

O DISCURSO SOBRE O ENSINO MÉDIO NOS PROJETOS VOLTADOS À PROFISSIONALIZAÇÃO

TAMYRES CECÍLIA DA SILVA³⁰²

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

tamyrescecilia@ymail.com

Resumo. *O presente trabalho tem como objetivo divulgar os resultados de uma pesquisa que elegeu como objeto de estudo a preparação do jovem para o Pós-Ensino Médio. Para a consecução do trabalho, foram realizadas leituras relacionadas a um projeto de profissões nas salas de terceiro ano do Ensino Médio, de uma escola do sul de Minas. O projeto, voltado para compreensão da formação de jovens para o mercado de trabalho, vem ao encontro dos anseios que a maioria dos estudantes apresentam nessa fase de suas vidas. Essas inquietações levam o aluno à pergunta: O que você vai ser quando crescer? Que precisa ser respondida agora, ou no máximo, ao final do ano letivo. Desta maneira, buscaremos compreender as condições de produção desse projeto, discutindo a possibilidade desses alunos (re)conhecerem sua região e os processos de ingresso aos diferentes níveis de ensino e também na melhora das habilidades, capacidades e competências pessoais, imaginário que sustenta um sentimento de estarem mais preparados para o mundo do trabalho que os espera fora da escola. A partir do trabalho empreendido e de nossa posição enquanto analistas de discurso em formação, buscaremos problematizar questões relacionadas à importância de se trabalhar com os alunos diversas temáticas voltadas à sua preparação para o mundo após a escola, através das aulas da disciplina de Língua Portuguesa.*

Palavras-chave: *Ensino Médio. Projetos. Profissionalização. Preparação Profissional.*

Abstract. *The present work aims to disseminate the results of a survey that elected as object of study the preparation of young people for the Pós-Ensino Medium. For the achievement of the work, readings were performed related to a project of professions in the third year of Secondary School, a school in the south of Minas. The project aimed to understand the formation of young people into the labor market, comes to meet the concerns that the majority of*

³⁰² Bolsista com o apoio da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais).

students present at that stage of their lives. These concerns will take the student to the question: what will you be when you grow up? That needs to be resolved now, or at most, at the end of the school year. In this way, we will seek to understand the conditions of production of this project, discussing the possibility of these students (re)know your region and the procedures for entry to the different levels of education And also the improvement of skills, abilities and personal skills, imaginary that maintains a feeling of being more prepared for the world of work that awaits them outside of school. From the work undertaken and our position as analysts of discourse in training, we will seek to problematize issues relating to the importance you can work with the students various themes aimed at preparing them for the world after school, through the lessons of the discipline of Portuguese Language.

Key words: Middle School. Projects. Professionalization. Professional Preparation.

1. Introdução

Trabalhamos com turmas de Ensino Médio há vários anos e, apesar de reconhecermos todas as mudanças biológicas naturais nos adolescentes e saber que tudo parece ser mais vibrante quando se está nessa fase, observamos que a dúvida e a insegurança tomam conta deles e eles parecem pedir "socorro".

Para muitos, a resposta está clara e o caminho traçado. Para outros, porém, a cada dia as dúvidas e/ou as incertezas aumentam. Sentem-se perdidos como em uma encruzilhada. Cabe a nós, professores, tentar ajudá-los pois estamos com os alunos diariamente, convivendo e trabalhando aspectos diversos e nossa proximidade com os alunos se intensifica.

Aquela pergunta, O que você vai ser quando crescer? precisa ser respondida agora, ou no máximo, ao final do ano letivo. Isso assusta o estudante que, em nossa cidade, pode não ter perspectiva de uma melhoria de vida ou de oportunidades.

Os currículos oficiais e os materiais didáticos porém, ainda não atingem as expectativas quando o assunto é preparação para o "Pós - Ensino Médio" - vocações, profissões, empreendedorismo e outros assuntos que visam ampliar os horizontes dos discentes e levam o aluno a perceber o amplo campo que é a vida. Essas descobertas auxiliam o aluno a despertar, elevando sua autoestima e suas habilidades para determinada atividade, não somente no começo, mas ao longo de todo o percurso. Desta forma, buscamos trazer para as classes de Ensino Médio de uma Escola Estadual no sul de Minas, a formulação e a aplicação de um projeto voltado à profissionalização.

Algo que aprendemos é que os alunos precisam muitas vezes "duvidar" de tudo para aprender e para desenvolver-se e isso se aplica completamente quando o assunto é qual profissão ou qual caminho seguir.

Justifico assim a aplicação do meu projeto em etapas. Cada etapa foi pensada para que as dúvidas fossem ressaltadas como positivas e necessárias para a construção de uma base sólida; levando o aluno a refletir sobre aquilo

que acha, pensa, sabe e pode fazer por seu futuro e por onde também pode começar.

2. Objetivos

Objetivos Gerais

- Desenvolver conhecimentos a respeito da vida social;
- Promover e incentivar a busca de informações e materiais para pesquisa;
- Esclarecer os alunos a respeito das profissões e do mercado de trabalho atual;
- Trabalhar com os alunos a aquisição de habilidades, capacidades e competências fundamentais na sociedade: capacidade de comunicação eficiente, interpretação, questionamento, posicionamento, atuação sobre a sua vida, suas escolhas e também enquanto cidadão;
- Trabalhar fatores de empoderamento com os alunos, que estão estritamente ligados ao conhecimento: o saber como forma de preparo para a atuação futura e como fundamental no desempenho pessoal na busca dos seus sonhos e ideais;

Objetivo Específico

- Esclarecer os alunos a respeito do mercado de trabalho, das profissões e das possibilidades após a conclusão do Ensino Médio.

O apoio de projetos paralelos, desenvolvidos por empresas e instituições da região, agregaram valor ao presente trabalho. Somente unindo forças, poderíamos, de fato, realizar um trabalho positivo. Esse projeto também foi anexado a outro proposto pela SEE/SRE e organizado pela escola, que entre outros, tem o tema "Mundo do Trabalho", visando o Redesenho Curricular do Ensino Médio / PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador).

3. Diagnóstico

A Escola Estadual "Professor Maximiano Lambert" conta, atualmente, com 449 alunos, atendidos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Destes, 50 alunos estão matriculados no 3º ano do E.M - que foram favorecidos pelo projeto. Deste total, 40% são alunos da zona rural do município e 10% moram na cidade vizinha.

A idealização sobre o tema deu-se pela observação dos dados citados e pela observação da falta de informações sobre os temas e a falta de perspectiva dos alunos, já que a cidade é pequena e sem grandes possibilidades de estudo e trabalho para jovens nessa idade. A escola conta com uma boa estrutura física e bons profissionais. A Secretaria de Educação dispõe-se a oferecer condições favoráveis (alimentação, transporte, local, AMAEC).

As estruturas aceitaram bem a proposta e mostraram interesse nos temas, bem como retornaram, de forma positiva, a todas as atividades propostas. O que deixou a desejar foi um maior envolvimento das famílias, uma

vez que o projeto poderia abranger mais turmas e ser desenvolvido em séries anteriores para ter maior alcance de objetivos; além de contar com mais profissionais, tornando-se assim um projeto da escola e não de uma disciplina.

O diagnóstico foi realizado na atividade inicial, que os fazia lembrar sobre quantas profissões já pensaram em ter. O fato favoreceu na questão de "racionalizar" que sempre há novas possibilidades e mudanças entre o que eu já quis e o que eu quero ser hoje.

Tal questionamento permitiu aos alunos, também, observarem que nem tudo o que quiseram ou querem é realizável. Agora, no último semestre do terceiro ano, precisam ter visão crítica e se posicionarem de forma clara. É preciso sempre querer e trabalhar a favor, pois só sonhar, não basta.

Além disso, reconhecer que vocação, profissão, trabalho e empreendedorismo não têm o mesmo significado. Tornar os temas sistematicamente claros e levá-los a refletir sobre cada um deles foi a parte mais exaustiva. Também motivá-los a querer não foi fácil. Foram necessárias, em média, 6 aulas para alcançar tais objetivos, mudando o cronograma das atividades inicialmente pensadas.

4. Desenvolvimento

A busca dos professores por estratégias que auxiliem o fazer pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem em fases cruciais e de transição dos alunos sempre teve seu espaço na discussão de especialistas e discussões entre educadores e equipes.

As atividades do presente projeto pedagógico foram propostas em nível crescente de dificuldade. Os trabalhos iniciaram com um "despertar da infância" e se os levamos a refletir sobre: "O que eu já quis ser? - e - Hoje, o que eu quero ser?", vemos o quanto observam estas questões com maior perspicácia.

Tais indagações foram fundamentais para os alunos perceberem o que realmente significa "ser alguém". Por que eles já quiseram ter aquela profissão e mudaram de ideia. E hoje, podem querer algo que nem sabem o que realmente significa. É preciso querer, mas é preciso também saber sobre aquilo que se quer e também saber como é possível alcançar tal objetivo, quando possível.

As perguntas foram surgindo e os questionamentos, tanto internos quanto externos afloraram. A inquietação de cada um deles foi visível quando perceberam que tudo poderia ser diferente. Para muitos, tudo parecia mais fácil, para outros, o impossível tornou-se possível. Percebe-se que as famílias menos abastadas não costumam sequer tocar nesses assuntos com seus filhos; as famílias mais favorecidas, por sua vez, ou se acham no direito de escolher as profissões por seus filhos, ou os deixam livres na escolha, sem saber se eles conhecem aquilo que desejam e que pretendem seguir.

A minoria (esmagadora) procura conhecimento e o oferece aos adolescentes, auxiliando-o nesse labirinto.

É possível afirmar que o empoderamento é conquistado a partir do contato do ser com o conhecimento. O saber traz ao indivíduo uma maior possibilidade de atuar sobre questões importantes, primeiramente na sua vida e nas questões que lhe aparecem e, posteriormente, em questões maiores, na atuação social, no conhecimento a respeito da política e dos seus direitos.

É muito importante que a cultura geral seja adquirida por estes, que eles

tenham contato com o que lhes é permitido saber, visando o desenvolvimento social desse estudante. As aulas de Língua Portuguesa oferecem aos alunos uma grande possibilidade de troca de ideias e, devido ao nível dos alunos, preparam-nos para o Exame Nacional e vestibulares a serem aplicados no fim do semestre e do ano letivo. Sendo assim, o assunto a respeito das possíveis decisões profissionais destes jovens é sempre retomado em classe.

A fim de levantar os principais questionamentos apresentados por estes e respondê-los, optou-se por utilizar o trabalho com diversos textos e atividades nos mais diversos formatos: textos escritos, orais, seminários, apresentações, questionários e avaliações, o que possibilita o conhecimento de vários perfis, de variadas informações e uma amplitude com relação ao mundo.

O trabalho em etapas foi fundamental para abranger tudo o que precisava mostrar, assim, deu-se:

Na primeira etapa, foi apresentada de forma geral a história do trabalho e alguns assuntos e textos, como fábulas do livro "O que você vai ser quando crescer?", de Dinah Salles de Oliveira e aproveitando o feriado do "Dia do Trabalho", buscou-se ampliar o assunto propondo a redação: O que você já quis ser? / E agora, o que você quer ser? A promoção de debates com os alunos se mostrou muito positiva e elevou o grau de entusiasmo e dúvida das turmas, afinal - será que todos já haviam pensado sobre isso?

Conteúdos:

- Acesso à material em vídeo sobre o mercado de trabalho, sendo este: "Mudanças no mercado de trabalho e perfil do profissional do futuro".
- Apresentação da História do Dia do Trabalho (Origem e Motivação Histórica);
- Fábula "A cigarra e a formiga";
- Conhecer as principais características a respeito das profissões, as peculiaridades e a importância destas na sociedade.

MATERIAIS:

- Livros, jornais, revistas;
- Computador para pesquisa;
- Panfletos impressos.
- Vídeo "Mudanças no mercado de trabalho e perfil do profissional do futuro".
- Panfletos com curiosidades sobre o surgimento de algumas profissões;
- Materiais impressos;
- Projetor;
- Folhas sulfite.

Na segunda etapa, foram contemplados assuntos mais pontuais, como as profissões já extintas, profissões do futuro e artigos da revista "Pequenas Empresas, grandes Negócios", revista "Negócios" e o livro e palestra "Vida e Carreira", de Mário Sérgio Cortella.

Na terceira etapa, os alunos foram convidados à visitar empresas da região para observarem os processos produtivos e os diversos setores existentes, bem como as profissões e atividades profissionais de tais trabalhadores. Os alunos também assistiram apresentações de duas instituições: FAEX e Faculdade de Direito de Pouso Alegre, a respeito de carreira, profissões e escolhas.

Discussão com os alunos a respeito do texto.

Atividade:

- Você tem um projeto profissional?

Sempre criando amplo espaço para informações pessoais, complementações dos alunos com informações e experiências e impressões a respeito do fato histórico:

- Você trabalha? Já trabalhou? Tem informações sobre movimentos sociais? Acompanha na TV a luta das classes sociais e movimentos por condições de trabalho ou algo relacionado?

O Seu projeto profissional só pode ser feito por você, por nenhum outro!

- Você tem um projeto profissional?

Desta forma, para apresentar aos alunos as Universidades disponíveis na região, os diferentes níveis de cursos e formações (que serão apresentados na próxima aula), foram distribuídos materiais como Guia de Profissões, panfletos das Universidades com seus cursos e formas de ingresso disponíveis, etc. (disponibilizados pelas instituições).

A quarta etapa contemplou a visita à FAEX, visita à Feira de Profissões da Univás e concurso de melhor redação da empresa Rhodes. Um dos trechos que muito chamou a atenção, foi o da redação da aluna Emily, que dizia:

"Após as palestras, podemos ver tudo o que nos foi dito ser concretizado na fábrica: o empenho e a dedicação de quem realmente gosta do que faz e o desempenho de quem trabalha bem, porém sua face mostrava que por algum motivo tinha que estar ali e não por que sempre quis trabalhar com aquilo. Ao conhecermos as profissões que nos mostraram lá, conseguimos decidir, ou quase isso, sobre o que pretendemos fazer em um futuro próximo."

Um aspecto fundamental a ressaltar, é a experiência que os alunos tiveram fora dos muros da escola, no ambiente fabril que proporcionou uma visita guiada aos alunos. Levamos os alunos para visitarem uma empresa na cidade vizinha. A empresa oferece às escolas a possibilidade de visitar o processo produtivo da metalúrgica, apresentando toda a sua estrutura física e ministrando uma palestra a respeito das vocações, abordando fatores motivacionais e proporcionaram também, momento de troca de experiências com diversos profissionais que atuam nela. Tal experiência foi muito importante aos estudantes. Os horizontes se abriram após esta visita.

Além disso, o projeto da Empresa Rhodes conta com a participação dos alunos através do desenvolvimento de redações que são entregues à empresa para que possam expressar como essa visita se deu, suas emoções e todas as suas percepções.

Entrar em contato ao vivo e a cores com um mundo desconhecido foi, no mínimo, fascinante para eles. Despertou o interesse pela busca de maiores informações sobre profissões, empreendedorismo e demais possibilidades dentro do que os interessa.

5. Avaliação

A partir dos objetivos traçados inicialmente, pudemos observar que o desenvolvimento a respeito da vida social dos alunos foi imensamente modificado, foi possível esclarecer aos alunos a respeito das profissões, vocações e mercado de trabalho de forma geral, mas não foi possível trazer para os alunos uma palestra com um Psicólogo, que inicialmente, acreditamos ser muito importante.

Uma participação ao encontro do teste vocacional e de outros esclarecimentos que o psicólogo pode trazer, mostraria aos jovens um panorama mais esclarecedor, inclusive com relação às suas inquietudes.

O trabalho com os alunos para o desenvolvimento de habilidades citadas como objetivos gerais: capacidade de comunicação eficiente, interpretação, questionamento, posicionamento, interpretação e atuação sobre a sua vida, suas escolhas e também na sociedade, foram muito positivos e alcançados, pois os alunos já traziam consigo certezas a respeito disso. Muitos deles traziam suas colocações a respeito de processos seletivos que familiares e amigos tinham participado, assim, mostravam aos colegas como era o processo de busca pelo emprego, no caso deles, que sem experiência buscam uma primeira oportunidade, mas são cobrados com relação às capacidades necessárias para ingresso no mercado.

Aspectos já de cunho profissional foram trabalhados. Pudemos mostrar para os alunos como se estruturam entrevistas de emprego, habilidades exploradas e muitas vezes cobradas das pessoas que passam por esse tipo de processo seletivo.

Os resultados estão bem próximos dos objetivos e em muitas perspectivas, os excedem, uma vez que os alunos, a partir de aulas mais interativas, começam a refletir e buscar maiores informações em suas casas. Um exemplo que pode ser dado é o maior envolvimento dos alunos com o ENEM, no qual visualizaram grande possibilidade de concorrer às bolsas que ficam disponibilizadas pelos programas que andam junto com ele, como o PROUNI, FIES, PRONATEC, etc.

O Governo oferece aos alunos muitos cursos de nível técnico. Foi proporcionado aos alunos o auxílio da bibliotecária nas suas inscrições e maiores dúvidas, assim, através do PRONATEC, os alunos conseguiram visualizar uma nova oportunidade, próxima e real de profissionalizarem-se.

A razão desta proximidade se deu por poder oportunizar aos alunos este primeiro contato. Assim, vemos isso como um impulso muito significativo e uma possibilidade ímpar de trazer novos ares ao ensino médio que torna-se “puxado” se combinado com tantas decisões a serem tomadas nesta fase em especial.

O meio mais utilizado para avaliar o aluno foi a observação. Observou-se constantemente o envolvimento dos alunos, a participação deles nas atividades, nas visitas e nas palestras ofertadas pelas instituições parceiras, mas algo a ser reafirmado aqui, nessa etapa, é o real envolvimento que tiveram, a atenção que davam a todas as pessoas que gentilmente lhes traziam palavras de grande impacto, evolução e possibilidade.

Os alunos aprenderam, primeiramente, a acreditar. Aprenderam que não se pode temer tanto algo que não se conhece. Assim, quando colocado para eles a imensa viagem que faríamos através de todos esses temas, percebeu-se que foram se acalmando e ao conhecerem tantas instituições, possibilidades de ingresso e mais – a naturalidade da dúvida, estes alunos começaram a entender toda esta ebulição como positiva, como constitutiva dessa fase da sua vida. Assim puderam amadurecer.

É possível avaliar, também, que as práticas adotadas foram estruturantes para todos os alunos participantes. Uma vez que já foi colocada a pluralidade das turmas, tivemos alunos que buscaram maiores conhecimentos sobre os estudos fora daqui, os empreendimentos fora, mas muitos deles

tiveram um olhar pontual sobre suas profissões, sobre as carreiras que já possuem, como os horticultores, os produtores de leite e laticínios que buscam um crescimento e maior dedicação à este mercado específico dentro de nosso município e hoje, para além dele. Avaliamos a presente prática como muito positiva.

É possível a nós, enquanto professores, perceber como determinadas atitudes e iniciativas podem agregar muito mais valor aos conteúdos que ensinamos em prática e que muitas vezes não são muito valorizados. Os alunos, quando postos em contato com conteúdos da vida real, com problemáticas inerentes aos seus anseios, são capazes de progredir e desenvolver-se muito além daquilo que imaginamos ser possível.

Todos os desafios iam ao encontro de um maior desenvolvimento de suas capacidades para enfrentamento de problemáticas que os esperam quando concluem o ensino médio. Assim, pude perceber o quanto eles enfrentavam tudo que era proposto, como se mostravam dispostos a descobrir e rechearem suas vidas com novas possibilidades, expectativas e por que não...esperança.

Os alunos de fato se colocavam nas atividades, mostravam que estavam ali para que mostrassem o quanto são interessados em saber o que os espera, principalmente agora que foram indagados sobre isso e lhes foi ofertada a possibilidade de descobrir mais e sonhar mais.

As estratégias possibilitaram um envolvimento maior dos professores e da comunidade escolar, bem como das entidades e pessoas parceiras, mas isso pode ser melhor direcionado e trabalhado com outros propósitos, em anos anteriores, auxiliando na verdadeira construção de conhecimentos capazes de melhorar ainda mais a perspectiva e os resultados a longo prazo.

Com certeza muitas modificações podem ser feitas, outras estratégias utilizadas e mais, pode-se ainda contar com outros profissionais que fomentem ainda mais o trabalho a respeito do despertar para o mundo profissional e vocacional dos alunos. Isso, se melhor estruturado, pode nos ajudar muito a trazer mais força ao nosso projeto, atingindo outras classes, escolas da cidade vizinha e mostrar às empresas e instituições como elas são necessárias a projetos desse tipo.

Novas ideias surgiram com relação a esse projeto e com relação a outros que podem ser propostos à escola e aos colegas de outras disciplinas, aumentando e ampliando a possibilidade de trabalho com aspectos variados da mesma temática, inserindo novas visões e o apoio de outros profissionais.

Os alunos sempre são indagados sobre suas escolhas. Além dessa aflição, não ter a resposta os assusta, principalmente se percebem que podem conhecer poucas coisas, até mesmo sobre si.

Como essa aplicação visa auxiliar estes jovens na busca de informações a respeito do mercado de trabalho que os espera no próximo ano ou que já é tomado por eles, buscamos observar o projeto profissional como um todo, a vida estudantil em universidades que se aproxima e traz possibilidade de desenvolvimento.

Isso, muitas vezes, pode assustá-los, sendo que no próximo ano poderão fazer escolhas importantes que refletirão por todo o seu futuro e à nós, educadores, resta respaldar e oferecer à eles subsídios para que se preparem o melhor possível.

O maior desafio é a participação da família, que também pode ser ampliada, trazendo para a escola a participação dos pais. Muitos aspectos podem ser melhorados, o apoio dos pais aos alunos já modifica em tudo a estrutura deste projeto, que tem ainda mais possibilidade de se ampliar e de trazer resultados ainda melhores. Imagino que tal participação pode mostrar aos alunos o engajamento de profissionais de todos os tipos e que mostrariam a realidade das profissões de quem está dentro de casa e muito pouco conversa com seu filho ou com os amigos dos filhos nos momentos em que se encontram juntos.

A resistência da equipe pedagógica e o currículo incoerente foram desafios que também tiveram seu lugar nessa aplicação. Podemos ver que alguns profissionais têm certa dificuldade em desviarem-se do currículo e propor novas aprendizagens e aplicações de forma diferenciada, mas também este desafio nos auxiliou a mostrar-lhes o quanto isso pode ser importante.

Ao convidarmos os profissionais da escola para acompanharem a visita, pôde-se perceber o quanto ficaram entusiasmados por poderem, junto a mim, proporcionar momentos diferentes aos alunos, que ficaram fascinados em contato com tantas profissões reunidas em uma feira no Shopping Serra Sul.

Pudemos também perceber como os alunos se sentiram mais confiantes após as aulas e também após as visitas e palestras com profissionais das universidades que tem programas de divulgação e que estiveram em nossa cidade: FAEX (Faculdade de Extrema) e Faculdade de Direito do Sul de Minas, mostrando aos alunos o quanto é importante estar ciente de tudo o que eles podem fazer por si próprios, a partir dessas descobertas tão significativas e singulares aos que estão nesta fase.

Um resultado pertinente de ser colocado é a inscrição do presente projeto no “Prêmio Professores do Brasil”, que premia práticas de ensino inovadoras e que auxilia as comunidades em seu desenvolvimento.

6. Referências

OLIVEIRA, Dinah Salles de. **O que você vai ser quando crescer?** São Paulo. Editora Moderna, 2012.

<https://www.youtube.com/watch?v=4AETcZOv2Ac>. Acesso 12/05/2017

<http://epocanegocios.globo.com/> - Acesso 12/05/2017

<http://revistapegn.globo.com/> - Acesso 12/05/2017

<https://www.youtube.com/watch?v=kQF3Qw1MtRA> - Acesso 12/05/2017

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE: RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E TRABALHO

TAMYRES CECÍLIA DA SILVA³⁰³

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

tamyrescecilia@ymail.com

Resumo. *Em nossa pesquisa de mestrado, filiada à Análise de Discurso, nas perspectivas teórico-metodológicas de Michel Pêcheux, na França, e de Eni Orlandi, no Brasil, temos como objetivo compreender os processos de produção de sentidos sobre a capacitação de jovens para o (mercado de) trabalho, inscritos nas políticas públicas voltadas para a reforma do Ensino Médio na atualidade. Está em tramitação no legislativo brasileiro a Lei nº 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017 que sanciona novas políticas para o ensino médio, sustentando-se em modelo(s) já implementado(s) em outros países: ensino em tempo integral com capacitação do jovem para o trabalho. Lemos, nas legislações, que muitos direcionamentos são voltados a uma profissionalização dos alunos e é colocado como evidência que, com a reforma do Ensino Médio, teremos uma melhoria na estrutura do sistema atual do ensino médio por intermédio da flexibilização da grade curricular e aumento da carga horária, em alguns casos, ensino em horário integral, através da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.*

Palavras-chave: Trabalho. Ensino Médio. Reforma. Ensino Integral.

Abstract. *In our survey of master, affiliated to discourse analysis, the theoretical-methodological perspectives of Michel Pêcheux, in France, and Eni Orlandi, in Brazil, we aim to understand the processes of production of senses on the empowerment of young people for the labor market (de), enrolled in the public policies directed to the reform of Secondary Education in actuality. It is in legislative procedures within the Brazilian Law No. 13,415 of 16 February 2017 which penalizes new policies for the middle school, supporting himself on model(s) already implemented(s) in other countries: full-time education with training of young people for the job. We read in the laws, which many directions are directed to a professionalization of the students and is placed as evidence that,*

³⁰³ Bolsista com o apoio da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais).

with the reform of secondary education, we have an improvement in the structure of the current system of education through the flexibilization of the curriculum and increased workload, in some cases, in full time education, through the policy of encouraging the implementation of primary schools in full time.

Key words: Work. Middle School. Reform. Integral Education.

1. Introdução

Somos constantemente apresentados à diferentes formulações jurídicas que norteiam o fazer pedagógico, programas, diretrizes e bases que buscam homogeneizar o ensino de forma a direcioná-lo para um fim específico. Nesse sentido, Althusser (1998, p. 9) se esforçou em mostrar que, na própria reprodução das forças produtivas, entra em jogo mecanismos ideológicos nos quais a qualificação da força de trabalho é condição necessária à reprodução de forças produtivas e coloca:

Ora, o que se aprende na escola? É possível chegar-se a um ponto mais ou menos avançado nos estudos, porém, de qualquer maneira aprende-se a ler, escrever e contar, ou seja, algumas técnicas e outras coisas também, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou ao contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes postos da produção (uma instrução para os operários, uma outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma última para os quadros superiores, etc...). Aprende-se o “know-how” (ALTHUSSER, [1970] 1998, p. 58).

Ao encontro desta temática, voltada ao papel da escola colocado como fundamental na qualificação dos alunos e no seu direcionamento ao trabalho, as políticas públicas e as concepções sobre elas que estão intrinsecamente ligadas à instituição escolar e à constituição do sujeito, pela formação no espaço escolar. Dessa forma, Souza (2006) reúne as definições de diferentes autores que se dedicaram ao estudo da noção de políticas públicas e suas relações com as ações do governo.

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUZA, 2006, p. 24).

Orlandi (2010), na perspectiva teórica da Análise de Discurso, analisa os sentidos de políticas públicas. Segundo a autora:

[...] A arte da política é a arte de pensar pelo outro, isto é, em termos discursivos, praticar o pensamento político é situar-se lá onde os sentidos se repartem. Há, pelo modo como a sociedade é regida, formas de estabilização desses sentidos em formações discursivas que fixam sentidos para o público e para as políticas públicas (cf. o que é “consenso” em E. Orlandi (org) 2010). Como disse, praticar o real do pensamento político é poder situar-se onde os sentidos se repartem e poder assim observar os limites impostos pelas formações discursivas, sendo sensível a outros sentidos para o que seja o público, o que nos leva a exercer outras práticas políticas, outros sentidos de social (ORLANDI, 2010, p. 13).

Pela noção de Orlandi (2010), voltamo-nos—às políticas públicas em relação ao ensino médio, ou seja, às políticas públicas de ensino que buscam regimentar uma perspectiva de estudo direcionada para uma “formação” ou “capacitação” (Orlandi, 2010) para o trabalho, à preparação do adolescente/jovem para o pós-ensino médio, para a vida no (mercado de) trabalho, em que

A noção de conhecimento aplicado escolar é colocada em relação ao sujeito, de modo que “ser competente”, “ser capaz de”, se reduz a saber ativar e utilizar um conhecimento construído. E, por fim, parece-nos que “competências”, predicada como conhecimento aplicado, interessado, se opõe a “conhecimento desinteressado”, predicado como conhecimento erudito, que tem como fim em si mesmo (DIAS; NOGUEIRA, 2017, s/p).

Filiados à Análise de Discurso, nas perspectivas teórico-metodológicas de Michel Pêcheux e de Eni Orlandi, em nossa pesquisa, buscamos compreender como são instituídos determinados sentidos e não outros em políticas públicas para o ensino médio, tendo em vista as leis e as reformas na atualidade e a maneira como circulam sentidos sobre a formação de jovens para o (mercado de) trabalho.

Dentre as ações do governo, temos a polêmica Lei nº 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017, que sanciona políticas para o ensino médio buscando um “novo modelo” já implementado em outros países: ensino em tempo integral com “capacitação” do jovem para o trabalho. A partir dessa Lei está em tramitação um novo currículo norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) através da definição das competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes. Este novo currículo será obrigatório a todas as escolas brasileiras.

Desta forma, vamos analisar como se inscrevem determinados sentidos legitimados a respeito das legislações e os fatos e acontecimentos que demandam por interpretação em meio a esse espaço polêmico das reformas voltadas para a formação/capacitação do jovem.

2. Justificativa

Desde o início de meus estudos, no Curso de Graduação em Letras –

Português, sempre despertaram o meu interesse as pesquisas que vão ao encontro do aprendizado e desenvolvimento de competências nos anos finais do Ensino Médio, tendo em vista a possível empregabilidade nos próximos anos. Tais competências podem ser compreendidas como um maior direcionamento ao desenvolvimento da escrita e oralidade dos jovens, bem como postura, compreensão e interpretação.

Durante os estágios obrigatórios, observava e refletia as questões que mais afligiam os alunos naqueles anos. Assim, meus trabalhos, enquanto graduanda e participante dos projetos de Iniciação Científica, buscaram trabalhar o desenvolvimento de competências que os auxiliassem nos anos seguintes em suas vidas, mais precisamente no pós-ensino médio e o que vem pela frente, ou seja, naquilo que os espera fora dos muros das escolas e que os amedronta imensamente.

Hoje, em nossa sociedade, passamos por um período de grandes polêmicas sobre as mudanças propostas pelo governo. A população reivindica, luta e quer entender como as reformas trabalhistas (incluindo a lei da terceirização), a reforma previdenciária e as reformas educacionais irão refletir diretamente em suas vidas. E hoje, filiados à Análise de Discurso, pelo trabalho que estamos propondo, temos a responsabilidade ética e política de compreender os discursos em circulação no nosso cotidiano sociocultural, analisar os acontecimentos, em potencial, que demandam por interpretação, na atualidade, em meio a grande repercussão, grandes discussões e sentidos impulsionados e cristalizados enquanto “informação” pela mídia eletrônica.

Assim, justifica-se o presente projeto, na busca por analisar os efeitos de sentidos dessa reforma do Ensino Médio e compreender o como se dá, na/pela linguagem, a relação entre Políticas de ensino e Trabalho na contemporaneidade. Desta forma, acreditamos que esta pesquisa é relevante social e institucionalmente na medida em que visa a compreensão das políticas públicas constitutivas da reforma do ensino médio na sociedade, na história.

3. Objetivos

Objetivo geral

Compreender o processo de produção de sentidos em relação à capacitação de jovens para o (mercado de) trabalho em políticas públicas da Reforma do Ensino Médio na atualidade.

Objetivos específicos

- Analisar as relações entre a proposta de “formação integral” nas políticas para o ensino médio na atualidade e imaginário sobre o mercado de trabalho em circulação no nosso cotidiano;
- Discutir as relações entre Educação e Trabalho nas políticas públicas para o Ensino Médio;
- Compreender como se dão os processos de institucionalização de sentidos entre Estado/Escola e Mercado nas políticas públicas para o ensino médio.

4. Quadro teórico

Na perspectiva de estudo da Análise de Discurso de filiação francesa, sob dizeres de Eni Orlandi:

A Análise de Discurso trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente tem a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso assim é a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2003, p.15).

Discurso são os sentidos em curso, em circulação na sociedade, produzidos na/pela língua em seus diferentes meios, de modo que busquemos compreender como seus efeitos se inscrevem em diferentes materialidades discursivas, lembrando, com Orlandi, que sentido e sujeito se constituem ao mesmo tempo.

O presente trabalho busca compreender as relações entre linguagem e trabalho nas propostas de Reforma do Ensino Médio, que são postas em evidência na mídia, ou seja, pela televisão, internet e é propagada pelo governo como benéfica aos jovens e também à sociedade. Segundo o texto do Coletivo Passa Palavra:

O objetivo das modificações previstas pela reforma não é apenas ajustar as instituições escolares a demandas econômicas do mercado de trabalho ou remontar às práticas de ensino sob a forma de mercados variados. Ao nosso ver, ela atende também a uma necessidade de caráter político, inseparável de seus objetivos mais acentuadamente econômicos.

A questão do imaginário da técnica ou “arte de falar e escrever corretamente” (Dias, 2012) na especificidade da história do conhecimento linguístico no Brasil, é determinado por uma memória da colonização linguística, pela qual ressoam sentidos de que o brasileiro não sabe falar a Língua Portuguesa do Brasil. Língua do colonizador, língua do explorador de nossa mão de obra.

A Análise de Discurso nos abre o campo para que seja possível compreender os sentidos em disputa na sociedade, a luta de classes por diferentes temáticas, nos permitindo deslocar em nossas leituras certas evidências de sentido literal, imposto. É pela relação da teoria inscrita nas práticas discursivas que nos posicionamos enquanto analistas de discurso.

Analisar o discurso nos permite observar aspectos sociais, ideológicos e históricos dos sujeitos, assim é necessário compreender como os sentidos, pela língua, se inscrevem na história.

Sobre o discurso, Pêcheux coloca que “não se trata de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B” ([1969] 1990, p. 82). No entanto, os sentidos não estão soltos, não se faz qualquer interpretação, ao contrário, eles são sempre ‘administrados’”, adverte-nos Orlandi (2003).

O desencontro entre as leis e os demais discursos formulados sobre a proposta da reforma propiciam à AD um vasto e fecundo campo de estudo, no qual Sargentini (2004) corrobora:

Discursos sobre o trabalho têm existência em diferentes

lugares na sociedade, como a mídia, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e nas vozes dos trabalhadores, o que revela sujeitos com diferenças quanto à inscrição ideológica e discursos contraditórios sobre o trabalho.

5. Quadro metodológico

Ao se falar em Análise de Discurso, é importante considerar que se trata do discurso em análise, em que os princípios e procedimentos de análise se constituem em relação à especificidade do gesto do analista. Para discutirmos a questão da metodologia em Análise de Discurso, primeiramente trabalharemos a noção de corpus, que Orlandi (1998) define da seguinte maneira:

É preciso dizer que o corpus em AD é instável e provisório. [...] Esse material se organiza em função de um princípio teórico, segundo o qual a relação entre o linguístico e o discursivo não é automática, não havendo biunivocidade entre as marcas linguísticas e os processos discursivos de que são o traço (as pistas) (ORLANDI, 1998).

A Análise de Discurso, ciência em que “o político e o simbólico se confrontam” (ORLANDI, 2015, *idem*), se mostra em um terreno fértil por fazer fronteira com outras ciências que a tornam possível de abordar temáticas essenciais ao homem, à linguagem e à história.

Dessa forma, levando em conta a perspectiva teórica da Análise de Discurso, colocamos que muitas propostas de ensino têm sido formuladas ao longo da história da escolarização em nosso país, porém

O histórico em Análise de Discurso não é cronológico e nem evolutivo. Como dissemos, a historicidade do discurso está ligada ao modo de funcionamento da linguagem e tem a ver com a produção de sentidos na relação entre formações discursivas. Daí preferimos a noção de sentido diferente, já que o sentido nunca está sozinho, não se produz uma vez só, em lugar só. (ORLANDI, 2003, p. 23)

Se “o discurso é efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2003, p. 21), podemos aqui inferir que os sentidos que são produzidos por diferentes sujeitos do/no discurso são inerentes aos processos históricos e sociais que decorrem.

O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto (ORLANDI, 2003, p. 23).

Essas regularidades podem ser compreendidas no processo de constituição do corpus de análise, pelo gesto de recortar do analista. Segundo Orlandi (1989, p. 36), o recorte refere-se a uma unidade discursiva entendida como fragmentos correlacionados de linguagem e situação. Interessante observarmos e darmos continuidade à nossa reflexão, corroborando com a autora e reconhecendo a maneira com a qual a Análise de Discurso observa e

questiona seus objetos, partindo de percepções que visam expor a “opacidade da língua”, a sua relação com a “exterioridade” etc. O discurso é o objeto próprio da Análise de Discurso e isto significa “o estudo da língua funcionando, para a produção de sentidos e que permite analisar unidades além da frase” (ORLANDI, 2003, p. 16). Através da noção de discurso, compreendemos que o modo de existência da linguagem é social, configurando também o discurso como social e assim consideramos as condições de produção, teoria basilar desta ciência.

A interpretação, outro conceito ímpar em Análise de Discurso é “função da historicidade. Invertendo a perspectiva, podemos mesmo dizer que o fato simbólico mais característico da historicidade é a interpretação” (ORLANDI, 1996).

Uma das principais questões na atual reforma, versa sobre as mudanças curriculares e a Base Nacional Comum Curricular.

Esta proposta, que é atribuída ao então presidente Michel Temer e seu governo, pode facilmente ser colocada em relação à um Projeto de Lei anterior, de nº 6.840/2013 que tramitava sob autoria do deputado petista Reginaldo Lopes. O que não foi posto em evidência que a Presidente Dilma teria objetivos muito parecidos a respeito deste tipo de modificação educacional.

Isso nos permite afirmar que uma grande visibilidade tem sido dada ao aspecto político da proposta de Reforma do Ensino Médio, mas que infelizmente aspectos profundos e que estão no cerne da questão estão sendo deixados de lado: o interesse de quem precisa do trabalhador a se formado na escola é um desses aspectos.

Ao escutarmos cotidianamente o que a mídia veicula sobre essas reformas e também as notícias entristecedoras sobre o governo, perdemos preciosos capítulos que decorrem nos bastidores, como, por exemplo, uma aliança com o alto empresariado a fim de que sejam efetivadas significativas mudanças em nosso modelo educacional.

A proposta a qual nos referimos não foi iniciada e nem desenvolvida a partir da medida tomada por Temer, muito menos pelo próprio deputado petista que cuidava deste assunto anteriormente

Seus pontos principais, assim como diversas iniciativas estaduais e municipais que difundem pelo país desde o início de 1990, na verdade vem sendo arquitetada por fóruns, seminários, comissões especiais em câmaras legislativas e outros artifícios, juntos a entidades de governo, tecnocratas no assunto, capitalistas do ramo educacional e entidades do terceiro setor. (PASSA PALAVRA, s.d.)

Assim, pode-se inferir que o que tem sido fortemente escondido é o interesse de aumento da força produtiva, por um trabalho que proporcione qualificação técnica aos jovens – ou o mais próximo disso possível.

Expor, desse modo, a participação e atuação paralela das empresas, coloca também como tal trabalho não é inocente ou desprovido de interesses e muito menos acontece sem bases:

Na verdade elas seguem diretrizes e práticas que já vêm sendo formuladas e testadas há certo tempo pelas grandes empresas (PASSA PALAVRA, s.d.).

Ao propor uma “flexibilização” do ensino médio, propõe-se que o currículo passe a ser composto pela BNCC e possua áreas diversificadas, o que é exposto na medida provisória como “itinerários formativos específicos”. A nova subdivisão de disciplinas seria: Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica Profissional. Mais uma vez, observa-se aqui o discurso empresarial que, tomado nas avaliações do ranking nacional e no índice de evasão, classificou o currículo como “pouco atrativo” aos estudantes, justificando tais resultados.

Na mesma direção, a reformulação curricular também é proposta desde 2015, quando a “Fundação Carlos Chagas”, a pedido da Fundação Victor Civita, apoiada pelo Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Itaú BBA e Instituto Península, analisou as “políticas curriculares vigentes de Ensino Médio” dos 27 estados brasileiros. O que foi apresentado a partir desta análise é uma justificativa para que se possa “permitir que os jovens escolham a partir de um leque de opções, o percurso que mais se adeque às suas características pessoais, vocações e projetos de vida” (PASSA PALAVRA, s.d.).

Em 2017, uma nova pesquisa foi desenvolvida e aplicada pelo Instituto Unibanco, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Movimento pela Base (movimento de empresários que formula a BNCC). Tal pesquisa tratava da “distribuição dos tempos por áreas e componentes curriculares”. O que se propôs a partir disso é a “hierarquia entre as disciplinas”, preservando o máximo de tempo de Língua Portuguesa e Matemática, exigindo uma “integração entre as disciplinas” – a partir desse ponto comum, outras disciplinas tornar-se-iam eletivas, o que permitiria a almejada flexibilização curricular e traria a possibilidade de escolha por parte dos estudantes; “e foi o Consed, em constante diálogo com o setor empresarial, quem propôs ao MEC a flexibilização do currículo”. (PASSA PALAVRA, s.d.)

6. Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

DIAS, Cristiane. **Sujeito, sociedade, tecnologia: a discursividade da (rede) de sentidos**. São Paulo: Hucitec, 2010.

DIAS, Juciele e NOGUEIRA, Luciana. **O político-ideológico na (nova) Base Nacional Curricular Comum: uma análise discursiva das ‘competências’ e ‘habilidades’**. VIII SEAD. Recife, 2017.

ORLANDI, Eni Pulcinelli; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando. **Vozes e contrastes: Discurso na Cidade e no Campo**. São Paulo: Editora Cortez, 1989. 151 p.

_____. ORLANDI, E.P.; **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Formas de Conhecimento, Informação e Políticas Públicas**
Animus - revista interamericana de comunicação midiática. Mestrado em Comunicação - UFSM v.17, jan-junho 2010

PÊCHEUX, Michel (1969). **Análise Automática do Discurso (AAD-69)**. In: GADET & HAK (org). Por uma análise automática do discurso. Campinas: Ed. Unicamp, 1990, p.61- 162

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso – uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Pulcineli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988. 317 p.

PÊCHEUX, Michel e Fuchs, Catherine. **A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975)**. In: Gadet, Françoise & Hak, Tony (orgs.) Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1990.

PFEIFFER, Claudia. In: ROMÃO, L (Org.) **Leitura e(m) discurso**. Ribeirão Preto: Ed. Alfabeta, no prelo.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

<http://passapalavra.info/2016/10/109597>. Acesso em 20/07/2017.

DIZENDO DO CORPO COM O CORPO: ANÁLISE DE UMA PERFORMANCE EMBLEMÁTICA DO FEMINISMO

TELMA DOMINGUES DA SILVA

Resumo. *A presente comunicação traz uma análise que concerne o projeto “Corpo/ voz/ memória: subjetivação feminina” que desenvolvo. Retomo a noção de memória a partir da análise de discurso, considerando primeiramente o papel da memória histórica de fixar um sentido entre outros. Assim, tendo em vista que a voz feminina foi de algum modo silenciada ou posta em segundo plano, a proposta de desenvolver uma reflexão sobre a memória feminina implica, justamente, na consideração do silenciamento de determinadas formas de subjetivação, ou de formas de olhar/ dizer específicas na produção social.*

Palavras-chave: *memória feminina; processo artístico; corpo*

Résumé. *Cette communication apporte une analyse qui concerne le projet "Corps / voix / mémoire: la subjectivation féminine" que je développe. Je reviens à la notion de mémoire à partir de l'analyse du discours, en considérant d'abord le rôle de la mémoire historique pour fixer un sens parmi d'autres. Ainsi, puisque la voix féminine a été en quelque sorte réduite au silence ou mise en arrière-plan, la proposition de développer une réflexion sur la mémoire féminine implique, justement, la prise en compte du silence de certaines formes de subjectivation, ou manières de regarder / dire spécifiques à la production sociale.*

Mots-clés: *mémoire féminine; processus artistique; le corps*

A presente comunicação traz uma análise que concerne o projeto “Corpo/ voz/ memória: subjetivação feminina” que desenvolvo como projeto individual no Projeto de Pesquisa que coordeno com o título de “Arte, escrita e sujeito: arquivos, práticas e tecnologias de linguagem”.

Retomo a noção de memória a partir da análise de discurso, considerando primeiramente o papel da *memória histórica* de fixar um sentido entre outros. Assim, tendo em vista que a *voz feminina* foi de algum modo *silenciada* ou posta em segundo plano, a proposta de desenvolver uma reflexão sobre a *memória feminina* implica, justamente, na consideração do silenciamento de determinadas formas de subjetivação. A análise que apresento parte de uma produção no campo das artes, e pergunto como é “a voz” ou “dar voz” ao feminino nas Artes Plásticas: como são colocados dizeres do corpo/sujeito feminino como enunciáveis na ordem do discurso a partir do campo artístico, na relação com o que pode ter sido ou é silenciado, de diversas formas, na sociedade e no próprio campo artístico?

Procuro compreender movimentos discursivos que articulo pela presunção de um desdobramento entre uma *memória feminina* e uma *memória do feminino*, considerando-se que a significação nesse contexto se dá pelo desdobramento do(s) discurso(s) em ambas as direções: o dizer a partir do

feminino e o dizer *sobre o feminino*, quando este é tornado objeto – sem esquecer que haverá sempre multiplicidade/ diversidade de discursos *do feminino* e *sobre o feminino*.

A respeito da arte enquanto prática de linguagem, trago primeiramente as formulações de Pêcheux (1990) quando aponta a inscrição do invisível e da ausência nas formas linguísticas. O que interessa desse texto na presente elaboração não são as formas linguísticas, mas esse “dar forma” *ao invisível* e *ao ausente*, como um movimento do sujeito que possibilita uma relação com “as diferentes modalidades de ausência” como diz Pêcheux, uma relação com o “não está mais”, com o “nunca estará”, com o alhures.

Se há uma fronteira, embora cambiante, na prática cotidiana de linguagem, na prática artística essa fronteira é invadida, ultrapassada, derrubada. O invisível, o desejo é encarnado. Se o sujeito, conforme Orlandi (1998), “se estabelece um lugar possível no movimento da identidade e dos sentidos”, a prática artística transborda do impossível.

A tais formulações sobre o invisível e o sujeito, a partir de autores da análise de discurso, vou relacionar uma reflexão de Didier-Weill (1997), psicanalista, que retoma Freud e Lacan para compreender a arte (sujeito/ linguagem) enquanto *pulsão invocante*. Diz: seria uma palavra delirante se o sujeito estivesse sozinho, mas o sujeito sai da solidão pela possibilidade de *dirigir-se a*, em uma invocação que estrutura a própria *pulsão invocante*, como transferência no tempo; a invocação dirige-se a um Outro que não está presente senão como por-*vir*. Penso então que podemos aproximar a invocação ou *pulsão invocante* à inscrição na linguagem do invisível e do ausente, conforme nos fala Pêcheux. E, assim, no contexto dessas leituras, procuro dar relevância a uma compreensão específica aqui de “voz” e “corpo” para os questionamentos que constituem este trabalho.

Com a seguinte formulação de Weill: “esta palavra que não quer dizer nada senão o que é, uma palavra”, afirma-se algo sobre a arte ou sobre a linguagem, se lhe retiramos de sua dita função comunicativa... ou sobre essa possibilidade de dar forma, de dar corpo significando (o invisível e a ausência): voz (dar voz) como endereçamento (tendo em vista a *pulsão invocante* e esse Outro que não está presente), como verbo, como corpo sensível que se corporifica pela espessura simbólica (materialidade significante)...

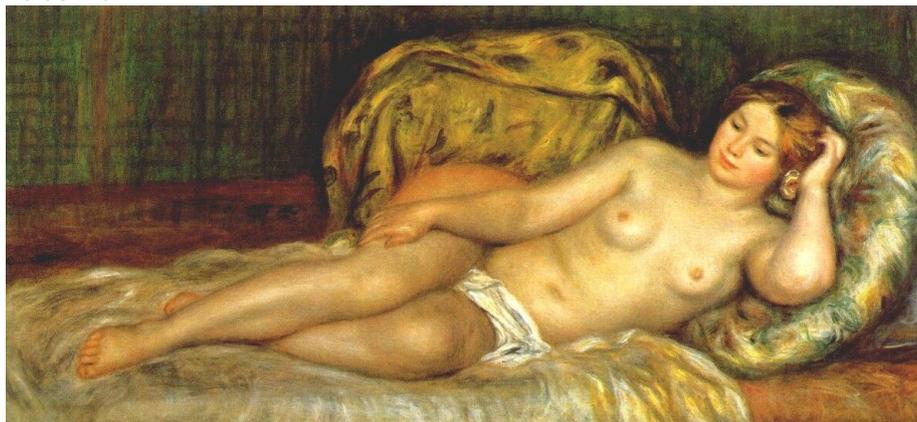
O evento aqui analisado é uma *performance*, em que a artista (Carole Scheemann) coloca-se nua. Retomo novamente Didier-Weill, que fala de como são heterogêneas “a materialidade do corpo, a imagem do corpo e o verbo enxertado neste corpo”. Ou seja, o corpo não é tão somente sua realidade concreta, suas formas e seu funcionamento bioquímico, mas também algo que tem a ver com o mal estar da civilização, com o sintoma, com o fato de que o homem “após ter-se tornado falante, viu-se despojado daquela naturalidade que tanto o fascina no corpo do animal”. Ou seja, a linguagem, o simbólico, é algo que acontece no corpo e com o corpo. Pode-se considerar que a presença do artista com o seu corpo nu na *performance* tem a ver ao mesmo tempo com uma busca pela *naturalidade perdida* e com a eliminação do *disfarce* sobre o mal estar do humano.

Então, em minha análise, foquei a relevância de “corpo” enquanto materialidade significante e discursiva nas artes plásticas, quando se objetiva uma compreensão da voz feminina nesse campo. Nesse sentido, pode-se propor uma interligação entre *questionar o que se diz do corpo nesse campo* e

questionar o que diz esse corpo/ voz (corpo/sujeito feminino).

Na dependência do olhar do Outro, o sujeito está pronto a se renegar – ainda segundo Weill: “a desqualificar-se como ser falante e, se este sujeito é uma mulher, a obedecer, como imagem, à seguinte injunção: “Seja bela e cale-se!”. O sentido dessa auto-desqualificação é: “Consinto no silêncio já que consinto em não ser mais do que imagem visível, quer dizer, coisa despojada de invisível. Na verdade, sei que o que fala não poderia ser senão invisível”.

O contexto das Artes Plásticas, entre outros, fixa imagens para corpo/ sujeito feminino, se lembramos de como o corpo feminino é e foi sempre *objeto*. Por exemplo, no quadro de Renoir *Nu reclinado em almofadas*, na imagem abaixo:



No contemporâneo, o corpo passa a integrar a obra artística ou, melhor, o processo artístico enquanto materialidade, e passa também a ser repensado e reinterpretado enquanto objeto da exploração artística. *A partir desse momento, produz-se uma familização do discurso artístico nas artes plásticas, uma relação da produção artística com reflexões feministas, em um encontro que origina uma crítica da cultura, abrindo para novos olhares e lugares de fala.*

Com a performance, no campo das artes visuais, o corpo se torna “um meio entre outros” – desse modo, uma série de trabalhos hoje podem ser tomados para um recorte analítico que explore essas questões que expus aqui brevemente. A performance intitulada *Interior Scroll* de Carolee Schneemann é muito emblemática – me parece – do movimento feminista e da década de 70.

Se anteriormente havia uma idealização (aspecto heroico) sobre o corpo, isto será confrontado em produções na década de 1960-70. Só para situar o que se dá nesse momento, em produções como esta, este entre outros trabalhos podem ser associados à chamada *body art*.

No verbete *body art* da Enciclopédia Itaú cultural, diz-se:

- que são questionados os enquadramentos sociais e artísticos da arte moderna;

- que há uma tentativa de dirigir a arte às coisas do mundo, à natureza etc.

- que há articulação de diferentes linguagens;

- que se verificam relações entre arte e vida cotidiana, o rompimento das barreiras entre arte e não arte e a importância do espectador como parte integrante do trabalho.

Da década de 60 para a de 70 passasse de um momento em que o corpo era material da arte apenas enquanto durava o gesto (a imagem



A concepção da performance é a de uma gestualidade através da qual a artista simula estar extraindo um pergaminho (scroll) da vagina. (É um papel estreito dobrado diversas vezes que ela instala em uma caixa transparente e vai desdobrando ao ser puxado, o que produz uma analogia com a forma de uma serpente.)

Com isso, podemos dizer que a artista realiza ritualisticamente o processo de dar à luz, de conceber *um texto*, ao qual vai lendo imediatamente aos presentes.³⁰⁴ Conceber palavras, conceber “o verbo enxertado nesse corpo” – é como se a gestualidade da performance da artista transformasse em cena essa ideia do verbo enxertado nesse corpo... conceber-se enquanto sujeito, uma voz própria que fala sem se dirigir a um outro imediato... Por meio desse ritual, a artista simboliza um poder de criação e de nomeação, poder que ocupa o corpo mesmo da mulher através do que a artista propõe nestes e em outros trabalhos como “espaço vulvico”. É a maneira dela de fazer ver o invisível que se constitui na voz (significação) feminina, fazer dizer na voz própria desse corpo.

Na perspectiva da sensualização, o corpo feminino é falado (exibido, voyerizado etc.), ao passo que a realização de Schneemann em *Interior scroll* inscreve de maneira brutal esse como um corpo que pode falar e fala. Ela mesma descreve esse gesto de tirar uma forma que se assemelha a uma serpente do seu interior como um gesto de nomeação:

The message I read for Interior Scroll is from the feminist texts in “Kitch's Last Meal”. The image occurred as a drawing; this image seemed to have to do with the power and possession of naming - the movement of interior thought to external signification, and the reference to an uncoiling serpent, to actual information (like a ticker tape, rainbow, torah in the ark, chalice, choir loft, plumb line, bell tower, the umbilicus and tongue).

[A mensagem que eu leio para Interior Scroll é dos textos feministas de Kitch's Last Meal [A Última Refeição de Kitch]. A imagem ocorreu como desenho; essa imagem parecia estar relacionada ao poder e à posse da nomeação – o movimento do pensamento interno ao significado externo e a

³⁰⁴ Essa performance foi apresentada duas vezes, ambas nos EUA [em 1975, em East Hampton (Nova York), e em 1977, no Festival de Cinema de Telluride (Colorado)]. Na primeira apresentação, que era para ser a única, o público era quase todo feminino.

referência a uma serpente que se desenrolava, a informação de fato (como fitas de dados, arco-íris, Torá na Arca, cálice, galeria do coro, encanamento, torre do sino, cordão umbilical e língua).]

Assim, esse “pergaminho interior” fala de um espaço (espaço simbólico, espaço de produção de linguagem/ produção subjetiva), fala do que não é falta mas falo.

A artista interpreta a imagem e o objeto concebidos. Sobre o objeto, ela indica ou desenrola uma sequência parafrástica: serpente, fita de dados... cordão umbilical, língua.... Nomeação, serpente, pergaminho articulam ainda um repertório sagrado que reforça o sentido de ritual da performance. Nessa direção, produz-se como invocação a um passado primitivo, a uma ancestralidade.

Descrevendo a performance, Carolee diz: “Eu me aproximei da mesa vestida e segurando dois lençóis. Tirei a roupa, enrolei-me em um lençol, estendi o outro em cima da mesa e disse ao público que ia ler “Cézanne, She Was a Great Painter” [Cézanne, Ela Foi uma Grande Pintora]. Soltei o lençol que me cobria e ali, em pé, pintei grandes pinceladas para definir os contornos do meu corpo e do meu rosto”.

Ao definir os contornos de seu corpo e rosto, a artista define o corpo como materialidade de seu processo artístico e, ao mesmo tempo, toma posse de si/ seu corpo.

Continuando: “A leitura foi feita em cima da mesa, assumindo uma série de “poses de ação” de modelo vivo, com o livro equilibrado em uma mão. Na conclusão, larguei o livro e me coloquei em pé, ereta no meio da mesa. O pergaminho foi extraído lentamente, à medida que eu o ia lendo, centímetro a centímetro”.

Abaixo, fotografias de cenas anteriores ao início do ritual do pergaminho:



Novamente em Didier-Weill, o autor fala daquele sujeito que na dependência do olhar do Outro é imobilizado e perde, segundo ele, “aquela coisa viva que há nele e que é a sua parte de invisibilidade”. O autor fala de uma: “imagem despojada de sua parte inimaginável”. Ou seja, ela sai de imagens às quais o corpo feminino está preso/ pego (poses de modelo); vê-se também um avental que é elemento ao mesmo tempo da identidade de dona-de-casa e de uma fantasia erótica machista, imagens transparentes/ imobilizantes. Portanto, Carolee re-increve o inimaginável da voz feminina e sua performance é uma retomada à invisibilidade do sujeito enquanto voz feminina.

Referências

DIDIER-WEILL, A. **Nota Azul – Freud, Lacan e a Arte Rio de Janeiro**: Contra Capa Livraria Ltda, 1997.

ORLANDI, E. **As formas do silêncio**. Campinas, SP: Ed da Unicamp, 1992.

_____. “Do não sentido e do sem sentido”. In: JUNQUEIRA FILHO, L. C. U. **Silêncios e Luzes – sobre a experiência psíquica do vazio e da forma**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PÊCHEUX, M. “Delimitações, inversões, deslocamentos”. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. IEL/ Unicamp, 1990.

A ESPACIALIZAÇÃO DA LEITURA NO JORNAL, DA CIDADE AO DIGITAL

TELMA DOMINGUES DA SILVA
(PPGCL/ UNIVÁS)

Resumo. *A proposta deste trabalho é refletir sobre como se opera na prática jornalística a produção de uma “visualidade” na leitura das notícias/informação. Compreendo essa questão a partir da consideração da linguagem como produto de diferentes tecnologias (de linguagem). A produção de uma visualidade na leitura escrita é hoje bastante evidenciada com a expansão das práticas de leitura/escrita no espaço digital. Tomamos como contraponto ao momento atual, em que se procura transportar o jornal para o meio digital, a introdução no jornalismo brasileiro do chamado “diagrama”, isto é, quando as páginas dos jornais passam a ser produzidas a partir de um projeto prévio.*

Palavras-chave: *prática jornalística; diagramação; sujeito urbano*

Résumé. *Le but de cet article est de réfléchir sur la façon dont la pratique journalistique fonctionne pour produire une “visualisé” dans la lecture des nouvelles / informations. Je comprends cette question en considérant le langage comme le produit de différentes technologies (du langage). La production d'une visualisé dans la lecture écrite est maintenant bien mise en évidence avec l'expansion des pratiques de lecture / écriture dans l'espace numérique. Nous prenons pour contrepoint au moment actuel, dans lequel nous essayons de transporter le journal sur le support numérique, l'introduction dans le journalisme brésilien du soi-disant «maquette», c'est-à-dire lorsque les pages des journaux sont produites à partir d'un projet précédent.*

Mots-clés: *pratique journalistique; la mise en page; sujet urbain.*

O jornal é sem dúvida a manifestação mais importante da imprensa e um objeto do mundo moderno, que promove e sustenta transformações sociais, políticas etc. Como objeto privilegiado da instituição da imprensa, observa-se para o jornal um histórico de reformulações, pois este é sistematicamente repensado editorial e graficamente. O interessante para os objetivos do presente trabalho é compreender esses momentos como momentos em que se volta para a produção da leitura nesse âmbito jornalístico.

Tais transformações seriam motivadas por um sentido imediatista, dada a relação com o leitor enquanto consumidor do produto jornal: visam “melhor atender” a esse leitor. Para além dos sentidos de mercado, compreendendo linguagem como produção de sentido, minha posição é a de que o que se faz com a “leitura” nesses e em outros momentos é sempre da ordem do político.

Considerando-se então o momento histórico presente, podemos dizer que o espaço digital passa a abrigar práticas diversas de “comunicação” com o sujeito urbano, hoje um cidadão do mundo, entre elas, a prática da leitura do jornal. As empresas do jornal impresso irão “levar” o seu jornal, unidade

imaginária, de uma espacialidade/ materialidade a outra, do espaço das folhas e cadernos do impresso para o espaço digital. Outra materialidade, outras formulações/ circulações e uma “necessidade” de “trazer” o jornal para esse espaço ainda urbano: muitas vezes através do fac símile da capa (ou primeira página) do impresso, em um gesto que daria, pela iconicidade (dada a imagem do jornal impresso, suas páginas/ folhas no papel...), uma “concretude” ao jornal produzido na tecnologia do digital. Simulacro, enquanto forma visível de um outro jornal (o impresso), no gesto de se manter uma imagem “tradicional” do jornal reverberam sentidos: a fatia de mercado que corresponde aos jornais impressos tradicionais procura se adequar a um novo momento, em que o símbolo da imprensa, “guardiã do cidadão”, parece se esvanecer, dadas as especificidades do momento histórico e sua comunicação premente no meio digital, em sua fluidez característica.

A indicação de perfis diferentes de leitor para os jornais mencionados acima passa pela questão de onde se encontra então o sujeito urbano, sujeito que circula entre objetos da cidade e do digital. A presença do digital impera no momento atual e vem mobilizar – mais fortemente ou claramente – o aspecto do “desenho” do jornal. Há nos meios jornalísticos e de pesquisa da área uma discussão sobre o papel do design (dos designers) na produção do jornal/ notícias, e críticas, pois se percebe nessa importância do design ou um viés excessivamente artístico, ou uma perda do controle por parte dos jornalistas. ORLANDO e SÁ (2012) apontam diversos autores que falam do crescimento da importância do design no jornalismo, desde meados do século passado, passando a uma posição de destaque.

Estas mudanças dizem respeito ao modo como a instituição (imprensa/ mídia) compreende o sujeito ao qual se dirige, como faz imagens desse “leitor” – e ao fazê-lo, é bom lembrar, como ela o produz. O ano de 2010 é significativo de certo reordenamento no jornalismo, pode-se dizer, a partir do que ocorre em um contexto regional (São Paulo/ Rio de Janeiro). Nesse ano, o Estado (*O Estado de S. Paulo*) manteve duas redações integradas; a Folha (*Folha de S. Paulo*) uma só redação para a produção do jornal impresso e do jornal *on line* e o JB (*Jornal do Brasil*) passou a funcionar apenas na versão digital. Assim, as empresas relacionam-se de formas diferentes com o leitor de jornal, mas também de formas diferentes com o seu trabalhador, o jornalista, o repórter, pois a produção do jornal digital e a informatização crescente no jornalismo não só aposentam as rotativas, mas esvaziam também a antiga “redação”, o espaço concreto de reunião de jornalistas, que é também uma materialização espacial do jornal, em que a sua formulação ecoa: das editorias para a confecção de suas páginas nas rotativas.³⁰⁵

O jornal faz parte da identidade do *jornalista*: o jornalista se identifica com esse corpo, o corpo do jornal, que ele produz e que está há séculos relacionado ao espaço urbano, ao espaço público, à cidadania, à opinião pública. Verifica-se hoje esse crescimento do design como elemento que

³⁰⁵ Esses elementos sobre as rotativas e a redação são trazidos aqui a partir do caso da Folha, a partir do que se apresenta no filme *O Jornal do futuro*, que começa com a “epígrafe”: “Enquanto se discutia o futuro do jornal, a Folha fez o jornal do futuro”, produzido pela *Folha de S. Paulo* em 2010. O filme relata a reforma editorial e gráfica de então, quando o jornal passa a funcionar com uma redação integrada para o impresso e o digital. O prédio da Folha no centro de São Paulo é também reformado: “aqui era o quarto andar, era a redação inteira”, diz Sérgio D’Ávila, novo editor-chefe. Há uma unidade que se perde, pela dispersão entre impresso/ digital, pelas novas realidades do trabalho intelectual em uma sociedade digitalizada.

compõe na formulação do jornal, muito embora a elaboração gráfica implique o design, não sendo portanto algo novo. As mudanças editoriais realizam-se sempre associadas a reformulações sobre o aspecto gráfico do produto “jornal”. Lembremos ainda que a visão comunicacional e instrumental da linguagem aproxima a prática jornalística da prática publicitária (enquanto formações distintas em uma mesma área profissional) e, com efeito, não o jornalismo, mas o jornal é composição, e o aspecto gráfico também passível de “leitura”.

Podemos pensar em uma divisão da leitura, ou uma *política da leitura*, que divide a sua produção entre *leitura sintética* e *leitura analítica*. Retomo novamente o filme *O jornal do futuro* da Folha, que trás um depoimento da designer Eliane Stephan, que faz nesse momento o “redesenho” do jornal no sentido de uma identidade gráfica, recuperando a fonte Folha serif, que, segundo ela, é “a identidade, a voz do jornal”. Nele, Frias discute com os jornalistas o funcionamento de uma divisão no veículo entre uma leitura mais sintética e uma leitura mais analítica, entre o “noticiário commodity” e um outro corredor de leitura para os “25% dos leitores que tem um grau de exigência maior, mais disponibilidade para ler...”

No período de ditadura e pós-ditadura, quando o jornalismo se significava por uma imagem de resistência em relação ao poder instituído, o sentido de mercadoria já se colara ao objeto jornal em sua produção, que inclui a sua elaboração textual e nela a produção da leitura (e do leitor) do jornal. Anterior a este momento, ocorre a transformação do espaço urbano no Brasil por um discurso de modernismo/ modernidade – não aquele modernismo associado à Semana de 1922, mas o modernismo relacionado aos eventos e sentidos artísticos do concretismo, concomitante à mudança da capital para Brasília.

Nesse mesmo momento, década de 50, entram os automóveis mais fortemente no Brasil e também a publicidade, ou seja, elementos que possibilitam e produzem novas relações dos sujeitos para com os espaços das cidades, mudanças de olhar sobre as “paisagens” urbanas (com os automóveis), paisagens que se transformam com a arquitetura moderna.

O objeto de análise neste trabalho é a implantação da prática da diagramação na produção do *Jornal do Brasil* e valorização gráfica da sua primeira página ou capa, que ocorre como parte de uma “modernização” do espaço urbano no país, no contexto dos movimentos do Concretismo e Neoconcretismo.

Inserida em uma determinada proposta de estudos urbanos da linguagem, tendo em vista a abordagem da análise do discurso, concebo a relação entre espaço e linguagem considerando que “trabalhamos na convergência de dois movimentos do processo de significação: o da espacialização da linguagem na cidade e o da simbolização do espaço urbano” (Cf. ORLANDI 2001).

Compreendo *jornal* enquanto unidade imaginária, em uma organicidade que remete à prática jornalística e também ao espaço urbano – textualidade que se constitui pela remissão às figuras responsáveis (instituição e redação jornalística), mas, sobretudo, pelo próprio funcionamento da imprensa no espaço urbano, elemento simbólico de uma atualidade, que “moderniza” constantemente a cidade. Tendo em vista a distinção entre constituição, formulação e circulação (ORLANDI, 2001), trata-se de uma *formulação do*

discurso jornalístico, que se corporifica através da prática de uma escrita e de uma montagem (design) que vai todos os dias a público. É uma unidade textual, autoral (institucional), que integra um conjunto disperso e bastante heterogêneo nas séries de diferentes textos e tipos de textos (notícias, editoriais, fotografias, crônicas, quadrinhos etc.).

Nesta reflexão sobre a tecnologia de linguagem, abordada pela relação da leitura com o espaço, olho então para a organi-cidade do jornal – ou seja, para a sua des-organização/ suas re-organizações enquanto parte do tecido urbano, efeito das tensões sociais, políticas, mercantis –, deixando de lado um olhar totalizador.

Na necessária relação com o simbólico, inseridos no espaço das cidades, estamos imersos nas suas diferentes linguagens, em formas de escrita diversas, face o visível, o legível e o não legível, e à fragmentação. O sentimento de fragmentário sendo, dados a quantidade, o movimento, o trânsito, os excessos, “efeito da vontade totalizadora de um olhar que visaria tudo apreender, um olhar organizado e organizador, totalitário” (ibidem, p. 194). “A materialidade da cidade desorganiza esse lugar totalizador e obriga a percorrer espaços, tornando-nos disponíveis para a apreensão de diferentes sentidos (ibidem p. 194).”

Pensar a cidade, espaço marcado pelo excesso, é considerar a transmutação dos “espaços lisíveis”, espaços de propagação, de afirmação, de disputas: vemos nas paredes das cidades e nos corpos urbanos, de objetos e sujeitos, uma “invasão”, uma ocupação por escritas, insistindo no sentido em que qualquer espaço no espaço urbano pode ser transmutado em “espaço lisível”. A transmutação dos “espaços lisíveis” mostra-se em seus excessos: na publicidade em suas diversas formas, nas camisetas, bottons, adesivos de carros, grafites, pichações, corpos esculpidos, tatuagens, piercings etc.

A “modernização” como efeito de mercado é a viabilização do consumo renovado: dos objetos, ao instituir ao objeto imagens diversas, que produzem imagens diversas aos sujeitos leitores/ consumidores/ usuários das/nas cidades – daí que a leitura é produzida, fazendo artefato nas sociedades.

Historicamente se produz uma relação entre a implantação de uma concepção de diagramação no jornalismo brasileiro, através do *Jornal do Brasil*, e o Manifesto Neoconcreto, assinado por diversos artistas no Rio de Janeiro, como Lygia Clark, Ferreira Gullar e Amílcar de Castro – este último a quem se atribui essa transformação das páginas do jornal. O Manifesto Neoconcreto é publicado no Suplemento Dominical do *Jornal do Brasil*, em 22 de março de 1959.

A arte não propõe mesmo ser imediatamente legível, ao contrário do jornal, de modo que: o que vai do manifesto neoconcreto para o jornalismo é uma referência a uma proposta artística. Numa concepção discursiva, creio que podemos considerar que são acontecimentos, ambos, em que a questão do *espaço* e da *espacialização* (da linguagem) estão concernidos, bem como uma relação com a cidade e com a arquitetura enquanto planejamento do espacial, embora em cada qual destes acontecimentos a significação do espaço e de sua funcionalidade ou não deva ser pensada de forma específica.

A construção do trabalho de planejamento gráfico das páginas de jornal ocorre no *Jornal do Brasil* entre os anos de 1956 e 1961.

As páginas desse jornal são então objeto de um projeto, que vai se mostrando aos poucos, por uma inscrição no jornalismo do país de elementos

do design que, nas páginas dos jornais, constituem-se na chamada diagramação. Entre os artistas que faziam parte da reforma do JB na época, estão Amilcar de Castro e Ferreira Gullar, que assinaram o manifesto Neoconcreto, que postulava uma nova compreensão de espaço, distinguindo-se da forma como artistas em São Paulo se colocavam como “concretistas”.

Amilcar de Castro foi entrevistado pelo jornalista Eustáquio Augusto dos Santos em 1977 para o Centro de Pesquisa e Memória do Jornalismo Brasileiro da Associação Brasileira de Imprensa.³⁰⁶ A criação de um diagrama, de um desenho prévio da página, “permite ao redator saber exatamente a quantidade de linhas que deve escrever para ocupar um determinado espaço”, ou seja, é a racionalização do espaço, que, aplicada de uma forma flexível, possibilita a criação de páginas de desenhos diversos a partir da mesma estrutura. Amilcar de Castro, “como outros artistas de sua geração, enveredou pelo universo do design gráfico” (trechos da apresentação da entrevista, assinada por Daniel Trench e André Stolarsky).

Arte e design gráfico são aproximadas pelo profissional:

“Desenhar jornal e fazer desenho pra uma pintura, por exemplo, pode ser muito parecido (...) essa experiência de organizar o espaço aqui no papel, é a mesma coisa que fazer jornal; não tem diferença, não. Eu comecei aqui a estudar arquitetura em 42, passei pra pintura, desenho, escultura, até que cheguei no jornal. Eu fazia escultura no Rio de Janeiro.”

Nesse contexto histórico, objetos gráficos de diferentes tipos (como a publicidade e o jornal) são envolvidos por um processo de estetização, relacionado ao espaço urbano, ao discurso urbano, e à mercantilização das relações nesse espaço. Esse é um movimento que produz sentidos de “popularização do artístico”, que iria então se mostrar a partir daquele momento presente nos objetos os mais variados do cotidiano urbano, através dessa visão de “embelezamento” do produto (pela embalagem, pela roupagem do produto), e de um deslocamento do artista para o campo comunicacional da prática publicitária.

“O jornal tinha a primeira página com manchetinhas (...) uma página de editoria (...) Isso era todo o Jornal do Brasil vertido de jornal, o resto era anúncio.”

“Tava cheio de anúncio [na primeira página]... essa coluna de anúncio ia ficar e ele pediu pra botar o rodapé de anúncio... E todo dia eu pedia pra baixar um pouquinho. Então, foi baixando pouquinho, pouquinho, até que saísse todo. Quando a altura do rodapé ficou igual à largura da coluna eu mandei parar porque achei bonito e surgiu isso como característica [o L de anúncio].”

Como resultados desse processo, Amilcar aponta a valorização do profissional da diagramação, a criação do suplemento literário que trazia polêmicas entre artistas concretos e neoconcretos, o sucesso de público...

Ou seja, esse trabalho gráfico produz uma estetização do jornal que o valoriza comercialmente. Ele “em si” fica comercial, vendável... de modo que naquele momento a necessidade de se manter o anúncio na primeira página é relativizada... O jornal era um **veículo de comércio**, através dos anúncios, e ele passa a se identificar também como um **objeto do comércio**, produto comercializável.

³⁰⁶ Cf. *A notícia e o diagrama*, texto que publica posteriormente uma transcrição dessa entrevista, com comentários de Daniel Trench e André Stolarsky.

Referências

DIAS, C. P. Linguagem e tecnologia: uma relação de sentidos. In: PETRI, V.; DIAS, C. P. (Org.). *Análise de Discurso em perspectiva: teoria, método e análise*. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 49-62.

IANNI, O. "A política mudou de lugar". In DOWBOR, L., IANNI, O e RESENDE, P-E. (orgs.), *Desafios da Globalização*, Rio de Janeiro: Vozes, 4ª edição, 2002.

KAMITA, J. M. Arquitetura Moderna e Neoconcretismo: uma experiência da geometria. In: <https://artearquiteturadesign2.files.wordpress.com/2014/11/044.pdf>

ORLANDI, E. *Discurso e texto*, Campinas: Ed. Pontes, 2001a.
_____. (org.). *Cidade atravessada - Os sentidos do público no espaço urbano* (1a. edição: 2001, Ed. Pontes). 1. ed. Campinas: Pontes, 2001b.

_____. *Cidade dos sentidos* (1a. edição: 2004, Ed. Pontes). Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDO, R. A. S. E SILVA, J. C. S. Primeiras páginas da história: jornais e suas capas na circulação e legitimação de discursos. Congresso Internacional da História. 2016.

ORLANDO, R. A. S. e SÁ, A. R. R. *O design de imprensa hoje: apontamentos para estudo no campo do ethos discursivo* 2012.

SILVA, T. D. O sujeito urbano e a notícia impressa - novos percursos de leitura. *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), v. 45, p. 1062, 2016.

_____. SOUZA, T. ; AGUSTINI, C. (Org.) *Imagens na Comunicação e Discurso*. 1a. ed. São Paulo: Annablume, 2012. v. 1. 200p.

ANÁLISE ARGUMENTATIVA DAS NARRATIVAS FEMININAS SOBRE O ABORTO DE FETOS ANENCÉFALOS

TATIANA AFFONSO FERREIRA PAIVA

Faculdade de Letras
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte - MG, 31270-901

tatianaferreirarb@gmail.com

Resumo. *O aborto é um tema controverso que, mesmo diante de profundas mudanças sociais, continua sendo tratado de maneiras divergentes e contraditórias. Quando se trata de fetos anencéfalos, a polêmica continua por envolver fatores que envolvem crenças religiosas e representações assimétricas entre homens e mulheres. Neste trabalho, analisou-se as narrativas femininas como argumentos nos votos de dois Ministros que compõem o julgamento que descriminalizou o aborto de fetos anencéfalos no Brasil.*

Palavras-Chave. *Discurso Jurídico, Representações da mulher, Aborto de fetos anencéfalos*

Abstract. *Abortion is a controversial subject that, even in the face of profound social changes, continues to be treated in divergent and contradictory ways. When it comes to anencephalic fetuses, the controversy continues to involve factors that involve religious beliefs and asymmetrical representations between men and women. In this work, the feminine narratives were analyzed as arguments in the votes of two ministers who compose the judgment that decriminalized the abortion of anencephalic fetuses in Brazil.*

Key words. *Legal discourse, woman representations, abortion of anencephalic fetuse*

1. A argumentação no discurso jurídico

Atualmente, no ensino superior de Direito, pouco se fala em estudos sobre argumentação. Há, apenas, referências à Retórica, sobretudo nas disciplinas de *Filosofia do Direito*, *Introdução ao Estudo do Direito* e *Linguagem Jurídica*, nos raríssimos casos em que esta última existe. Alguns nomes, como o de Chaïm Perelman, que já é bem conhecido pelos estudantes de Análise do Discurso, aparecem em manuais de juristas reconhecidamente dotados de saberes jurídicos como Tércio Sampaio Ferraz Jr. e Eduardo Carlos Bianca Bittar. Entretanto, o tempo dedicado ao estudo da Linguagem Jurídica, da Retórica e da Argumentação nos cursos de Direito é pequeno, tendo em vista a grande preocupação com técnicas objetivas de operacionalidade e aplicação do Direito, gerando pouco interesse por estudos que buscam fundamentar ou criticar a prática.

A proposta de estudar a argumentação através de mecanismos e metodologias próprias à Análise do Discurso se deu por causa do seu caráter

essencialmente interdisciplinar que possibilita relacionar as pesquisas linguísticas com os conhecimentos provenientes de outras áreas de conhecimento. Acredita-se que colocar o Direito em diálogo com a Análise do Discurso proporcionará uma melhor compreensão da racionalidade jurídica no contexto de sua aplicação prática.

Em oposição ao que determinam os fundamentos do Positivismo jurídico³⁰⁷, o Direito não pode se basear apenas em dispositivos legais seguindo uma lógica formal livre de influências de outros campos sociais. Ao contrário, o que se tem é uma área de conhecimento marcada pelo subjetivismo, pelas emoções e pela influência de fatores socio-histórico-culturais.

No terreno da AD, autores como Ruth Amossy e Christian Plantin revisitaram antigas noções provenientes da Retórica Clássica e somaram a elas contribuições da Análise do Discurso, da Linguística Textual, da Filosofia, da Psicologia entre outras. Isto porque no universo da argumentação, os estudos são entrecortados por diversas disciplinas que proporcionam uma visão mais ampla, permitindo aplicar os conhecimentos comuns entre elas. Como aponta Lima (2006, p. 85)

embora não haja propriamente novas teorias da argumentação na contemporaneidade, os estudos de Análise do Discurso fomentam novas reflexões a respeito do tema. Autores como Patrick Charaudeau, Marianne Doury, Claude Chabrol, entre outros, e os já citados Plantin e Amossy vêm discutindo o assunto na tentativa de empreender uma análise do discurso argumentativo, aliando as contribuições da Retórica às da Análise do Discurso.

Dentre os estudiosos citados, Amossy (2010) apresenta importantes considerações e propõe uma perspectiva interacional para os estudos acerca da argumentação a qual leva em conta os dispositivos da enunciação atrelados a fatores históricos e socioculturais. A formulação de conceitos elaborados pela autora está ligada às tradições retóricas de Aristóteles e às considerações mais recentes atribuídas a Perelman e Olbrechts-Tyteca em seu *Tratado da Argumentação*, além dos pressupostos da Análise do Discurso.

A autora intitula como “análise argumentativa” sua abordagem sobre a matéria e apresenta uma diferenciação do que seriam discursos com “dimensão argumentativa” e discursos dotados de uma “viseé argumentativa”. Para ela, não são todos os discursos que apresentam uma intenção, uma viseé, ou que pretendem persuadir o interlocutor, mudando-lhe a opinião. Há discursos que podem apresentar, apenas, uma dimensão, que não chega a ser considerada uma intenção argumentativa. Por exemplo, uma propaganda eleitoral ou a publicidade de um carro possuem uma “viseé argumentativa”, porque objetivam persuadir o público a que se destina. Já um artigo científico ou um relato ficcional poderiam comportar apenas uma “dimensão argumentativa”, pois objetivam certa adesão à tese apresentada.

A “análise argumentativa” enquadrar-se-ia, portanto, no vasto campo de

³⁰⁷ Originariamente, o Positivismo era uma corrente da Teoria do Direito que tinha como único objetivo estudar o Direito Positivo, ou seja, explicar o fenômeno jurídico a partir da análise e aplicação das normas positivadas. Então, as teorizações davam-se através do estudo das normas em vigor e não se procurava entender quais eram os fundamentos ou as razões do Direito

estudo da Análise do Discurso, tendo em vista estar intimamente ligada à linguagem e utilizar marcas linguísticas para ampliar a análise do funcionamento discursivo, o qual está sempre atrelado ao contexto histórico-social no qual a situação de comunicação se desenvolve.

A análise argumentativa volta-se para a intenção e/ou dimensão persuasiva dos discursos sociais, submetendo-os a vários níveis de abordagem possíveis. Ressaltamos [...] a importância de se considerar o endereçamento do discurso, as características do auditório visado, os saberes sócio-culturais dos sujeitos em interação e, em suma, a situação histórica e institucional dos atos de linguagem (GALINARI, 2007a, p. 57).

Amossy (2010) determina que as representações sociais e os saberes partilhados constituem a base para toda a argumentação e que a Retórica faz uso do ambiente comum em que se encontram essas evidências, utilizando as funções da *doxa* na comunicação verbal.

O discurso argumentativo se constrói sob os pontos de concordância e sob as premissas apresentadas pelo locutor e ratificadas pelo auditório, ou seja, é em um espaço de crenças e opiniões coletivas em que se torna possível consolidar determinado ponto de vista. Assim, na perspectiva retórica, a *doxa*, que são os saberes comuns, funciona como fundamento da comunicação argumentativa, pois se trata da articulação das opiniões dominantes e das representações sociais.

Assim, como veremos na análise de alguns dos trechos que compõe o nosso *corpus* que será apresentada à frente, os Ministros construirão seus argumentos a partir de diversas fontes que abarcam elementos os quais podem ser provenientes de saberes científicos e podem, também, pertencer ao senso comum. Esses elementos, que são utilizados com o objetivo de persuadir o auditório, constituem o que Amossy (2010) chama de “elementos dóxicos” os quais seriam o conjunto de saberes e crenças socialmente partilhados, que contribuem para uma fundamentação da argumentação.

É nesse sentido que muitos estudiosos da Análise do Discurso vêm desenvolvendo pesquisas no campo da argumentação, propondo metodologias para melhor compreendê-la e aliar as contribuições de diversos domínios sobre o assunto. Dentre eles, optamos pelas contribuições de Lima (2006) como ponto de partida para a análise desenvolvida.

1.1 As três dimensões da argumentação

Lima (2006) apresenta novos caminhos para se pensar sobre os estudos da argumentação dentro da Análise do Discurso e elabora uma reflexão que concebe o fenômeno em três dimensões. Para a autora, a argumentação não poderia ser enquadrada apenas como uma parte da Retórica, consistindo em algo muito mais abrangente e, dessa forma, “se edificaria em três elementos responsáveis por colocar em cena as mais diversas estratégias argumentativas” (LIMA, 2006, p. 116).

Para a autora, a argumentação seria estruturada em três dimensões que se relacionariam entre si: a dimensão da construção de imagens, a dimensão

patêmica e a dimensão demonstrativa³⁰⁸. A escolha pelo termo “dimensão” e a adoção de uma “perspectiva relacional” proporcionam uma visão mais ampla e abrangente sobre o discurso argumentativo, tendo em vista a possibilidade de estudar os elementos próprios de cada uma das dimensões de forma independente e, ao mesmo tempo, em sua interrelação.

Aquele que pretende assumir a palavra em uma cena discursiva deve adaptar-se aos seus interlocutores para que seja possível exercer influência sobre eles. Assim, há a necessidade de se pensar sobre que imagem o locutor constrói de si mesmo para que o auditório venha a aderir à tese apresentada e que imagem o locutor constrói sobre o seu auditório para garantir que as estratégias argumentativas utilizadas possam ser mais eficientes.

Na instância da construção da imagem de si, é importante, primeiramente, esclarecer o que se entende por *ethos* que, de acordo com a Retórica Aristotélica, é uma das provas técnicas que compõe a construção argumentativa juntamente com o *pathos* e o *logos*. Para Amossy (2010), *ethos* é a imagem de si construída pelo orador no discurso e tem a finalidade de persuadir seu auditório através de uma boa impressão.

Ao refletir acerca de uma dimensão da argumentação mais voltada para um uso mais técnico dos elementos e procedimentos discursivos, Lima (2006) relaciona a dimensão demonstrativa à acepção do *logos* e a todas as suas aplicações no discurso. Trata-se do lugar do uso das estratégias mais relacionadas à demonstração "que não dependeriam tanto do sujeito no sentido em que elas já existem independentemente de sua vontade" (2006, p. 155).

A dimensão das emoções, assim como as construções de imagens e a dimensão demonstrativa, constituem os discursos argumentativos e, associadas a outros recursos, visam à garantia da persuasão do auditório. Apesar de diversas áreas de conhecimento, como a Psicologia, a Antropologia, a Filosofia e a Sociologia já estudarem as emoções a partir dos aspectos científicos e dos pressupostos próprios de cada domínio, as emoções nem sempre estiveram em lugar privilegiado nos estudos sobre discurso e argumentação.

1.2 As emoções no discurso

Como afirma Lima (2011), somente a partir dos anos 2000, as emoções adquiriram mais espaço no terreno da Análise do Discurso quando alguns estudiosos retomaram os princípios da Retórica Clássica e associaram-nos aos estudos da Linguística. Essa associação foi responsável por resgatar um percurso que havia sido interrompido devido à posição marginal que as emoções passaram a ocupar após um período em que as pretensões científicas buscavam isolar a ciência de qualquer elemento ligado à subjetividade. Assim, iniciou-se a busca para enquadrar, novamente, as emoções dentro do contexto científico e elas começaram, então, a ser percebidas como um importante elemento para as pesquisas relacionadas ao discurso.

³⁰⁸ No momento, a autora continua a desenvolver reflexões sobre o assunto e, a fim de evitar equívocos na definição da terceira dimensão, optou por utilizar a expressão “dimensão da construção discursiva”. Isto porque esta se apoia na ideia de *logos*, tal como definida por Aristóteles (razão e linguagem).

Entretanto, as emoções, desde a Antiguidade Clássica, têm sido tratadas como manifestações contrárias à razão ou associadas à falta de racionalidade. Comumente, elas são marginalizadas e vistas como elementos negativos e dispensáveis ou, ainda, como empecilhos para as relações sociais e para os estudos científicos, já que podem, muitas vezes, ser associadas ao descontrole, “à ideia de fraqueza, à incapacidade de domínio de si em determinadas situações” (LIMA, 2006, p. 126). Essa maneira dicotômica de entender a razão e a emoção que pode, justamente, ter contribuído com séculos de atraso nas formulações de teorias acerca do assunto, conforme Lima (2007).

Desde as raízes retóricas, o *pathos* está diretamente ligado ao auditório e designa as emoções que o orador tem interesse de conhecer para agir de forma eficaz sobre seus interlocutores. Para Aristóteles, o termo *pathos* pode significar tudo aquilo que está relacionado à natureza das emoções, ao que pode suscitá-las em um auditório e “tocar-lhes”. O conhecimento das paixões é indispensável na Retórica, pois elas fazem parte de um conjunto de mecanismos que permitem “agir” pelas palavras e conquistar a convicção do auditório (Amossy, 2010).

É essa necessidade de conhecer o outro que leva ao entendimento de que a questão das emoções no discurso depende muito de uma visão antropológica associada ao contexto sociocultural, não podendo, então, ser analisada sob uma abordagem que as considere associadas à ideia de estímulo-resposta ou reação. Na verdade as emoções devem ser percebidas como conjuntos de categorizações sociais que levam em consideração aspectos morais e normativos (PAPERMAN, 1995). Esses aspectos corroboram a ideia de que as representações sociais são determinantes para a compreensão das emoções.

Se as emoções partem de uma construção social, elas circulam nos discursos difusos de uma sociedade, ou seja, estão relacionadas às crenças, aos valores e às representações construídas ao longo da vida do sujeito. Cada contato sociocultural é capaz de produzir diferentes emoções e, ao longo da vida, o sujeito começa a adquirir certa competência emocional fazendo com que ele seja capaz de interpretar de modo peculiar as manifestações culturais. Nesse sentido, Elster (1995, p.39) manifesta: “*Je ne sais pas si les autres voient les couleurs comme moi, ni si leurs émotions sont les mêmes que les miennes*”³⁰⁹.

Elster (1995) entende que as emoções – intimamente ligadas às crenças – não devem ser vistas como opostas à razão e as percebe como condutores de sentido e de orientação na construção da racionalidade. Para ele, não há a possibilidade de uma racionalidade livre de influências emocionais, já que as ações humanas seriam guiadas pelas paixões. O autor propõe a Teoria da Escolha Racional que é a busca do ser humano pelo melhor caminho para chegar aos seus objetivos. A perspectiva desenvolvida nessa teoria é de que não haveria forma de separar a razão das emoções, por estarem inter-relacionadas e desse modo, a maneira dicotômica de compreender esses dois termos deveria ser desconsiderada para se pensar sobre discurso e argumentação, já que eles não são excludentes, ao contrário, poder-se-ia dizer que as emoções seriam fatores racionais.

³⁰⁹ Tradução nossa: “eu não sei se os outros veem as cores como eu as vejo, nem se suas emoções são as mesmas que as minhas”.

Embora seja difícil a delimitação do domínio da emoção, na Linguística, há um interesse pelo léxico das emoções, ou seja, pelas palavras utilizadas para designá-las. Em decorrência disso, os enunciados de emoções, cujo conceito é tomado por empréstimo da teoria gerativa e da teoria do léxico-gramática, tornaram-se objetos de estudo para as teorias da argumentação (PLANTIN, 2010).

“Há argumentação de uma emoção quando a questão que emerge da confrontação discursiva se apoia sobre uma emoção e, como consequência, os discursos que são construídos pelas respostas visam a legitimar uma emoção” (PLANTIN, 2010, p. 60). Todavia, como pontua o autor, é necessário determinar quais são as condições de construção dos enunciados de emoção a fim de identificar a visada de um ato argumentativo.

Para ele, é preciso, antes de propor uma possibilidade de análise, verificar quais são os atores do texto, que podem ser percebidos como lugares psicológicos, além de determinar o que se entende por “termos de emoção”. Os lugares psicológicos são aqueles aos quais serão atribuídas eventuais experiências, ou seja, o locutor e o interlocutor referente à primeira e à segunda pessoa, além da figura do enunciador do discurso. A partir da regra da “sinceridade emocional” haveria certa relação entre as emoções atribuídas ao enunciador e às vividas pelo sujeito falante.

Seguindo as trilhas de Plantin, Marianne Doury (2007, p.188) colabora trazendo pesquisas relacionadas aos estudos das emoções e frisa que “há muito tempo a ciência era apreendida como incompatível com a emoção” e, por isso, o discurso científico, muitas vezes, ainda é visto como desprovido de emoções.

A imagem da ciência é fria, impessoal, não emocional [...]. Esta oposição entre emoção e razão pressupõe frequentemente uma hierarquia entre estes dois pólos, de tal forma que a emoção, primitiva, bestial, perigosa, desempenha um papel inferior ao da razão, sob o controle da qual deve ser colocada. A oposição entre razão e emoções é, ainda hoje, muito forte. Ela funda as normas que regem os discursos científicos e que lhes impõe um caráter impessoal: a fraca inscrição dos parâmetros da enunciação traduz-se pela ausência de pronomes em primeira pessoa, pela recorrência da voz passiva, das nominalizações, dos enunciados assertivos (DOURY, 2007, p. 188).

Essas características discursivas podem ser vistas como um “reflexo” epistemológico científico, já que haveria alguns protocolos que regulariam as expressões de pensamentos que deveriam ser desprovidos de emoções. Apresentando as ideias de Besnier e Mulkay, a autora esclarece sobre a estrutura científica:

Sua objetividade, sua universalidade, a racionalidade atemporal e impessoal que geralmente a caracterizam, a apresentam como um universo à parte, fora de qualquer contexto social, cultural, e, sobretudo, sem qualquer sujeito, logo, sem qualquer emoção. (DOURY, 2007, p. 189).

Entretanto, como já demonstrado, é possível perceber através de uma análise discursiva “que a emoção pode funcionar argumentativamente em uma discussão de caráter científico” (DOURY, 2007, p. 197). Isso aponta para o fato

de que não há virgindade emocional nesse gênero discursivo, não estando, portanto, isento de marcas de emoções. Nenhum discurso é neutro, mesmo quando se tenta apagar essas marcas. Assim, é possível persuadir o público utilizando crenças e conhecimentos compartilhados sem, contudo, perder o caráter científico de uma discussão.

2. Apresentação do *corpus* e análise

As decisões judiciais, tais como são definidas na doutrina, deveriam sempre ser imparciais, fundamentadas em dispositivos legais e baseadas em critérios precisos e objetivos que estejam em conformidade com um sistema de regras determinadas. Ocorre que isso nem sempre é o que acontece. Assim, neste trabalho, o objetivo é verificar como as narrativas femininas aparecem na construção argumentativa do Ministro Marco Aurélio Mello (M1) e do Ministro Luiz Fux (M2) na decisão da ADPF nº54³¹⁰ que descriminalizou a conduta de aborto quando se tratar de feto anencéfalo.

Parece certo dizer que em casos de gravidez anencefálica é a figura feminina e a sua condição de ser mãe que está sempre no foco principal da discussão e é por isso que selecionamos alguns trechos dos votos para análise, nos quais os Ministros parecem estar atentos à condição feminina no sistema jurídico brasileiro.

No caso em questão, não é possível dizer que os Ministros consideram a mulher mais protegida juridicamente em detrimento do feto. Todavia, é inegável reconhecer que é a mulher, mãe e gestante que passa pelos maiores riscos em uma gravidez diagnosticada como inviável.

Além dos riscos relacionados à saúde física e mental, é a mulher que passará, também, pelo conflito da decisão de seguir com a gravidez adiante ou não e ser sancionada moral e socialmente por isso. A sanção poderá advir independente de uma decisão em prol do aborto, já que ela poderá existir pelo simples fato de determinada mulher ter sido acometida por tal gravidez que restará infrutífera. Não faltarão para casos como esses, olhares curiosos e comentários.

M1 traz, no capítulo quinto de seu voto, discussões acerca da saúde, dignidade, liberdade, autonomia e privacidade da mulher. Aduz que “toda gravidez acarreta riscos” (M1, p. 68)³¹¹ e novamente, em um entrelaço com a dimensão demonstrativa, utiliza dizeres de estudiosos renomados na área para enfatizar que “a gestação de feto anencéfalo envolve maiores riscos” (M1, p. 68) e que “impor a manutenção da gravidez implica o aumento da morbidade bem como dos riscos inerentes à gestação, ao parto e ao pós-parto e resulta em consequências psicológicas severas” (M1, p. 68-69)³¹². Assim, mostra de

³¹⁰Ação de arguição de descumprimento de preverProcessoAndamento.asp?incidente=2226954

³¹⁰Ação de arguição de descumprimento de preceito fundamental número 54, na qual se discute a possibilidade da antecipação terapêutica de parto de fetos anencéfalos não ser considerada crime. O Supremo Tribunal Federal, ao final do julgamento, decidiu enquadrar a conduta como excludente de ilicitude e não mais ser considerada crime.

³¹¹ O Doutor Roberto Luiz D'Ávila, em manifestação no segundo dia de audiência pública, destacou ser alta a taxa de mortalidade materna devido à presença de doenças hipertensivas, hemorragias e infecções, inclusive, em gestações de fetos viáveis.

³¹² Dr. Jorge Andalaft Neto, mestre e doutor em obstetrícia pela Escola Paulista de Medicina, representante da Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia.

maneira inequívoca, pautado novamente em argumentos médicos, que a gravidez de um feto anencéfalo pode causar grandes danos à mulher. Colocar-se na posição da mulher faz com que o *pathos* seja suscitado no interlocutor e que este passe a perceber a situação sob o ponto de vista da gestante, trazendo à eminência a emoção de compaixão.

M1 argumenta exemplificando, novamente, o caso de Gabriela e, para isso, utiliza um relato da, na época, adolescente:

Um dia eu não aguentei. Eu chorava muito, não conseguia parar de chorar. O meu marido me pedia para parar, mas eu não conseguia. Eu saí na rua correndo, chorando, e ele atrás de mim. Estava chovendo, era meia-noite. Eu estava pensando no bebê. Foi na semana anterior ao parto. Eu comecei a sonhar. O meu marido também. Eu sonhava com ela [referindo-se à filha que gerava] no caixão. Eu acordava gritando, soluçando. O meu marido tinha outro sonho. Ele sonhava que o bebê ia nascer com cabeça de monstro. Ele havia lido sobre anencefalia na internet. Se você vai buscar informações é aterrorizante. Ele sonhava que ela [novamente, referindo-se à filha] tinha cabeça de dinossauro. Quando chegou perto do nascimento, os sonhos pioraram. Eu queria ter tirado uma foto dela [da filha] ao nascer, mas os médicos não deixaram. Eu não quis velório. Deixei o bebê na funerária a noite inteira e no outro dia enterramos. Como não fizeram o teste do pezinho na maternidade, foi difícil conseguir o atestado de óbito para enterrar. (M1, p. 70)

Os efeitos patêmicos de compaixão, dó, medo e até mesmo terror são suscitados quando M1 escolhe o trecho do depoimento da própria mãe que deu à luz uma criança anencéfala para compor seu voto. Essas emoções são provocadas por vários recursos dentre os quais se encontram a escolha lexical e o plano da enunciação relacionado à forma de narrar. Compõem este último as frases curtas e sem conectivos indicando, além de certo cansaço da depoente, que lhe custa falar sobre a situação. Os verbos “chorar”, “correr”, “sonhar”, “gritar”, “soluçar”, “chover”, “aterrorizar” induzem a uma cena peculiarmente tenebrosa em que as emoções parecem mais proeminentes. É possível comover-se com a cena descrita de forma detalhada e emocionada, na qual uma adolescente grávida de um feto anencéfalo que, de tanto chorar, sai correndo desesperadamente no meio de uma madrugada chuvosa e seu marido corre atrás dela pedindo-a para não chorar.

Além disso, as cenas narradas relativas aos sonhos e ao aspecto medonho do bebê causam perplexidade e terror, podendo comover e amedrontar o interlocutor, fazendo com que este se coloque no lugar da adolescente a fim de que possa absorver as emoções sentidas por ela tanto no momento da ocorrência do fato em si, quanto no momento do depoimento, que resgata as emoções outrora sentidas.

M1 manifesta-se e parece descrever emoções que as pessoas envolvidas em casos semelhantes possivelmente sentiriam, mas pode-se pensar, de acordo com a *regra da sinceridade emocional* apresentada por Plantin (2010), na possibilidade de que foram exatamente essas emoções as sentidas pelo Ministro ao transcrever o depoimento de Gabriela.

Enquanto, numa gestação normal, são nove meses de acompanhamento, minuto a minuto, de avanços, com a predominância do amor, em que a alteração estética é suplantada pela alegre expectativa do nascimento da criança; na gestação do feto anencéfalo, no mais das vezes, reinam sentimentos mórbidos, de dor, de angústia, de impotência, de tristeza, de luto, de desespero, dada a certeza do óbito (M1, p.71)

Neste excerto, observa-se que M1 utiliza a narração como recurso argumentativo ao construir uma série sequencial relativa a algo que normalmente é vislumbrado pela mulher e pela família como momento gestacional. Porém, quando se trata de anencefalia, a narrativa muda, adquirindo um tom sombrio já que passa a evidenciar, principalmente, as sérias consequências psicológicas para a gestante.

Nesse caso, os efeitos patêmicos são reafirmados ao utilizar novamente argumentos provenientes da medicina: “um quadro psiquiátrico grave de depressão, de transtorno, de estresse pós-traumático e até mesmo um quadro grave de tentativa de suicídio, já que não lhe permitem uma decisão, ela pode chegar à conclusão, na depressão, de autoextermínio” (M1, p. 71)³¹³. O encadeamento emocional desenvolvido pela utilização de itens do léxico como “suicídio”, “transtorno”, “depressão” e “autoextermínio” podem criar um efeito de tristeza, dor e angústia. Talvez as mesmas emoções já elencadas anteriormente pelo próprio M1: “sentimentos mórbidos, de dor, de angústia, de impotência, de tristeza, de luto, de desespero” (M1, p. 71).

Em contrapartida, M2, que opta por iniciar seu voto com uma narrativa, mostra uma situação adversa àquela enfrentada pelas mães que optaram, de livre vontade, pelo nascimento de filhos anencéfalos:

Primavera de 1980. Jovens casais aguardam na fila do Hospital São José, Rio de Janeiro, o momento sublime do parto. Ali, sonhos se multiplicam na imaginação das mulheres que estão prestes a dar à luz. A figura do filho amado crescendo, se desenvolvendo e preenchendo a vida daqueles que o esperam é o que certamente ocorre àquelas gestantes. Em contraste, chamava a atenção de todos uma jovem moça, que também aguardava na mesma fila, em copioso pranto, juntamente com o seu marido. A comoção se justificava: no lugar de sonhos cultivados, esta gestante assistiu durante nove meses ao funeral de seu filho. O pequeno caixão branco por ela encomendado era o símbolo de um ritual tão triste quanto severo com uma mulher que, em verdade, jamais conseguirá ser mãe do filho que gestava (M2, p. 1).

Em um primeiro momento, é através de uma narrativa indutora de emoção, formada por frases curtas que esboçam ações ocorridas em um pequeno espaço de tempo, que o Ministro pretende tocar seu interlocutor, Palavras e expressões como “primavera” (M2, p. 1), “jovens casais” (M2, p. 1), “momento sublime” (M2, p. 1), “sonhos” (M2, p. 1), “imaginação das mulheres” (M2, p. 1), “dar à luz” (M2, p. 1), “filho amado” (M2, p. 1), “crescendo” (M2, p.

³¹³ Dr. Talvane Marins de Moraes, representante da Associação Brasileira de Psiquiatria.

1), “preenchendo a vida” (M2, p. 1) suscitam no interlocutor uma expectativa emocional atrelada à felicidade proporcionada pelo parto de uma criança. Entretanto, o tom da narrativa é quebrado pela expressão “em contraste” (M2, p. 1) que passa a gerar as mesmas emoções suscitadas no voto de M1 que ensejam efeitos patêmicos de compaixão, dó e piedade. As ações esboçadas sequenciam os momentos de sofrimento do jovem casal e é reforçado por itens lexicais como “copioso pranto” (M2, p. 1), “funeral” (M2, p. 1), “pequeno caixão branco” (M2, p. 1), “ritual tão triste” (M2, p. 1), “severo” (M2, p. 1) e “jamais conseguirá ser mãe” (M2, p. 1).

De acordo com M2 e tendo em vista a saúde física e psíquica da gestante serem componentes da dignidade humana da mulher, o “prosseguimento da gravidez gera na mulher um grave abalo psicológico, e, portanto, impedir a sua interrupção da gravidez equivale a uma tortura” (M2, p. 7).

A partir dos excertos selecionados neste Capítulo de análise é possível perceber certa frequência na utilização dos argumentos metajurídicos para fundamentar as decisões judiciais. Neste momento, à guisa das considerações finais, percebemos como os estudos sobre argumentação jurídica, com base nas teorias propostas pela Análise do Discurso, poderiam auxiliar em uma nova maneira de se pensar sobre o Direito e sobre como as crenças, os saberes partilhados e os demais argumentos não jurídicos podem influenciar na construção do Direito e das decisões judiciais.

Assim, através da análise argumentativa de alguns trechos dos votos dos ministros Marco Aurélio Mello e, Luiz Fux, é possível verificar como o Direito que, muitas vezes, é visto como uma ciência autônoma e livre de influências metajurídicas, não pode mais ser visto apenas sob a égide do Positivismo jurídico, desconsiderando os fatores sociais, históricos e culturais que circundam as relações judiciais.

3. Referências

AMOSSY, Ruth. **L’argumentation dans Le Discours**. 3.ed. Paris: Armand Colin, 2010.

DOURY, Marianne. A refutação por acusação de emoção: exploração argumentativa da emoção em uma discussão de caráter científico. In: **As emoções no discurso**. (Orgs.). MACHADO, Ida Lúcia; MENDES, Emília; MENEZES, William. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. v. 1. p. 188-199.

ELSTER, Jon. rationalité, émotions et normes sociales. In: PAPERMAN, Patricia; RUWEN, Ogien (dir.). **La couleur des pensées: sentiments, émotions, intentions**. Paris: Editions de l’École des hautes études en sciences sociales, 1995. p. 33-61.

GALINARI, Melliandro M. **A Era Vargas no pentagrama: dimensões político-discursivas do canto orfeônico de Villa-Lobos**. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos). Belo Horizonte, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007

LIMA, Helcira Maria Rodrigues de. **Na tessitura do Processo Penal: a**

argumentação no Tribunal do Júri. 2006. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

LIMA, Helcira Maria Rodrigues de. Patemização: emoções e linguagem. In: **As emoções no discurso.** (Orgs.). MACHADO, Ida Lúcia; MENDES, Emília; MENEZES, William. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. v. 1. p. 140-149

LIMA, Helcira Maria Rodrigues de. Emoção, racionalidade e diferença. In: **Anais do IV encontro mineiro de análise do discurso,** (CD-Rom), São João Del Rei, 2011.

PAPERMAN, Patricia. L'absence d'émotion comme offense. In: PAPERMAN, Patricia; RUWEN, Ogien. **La couleur des pensées: sentiments, émotions, intentions.** Paris: Editions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1995. p. 175-196.

PLANTIN, Christian. As razões das emoções. In: (Orgs.). MACHADO, Ida L.; MENDES, Emília. **As emoções no discurso.** São Paulo: Mercado das Letras, 2010, v.2, p. 57-80.

BELA, RECATADA E DO LAR: UM OLHAR SOBRE A IMAGEM DA MULHER BRASILEIRA

TATIANA BARBOSA DE SOUSA

Universidade do Estado de Minas Gerais
Universidade do Vale do Sapucaí³¹⁴

tatianabsg@gmail.com

Resumo. *Este trabalho tem como corpus discursivo a matéria veiculada pela revista brasileira Veja, em abril de 2016, intitulada “Bela, recatada e do lar”. Com o presente estudo, buscamos compreender quais são os sentidos sócio-historicamente constituídos em nossa sociedade acerca do que é “ser mulher” e destacamos qual é a memória de sentidos que está atrelada aos sentidos evocados e postos por essa publicação feita pela revista, naquela ocasião. Amparados pelos pressupostos teórico-analíticos da Análise de Discurso, campo do saber em que se compreende que a linguagem não é transparente, tomaremos como base os estudos de Pêcheux ([1975] 2009) e Orlandi (2001 e 2005). Para alcançarmos nosso objetivo, nosso ponto de partida é o discurso publicitário. Este é um espaço de dizer livre que, embora pautado por regulamentações, nem sempre obedece às regras determinadas pelos órgãos competentes, o que acaba por ferir, não raras vezes, a integridade de um grupo social minoritário – para a finalidade deste artigo, o gênero feminino.*

Palavras-Chave. *Imagem da Mulher, Discurso Publicitário, Análise de Discurso.*

esumo em segunda língua. *This article has as a discursive corpus the issue published by Veja Brazilian magazine, in April 2016, named “Bela, Recatada e do Lar” (which in English would be Beautiful, maidenlike, and “a housewife”). By this study, we intend to comprehend what the social-historically constituted meanings in our society related to what “being a woman” are and we highlight what the memory of meanings that is related to the meanings that are evoked and placed by the publishing made by the magazine in that occasion. Supported by the theoretic-analytical concepts of the Discourse Analysis, the knowledge field which understands that the language is not clear, we will take as basis the studies of Pêcheux ([1975] 2009) and Orlandi (2001 and 2005). In order to reach our objective the publicity speech is held as our beginning. This is a free place of saying that, although being ruled, does not always follow to what is determined by the competent institutions. This hurts, many*

³¹⁴ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVAS. Mestre em Linguística pela Universidade de Franca - UNIFRAN. Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, campus de Passos/MG.

times, the integrity of a social group, specially the minorities, as for the purpose of this article, the minority of gender, represented by the women.

Keywords: *Women Image. Publicity Speech. Discourse Analysis. Formatação do trabalho*

1. Considerações iniciais

É longínqua a busca travada pela mulher brasileira na busca pelo seu espaço de igualdade de deveres e direitos em nossa sociedade. Foi no século XIX, em 1827, com a abertura de escolas femininas, que o direito de aprender a ler e escrever, até então exclusivamente centrado em cidadãos do gênero masculino, foi autorizado. Até tal data, o que se esperava de uma moça é que ela fosse apta a realizar com maestria suas tarefas domésticas (função aprendida nos raros conventos ou escassas escolas particulares que eram discretamente localizadas nas casas de algumas professoras). O que era ensinado a este número pequeno de mulheres que teve a oportunidade do aprendizado da leitura e da escrita? A elas, diferentemente daquelas outras mulheres que aprendiam o que era ser mulher naquela época, foi dado o direito de ter acesso à leitura, à literatura, ao conhecimento.

Este foi apenas um impulso para uma série de transformações que fez com que a mulher brasileira conquistasse um maior espaço social e, inclusive, jurídico. Mas, o ponto primordial deste estudo é questionar como o imaginário que dita o que é ser uma mulher brasileira é construído. Assim, observaremos: como ela é significada em nossa sociedade atualmente?

Incomodados por esta necessidade social de atribuir à mulher brasileira um lugar de submissão, passamos a buscar nas palavras da matéria publicada pela revista *Veja*³¹⁵ em 18 de abril de 2016, o entendimento sobre qual é a memória de sentidos atrelada ao imaginário de “ser mulher”; quais são os sentidos sócio-historicamente constituídos (da e para) a população brasileira, especialmente a parcela feminina, conforme os dizeres do texto que foi veiculado na reportagem mencionada.

Para alcançarmos o objetivo deste estudo, tomamos como ponto de partida o discurso publicitário. Este é 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, para a finalidade deste artigo, a de gênero, representada pelas mulheres.

O título dado à matéria causou alvoroço e ganhou destaque em importantes fontes da mídia nacional e internacional, tão logo a revista entrou em circulação. As manifestações criticavam a opinião expressa pela revista e explicitavam a contrariedade dos manifestantes em relação aos dizeres de *Veja*.

“Bela, recatada e do lar” é um conjunto de atributos que a revista confere à Marcela Temer, esposa do atual presidente interino do Brasil, Michel Temer,

³¹⁵ De acordo com o site www.revistas.com.br, em 22 de junho de 2016, a *Veja* é uma das revistas semanais da Editora Abril, e, no Brasil, com tiragem superior a um milhão de exemplares, a de maior circulação no país, com variedade de reportagens que tratam de temas recorrentes na atualidade do Brasil e do mundo.

e vem seguido pela foto de uma mulher jovem³¹⁶, com sorriso sereno e expressão tranquila, sugerindo que, qualquer mulher que não possua tais adjetivos, considerados positivos pela redação da revista, estivesse longe de um modelo aceito e/ou esperado acerca do padrão do que é “ser mulher”, como se aquela única mulher retratada pela imagem publicada pudesse revelar a realidade de todas as outras mulheres brasileiras.

Percebemos, porém, que a imagem proposta pela revista é a de uma mulher idealizada aos olhos de uma sociedade ainda com resquícios de uma raiz machista e patriarcal, que entende por mulher perfeita aquela que está à disposição dos afazeres da casa e às vontades do marido, que nos faz relembrar as famosas Amélias³¹⁷. A realidade socioeconômica, contudo, é distante de outrora: vivemos uma época em que as mulheres podem optar por trabalhar, estudar, casar ou, ainda, ser Amélia.

Vejamos, ao longo deste estudo, especialmente pela utilização do conceito de equívoco, tal qual proposto por Michel Pêcheux, como essas rupturas e permanências se (re)significam através dos dizeres.

2. Dispositivo teórico-analítico

Na busca pela compreensão de como se configuram, política e socialmente as minorias do século XXI, temos observado ecos da história do conceito de “ser mulher” que são mantidos, reescritos e (re)significados nos diferentes discursos que circulam na sociedade contemporânea, além de perceber como a diferença e o preconceito materializam, na linguagem, os equívocos, não-ditos e/ou ditos.

Para a análise proposta neste estudo, fundamentaremos nossas reflexões teóricas no domínio da análise de discurso, campo do saber em que se compreende que a linguagem não é transparente. Nesse aspecto, é importante lembrar que partimos de uma abordagem discursiva da linguagem.

Considerando-se que a língua é a base material do discurso, convém destacar que:

Para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante. Daí resulta que a interpretação é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições. Ela não é mero gesto de decodificação, de apreensão de sentido. A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social. (ORLANDI, 2005, p.47)

Orlandi (2005) afirma que compreender um texto é entender como um objeto simbólico produz sentidos, trazendo significações tanto “para sujeitos”,

³¹⁶ A matéria completa, conforme publicada pela revista, pode ser lida/consultada no final deste artigo.

³¹⁷ O nome “Amélia” é usado popularmente como referência a uma mulher submissa devido ao samba, da década de 40, composto por Ataulfo Alves e Mário Lago. “Às vezes passava fome ao meu lado/ E achava bonito não ter o que comer/ E quando me via contrariado dizia/ Meu filho o que se há de fazer/ Amélia não tinha a menor vaidade/Amélia que era a mulher de verdade”. (Parte da letra da música Ai que saudades da Amélia).

como “por sujeitos”. Em termos teóricos, significa que se articula, sempre, a estrutura e o acontecimento: nem o exatamente fixado, nem a liberdade em ato. Todos estão sujeitos, ao mesmo tempo, à língua e à história, ao estabilizado e ao irrealizado; os homens e os sentidos fazem seus percursos. “No discurso, no movimento do simbólico, que não se fecha e que tem na língua e na história a sua materialidade” (ORLANDI, 2012, p. 53).

O equívoco é constitutivo da língua e nos remete ao modo de funcionamento da ideologia. As possíveis interpretações ocorrem já que, pelo equívoco da língua, “todo enunciado está intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para tornar-se outro”. (PECHEUX, [1975] 2009, p.53).

Um sentido pode tornar-se outro porque uma mesma palavra ou texto terá significações diferentes em condições de produção diferentes. É sempre preciso observar quem diz e para quem diz e o que se diz, para, através do que se diz, chegarmos àquilo que, embora não tenha sido dito, seja, também, carregado de significações. Ou seja, lembrando Pêcheux ([1990]2014, p. 76) “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produções dadas”.

Podemos afirmar que essas diferentes redes de sentido, as significações, são possíveis, uma vez que então inscritas na memória discursiva (interdiscurso). Orlandi (2001) esclarece que o interdiscurso produz efeito porque o sujeito é afetado pelo mundo em que está inserido e de acordo com suas experiências.

Nas palavras de Pêcheux:

Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao "todo complexo com dominante" das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas definido mais acima (...) propomos chamar interdiscurso a esse "todo complexo com dominante" das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei da desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, [1988], 2014, p.148-149)

O interdiscurso pode ser definido como um conjunto de implícitos, tudo aquilo que já foi dito e esquecido, mas que é determinante daquilo que está na superfície do discurso, o intradiscurso. Portanto, conforme já postulado por Pêcheux “o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio”, (*ibidem*).

Ainda conforme definido pelo linguista ([1975] 2009, p. 167), o interdiscurso atravessa e relaciona os elementos discursivos que são formadores desta memória já pré-determinada (pré-construída), possibilitando ao sujeito a condição de assujeitado, característica que o constitui como um “sujeito falante”.

Brandão elucida que:

o interdiscurso passa a ser o espaço de regularidade pertinente, do qual os diversos discursos não seriam senão componentes. Esses discursos teriam a sua identidade estruturada a partir da relação interdiscursiva e não

“independentemente” uns dos outros para depois serem colocados em relação (BRANDAO, 2004, p.89).

Ainda neste sentido, temos que: “a memória discursiva é a reatualização de acontecimentos e práticas passadas em um momento presente, sob diferentes modos de textualização (...) na história de uma formação ou grupo social. (...)” (MARIANI, 1998, p. 38).

Orlandi (2001) destaca que o limite entre o mesmo e o diferente é tênue, ao se pensar a linguagem de maneira discursiva:

Daí considerarmos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. 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. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. **Ela joga com o equívoco.** (ORLANDI, 2001, p. 36) (grifo nosso).

Para compreender este movimento contraditório entre a paráfrase e a polissemia, devemos observar as condições de produção (relação entre os locutores e a exterioridade), além da ideologia e seus efeitos sem os quais não há como apreender a relação entre o mesmo e o que é diferente.

3. Da análise

Ao examinarmos a história do Brasil, veremos que, com o decorrer do tempo, a forma de organização das pessoas em sociedade modificou-se de acordo com os interesses do poder dominante. Se analisarmos os representantes de nosso país, veremos que foram, ao longo de muitos anos, todos do gênero masculino. Vivemos um marco em relação à presidência do Brasil: é a primeira vez na democracia brasileira que temos uma mulher eleita como a representante do país. Tal fato fez com que surgissem e ressurgissem discursos, que podemos considerar machistas, em relação ao que é ou, ao que deve “ser mulher”, no Brasil.

Ora, se “Bela, recatada e do lar” se fez significar é porque, de alguma forma (ou diversas formas), é um discurso já-dito que foi sendo redito ao longo de nossa existência e fez com que a publicação de *Veja* causasse tanto movimento nas redes sociais. É um discurso que fez com que as internautas, de um modo geral, se mostrassem incomodadas na medida em que é um dizer que faz lembrar o lugar historicamente atribuído àquela mulher idealizada de outrora da qual se esperava que estivesse pronta e educada para o marido, filhos, casa e, preferencialmente, fosse bela.

A *rashtag* (#) “Bela, recatada e do lar” foi imediatamente para as redes sociais e as materialidades e formulações abaixo surgem como uma reação ou resistência a esse discurso que já se fez memória e que atribui um lugar pré-determinado à mulher. Percebemos, nas imagens e nos dizeres, uma tentativa, ou uma urgência, em deslocar os sentidos de “ser mulher” ecoados pelo enunciado da revista.

Entretanto, pode-se depreender nestas imagens e dizeres que, ao tentar deslocar os sentidos postos em circulação pela reportagem da revista *Veja* de “ser mulher” como “bela, recatada e do lar”, há a retomada de um já- dito e, em várias imagens, o que encontramos, é a figura da mulher objeto, como apelo sexual.

Imagem 1. Fonte Google/Facebook



A montagem acima foi feita com publicações retiradas das redes sociais com dizeres e imagens que respondem, criticam e/ou discordam do imaginário colocado pela revista de maior circulação nacional³¹⁸.

Não são recentes as publicações em que encontramos o enquadramento de estereótipos e de padrões para o comportamento das mulheres. Estas publicações ecoam resquícios e evidências de modelos impostos às mulheres do século XIX pelo Estado e pela Igreja. Era um tempo em que a maior parte da população do gênero feminino não aprendia a ler e o casamento, para muitas, doloroso, lhes era escolhido pelos pais.

Visando o desenvolvimento populacional e a reafirmação da família cristã, esse modelo contribuiu em sua historicidade por construir o imaginário do que é “ser mulher” que se reflete, ainda na atualidade, em textos como o proposto como *corpus* para a análise deste estudo: são corretas, “do lar”, mulheres que casam e repetem o padrão de comportamento do século XIX, mesmo em um momento em que as famílias estão se dissolvendo e as estatísticas mostram o significativo aumento no número de divórcios a cada ano³¹⁹. Isso, ainda, sem levar e conta as novas configurações de família; é interessante observar como o mesmo e o diferente habitam um mesmo espaço discursivo.

³¹⁸ De acordo com www.revistas.com.br em 22 de junho de 2016, conforme supracitado.

³¹⁹ De acordo com uma pesquisa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), realizada em novembro de 2015, o número de divórcios no Brasil aumentou em 161,4% entre 2004 e 2014. O Brasil registrou 341,1 mil divórcios em 2014, ante 130,5 mil registros em 2004.

De acordo com Mary del Priore ³²⁰ (2013), as mulheres deixaram de ser padronizadas pelos maridos, padres ou médicos, para serem modeladas pelo discurso jornalístico e publicitário que as rodeiam. A autora diz:

No início do século XXI, somos todas obrigadas a nos colocar a serviço do próprio corpo, essa sendo, sem dúvida, outra forma de subordinação – que, diga-se de passagem, é pior da que se sofria antes, pois, diferentemente do passado, na qual quem mandava era o marido, hoje o algoz não tem rosto. O algoz é a mídia. São os cartazes da rua. O bombardeio de imagens na televisão. (PRIORE, 2013, p.178).

Entendemos que é o funcionamento da memória discursiva que faz com que tantos internautas repudiem o que foi colocado pela redação da revista. A princípio, não nos parece uma crítica àquela parcela da população que adote o estilo “Marcela Temer” de ser e sim uma maneira de mostrar que não há um único padrão de comportamento.

Recorte 1. Fonte: Revista Veja 18 de abril de 2016

Marcela Temer é uma mulher de sorte. Michel Temer, seu marido há treze anos, continua a lhe dar provas de que a paixão não arrefeceu com o tempo nem com a convulsão política que vive o país - e em cujo epicentro ele mesmo se encontra. Há cerca de oito meses, por exemplo, **o vice-presidente, de 75 anos, levou Marcela, de 32, para jantar na sala especial do sofisticado, caro e badalado restaurante Antiquarius, em São Paulo.** Blindada nas paredes, no teto e no chão para ser à prova de som e garantir os segredos dos muitos políticos que costumam reunir-se no local, a sala tem capacidade para acomodar trinta pessoas, mas foi esvaziada para receber apenas "Mar" e "Mi", como são chamados em família. Lá, protegido por quatro seguranças (um na cozinha, um no toailete, um na entrada da sala e outro no salão principal do restaurante), o casal desfrutou **algumas horas de jantar romântico** sob um **céu estrelado**, graças ao teto retrátil do ambiente. Marcela **se casou** com Temer **quando tinha 20 anos. O vice, então com 62**, estava no quinto mandato como deputado federal e **foi seu primeiro namorado.**

Encontra-se na forma de pré-construído da reportagem, não imune ao equívoco constitutivo da língua, que ser uma mulher de sorte significa casar-se com um marido (o que já pressupõe um casamento heterossexual), que seja financeiramente capaz de pagar por prazeres como jantares, sofisticação e luxo. Todas as outras mulheres, aquelas que não se casaram, ou que escolheram um casamento homossexual ou ainda por um casamento heterossexual em que equiparam despesas com seus parceiros seriam, assim, sem sorte.

Não podemos fazer a afirmação da existência de uma única mulher brasileira. Quando usamos o termo “mulher brasileira” estamos nos referindo a diversas mulheres que não se enquadram no padrão aceito como “de sorte” pela revista Veja.

³²⁰ Mary Del Priore é especialista em História do Brasil. A historiadora trabalhou como professora em diversas Universidades do país, como Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Mary possui 37 livros de História publicados e colabora constantemente para jornais, revistas e periódicos científicos nacionais e internacionais. Del Priori também tem doutorado em História Social na USP e pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales, de Paris. Hoje, atua como professora da pós-graduação de História da Universidade Salgado de Oliveira.

Distantes do intradiscurso que mostra a mulher de sorte que é a Marcela Temer, conforme veiculado meses atrás, estão todas as outras mulheres, trazidas pela memória discursiva presente neste trecho, que não se encaixam no padrão estipulado como o aceitável para representar o feminino do Brasil pela revista.

Em “Bela, recatada e do lar”, não foram contempladas as mulheres que trabalham, estudam, gritam ou bebem cerveja na rua. Nem tampouco mulheres que escolheram não viver à sombra de um marido e assumir posições de prestígio e poder em suas carreiras. O que dirá aquelas que optaram por seguirem solteiras ou terem ao seu lado companheiras, também mulheres?

Em outro trecho da publicação, podemos destacar:

Recorte 2. Fonte: Revista Veja 18 de abril de 2016

A quase primeira-dama, **43 anos mais jovem que o marido**, aparece pouco, gosta de **vestidos na altura dos joelhos** e sonha em ter **mais um filho** com o vice.

Já circulava o ditado popular: “onde há galo, não canta galinha”. Sabemos que aos olhos de uma sociedade machista, uma mulher bem casada é aquela que além de garantir a perpetuação da linhagem, honra seu marido com fidelidade, paciência e obediência. Mais uma vez podemos perceber no funcionamento da memória discursiva do trecho retirado da reportagem um eco de significações. Ao falar que Marcela Temer aparece pouco (intradiscurso), percebemos no interdiscurso que mulheres que estão à frente de empresas, por exemplo, não podem ser belas, ou recatadas, nem do lar.

Notamos neste excerto, também, a presença do discurso religioso que, para garantir a boa conduta da “mulher direita”, a mulher casada, sempre se preocupou em normatizar trajés, palavreados e uma linha de conduta que as mantivesse afastadas do pecado e, assim, boas esposas. Quando a revista evidencia que Marcela Temer “gosta de vestidos na altura do joelho”, constrói o imaginário daquilo que é considerado uma moça séria, que está longe das tentações mundanas e só tem olhos (e corpo) para seu marido, o atual presidente da república.

Enfatizando a continuidade de seu discurso machista, a redação da revista Veja teve a preocupação de destacar a idade (tanto do presidente, como da primeira dama) “43 anos mais jovem que o marido”, neste trecho do recorte 2 e em quatro outras ocorrências do recorte número 1 desta análise: “o vice-presidente, de 75 anos”, “levou Marcela, de 32”, “Marcela se casou com Temer quando tinha 20 anos”, “o vice, então com 62, estava no quinto mandato como deputado federal e foi seu primeiro namorado”. Tais dizeres, mais do que a idade, salientam a diferença de idade entre o casal. Para ser bela, dita a sociedade atual, é preciso ser jovem, ainda que o marido seja bem mais velho.

Em todos esses enunciados, encontramos os mesmos dizeres, queremos dizer que são paráfrases ou modos parafrásticos de evidenciar a memória discursiva que faz ecoar um dizer que já está incutido nas raízes de nossa sociedade, onde acredita-se que mulher mais jovem, quando casa com homem de idade bem mais avançada, é por interesse financeiro, unicamente.

Não é só através da presença do interdiscurso da memória do dizer que podemos perceber a tentativa de imposição de um padrão de comportamento. Também pelas imagens veiculadas, é possível depreender que alguns elementos que remetem diretamente a um padrão de comportamento sócio historicamente legitimado, aqui, reforçado pela revista. A “bela, recatada e do

lar” tem a expressão serena, uma vida mais leve e um sorriso a tiracolo.

Porém, Mary del Priore (p.7) define que “as mulheres do século XXI são feitas de rupturas e permanências”. As rupturas são os movimentos que garantem a elas a possibilidade do fortalecimento e da conquista. Já as permanências, evidenciam as suas fragilidades que não as deixam ver além do foco masculino; consequências de pertencerem a uma sociedade patriarcal e machista.

Em um país democrático, acredita-se que os veículos de comunicação tenham a incumbência de representar grupos diversos, o que nos afastaria da homogeneidade. Porém, persuasão e vendas se relacionam já que a persuasão bem sucedida, no âmbito publicitário, é aquela que leva o público ao consumo (seja de produtos ou de ideias). 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).

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. No entanto, o equívoco sempre irá produzir sentidos outros e, por vezes, indesejados.

4. Considerações finais

Compreendemos, através das análises suscitadas, que há um deslizamento no modo de significar o feminino, pois as significações trazidas pela memória discursiva de séculos anteriores ainda estão muito presentes em discursos da atualidade. Este discurso que circula, predominantemente, é contrário às mudanças, à heterogeneidade, à resignificação de sentidos.

Contudo, existe, sim, nas minorias, aqui representada pelo gênero feminino, uma voz que vem sendo manifestada e que tem se feito ouvir. Uma voz que, como vimos na montagem retirada das publicações das redes sociais, não cabe mais em um único modo de “ser mulher” e exige que suas novas roupagens ganhem espaço no cenário brasileiro do século XXI.

5. Referências

BRANDÃO, H. H.N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

CARROZZA, N.G.V. **Publicidade: o consumo e sua língua**. Tese de doutorado Campinas: 2010.

MARIANI, B. **OPCB e a imprensa**. Campinas: Editora da Unicamp e Editora Revan, 1998.

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

_____. **Discurso e Texto - formulação e circulação dos sentidos**.

Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. [1975]. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M. [1990]. **Análise automática do Discurso**. In: Por uma análise automática do discurso: uma introdução á obra de Michel Pêcheux. Org.: Françoise Gadet; Tony Hak; tradução Bethania S. Mariani... [et al]. 5ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PRIORE, Mary Del. **História e Conversas de Mulheres**. São Paulo: Cultura, 2013.

RIBEIRO, Manoel Pinto. **Gramática aplicada da língua portuguesa**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Metáfora, 2005.

DISCURSO E MÍDIA: MARCELO CRIVELLA NAS ELEIÇÕES DO RIO DE JANEIRO

TATIANE DOS SANTOS ALVES, EDVANIA GOMES DA SILVA

Programa de Pós-graduação em Linguística - PPGLin
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Estrada do Bem Querer, Km 4, B. Universitário, CEP: 45031-900

tatysantosalves@yahoo.com.br, edvaniagsilva@gmail.com

Resumo. *Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado que se encontra em andamento cujo objetivo é analisar como a mídia discursivizou a campanha de Marcelo Crivella nas eleições estaduais e municipais do Rio de Janeiro em 2014 e em 2016, respectivamente. Dessa forma, objetivamos analisar quais os discursos produzidos acerca do sujeito político-religioso Marcelo Crivella, e quais memórias são retomadas/reconfiguradas na/pela mídia a partir de tais discursos.*

Palavras-Chave. *Discurso. Memória. Mídia. Política. Religião.*

Resumo em segunda língua. *This work is part of an ongoing master's research that aims to analyze how the media discursed Marcelo Crivella's campaign in the state and municipal elections of Rio de Janeiro in 2014 and in 2016, respectively. Thus, we aim to analyze which discourses are produced about the político-religious subject Marcelo Crivella, and which memories are resumed/reconfigured in the media from such discourses*

Palavras-Chave na segunda-língua escolhida. *Discours. Memory. Media. Policy. Religion.*

1. Introdução

Recentemente, nas eleições municipais de 2016, vimos, em uma grande metrópole do país, a eleição de um candidato evangélico. Trata-se de Marcelo Crivella, candidato pelo Partido Republicano Brasileiro (PRB), ex-senador, bispo licenciado da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), que foi eleito no município do Rio de Janeiro. Durante a campanha, enquanto os marqueteiros responsáveis pela candidatura de Crivella buscavam distanciar a imagem do referido candidato da relação com a IURD, a mídia fazia questão de mostrar vários pontos de encontro entre Crivella e seu tio, Edir Macedo, apresentado também pela mídia como sendo o dono da IURD. Por tudo isso, tanto a candidatura quanto a vitória de Crivella permitem a elaboração de algumas questões a respeito da participação de sujeitos religiosos na política. Durante a referida campanha foi possível verificar a memória decorrente da relação de Crivella com a IURD, principalmente, por parte da mídia que investigou o passado do candidato e trouxe à tona fatos supostamente comprometedores.

Especificamente para este trabalho, selecionamos excertos de reportagens que compõem o *corpus* de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, a qual tem como objetivo analisar como a mídia discursivizou as campanhas de Marcelo Crivella nas eleições estaduais e municipais do Rio de Janeiro, em 2014 e em 2016, respectivamente. Em ambas, foi possível verificar um funcionamento discursivo que diz respeito à relação de Crivella com a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), o que se encontra materializado em textos da mídia, a qual retoma o passado do atual prefeito do Rio de Janeiro para mostrar que sua relação com a IURD compromete sua credibilidade como político. Nesse sentido, analisamos aqui excertos de reportagens do *Jornal O Globo*³²¹, e do jornal *Estadão*³²².

2. Metodologia

O *corpus* da pesquisa que fundamenta este trabalho é composto por reportagens divulgadas durante a campanha de 2016 por meio de veículos da mídia institucionalizada, mais especificamente, analisamos, como dito acima, reportagens publicadas nos jornais *O Globo* e *Estadão*. Nas análises, tomamos como base teórico-metodológica os conceitos de discurso (PÊCHEUX, 1969, 1983a) e de memória (PÊCHEUX 1983b; ORLANDI, 1999), conforme apresentados no âmbito da Escola Francesa de Análise de Discurso (AD).

Para Pêcheux (1969, p. 82), discurso é efeito de sentido produzido entre interlocutores, os quais são entendidos como lugares na estrutura social. Além disso, Pêcheux (1983a) define discurso como estrutura e acontecimento, como ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória. Dessa forma, para o autor, além de ser estrutura, o discurso deve ser compreendido também como acontecimento, isto é, deve ser levada em conta a relação entre atualidade e memória, e não apenas a estrutura historicamente determinada. Nessa perspectiva, o discurso se constitui na relação entre o que se mantém e a possibilidade do novo, e está sempre sujeito ao deslize e ao equívoco.

Sobre a noção de memória, o autor defende que a memória discursiva deve ser entendida “nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social, inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 1999 [1983b], p. 50), e não no sentido da memória individual, psicológica. Orlandi (1999) defende que a memória discursiva é “o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna, sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentado cada tomada da palavra” (ORLANDI, 1999, p. 31), ou seja, é o que fala antes e em outro lugar.

3. Análise e resultados

O primeiro excerto que analisamos aqui foi retirado de uma reportagem publicada no/pelo *Jornal O Globo*³²³, em setembro de 2016, cujo título é “Igreja Universal no Reino da Política”. O texto trata da possibilidade, até então, de Marcelo Crivella se tornar a primeira autoridade religiosa evangélica a comandar uma metrópole do tamanho do Rio de Janeiro. Vejamos o excerto a

³²¹ Site: <https://oglobo.globo.com/>

³²² Site: <http://www.estadao.com.br/>

³²³Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/ancelmo-gois/igreja-universal-do-reino-da-politica-20122063>. Acessado em 03/11/2017.

seguir:

(1) Agora pode se tornar **a primeira autoridade religiosa** a comandar uma metrópole do tamanho do Rio. **É claro que, antes, tem de enfrentar a rejeição que já foi bem maior no passado – pelo vínculo de sangue com a Universal. Para isso, licenciou-se da igreja e omite em sua propaganda eleitoral qualquer referência a ela.** O senador fluminense se defende dizendo ser vítima de preconceitos contra evangélicos, o que existe em parte, na elite ligada ao catolicismo [...] (O GLOBO, 16/09/2016 – Grifos nossos).

Nesse excerto, verificamos que o enunciador afirma que Crivella pode ser “a primeira autoridade religiosa a comandar uma metrópole do tamanho do Rio”. Aqui, a expressão referencial define Crivella como sendo uma “autoridade religiosa” e não um político ou um candidato. Nesse sentido, defende-se que Crivella “tem de enfrentar uma rejeição”, a qual também é relacionada ao vínculo do referido candidato com a Igreja Universal do Reino de Deus. Vale salientar que, quando se diz que o referido vínculo é “de sangue”, faz-se referência, por um jogo entre memória e atualidade, ao fato de Crivella ser sobrinho (tendo, portanto, um vínculo sanguíneo) de Edir Macedo. Assim, verificamos a materialização de um efeito de sentido segundo o qual a relação de Crivella com a Igreja Universal do Reino de Deus causa rejeição, o que ocorreu em anos anteriores, por isso a necessidade do candidato se licenciar da IURD e “omitir” sua relação com a referida instituição religiosa na propaganda eleitoral. Todavia, esse desligamento não apaga o fato de Crivella ter sido bispo da IURD.

Nos excertos a seguir, que fazem parte de uma reportagem do Jornal *Estadão*³²⁴, verificamos materializada, mais uma vez, a relação de Crivella com a Igreja Universal do Reino de Deus na campanha eleitoral de 2016, bem como a relação de Crivella com Edir Macedo, pois diz-se que o então candidato, caso seja eleito, será tratado como um “empregado” de Macedo. Vejamos:

(2) **Acusado** por adversários de misturar política e religião, Crivella omitiu no site da campanha o fato de ser fiel e bispo licenciado da Universal [...] (ESTADÃO, 07/10/2016 – Grifo nosso).

(3) **‘Carimbo’**. Para o deputado federal, Chico Alencar (PSOL-RJ) **a estratégia de omitir a Universal da campanha não tira o carimbo da Igreja [...]** (ESTADÃO, 07/10/2016- Grifos do autor e nosso, respectivamente).

³²⁴Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,crivella-omite-universal-de-biografia,10000080762>. Acessado em 03/11/2017.

(4) Edir Macedo, tio de Crivella é fundador e maior líder da Universal. No primeiro turno, o candidato do PMDB, Pedro Paulo, e seu padrinho político, Eduardo Paes, insistiam que, se eleito, Crivella será “empregado” de Macedo (ESTADÃO, 07/10/2016 – Grifo nosso).

No excerto 2, vemos que o uso do verbo “acusado” faz funcionar o efeito de que Crivella é considerado “culpado” de misturar política e religião. No mesmo excerto, o enunciador diz que “Crivella omitiu no site da campanha o fato de ser fiel e bispo licenciado da Universal”, e no excerto 3, diz-se que a “estratégia de omitir a Universal da campanha não tira o ‘carimbo’ da igreja”. Tais enunciados mostram que, apesar de haver uma tentativa de “apagar” uma memória que vincula Crivella à Universal, essa estratégia é “inútil” pois a relação do referido candidato com a Igreja já está marcada (carimbada). Vemos também que o verbo “omitir” remete a uma memória, pois quem omite, por um efeito da memória sobre a atualidade, mostra-se como não confiável. Ainda no excerto 3, o enunciador aborda o laço familiar de Crivella e Edir Macedo, este último apresentado como “fundador e maior líder da Universal”, e Crivella é sobrinho desse “personagem importante no meio religioso. Além disso, o enunciador mostra, por meio do discurso indireto, que Pedro Paulo, adversário de Crivella no primeiro turno, e Eduardo Paes (padrinho político de Pedro Paulo à época) afirmavam que Crivella seria “empregado” de Edir Macedo, se fosse eleito. Essa formulação faz funcionar uma certa memória segundo a qual Crivella prestaria serviços a Edir Macedo, usando, para tanto, seu cargo na prefeitura do Rio de Janeiro.

Os excertos, a seguir, são recortes de uma reportagem publicada pelo Jornal *O Globo*³²⁵, que trata de um vídeo no qual Crivella fala de sua entrada na política.

(5) Crivella diz em vídeo que foi forçado pela Universal a entrar na política.

O candidato do PRB a prefeitura do Rio virou senador em 2002 não por sua livre e espontânea vontade, mas por determinação da Igreja Universal – da qual é bispo licenciado e sobrinho do fundador Edir Macedo

O político-bispo descreveu como apoiou a expansão das agremiações evangélicas. “Quando me tornei senador, pastores de todas as igrejas passaram a me procurar com problemas no exterior”. Foi aí que diz ter recorrido diretamente a Lula (O GLOBO, 21/10/2016 – Grifos nossos).

Verificamos, no excerto 5, o uso do verbo “virar” em um enunciado que faz funcionar o efeito de sentido de que a eleição de Crivella foi uma coisa inesperada, abrupta, inusitada. Vemos também que o enunciado “mas por determinação da Igreja Universal” funciona, no excerto sob análise, numa relação de contrajunção com “não por sua livre e espontânea vontade”, o que mostra duas coisas: i) que Crivella não queria ser senador; ii) que Crivella é submisso às determinações da Igreja Universal. Constatamos, assim, o funcionamento de um discurso que aponta para uma memória segundo a qual o, à época, candidato é submisso à Universal, pois foi “forçado” pela IURD a entrar na política.

³²⁵Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/crivella-diz-em-video-que-foi-forcado-pela-universal-entrar-na-politica-20332091>. Acessado em: 03/11/2017.

Os resultados indicam que a campanha de Crivella foi discursivizada com base na relação do referido sujeito político com a IURD. Os excertos analisados mostraram, por meio de diferentes discursos, que a imagem de Crivella se constrói a partir da relação do referido candidato com seu tio Edir Macedo, líder da igreja. Com as análises, vimos que Crivella é definido como uma “autoridade religiosa”, e não como um candidato ou um político. Em outras reportagens, verificamos que Crivella é apresentado como “empregado” de Edir Macedo, e que iria usar o cargo na prefeitura em benefício da IURD.

Além disso, foi possível constatar que Crivella é tratado, em um dos excertos, como sendo um “político-bispo”, o que indica uma associação da imagem de sujeito político à imagem de sujeito religioso. Notamos, neste caso, que o discurso materializado no texto sob análise retoma, por uma ação da memória sobre a atualidade, a relação de Marcelo Crivella com a religião, pois, além de ser nomeado, pelo enunciador, como “político-bispo”, o próprio Crivella mostra sua relação com a religião, quando diz que, quando se tornou senador, pastores de todas as igreja passaram a procurá-lo.

4. Considerações finais

Nas análises, verificamos que a campanha de Crivella foi discursivizada também com base na relação do referido sujeito político com a IURD. Vimos, por meio de diferentes discursos, que a imagem de Crivella se constrói a partir da sua relação com a igreja fundada pelo seu tio, Edir Macedo. Constatamos, ainda, que a ligação de Crivella com a IURD foi discursivizada na/pela mídia a fim de enfatizar o vínculo familiar de Crivella com Edir Macedo.

Em síntese, verificamos que a entrada de Crivella na política é tratada na/pela mídia como uma decisão da Igreja Universal, pois o candidato foi supostamente forçado pela referida instituição religiosa a entrar na política, o que mostra que o candidato não é o responsável por tomar as próprias decisões, sendo, dessa forma, submisso às determinações da Igreja de Edir Macedo.

5. Referências

ORLANDI, Eni. P. **Análise do discurso: Princípios e procedimentos**. Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1999 [1983b]. p. 49-57

_____. **O discurso: Estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni P. Orlandi. – 4ª edição – Campinas, SP: Pontes Editores, 2006 [1983a].

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, F e HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 59-158. Edição original:1969.

A FORÇA DAS PALAVRAS: OS SENTIDOS DO SUCESSO

THIAGO SOARES

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-PPGL)
Rod. Washington Luis, km 235, DL-CECH - São Carlos, SP, CEP: 13565-905

thiagobsoares@bol.com.br

Resumo. *O presente texto tem por objetivo refletir criticamente a respeito dos discursos do sucesso na sociedade brasileira atual. Para tanto, fazemos uso de um artigo da revista Caras e recortes de uma obra (de autoajuda), “O Sucesso está no equilíbrio”. Para analisá-los e, posteriormente, cotejar-lhes os resultados, nos munimos do instrumental teórico-metodológico da análise do discurso derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux.*

Palavras-chave. *Análise do discurso. Discursos do sucesso. Sujeitos do sucesso.*

Résumé. *Le présent texte vise à réfléchir de manière critique aux discours sur le succès dans la société brésilienne actuelle. Pour ce faire, nous utilisons un article dans le magazine Caras e cuts d'une œuvre (d'auto-assistance), “O Sucesso está no equilíbrio”. Afin de les analyser et de comparer ensuite leurs résultats, nous fournissons des outils théorique-méthodologiques de l'analyse du discours dérivé des travaux de Michel Pêcheux.*

Mots-clés. *Analyse du discours. Discours de succès. Sujets de succès.*

1. Introdução ao sucesso

Hoje a força do sucesso é um dos principais alimentos para o mercado. Mas quais sentidos do sucesso direcionam tal potência? O sucesso é um objetivo a ser atingido? O sucesso é projeção social? Tais indagações reproduzem alguns dos muitos efeitos de sentido do sucesso na atual sociedade brasileira e nos proporciona reflexões acerca do que é o sucesso.

Será o sucesso uma maneira de estar no mundo na qual todos devem competir para ter cada vez mais sucesso? Ou sucesso é a conquista legítima dos cumes profissionais? Ou talvez sucesso seja apenas um vocábulo “vazio” usado para “preencher” um número expressivo de títulos de livros de autoajuda.

Pode-se notar que há um certo “discurso do sucesso” funcionando atualmente em grande escala. São incontáveis os títulos que pretendem ensinar ao sujeito-leitor como “ter sucesso”: sucesso nas empresas (lucro), sucesso profissional [...] sucesso na imagem pública, como imagem de mídia (PAYER, 2005, p. 21).

Ora, o sucesso parece circular por diversos âmbitos sociais de maneira a disseminar, por onde passa, um rastro de sentidos. É nesse rastro que podemos investigar os efeitos do sucesso. Contudo, pelo fato da análise do discurso mostrar que "as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam" (PÊCHEUX, 2011 [1971], p. 73), é, portanto, necessário averiguar quem emprega o termo sucesso para compreendermos quais os possíveis efeitos de sentido advêm desse emprego.

Por entendermos a urgência de se investigar os múltiplos efeitos do sucesso na sociedade brasileira e acreditarmos ser mais adequado para mapear o sucesso termos a visada discursiva, mobilizamos o ferramental teórico-metodológico da análise de discurso derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux. Além das bases epistemológicas da análise de discurso, nos ancoramos em Soares (2017) para quem o sucesso não é apenas uso linguístico frequente, mas um discurso com duas grandes frentes: a midiática e a literária. Soares, em "Discursos do sucesso", acredita que o discurso do sucesso tem duas vertentes complementares, a mídia e a literatura de autoajuda, e que cada qual atua de maneira a anestesiá-la a sociedade diante das implicações políticas do capital de mercado no capital simbólico na constituição dos sujeitos.

Posta a problemática do discurso do sucesso, para examinarmos alguns efeitos de sentido do sucesso presente na mídia e na literatura (de autoajuda), faremos, a partir dos conceitos estabelecidos no quadro referencial da análise do discurso, a análise de um artigo veiculado em uma revista de circulação nacional e internacional, Caras, e a análise do livro "O Sucesso está no equilíbrio".

2. Mídia e literatura (de autoajuda) em análise

Com vistas a analisar a mídia e a literatura de autoajuda, extraímos recortes de um artigo de uma revista de larga propagação, Caras, da qual outras de mesmo formato se servem de sua estrutura, e recortes da obra "O Sucesso está no equilíbrio", de Robert Wong, para deles auferirmos alguns sentidos do sucesso. Para tanto, empregaremos os dispositivos analíticos da análise de discurso: formação discursiva (FD), formações metafóricas (cadeias parafrásticas), interdiscurso e intradiscurso.

2.1 Caras do sucesso

Descrevemos e interpretamos os enunciados que compõem o artigo da revista Caras cujo título é:

*Talentoso **Daniel Boaventura** seduz Vips*
(CARAS, 24/05/2013, ed. 1020, ano. 20)

Acompanhado, ainda em letras grandes, porém menores do que a anterior, consequentemente por:

*Para comemorar o sucesso de dvd, **ele** apresenta musicalidade em pocket show*

Desses extratos já temos algumas informações para encetar a análise. Os enunciados estão articulados entre si formando, entre outras coisas, uma síntese do que se pretende dizer na totalidade da matéria. Em conjunção com

isso, há uma foto-imagem que traz em seu conteúdo inúmeras pessoas e à frente delas está, presumivelmente, o talentoso **Daniel Boaventura**.

A “personagem principal” dessa reportagem da “Caras” não é senão **Daniel Boaventura**, como é dito pelo enunciado título no qual informações essenciais são postas, a saber, o qualificativo talentoso – atuante na posição de adjunto adnominal – e o predicado. Não é sobre qualquer um que o adjetivo talentoso poderia recair, ainda mais acompanhado pelo verbo seduzir, pelo fato de que ambos possuem implicações sociais tanto negativas quanto positivas na atualidade (a depender do discurso que o veicule). Somado a isso, encontra-se o objeto direto de seduzir, vips, que é originário da língua inglesa para abreviar a expressão *very important people(s)*.

Dito isso, notamos em uma sentença serem articulados, de maneira emblemática, o sentido de sucesso e seu sujeito, encarnados discursivamente na figura de **Daniel Boaventura**. Já que esse não é somente talentoso, ou sedutor, mas o talentoso que seduz vips. Dado que é próprio de toda formação discursiva dissimular a objetividade dos sentidos (PÊCHEUX, 2009 [1975]), a formação ideológica do sucesso impressa na FD do sucesso garante através de processos discursivos – sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímia etc. – a manutenção dos efeitos de sentidos objetivada no encontro do interdiscurso com o intradiscurso. Disso compreendemos que as formulações de enunciados do sucesso articulam a materialidade linguística à virtualidade do texto para “repetir” a memória de sentidos como talentoso que seduz vips.

Em *Para comemorar o sucesso de dvd, ele apresenta musicalidade em pocket show*, temos **Daniel Boaventura**, talentoso que seduz vips, comemorando “sucesso” de dvd, presumivelmente seu. Assim sendo, só na primeira oração desse período, já existe o sucesso de um produto do talentoso que seduz vips, desaguando em sua musicalidade em pocket show. Como diz Pêcheux (ibid.) “as palavras, expressões mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra”, é desse modo que musicalidade em FD do sucesso pretende apresentar o sentido de talento em música. Dizendo de outro modo, **Daniel Boaventura** não é apenas talentoso que seduz vips, mas também talentoso no âmbito musical de maneira diferenciada, isto é, em pocket show. Mais uma vez a incidência de expressão de língua inglesa reitera a insígnia do sucesso, porquanto a depender das condições sociais do sujeito em comemoração, ela se dará em churrasco num bar ou no quintal de sua própria residência; mas dificilmente em pocket show com vips, quer dizer, o sucesso de alguém condiciona, por conseguinte, sua comemoração. Além disso, comemorar o sucesso produz um recorte do tempo, ligando o presente da enunciação ao momento passado ao qual se refere o enunciado e, com isso, uma anulação imaginária do processo histórico, na sua duração e suas contradições. Dessa forma, a memória do sucesso é atualizada no discurso na medida em que essa prática visa comemorar o sucesso sem mencionar qualquer trajetória até esse.

Visto isso, adiante na pequena matéria encontramos um texto a respeito da personalidade famosa em questão:

Movido a desafios, o soteropolitano **Daniel Boaventura** (43) colhe os frutos de sua obstinação: o estilo de música que o **ator** e **cantor** escolheu (...).

Nesse enunciado encontramos cadeias parafrásticas referentes à personalidade em questão, dissimulando (e evidenciando) a ideologia do sucesso, ou melhor, a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. Posto que “Cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade” (ALTHUSSER, 1992, p. 79), “A ideologia não é “x”, mas o mecanismo de produzir “x” (ORLANDI, 2008, p. 272). Com efeito, os negritos do recorte acima se referem ao como dizer sobre alguém, que não é qualquer um, mas, antes, um famoso. O talentoso que seduz vips é retomado por movido a desafios, isto é, uma forma linguístico-discursiva para destacá-lo ainda mais, pois nem todos são movidos a desafios. Mas qual tipo de desafio será o de **Daniel Boaventura**? Seduzir vips, comemorar o sucesso de DVD ou apresentar musicalidade em pocket show? Certamente esses desafios não são exequíveis para quem tem de trabalhar para conseguir o “pão de cada dia” (aliás, isso nem se quer é apresentado como tal nas grandes esferas de (re)produção e circulação de discursos).

Os desafios, em geral, dizem da condição socioeconômica que cada um vive. Os de **Daniel Boaventura** são desafios para ele e alguns poucos. Contudo, desafio para a grande maioria da sociedade brasileira não é algo incomum, pelo contrário, todos os dias todo trabalhador está movido a desafios, claro que não os de **Daniel Boaventura**, mas desafios sociais, culturais, econômicos, educacionais, políticos etc.. Nesse ponto de divergência, a expressão movido a desafio além de constituir paráfrase do sujeito de sucesso **Daniel Boaventura**, constrói uma possibilidade de identificação por parte do interlocutor (genérico) por um efeito de sentido da FD do leitor.

O especificador soteropolitano chama atenção por não ser outro, como salvadorenses ou simplesmente baiano (por metonímia). O sintagma soteropolitano não aparenta ser usual, de modo que sua ocorrência nessa passagem não é puro acaso. Nesse sentido, a infrequência do uso de um vocábulo pode significar, quando utilizado, entre outras coisas, um efeito de raridade a depender do tipo de discurso. A FD do sucesso materializa no texto diferenças (e semelhanças) das demais. Assim, soteropolitano causa mais contrastes do que suas variantes, de maneira que seus outros sinônimos causariam maior identificação com certo público, sobretudo baiano. Todavia, é na contramão dos discursos hegemônicos elitistas que se “apaga” o adjetivo baiano e outros para dar lugar a soteropolitano. Isto, dito em outras palavras, significa que um provável preconceito inscrito em pré-construídos no interdiscurso é rechaçado no intradiscurso ao não se fazer referência a baiano, por extensão, a nordestino, que, por sua vez, aludi mais comumente as pessoas dessa região do país.

Ainda no enunciado supracitado, **Daniel Boaventura** é retomado por ator e cantor, revelando suas profissões que, por sua vez, lhe garantem a visibilidade midiática, portanto, seu sucesso. Tendo isso em vista, ser ator é uma diferença para os que não o são, sobretudo quando se é reconhecido como no caso de **Daniel Boaventura**. Além disso, também é cantor, somando mais um ofício de larga representatividade na sociedade contemporânea brasileira pela mídia; posto ser essa esfera uma das maiores responsáveis pela chancela ou não do sucesso de alguém. Ou seja, há o valor de visibilidade/representatividade para ator/cantor e, somente se o sujeito está na mídia, é “reconhecido”, enfim, faz sucesso.

Corroborando esse ponto de vista, encontramos no final da matéria uma informação sobre **Daniel Boaventura**: “aceitou o desafio de participar do quadro “Dança dos Famosos”, do “Domingão do Faustão”” (aspas nossas). Não deve ser qualquer um a receber tal desafio, mas personalidades “famosas” celebradas pelo discurso do sucesso; já que este desafio seria facilmente aceito e nem seria concebido como tal por qualquer brasileiro pertencente à camada desfavorecida em troca de condições de vida digna. Quer dizer, tal desafio é somente destinado a quem possui a fama entre os pré-requisitos. E se participar do quadro “Dança dos Famosos” é desafiar celebridades, melhor para seus integrantes, pois as chances de aumentarem sua notoriedade diante dos já celebrados pela mídia é muito maior, sobretudo para alguém movido a desafio.

2.2. O equilíbrio do sucesso

“O sucesso está no equilíbrio” é uma obra cuja autoria é de Robert Wong, que é graduado em engenharia pela USP e pós-graduado na área de administração. “O autor atua como palestrante e consultor executivo, considerado pela revista “The Economist” como um dos mais destacados *headhunters* do mundo”. Esses dados estão contidos na orelha da obra. Existe aqui, como esse expediente, a produção, a partir dos subsídios providos acerca do escritor, do efeito de verdade, que objetiva cancelar seu dizer. Tal prática discursiva é abundantemente utilizada hoje em dia para criar justamente esse, entre outros, efeito em torno dos sentidos lavrados em livros publicados.

No interior da obra, no capítulo chamado “Natural e Normal”, Wong traz reflexões acerca de ideias paradoxais traduzidas em conteúdos orientais, tais como os opostos, os quais representa pelo ying-yang. Chama-nos atenção um ato explicativo, no qual o autor diz:

A equação “o sucesso está no equilíbrio” nos ajuda a buscar a solução mais eficiente, que não tem nada a ver com contemporização ou meio-termo. Você deve ter em mente que equilíbrio não deve ser confundido com atitudes mornas ou com panos quentes. Buscamos o equilíbrio dinâmico, que é a reprodução em nossas atitudes do mistério que significa a nossa vida (2006, p. 24; aspas do autor).

Diante desse dizeres, devemos entender sucesso e equilíbrio como termos equivalentes da equação esquematizada pelo escritor. Conjugado a isso, o equilíbrio já recebe uma espécie de definição, não obstante essa seja um tanto nebulosa. Todavia, é a partir dessa característica pouco esclarecedora sobre equilíbrio que Wong pode desenvolvê-lo sem tanto rigor.

Entre outras coisas, percebemos uma posição-sujeito assumida pelo escritor, qual seja, a de conhecedor do sucesso e do caminho necessário para se obtê-lo. É por meio das condições sócio-históricas e ideológicas da sociedade brasileira contemporânea que podemos compreender o discurso do sucesso do qual Robert Wong assume uma posição ao (re)produzi-lo. Sob esse prisma, a aparência de unicidade (ideológica) da posição-sujeito deslindada pelo escritor é responsável por efeitos de sentido de autoridade que, por sua vez, produz condições de veridicidade acerca do texto. Portanto, vemos que: “O sujeito do discurso é, de fato, ao mesmo tempo sujeito

ideológico, na sua relação com o sujeito do saber que assegura o enunciado; e sujeito falante, por poder enunciar os elementos desse saber na formulação” (COURTINE, 2009, p. 96). Numa palavra, para se compreender os sujeitos e sentidos produzidos em “O sucesso está no Equilíbrio”, se faz necessária a compreensão da articulação dos eixos interdiscursivo e intradiscursivo.

No fio do discurso (reavivando a equação de sucesso igual a equilíbrio), recortamos o intradiscorso do livro a respeito do dualismo natural e normal na seguinte passagem:

Você é natural quando respeita e se integra às leis da natureza. É normal quando aceita as normas da sociedade. Combine seu jeito natural com o normal de forma equilibrada e amplie seu poder e influência (ibid., p. 25).

Nesse enunciado, Wong traz dois discursos para deles fazer uma síntese. Um primeiro discurso pode ser ponderado como “naturalista” do qual trata “as leis absolutas da natureza” (ibid., p. 22), e um segundo como o da “normalidade”, no qual “Ser normal é seguir as regras e normas da sociedade” (ibid., p. 21). Sendo a síntese desses dois a integração de ambos, numa forma que Wong chama de equilíbrio dinâmico. No fio do discurso, temos não qualquer equilíbrio, mas sim dinâmico, que, por sua vez, é a reprodução em nossas atitudes do mistério que significa a nossa vida. Ora, não fica difícil o entendimento do primeiro discurso nem do segundo, contudo o produto da conjunção de ambos parece estar eivado de efeitos de sentido ambíguos. Não obstante seja nesse ponto, em específico, que uma margem *ad infinitum* é aberta para se preencher com sentidos projetados pelo interlocutor. Desse ponto de vista, cada um ao ler o enunciado acima, de acordo com as FDs nas quais se insere, trará do interdiscurso dizeres ligados aos discursos “naturalista” e da “normalidade”, mas no que concerne ao “equilíbrio” não há dado no texto. O que não significa que não haja no interdiscurso.

A formulação do recorte supracitado é carregada de um tom explicativo na qual se ilustra o que é natural e normal, porém o último período marca um certo individualismo. Nele é o interlocutor quem deve combinar do seu jeito as explicações dadas para assim encontrar o equilíbrio dinâmico; numa palavra, o sucesso; com isso, o leitor é responsável pela observação de “leis” e “normas” para fazer o que se quer.

Assim, “O Sucesso está no Equilíbrio” pode ser lido como um enunciado no qual as cadeias parafrásticas vão se formando entorno do sintagma equilíbrio, contudo os outros enunciados formados a partir dessa base são clivados por outras FDs que não são a do sucesso. Nesse traçado, a memória discursiva do sucesso é atualizada numa rede de formulações, constituindo um domínio de memória que se “produz no interior de um processo discursivo (efeitos de lembranças, de redefinições, de transformação, mas também efeitos de esquecimento, de ruptura, de denegação do já dito)” (COURTINE, 2009, p. 112). Portanto, é no interior da obra de Wong que podemos perceber os deslizamentos, transformações, redefinições por meio dos quais se passa do sucesso ao equilíbrio, de forma que para retratar este último se recorra a diferentes formulações de já ditos em outros discursos.

Nessa perspectiva, vejamos mais sobre o que Robert Wong diz no tocante ao sucesso:

É por isso que “o sucesso está no equilíbrio” se compara com o manual para aprender a andar de bicicleta que só existe através da transferência prática de atitudes e competências. E que funciona quando se adquire o equilíbrio dinâmico (2006, p. 32; aspas do autor).

Podemos explicitar, entre outras coisas, que Wong compara seu livro a um manual para andar de bicicleta, essa afirmação pode-se dar por conta da (de)marcação das aspas, as quais atuam, nesse caso, como restritivas. Todavia, a argumentação da comparação segue para um ponto imbricado no qual há a transferência prática de atitudes e de competências. Essa ideia advém da professora de psicologia da Universidade West of England, Susan Blackmore, da qual o autor cita: “Quando imitamos alguém, ‘algo’ é transferido entre quem é imitado para quem imita. Esse algo pode ser transferido em sequência, e se torna até mesmo um ‘algo’ com vida própria” (ibid., p. 27; aspas do autor). Posto isso, temos condições para compreender os efeitos de sentido da comparação inicial com a imitação, porquanto essa não é de qualquer tipo, pois ela somente funciona quando se adquire o equilíbrio dinâmico. Em outras palavras, quando alguém adquirir o equilíbrio dinâmico estará na conjuntura de imitar quem se encontra em condições de sucesso para obtê-lo. Wong faz uso sinonímico de imitação, a partir do referencial de Susan Blackmore, e transferência prática de atitudes e de competências. Desse modo, imitar não é simplesmente reproduzir comportamentos, mas, sim, utilizar o equilíbrio dinâmico para se alcançar o sucesso.

Portanto, mais uma vez, o autor de “O Sucesso está no Equilíbrio” diz sem dizer, isto é, no interior de sua produção discursiva, buracos e remendas estão impregnados de sentido vazio, qual a “língua de vento”. Ou seja, ao produzir uma equação em que o sucesso é igual ao equilíbrio dinâmico e esse, por sua vez, determinante de outros fatores que levam ao sucesso, temos um discurso que cai numa lógica circular. Isso quer dizer, o sucesso é condição necessária para se alcançar o sucesso. Assim, um sujeito só imitará outro (se esse tiver sucesso) se tiver atingido o sucesso (equilíbrio dinâmico), de forma que sucesso é, em poucas palavras, sucesso.

3. Considerações do sucesso

Vimos, portanto, que os discursos do sucesso estão presentes em áreas da sociedade brasileira contemporânea, não se restringindo necessariamente à mídia. A literatura de autoajuda foca a responsabilidade do sucesso em seu interlocutor. Presume “ensinar” caminhos para o sucesso na área das relações sociais, das atividades financeiras, sobretudo, ligada a essa, sucesso no trabalho. Esse pôde ser percebido como ascensão no amplo mundo empresarial. Para se construir dizeres a respeito do sucesso nesse universo, se faz uso de mecanismos discursivos cujo objetivo é a construção de efeitos de verdade, de evidência, de autoridade, entre outros, para com o dizer. De acordo com isso, então, o sujeito do sucesso é quem alcança as metas apresentadas na literatura de autoajuda, em específico, na obra analisada. Seus leitores são, muito provavelmente, aqueles que pretendem obter tal sucesso ou, pelo menos, conhecê-lo. Diferentemente da mídia impressa, na figura de “Caras”, que não se preocupa em expressar o como se chegar ao sucesso, mas, antes disso, o porquê do sucesso de algumas personalidades.

Se “O Sucesso está no Equilíbrio” apresentou as alamedas para se chegar ao sucesso, o artigo de Caras, *Talentoso Daniel Boaventura seduz Vips*, expôs uma “encarnação” do sucesso. Com isso, cada qual, contribui, a partir de suas produções discursivas, para compreendermos alguns sentidos do sucesso na sociedade brasileira hodierna. Pois, “saber como se chega ao sucesso” é o fio condutor de sentidos e, por consequência, de sujeitos, diferente de “saber quem é sucesso” (em dado veículo midiático).

Em conformidade com esse raciocínio, compreendemos a “espetacularização da sociedade” sob a égide do sujeito do sucesso, mormente, quando esse é (re)criado pelos aparelhos da grande mídia com vistas ao consumo. O sucesso é motivo de venda de livros, venda de revistas, venda de produtos diversos, venda de comportamentos, venda de imagens, venda de estereótipos e valores. Personagens com reconhecimento midiático servem como veículo de propaganda ao mesmo tempo em que têm suas carreiras públicas permutadas em constantes celebrações de sucesso (SOARES, 2017, p. 262; aspas do autor).

O sucesso tem pelo menos duas de suas forças na mídia impressa, que pode ser observada como parceira da mídia televisiva, e na literatura de autoajuda, que cerca a todos por onde vão. A força dos sentidos do sucesso na atualidade reside nos discursos do sucesso, um midiático, outro literário. Apesar das breves análises, pôde-se perceber que os sentidos e os sujeitos fabricados em cada um desses campos é relativamente diferente. No entanto, são, antes, complementares do que opostos, pois o sucesso dos grandes é incentivador ao sucesso dos pequenos. Caras, entre outras tantas mídias impressas e televisivas, só mostra quem atingiu o sucesso dos microfones e holofotes.

A literatura de autoajuda traça caminhos para quem deseja alcançar o sucesso, porém esse é diferente daquele mostrado na revista, porquanto se restringe ao sucesso profissional. Portanto, chegamos ao crucial ponto de percebemos que os discursos do sucesso são complementares já que disseminam os efeitos de sucesso entre toda a sociedade, dos mais visíveis aos menos vistos; e também podemos responder as indagações iniciais: O sucesso é um objetivo a ser atingido? O sucesso é projeção social? À primeira cabe um sim, se atingir a um objetivo for trabalhar mais. À segunda cabe também um sim, se a projeção social for se vender. Ora, a força do sucesso remonta aos discursos do sucesso que põem em funcionamento as engrenagens históricas e simbólicas do aparato capitalista de assujeitamento e produção de sentidos e de sujeitos do sucesso.

4. Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: Notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 6ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

COURTINE, Jean-Jacques. **A análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos, SP, edUFCAR, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista** - discurso do confronto: Velho e novo mundo. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

PAYER, Maria Onice. "Linguagem e sociedade contemporânea. Sujeito, mídia, mercado". **Revista Rua**, No. 11. Labeurb/Nudecri/UNICAMP, 2005.

PÊCHEUX, Michel. [1971]. Língua, linguagem, discurso. In: PIOVEZANI, C; SARGENTINI, V. (orgs.). **Legados de Michel Pêcheux inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. [1975]. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

SOARES, Thiago Barbosa. **Discursos do sucesso**: a produção de sujeitos e sentidos do sucesso no Brasil contemporâneo. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2017.

WONG, Robert. **O sucesso está no equilíbrio**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

“A MARCHA DA FAMÍLIA COM DEUS PELA LIBERDADE” (1964 E 2014): CONSTRUÇÃO DO ACONTECIMENTO E PAPEL ATRIBUÍDO À MULHER PELO JORNAL “O GLOBO”

TÚLIO SOUSA VIEIRA, WILLIAM AUGUSTO MENEZES

Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
Rua do Seminário, s/n – Centro – Mariana/MG – Cep. 35.420-000

tuliofraga@gmail.com, williamenezes@hotmail.com

Resumo. *O presente artigo analisa o acontecimento discursivo “A Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, nos anos de 1964 e 2014, bem como o papel atribuído à mulher nesse evento pelo jornal “O Globo”. O corpus constituiu-se a partir de reportagens coletadas em arquivos da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa (MG) e do acervo digital do jornal. A pesquisa apresenta bases para a compreensão dos discursos que realçam/abrangem o papel da mulher e os efeitos de sentido veiculados pelo/no jornal.*

Palavras-chave. *Memória. (Des)memória. Acontecimento. Marcha. Mulher*

Abstract. *This paper analyzes the discursive fact “A Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, in the years 1964 and 2014, as well as the role attributed to women in this event by the newspaper “O Globo”. The corpus was constituted of reports collected in archives of “Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa (MG)” and the newspaper’s digital collection. The research presents basis for understanding discourses that highlight/include role of women and effects of senses conveyed by / in the newspaper.*

Palavras-chave na segunda-lingua escolhida. *Memory (Dis)memory. Fact. March. Women.*

1. Introdução

O presente artigo dedicou-se ao estudo do acontecimento “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, ocorrida no ano de 1964, em momento de acirramento da crise política que desaguou na instalação da ditadura militar, e a tentativa de reedição do acontecimento, cinquenta anos mais tarde, em 2014, novamente, em cenário de crise política. O exame empírico deu-se a partir de reportagens do jornal “O Globo”, examinadas e recolhidas em arquivos da Biblioteca Pública Estadual Luiz Bessa (MG) e do acervo digital do jornal. Essa escolha do *corpus* levou em consideração a ampla circulação de “O Globo”, bem como por ser um periódico de referência, ou seja, possui

representatividade nacional no que diz respeito à formação da opinião política no país.

Em meio à *crise* política instaurada em 1964, o então presidente João Goulart compareceu, no dia 13 de março de 1964, à concentração política de defesa do seu governo, em frente à Estação Ferroviária da Central do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. A manifestação, convocada por militantes sindicais, estudantis e outros setores sociais, tinha como tom a implantação das chamadas “Reformas de Base” – conjunto de proposições reformistas: reforma administrativa, bancária, agrária, universitária, eleitoral etc.³²⁶. E, na ocasião, o presidente fez declaração à massa de 150 mil manifestantes e apresentou decretos em favor da reforma agrária, com desapropriação de terras, e extensão da nacionalização do petróleo, encampando refinarias particulares (jornal “O Globo”, 14/03/1964).

Por outro lado, com o apoio do empresariado, da maioria do legislativo, da mídia impressa, setores do clero e outros, o repúdio oposicionista foi imediato, ampliando, rapidamente, a mobilização contra João Goulart. Assim, no dia 19 de março, eclodiu em São Paulo o acontecimento intitulado “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, que caminhou da Praça da República até a Praça da Sé, configurando-se como resposta ao comício de Jango, elucidando a insatisfação e repudiando os ideários do presidente. É importante salientar, aqui, que durante o início da década de 1960, o jornal “O Globo”, do qual coletamos o *corpus* de pesquisa, desenvolveu papel decisivo para a execução do golpe civil-militar e, conseqüentemente, para a deposição do presidente João Goulart, cobrindo e repercutindo, especificamente e com destaque, a marcha em questão.³²⁷

Os esforços da pesquisa concentraram-se em destrinchar o acontecimento veiculado pelo jornal no ano de 1964, além de desenvolver um(a) paralelo/análise do acontecimento ocorrido em 2014, pois a marcha do ano de 2014 constitui-se como repetição, ecos de outros enunciados e vozes, um processo de enunciados parafrásticos que são constantemente deslocados do campo discursivo histórico para o campo discursivo da mídia/impressa, engajando para uma refração da memória da marcha do ano de 1964. Por essas razões, as repetições mantêm relações históricas com o primeiro enunciado, a primeira marcha. A marcha de 2014 é resposta à de 1964 e, assim, sucessivamente, à medida que novos acontecimentos forem tecidos dentro de uma rede de discursos e enunciados.

Nessa direção, a questão central de pesquisa esclarece como o periódico impresso e digital refratou a enunciação dos sentidos do papel da mulher dentro da marcha, e de que maneira, dentro desse emaranhado

³²⁶ Para compreender o contexto em que se inseriram as propostas para as Reformas de Base de João Goulart, sugere-se a seguinte bibliografia: FERREIRA, Jorge. O Governo Goulart e o golpe civil-militar de 1964. In: Jorge Ferreira; Lucília Almeida Neves Delgado (Org.). O Brasil republicano- O tempo da experiência democrática: da modernização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. 1ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, v.3. p.382.

³²⁷ A este respeito, vale remeter à nota do próprio jornal “O Globo”, em sua edição de 31/08/2013, onde reconhece o que afirma ter sido um erro “À luz da História, contudo, não há por que não reconhecer, hoje, explicitamente, que o apoio foi um erro, assim como equivocadas foram outras decisões editoriais do período que decorreram desse desacerto original. A democracia é um valor absoluto. E, quando em risco, ela só pode ser salva por si mesma.” <https://oglobo.globo.com/brasil/apoio-editorial-ao-golpe-de-64-foi-um-erro-9771604>

memorialístico, as estratégias argumentativas e discursivas imputaram à mulher uma ação mascarada. Assim, a pesquisa elencou pontos que nortearam a análise: 1) a narrativa vista pelos olhares da marcha como acontecimento; 2) a apresentação da marcha como (des)memória; e 3) os deslocamentos de enunciação que mascararam os sentidos de protagonismo da mulher na marcha.

A pesquisa em pauta pegou emprestado postulados e referenciais teóricos de autores como Mikhail Bakhtin, Michel Pêcheux, Marie-Anne Paveau, Pierre Nora e Solange Simões, de modo a corroborar com a prática do trabalho em voga que versa sobre o meio midiático impresso e digital, envolvendo práticas discursivas e de domínios linguageiros em campos variados da atividade humana.

2. 1964: o papel da mulher na marcha

19 de Março de 1964 ficou marcada como a data em que a democracia brasileira que havia caminhado curtos passos durante décadas que antecederam o ato antidemocrático, dava forte indício de declínio, apontando para uma ruptura política desleal e violenta. Mascarada por uma imagem que colocava as mulheres frente ao ato hostil, a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” suscitou larga audiência e contribuiu para que os militares instaurassem a ditadura militar. Amparadas pelo lugar comum veiculado pelo/no jornal, as mulheres da classe média paulistana que endossaram o golpe foram vistas como genuínas idealizadoras e protagonistas da marcha. Percebe-se essa asserção quando o periódico relata, no dia 19 de Março de 1964, o seguinte artigo:

Figura 1. Fonte: Jornal “O Globo”, edição impressa do dia 19 de Março, do ano de 1964, pg.3.



Discutindo o papel da mulher no cenário político, Simões (1985, p.16) coloca em evidência e questiona a situação feminina na época que devia, por princípios, “obediência legal ao homem/marido, sendo considerada(...) pelas leis que ordenam a sociedade como incapazes de compartilhar com o marido a chefia da família, qual o espaço que as mulheres puderam encontrar na vida pública?”. Isso ilustra o mascaramento imputado às ações da mulher como protagonista da marcha da família. Há um estreitamento que sinaliza, em particular, uma preferência do jornal que parte d’“As senhoras do Jardim Botânico”, para uma ampliação do papel da mulher, o que se configura como

(des)memória, uma tentativa de apagamento de vozes e olhares que dá ouvidos a um só grupo, aquele das senhoras de classe média que solicitava ao poderio militar uma intervenção para salvar o país e, por outro lado, silenciou outros grupos, outros olhares. Essa manipulação de memórias, que suscita um direcionamento dos olhares de uma sociedade para os interesses dos grupos elitistas, pressupõem um esquecimento de memórias outras:

Tornarem-se senhoras da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 2013, p. 390).

Nesse âmbito, o artigo em voga trata em estreitas relações, mas não em patamares sinônimos, a junção que se irrompe entre memória e des-memória, que entrecruzam, provocam e exercem uma função material dentro do jornal “O Globo”, considerando as particularidades de suas publicações. Faz-se necessário salientar que as proposições sobre memória neste trabalho estão alicerçadas na concepção de Maurice Halbwachs, enquanto memória constituída por diversas memórias individuais, dos integrantes de um determinado grupo. Para o autor:

Se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Desta massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles. De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho em outros ambientes. (HALBWACHS, 2006, p.69).

Assim, a memória coletiva da “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” foi feita de conflitos, testemunhos, integrantes dos mais variados segmentos da sociedade da época, governantes, militares, integrantes de partidos e, de antemão, não militantes, pessoas que não praticaram atos contra nem a favor de qualquer manifestação e, nessa direção, foram silenciados, excluídos do liame de publicações do jornal “O Globo”. Analogamente, há uma co-construção de uma identidade feminina, de mulheres que são protagonistas no cenário apresentado. Esse simbolismo, representado pelo papel da mulher que é mãe, irmã, esposa, legitimou as manifestações contra o governo de Jango como ponta de lança da opinião pública, de vontade nacional. Simões argumenta a respeito desse jogo:

O que há de mais peculiar nas ações das mulheres é que elas apareciam sempre como representantes da opinião pública nacional, condição adquirida a partir de sua condição de “mãe de família”, de mais “legítimas” defensoras da “Mãe Pátria”. (...) Os grupos de mulheres procuravam sensibilizar a opinião pública em geral e as próprias mulheres utilizando-se dos

símbolos religiosos e nacionais, apresentando a suposta “ameaça comunista” como a antítese, a negação dos arraigados valores ocidentais e cristãos: Deus, Pátria e Família (SIMÕES, 1985, p.68).

De fato, as mulheres representavam as vontades de generais, sujeitos da elite econômica, entre outros interesses estrangeiros que fomentaram a atmosfera que propiciou a intervenção militar. Apesar de estar quase uma totalidade de apenas homens por trás das articulações do golpe de 1964, a figura feminina foi lançada para legitimar as ações que ocorreram no dia 1º de abril do ano de 1964, a tomada política pelos militares.

Ao analisar a questão da memória e história presentes, revela-se uma concepção onde a memória organiza as sociedades, numa assertiva que exclui, por intermédio da imprensa, o passado, ou seja, aquilo que está sempre presente. A memória sem passado, num tempo único (contínuo), “presentifica” o passado e rompe com a ideia de memória “morta”. Não há mais memória, pois é necessário rastrear o passado. Desse modo, o passado não está mais presente, a memória da marcha, sua inserção no período, espaço, tempo e lugar social que ocupou já não mais existe, de modo que aquilo que permanece é o que há de indícios com o passado, a história publicada. O passado, então, estaria desconectado, e para alcançá-lo, seria necessário uma ponte pela história que percorreria publicações em jornais, folhetins, panfletos, entre outros meios de comunicação que a imprensa utilizava. Nesse ínterim, o jornal “O Globo” desloca os sentidos de mulher protagonista e desliza para uma concepção que não mais legitima o poder feminino aludido anteriormente, mas há um outro papel, o da des-memória, como se observa na seguinte capa publicada no dia 3 de abril de 1964:

Figura 2. Fonte: Jornal “O Globo”, edição impressa do dia 3 de abril, do ano de 1964, capa



A partir da análise da capa, propiciou-se instituir um excedente de visão da memória das mulheres que não estão mais englobadas no quadro publicado pelo periódico. Desse modo, deriva-se também outros sentidos a respeito da imprensa e o novo enunciado que modificou a instituição da memória antes constituídos. Modifica-se o lugar principal que encabeçava a marcha, o papel da mulher, e sobrepõe outro lugar, o de “massa humana [que] transformou a Marcha da Família” para “Marcha da Vitória”. Para compreender esses lugares de memória, Nora postula que

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações(...)porque essas operações são naturais. É por isso que a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressas as varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de constituí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que elas envolvem, elas seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos. (NORA, 1993, p.13.).

Essa tensão disposta entre o lugar vivo e o não vivido, entre aquilo que se manifestou durante a marcha de 1964 e aquilo que estava encoberto corrobora com a reflexão deste estudo. O emparelhamento da memória da ditadura, da memória construída pela impensa, bem como os lugares comuns dos grupos que partilhavam com o poderio da ditadura, constituem a preservação de marcas que funcionaram como não-memória, como uma interdiscursividade que se entrecruza com as vozes instituídas na época do golpe e, recentemente, na prática de pesquisa deste artigo. Nessa direção, trata-se de uma não-lugar de memória, pois representou uma contradição, uma manifestação de equívocos materializados pela marcha. Para Fico (2009, p.171), a história dessa ditadura “também pode ser contada como a história da luta pela constituição da memória concreta”. Na esteira desse aparato montado para o golpe, o papel da mulher frente à marcha foi uma inserção estratégica, suscitando legitimidade e espontaneidade. “Aqueles homens, empresários, políticos ou padres apelavam às mulheres não enquanto cidadãs, mas enquanto figuras ideológicas santificadas como mães” (SIMÕES, 1985, p.78).

3. 2014: refração e (des)memória

Os lugares de (des)memória constituídos na época ditatorial são (re)vividos e (re)construídos hoje, mas numa perspectiva deslocada, na qual os sentidos são outros, os lugares são outros e as vozes que constituem a análise do acontecimento “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” também são lugares outros e sofrem refrações. Essas capacidades argumentativas que propõe uma valorização das trocas que ocorrem na episteme comunicacional, necessária nas trocas e interações entre sujeitos e discursos é entendida por Mikhail Bakhtin como refração.

Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhado de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação (BAKHTIN, 2006, p.36).

A refração, então, é desenrolada pelo princípio polifônico, de modo que, na análise em questão, há uma (re)construção das respostas discursivas do/no jornal “O Globo”. “O ser refletido no signo(...) também se refrata. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais no limite de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes” (Bakhtin, 2006, p.45). Por isso, as inter-relações dos sujeitos envolvidos na prática da (des)memória envolvem refração, pela mudança de direção que os discursos operam, há uma intensa transformação-manipulação de memórias, como se percebe na figura seguinte:

Figura 3. Fonte: Jornal “O Globo”, edição *on-line* do dia 19 de março, do ano de 2014.



Pautado na publicação do jornal, em março de 2014, o estudo envolve a memória da imprensa ao possibilitar novos posicionamentos, novas leituras, diferentes concepções daquelas já conhecidas no que foi veiculado pelos textos do periódico analisado. Nesse sentido, a reflexão proposta pega emprestado de Pierre Nora sua concepção sobre memória para corroborar com a prática de pesquisa aqui em diálogo:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências de repentinas revitalizações (NORA, 1993, p.9).

Essas intensas relações de (re)construções da memória contribuem para o não esquecimento, para evitar que a des-memória inscrita pelo/no jornal ao publicar os atos ocorridos nos acontecimentos “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” se desfaçam devido à constituição de uma só representação, a memória sinalizada pelo jornal. No primeiro acontecimento, existiram várias coletividades, várias construções de memórias coletivas, dado que o jornal primou somente a que lhe interessava, falseando, ainda, o heroísmo das mulheres. O acontecimento em 2014 exclui, expõe a des-memória em relação ao papel da mulher de 1964. Observa-se essa passagem:

Figura 4. Fonte: Jornal “O Globo”, edição on-line do dia 22 de março, de 2014.



O tempo constituído pelo/no jornal “O Globo” é múltiplo, um princípio de coordenação que não depende de pensamento ontológico, pelo fato de existirem experiências que são irresistíveis ao tempo. A história apresentada, a exemplo da figura 3, apresenta uma memória que exclui o objetivo central da “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” no ano de 1964, aquele em que a mulher seria ponta de lança da marcha. Essa refração concebe o ato comunicacional proposto no acontecimento em 2014, pois desloca, desliza o cerne do ato e modifica os sentidos. Michel Pêcheux apresenta o conceito de acontecimento, noção importante na prática deste estudo, ao analisar o enunciado “*On a gagné*”³²⁸ que foi cantado pelas ruas de Paris no dia 10 de maio de 1981, como melodia dos estádios de futebol, aludindo à vitória do candidato François Mitterand.

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). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois linguisticamente descritível como uma série léxico-sintaticamente determinada de pontos de deriva passíveis, oferecendo lugar a interpretação. (PÊCHEUX, 2008, p.53).

Assim, o enunciado é deslocado do sentido primeiro, inicialmente produzido em estádios de futebol, passando a ser um grito de vitória no campo político. O acontecimento discursivo resulta de um encadeamento de opções do autor, ou seja, do processo de escolha pré-discursiva que balizará as

³²⁸ Significado de “ganhamos” na língua francesa – tradução livre.

memórias do jornal. Nessa direção, o que ocorre nas publicações de “O Globo”, dá-se pelo deslocamento do acontecimento “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” como um papel representativo da mulher, idealizadora da marcha, para a construção de uma teia discursiva que alude não mais a mulher, mas um “grupo de conservadores” que tentam reeditar a marcha de 1964.

4. “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”: vozes e olhares

A comunicação discursiva em questão está calcada no enunciado, aquilo que pode ser dito, falado ou ouvido – por se tratar de uma materialidade linguística, o enunciado pode ser repetido em diferentes ocasiões/acontecimentos que trazem à baila a tensão comunicativa. Isso ocorre dentro da marcha, porém os sentidos enunciados em 1964, assim que repetidos em 2014, são outros, de modo que quando (re)enunciado institui outro sentido, por se formar em outro período, ser dito por outros sujeitos em outro momento histórico. O que define o sentido do enunciado está intrinsecamente ligado à situação de produção de dado discurso, impossibilitando a separação de ambos.

Pêcheux (2008, p.17) classifica acontecimento como “um ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória”. Nesse sentido, há uma correlação entre o acontecimento em 1964 com o de 2014, de modo que os sentidos que foram construídos pela/na imprensa se sobrepõem/atualizam e clamam pela memória discursiva dentro do acontecimento “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”. Ademais, a pesquisa se ancora na concepção de Bakhtin sobre enunciação para reforçar e colocar às claras a refração dos sentidos irrompidos de 1964 para 2014. Nas palavras de Bakhtin:

Qualquer enunciação, por mais significativa que seja e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concerne à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política etc). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções de um grupo social determinado. (BAKHTIN, 2006, p.128).

A marcha, então, corresponde a uma forma de enunciado que é resposta a memória da própria concepção de marcha, que suscita outras respostas aos enunciados que irão surgir em decorrência do primeiro. A primeira marcha aludiu um afronte ao comício proferido por Jango, no dia 13 de março de 1964. Desse acontecimento, a marcha de 2014 e as possíveis subsequentes funcionaram/ão como outra resposta, carregada de sentidos, vozes e olhares deslizantes de enunciados que refratam sentidos da primeira marcha.

O discurso do jornal “O Globo”, nessa direção, faculta ao acontecimento marcha uma série de memórias e des-memórias. A “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, por outro lado, configura-se como acontecimento discursivo que ratifica o discursivo jornalístico. Indo de encontro a essas formulações, a pesquisa suscita um embate: se o que legitimava a marcha, aos olhos da imprensa em 1964, era a presença de mulheres que faziam frente à ameaça comunista, o processo memorialístico pós 1964 transformou-se em

memórias outras, aquelas que configuram o acontecimento como golpe, e além disso, a tentativa de reedição em 2014 institui enunciados completamente deslizantes aos de 1964. Para Bakhtin:

Enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno dos ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2011, p.297).

Assim, observou-se dentro dos acontecimentos (eventos históricos) que os enunciados instituíram embates, obedecendo a interesses do periódico analisado, além de apoiar um golpe militar no país. Pelo/no acontecimento em si, anuviou-se um papel feminino como ponta de lança para a tomada do poder pelos militares em 1964, por isso as inter-relações dos múltiplos sujeitos envolvidos nos acontecimentos na prática da (des)memória envolvem a refração, pela mudança de curso que os discursos sinalizaram, assim como nos deslocamentos de sentido, há um engajamento para construção/transformação das memórias. Bakhtin argumenta sobre o ser que se reflete nas tensões discursivas ao sinalizar que “o que é que determina esta refração do ser ideológico? O confronto de interesses sociais no limite de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes” (BAKHTIN, 2006, p.45).

O que ocorre com o falso protagonismo feminino aludido em 1964 se esvai no acontecimento marcha de 2014. O processo de (des)memória é compreendido por/como “rupturas no canal memorial por mudanças de sentido e/ou de situações discursivas” (PAVEAU, 2013, p.121). As contribuições da referida autora entram em consonância com o presente estudo a partir do momento em que o papel das mulheres no golpe militar, que foi subjugado, deixa de existir, ou em outras palavras, instaura deslizamentos de sentido. A autora ainda reforça sobre esse fenômeno discursivo:

Parece-me surgir dessa des-memória discursiva os fenômenos de “deriva de sentidos” em que a existência é sobretudo do tipo metadiscursiva: eles são assinalados por discursos nos quais um locutor, independentemente de qual seja sua posição, apresenta um julgamento de des-memória do tipo: “o uso de tal palavras não respeita a memória de sua atribuição primeira. (PAVEAU, 2013, p.121)

Pode-se concluir, então, que o locutor, “O Globo”, tanto em 1964 quanto em 2014, desvela uma preferência em construir e apagar memórias. O papel das mulheres, então, está num emaranhado de atribuições que o jornal julgou ser importante para direcionar a opinião pública sobre o acontecimento no ano da primeira marcha. Em seguida, refrata-se o acontecimento e se “des-memoriza” o papel da mulher na segunda marcha da família. No âmbito de

sentidos desmascarados nos acontecimentos veiculados pelo periódico, resgata-se um sentimento de ruptura com o apagamento de memórias. Há, nesse momento, um embate entre o já vivido e um imaginário que motiva a vontade de mudança dessa memória catártica praticada pelo/no jornal ao direcionar des-memórias.

5. Referências

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

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

FARAH, Tatiana. **50 anos depois, conservadores tentam reeditar 'Marcha da Família com Deus pela Liberdade'**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/50-anos-depois-conservadores-tentam-reeditar-marcha-da-familia-com-deus-pela-liberdade-11918175>>. Acesso em: 11 set 2016. 20:36:12.

FICO, Carlos. Espionagem, polícia política, censura e propaganda: os pilares básicos da repressão. In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org). **O Brasil Republicano – O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. PP. 167-206.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

LE GOFF, Jacques Le. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 2013.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Revista Projeto História. São Paulo: PUC-SP, 1993.

PAVEAU, Marie-Anne. **Os pré-discursos: sentido, memória, cognição**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

SILVEIRA, Daniel. **Grupo faz reedição de Marcha da Família no Centro do Rio**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/03/grupo-faz-reedicao-de-marcha-da-familia-no-centro-do-rio.html>>. Acesso em: 11 de set 2016. 20:12:29.

SIMÕES, Solange de Deus. **Deus, Pátria e Família: as mulheres no golpe de 1964**. Petrópolis: Vozes, 1985.

Fontes documentais

Jornal *O Globo*, 19 de Março de 1964.

Jornal *O Globo*, 03 de Abril de 1964.

DISCURSO E TURISMO: A FESTA DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO EM SILVIANÓPOLIS – MINAS GERAIS

VANESSA JUNQUEIRA MEGALE, ANDREA SILVA DOMINGUES

Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Ciências da Linguagem –
Universidade do Vale do Sapucaí

Universidade Federal do Tocantins
Av. Paraguai, s/nº, esquina com a Rua Uxiramas. Araguaína TO. CEP77 824-
838
Universidade do Vale do Sapucaí

vanessamegale@uft.edu.br, andrea.domingues@gmail.com

Resumo. *O objetivo deste artigo é analisar, interpretar o discurso sobre e do turismo e seu sentido na Festa de Nossa Senhora do Rosário, na cidade de Silvianópolis - MG, observando como os discursos turísticos se articulam nos diferentes espaços deste festejo. A festa é compreendida como uma expressão cultural, ao mesmo tempo, espaço de discurso, de linguagem, de memória, de troca de saberes, representações e (re)significações. O corpus de análise é composto de recortes de entrevistas orais com representantes políticos, dos quais como pesquisadoras filiadas teoricamente e metodologicamente à Análise de Discurso buscamos entendê-lo como meio de linguagem, permeado de discurso, memória, ideologia e sentidos.*

Palavras-chave. *Turismo. Festa. Análise do Discurso. Memória discursiva.*

Abstract. *The purpose of this article is to analyze, interpret the discourse on and tourism and its meaning in the Feast of Our Lady of the Rosary in the city of Silvianópolis - MG, observing how the tourist discourses are articulated in the different spaces of this celebration. The celebration is understood as a cultural expression, at the same time, a space of discourse, language, memory, exchange of knowledge, representations and (re) significations. The corpus of analysis is composed of cut-outs of oral interviews with political representatives, of which as theoretically and methodologically affiliated researchers in Discourse Analysis we seek to understand it as a medium of language, permeated by discourse, memory, ideology and meanings.*

Key-Words: *Tourism. Feast. Speech analysis. Discursive memory.*

1. Apresentação

O estudo dos festejos no Sul de Minas Gerais é uma temática ainda pouco explorada quando pensamos na questão da linguagem e do discurso.

Neste estudo buscamos entender a festa como um acontecimento discursivo e histórico, tornando ao mesmo tempo, espaço de discurso, de linguagem, de memória e de representações, para que desta forma possamos problematizar o festejo de Nossa Senhora do Rosário, na cidade de Silvianópolis³²⁹ - MG, observando sua historicidade e como o discurso turístico vem se movimentando neste acontecimento e nos diferentes espaços da cidade em torno dos dias de festa.

No Sul de Minas Gerais, há diferentes municípios que possuem como uma de suas principais atividades religiosas, políticas e ou turísticas festejos vinculados ao calendário eclesiástico, como forma de homenagem e/ou devoção aos santos negros, sendo estes em grande parte santos considerados protetores dos homens pretos, descendentes do período da escravidão e a historicidade destes festejos é carregada de sentidos construídos ao longo do tempo, reforçados e transformados na dinâmica do presente.

Os dias de festa transformam a cidade. Nas ruas, nos morros, nas praças são realizadas diferentes atividades, trabalhadores de diferentes classes sociais se reúnem para ver, fazer, viver e/ou simplesmente ouvir as atividades que compõe a festa, pois:

A festa oferece à cidade, não só oportunidade de lazer, possibilitando a criação de espaços diversos de sociabilidade e conagração, mas também um momento ímpar de visibilidade pública na região. A festa é, sem dúvida, um momento importante de suspensão e ou atenuação temporária de tensões e disputas que envolvem o viver urbano (DOMINGUES, 2017, p.79-80).

A festa é, concomitantemente, ritual, divertimento, resistência e (re) significação, sendo um acontecimento histórico e discursivo que vive em constante movimento, representando práticas culturais africanas e afro-brasileiras desde o final do século XVII, tornando-se um espaço de atividades diversas, sendo muitas delas vinculadas ao turismo, pois a festa movimenta a economia local e altera a rotina cotidiana dos moradores da cidade (AMARAL, 1998).

A festa é a representação de tradições e, como tal, vem se transformando ao longo do tempo, incorporando traços da cultura e abolindo outros. Neste sentido, a análise do discurso nos ajuda a interpretar situações, analisar a festa como acontecimento histórico e discursivo, e discutir os fenômenos sócio-culturais turísticos que estão inseridos subliminarmente no conteúdo da mensagem mas que, muitas vezes, não são evidentes. Afinal, como diz Pêcheux (1999), “a análise de discurso é uma posição enunciativa que é também aquela de um sujeito histórico (seu discurso, uma vez produzido, é objeto de retomada), que se esforça por estabelecer um deslocamento suplementar em relação ao modelo”.

2. A prática da história oral e o uso da memória

³²⁹ O município de Silvianópolis, é integrante da micro região de Santa Rita do Sapucaí, situa – se no Sul de Minas Gerais. A extensão total de sua superfície, segundo o IBGE(2016), é de 312,16Km², com uma população estimada de aproximadamente 6.299 habitantes.

Para compor o corpus de análise deste trabalho, adotamos a prática da história oral, na qual é fundamental um trabalho de campo minucioso de investigação, reconhecimento do espaço e busca de informações através de diálogos informais com moradores da cidade para que possamos identificar nossos entrevistados.

Os procedimentos adotados permitiram que pudéssemos, assim, estabelecer uma relação mais próxima com o cotidiano da cidade e especialmente poder realizar um diálogo solto com os moradores, dirigentes e ou visitantes da cidade, estratégia esta que nos permite realizar entrevistas sem perguntas fixas, mas explorando a história de vida e ou depoimentos específicos do tema estudado, neste caso o festejo e o turismo na cidade.

Neste artigo, trabalhamos mediante análise dos depoimentos do Prefeito Municipal de Silvianópolis e do Assessor de Gabinete da Prefeitura, com o objetivo de perceber o sentido da Festa de Nossa Senhora do Rosário para os principais dirigentes da cidade.

Pensando no diálogo entre as disciplinas Análise de Discurso e História, é importante ter a percepção que “ao tratarmos das interpretações históricas e da análise do discurso, é possível na prática essas duas áreas se interligarem, realizando uma interlocução além do pedagógico, teórico e metodológico, e como podemos entender que linguagem, discurso e memória caminham juntos na busca de outras histórias”. (DOMINGUES, CARROZZA, 2013)

O uso da oralidade, neste artigo, abre possibilidade de navegar na memória de diferentes sujeitos, observando suas experiências de vida que transmitem todo um processo de construção social dentro de uma cidade e o discurso revela as representações e ideologias, permeadas pela linguagem que são temporais, pois, “tudo que é ideológico possui significado e remete a algo situado fora de si mesmo, tudo que é ideológico é um signo (BAKHTIN, 2002, p.31)”.

O trabalho com memória é fundamental para buscarmos entender os diferentes significados discursivos que envolvem as práticas socioculturais turísticas na Festa do Rosário, pois, como pesquisadoras, compreendemos como memória discursiva o que diz respeito “à recorrência de dizeres que emergem a partir de uma contingência histórica específica, sendo atualizada ou esquecida de acordo com o processo discursivo, é algo que fala sempre, antes, em outro lugar” (PÊCHEUX, 2016, p. 03).

A memória discursiva é entendida como interdiscurso, pois “alguma coisa fala antes, em outro lugar e independente” (PÊCHEUX, 1999). No festejo de Silvianópolis, especificamente o de Nossa Senhora do Rosário, a memória discursiva faz parte de um processo histórico que tem historicidade, no qual existe linguagem em funcionamento e em disputa, que se apropria da memória e se manifesta de maneiras diferentes no discurso dos sujeitos que vivenciam o festejo.

A Festa do Rosário é carregada de significados construídos ao longo do tempo, apresenta um caráter ideológico, uma vez que comemorar é, antes de tudo, conservar algo que ficou na memória individual e coletiva. Há sempre uma posição a ser lembrada e colocada em destaque; posições sujeito estas que fazem com que possamos ter a percepção dos diferentes sentidos da festa que são atravessados por questões de religiosidade, políticas, econômicas etc.

2.1 Um exercício de análise sob o festejo de Silvianópolis

Neste artigo, como já dito anteriormente, trabalharemos com as entrevistas de dois dirigentes políticos da cidade de Silvianópolis, MG, no tempo presente. Iniciemos nosso exercício de análise com o Senhor Murilo, com quem realizamos a entrevista no dia 03 de outubro de 2017, na Prefeitura de Silvianópolis, assessor do Prefeito que, em sua narrativa, ao rememorar o sentido da festa diz:

Bom, para mim representa uma emoção muito grande porque eu vejo isso nas pessoas que frequentavam a cidade. Eu não sou silvianopolense e eu vejo que a emoção que as pessoas carregam com ela, a gente vê que é uma fé muito grande, uma devoção muito grande, é uma alegria muito grande aquilo que o Prefeito já disse. Então é encontro de famílias, encontro de amigos, encontros de congadas, então é uma festa que reuni as famílias daqui, pessoas que vem de fora, que nunca tiveram na cidade vem conhecer a festa do Rosário, que o ano que vem, 2018, vai fazer 238 anos de existência.

A religião é um campo de experiência humana voltada para a convivência com o que considera sagrado e tem eficácia no simbolismo, conforme o grifo no qual o Senhor Murilo nos fala da fé e devoção. As festas, na sua intangibilidade, constituem um “objeto” reconhecido socialmente por representar os valores nutridos por um povo ou sociedade, transformados no presente para que estas sobrevivam. O turismo é, então, uma das formas com as quais tais “objetos” dialogam, fazendo com que tais referências culturais sejam parte da dinâmica das sociedades que ainda praticam as ritualísticas religiosas através das manifestações religiosas. Essas peculiaridades regionais, juntamente com o fator fé, fazem com que o sujeito, o turista, vá a festa. A festa é a reunião de vários elementos, quando sagrado e profano se entrelaçam.

Ao Murilo dizer “ encontro de famílias, encontro de amigos, encontros de congadas, então é uma festa que reuni as famílias daqui, pessoas que vem de fora”, demonstra que os dias de festa, para a cidade, são constituídos de encontros de famílias e tradições como as congadas, bem como que o cotidiano da cidade sai da rotina, pois muitos filhos da terra retornam para viver o festejo e, este momento, atrai também muitos visitantes, oportunizando a cidade um número maior de pessoas transitando e consumindo entre as ruas.

A festa, além de um momento de sociabilidade e lazer, é um evento que acontece dentro de um universo político, que envolve a ação de órgãos públicos, como prefeitura e secretarias (cultura, educação, turismo, por exemplo), e mobiliza as esferas econômica, social, cultural. Ela dinamiza a tradição, trazendo à tona âmbitos das memórias criadas em torno desta. São múltiplos os papéis que podem ser percebidos não somente entre aqueles que se tornam responsáveis por sua realização, como também por aqueles que a assistem e, por isso, a incrementam como espectadores. Estas são representações do modo como a Festa se constitui como uma das referências culturais locais (ROSA, 2002, p. 22).

Isto é significativo para compreendermos que as festas se fazem no

âmbito dos moradores, das iniciativas públicas e privadas e, sobretudo, movimentadas pela presença de turistas. Dessa forma, a Festa de Nossa Senhora do Rosário, em Silvianópolis, torna-se um forte atrativo, tanto para religiosos quanto para visitantes comuns, incrementando a vida local e a economia do país.

O sentido do festejo para Murilo vai além de um acontecimento histórico, pois “quem nunca tiveram na cidade vem conhecer a festa do Rosário, que o ano que vem, 2018, vai fazer 238 anos de existência”. Esta que há mais de dois séculos vem movimentando o discurso, a memória da cidade, tornou-se um acontecimento discursivo que

Pressupõe, assim, a relação entre dizeres que, ao se cruzarem, tendem a promover rupturas, ainda que um novo dizer, por princípio, seja formulado a partir das possibilidades que esse dizer encerra. [...] busca-se compreender os acontecimentos discursivos que possibilitam o surgimento de novos espaços de significação para o sujeito (DELA-SILVA, 2008).

Entender este festejo como um acontecimento discursivo é avançar no registro histórico, ir além do oficializado, pois o mesmo tem sentido diferente, envolve diferentes sujeitos e ocupa múltiplos espaços da cidade.

Outra entrevista importante foi a que realizamos com o Prefeito de Silvianópolis, senhor Vitor Nere de Moraes, no dia 03 de outubro de 2017, na Prefeitura de Silvianópolis. Em nosso diálogo, o entrevistado fez questão de afirmar que:

A Festa teve *caindo* mais agora ela voltou né Murilo, voltamos ela, nós demos uma mão, a Prefeitura ajudou muito, porque a festa vai cansando né, então *mais hoje ela voltou de novo e tá em pé* com os festeiros bom, entusiasmado, já estão começando a fazer desfiles já essa semana já para a festa.”

Ao analisarmos sua narrativa, o termo *caindo* e a *Prefeitura ajudou muito*, percebemos um discurso político ideológico, no qual a posição sujeito (Prefeito) do entrevistado, Senhor Vitor, traz um discurso político com o sentido de que a Festa de Nossa Senhora do Rosário somente emergiu porque a Prefeitura ajudou na organização do festejo, ou seja, não podemos deixar de relacionar o discurso com suas condições de produção, sua exterioridade, questão ideológica e simbólica, o poder do órgão público aqui mencionado por nosso entrevistado. Afinal, em análise de discurso os sentidos dependem do modo como cada um vai articular, se significar, produzir sentido, pois como diz Eni Orlandi (2009), o discurso mais do que transmissão de informação, é efeito de sentido entre locutores, e a noção de sujeito é sempre de um sujeito discursivo (quer dizer que ele sofre a determinação do lugar social (Prefeito do município de Silvianópolis) que ocupa, da ideologia (institucional e dominante do poder público) e da história.

Esse discurso fica ainda mais evidente quando o entrevistado, Senhor Murilo, reforça sua fala:

Ai aos poucos a Prefeitura vem *assumindo* isso também uma parte da *responsabilidade* e como? Aplicando o recurso de

arrecadação das barracas, das taxas de arrecadação das barracas sobretudo com investimentos na estrutura da festa, banheiros químico, limpeza, iluminação pública. Então é nesses serviços de infra estrutura que a prefeitura apoia mais.

Em uma festa que resiste a diferentes pressões sociais, políticas e econômicas, e que se mantém há mais de duzentos anos, é fundamental pensar no seu sentido cultural, pois ela é um conjunto de valores múltiplos que envolvem religião, costumes, lazer e turismo. A organização da festa é iniciada todo dia 13 de junho quando se escolhem os festeiros do ano seguinte, sendo uma atividade desenvolvida o ano inteiro, não apenas nos dias da comemoração, pois são as pessoas da comunidade e não o poder público que organiza a festa. Os festeiros assumem a responsabilidade pela organização, planejando suas atividades e coletando doações e fazendo bingos, bailes e outras atividades para arrecadar fundos para realizarem a festa.

O Senhor Murilo nos relata justamente sobre essa organização da festa:

(...) a festa é de fato realizada de fato pelos festeiros né e é uma das festas que ainda guarda ou talvez a única do Brasil, eu não sei pela minha experiência e pelo conhecimento que eu tenho, eu nunca vi uma festa como a de Silvianópolis, aonde a arrecadação maior de toda a festa é feito pelos festeiros e pela própria população, é doativos que a população faz em alimentos, em bezerros, em galinhas, em doces, em prendas durante o ano inteiro. O festeiro recolhe isso, os festeiros recolhem esses produtos para no dia da festa fazerem bingos durante o período de organização da festa tem bingo e esses recursos que vai pagar.

A dinâmica da festa é bastante interessante, o mais significativo disto é perceber que a cidade de Silvianópolis vem mantendo, desde 1780, a tradicional e famosa Festa do Rosário, transbordante de rituais de religiosidade, culturais, africanos e afro-brasileiros na representação de seus personagens como festeiros, reis, rainhas e congadeiros.

As festas devocionais que celebram a vida dos santos constituem-se num dos principais atrativos turísticos no Brasil, sendo hoje grande motor do turismo nacional. Esta afirmativa serve para ressaltar a grande importância do estudo das festas religiosas e/ou profanas, buscando, com isto, o reconhecimento de seus símbolos e características para incentivar seu possível uso no turismo (MACENA, 2003).

Estas são atividades culturais que representam as necessidades culturais das diversas sociedades, que expressam seus sentimentos e devoções, costumes e tradições por meio dos ritos recriados na época dos eventos, representando seus sentimentos e necessidade e, portanto, sua "arte".

Neste processo de construção da festa, que mescla lazer, sociabilidade, fé e morador local, elementos de sua cultura são colocados em cena. Isto significa dizer, de acordo com Macena (2003), que a concepção de uma festa popular está entrelaçada aos símbolos do lugar, compondo a identidade do

grupo social que promove o evento.³³⁰

Fazer a festa é, então, não uma forma de manutenção, (re) significação das tradições, mas um veículo dinâmico de demonstração da tradição, que está em constante transformação, no qual o discurso e a ideologia estão em constante movimento. Neste sentido, as atividades turísticas são efetivas a partir das atividades culturais expressas por meio de diversos símbolos. Lopes (2001, p. 66) faz a seguinte reflexão sobre a utilização dos símbolos:

símbolos são utilizados entre seus membros para a identificação com essa comunidade, cujo sentido é uma cultura partilhada para a identificação nacional. Ressalta –se a necessidade de observar o posicionamento de quem esta enunciando as características sobre esse sentimento do que é nacional, ou seja, deve-se atentar de que modo o sujeito está inserido na estrutura social: raça, grupo, etnia, classe social.

Pensemos essa questão a partir da reflexão de Orlandi (1999, p. 45):

Não há sentido sem interpretação, e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar colocando-se diante da questão: o que isto quer dizer? Nesse movimento de interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se já estivesse sempre lá.

O turismo não é, portanto, somente uma questão mercadológica. Este é, ou deveria ser, sobretudo, uma forma de “apresentação” da história das manifestações culturais de um povo. Assim, a invenção de festas criadas com o intuito único de serem comercializadas aos visitantes vai contra os costumes locais, gerando conflitos e novas formas de se significar, sentir o festejo.

... quando os festivais e outros eventos especiais são desenvolvidos conscientemente e promovidos como atração turística, há o risco de a comercialização se chocar com a celebração; do entretenimento ou espetáculo ocupar o lugar dos significados mais profundos da comemoração. Em outras palavras, o turismo pode destruir a autenticidade cultural, o principal objetivo que os turistas atuais parecem buscar. O dilema, contudo, é que os benefícios obtidos com o turismo também fornecem os meios para criar ou expandir os festivais, restaurar e cultivar tradições e fomentar e repartir o espírito comunitário (Getz, 2001, p. 424).

Realizamos, neste artigo, apenas um pequeno exercício de análise sob o sentido do festejo e sua movimentação pelo discurso turístico que está atrelado ao discurso político da e na cidade, assim pensamos este festejo como um acontecimento discursivo, em que se encontram diferentes formações discursivas e memória discursiva que oportunizam diferentes efeitos de sentido que atravessam os indivíduos que experimentam este acontecimento, do qual “a memória (...) é o saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas

³³⁰ Lembremos que a identidade de um povo ou pessoa, está intimamente ligada ao modo como estes são externamente vistos.

palavras façam sentido. Ela se constitui pelo já dito que possibilita todo dizer” (ORLANDI, 2010, p.64).

Buscamos compreender, em nosso estudo, o turismo como expressão cultural, discurso, como ponto de tensão e confronto, ao mesmo tempo, produtor de uma linguagem no mundo capitalista que é dinâmico e vive em movimento conforme as necessidades e expectativas da atualidade. O turismo é, então, de alguma forma, constituinte de um discurso que faz parte da construção identitária da cidade.

3. Referências

AMARAL, R. **Perspectivas de populações locais sobre o turismo nas festas brasileiras ou: festa para que (m)?**. Tese de doutorado. São Paulo: UNIP, 1998.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Vera Frateschi. São Paulo: Hucitec, 2002.

DELA-SILVA, Silmara Cristina. **O acontecimento discursivo da televisão no Brasil: a imprensa na constituição da TV como grande mídia**. Tese (Doutorado). IEL, Unicamp, Campinas, 2008.

DOMINGUES, Andréa Silva. **Cultura e memória: a festa de Nossa Senhora do Rosário na cidade de Silvianópolis – MG**. Pouso Alegre: Univás, 2017.

DOMINGUES, A. S.; CARROZZA, N. G. V. **História oral, discurso e memória**. Tempos históricos. v.17,pp.141-161, 2ºsem/2013.

GETZ, D. O evento turístico e o dilema da autenticidade. In: THEOBALD, W. F. (org.). **Turismo global**. Tradução de Anna Maria Capovila, Maria Cristina Guimarães Cupertino, João Ricardo Barros Penteado. São Paulo: Senac, 2001. pp.423-440.

LOPES, T. Rotas nacionais: fragmentando os roteiros turísticos sobre Ouro Preto. In: BARRETO, M.; JÚNIOR, A. B. **Turismo e identidade local: uma visão antropológica**. Campinas: Papyrus, 2001.

MACENA, L. Festas, danças e folguedos: elementos de identidade local, patrimônio imaterial do nosso povo. In: MARTINS, C. (org.). **Turismo, cultura e identidade**. São Paulo: Roca, 2003.

ORLANDI, E. P. Do sujeito na história e no simbólico. In: **Escritos**. Campinas: Laubeurb, 1999.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Discurso e políticas públicas urbanas – a fabricação do consenso**. Campinas: RG, 2010.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (org.). **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SILVIANÓPOLIS – MG. (PMS). Educação patrimonial. **Plano de inventário**. ICNS Cultural. Exercício 2007.

ROSA, M. C., et al. (org.). **Festa, lazer e cultura**. Campinas: Papyrus, 2002.

JUVENTUDE, REDES E TRANSTORNOS ALIMENTARES: UMA ESCUTA DISCURSIVA DOS SUJEITOS DA ANOREXIA E DA BULIMIA

WEDENCLEY ALVES SANTANA, NATHÁLIA VILLANE RIPPEL

Programa de Pós-graduação em Comunicação
Universidade Federal de Juiz de Fora
Rua José Lourenço Kelmer, s/n - Campus Universitário, Bairro São Pedro
Cep: 36036-330 - Juiz de Fora - MG

wedenn@yahoo.com.br, nv_rippel@hotmail.com

Resumo. *Esta pesquisa tem como objetivo a compreensão discursiva dos textos produzidos e compartilhados em blogs pessoais por meninas que receberam o diagnóstico de anorexia e bulimia. Buscamos entender estes sujeitos em seu próprio discurso, sem as imposições institucionais próprias às ciências da saúde. Partimos da hipótese de que estas “falas” podem revelar a tensão própria a um processo de destituição e restituição simbólicas que caracterizam discursivamente a angústia desses sujeitos.*

Palavras-Chave: Destituição. Restituição. Corpo. Saúde. Anorexia.

Resumé. *Cette recherche vise à la compréhension discursive des textes produits et partagés dans des blogs personnels par des filles ayant reçu le diagnostic d'anorexie et de boulimie. Nous cherchons à comprendre ces sujets dans leur propre discours, sans les contraintes institutionnelles propres aux sciences de la santé. Nous partons de l'hypothèse que ces «discours» peuvent révéler la tension propre à un processus de destitution et restitution symboliques qui caractérise de manière discursive l'angoisse de ces sujets.*

Mots clés. Destitution. Restitution. Corps. Santé. Anorexie.

1. Uma questão médica

David (2009), que parte de uma perspectiva histórica, argumenta que o corpo esteticamente belo e “perfeito” passou a ser considerado algo fundamental, sendo base para a construção de relações. A autora afirma que nos últimos anos, atributos como força, vigor e beleza são cada vez mais valorizados³³¹. David (2009) ressalta que o individualismo vem se acentuando sobre a sociedade e no momento atual o corpo é percebido como propriedade do indivíduo. A autora apoia-se em Pelegrini³³² para afirmar que a “mídia atual

³³¹ Compreendemos que para uma sociedade industrial a força e o vigor eram necessários e, consequentemente, idealizados, entretanto, acreditamos que atualmente o corpo fitness, ou seja, magro e delineado, representa melhor a conjunção entre beleza e saúde como padrão de beleza.

³³² PELEGRINI, T. Imagens do corpo: reflexos sobre as acepções corporais construídas pelas sociedades ocidentais. Revista Urutágua (Maringá). Dez./Jan./Fev./Mar. 2005

veicula os desejos construídos pela indústria do consumo, onde os corpos saudáveis, jovens, resultado de intensa atividade física são os que se encaixam no padrão de beleza vigente” (DAVID, 2009, p.14).

Essa tendência se desenvolve ao mesmo tempo que o aumento da obesidade e de transtornos alimentares – dentre eles a anorexia nervosa –, tendências contrárias, argumenta David (2009). A anorexia nervosa é a doença que apresenta a maior taxa de mortalidade dentre os distúrbios psiquiátricos (0,56% ao ano), afirma a autora.

Anorexia nervosa é médica e psiquiatricamente classificada como um transtorno alimentar marcado, principalmente, pelo medo mórbido de ganhar peso. O início da anorexia, geralmente, ocorre durante a adolescência e, segundo o *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (DSM-IV), se caracteriza por uma restrição alimentar auto-imposta visando o emagrecimento e a manutenção do peso em num nível muito abaixo do normal, distúrbio da imagem corporal e negação de condição patológica. O medo de engordar também desencadeia uma rotina de exercícios físicos exagerada, o que torna o emagrecimento mais acentuado.

A anorexia é considerada por Fleitlich, Larino, Cobelo e Cordás (2000) o transtorno alimentar mais comum entre os adolescentes, sendo ela uma séria condição psiquiátrica com consequências potencialmente fatais. A taxa de mortalidade entre os diagnosticados está entre 4 e 8%, fazendo com que a anorexia nervosa se torne uma importante preocupação para a saúde pública.

O vômito auto-provocado depois de uma grande ingestão de alimentos caracteriza a bulimia e está fortemente ligado à anorexia, podendo ser um dos sintomas para o diagnóstico, de acordo com Oliveira e Santos (2006) e Claudino e Borges (2002).

O desejo de emagrecer não diminui com a perda de peso, pelo contrário, se torna cada vez mais obsessivo, defende Giordani (2006). Para a autora, na medida em que sujeito emagrece, mais aumenta o medo de engordar. Mesmo estando extremamente magros, a distorção corporal faz com que os anoréxicos se enxerguem gordos. “O peso corporal é altamente valorizado, sendo a perda de peso apreciada e julgada como uma extraordinária conquista e uma formidável demonstração de autocontrole”. O objetivo é se ver livre de toda a gordura. Embora os anoréxicos conheçam os riscos, os desconsideram completamente. Queda de cabelo, enfraquecimento das unhas, ausência da menstruação, ressecamento da pele, desmaios e inanição são alguns dos sintomas da manutenção do peso tão baixo.

Essa é a classificação tomada como referência e não nos cabe questioná-la. Interessa-nos ouvir os discursos do ser “anoréxica” presente na internet. Quando se trata de anorexia, o conteúdo do ciberespaço é amplo.

2. Blogs íntimos: diários públicos

Para David (2009), o culto ao corpo magro ultrapassa as fronteiras do mundo real e encontra lugar no virtual, possibilitando o surgimento do movimento entorno da anorexia. Esse movimento só existe no ciberespaço e se iniciou nos anos 2000 nos Estados Unidos e na Inglaterra, chegando ao Brasil em 2002. A internet permite o surgimento e a manutenção de relações sociais, criando as comunidades virtuais, locais nos quais os indivíduos podem expressar seus pensamentos e discutirem suas ideias, defende a autora.

Protegidas pelo anonimato, as anoréxicas encontram nos sites e redes sociais um local no qual o discurso a favor da anorexia é legitimado. Sob apelidos *Ana* (anorexia) e *Mia* (bulimia), essas adolescentes expressam a suas particularidades em relação a imagem corporal e alimentação. A maioria das usuárias utiliza-se de nomes falsos para dificultar a identificação e, para melhor se comunicarem, criam blogs que narram seus dias como se fossem diários.

Os blogs íntimos são vistos como um fenômeno das mídias digitais e da linguagem, compreendidos como a digitalização do texto autobiográfico, explica Tavernari (2013). A autora argumenta que boa parte dos autores de blogs praticam uma escrita de si fundamentada na percepção do outro, ou seja, motivada pela presença certa de um leitor outro, e não apenas ele mesmo. A escrita desse autor também é influenciada pelos comentários deixados no blog. Sem ser visto, o dono do blog consegue estabelecer diálogos com seus leitores, que passam a interferir na escrita de si do autor. Uma marca, conforme Tavernari (2013), da produção do discurso na contemporaneidade, marcado pela publicidade de si. Uma mudança do público e do privado.

Algumas das utilidades dos blogs íntimos são os mesmos de um diário tradicional, como a possibilidade de desabafar e se autoconhecer por meio da escrita e, ao mesmo tempo, mostrar-se ao outro. Esses blogs, de acordo com Tavernari (2013, p. 51), “estimulam a integração em torno de uma comunicação virtual, espaço de criação e participação coletiva”.

Esses blogs são, geralmente, recheados de manuais para alcançar a “perfeição” repletos de siglas, tais como *No Food* (NF) e *Low Food* (LF), que significam respectivamente “sem comida” e “comidas leves”. O primeiro é a restrição completa se alimentos, sendo permitido apenas o consumo de água, chá, café sem açúcar ou adoçante e refrigerante com zero calorias. Já o segundo possui um número de calorias máximo por dia, variando entre 50 e 500 calorias diárias.

É também ressaltada, inúmeras vezes, a necessidade de ter controle sobre o corpo e como é bom sentir-se “vazia” após um longo NF. Além de diversos truques para burlar a fome, disfarçar o vômito auto-provocado (no caso da bulimia) e mensagens de incentivo.

Alguns desses textos afirmam que a anorexia nervosa escolhe suas vítimas, ou seja, as autoras evidenciam a crença de que elas não possuem controle sobre a própria vida, o que dificulta à adesão ao tratamento. Há também um sentimento subjacente de anormalidade. Embora seja bem propagado nos blogs, esse discurso encontra resistência a partir de depoimentos que tentam naturalizar a busca desenfreada por um corpo cada vez mais magro.

Temendo um julgamento negativo, as anoréxicas se afastam da família e amigos e encontram nas comunidades virtuais uma acolhida sem condenação de seus atos, aponta David (2009). Para Sophia (2010), esses espaços são marcados pelo apoio mútuo. Os relatos, sejam de ocorridos cotidianos ou angústias profundas, são recebidos com comentários repletos de carinho, visando sempre a compreensão. Para a autora, essa relação entre autor-leitor imprime um caráter de conversa entre amigos.

Silveira Jr. E Reis (2009) argumentam também que a conexão através das redes sociais possibilitou a vocalização de dizeres presentes desde sempre, mas que antes não encontravam um canal no qual pudessem ser

ditos. Um efeito importante dessa veiculação é mudar o tratamento que se oferece ao acontecimento. “Uma vez em rede, e justo por isto, o próprio acontecimento passa a não mais se qualificar apenas pelas características anteriores à sua veiculação”, disponibilizando ações mais compreensivas em relação à situação.

3. Uma questão discursiva

Parafraseando Orlandi (1999, p. 33), para que meu corpo tenha sentido, é preciso que já faça sentido. E isto também é efeito do interdiscurso. É preciso, portanto, que corpo se inscreva na história e no simbólico³³³. A proposta deste trabalho não é tanto a questão “qual o sentido do corpo das anoréxicas” para a sociedade em geral, para o discurso médico, psicanalítico ou midiático, ou mesmo para o senso comum. A questão que serve aqui como ponto de partida é: sabendo que sentido é vetor e gesto de interpretação, a questão é antes, qual sentido é atribuído pelas meninas ao próprio corpo anoréxico e, por conseguinte, que sentidos subjacentes estão implicados neste gesto? Buscamos, assim, uma via de acesso a um discurso de si, para que se estabeleça uma escuta a este que é um exemplo de processo de destituição simbólica.

Há algum tempo viemos propondo a noção de “processos de destituição simbólica”, porque passa alguns sujeitos da linguagem, para analisar casos como os dos jovens com ideias suicidas, adictos, e jovens anoréxicos e/ou bulímicos. Compreendemos como “destituição simbólica” o processo pelo qual o sujeito vai se desidentificando com os discursos majoritários e legitimados em sociedade. Como não há sujeito sem sentido, dado que o homem é necessariamente um animal simbólico, imediatamente se dá um processo de restituição nem sempre pelas vias que certo conjunto da sociedade espera. A restituição pode ser o próprio desejo de aniquilação do outro ou de si. Mas nada disso acontece fora do esteio das relações de poder.

Se Foucault percebe que “lá onde há poder, há resistências” (previstas nas próprias formas de constituição dos poderes, portanto), faltou-lhe possivelmente pensar que as formas de desistências também só ganham sentido em uma dada relação de discurso/poder.

Daí a inevitabilidade da historicidade (e discursividade) do suicídio, ou de sofrimentos e angústias como os que levam à anorexia. Se as anoréxicas chamam para o seu corpo a produção de sentido, é porque atendem a uma demanda de uma época em que o corpo é extremamente investido e disputado como materialidade discursiva (FERREIRA, 2013); extremamente apropriado pelos poderes e pelos saberes.

Ou como afirma Moulin: “A história do corpo no século XX é aquela de uma intervenção crescente da medicina, enquadrando os acontecimentos cotidianos da vida, deslocando seus prazos e suas possibilidades” (MOULIN, 2006, p. 69). É também uma história do corpo sujeito à experimentação, à molecularização da vida (MONTEIRO & VENCIO, 2012, p. 151), desde a manipulação e mudança de estatuto dos embriões (LUNA, 2012, p. 111) até as intervenções genéticas (KECK & RABINOW, 2006, p. 73). De sua estetização (FERREIRA, 2013), de sua mediatização e espetacularização (VIGARELLO,

³³³ A proposição original de Orlandi é “Para que minhas palavras tenham sentido”.

2006, p. 357), mas também da multiplicação sobre ele dos mecanismos de controle, dos meios de administrá-lo sob metas e padrões; da identificação antropométrica às impressões digitais (COURTINE & VIGARELLO, 2006, p. 281-283).

A tensão contínua em casos limites entre destituição/restituição simbólica é que marca os sujeitos no limiar do sentido. Consideramos assim que a anorexia é um caso a ser observado discursivamente. Se, a título de experimento conceitual, podemos pensar que ao analista do discurso cabe buscar, por meio do exame, "indícios" na relação do discurso com a história; "vestígios", na relação do discurso com a materialidade; e "sintomas", na relação do sujeito com o discurso, é a compreensão de que é o sintoma a via de acesso ao modo como ideologia e inconsciente ganham corpo - literalmente - que nos permite trabalhar este conceito discursivamente.

A tensão entre processos de destituição/restituição simbólica, - que é hipótese discursiva, logo não clínica ou psicanalítica - só pode ser "diagnosticada" – no sentido amplo – na escuta dos sintomas. Enfim, examinar, investigar e diagnosticar são três atos analítico-discursivos complementares.

4. Falas anoréxicas. Falas bulímicas

Nesta análise vamos considerar três postagens retiradas de sites e blogs nômades, preservando evidentemente os endereços.

Ilustração 1. Borboletas – Post em blog pró-ana e mia

Oi borboletas, venho neste post falar sobre meu sumiço e atualiza-las sobre minha vida. Como ja disse no post anterior eu engordei muito e me sinto horrivel por isso. Conheci um cara maravilhoso a 10 meses atras que hoje é meu namorado e o amo muito. Comecei a fazer graduação no inicio do ano em radiologia mas desisti no segundo semestre por que nao gostei, nao foi o que eu esperava. Estou com 21 anos e estou estagnada, so me alimentando de sonhos e esperanças, tenho raiva de mim mesma em nao conseguir avançar, nao fazer nada mudar. Hoje vim aqui dizer que estou de volta e quero (vou) emagrecer, mas com uma visao diferente da vida. Apesar da mia estar vindo devagarzinho nao tenho mais aquele desejo por magreza extrema (tipo de morte), sei que muitas vao estranhar eu dizer isso mas percebi que o que eu realmente quero é ser feliz, e emagrecer ao ponto de ficar doente como ja fiquei e nao poder aproveitar a vida pra mim nao tem sentido mais. Eu Lizzy, quero amar e ser amada, chegar ao corpo que eu tanto quero, me formar em algo que me de prazer, quero viver em paz, quero estar de bem comigo mesma.

Estou com 60kg, ou seja engordei mais de 10kg, estou com 1,63 e decidi fazer essa semana de LF, so pra começar. Vou cortar o açúcar, massas, frituras e refrigerantes. Ainda nao "montei" meu cardapio mas ao longo da semana pretendo atualiza-las ta bem?

Espero que me entendam, obrigada por continuarem por aqui me apoiando mesmo com minha ausencia <3 voces sao muito importantes para mim.

(Desculpem os erros de acentuação, so estou com o teclado italiano do note hoje :/)

Postado por Lizzy às 10/04/2015 05:35:00 PM



Borboletas

Indícios apontam para o discurso histórico da necessidade do controle dos corpos. Os sujeitos em algum momento estão em oposição sintomática. Vamos a alguns vestígios discursivos na materialidade linguística:

- (1) (Não mais) “Desejo de magreza extrema (tipo de morte)”
- (2) Apesar da Mia estar vindo devagarzinho
- (3) Sei que muitas vão estranhar eu dizer isso
- (4) Mas... quero ...ser feliz.

Temos “a luta pela felicidade” apesar da bulimia. Diremos que a restituição se dá pelo apelo a “a emagrecer, mas não mais tanto”. O que mostra que alguma consonância de sentido foi restabelecida com os discursos legitimados socialmente, todavia, evidentemente tivemos o processo de destituição, um afastamento dos discursos legitimados, aceitos pela comunidade de especialistas e pelo senso comum.

Os processos de destituição – nunca completa, visto que o sujeito é sempre sentido – coloca em causa um discurso que iremos chamar de acadêmico-universitário: a valoração positiva dos deslocamentos, das polissemias, do movimento em direção à diferença; da não-paráfrase. Os anos 60 foram um marco importante da constituição de discursos contra-conservadores. Desde então, há uma certa dificuldade em relação a discursos hegemônicos, que podem sustentar relações de poder opressoras; e relações de saber excludentes. Mas em casos limites, devemos nos perguntar se todo movimento na direção da diferença pode ser valorado da mesma forma. Temos aí uma relação ético-discursiva de fundo. O discurso das anoréxicas, tão subversivo de sentidos, na cena de uma política dos corpos, deve ser olhado com cuidado, visto que operam abertura de sentidos que aprofundam o sofrimento e podem levar à morte.

Ilustração 2. Dores de estômago e retorno aos 38kgs – Post em blog pró-ana e mia

Dores de estômago e retorno aos 38kgs

Descobri mais uma coisa na minha vida: esofagite de refluxo. Definição: A esofagite consiste na inflamação da mucosa que recobre o interior do esôfago. Pode vir acompanhada de um estreitamento no interior do conduto. O refluxo gastroesofágico é a causa mais comum de esofagite. http://pt.wikipedia.org/wiki/Esofagite_de_refluxo

Todo ano sofro com o organismo rejeitando alimentos, é algo comum até, esse ano fui à emergência pois sentia dores muito fortes, tão fortes que não conseguia dormir, quanto mais comer. Quando passei pela enfermeira antes do médico ela brincou dizendo “Isso aí não é uma úlcera?”, Depois que passei na consulta com o médico fui pesquisar no Google e descobri a esofagite de refluxo, algo que é comum em pacientes com anorexia há muitos anos e que se encaixa direitinho com as características que tenho passado todos esses anos. Minha reação? Fiquei feliz! Sim, porque agora sei o que é e como tratar, aliás tomei um remédio recomendado para isso e o alívio foi imenso!

Passei tanto tempo com essas dores e sem conseguir comer (aliás não poderia tomar mais do que 400ml que já sentia como se alguém socasse meu estômago por dentro), cheguei aos 38kg! Todos os ossos super aparentes, cansaço ao extremo... Mas ok, nada que seja novo pra mim.

Alguma de vocês já teve algum período do corpo rejeitando alimentos?

Minha reação? Fiquei feliz

Esses tão interditados blogs e sites de anoréxicas e bulímicas oferecem à observação do analista cenas discursivas que põem em contato não só os discursos sofridos da destituição simbólica, deste estancamento do sujeito em relação aos sentidos reconhecidos, mas também o atravessamento e a força dos discursos institucionais, discursos da Razão. Nesta postagem, a restituição se dá pela “conversão” do sujeito ao discurso biomédico, do tratamento e da oportunidade de cura.

Ao confessar a felicidade por “descobrir” sozinha “o diagnóstico”, a autora da postagem habita este espaço frequentado por sujeitos da anorexia e da bulimia. Entram em cena as intrigas entre as formações discursivas. O diagnóstico, surpreendentemente, não é dado pessoalmente por médicos, mas “achado” no Google. Por mais que esse achado possa ter se dado a partir da palavra de especialistas, ainda assim, o sujeito dessa fala opõe o site de busca à palavra de especialistas – a enfermeira e o médico. Observe como ela silencia a palavra do médico; e ironiza a fala da enfermeira.

Não deixa de ser uma relação do sujeito com o discurso biomédico, mas alcançado por outras mediações; a mediação algorítmica que rearranja as relações de autoridade. Ato contínuo, a autora da postagem busca na interlocução de uma comunidade discursiva muito própria aconselhamentos, testemunhos de sofrimento e solidariedade.

Ela busca nos iguais, ao se reconhecer anoréxica, busca naquilo que Rabinow chamará de biossocialidade, o que possivelmente não poderão dizer: a experiência e a vivência própria da dor. A cena põe em jogo as intrigas entre as formações discursivas: as do pensamento biomédico; as inauguradas pelas novas formas de mediação de saberes; as dos sujeitos do sofrimento.

Ilustração 3. O vazio é bom. O vazio é forte – Post em blog pró-ana e mia



LEMBREM-SE:

O vazio é bom. O vazio é forte.

Postado por Allissa às 11:06

O vazio

Entre os sentidos dicionarizados de “vazio” (a título de exemplo em FERNANDES, LUFT, GUIMARÃES, 2000), podemos encontrar “aquilo que não contém nada”, despovoado, desguarnecido de mobília, desocupado, desprovido, destituído, que está sem alimentos, frívolo, sem afeições, “sentimento profundo e indefinível de saudade angustiosa”. Nos usos cotidianos, aparece algumas vezes como “limpo”. Não é comum o acontecimento da sinonímia entre vazio e força. Mas, no discurso de algumas anoréxicas, “esvaziar-se”, é demonstrar autocontrole, força. Somente nesta matriz de sentidos, é possível compreender a postagem acima.

Há um deslocamento radical deste sujeito em relação aos sentidos predominantes de “vazio”, que, num exame mais detalhado, mostra indícios de sentidos historicamente constituídos e evidentemente não ignorados pelo sujeito do discurso em questão. Daí a necessidade de reafirmação ante uma memória discursiva estabelecida. Como vemos no esquema abaixo de compreensão.

(5) *(Ao contrário do que vocês pensam) O vazio é forte, o vazio é bom*

A destituição aqui está posta: possivelmente, os pares significantes vazio/força e vazio/bom podem se dar a partir do sentido de “limpo”, um dos poucos sentidos positivos de “vazio” mobilizados cotidianamente. A título de hipótese analítica, podemos aproximar então “vazio” (de alimentos) de “limpo”, “comida” de algo a ser eliminado como impureza. O prazer do alimento se torna nojo, peso a ser eliminado. Há uma reversão de sentidos-afetos e daí a necessidade da purificação, de esvaziar-se.

Mas seria um discurso disponível, o do alimento como impureza a ser evitada? Sim, no próprio discurso religioso, o jejum é marca de autocontrole e fé. O corpo das anoréxicas e bulímicas, principalmente, estas últimas, vão buscar em discursos não tão mais aparentemente reconhecidos em nossas sociedades, algum modo de significação.

Mas por que aparentemente? Porque a percepção da alimentação como *risco* que está para o discurso biomédico, como *pecado* estaria para o discurso religioso, efetua uma *rentrée* cada vez mais presente nos discursos da alimentação saudável: sem carne, sem sal, sem açúcar, sem glúten, sem carboidratos, quase sem nada. As quase-terapias de jejum, de detox, de purificação do corpo por sucos verdes, não está muito longe, de uma visão, embora extrema, de “vazio de alimentos” como meta de autocontrole.

A bulimia encontra-se aqui numa encruzilhada de sentidos: em que se apresenta como subversão de sentidos históricos, a partir de uma releitura de discursos históricos e emergentes. Enfim, a anorexia e a bulimia são fenômenos discursivos, que podem ser apreendidos a partir dos próprios gestos de interpretação dos sujeitos do sofrimento.

5. Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** (4ª ed.). Washington: Author
CLAUDINO, A. M.; BORGES, M. B. F. Critérios diagnósticos para os

transtornos alimentares: conceitos em evolução. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 24, Suplemento 3. p. 7-12, dez. 2002

COURTINE, J-J. e VIGARELLO, G. Identifier. Traces, índices, supçõs. In: COURTINE, J-J. (org) **Histoire du corps III**. Les mutations du regard. Le XXe siècle. Paris: Éditions du Seuil, 2006.

DAVID, J. S. R. **Anorexia em comunidades virtuais: práticas e visões culturais do corpo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências na área da Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arauca, FIOCRUZ, Rio de Janeiro. 2009

KECK, F. e RABINOW, P. Invention et mise én scène du corps génétique. In: COURTINE, J-J. (org) **Histoire du corps III**. Les mutations du regard. Le XXe siècle. Paris: Éditions du Seuil, 2006.

FERNANDES, LUFT, GUIMARÃES. **Superdicionário Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed Globo, 2000

FERREIRA, Maria C. L. O Corpo como materialidade discursiva. In: **REDISCO** Vitória da Conquista, v. 2, n. 1, p. 77-82, 2013.

FLEITLICH, B. W., LARINO, M. A., COBELO, A., & CORDÁS, T. A. Anorexia nervosa na adolescência. **Jornal de Pediatria**, v. 76, n. 3, p. 323-329, 2000.

GIORDANI, Rubia Carla Formighieri. A auto-imagem corporal na anorexia nervosa: uma abordagem sociológica. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 2, p. 81-88, 2007.

LUNA, Naara, Identidade genética no debate sobre o estatuto de fetos e embriões. In: SANTOS, Ricardo V.; GIBBON, Sabra; BELTRÃO, J. (orgs.). **Identidades emergentes, genética e saúde**. Perspectivas antropológicas. Rio de Janeiro: Ed. Garamond; Ed. Fiocruz, 2012.

MONTEIRO, Marko; VÊNCIO, Ricardo Z. N. A molecuralização do câncer de próstata: reflexões sobre o chip de DNA. In: SANTOS, Ricardo V.; GIBBON, Sabra; BELTRÃO, J. (orgs.). **Identidades emergentes, genética e saúde**. Perspectivas antropológicas. Rio de Janeiro: Ed. Garamond; Ed. Fiocruz, 2012.

MOULIN, Anne M. Le Corps face à la Médecine. In: COURTINE, J-J. (org) **Histoire du corps III**. Les mutations du regard. Le XXe siècle. Paris: Éditions du Seuil, 2006.

OLIVEIRA, É. A.; SANTOS, M. A. Perfil psicológico de pacientes com anorexia e bulimia nervosas: a ótica do psicodiagnóstico. **Medicina (Ribeirao Preto. Online)**, v. 39, n. 3, p. 353-360, 2006.

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

SILVEIRA JR, P. M.; REIS, V. A. Vínculos no ciberespaço: websites pró-

anorexia e bulimia. **Revista FAMECOS**, v. 1, n. 39, p. 91-97, 2009.

SOPHIA, B. V. Os sentidos atribuídos à anorexia e à bulimia em páginas da internet: uma perspectiva sociocultural. In: **34º Encontro Anual da Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais**, Caxambu, 2010

VIGARELLO, G. Le regard et les spectacles. In: COURTINE, J-J. (org) **Histoire du corps III**. Les mutations du regard. Le XXe siècle. Paris: Éditions du Seuil, 2006.

TAVERNARI, M. Blogs íntimos: gêneros emergentes no meio digital. **Revista Fronteiras**, v. 15, n.1, p. 43-52, 2013.

A MÍDIA IMPRESSA NEOPENTECOSTAL SOBRE O GÊNERO E A SEXUALIDADE

WELLTON DA SILVA DE FATIMA

Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS)
Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem
Universidade Federal Fluminense

Endereço: Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, S/Nº. Blocos B e
C – Campus Gragoatá – São Domingos/ Niterói-RJ. CEP 24210-200

malcon.welton1@gmail.com

Resumo. *Inscrita na Análise de Discurso de Pêcheux, esta pesquisa se dedica a apresentar resultados parciais do projeto de dissertação de mestrado a ser defendido no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFF e visa algumas reflexões acerca da noção de discurso sobre o gênero e a sexualidade materializado na mídia impressa neopentecostal. Através desse trabalho, cujos enunciados foram recortados da materialidade do Jornal Folha Universal, foi possível compreender elementos que constituem o processo discursivo ali materializado no que tange ao gênero e à sexualidade.*

Palavras-chave: *Análise de Discurso; gênero e sexualidade; Igreja Universal*

Abstract. *Inscribed in the Discourse Analysis of Pêcheux, this research is dedicated to presenting partial results of the master's thesis project to be defended in the Graduate Program in Language Studies of the UFF and aims at some reflections about the notion of discourse about gender and the sexuality in the Neopentecostal print media. Through this work, whose statements were cut out of the materiality of the Jornal Folha Universal, it was possible to understand elements that constitute the discursive process materialized there with respect to gender and sexuality.*

Key words: *Discourse Analysis; gender and sexuality; Church.*

1. Introdução

Este trabalho, recorte de nossa pesquisa de mestrado, a ser defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pelo Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS) na UFF/RJ, tem como objetivo discutir um dos pontos nodais no processo de construção de sentido no jornal *Folha Universal* da *Igreja Universal do Reino de Deus*.

Ancoramo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa. Mais especificamente aquela filiada aos domínios teóricos inaugurados por Michel Pêcheux (1969) na França e por outros pesquisadores também no Brasil.

Pretendemos, aqui, refletir sobre isso a que temos chamado *mídia impressa neopentecostal* e, também, sobre a sua inserção discursiva, isto é, os

efeitos de sentido que decorrem desse formato tomado pela *Igreja Universal* ao lançar-se às mídias. Essa é a nossa principal discussão.

Em um segundo movimento, colocamo-nos a demonstrar, a partir de algumas sequências discursivas, como vão se engendrando alguns efeitos de sentido (efeitos de verdade) nas leituras possíveis por parte do sujeito/fiel/leitor. A partir da imbricação entre dois domínios: a mídia e a religiosidade, discutimos quais os efeitos dessa relação no processo de produção de sentido.

Tecemos, ainda, algumas considerações finais para este recorte (e parciais no que tange ao andamento de nossa pesquisa de mestrado). Temos percebido, como demonstraremos a seguir, que a prática discursiva em que se insere o jornal *Folha Universal* possibilita um modo específico de atribuição de sentidos ao gênero e à sexualidade, fazendo retornar sobre esses referentes discursivos, domínios do saber que ao longo da história foram delimitando as possibilidades de subjetivação no que se refere aos sujeitos das sexualidades que aqui chamaremos *desviantes*.

2. A mídia impressa neopentecostal

Para nós, a nomenclatura *neopentecostal* tem se mostrado muito importante. Ela demarca um território muito específico do exercício da religiosidade: aquele filiado aos domínios da teologia de prosperidade. Não queremos afirmar, com isso, que tal nomenclatura seja um consenso – entre religiosos e/ou estudiosos. No entanto, sustentamos a escolha de utilizar tal nomenclatura por compreender que há implicações discursivas para o discurso religioso mediante sua aproximação – também discursiva – ao funcionamento da citada perspectiva teológica.

A *Teologia da Prosperidade* é uma corrente do pensamento religioso que se funda e se dissemina a partir de uma leitura específica de um dos textos do novo testamento da bíblia sagrada do Cristianismo. Mais particularmente no livro de João 10:10 quando Deus, personificado em Jesus, diz que veio para que os homens tivessem vida e a tivessem em abundância.

Tal abundância é lida pelas igrejas adeptas à Teologia da Prosperidade – refiro-me aqui não somente à *Igreja Universal*, mas também à *Igreja Internacional da Graça*, à *Igreja Mundial do Poder de Deus*, dentre outras – como uma abundância terrena e material (leia-se financeira). Isso se justifica por tal abundância ter sido evocada em relação à “vinda” de Deus/Jesus ao plano temporal.

Neste ponto, trazemos à discussão os estudos de Orlandi (1987) acerca do discurso religioso ao situar o plano temporal e o plano divino, diferenciando-os. Essa distinção é fundamental para se compreender o caráter autoritário do discurso religioso ao não possibilitar a troca entre as posições-sujeito – Deus e homens – na discursividade.

De acordo com Grigoletto (2003), relendo Orlandi (1987):

Entre a voz de Deus, que pertence ao plano divino, e a voz do homem, que pertence ao plano temporal, há um espaço que é preenchido pelo silêncio e pelas relações imaginárias e simbólicas. E é nesse espaço que também se constroem os sentidos no discurso religioso (GRIGOLETTO, 2003, p.38-39).

A diferenciação dos planos é, ainda, importante para se compreender

que na ausência da possibilidade de reversibilidade entre tais posições-sujeito, o que funciona é uma ilusão da reversibilidade. E é no trânsito entre os planos temporal e divino que se encontram posições específicas para os modos de atribuição de sentido à onipotência do silêncio divino de que fala Orlandi (2007).

Jesus, sendo Deus e homem, transita entre esses planos. Os líderes religiosos, sendo os representantes do divino no plano temporal, também desfrutam da possibilidade de trânsito, gozando, portanto, do status de pessoa na (e pela) qual (se) fala a voz de Deus.

Em um movimento específico para este trabalho no que tange às práticas discursivas no interior da religiosidade, temos observado as particularidades do movimento neopentecostal. Interessa-nos, sobretudo, a inserção dos líderes religiosos e o apagamento de sua função de mediador entre os planos temporal e divino no que se produz, via de regra, a subsunção da voz de Deus pela voz do bispo, confundindo-as.

Retomando nossa reflexão acerca da nomenclatura *neopentecostal*, entendemos que ela demonstra, por exemplo, diferenças muito expressivas na própria condução da liturgia das igrejas adeptas a ela. As manifestações religiosas que nas chamadas igrejas pentecostais se dão via intervenção do espírito santo – um espírito por eles considerado bom – fazendo com que o fiel dance, cante e fale línguas estranhas, pois nas igrejas neopentecostais o espírito que comparece é sempre obsessivo e intervém em um momento de sofrimento – por parte do fiel – de diversas ordens.

De uma outra perspectiva também importante para o que temos discutido, observamos que a aproximação da *IURD* com as mídias e as tecnologias de modo geral é muito forte, tal como ocorre também com algumas outras denominações religiosas neopentecostais. Essa proximidade vai se tornando mais compreensível à medida que tensionamos os ideais da igreja a determinados dizeres que ressoam e se repetem via funcionamento do mercado.

Se, por um lado, a igreja tem por função primeira levar a palavra de Deus a todos para que todos a conheçam, por outro lado, essa palavra deverá circular com a rapidez que somente as mídias podem proporcionar, afinal “tempo é dinheiro”.

Para efeito de exemplificação, trazemos à tona o fato de que a *IURD* é detentora dos direitos sobre a *Rede Aleluia* que, por sua vez, gerencia a *TV Universal*, o jornal impresso *Folha Universal* – nosso objeto empírico -, entre outros veículos de imprensa. Há, além do supracitado, a relação com a *TV Record*, canal de TV aberta que, embora não seja administrado pela *Rede Aleluia*, tem como dono Edir Macedo, que, por sua vez, é o maior nome da instituição religiosa.

Dessa forma, consideramos que o projeto de evangelização da *IURD* conta com a parceria dos meios de massa para sua divulgação. Nesse sentido, a relação com a Palavra, tão preciosa para a religião cristã em virtude, também, da sua fundamentação em um livro escrito, a bíblia, dá-se de maneira muito peculiar e, ao mesmo tempo, potencializada. A *IURD* se pretende universal, o projeto de evangelização deve chegar a todos e de forma rápida.

Tal rapidez é sintomática da forma atual de nossa formação social e das possibilidades de funcionamentos das instituições e dos processos de subjetivações existentes. Esse modo de operar está intrinsecamente ligado ao

que Orlandi (2013) relendo Pêcheux (1969[2014]) diz sobre um estado atual da forma-sujeito – contraditoriamente livre e submisso.

A respeito dessa liberdade e dessa submissão características desse sujeito que se constitui a partir da forma que o determina atualmente, estamos consoantes à ideia de Orlandi (2013) que o situa na perspectiva do sujeito-de-direito, próprio da sociedade capitalista, que ao possibilitar uma subordinação pouco explícita aos enunciados das leis, traz consigo a ilusão da escolha, da liberdade.

A liberdade de que aqui se trata, ganha especificidades no que tange ao religioso. Se, por um lado, o sujeito de que trata Pêcheux (1975[1995]) não reconhece sua submissão, no discurso religioso, tal como propõe Orlandi (1987), aceita-se a submissão como, inclusive, elemento fundamental para o exercício da fé – aquilo que, de algum modo, aproxima os homens de Deus reduzindo a distância (irreduzível) entre os planos divino e temporal.

O sujeito afetado pela forma-sujeito atual, submete à palavra da lei: “Submetendo o sujeito, mas ao mesmo tempo apresentando-o como livre e responsável, o assujeitamento se faz de modo a que o discurso apareça como instrumento (límpido) do pensamento e um reflexo (justo) da realidade.” (ORLANDI, 2013, p.51)

O sujeito/fiel, por sua vez, no interior da submissão à palavra da lei, a qual ele se encontra submetido pelo funcionamento da formação discursiva (PÊCHEUX, 1995[1975]), submete-se confessionalmente à palavra divina. Há a lei dos homens e há as leis de Deus. Em uma possível hierarquia o sujeito/fiel tem a ilusão de que a palavra de Deus o determina para além da palavra da lei.

Retornando aos deslocamentos possíveis pela entrada da Teologia da Prosperidade na discursividade cristã, temos compreendido que funciona, pela lógica do mercado e pela busca da abundância material terrena, os ideais de solução e rapidez. Isto é, demandas de uma sociedade que não pode parar, que tem que chegar a todos com rapidez e eficiência. E ao chegar, impactar suas vidas instantaneamente.

Esse são, para nós, os elementos, referente à relação da *IURD* e da teologia da prosperidade, sobre cuja discussão julgamos ser importante para o que temos a dizer neste recorte.

3. A construção do efeito de verdade

A construção dos efeitos de verdade a que nos temos referido no interior deste trabalho perpassa, para nós, dois pontos fundamentais – e que se fundem discursivamente -, são eles: 1 a forma jornalística de se dizer; e 2 a forma religiosa de se dizer.

Há, no modo como temos observado, a imbricação de duas tipologias de discurso autoritário: a religiosa, conforme Orlandi (1987) e a jornalística, conforme Mariani (1996).

Mariani (1996), dissertando sobre o discurso jornalístico o categoriza como uma modalidade de discurso *sobre*, pelo seu potencial de atuação nos efeitos de linearidade e memória, institucionalizando determinados sentidos. Para a autora, o *falar sobre* “transita na co-relação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor” (MARIANI, 1996, p.64)

Temos observado que a maneira como o jornal *Folha Universal*

narra/descreve determinados elementos faz retornar memórias sobre o processo discursivo que está em curso. Tais elementos, os quais podemos remeter a um campo semântico em que a questão da sexualidade se coloca, são significados a partir do retorno de memórias de três domínios do saber: o médico, o jurídico e o religioso. (SOUZA, 1997) e (FERRARI, 2006).

Desse modo, buscamos perceber como essa forma jornalística atua na produção de um efeito de verdade que engendra formas de ler. Estamos atentos ao fato de que o discurso jornalístico tem, portanto, por característica “atuar na institucionalização social dos sentidos” (MARIANI, 1996, p.64)

Incidindo sobre a forma jornalística em *Folha Universal*, temos o discurso religioso. Nas páginas do jornal, fala a voz de Deus que se faz presente pela instituição religiosa: a *Igreja Universal do Reino de Deus*, cuja voz se confunde com a do colunista.

Orlandi(2007), acerca do discurso religioso, afirma que “o que funciona na religião é a *onipotência do silêncio divino*. Mais particularmente, isto quer dizer que, na ordem do discurso religioso, Deus é o lugar da onipotência do silêncio. [...] E o homem precisa desse lugar, desse silêncio, para colocar uma sua fala específica: a de sua *espiritualidade*” (ORLANDI, 2007, p.28, grifos da autora).

Na imbricação que temos percebido, funciona a potencialização do efeito de verdade: é verdade porque é a voz de Deus, incontentável e irrefutável; e é verdade, pois o especialista – o colunista -, dizendo através do jornal e com o estatuto do conhecimento de causa, narra/descreve determinada história circunscrito ao funcionamento da forma jornalística.

4. As sequências discursivas

Nossas sequências discursivas são recortadas das matérias do jornal *Folha Universal* em que se materializam os sentidos sobre o gênero e a sexualidade.

O gênero e a sexualidade majoritariamente surgem não como tema, mas se dão pela dispersão. Esse modo de funcionar do discurso do jornal da *IURD* nos levou a suspeitar do estatuto de interpretação diante desse objeto simbólico. Como é o processo de produção de sentidos para algo que está sendo lido, mas não percebido?

Temos compreendido que essa prática atua no processo de institucionalização de determinados sentidos sobre o gênero e a sexualidade, engendrados maneiras de lê-las ainda que elas não figurem como o referente discursivo principal.

As sexualidades ditas desviantes e as outras maneiras de se estar no gênero comparecem como mais uma maneira de projetar esse sujeito que sofre e do qual se narra/descreve uma história no lugar da fragilidade física, jurídica e espiritual.

SD1: “Aos 16 anos, ela se envolveu com um traficante e engravidou dele. O rapaz não aceitou a gravidez e a ameaçou de morte. 'Eu tive que fazer o aborto, mas quase morri no procedimento, pois perdi muito sangue, fiquei fraca. Cheguei a manter relações sexuais com animais e praticava orgias com homens e mulheres””, diz. (Edição 1284, p.29, 13 a 19/11/2016)

SD2: “Apesar de não acreditar em homens, Karla achava que o casamento era a única maneira de mudar a vida. Ela casou com Digiorgio dos Santos, mas os sofrimentos que ambos carregavam trouxeram infelicidade à união. 'Minha vida estava uma desgraça, um vazio que não era preenchido com nada. Me prostituía com homens e mulheres, mentia muito e procurava a sensação do bem-estar, mas era tudo momentâneo', recorda Karla.” (Edição 1278, p.29, 2 a 8/10/2016)

SD3: “Me tornei uma pessoa complexada, me achava feia e me sentia muito insegura. Então resolvi ser diferente. Passei a me envolver com várias pessoas, inclusive com mulheres, para chamar atenção dos outros. Eu não sabia o meu valor.', lembra.” (Edição 1274, p.29, 4 a 10/09/2016)

Destacamos, a partir das SD acima, que a história que está sendo contada é lida por uma posição sujeito/fiel/leitor que está ideologicamente posicionado em uma formação discursiva alinhada aos sentidos produzidos pela IURD.

Indagamo-nos, no entanto, inscritos em uma formação discursiva antagônica sobre o funcionamento da verdade que ali se constitui para essa formação discursiva religiosa neopentecostal que crê na fragilidade espiritual do sujeito como algo que deve – e pode – ser rapidamente curada (leia-se solucionada).

Em SD1 o que relata é a experiência de um sujeito que teve uma experiência extrema de sofrimento com risco de morte, ações criminosas, etc. Inclui-se dentre tais ações a relação sexual *desviante*³³⁴. Uma possível bissexualidade é, nesse interior, significada também como algo a ser solucionado nesse grande sofrimento por que passa o sujeito.

De maneira parecida, em SD2 o sofrimento elevando também comparece. Todavia, a possibilidade de sexualidade outra comparece significada em uma injunção à prostituição – historicamente negativizada no âmbito da religiosidade cristã.

Já em SD3, uma instabilidade que confunde uma mal espiritual e psicológico supostamente faz com que o sujeito se envolva com pessoas do mesmo gênero para “chamar” atenção.

As relações que, de uma formação discursiva antagônica à formação discursiva religiosa neopentecostal, parecem “estranhas” - tais como a relação entre aborto, relação com traficantes, zoofilia, e relação bissexual – fazem sentido para o sujeito/fiel/leitor do jornal.

Nesse ponto, temos uma demonstração da formação discursiva funcionando como aquilo que pode e deve ser dito tal como coloca Pêcheux (1995[1975]). Na discursividade neopentecostal “pode” haver a aproximação entre a sexualidade *desviante* e práticas que transgridem não somente o ideal religioso, mas também o médico e o jurídico.

334 Temos compreendido *desviante* como aquilo que foge àquilo que é historicamente colocado para os sujeitos por meio de uma formação social historicamente cisheteronormativa. Ressignificamos essa ideia de desviar não pensando nela como negativa, mas como algo que pode, inclusive, resistir.

5. Considerações finais

Como efeito de fechamento, gostaríamos de anotar que é pelo trabalho da ideologia e a organização das formações discursivas e as suas posições-sujeito que os efeitos de verdade se colocam – para uns e não para outros.

As associações de elementos de ordens diferentes em um mesmo enunciado é possível no jornal da IURD, pois para o seu leitor, tais coisas são negativamente semantizadas, não importando, por exemplo, sugerir que alguém tenha relações com pessoas do mesmo sexo somente para chamar a atenção, tal como vimos na SD3.

Longe de uma abordagem prescritiva, o que temos buscado é descrever esse processo discursivo que funciona no jornal *Folha Universal*, com o objetivo de perceber esse sentido dividido que não funciona para uns, mas funciona – em grande medida – para outros.

6. Referências

FERRARI, Alexandre S. **A homossexualidade e a AIDS no imaginário das revistas semanais (1985-1990)**. Tese de doutorado. Niterói: UFF, 2006

GRIGOLETTO, Evandra. **Sob o rótulo do novo, a presença do velho**. Porto Alegre: UFRGS, 2003

MARIANI, Bethania. **O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)**. Campinas: Unicamp, 1996

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso (AAD-69)**. In: GADET, F. e HAK, T. (org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*, Editora da Unicamp, 2014

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995 [1975]

ORLANDI, Eni P. – **A Linguagem e Seu Funcionamento: as formas do discurso**. 2ªed. Pontes. Campinas, 1987

_____. **Análise De Discurso: Michel Pêcheux**. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2014

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

SOUZA, Pedro de. **Confidências da Carne: o público e o privado na enunciação da sexualidade**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.