



ANAIS DO ENELIN 2019

Luciana Nogueira *et al.*
Orgs.

Realização:



Pró-Reitoria de Extensão
e Assuntos Comunitários



Apoio:



UNIVÁS
Pouso Alegre - MG

Dados Internacionais de Catalogação

VIII Encontro de Estudos da Linguagem. VII Encontro Internacional de Estudos da Linguagem: linguagem, arte e o político: anais do ENELIN 2019. Pouso Alegre, 9 a 11 de outubro de 2019 / organização de Luciana Nogueira...[et al.]. – Pouso Alegre: Univás, 2020.
799p.

Vários autores
Bibliografia

ISBN: 978-65-990645-1-7
Formato: Livro digital

1. Ciências da linguagem. 2. Artigos – Coletânea. 3. Análise de discurso. 4. Língua e ensino. 5. Linguagem. 6. Linguística. 7. Literatura e arte. 8. Enelin. 9. Nupel. I. Título.

CDD – 410.1

Realização

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNIVÁS

Coordenação: Profa. Dra. Paula Chiaretti

Núcleo de Pesquisas em Linguagem - NUPEL

Coordenação: Prof. Dr. Atilio Catosso Salles

Universidade do Vale do Sapucaí –Univás

Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí

Reitor

Prof. Antonio Carlos Aguiar Brandão

Pró-Reitor de Graduação

Prof. Guilherme Luiz Ferrigno Pincelli

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Prof. José Dias da Silva Neto

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. Félix Carlos Ocariz Bazzano

Diretor Interino da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

Prof. Guilherme Luiz Ferrigno Pincelli

Conselho Diretor Interino

Presidente

Pythagoras de Alencar Olivotti

Vice-Presidente

Elísio Meirelles de Miranda

Universidade do Vale do Sapucaí

Av. Prefeito Tuany Toledo, 470 CEP 37.550-000

Pouso Alegre, MG

<http://pos.univas.edu.br/ppgcl/>

Comissão Organizadora dos Anais do ENELIN 2019

Luciana Nogueira
Paula Chiaretti
Joelma Faria
Atilio Catosso Salles
Luiza Kátia Andrade Castello Branco
Guilherme Adorno
Valéria Regina Ayres Motta

Comissão Organizadora – ENELIN 2019

Paula Chiaretti – Coordenadora do PPGCL
 Luciana Nogueira – Coordenadora geral do Enelin
 Juliana Santana – Coordenadora geral do Enelin
 Joelma Faria – Coordenadora adjunta do PPGCL
 Atilio Catosso Salles – Coordenador do Nupel
 Cícero Costa Villela
 Eduardo Alves Rodrigues
 Guilherme Adorno
 Juciele Pereira Dias
 Luiza Kátia Andrade Castello Branco
 Marcos Antônio Batista
 Renata C. Bianchi de Barros
 Taísa Mara Toledo
 Telma Domingues da Silva
 Valéria Regina Ayres Motta
 Wagner Ernesto Jonas Franco

Comitê Científico

Aline Fernandes de Azevedo Bocchi (Unifran)
 Ana Sílvia Couto de Abreu (UFSCar)
 Atilio Catosso Salles (Univás)
 Bethania Mariani (UFF)
 Camila Claudiano Quino Pereira (Univás)
 Cármen Lúcia Hernandes Agustini (UFU)
 Carolina de Paula Machado (UFSCar)
 Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (Unicamp)
 Eduardo Alves Rodrigues (Univás)
 Élcio Aloisio Fragoso (UNIR)
 Eliana Lucia Ferreira (UFJF)
 Freda Indursky (UFRGS)
 Gian Luigi de Rosa (Unisalento, Itália)
 Greciely Cristina da Costa (Unicamp)
 Guilherme Adorno de Oliveira (Univás)
 Helson Flávio da Silva Sobrinho (UFAL)
 Joelma Pereira de Faria (Univás)
 José Luís Jobim de Salles Fonseca (UFF)
 José Simão da Silva Sobrinho (UFU)
 Juciele Pereira Dias (Univás)
 Juliana de Castro Santana (Univás)
 Leandro Diniz (UFMG)
 Luciana Nogueira (Univás)
 Lucília Maria Abrahão e Sousa (USP)
 Luiza Kátia Andrade Castello Branco (Univás)
 Mara Ruth Glozman (UBA, Argentina)
 Marcos Antônio Batista (Univás)
 Maria del Carmen Lorenzatti (UNC, Argentina)
 Maria Teresa Celada (USP)
 Marie-Anne Paveau (Université Paris XIII, França)
 Marília Giselda Rodrigues (Unifran)
 Maristela Cury Sarian (Unemat)
 Mirhiane Mendes de Abreu (Unifesp)
 Mônica Graciela Zoppi Fontana (Unicamp)
 Nádia Régia Maffi Neckel (Unisul)
 Paula Chiaretti (Univás)
 Pedro Karczmarczyk (Universidad de La Plata, Argentina)
 Renata C. Bianchi de Barros (Univás)
 Suzy Maria Lagazzi (Unicamp)
 Telma Domingues da Silva (Univás)
 Thierry Guilbert (Université de Picardie Jules Verne, França)
 Wedencley Alves Santana (UFJF)

Monitores – ENELIN 2019

Andressa Fernanda Alves de Souza Santos
 Antonia Aurilucia Cavalcante de Souza
 Brena Brandão
 Cleyton Costa
 Elizandra Gomes Moreira
 Francieli Vieira da Silva Costa
 Francine de Lima Carvalho
 Gabriela Lemos
 Gabriel Willian
 Guilherme Henrique da Silva
 Helena Carvalho
 Isabela Pereira Meirelles
 Ivaneide Dias dos Santos
 Izadora Gracielle
 Jaqueline Lima da Silva
 Jaqueline Sobrinho
 Jasmine L. Melo
 Joana Vital
 João Matheus Vilhena dos Santos
 Júlia Pereira Santos
 Juliana Gomes
 Júlio César Martins Santos
 Karen Felix da Rocha
 Kleysla Eugênio de Souza
 Leonardo MarzuloRoberta Montovani Caiaffa dos S. Ibanezhrt
 Lívia Maria Silva Rezende
 Luara Elisa Simões Oliveira
 Luciano Alves
 Maria Wesllanny Freitas
 Marília Alcântara Crispim
 Rafaela Moreira
 Roberto Ferreira dos Santos
 Rodrigo Bitencourt
 Rosana Ribeiro
 Taís Alves da Silva
 Thais Meireles
 Waldinei Andrade dos Santos
 Bruno César Castello Ananias
 Cicero Costa Villela
 Fábio Couto
 Maria Gorete Ferreira
 Sabrina Rebelo Miranda
 Taísa Mara Toledo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
A PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO DE LEITORES DIGITAIS: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS EM AULAS DE LINGUA PORTUGUESA	18
ALBA HELENA FERNANDES CALDAS.....	18
PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E SUAS ADAPTAÇÕES: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA.....	30
ALINE CRISTINA FLÁVIO DA SILVA.....	30
SENTIDOS DE “GESTÃO DE PESSOAS” EM UMA EMPRESA PRIVADA ..	37
ALINE DE FÁTIMA CHIARADIA VALADAO RENNÓ; PAULA CHIARETTI.....	37
RELAÇÕES ENTRE O SOTAQUE RECEIVED PRONUNCIATION E O CONCEITO DE CAPITAL SIMBÓLICO.....	48
ALTAIR DOS SANTOS BERNARDO JÚNIOR	48
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E LETRAMENTO DIGITAL NA CONTEMPORANEIDADE	55
AMANDA MENDONÇA PEREIRA	55
A CONTRAPALAVRA DE ALUNOS DA EJA AO SILENCIAMENTO DA E PELA ESCRITA — UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA DE LINGUAGEM DIALÓGICA.	66
ANA MARIA URQUIZA DE OLIVEIRA	66
ARTE E CULTURA NA INTERFACE COM OS DIREITOS HUMANOS.....	74
BRUNA KITERIA MOREIRA PAIVA.....	74
DO POÉTICO E DO POLÍTICO NA ARTE DE HÉLIO OITICICA	80
BRUNO CÉSAR CASTELLO ANANIAS, ATILIO CATOSSO SALLES.....	80
METÁFORAS CONCEPTUAIS DE ENSINO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NA LEI SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA IDEOLÓGICA	90
CAROLINA NASCIMENTO PASCHOAL BADARÓ.....	90

SENTIDOS POSSÍVEIS NA MEDIAÇÃO JURÍDICA	99
CAROLYNA SEMAAN BOTELHO	99
A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	106
CÁSSIO S. CASTANHEIRA	106
A MÁQUINA DESESTERRO	113
CELSO FRANCISCO MADURO COELHO	113
REFLEXÕES SOBRE CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS E IDEOLÓGICAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	118
CIBELE MOREIRA MONTEIRO	118
DESIGNAÇÃO, RESISTÊNCIA E INTERPRETAÇÃO NOS DISCURSOS SOBRE AS UPPS	128
CÍCERO COSTA VILLELA, TATIANA LIMA	128
O CINEMA-ENSAIO DE GODARD: LINGUAGEM, ARTE E POLÍTICA....	140
DALVA DE SOUZA LOBO	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
A RETEXTUALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA PRODUÇÃO ESCRITA	148
DANIELLE CRISTINE SILVA	148
A CAPA DE REVISTA COMO OBJETO DE ANÁLISE E ENSINO: INTERFACE ENTRE A TEORIA DA ESTRUTURA RETÓRICA (RST) E MULTIMODALIDADE	159
DANÚBIA ALINE SILVA SAMPAIO, JAIRO VENÍCIO CARVALHAIS OLIVEIRA	159
ESCOLA: PARA ALÉM DA ATIVIDADE INTELECTUAL	170
DAYANA COELHO SOUZA, FILOMENA ELAINE PAIVA ASSOLIN	170
CONTAR, OUVIR E ESCREVER: O RELATO PESSOAL COMO ESTRATÉGIA PARA A MOTIVAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA (O BILHETE INTERATIVO NO PROCESSO DA REESCRITA TEXTUAL).....	178
DEMILDE MARTINS AMARAL, MARIA ALICE MOTA	178

ERROS REMEMORADOS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA COBERTURA POLÍTICA FEITA PELA <i>REDE GLOBO</i> NAS ELEIÇÕES 2018	189
DUÍLIO FABBRI JÚNIOR	189
MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTO: UMA ANÁLISE SOBRE O PORTUGUÊS INSTRUMENTAL I NA ENGENHARIA DO CEFET-MG VARGINHA	200
EDILAINÉ GONÇALVES FERREIRA DE TOLEDO	200
“ENTRE CARTAS...”: UMA ABORDAGEM DE LEITURA E ESCRITA EM TEMPOS DIGITAIS NO CEFET-MG VARGINHA.....	206
EDILAINÉ GONÇALVES FERREIRA DE TOLEDO	206
A REVISÃO TEXTUAL SOB O VIÉS DA ANÁLISE DO DISCURSO: CO, INTER OU SUBENUNCIÇÃO?.....	211
ELISSON FERREIRA MORATO.....	211
AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E OS TDIC: INTERSECÇÕES?	222
EMANUELA FRANCISCA FERREIRA SILVA, FLÁVIO DA SILVA.....	222
SOBRE A INSTITUIÇÃO DA DIFERENÇA: O DISCURSO NOS SLOGANS DA REVISTA <i>PIAUI</i> E A INSTAURAÇÃO DE LUGAR.....	227
FABIANO ORMANEZE.....	227
O PACTO FICCIONAL E A EXPERIÊNCIA DE TRANSGRESSÃO DO REAL PROPOSTA PELO TEXTO LITERÁRIO	236
GABRIELA ALVES FERREIRA DE OLIVEIRA, ANDRÉA PORTOLOMEOS	236
FORMAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE REFUGIADOS NA IMPRENSA.....	245
GEDER LUIS PARZIANELLO.....	245
CARTOGRAFIA DA INCLUSÃO: ENTRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	254
GISLAINE DE FÁTIMA FERREIRA DA SILVA, ELIANA LÚCIA FERREIRA.....	254
CATEGORIAS E EXPOENTES EM ANÁLISE ESTILOMÉTRICA NOS ESTUDOS DE ATRIBUIÇÃO DE AUTORIA	262
HEBERTH PAULO DE SOUZA	262
CRÍTICA E LEITURA NA OBRA DE PAUL DE MAN	271

HENRIQUE CARVALHO PEREIRA	271
O GÊNERO MULTIMODAL MEME: QUESTÕES DE AUTORIA	277
JENIFFER APARECIDA PEREIRA DA SILVA, LUZMARA CURCINO	277
A ESTRUTURAÇÃO DOS ELEMENTOS NÃO VERBAIS NO GÊNERO CHARGE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL...	285
JENIFFER APARECIDA PEREIRA DA SILVA	285
LÍNGUA INGLESA, TRANSCULTURALIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: UMA PROPOSTA ABERTA PARA A SALA DE AULA DE INGLÊS NO FUNDAMENTAL I.....	292
JOANA DE SÃO PEDRO INOCENTE.....	292
LEGITIMIDADE, CREDIBILIDADE E CAPTAÇÃO: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NOS DISCURSOS DA REVISTA PIAUÍ.....	299
JOÃO BENVINDO DE MOURA, CLEIDIANE SILVA PEREIRA.....	299
O CONTRATO DE INFORMAÇÃO MIDIÁTICO NOS DISCURSOS DA REVISTA MÁTRIA	307
JOÃO BENVINDO DE MOURA, ANA CAROLINA CARNEIRO DE SOUSA.....	307
IDENTIDADE CULTURAL EM DISCURSOS DE TERREIRO.....	318
JONATAS ELIAKIM D'ANGELO DE OLIVEIRA	318
UMA ANÁLISE PRAGMÁTICO-LINGUÍSTICA DAS MENSAGENS NOS DISCOS DE OURO DA <i>VOYAGER</i>.....	329
JORGE FRANCISCO DA SILVA, KARL HEINZ EFKEN.....	329
OS EFEITOS DE SENTIDOS NAS CARTAS DOS SUICIDAS PUBLICADAS NO FACEBOOK.....	340
JOSÉ BERNARDO DE AZEVEDO JUNIOR.....	340
AS INSTITUIÇÕES PRISIONAIS E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NO SUJEITO EM SITUAÇÃO DE CÁRCERE.....	349
JÚLIA MARIA ALMEIDA DA SILVA	349
AS AFASIAS E OS AFÁSICOS NA CRIAÇÃO ARTÍSTICA: DA CENA DO CENTRO DE CONVIVÊNCIA DE AFÁSICOS (CCA/IEL/UNICAMP) À CENA PERFORMATIVA CONTEMPORÂNEA	357

JULIANA PABLOS CALLIGARIS	357
RELATO DE EXPERIÊNCIA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	370
JÚNIA GARCIA FRANÇA MOTA.....	370
A PÓS-VERDADE E O DISCURSO POLÍTICO: UMA ABORDAGEM DAS FAKE NEWS NAS ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS NO BRASIL EM 2018.....	380
JUSSATY LUCIANO CORDEIRO JUNIOR	380
O ESPETÁCULO, A MEMÓRIA E A POLÍTICA - UM OLHAR SOBRE A OBRA AUTOBIOGRÁFICA “MINHA RAZÃO DE VIVER: MEMÓRIAS DE UM REPÓRTER”, DE SAMUEL WAINER.	390
KARINA APARECIDA MASCARENHAS	390
O JUÍZO DE VALOR E O POSICIONAMENTO NA NOTÍCIA JORNALÍSTICA.....	397
KARINA NOGUEIRA DRUVE NOVAIS	397
FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS: CONSIDERAÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL DE UMA UNIVERSIDADE NO SUL DE MINAS GERAIS.....	406
KARLA LETÍCIA DE LIMA MORAES	406
A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO MUDIÁTICA NA EMANCIPAÇÃO DO INDIVÍDUO FRENTE ÀS INFLUÊNCIAS DAS MÍDIAS.....	417
KEILLA DE CÁSSIA TEIXEIRA.....	417
A CONTRADIÇÃO SUJEITO-HISTÓRIA: A EQUIVOCIDADE NA PRODUÇÃO DE EFEITOS IDENTITÁRIOS NO DOCUMENTÁRIO AUTOBIOGRÁFICO	428
KELLEN CRISTINA CORRÊA.....	428
REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS MULTIMODAIS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE RECATEGORIZAÇÃO DE REFERENTES NO GÊNERO CHARGE	439
KÉTICIA LHIRROZI BUENO ALVES DE SOUZA, PATRÍCIA VASCONCELOS ALMEIDA, MAURICEIA SILVA DE PAULA VIEIRA.....	439
MARCAS DA ENUNCIÇÃO NOS DIZERES SOBRE O COLORISMO: OS SENTIDOS POSSÍVEIS NA HETEROGENEIDADE MARCADA	451

LARISSA DA SILVA FONTANA	451
O ENTRECruzAMENTO DE LINGUAGENS ESTÉTICAS NO ROMANCE EXPERIMENTAL	460
LEANDRO MARINHO LARES, ANDRÉA PORTOLOMEOS	460
DON QUIJOTE, SANCHO PANZA E A HIPÓTESE DO CONHECIMENTO MÚTUO NA INTERAÇÃO VERBAL.....	470
LETÍCIA DOS SANTOS CAMINHA ¹ E SEBASTIÃO LOURENÇO DOS SANTOS ²	470
INFOGRÁFICOS SOB A PERSPECTIVA DA MULTIMODALIDADE	479
LOUISE CRABI ANDRADE, MAURICÉIA SILVA DE PAULA VIEIRA	479
ESPAÇO E SENTIDOS: A CONSTRUÇÃO DE UM TERRITÓRIO QUADRINÍSTICO EM ANGOULÊME.....	485
LUCAS PITER ALVES-COSTA	485
O FENÔMENO DA AUTORIA: EM TORNO DA PROBLEMÁTICA DA CONSTITUIÇÃO DO AUTOR NOS DISCURSOS	497
LUCAS PITER ALVES-COSTA	497
O DITO RELATADO NO DISCURSO MUDIÁTICO E OS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS DA MATERNIDADE	504
LUIZ GUILHERME ESTEVES DA SILVA, LUANA NAYARA PENA	504
DIZER-SE MULHER NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	512
LUIZA SANTOS PINA DA SILVA, TELMA DOMINGUES DA SILVA	512
ELEIÇÕES 2018: GVD ENSINA COMO TIRAR DA WEB ARGUMENTOS QUE IRÃO FASCINAR ELEITORES BRASILEIROS.....	519
MAGALI SIMONE DE OLIVEIRA.....	519
LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL.....	530
MAGNA LEITE CARVALHO LIMA.....	530
O DISCURSO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL	535
MARCELO COSTA RIBEIRO, LUANA DE LIMA COELHO, NEIDE PENA.....	535

O DISCURSO JORNALÍSTICO E A NEOLOGIA SEMÂNTICA: ANÁLISE DA METÁFORA DA “DESIDRATAÇÃO” EM NOTÍCIAS SOBRE A REFORMA DA PREVIDÊNCIA.....	539
MÁRCIA DE SOUZA LUZ-FREITAS	539
O DISCURSO RELIGIOSO NAS CANTIGAS DE NINAR.....	550
MARIA JOSÉ LIMA DE CARVALHO.....	550
A INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS MULTILINGUES NUMA ESCOLA INTERCULTURAL: APRENDIZAGEM E DINAMISMO.....	558
MARIA PERPÉTUA SOCORRO FREITAS JAQUES.....	558
CRENÇAS E ATITUDES LINGÜÍSTICAS SOBRE O ALTEAMENTO DA VOGAL MÉDIA POSTERIOR /O/ EM POSIÇÃO TÔNICA NO PORTUGUÊS FALADO EM CAMETÁ-PA: UMA ANÁLISE VARIACIONISTA	568
MARIANE DAYSA DE CASTRO GOMES, ANDREZA PRAZERES GAIA, RAQUEL MARIA SILVA COSTA FURTADO.....	568
A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NOS PROCESSOS DE CONHECIMENTO.....	580
MARLEI ROSE RENZETTI TARTONI.....	580
A CONSTRUÇÃO DO HUMOR: ANÁLISES DE MECANISMOS LINGÜÍSTICOS - SEMIÓTICOS E DISCURSIVOS EM TIRINHAS.	589
MAURICÉIA SILVA DE PAULA VIEIRA, MARIA EDUARDA SILVA RUFINO	589
MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA PELO HUMOR: OS PROFESSORES E O “ESCOLA SEM PARTIDO”	597
MICHELE CORREA FREITAS SOARES, LUCIANA NOGUEIRA.....	597
<i>O BEIJO DA PALAVRINHA: POLIFONIA E IDENTIDADE CULTURAL</i>	605
MICHELINE TACIA DE BRITO PADOVANI.....	605
A MORTE DO AUTOR E A EMANCIPAÇÃO DO IMAGINÁRIO NO LEITOR	612
MIRELLA CARVALHO DO CARMO, ANDRÉA PORTOLOMEOS.....	612
A LEITURA DE POESIA COMO VIA DE EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO..	619
MIRELLA CARVALHO DO CARMO, LEANDRO MARINHO LARES.....	619

DA TATUAGEM AO INSTAPOEMA: UMA AUTONARRATIVA COMO CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES MÚLTIPLAS	626
PALOMA GUIMARÃES DE LIMA	626
<i>INTERVENÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS: UM TRABALHO DE COLABORAÇÃO COM UMA PROFESSORA DO ENSINO BÁSICO</i>	635
PATRICIA CHRISTINA DOS REIS	635
TECNOBIOGRAFIAS: PRÁTICAS DIGITAIS QUE INFLUENCIAM O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE LÍNGUAS.....	643
PATRICIA VASCONCELOS ALMEIDA	643
A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NOS PORÕES DA DITADURA: ANÁLISE DAS BIOGRAFIAS DE DILMA ROUSSEFF E MIRIAM LEITÃO.....	655
POLLYANNA REIS DIAS	655
ANÁLISE DISCURSIVA DE UMA LENDA URBANA DE ITAJUBÁ: A LENDA DA MULHER DE BRONZE.....	665
RAFAEL PEREIRA GALINDO	665
A IMIGRAÇÃO COMO ACONTECIMENTO E SEU(S) DESLOCAMENTO(S) DE SENTIDO(S)	673
RAQUEL MONTAN TORRES.....	673
IRONIA E EQUIVOCIDADE NAS CHARGES DE DUKE: UMA POSIÇÃO DE RESISTÊNCIA.....	678
RENATO HOLLANDA SILVA	678
O ESTATUTO DOS VERBOS POSICIONAIS EM TENETEHÁRA (TUPÍ-GUARANÍ)	684
RICARDO CAMPOS CASTRO, ANGEL H. CORBERA MORI, PILAR CHAMORRO FERNANDEZ.....	684
POLARIDADE NEGATIVA EM ZORÓ (TUPÍ-MONDÉ)	697
RICARDO CAMPOS CASTRO, QUESLER FAGUNDES CAMARGOS, CRISTOVÃO TEIXEIRA ABRANTES, TIAGO KAPAWANDU ZORÓ	697
ARTE E SUJEITO: OS DISCURSOS DO E SOBRE O CUBISMO	709
SABRINA REBELO MIRANDA	709

CAMINHOS DO LER NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA....	716
SIMONE APARECIDA DA SILVA	716
OS SENTIDOS EM CIRCULAÇÃO NAS CAMPANHAS DO CÂNCER DE BOCA NO BRASIL	722
SIMONE CATARINA SILVA ARCHANJO.....	722
CANCRO ORAL EM IMAGENS: ORAL CANCER FOUNDATION. 2016. DISPONÍVEL EM: <HTTPS://WWW.JORNALDENTISTRY.PT/NEWS/ARTIGOS/CANCRO-ORAL-EM-IMAGENS---ORAL-CANCER-FOUNDATION>. ACESSO EM: 10 MAR. 2018.	730
O TEXTO FICCIONAL E A AULA DE LITERATURA: UMA DISCUSSÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE UMA ESCOLHA CRITERIOSA DO TEXTO FICCIONAL PARA A SALA DE AULA	732
SUSANA VIEIRA RISMO NEPOMUCENO, ANDRÉA PORTOLOMEOS	732
REFLEXÕES SOBRE OS TEMAS ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM PROJETOS GOVERNAMENTAIS.....	739
THAÍS DE CASTRO CASAGRANDE, GIOVANNA RODRIGUES CABRAL	739
SOARES, MAGDA. LETRAMENTO- UM TEMA EM TRÊS GÊNEROS. AUTÊNTICA, 2018.....	749
A VOZ E O HORROR EM BLEU.....	750
THALES DE MEDEIROS RIBEIRO.....	750
CARTA DO LEITOR: UMA ANÁLISE DA ESTRUTURA ARGUMENTAL PREFERIDA.	760
THAYSLA MARIANE DE SOUZA ALVES ¹ , MAURICEIA SILVA DE PAULA VIEIRA ²	760
SENTIDOS DA VOZ: UMA ANÁLISE DAS UNIDADES DE DISCURSO PRESENTES NO CAMPO DA ORATÓRIA.....	770
THIAGO BARBOSA SOARES.....	770
A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE NO BRASIL E O PROCESSO DE GRAMATIZAÇÃO BRASILEIRA.....	781
VITÓRIA EUGÊNIA OLIVEIRA PEREIRA	781
A IMPOLIDEZ EM COMENTÁRIOS DA WEB: UMA ANÁLISE DO USO AGRESSIVO DA LINGUAGEM EM CONTEXTOS DIGITAIS.....	789

WILMA MARIA PEREIRA.....789

APRESENTAÇÃO

O VIII Encontro de Estudos da Linguagem e VII Encontro Internacional de Estudos da Linguagem – Enelin 2019 – foi promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), por meio de seu Núcleo de Pesquisas em Linguagem (Nupel). Com o tema “Linguagem, arte e o político”, o evento foi realizado na Univás, em Pouso Alegre, de 09 a 11 de outubro de 2019. Participaram como convidados para Conferências e Mesas-Redondas pesquisadores da França, da Argentina e de diversas regiões do Brasil, fato que tem produzido relações de intercâmbio que possibilitam o avanço das pesquisas em ciências da linguagem e áreas afins.

Durante os três dias de atividades, os participantes prestigiaram e contribuíram com as Sessões Coordenadas, Sessões de Comunicações Individuais, Sessões de Pôsteres, além de diferentes apresentações artísticas – que tiveram destaque nesta edição do evento – e lançamento de livros. Todas essas atividades proporcionaram a possibilidade de diálogo entre pesquisas nos diferentes domínios dos estudos da linguagem e um produtivo debate com áreas afins, em especial com a Arte e com diversas produções artístico-literárias. 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 oitava edição do evento, por sua ampla divulgação, contou com a presença tanto de diversos docentes e discentes quanto de interessados em geral não só da região sul-mineira, mas também de todo o país. Esta foi uma edição que marcou seu espaço pela força discursiva de sua realização, pela possibilidade da discussão das aparentes verdades e pelo desejo de diálogo com outras áreas do conhecimento.

É importante mencionar que a efetiva 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.

Como forma de divulgar e fazer circular as pesquisas e os trabalhos apresentados durante o evento, publicamos os Anais do Enelin 2019.

A Comissão Organizadora agradece o apoio de fomento da CAPES, e a todos os professores, monitores, funcionários e técnicos, que, de alguma forma, se envolveram e ajudaram a promover a organização e o sucesso do Enelin 2019, que resultou, entre outras coisas, na presente publicação.

A PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO DE LEITORES DIGITAIS: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS EM AULAS DE LINGUA PORTUGUESA

ALBA HELENA FERNANDES CALDAS

Centro Universitário de Itajubá (Fepi)

albacaldas@yahoo.com.br

Resumo: Neste trabalho realiza-se a reflexão acerca da leitura digital, por meio do levantamento descritivo das propostas em instrumentos de orientação didática: Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC. O objetivo do estudo é contribuir com a discussão acerca da prática docente no trabalho com a leitura digital em aula de Língua Portuguesa. A pesquisa define-se por sua abordagem qualitativa de caráter descritivo, com fundamentação teórica apoiada nos aportes da Linguística Textual.

Palavras-chave: Formação docente. Documentos oficiais. Leitura digital.

Abstract: In this work there is a reflection about digital reading, by means of a descriptive survey of the proposals in the didactic guidance instruments: National Curriculum Parameters-NCP and the Common National Curricular Base-CNCB. The aim of the study is contributing to the discussion about teaching practice at work with digital reading in Portuguese language class. The research is defined by its qualitative approach of descriptive character, with theoretical foundation supported by the contributions of Textual Linguistics.

Keywords: Teacher training. Official documents. Digital reading.

1. Introdução

Torna-se cada vez mais evidente a necessidade de as escolas organizarem uma aprendizagem significativa em relação a leitura digital, haja vista que, no mundo atual, as constantes inovações tecnológicas vêm alterando nossa forma de comunicação e interação, e, como tal, exigem o desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção, veiculação e leitura de textos em contexto digital. No entanto, isso, ainda, constitui um grande desafio, tanto no âmbito das políticas públicas e dos programas nacionais, quanto no âmbito restrito da prática docente. Diante desse desafio, diversas estratégias que visam a melhorar e a universalizar o ensino são adotadas pelo governo brasileiro, em função de objetivos específicos relacionados às demandas da sociedade de cada época e às posições ideológicas de cada governo.

Assim, surgem no final da década de 1990 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, p. 5), cuja intenção é “ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro”, respeitando as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país. Pretende-se, com as propostas dos PCN, que seja desenvolvido nas escolas um trabalho que possibilite aos jovens “ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente

elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 5).

Embora os PCN tenham o objetivo de criar condições que permitam o acesso aos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania dos jovens, o ensino fragmentado, ainda, persiste em nosso sistema educacional, regido por rupturas no tratamento das disciplinas em um contexto crescente de inovações tecnológicas.

Diante desse cenário, inicia-se, em 2015, por meio de uma política pública, a mobilização dos professores, gestores e técnicos da educação que criaram comitês de debate em todo o Brasil para a discussão de um documento preliminar que tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica, denominando-se Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho em 20 de dezembro de 2017.

No entanto, entre as duas décadas que separam os dois documentos, PCN e BNCC os estudos de linguagens evoluíram bastante. Da mesma forma, a sociedade também passou por profundas alterações, sobretudo por conta da ampliação do uso da tecnologia.

Podemos dizer que tanto os PCN como a BNCC foram elaborados não apenas para servir de apoio a discussões e reflexões sobre a prática educativa, mas também para contribuir para a formação e atualização profissional dos professores, auxiliando-os no planejamento de suas aulas (BRASIL, 1998). Para que esses objetivos sejam atingidos, é necessário que o professor compreenda adequadamente os conceitos e orientações presentes nos documentos e que consiga transpor para sua prática pedagógica os conhecimentos teóricos apresentados no documento.

Essa constatação motivou a realização deste trabalho, desenvolvido com o objetivo de discutir, analisar como as práticas de leitura de textos em contexto digital são abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa (BRASIL, 2017).

O trabalho, que se fundamenta teoricamente nos aportes da Linguística Textual, foi realizado por meio de pesquisa documental e análise de conteúdo. Foram selecionados como corpus fragmentos dos documentos oficiais: PCN (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2017) de Língua Portuguesa referentes à leitura de textos em contexto digital. Esse recorte se justifica pela relevância que a leitura digital adquire no processo de formação de cidadãos, uma vez que ela pode ser entendida como “uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Neste artigo são apresentados inicialmente um referencial teórico substanciado pelo pensamento dos autores que discutem sobre a criação da internet e as mudanças na linguagem e nos modos de interação entre texto/leitor/escritor que fundamentam a análise de aspectos relacionados à leitura digital nos documentos oficiais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Em seguida, apontamos os fragmentos dos PCN (BRASIL, 1998) e da BNCC (BRASIL, 2017) que abordam a leitura de textos em contexto digital. Por fim, a conclusão, retomam sinteticamente as principais ideias apresentadas ao longo do trabalho.

2. A era da internet: leitura digital

No fim do século XX, com a criação da internet– que é o agrupamento de redes em escala mundial de milhões de computadores interligados que permitem o acesso a número infinito de informações, novos modos de produzir conhecimentos, de gerir informações e, de estabelecer relações socioculturais foram surgindo.

A internet chegou ao Brasil em 1988 (PAIVA, 2009), sua função inicial era a de facilitar a troca de informações entre estudiosos de diferentes centros de pesquisa. Tempos depois, em 1990, com a finalidade de abrigar a rede para propósitos acadêmicos, surgiu a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). Segundo Freitas e Costa (2006), a expansão da internet no Brasil tornou-se possível e se destacou quando foi aberta ao setor privado em 1995, por meio de uma iniciativa do Ministério das Telecomunicações, em conjunto com o Ministério da Ciência e Tecnologia. Devido a esse incentivo, a internet passou a ter o dobro de usuários comerciais em relação aos usuários acadêmicos. Assim, sua expansão se consolida cada vez mais, e um maior número de usuários se estabiliza por meio de diferentes iniciativas.

Chartier (1999) comenta que a transformação é radical, tendo em vista que os usuários têm diante de si o texto digital que apresenta novo suporte, nova estruturação e novos modos de organização e de consulta. Para o autor o texto digital substitui a materialidade pela imaterialidade de textos sem lugar específico.

Consoante o entendimento de Chartier, Marcuschi (2005, p.1) postula que, “a internet penetrou de maneira impressionante em todas as esferas da atividade humana”. O autor defende que a internet está propiciando uma revolução social de grande porte e de consequências jamais vistas. Novas formas de interação, novos gêneros textuais estão surgindo nesse ambiente de comunicação digital.

Nesse cenário, segundo Pinheiro (2005, p. 131), “é fato que, com as novas tecnologias digitais, novas formas de pensar, de comunicar, de acessar informações e de perceber o conhecimento estão se impondo”.

Para Marcuschi (2010), “a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” (MARCUSCHI, 2010, p. 16). Crystal (2013, p. 21) defende que a chegada da internet exerceu um impacto sobre a linguagem e relata que acredita “ser esta a hora de reconhecer e explorar o escopo de uma área chamada linguística da internet.” Segundo o autor, não é sempre que surge um novo ramo em uma área de conhecimento acadêmico. “Precisamos entender como a linguagem mediada pelo meio digital funciona, como explorar pontos fortes e como evitar os perigos” (CRYSTAL, 2013, p. 29). Para esse autor, é nesse aspecto que a linguística da internet pode ter uma contribuição significativa. Por conta disso, o autor afirma que a área da linguística da internet é fecunda e há muitas lacunas a serem preenchidas.

Com base em Crystal (2013), consideramos que, com o surgimento dos computadores, da internet e de suas linguagens, novas transformações foram percebidas e, com isso, se mostram indiscutíveis o papel e a importância das tecnologias no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, principalmente nas práticas pedagógicas das escolas públicas.

Os últimos estudos relacionados às práticas discursivas no/do mundo digital nos mostram que o uso do computador como ferramenta de produção e recepção de textos, especialmente no âmbito escolar, tem promovido mudanças na linguagem e nos modos de interação entre texto/leitor/escritor.

Dessa forma, é necessário compreender que as práticas de leitura e de escrita, enquanto práticas socioculturais, também têm sofrido modificações com o advento da internet, porque, conforme nos aponta Chartier (1999, p. 13), as fronteiras do texto digital não são tão “radicalmente visíveis” como as que um livro impresso apresenta. Para esse autor, esse aspecto, em especial, representa “uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler”.

Isso nos faz pensar que assim como o ato de leitura impressa envolve processos cognitivos múltiplos no qual o leitor constrói sentido para o conjunto dos componentes textuais e extratextuais, por meio da interação autor-texto-leitor a partir de objetivos e necessidades socialmente determinadas, na virtualidade a leitura também envolve todas essas ações.

Elias (2005, p. 18) aponta que

o modo de produção de escrita e leitura do texto e do hipertexto é diferente, e essa diferença decorre do uso de tecnologia distinta na e para a produção de um e de outro. A tecnologia, como produto da atividade humana, é representativa de um modo de pensar que, ao longo do tempo, trouxe e continua trazendo alterações à vida do homem.

Isso significa que, na internet, o leitor pode, simultaneamente ao processo de leitura de um texto, acessar links, ler imagens e planilhas, redigir e-mails e, finalmente, voltar a ler o texto que foi o ponto de partida para uma série de operações e de interações pela internet.

Contudo, é válido ressaltar as observações de Marcuschi (2007) quando o autor coloca que antes do suporte tecnológico já existia a leitura hipertextual (não linear) noutros tipos de texto impresso mais familiares e bem antigos, tais como a Bíblia (com sua organização em capítulos e versículos), a leitura de referências cruzadas em enciclopédias, citações e notas de rodapé em obras acadêmicas e os nomes em ordem alfabética em uma lista telefônica entre outras. A tecnologia apenas facilitou o processo e possibilitou maior velocidade de acesso a documentos diversos.

Entendemos, assim, que o hipertexto não é uma ameaça ao texto impresso; constitui-se apenas como um desdobramento das possibilidades de leituras que podem se realizar de formas múltiplas. Pois, se o texto impresso já propunha ao leitor fazer remissões, no cenário atual essa possibilidade se concretiza por meio da tela do computador e de outros dispositivos móveis; o leitor poderá navegar através de links disponíveis, determinando o percurso de sua leitura, procurando as informações de que necessita.

Ressalta, também, o autor que na leitura de um hipertexto “não é importante que todos os seus usuários sigam ou façam o mesmo caminho para que tenham um rendimento satisfatório” (MARCUSCHI, 2000, p. 3).

Assim, fez-se necessário, neste percurso, discutir a prática de leitura frequente hoje em dia, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e habilidades de leitura em outros meios que não o impresso se faz cada vez mais necessário, principalmente nas práticas de leituras

escolares. As tecnologias de informação estão atraindo os alunos para uma nova realidade social, impulsionando o professor a promover ainda mais mudanças em sua ação docente com vistas a garantir maior motivação e bons resultados no processo ensino dos alunos.

Destarte, a compreensão do texto não é vista apenas como uma recepção de informações; considera-se que a produção de um texto, bem como sua leitura, só se realiza em condições determinadas por diversos fatores sócio-histórico-ideológicos.

Assim, neste trabalho, a leitura é compreendida em uma abordagem sociocognitiva e interacional, enfatizando, como o faz Elias (2005, p. 8), que a leitura quer seja em relação a um texto, quer ao hipertexto, é sempre construção de sentido, porque o leitor tem uma certa liberdade de escolher caminhos, definir ênfases, optar por certos sentidos em relação a outros, tudo isso de forma a atender preferências ideológicas, pessoais ou idiossincráticas. Desse modo, toda atividade de leitura, textual ou hipertextual, implica descoberta ou invenção de roteiros.

Paralelamente a essa abordagem relacionada à internet e a leitura digital, reconhecendo os desafios da atualidade, apresentamos, a seguir, os fragmentos que fazem alusão à leitura em contextos digitais em aula de Língua portuguesa, retirados dos documentos oficiais.

3. Leitura digital nos documentos oficiais de língua portuguesa do ensino fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) foram elaborados por equipes de especialistas ligadas ao Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e ou a elaboração da proposta curricular dos Estados ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino. São orientações aos professores, divididos em nove volumes, cada um referente a uma disciplina. O objetivo do documento é garantir que crianças e jovens tenham acesso aos conhecimentos necessários para a integração na sociedade moderna como cidadãos conscientes, responsáveis e participantes.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) é um documento de caráter normativo cujo objetivo é nortear o que é ensinado nas escolas do País, englobando todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. É destacado no documento que a BNCC foi elaborada a partir seminários que tinham como foco apresentar a proposta e receber contribuições relevantes de alunos, professores, especialistas, coordenadores e instituições para melhorar ainda mais o documento. Dessa forma, a BNCC foi projetada com o apoio da população, reforçando ainda mais a sua importância. Embora, podemos observar no texto a presença de um discurso modalizado, com ênfase no verbo “deve”, que para nós, denota um distanciamento da figura do professor por meio de um texto prescritivo.

Analisando aspectos da leitura de textos em contexto digital no texto dos PCN (BRASIL, 1998) e BNCC (2017), verificamos que eles abrem perspectivas para o trabalho com textos em suporte como a tela do computador ou de qualquer dispositivo móvel, assim como veremos a seguir.

3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1998)

Os PCN (BRASIL, 1998) apontam que, atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo, e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. Nesse sentido destacamos a reflexão de Rojo (2009) para quem:

as práticas de letramento, tais como conhecemos na escola, não são mais suficientes para possibilitar aos alunos participar das várias práticas sociais em que a leitura e a escrita são demandadas. Assim, é preciso que a educação linguística enfoque os multiletramentos, os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, valorizando outros meios semióticos que estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design, etc. que estão disponíveis na tela do computador (ROJO, 2009, p.107).

Dentro dessa perspectiva, na apresentação da área de Língua Portuguesa, os PCN (1998) enfatizam a seguinte posição do então Ministro da Educação e Desporto, Paulo Renato Souza:

[...] vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (BRASIL, 1998, p.5).

Esse discurso revela que os avanços tecnológicos e as novas exigências como parte de nossa realidade atual exigem a revisão dos currículos escolares que devem ser ajustados, a fim de possibilitar o acesso aos conhecimentos presentes na sociedade e necessários para o exercício da cidadania.

Os PCN (BRASIL, 1998) ressaltam em seus objetivos para o Ensino Fundamental a expectativa de que os alunos se desenvolvam no sentido de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 8). Para que esse objetivo se realize, é preciso que a escola ofereça oportunidades para o aluno utilizar e discutir as práticas discursivas do contexto digital. Concordamos com Canclini (2008, p.16) que, em seus estudos, comenta que a inserção cada vez mais acelerada da tecnologia da informação nas salas de aula está fazendo “ruir uma ordem ou um solo comum que era apenas para poucos”.

Constitui-se, portanto, como um desafio para a escola abrir espaços para o trabalho com as diferentes linguagens advindas do uso da internet, uma vez que esta já está inserida na nossa realidade e vem alterando o modo de comunicação, de interação e de organização da nossa vida.

Os documentos oficiais recomendam que a escola organize um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno, no final do Ensino Fundamental, desenvolver habilidades em diferentes práticas. Especificamente, no processo de ensino de leitura de textos escritos,

espera-se que o aluno saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade; leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:

*selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;

*desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);

*confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;

*articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:

a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem; [...]

compreenda a leitura em suas diferentes dimensões –o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler; [...] (BRASIL, 1998, pp. 50 – 51, grifo nosso).

Na citação do documento, chama a nossa atenção que está previsto o desenvolvimento de capacidades e habilidades de leitura e de escrita em outros meios que não o impresso, tendo em vista os arranjos textuais em diferentes suportes.

Esses arranjos são enfatizados nos PCN (BRASIL, 1998) no que diz respeito à produção de textos escritos, como vemos a seguir: “[...] utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápiz, caneta, máquina de escrever, computador)” (BRASIL, 1998, p. 59).

Sob esse aspecto, cabe à escola garantir que o ensino de Língua Portuguesa atenda à multiplicidade de práticas de letramentos, enfatizando um trabalho com uma variedade de textos e de linguagens. Sobre essa questão o documento salienta que o CD-ROM e o hipertexto, por combinarem as diferentes linguagens e atividades multidisciplinares,

favorecem a construção de uma representação não-linear do conhecimento, permitindo que cada um, segundo seu ritmo e interesse, possa dirigir sua aprendizagem: buscando informação complementar, selecionando em um texto uma ligação com outro documento, por uma palavra ou expressão ressaltada; buscando representações em outras linguagens - imagem, som, animação-com as quais pode interagir na construção de uma representação mais realista. [...] É importante, ainda, no trabalho escolar, compreender a funcionalidade de elementos presentes na dinâmica do suporte para a representação do real: articulação entre a linearidade do texto verbal e a possibilidade de abrir janelas, possibilidade de introduzir informações suplementares em outras linguagens (preparação de imagens, de sons, de animação) etc (BRASIL, 1998, pp. 90 – 91, grifo nosso).

Considerando a multiplicidade de práticas que podem e devem ser objetos de estudo e ensino nas escolas, o professor de Língua Portuguesa precisa estabelecer objetivos para a sua prática pedagógica, priorizando a formação de um sujeito competente comunicativamente graças ao domínio de produção e compreensão de diferentes práticas textuais.

O documento destaca, ainda, a importância de o aluno “estabelecer as relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, boxes) no processo de compreensão e interpretação do texto” (BRASIL, 1998, p. 56), o que implica o contato com uma diversidade de gêneros discursivos de variadas esferas sociais em diferentes mídias. Não há, portanto, como a escola ficar indiferente às exigências de uso nas práticas sociais das diversas mídias e tecnologias que são importantes, necessárias e adequadas à formação do aluno.

Ainda merece destaque nos PCN (BRASIL, 1998) um tópico que trata de tecnologias da informação e Língua Portuguesa “O computador.” Nesse tópico, o computador é considerado como ferramenta para produção de textos em suportes como jornais, revistas e folhetos. Além disso, ressalta-se o uso da rede para destinar os textos produzidos aos leitores e a relação de interação entre os usuários que utilizam a escrita para comunicação (BRASIL, 1998, p. 90).

O desenvolvimento tecnológico, que tornou possível aproximar os lugares mais distantes com o simples apertar de um botão, produziu a impressão de que a leitura e a escrita estavam com os dias contados.” (BRASIL, 1998, p. 89). No entanto, na realidade, não coincide tal previsão, “pois a leitura e a escrita continuam muito presentes na sociedade e, [...] que não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, ‘editando’ a realidade (BRASIL, 1998, p.89).

3.2 Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (2017)

Após a análise, podemos dizer que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 59), também, destaca a importância de “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas”. De modo que eles se apropriem das especificidades de cada linguagem, compreendendo “que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação” (BRASIL, 2017, p. 59).

O documento oficial traz uma grande inovação estabelecendo dez competências gerais para nortear as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), o desenvolvimento dessas competências é essencial para assegurar os direitos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica.

Nessas competências gerais da BNCC (BRASIL, 2017) observamos ênfase sobre a tecnologia como ferramenta de desenvolvimento pedagógico, é enfatizado, também, a utilização do conhecimento sobre o mundo digital. A BNCC procura oferecer o meio digital como uma das diferentes linguagens necessárias a serem utilizadas como uma das formas de comunicação.

Nas competências gerais são explicitados, também, no documento, a necessidade de “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)

para se comunicar” (BRASIL, 2017, p. 7). No entanto, não se evidencia a forma ou a metodologia na qual o professor poderia trabalhar essas competências em sala de aula com seus alunos.

Logo após as competências gerais, encontramos na BNCC o componente curricular de Língua Portuguesa, desdobrado em seis competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, nas quais verificamos que três delas abrangem questões referentes ao contexto digital, especificando o uso da tecnologia pelos alunos de maneira direta e expressiva. São elas:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. [...]
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias [...]. (BRASIL, 2017, p. 61, grifo nosso).

Verificamos em todas as competências listadas no documento um discurso que revela, muitas vezes, falta de precisão nas informações, haja vista que se tal documento é normativo para os professores, entendemos que este deva ter um caráter prescritivo, valendo-se de objetividade e clareza. Porém, apresenta-se com obscuridade revelada em descrições teóricas.

Consideramos que a competência 1 faz referência a prática de leitura em contexto digital, embora, seja de forma ampla. Haja vista que “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de *natureza dinâmica*” (BRASIL, 2017, p. 61, grifo nosso) demanda novas formas de atuação no mundo, novas formas de interação, de *natureza dinâmica* e, como tal, a escola, por sua função formadora, não pode ficar à parte disso tudo. Assim, a primeira razão e sentido para aprender e ensinar a disciplina está no fato de considerarmos a linguagem como constitutiva de nossa identidade como seres humanos, e a Língua Portuguesa como constitutiva de nossa identidade sociocultural.

A competência 2 salienta a importância da utilização de *diferentes linguagens*, Marcuschi (2005) em suas reflexões ressalta que a escola deve promover, sempre que possível, experiências autênticas dos novos usos da linguagem na internet e oportunizar aos alunos um exercício frequente de reconhecimento e análise dos gêneros (hiper) textuais que circulam na sociedade letrada.

Por sua vez, Elias (2012, p. 94) comenta que “é papel da escola promover a discussão e a reflexão sobre as nossas atividades textuais na fala e na escrita, sobre como as constituímos e de que conhecimentos nos valem”. Assim, é importante, pois, na educação, o uso do computador como espaço de leitura, de escrita e de pesquisa, possibilita acesso a informações diversas na web, além de servir de motivação as aulas e propiciar aos alunos

desenvolverem novas habilidades e competências requeridas para esse modo de “enunciação digital” (XAVIER, 2002).

Nesse percurso, tendo em vista os diferentes arranjos textuais que são possíveis na tela do computador, o leitor não só lê, como também pode ver ou ouvir itens apresentados não linearmente, em um processo de interação, no qual determina os caminhos de informação a serem traçados em um certo tempo.

Acrescenta Chartier (1999) que a leitura do texto digital introduziu uma revolução na nossa forma de ler. Alinhada a esse raciocínio, observamos que a competência 3 retrata a necessidade de incorporar as tecnologias digitais no contexto escolar de forma significativa, não somente como meio ou suporte para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos, mas, sim, utilizá-las para que os alunos possam construir conhecimentos com e sobre o uso dessas tecnologias. Nesse sentido, Marcuschi (2005) salienta que o ambiente virtual reúne em um só ambiente várias formas de linguagens como: texto, imagem e som, o que permite maior maleabilidade para a incorporação de múltiplas semioses.

Dessa forma, podemos dizer que é indiscutível que as atividades escolares associadas ao uso da tecnologia são essenciais ao processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que a tecnologia está presente direta ou indiretamente em atividades bastante comuns. No entanto, somente a incorporação das inovações tecnológicas não garante a melhoria da qualidade do ensino.

Assim, cabe ao professor entender a importância da prática de leitura em sala de aula aliada ao uso de tecnologias digitais com o objetivo de mostrar aos alunos uma forma de uso acompanhado de compreensão, responsabilidade e criatividade. Assim, os discentes encontram uma maneira de absorver e sintetizar o conhecimento por diferentes linguagens e com o propósito de vê-las em prática, no uso, enxergando o meio digital como uma tecnologia que possibilita novos caminhos, estímulo da criatividade e práticas pedagógicas, sociais e inovadoras.

Dessa forma, acreditamos em uma mudança dessa prática docente, e, conseqüentemente, atende a uma das principais funções da escola que é formar sujeitos mais participativos e críticos na sociedade em que vivem, dispondo de um ensino que valorize não somente textos tradicionais, mas também os que vêm sendo produzidos em tempos de cultura digital, pela simples razão que essas produções são parte de nosso modo de comunicação e interação.

4. Conclusão

Nos documentos analisados, vimos que, por exemplo, os PCN, já no ano de 1998 destacavam a importância de se trabalhar em sala de aula os textos produzidos em contexto digital. A orientação se mostra de modo evidente especificamente no tópico tecnologias da comunicação e informação, cuja intenção é mostrar que “a escola tem importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os alunos a se relacionar de maneira seletiva e crítica com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano” (BRASIL, 1998, p. 139).

Há, portanto, no documento, uma preocupação com o papel da escola frente ao cenário de inovações tecnológicas e, nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998) representaram e representam um avanço, mesmo levando em conta que, de 1998 para cá, muita coisa mudou, pois são muitas e constantes as inovações tecnológicas que vêm alterando o nosso modo de

comunicação e de interação. Considerando a amplitude de um trabalho de leitura de textos produzidos em contextos digitais em sala de aula, podemos afirmar que há nos documentos poucas orientações sobre o trabalho adequado à prática de leitura de textos digitais.

Em consonância com os PCN (BRASIL, 1998), a BNCC (BRASIL, 2017) abre perspectivas para o trabalho com leitura de textos em suportes digitais, com práticas de linguagens que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com ênfase nos multiletramentos, na multissemiótica que acompanham e cossignificam em muitos gêneros digitais. No entanto, assim como nos PCN, apresentam poucas orientações práticas que possam servir de apoio para a atualização profissional dos professores e auxiliá-los no planejamento de suas aulas de leitura de textos digitais.

Dessa forma, podemos dizer que os documentos analisados reconhecem, portanto, as práticas textuais decorrentes das inovações tecnológicas que demandam novas habilidades de leitura e escrita, porém não observamos uma orientação explícita dirigida aos professores. Nesse contexto, é tarefa fundamental do professor propor a leitura de uma variedade de textos que possibilite ao aluno ampliar a sua compreensão sobre modos de produção e recepção de textos em suportes variados, em especial, no caso desta pesquisa, no meio digital.

Referências bibliográficas

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. Rio de Janeiro: Iluminuras, 2008.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro – do leitor ao navegador** – São Paulo: Unesp, 1999.
- CRYSTAL, D. O Princípio: Entrevista com David Crystal. In: SALIÉS, T. G.; SHEPHERD, T. G. (Orgs.). **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013.
- ELIAS, V. M da SILVA. **Hipertexto, leitura e sentido**. Calidoscópio. V.3, n.1, p. 13-19, jan/abr, 2005.
- ELIAS, V. M da SILVA. **Texto e hipertexto**: Questões para a pesquisa e ensino. In: MENDES, E. ; CUNHA, José Carlos (Orgs.) **Práticas em sala de aula de línguas: Diálogos Necessários entre Teoria (s) e Ações Situadas**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2012.
- FREITAS, M. T. de A. e COSTA, S. R. (Orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na Internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MARCUSCHI, L. A coerência no hipertexto. **Letramento digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. COSCARELLI, C.V. & RIBEIRO, A.E. (Org.) Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. **Linearização, Cognição e Referência**: o desafio do hipertexto. São Paulo: Global, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: MARCUSCHI, L. A. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros Textuais & Ensino. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PAIVA, A. et. al. (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces– o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PINHEIRO, R.C. **Estratégias de Leitura para a Compreensão de Hipertextos**. In: ARAÚJO, J.C. & BIASI-RODRIGUES, B. (Org.) Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

XAVIER, A. C. **O hipertexto na sociedade de informação: Uma abordagem linguística**. Tese (Doutorado em Linguística). IEL – UNICAMP, 2002. Disponível em: <[Http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000287629](http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000287629)>. Acesso em 07 mar. 2010.

PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E SUAS ADAPTAÇÕES: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

ALINE CRISTINA FLÁVIO DA SILVA¹

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

alineflaviosilva@yahoo.com.br

Resumo: *Este artigo apresenta reflexões acerca de sequências didáticas solicitadas como trabalho final em uma disciplina do curso de Letras. O aporte teórico se fundamenta nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) e a perspectiva dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012). A análise permitiu verificar que os alunos propuseram “Sequência de atividades”, mas não são efetivamente “Sequências Didáticas” nos moldes propostos pelos genebrinos.*

Palavras-chave: *Reflexões; Sequência didática; Proposta de ensino de gêneros.*

Abstract: *This paper presents reflections about the proposals of didactic sequences requested as final work in a course of Letters. The theoretical contribution is based on the Sociodiscursive Interactionism (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) and the perspective of multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012). The analysis made it possible to verify that the students to proposed "Sequence of activities", but they are not effectively "Didactic Sequence" in the molds proposed by genebrinos.*

Keywords: *Reflections; Following teaching; Proposal of teaching of genres.*

1. Introdução

Este texto objetiva apresentar reflexões acerca da prática de uma professora iniciante em um curso superior. Para tanto, serão analisadas sequências didáticas propostas pelos alunos como trabalho final para uma disciplina que abordava leitura, produção textual e avaliação no curso de Letras de uma instituição.

Assim, os dados aqui apresentados surgiram de reflexões sobre a atuação da professora buscando avaliar quais critérios foram selecionados no momento de solicitar uma sequência didática para os alunos e quais as propostas deles.

A possibilidade de fazer reflexões acerca do trabalho docente permite obter dados para discutir ações e possíveis soluções para a prática de ensino bem como buscar novos referenciais teóricos que possibilitem subsidiar a prática em sala de aula. Além disso, esta proposta está ancorada nos pressupostos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2004), de Bakhtin (2003), do Interacionismo Sociodiscursivo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e a perspectiva dos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012).

¹ Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.

Ao entender a linguagem como prática social torna-se oportuno trazer aqui a visão de Linguística Aplicada como “uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, ou seja, “a preocupação [é] com problemas de uso da linguagem situados na práxis humana” (MOITA LOPES, 1996, p. 3), “para além da sala de aula de línguas” (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 18).

Nesse sentido, inicialmente é exposta a relevância do uso de sequências didáticas para o ensino, apresentadas as orientações feitas aos alunos para a efetivação do trabalho e o que foi proposto por alguns alunos; o que permitirá avaliar uma prática no intuito de discutir sobre.

2. Contribuição das sequências didáticas para o ensino

Comunicamo-nos de diferentes modos, a depender do propósito comunicativo e da interação estabelecida com o nosso interlocutor, no entanto, em se tratando de textos escritos, há uma estabilidade que os torna possíveis de serem identificados. É nesse contexto que se torna oportuna a definição de gêneros apresentada por Bakhtin como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (2003 [1952-1979]). Por estarem presentes nas mais variadas situações comunicativas é que o estudo deles tornou-se uma prioridade nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, a definição de gêneros passou a ser constante para referir-se a textos materializados que encontramos nessas situações diárias. Os gêneros apresentam características definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição tendo uma função sociocomunicativa, o que os tornam de extrema importância no ambiente escolar. Diante disso, para que o aluno possa conhecer melhor os diversos gêneros que circulam na sociedade e possam produzi-los faz-se relevante que esse estudo se dê mediante sequências didáticas.

Assim, ainda que as propostas dos livros didáticos após as avaliações do PNLD² tenham melhorado bastante, a possibilidade de orientar o aluno a produzir um gênero, seja textual, que leva em conta aspectos linguísticos, marcas enunciativas; e discursivo, que envolve a produção, circulação e ideologia, torna-se mais apropriada por meio da realização de sequências didáticas, pois como expõe Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) “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”.

O plano dos pesquisadores de Genebra, organizado por diferentes módulos, permite que os alunos façam diversas atividades que guiam para uma produção final sistematizada, pois:

Realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor, e mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106).

² Programa Nacional do livro didático.

Outro fator que mostra a relevância de trabalhar com as sequências didáticas para ensino de gêneros é a maior flexibilidade para o uso por parte do professor em comparação aos livros didáticos, conforme exposto por Rojo (2013). Segundo ela (2013, p. 174), trata-se de um material que “se esgota em si mesmo em uma relativamente breve unidade de ensino, que deve ser adaptada pelo professor a suas necessidades de ensino e às possibilidades de aprendizagem dos alunos, como querem os PCNs”.

Desse modo, a sequência didática permite uma melhor esquematização, pois após a apresentação da situação na qual é exposta a tarefa a ser realizada, os alunos produzem um texto inicial, o qual servirá de base para o professor avaliar o que precisa ser mais trabalhado. Na sequência, os módulos permitem o aperfeiçoamento para a produção final. Assim, utilizar um material didático que permite maior flexibilidade para o ensino de gêneros levando em consideração os novos desafios que o ritmo acelerado das mudanças sociais nos apresenta possibilita alcançar maior didatização na sala de aula.

Ademais, associado à diversidade proposta pelas sequências didáticas está o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação (TICS) que permitem “novos letramentos” e podem ser utilizadas nos módulos ou mesmo na produção final de uma sequência didática. Nesse contexto, torna-se relevante a consideração feita por Rojo (2013, p. 186), “(...) essas mudanças de tecnologia significam mais do que acesso à hipermídia-significam, como quer Chartier, acentuadas mudanças nos modos de ler e de produzir textos (...)”.

3. O contexto de produção da sequência didática

Como trabalho final para a conclusão de uma disciplina pertencente aos períodos finais do curso de Letras de uma instituição, foi solicitada uma sequência didática no intuito de avaliar se os alunos demonstrariam domínio das habilidades de ensinar e avaliar os conteúdos discutidos durante o semestre. Além disso, por se tratar de uma disciplina realizada no mesmo período em que fazem o estágio de regência, que precisam dar aula em uma escola, a professora considerou relevante avaliar se os alunos estavam preparados para atuarem na sala de aula, tendo como suporte o uso de uma sequência didática elaborada por eles.

Como a disciplina envolvia leitura, produção de textos e avaliação, solicitou-se que abordassem os três eixos, ou seja, era necessário deixar claro como seriam trabalhadas a leitura e a produção de textos e como os alunos seriam avaliados. A sequência deveria conter cinco planos de aulas e, em pelo menos uma das aulas deveria ser utilizada uma tecnologia digital como, por exemplo, o programa *movie maker*, criação de um blog, atividade no *Facebook* ou criação de um perfil para a turma, produção de curta metragem, entre outras possibilidades.

A solicitação de uso de uma atividade com tecnologia digital deveu-se ao fato de os alunos terem apresentado seminários durante a disciplina discutindo textos do livro “Multiletramentos na escola”³, o qual apresenta diversas possibilidades de uso das ferramentas tecnológicas, propondo, inclusive, sequências didáticas.

Durante a disciplina foram discutidas as diversas formas de leitura (GERALDI, 2006) e a importância de se propor projetos para o trabalho com leitura e a escrita em sala de aula

³ Livro organizado por Rojo e Moura (2012).

(ROJO; MOURA, 2012). Além de realizadas oficinas que orientassem os alunos para atividades práticas com produção de textos (COSCARRELLI, 2008; RIOLF et al., 2010).

Já em relação à avaliação, as discussões abordaram a importância da avaliação diagnóstica (ANTUNES, 2003; RUIZ, 2010), ou seja, realizada frequentemente, após cada atividade proposta, não ficando restrita apenas à avaliação formal (prova). Também foi bastante enfatizada a necessidade de trabalhar com questões que se aproximam da realidade do aluno, de modo que se possa partir do que é comum a ele e mostrar relações com outras realidades, fazendo analogias, de forma a permitir a ampliação do conhecimento, e, conseqüentemente, o “empoderamento” dele.

A concepção teórica de gênero para a solicitação da sequência didática esteve ancorada em Bakhtin (2003 [1952-1979]), levando em consideração o caráter responsivo da linguagem enquanto prática social. Advindo de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas diárias, possuindo um caráter dinâmico que os permitem ser associados a inovações tecnológicas.

4. Tecendo comentários acerca de propostas de sequências didáticas

Dentre as propostas avaliadas, foram escolhidas três que chamaram a atenção pelo modo como foram propostas, conforme será apresentado. Assim, uma delas buscou discutir o gênero Conto, tendo por base contos do Edgar Allan Poe; a outra discutiu músicas e propagandas e uma terceira teve como tema a gramática em uso.

Acerca da concepção de leitura adotada, é possível perceber que os produtores levam em consideração que a leitura não é apenas decodificação, nem mesmo utilizada apenas para localização de informações, mas conforme propõe Riolfi (2010), é necessário “levar o aluno a recuperar as pistas textuais que compõem a direção argumentativa do texto”. Essa interpretação pode ser verificada no momento em que o produtor da sequência didática voltada para o conto de Edgar Allan Poe apresenta como objetivos específicos: “identificar recursos de linguagem não verbal, para obtenção de efeitos de sentido”; “analisar os recursos sonoros e sua significação no contexto da obra”. Nesse contexto, observa-se uma preocupação do produtor da sequência em indicar para o aluno que a construção do sentido se dá levando em consideração os diversos elementos que compõem o texto, ou seja, o todo, incluindo as outras linguagens além da verbal.

Também é possível observar nessa proposta o intuito de levar o aluno a fazer uma leitura crítica (ANTUNES, 2003), pois pretendia levá-los a comparar obras, tendo como objetivos: “Comparar temáticas presentes nas releituras das obras de Poe como na obra de Tim Burton”; “Comparar concepções de autor e de fazer literário presentes em textos literários de épocas diferentes”. Para tanto, os alunos necessitariam atentar para as diferenças de produções literárias em momentos de produção diferentes, principalmente ao produzir os textos comparativos, solicitados pelo professor, o que os exigiria maior criticidade.

Essa proposta ainda busca inserção na prática social ao solicitar aos alunos para “criar uma página na rede social Facebook, uma no Tumblr e um blog”. Após essas criações eles deveriam postar as atividades feitas em aula e apresentar o projeto a outros professores, de forma que os sites poderiam se tornar veículos de apresentação de diferentes atividades de diversas áreas. Assim, a própria criação desses sites já possibilitaria uma inserção na prática social a medida em que passaria a ser acessada por outras pessoas que poderiam trocar opiniões com esses alunos.

As propostas voltadas para o uso da gramática e a que discute músicas e propagandas também propiciam uma leitura crítica ao propor análise da língua em seu contexto de uso e o debate acerca do contexto de produção e circulação dos textos. A primeira busca analisar a língua em uso, orientando que os alunos “criem regras” e comparem com as já apresentadas na gramática tradicional. Enquanto na segunda, que envolve o gênero música, os alunos são levados a debaterem, expondo a opinião acerca das leituras feitas, e em seguida, são orientados a produzirem uma dissertação de forma coletiva utilizando o *google drive*. No entanto, tal intervenção não ultrapassa essa ferramenta do computador.

A proposta para o ensino da gramática também se limita ao uso da plataforma do *Google Docs* para uma escrita coletiva. Portanto, não há uma inserção na prática social, além disso, não há ensino do gênero para sua (re)produção.

Ainda acerca da proposta de trabalho com o conto, é importante observar que, embora o produtor tenha apresentado uma intervenção de análise linguística que indicava características do gênero, ao propor na metodologia “destacar a construção dos elementos do conto, a saber: linguagem, personagens, narrador, espaço, tempo, suspense e clímax”, isso não é retomado posteriormente. Também não houve preocupação em evidenciar marcas linguístico-discursivas necessárias para o texto a ser produzido, o que se justifica pelo fato de não existir a proposta da produção do referido gênero, sendo essa a grande falha da atividade.

Diante disso, observa-se que, ao fazer a discussão de um gênero e não propor sua produção ao final, a sequência didática distancia-se do modelo proposto pelos autores que embasam essa análise, do mesmo modo em que ocorre com as outras duas propostas já apresentadas, a voltada para ensino de gramática e a outra que discute música e propagandas e solicita o tipo textual dissertação, que não fora exemplificado. Assim, fica explícita a ausência de conhecimento do que venha a ser esse material didático nos moldes dos pesquisadores de Genebra, embora exposto nos seminários apresentados em sala de aula.

Ao que se refere ao processo de avaliação, todas as propostas indicaram que seria realizada a partir de cada aula, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conteúdo. Para a proposta com música, o produtor também propôs que a avaliação seria feita de forma individual e como a produção dissertativa seria feita online, o professor enviaria e-mail com comentários a respeito de todas as aulas e do referido texto.

De qualquer modo, é importante esclarecer que, Página: 34 ao evocarmos o conceito de Sequência didática é preciso considerar os ‘passos metodológicos’ definidos por seus autores: produção inicial, oficinas, reescrita. É importante conceber que esses passos têm sido adaptados quando colocados em prática na sala de aula, o que não é ruim, no entanto, não se pode nomear como Sequência didática. Há que se levar em conta que é fundamental em qualquer metodologia considerar a natureza processual (os momentos ou etapas do processo) da compreensão e produção e a natureza interativa (social) da linguagem.

5. Considerações Finais

A análise da prática apresentada permitiu observar que, embora durante toda a disciplina tenha sido enfatizada a necessidade de propor trabalhos que surgissem das necessidades dos alunos, no momento da solicitação da sequência didática esse critério foi posto de lado. O principal motivo foi por tratar-se de uma situação fictícia, já que nem todos os alunos estavam atuando em sala de aula, e embora grande parte da turma estivesse fazendo

estágio de regência em que deveriam ministrar uma aula, não era a realidade de todos. De qualquer modo, a proposta foi que a sequência fosse elaborada pensando nos contextos presenciados em sala de aula, tanto no estágio de regência quanto o de observação e solicitado a opinião do professor que ministrava a aula observada/substituída.

Outro ponto a se destacar é que, tendo em vista que a proposta final da sequência didática, nos moldes genebrinos, é a produção de um gênero, não foi o que as sequências analisadas demonstraram, uma vez que, na parte da produção, a atividade evidenciou a solicitação de diferentes gêneros como história em quadrinhos a partir de uma adaptação dos contos lidos; texto comparativo, aproximando-se do gênero resenha; encenação de uma das obras; criação de um blog, uma página no Facebook e no Tumblr e produção de uma dissertação, mas nenhum desses foi ensinado passo a passo antes da produção.

Há que se ressaltar que ao propor a elaboração de páginas na internet o produtor da proposta com o uso do conto de Edgar Allan Poe aproximou-se da orientação Bakhtiniana de possibilitar novos enunciados a partir dos já existentes, no entanto, ao não pressupor o ensino das criações dessas páginas deixou de pensar na interação e orientação em sala de aula enquanto mediador. Além disso, se os alunos deveriam comparar os contos de Edgar Allan Poe com a animação *Vincent*, de Tim Burton, a produção deveria ser essa, produzirem um conto e a adaptação para um curta. Nesse sentido, faltou à proposta maior sistematização por meio de módulos que direcionassem o aluno para a produção final.

Do mesmo modo, o trabalho com o gênero música e propaganda permitiria o diálogo, debates entre os alunos, no entanto, da forma como proposta parte-se do pressuposto que eles já sabiam produzir uma dissertação, uma vez que não propõe ensino nem mesmo do gênero música. Portanto, faltou lembrar que, para esse trabalho com sequência didática, há que se disponibilizar situações em que o aluno tenha oportunidade para construir o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo de cada um. Isso vai se dar com atividades sistematizadas em oficinas.

Nota-se que o produtor não leva em conta que as primeiras produções do aluno constituem momentos essenciais para o professor fazer adaptações na sequência didática que será introduzida, tendo como foco buscar meios para que os alunos superem as dificuldades apresentadas nas primeiras versões. Como a produção escrita somente ocorreria após as discussões e direcionadas para gêneros que não haviam sido trabalhados, não seria possível rever possibilidades de melhoria da sequência.

Em meio ao exposto, é possível refletir que faltou orientação por parte da professora ao não discutir com os alunos a estrutura da sequência didática, já que considerou que, por estarem no último ano da graduação e terem discutidos os textos que apresentavam uma sequência didática, conforme informado, eles já haviam adquirido competências para a elaboração do material. Por outro lado, talvez tenha faltado atenção dos alunos para as propostas das sequências didáticas expostas nos textos discutidos.

A análise das proposições feitas pelos alunos permite avaliar que antes de solicitar um trabalho para os alunos é essencial apresentar a eles todos os “passos” que devem conter o trabalho, isso permite inclusive direcioná-los para a prática deles enquanto futuros professores, para deixar claro para os alunos quais os objetivos a serem alcançados e quais os critérios de avaliação.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-53/1979]: 261-306.
- COSCARELLI, C. **Livro de receitas do professor de português: atividades para a sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.
- GERALDI, J. W. **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- MOITA LOPES, L. P. da; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Departamento de Políticas de Ensino Médio. (Org.). **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2004, p. 14-59.
- RIOLFI, C. et al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção Ideias em Ação).
- ROJO, R. Helena R.; MOURA, E. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. H. R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. da (Orgs). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift Para Antonieta Celani**. Ed. São Paulo: Parábola, 2013. p.163-195.
- RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2010.

SENTIDOS DE “GESTÃO DE PESSOAS” EM UMA EMPRESA PRIVADA

ALINE DE FÁTIMA CHIARADIA VALADAO RENNÓ⁴; PAULA CHIARETTI⁵

Universidade do Vale do Sapucaí - Univás

afvaladao@yahoo.com.br; chiaretti.paula@gmail.com

Resumo. Para este trabalho, propomos pensar os sentidos de “gestão de pessoas” a partir da resposta a uma entrevista a um gestor com mais de 30 anos de trabalho dedicados a uma mesma instituição privada no sul de Minas Gerais. O referencial teórico da pesquisa está ancorado no dispositivo teórico-analítico da Análise do Discurso Francesa de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Para a constituição do corpus de pesquisa, foi utilizada uma entrevista aplicada em uma instituição de grande porte localizada no Sul de Minas Gerais. Selecionamos um único enunciado como recorte para esta análise, devido tanto à sua especificidade quanto às escolhas lexicais na produção de sentidos. Partindo das noções de condições de produção, sujeito, formações imaginárias, equívoco e falha, a análise busca compreender a constituição do sentido de gestão produzido no material analisado. De modo geral, observa-se que, por um lado, há a produção de sentido de um desafio diário que é encarado e, por outro, de que as teorias administrativas tentam elaborar respostas ou “receitas” para resolver todos os problemas.

Palavras-Chave: Gestão de Pessoas. Mudanças. Análise de Discurso.

Abstract: For this paper, we propose to think the meanings of "people management" from the response to an interview with a manager with more than 30 years of labor dedicated to the same private institution in southern Minas Gerais. The theoretical framework of this research is anchored in the theoretical-analytical device of the French Discourse Analysis, by Michel Pêcheux and Eni Orlandi. For the constitution of the corpus of research, an interview conducted at a large institution located in the south of Minas Gerais was used. A single statement was selected as a clipping for this analysis, due to its specificity and lexical choices in the production of senses. Starting from the notions of production conditions, subject, imaginary formations, misunderstanding and failure, the analysis seeks to comprehend the constitution of the sense of management produced in the analyzed material. Altogether, it is observed that, on the one hand, there is the production of meaning of a daily challenge that is faced and, on the other, that administrative theories try to elaborate answers or “recipes” to solve all problems.

Keywords: People management. Changes. Discourse Analysis.

1. Introdução

A função de gestor está presente em todas as instituições e apresenta como característica a reprodução do imaginário de que o profissional possui uma enorme gama de

⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem na Universidade do Vale do Sapucaí- Univás

⁵ Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem na Universidade do Vale do Sapucaí- Univás

atribuições e responsabilidades por processos e/ou pessoas. Além de ser uma posição percebida como estratégica, o gestor é o responsável por pessoas que trabalham em equipe para que os objetivos institucionais sejam cumpridos. No entanto, as empresas são atravessadas por diferentes dimensões que se entrecruzam com a vida de seus “colaboradores”. Assim, é inegável que a natureza organizacional racional e competitiva das corporações necessita de organização e a gestão, assim como o gestor, são peças-chave nesse processo.

O presente trabalho busca refletir sobre o termo “gestão de pessoas”, que, conforme Leal *et al* (2011, p. 11), “tem como um dos maiores objetivos reduzir os custos e permitir que toda empresa desenvolva seus critérios e tenha melhor e maior produtividade operacional”. Pretende-se, para tanto, dialogar com teorias outras para, através de um gesto de interpretação, melhor compreender também como o profissional gestor é significado nas teorias da Administração de Empresas e Recursos Humanos. Para tanto, este trabalho ocupa-se da análise de um enunciado recortado de uma entrevista discursiva sobre Gestão de Pessoas e aplicada para o desenvolvimento de uma tese de doutorado. Tal “entrevista” foi realizada em uma instituição privada, localizada no Sul de Minas Gerais, e auxiliou no levantamento de importante material de pesquisa e rico material de análise, mas, por ora, uma resposta apenas foi escolhida para, aqui, ser analisada. O recorte realizado foi uma das respostas à pergunta: “Como é para você estar nesta função de gestor?”. A partir disso, filiados à Análise de Discurso francesa, analisaremos o enunciado produzido e que compõe nosso *corpus* de análise.

2. Procedimentos Metodológicos

Tendo em vista o papel central dado às instituições em nossa sociedade, questionamos as formas de gerenciamento e condução de processos que envolvem um grande número de pessoas. A presente análise se dedica a compreender os efeitos de sentidos de “gestão de pessoas”, a partir do discurso de um gestor de uma instituição privada, que participou da entrevista proposta à equipe gestora. A análise toma como base teórico-analítica a escola francesa da Análise do Discurso de Michel Pêcheux e nos estudos de Eni Orlandi.

Para a análise do material em questão, o dispositivo teórico-analítico da Análise do Discurso (AD) nos fornece alguns pressupostos epistemológicos e conceitos fundamentais, tais como os conceitos de condição de produção, sujeito, formações imaginárias, equívoco e falha, entre outros.

Tomamos como material de análise a resposta a uma questão e um enunciado recortado de uma entrevista realizada em uma instituição privada de grande porte, localizada no Sul de Minas Gerais. A instituição é do seguimento de usinagem e conta com mais de 2000 funcionários, sendo que, desse contingente, em torno de 100 pessoas estão em cargos de gestão.

O respondente do qual tomamos o enunciado como recorte está há mais de 30 anos nesta instituição e atuou como gestor grande parte desse tempo.

3. A Gestão de Pessoas na Teoria da Administração e Recursos Humanos

Para darmos início, partimos de uma definição de “gestão de pessoas” elaborada na área de Administração de Empresas e Recursos Humanos que elucidaria e orientaria a prática dos gestores:

Gestão de pessoas é o processo de planejamento, organização, direção e controle de pessoal da empresa para promover o desempenho eficiente do pessoal, a fim de alcançar os objetivos organizacionais e os objetivos individuais, relacionados direta ou indiretamente com o trabalho (BOAS & ANDRADE, 2009, p. 16).

As diferentes formas de Gestão de Pessoas estão relacionadas às mudanças históricas e sociais ocorridas. Estão relacionadas ao conhecimento estabelecido sobre essas formas de gestão e ao modo como estas foram se modificando mediante os modernos processos organizacionais e uma nova organização social. É possível relacionar tais mudanças com as alterações ocorridas nas formas de comunicação, nas leis, nos processos educacionais, no mercado de trabalho e na própria forma de posicionamento das pessoas e das instituições a partir de novas atribuições, papéis e necessidades.

Essas mudanças de “modelos” e tipos de gestão apresentam efeitos diversos nas instituições e os funcionários que estão na posição de gestores são submetidos a exigências por parte das instituições: de ter que se atualizar e se enquadrar a esses novos formatos na mesma velocidade em que acontecem – as estratégias que o gestor emprega são sempre reformuladas e é necessário que haja formação constante.

Com base nas condições citadas, seria necessário um novo “modelo” de gestor de pessoas e uma nova forma de relação entre esse gestor e os “colaboradores” da empresa. Um gestor que fosse capaz de trabalhar as três vertentes dos resultados – as pessoas, os processos e a filosofia estratégica – para buscar motivação e comprometimento dos “colaboradores”. A motivação faz o “colaborador” adquirir maior capacidade (DAVIS; NEWSTROM, 1998).

Assim, colaboradores ativos seriam fruto do trabalho organizacional bem direcionado e o papel do gestor seria possibilitar um trabalho próspero e com bons resultados. A novidade é o desempenho máximo e as empresas o buscariam com líderes competentes e ativos. Após as colocações que nos ilustram, pelo viés da Administração e de Recursos Humanos, o que seria o profissional gestor, procederemos com a análise da questão proposta aos profissionais gestores de uma instituição privada, localizada no Sul de Minas Gerais. A pergunta que originou o enunciado analisado é, como já posto, a questão: “Como é para você estar nesta função de gestor?”.

Há que se observar que o **presente** estudo, realizado por meio da entrevista, considera os sujeitos partícipes enquanto sujeitos de linguagem; assim, por meio de suas respostas, buscou-se analisar os enunciados que expõem um posicionamento do gestor, uma vez que, em sua individualidade, produz sentidos diferentes daquilo que se pode denominar como a mesma coisa. O processo de produção dos discursos dos sujeitos é definido por Pêcheux (1997) como “o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas”. Tais “circunstâncias” do discurso são denominadas condições de produção. A produção do discurso aqui ou em qualquer outra situação comunicativa dá-se através de tais mecanismos, que proporcionam a formulação de um tipo dado em condições de produção (aqui, discursos sobre a Gestão de Pessoas, no ambiente empresarial). E o autor complementa, colocando que:

Um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está ‘isolado’, etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da *relação de forças* existentes entre os elementos

antagonistas de um campo político dado. O que diz, o que anuncia, promete ou denuncia, não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz. Um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para ‘dar o troco’, o que é uma outra forma de ação política. (PÊCHEUX, 1997, p. 77).

As questões desenvolvidas para a entrevista buscaram levar os sujeitos a refletirem sobre o que é gestão, mas também sobre as responsabilidades e o tempo na/da função e seus planos para sua carreira. Foi selecionada, para esta pesquisa, uma instituição privada, com uma hierarquia presente na forma em que a instituição é estruturada e que possibilitassem que os sujeitos discorressem sobre o tema de forma mais direcionada. Cabe colocar que, como Pêcheux aponta, é necessário compreender que as perguntas são respondidas baseadas na formação das funções imaginárias, o discurso se dá através da imagem que o sujeito que faz de si mesmo, da imagem que o sujeito faz de seu interlocutor e da imagem que ele faz do objeto do discurso (PÊCHEUX, 1997).

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). E, sobre ideologia, Orlandi (2012) diz que é a condição para que o sujeito se constitua e é a partir dela que é possível a relação entre pensamento, linguagem e mundo.

Cabe pontuar que Orlandi, apoiada em Foucault (1969), afirma que:

Devemos ainda lembrar que o sujeito discursivo é pensado como “posição” entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz é a posição que deve ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz. Na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições (ORLANDI, 2012, p. 49).

A partir disso, podemos afirmar que não estamos analisando o gestor empiricamente, mas sim o gestor que se produz enquanto posição discursiva apoiada nas formações imaginárias que, para Orlandi (2015, p. 18), presidem todo discurso: a imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz do interlocutor, a imagem que ele faz do objeto do discurso.

Para Foucault:

A produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos. Existe, pois um procedimento de interdição que permeia qualquer sistema discursivo e que remete ao fato de que não se tem o direito de dizer tudo em qualquer circunstância. (FOUCAULT, 1996, p. 9-10).

Conforme Foucault, o que foi “dito” neste enunciado analisado teve como premissa a escolha lexical que é determinada pela formação social-histórica e pelas condições de produção em que esse sujeito discursivo está inscrito. Isso significa que não estamos atentos ao gestor como a disciplina da Sociologia ou da Psicologia poderia estar. O que interessa é pensar na historicidade que esse sujeito falante, afetado e constituído pela ideologia e pelo inconsciente, mobiliza e faz funcionar a linguagem na sua produção discursiva.

O recorte 1 apresenta a resposta do respondente que denominaremos como “respondente 1”, de iniciais SDR. Questão proposta:

“Como é para você estar nesta função de gestor?”

SDR- “Ao longo destes 30 anos, tem sido um **desafio** constante, pois é **nítida** a **mudança de comportamento, pensamento e postura dos novos colaboradores**, obrigando a novas abordagens e técnicas de gestão por parte da empresa, pois os objetivos também evoluem, o que torna a gestão um **desafio** renovado ano após ano”.

É possível perceber, por meio da resposta do respondente 1, que este evoca sentidos de desafios da profissão. Ao enunciar que existe mudança de comportamento (este ligado ao passar dos anos, pois devemos nos ater ao fato de trabalhar nesta função há 30 anos), pensamento e postura dos novos “colaboradores”, evidencia que o passar do tempo gerou importantes deslocamentos na profissão e na área como um todo. Isso, voltado aos “colaboradores” e estendido às empresas, pois o respondente coloca que os objetivos se modificam, tornando o ato de gerir desafiador e em constante reestruturação. Quais mudanças aconteceram? Somente na gestão das pessoas? Ao enunciar as mudanças e entrelaçar sua pessoa (cidadão comum) ao gestor, vemos como sua subjetividade não aparece.

Orlandi (2012) coloca que, com a análise, não se objetiva interpretar o objeto submetido a ela, mas compreendê-lo em seu modo de significar. Assim, a gestão significaria à empresa o que significa ao profissional gestor? A empresa pode possuir um corpo de gestores que juntos buscam contemplar todas as suas necessidades; seria a gestão um movimento em prol da organização e desenvolvimento do/no corporativo?

4. A Análise da “percepção”

A partir da questão abaixo, foi produzido o enunciado recortado para análise que foi destacado acima. Muito nos intrigou o “link” feito na resposta do respondente entre a sua pessoa e o cargo que ocupa, quando posta com relação ao enunciado “Como é para **você** estar nesta posição de gestor?”

Destacamos aqui, mais uma vez, o recorte 1, onde buscaremos proceder com a análise dos vocábulos presentes na resposta, que segue:

SDR- “Ao longo destes 30 anos, tem sido um **desafio** constante, pois é **nítida** a **mudança de comportamento, pensamento e postura dos novos colaboradores**, obrigando a novas abordagens e técnicas de gestão por parte da empresa, pois os objetivos também evoluem, o que torna a gestão um **desafio** renovado ano após ano”.

Para iniciarmos nossa análise, tomemos os vocábulos **nítida** e **novos colaboradores** formulados na SDR. É possível observar que, primeiramente, afirma-se ser “um desafio constante” a prática da sua função. Para justificar, como conjunção explicativa, utiliza-se do vocábulo “pois” e, logo a seguir, da palavra “nítida”. Segundo o Dicionário Online, “nítida” é um adjetivo que diz respeito ao excesso de luminosidade; que brilha; brilhante. Em que há transparência; que pode ser límpido; claro. O respondente “transparece” em seu discurso que todos devem enxergar o mesmo que ele enxerga, pois é algo óbvio, as transformações em todos os âmbitos são óbvias, nítidas.

Cabe a nós questionar para quem tais percepções são nítidas? Quando é utilizada esta palavra parece que já é algo posto, transparente. Podemos nos perguntar quais condições de produção permitem que esse sentido de nitidez se construa – seria a convivência ao longo de três épocas na gestão, o que configura grande experiência e vivência?

Orlandi (2012, p. 59), apoiada em PÊCHEUX, (1981), diz que todo enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis oferecendo lugar à interpretação. Ele é sempre suscetível de ser/tornar-se outro.

Este “**nítido**” talvez aponte para um reconhecimento desse gestor de que o sujeito “colaborador” já não se constitua mais da mesma maneira e alguma coisa no modo de produção do sujeito “colaborador” é a fonte do desafio para este gestor – lidar com uma grande multiplicidade de sujeitos e suas subjetividades no trabalho.

Quando nos voltamos ao fragmento “**dos novos colaboradores**”, temos a produção de um efeito de pré-construído. É possível visualizar aqui que, ao colocar a palavra “novos”, aponta-se que, em contrapartida, há ou já houve “velhos” colaboradores e que estão numa relação de diferença com esses novos, e, assim, acabam trazendo “novas exigências, novas possibilidades e mais desafios”, como aponta o respondente/gestor. Perguntamo-nos, então, de que ordem é essa diferença que se produz no discurso do gestor? Como podemos entender a historicidade dessa diferença?

Podemos perceber, pelo enunciado do falante, que existe uma ruptura de algo que acontecia antes e que está sendo marcado no agora, quando ele fala “**novos colaboradores**” e ainda reforça esta ruptura quando ele escolhe falar “**nítida**”. Não é algo que evoluiu, mas sim algo que mudou/evoluiu/se deslocou, até porque não existe evolução natural que não seja afetada pela historicidade em sua relação com a língua e as práticas discursivo-sociais.

Quando ele se refere a “**mudança de comportamento, pensamento e postura**” desses funcionários, o falante não descreve o que mudou no comportamento, pensamento e postura dessas pessoas, produzindo, assim, uma naturalização das mudanças, como algo que acontece normalmente, em todo processo de evolução de processos. Nos dizeres do sujeito respondente, são os novos “colaboradores” que produzem desafio, colocam-se enquanto produtos constantemente renovados, do processo evolutivo.

Neste ponto, é interessante apontar que, assim como a posição do “colaborador” foi modificada, o efeito de sentido de gestão também passou por deslocamentos e que ambos foram sendo afetados (pois isso ocorre de forma inconsciente, pelos esquecimentos) em parte, pela atuação dos setores de Recursos Humanos que os levaram para outro lugar. Tanto o “colaborador” quanto o gestor foram sendo constituídos pelo campo de Recursos Humanos e pelas discursividades presentes e cristalizadas neste campo.

Podemos pensar no quanto o trabalhador era ignorado no início da Revolução Industrial no século XVIII e, hoje, como ele passou a ser constitutivo da empresa tanto quanto o gestor.

O “colaborador” parece ser o foco nas empresas, mas isso também é um efeito das discursividades contemporâneas sobre gestão de pessoas. Os processos podem ser reiniciados, já o sujeito não. O “colaborador” tem uma coisa inefável que é o grande desafio da gestão e do campo de Recursos Humanos.

Os Recursos Humanos tentam lidar com todas as variáveis possíveis do sujeito “colaborador”, porém, as tentativas de controle dessas variáveis nem sempre funcionam. Por mais ferramentas que existam com o intuito de medir e tentar controlar, direcionar a *práxis* para trabalhar com a motivação, pró-atividade, satisfação, aspectos somente positivos de clima organizacional ainda são um desafio. Podemos citar também inúmeros treinamentos, oficinas, workshops, encontros, na tentativa de possibilitar que algo mude na instituição. Vê-se que, se o “colaborador” não se identificar com as propostas, as mudanças não acontecerão. Nem o gestor, nem os Recursos Humanos têm o controle de uma pessoa como tem de um processo. Heloani analisa que:

O indivíduo, subordinado pelo capital e pelo sistema produtivo, é visto cada vez mais como um ativo, um patrimônio que, como qualquer outro, deve se adaptar às constantes mudanças estabelecidas pelo capital, como a flexibilização organizacional e à multifuncionalidade na execução de suas tarefas (HELOANI, 2008, p. 109).

Seria o gestor ou outro “colaborador” qualquer, de qualquer área, alguém que se adapta constantemente ao que muda, ou este é levado obrigatoriamente a acompanhar o fluxo das mudanças? Tal flexibilização exigida na atualidade estende-se a todos os profissionais; constantes mudanças exigem profissionais flexíveis e atentos ao que o (mercado de) trabalho exige.

A expressão “**ano após ano**”, utilizada pelo falante, é interessante, pois produz o imaginário de que se aprende, mas logo é necessário que se aprenda algo novamente – algo novo, que vem para apagar ou deslocar (aperfeiçoar) o que já existe. Aponta tanto para uma tentativa renovada de fazer, de controlar estas variáveis e, ao mesmo tempo, ilustra uma fragilidade do sujeito trabalhador gestor, que tem, a todo custo, que inovar, com as novidades que lhe são apresentadas.

Também é possível identificar contradições nesta formulação, pois ele afirma que existem “**técnicas e abordagens de gestão**” para resolver problemas, porém, pode ser que estas não resolvam as problemáticas existentes em sua totalidade, vez que, “**ano após ano**”, os desafios continuam – jamais acabam (?). Assim, pode ser que ele evoque sentidos de reconhecimento de que as técnicas empregadas não estão funcionando a todo momento nem são efetivas sempre. O indivíduo é estimulado a “ser polivalente e a cooperar com os outros membros de seu grupo de trabalho, de modo a inovar e a aumentar constantemente a produtividade, e de modo a alcançar os resultados esperados” (SIQUEIRA, 2004, p.38)

Essa formulação aponta para uma tentativa de controle quando coloca o profissional como obrigado a se atualizar para melhor compreender e aplicar as novas abordagens e técnicas de gestão. Dessa forma, o campo de Recursos Humanos tende sempre a desenvolver-se. Na busca pelo controle, na esperança de, em algum momento, conseguir colonizar a subjetividade com treinamentos ou outras ferramentas, algo sempre escapa, não é possível trabalhar em um contínuo sempre e, assim, as estratégias são traçadas para enfrentar as possíveis dificuldades e intempéries.

As ciências da Administração e Recursos Humanos possuem “procedimentos-padrão” para resoluções de problemas que são difundidos nas e com as chamadas Teorias Administrativas e que acabam falhando pelo fato de lidarmos com seres humanos, que são complexos e imprevisíveis. A reprodução das forças produtivas não se dá sem falhas - há sempre reprodução e transformação.

Segundo Pêcheux,

[...] a produção histórica de um conhecimento científico dado não poderia ser pensada como uma “inovação nas mentalidades”, uma “criação da imaginação humana”, um “desarranjo dos hábitos do pensamento”, etc., (cf. T. S. Kühn), mas como o efeito (e a parte) de um processo histórico determinado, em última instância, pela própria produção econômica (PÊCHEUX, 1975, p. 190).

Tais Teorias Administrativas surgem a partir da necessidade de reorganização imposta pelo sistema capitalista e se apoiam sempre em uma teoria anterior para que possam, então, evoluir, se (re)formular, se (res)significar e chegar a possíveis novas conclusões. Cada vez que uma nova condição histórica se dá, novas condições de produção se formam e, com elas, novas formações discursivas.

Como uma ciência que englobaria diversos campos de conhecimento, a administração traria as respostas, diretrizes ou até mesmo “uma receita de bolo”, para um direcionamento ou para a resolução de todos ou grande parte dos problemas relacionados às instituições? Podemos nos referir a este funcionamento da língua da administração como a língua de algodão pontuada por Nogueira (2018 apud 2017, p. 34): a língua de algodão “caracterizaria, assim o funcionamento paradoxal de que ao mesmo tempo que se tem um esvaziamento de sentidos, se tem uma saturação dos sentidos”.

A resposta da questão colocada para este gestor remete a um intradiscurso, algo que se repete, se reproduz. Nele (no intradiscurso), o gestor parece estar amarrado a um discurso empresarial, assim, as empresas contarão com o auxílio da gestão de recursos humanos e com suas políticas e práticas voltadas para os indivíduos no sentido de gerar o impacto desejado. De acordo com Melo (1985, p. 162), “as formas gerenciais ditas de gestão são principalmente técnicas desenvolvidas pela empresa para reforçar os objetivos organizacionais de produtividade e mecanismos informais, ou não institucionalizados, de regulação de conflito”.

O sujeito, aí, constitui-se como um porta-voz da empresa, tendo seu discurso cerceado e debruçado em questões que já estão postas para ele. Em alguns momentos, sua postura, basicamente corporativa, não dá voz ao sujeito/pessoa, mas, sim, ao gestor, parece que ele não fala por si, mas por uma instituição. Ele reproduz o que é pregado (no sentido de pregação, sermão) na instituição, seus objetivos e valor, assim como as missões, mas, onde está a resposta dele? Onde ele apareceria enquanto cidadão, pai de família, torcedor de algum time, ou outra coisa qualquer que o desvincule da empresa?

O sujeito se “cola” a esse intradiscurso, que é esse discurso que circula na instituição e que também segue as práticas neoliberais. Podemos nos questionar sobre o fato de: será que algum gestor não seria um porta voz da empresa? Quando ele se pronuncia, através de seu discurso, implicitamente, representa a (uma) empresa. Essa posição de gestor é coincide com a posição de dono/diretor, porém difere dessa posição na divisão dos lucros. Temos a clássica máxima empresarial do “vestir a camisa” da empresa e isso está relacionado diretamente com a gestão. O gestor encarna a posição de poder, mas, ao mesmo tempo, não é o detentor do poder, mas é porta voz do maior poder, é responsável pela linha de frente com os “colaboradores”, que compõem a empresa em seu número mais expressivo.

O “colaborador”, também interpelado pela ideologia neoliberal, é posto nesta posição de dono e então passaria a ter seus desejos igualados ou entrelaçados aos objetivos da empresa, tornando-se esse sujeito empresarial.

Temos um sujeito empresarial que é da ordem de sobreposição, que é o que permite formular este nome “colaborador”, e não funcionário. É como se os desejos fossem se sobrepondo quando alguma coisa vai escapando sempre, e é isso que o campo de Recursos Humanos tenta controlar. A possibilidade de considerar e conseguir lidar com uma possível falha nesta técnica passa a ser trabalhada de outra forma, visto que até as possíveis falhas são adicionadas em instruções padronizadas de como resolvê-las. Porém, quando elas “fogem” do esperado, o sistema não funciona, fura. A capacidade de resolução de problemas se restringe aos manuais e, devido às atuais condições de aprendizagem, que seriam tão superficiais, o conhecimento adquirido é raso. Pêcheux (1990), sobre aquilo que falha, coloca que

O objeto da linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação, uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações de sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar (PÊCHEUX, 1990 p. 51).

Não queremos, de forma alguma, colocar aqui a falha (aquilo que foge) como algo negativo, mas sim como uma perspectiva importante a se observar. Nem todos os processos e soluções podem vir escritos em um manual, nem todas as estratégias podem estar inseridas em um dicionário de problemas, assim como, não podemos entender como negativa a fala do funcionário, que se entrecruza com o discurso empresarial. A falha é constitutiva, faz parte daquilo que se tenta, algumas vezes, controlar e torna ainda mais interessante na Análise de Discurso.

Se a **contradição** e os **equívocos** são constitutivos do sujeito da linguagem, por mais cuidadosa que seja, algo vai falhar nesse ritual. Por mais que o sujeito tente se colar nesse discurso empresarial, algo falha e

A língua é capaz de falha. Essa possibilidade - a da falha - é constitutiva da ordem simbólica. Por seu lado, o equívoco já é fato de discurso, ou seja, é a inscrição da língua (capaz de falha) na história que produz o equívoco. Este se dá, portanto, no funcionamento da ideologia e/ou do inconsciente. O equívoco é a falha da língua, na história (ORLANDI, 1999, p. 13).

O discurso do gestor está posto como uma extensão da sua fala na empresa e, por fim, exclui a subjetividade singular na medida em que assume as diferentes posições como posições dentro de uma empresa, posições organizáveis e administráveis cientificamente. No entanto, ao mesmo tempo, aponta para aquilo que faz furo a essa organização do conhecimento como sendo o que poderia aqui aparecer como “desafio constante”, ao qual é preciso produzir conhecimento.

5. Conclusão

Foi possível observar, com relação aos resultados gerais, que as perguntas desenvolvidas não foram elaboradas de maneira direcionada à gestão de pessoas, mas as respostas são voltadas para esta gestão. Tendo em vista as condições imediatas de produção do enunciado, consideramos que possa ser interessante destacar alguns dados sobre a posição ocupada pelo respondente.

Ao enunciar, este gestor se coloca como o sujeito que iniciou a prática de suas atividades 30 (trinta) anos atrás. Considerando a perspectiva de vida atual do brasileiro, considera-se este um longo e considerável tempo de dedicação à profissão; não uma vida

inteira, mas boa parte dela. Ele está significando uma historicidade que a sua história na empresa permite considerar, o que dialoga com algo já falado anteriormente – o entrecruzamento da história das empresas com a vida de seus “colaboradores”. Muito da vida deles também acontece enquanto estão inseridos no mundo corporativo e isso é relevante. Ele aponta para as mudanças que, em última instância, referem-se às condições de produção, que também foram se modificando. Condições de produção que, em 30 anos, passaram por muitas mudanças que as empresas tiveram que se adequar, assim como os “colaboradores”, o que, naturalmente, gera novos e diferentes desafios.

Novas tecnologias, ferramentas de trabalho, tipos de formas de gestão, relacionamentos interpessoais e até mesmo a educação recebida pelos “colaboradores” ao longo do tempo passaram por transformações e isso é pontuado na resposta do gestor, mesmo que nas entrelinhas.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Luis Cesar G. **Gestão de Pessoas: estratégias e integração organizacional**. Atlas, 2008.

BOAS, A. A.; ANDRADE, R. O. **Gestão Estratégica de Pessoas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

DAVIS, K; NEWSTROM, J. W. **Comportamento humano no trabalho - uma abordagem psicológica**. São Paulo: Pioneira, 2. tiragem, v. 1, 1998.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996, 79 p.

HELOANI, R. **Assédio moral no trabalho**. São Paulo: Ed. Cengage, 2008

LEAL, Mara Rubia. *et al.* **Gestão de pessoas – estratégias e integração organizacional**. Revista Científica do Unisalesiano – Lins – SP, ano 2, n.4, jul/dez de 2011

MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. **Participação como meio não institucionalizado de relação de conflitos**. In: FLEURY, Maria Tereza Leme e FISCHER, Rosa Maria. Processo e relações do trabalho no Brasil: movimento sindical, comissão de fábrica, gestão e 245 participação e o modelo japonês de organização da produção no Brasil (CCQ e KANBAN). São Paulo: Atlas. 1985.

NOGUEIRA, L.; DIAS, J. P. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências**¹. Revista Investigações Vol. 31, nº 2, Dezembro/2018. Disponível em < [file:///C:/Users/ALINE/Downloads/238170-132008-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ALINE/Downloads/238170-132008-1-PB%20(2).pdf) >. Acesso em 16 set. 2019

ORLANDI, E. P. **Sobre os Contextos Epistemológicos da Análise de Discurso**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Escritos, Campinas, nº 4, maio, 1999. Disponível em <https://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos4.pdf>>. Acesso em 16 set. 2019.

ORLANDI, E. P.; RODRIGUES, S. L. **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Pontes, 2015: Campinas, SP. 3ª edição.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Análise Automática do Discurso (AAD-69)** IN GADET, F. HAK, T. (Org.). **Por Uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. 3ª Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 74.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento** Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1975.

SIQUEIRA, Marcus Vinícius Soares. **O discurso organizacional e a subjetividade do indivíduo: uma análise crítica**. Escola de Administradores de Empresas de São Paulo, 2004. Disponível em <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2552/98399.pdf?sequence=2&isAllowed=y> <. Acesso em 08 out. 2019.

RELAÇÕES ENTRE O SOTAQUE RECEIVED PRONUNCIATION E O CONCEITO DE CAPITAL SIMBÓLICO

ALTAIR DOS SANTOS BERNARDO JÚNIOR

Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ

bernardo.94@outlook.com

Resumo. O sotaque britânico Received Pronunciation, ou simplesmente RP, foi utilizado pela primeira vez em formato oficial pela corte inglesa do século XVII. Desde então, o sotaque tem sido associado com a ideia de prestígio, sendo um representante das classes consideradas altas do Reino Unido. Articulando os aspectos sócio-históricos do RP e o conceito de classes sociais, percebe-se a construção do sotaque como forma de capital simbólico, exercendo, portanto, dominação e poder.

Palavras-Chave. Received Pronunciation. Capital Simbólico. Classes sociais.

Abstract. The British accent Received Pronunciation, or simply RP, was firstly used as an official accent by the English court during the 17th century. Since then, the accent has been associated with the idea of prestige, functioning as a representative of the considerate high classes of United Kingdom. Comparing the socio-historical aspects of RP and the concept of social classes, it is possible to realize the usage of the accent as a symbolic capital, working, therefore, as a way of domination and power.

Keywords: Received Pronunciation. Symbolic Capital. Social Classes.

1. Introdução

Define-se sotaque como “variedade da fala que difere foneticamente de outras variedades” (MATTHEWS, 2007, p.4). Sendo assim, entendemos sotaques como um conjunto de atributos fonéticos de determinada região, povo ou comunidade. Desta maneira, encontra-se uma distinção deste termo com o de dialeto, já que neste segundo leva-se em consideração aspectos gramaticais e de vocabulário (LYONS, 1987).

Falado atualmente por apenas 3% da população britânica, o *Received Pronunciation*, ou simplesmente RP, é indicado como sotaque representativo das classes elevadas economicamente do Reino Unido, sendo símbolo, também, de uma boa educação (TRUDGILL, 2001). Devido aos veículos que foram associados ao RP em alguns momentos de sua história, o sotaque é conhecido também como *Queen’s English*, *King’s English*, *Oxford English* ou *BBC English* (HARRINGTON et al., 2000). Embora seja utilizado por uma pequena parcela de nativos, o RP é ainda o sotaque mais utilizado para ensino de inglês britânico como língua adicional, estando presente em grande parte do material didático produzido para este intuito (CRYSTAL, 1995).

Compartilhando da perspectiva da língua como instrumento de poder (BOURDIEU, 1983), o objetivo deste trabalho é situar o sotaque britânico *Received Pronunciation* sócio-historicamente, ressaltando o seu local no interior das particularidades do campo linguístico, destacando as relações de força, dominação e capital simbólico existentes nas transações linguísticas entre os falantes e os não falantes do sotaque.

Sendo assim, este artigo irá, primeiramente, destacar a história do *Received Pronunciation*, relacionando-a com as entidades que ajudaram a fortalecer o sotaque desde sua primeira utilização oficial, em meados de 1600. Em um segundo momento, será apresentado, de forma sucinta, a teoria dos capitais desenvolvida por Bourdieu (1983). Por fim, o sotaque será articulado com a teoria dos capitais de Bourdieu (1983) e o conceito de classes sociais. Além disso, o acrônimo RP será utilizado no decorrer deste estudo para designar *Received Pronunciation*.

2. O sotaque Received Pronunciation

De acordo com Crystal (1995), a utilização do RP de forma oficial aconteceu pela primeira vez no século XVII, pela corte britânica. Tal ato proporcionou visibilidade ao sotaque, que, gradativamente, começou a ser relacionado com a ideia de prestígio e disciplina, sendo, em grande parte das vezes, representativo das classes dominantes. Crystal (2002) ainda aponta uma associação entre o RP e as escolas públicas inglesas. Primeiramente, deve-se lembrar que o termo público, neste caso, difere-se do empregado ao descrever o contexto educacional brasileiro, uma vez que as escolas públicas inglesas são, na verdade, pagas e consideradas tradicionais. Isto é, fundadas há mais de séculos atrás, as escolas públicas inglesas são frequentadas pela elite e possuem um alto custo de investimento. Dentre os exemplos, encontra-se o Ethan College, instituição fundada há mais de 400 anos, situada na região sudeste inglesa, possuindo o príncipe Harry e o príncipe William como ex-estudantes.

Uma das mais interessantes características do RP é a não-regionalidade. Milroy (2001) destaca que o sotaque não possui conexões geográficas, o que possibilita ter um falante de RP de qualquer parte do Reino Unido, incluindo até mesmo o país de Gales e a Escócia. Esta característica difere o RP da maior parte dos sotaques britânicos, como o *Cockney* e o *Estuary English*. Contudo, há características fonéticas encontradas no RP que podem ser associadas com os sotaques da região sudeste da Inglaterra (TRUDGILL, 2001). A presença do *non-rhotic* /r/, em palavras como *car*, *dark* e *arm*, e a alternância dos fonemas /ɑ/ e /æ/, em palavras como *France*, *dance* e *past*, constroem uma associação direta entre o RP e a população sudeste da Inglaterra, ligação que se fortalece ainda mais se considerado o grande número de falantes do RP nesta região (ROACH, 2004). Todavia, o número elevado de falantes pode ser explicado através de uma análise sócio-histórica do sotaque, que aponta que o considerável número de veículos que fortaleceram o RP em sua trajetória, situam-se na região sudeste. Em outras palavras, os locais, grupos ou empresas que solidificaram o RP, como a corte britânica, grande parte das escolas públicas e a rede de comunicações BBC, situam-se nesta região, o que aumenta, conseqüentemente, o número de falantes.

A presença de um sotaque não regional como indicativo de classes sociais elevadas não é tópico novo nos estudos sociolinguísticos. Ward (1929 apud TRUDGILL, 2001) exemplifica a relação entre sons regionais e classes sociais através da figura de um triângulo, mais precisamente de um equilátero. Na base do triângulo, extensa e ampla, encontramos a grande variedade de sons regionais, presentes nas classes consideradas inferiores economicamente. Entretanto, ao subir pelo triângulo, percebemos um estreitamento, que demonstra a queda de sons regionais e ao mesmo tempo a mudança de representação para

uma classe social mais elevada. Por fim, possuímos, no topo, de forma afunilada, o RP, característico da elite em uma posição geométrica estreita, demonstrando pouca variação local em seu uso e a dominação da classe que o utiliza.

Devido às características fonéticas do RP, que expressam pouca variação local, o sotaque foi comumente associado à ideia de neutralidade, que, juntamente com seu prestígio social, o fizeram de veículo para a rede de comunicações BBC. Sendo utilizado pela primeira vez na década de 1920, o RP possui uma ligação considerável com a companhia, sendo reconhecido também como *BBC English* (HANNISDAL, 2006). Vale lembrar, que nos primeiros 50 anos do século passado, o rádio era símbolo de inovação e tecnologia, o que dava status ao sotaque e o solidificava ao mesmo tempo como fonte de prestígio e seriedade.

A incorporação do RP pela rede de comunicações BBC, principalmente em seus noticiários, levanta a pergunta acerca de uma utilização artificial do sotaque. Historicamente, a BBC apenas contratava falantes do RP para a profissão de *newsreader*, uma espécie de âncora no contexto brasileiro. Desta maneira, os que conseguiam acesso à emissora, mas não possuíam o RP como sotaque natural, tinham o dever de aprendê-lo. Tal ação pode ser articulada com os conceitos de *constructed RP (c-RP)* e *native RP (n-RP)* (FABRICIUS, 2000). O primeiro conceito refere-se ao uso do RP em documentos e dicionários, encontrados até os dias de hoje como forma *standard* de pronúncia, por exemplo. Além disso, *constructed* (construído) pode ser interpretado como a utilização do sotaque em um ambiente pré-definido, onde o RP é aplicado para uma situação específica, como os *newsreaders* da BBC. Por outro lado, os falantes que possuem o considerado *native RP* fazem parte de um reduzido grupo, onde o sotaque é usado de forma natural, como visto na nomenclatura, e automática. Pertence a este segundo grupo a família real britânica, onde os membros nascem e crescem em um ambiente onde o RP é utilizado constantemente.

3. A teoria do campo e capitais de Bourdieu

Através de sua característica de não regionalidade, o RP articula-se diretamente com o conceito de classes sociais, haja visto que ele é utilizado por uma parcela estritamente delimitada da população britânica, sendo, em sua maioria, pertencente a grupos de grande acesso econômico. Acerca de classes sociais, temos:

[...] conjuntos de agentes sociais determinados principalmente, mas não exclusivamente, por seu lugar no processo de produção, isto é, na esfera econômica. De fato, não seria preciso concluir sobre o papel principal do lugar econômico sendo este suficiente para a determinação das classes sociais. Para o Marxismo, o econômico assume um papel determinante em um modo de produção e numa formação social: mas o político e o ideológico, enfim, a superestrutura, desempenha igualmente um papel muito importante (POULANTZAS, 1978, p. 13)

Correspondendo com as ideias de Poulantzas, Bourdieu (1983) enfatiza o papel decisivo do econômico na estruturação da sociedade e na classificação dos indivíduos em grupos. Contudo, baseando-se em Marx, mas simultaneamente criticando-o, Bourdieu defende que há outros fatores igualmente decisivos no processo de composição das classes sociais. Em outras palavras, Bourdieu compactua com as ideias de Marx em relação à importância da propriedade privada, dos meios de produção e do acesso ao capital, fatores discutidos e debatidos pelo Marxismo, mas promove uma progressão de perspectivas ao enfatizar sua concepção acerca do conceito de campo.

Espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital - quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto de suas posses (BOURDIEU, 2002, p.135).

Ao definir campo como espaço multidimensional, Bourdieu (2002) rompe com a visão unilateral das classes sociais, isto é, adiciona elementos que auxiliam na classificação dos indivíduos pertencentes aos grupos. Temos, ao ler capital, um conceito mais amplo relacionado a diferentes esferas de agrupamento, que perpassam o campo do visível e do palpável. Se para Marx o capital econômico é suficiente ou o principal responsável pela existência das classes, para Bourdieu (2002) o que determina, pelo menos em primeira instância, ser pertencente a um grupo específico é o conjunto de capitais, ou seja, o quanto de capital cada indivíduo possui de forma aglomerada. Dessa maneira, Bourdieu (1983) molda sua visão sobre a estrutura da sociedade baseada em 4 diferentes tipos de capitais, sendo eles o econômico, o social, o cultural e o simbólico. O primeiro, como já discutido, molda-se em torno ao acesso do dinheiro, da propriedade privada e dos meios de produção. Já o segundo, capital social, diz respeito a qual posição o indivíduo ocupa em sua comunidade, seja na profissão que exerce ou nos contatos que possui. Por sua vez, o capital cultural dialoga com a dicotomia presente entre alta cultura e baixa cultura, girando em torno dos gostos culturais dos indivíduos e de seus hábitos diários. Por fim, o capital simbólico incorpora formas de opressão que exercem poder na sociedade, oprimindo determinados grupos e tornando outros dominantes. A língua e, conseqüentemente, os sotaques, são considerados formas de capitais simbólicos, podendo, portanto, funcionar como ferramentas de opressão.

4. A relação entre o *Received Pronunciation* e o conceito de capital simbólico e classes sociais

De acordo com Mugglestone (2003), há, na língua inglesa, determinados sons que são diretamente associados com classes sociais e níveis de escolarização. Tais características fonéticas são consideradas símbolos de divisão social, uma vez que há um agrupamento de falantes em dois polos antagônicos. Dentre os exemplos, podemos citar o uso do /h/ no inglês moderno. Palavras como *house* /haʊs/, *home* /həʊm/ e *hero* /'hɪə·rəʊ/ são pronunciadas de forma diferenciada por determinados falantes, que não produzem o primeiro som, obtendo /aʊs/, /əʊm/ e /'ɪə·rəʊ/ consecutivamente.

Algo parecido acontece com o chamado *Glottal Stop* (KNIGHT, 2012), onde pronuncia-se divergentemente palavras que possuem em sua composição o som /t/ seguido de sons de consoantes e vogais. Neste sentido, palavras como *little* /'lɪt·l/, *flat* /flæt/ e *water* /'wɔ:·tə/ são pronunciadas como /'lɪ:·l/, /flæ:/ e /'wɔ:·tə:/, respectivamente. Vale lembrar, que o *Glottal stop* não acontece se o som /t/ for o de início das palavras, como em *teacher*, *train* e *turn*.

As diferenças de pronúncia citadas acima podem ser relacionadas com uma percepção, por parte dos falantes, do considerado certo e errado e, até mesmo, de uma sensação de agradabilidade (MILROY e MILROY, 2012; CALVET, 2002). Entretanto, devemos nos atentar ao fato de que ambas características são diretamente associadas ao sotaque inglês *Cockney* (NODVEDT, 2011). Segundo Springer (2015), o *Cockney* é um sotaque principalmente encontrado em Londres e regiões vizinhas, e é altamente vinculado com a

classe trabalhadora branca desta região. Em decorrência deste vínculo, o sotaque é também associado com a imagem de uma má educação formal. Comparando o *Cockney* e o RP, observamos dentre as diversas divergências, a presença de uma regionalidade forte no primeiro, uma marca do sotaque paralela a uma determinada região inglesa.

Na peça *Pygmalion* (1914), do escritor irlandês George Bernard Shaw, a vendedora de flores Eliza Doolittle, falante do sotaque *Cockney*, é convidada a participar de um experimento fonético desenvolvido pelo famoso foneticista Henry Higgins, aparentemente falante do sotaque RP. Em seu experimento, Higgins pretende mudar o sotaque de Doolittle, com a promessa de ajudar a florista a mudar de vida. Segue, abaixo, um trecho da peça, onde temos o anotador e a vendedora de flores para designar Henry Higgins e Eliza Doolittle, respectivamente.

O ANOTADOR: (explosivamente) Mulher, pare essa choradeira agora, ou senão procure abrigo em outro lugar.

A VENDERORA DE FLORES: (em uma frágil rebeldia) Eu tenho tanto direito de estar aqui como você.

O ANOTADOR: Uma mulher que emite sons tão deprimentes e asquerosos tem direito de estar em nenhum lugar, assim como não tem direito de viver. Lembre-se que você é um ser humano com uma alma e o dom divino da articulação das palavras: que sua língua nativa é a mesma de Shakespeare e Milton e a Bíblia; e não fique aí sentada murmurando feito um pombo repugnante (SHAW, 1994, p.8).

Neste pequeno trecho, percebemos a hierarquia estabelecida entre o foneticista e a florista, que se dá, além das posições profissionais diferenciadas, pelos sotaques. Possuir o *Cockney* como sotaque, diretamente vinculado com a falta de escolaridade e uma situação financeira não privilegiada, entra em conflito com o status proporcionado pelo RP, que cria uma justaposição de valores. Estes valores podem ser vistos através de diferentes cargas de poder simbólico (BOURDIEU, 2002) vinculadas ao *Cockney* e ao RP. Se por um lado, temos um sotaque representante da elite e dos educados, por outro temos o representante da classe trabalhadora, sem recursos e acesso à educação formal.

Em relação ao valor da língua e, conseqüentemente, dos sotaques, temos

Decorre da definição ampliada da competência que uma língua vale o que valem aqueles que a falam, isto é, o poder e a autoridade, nas relações de força econômicas e culturais, dos detentores da competência correspondente (os debates sobre o valor relativo das línguas não podem ser resolvidos no plano linguístico: os linguistas têm razão em dizer que todas as línguas se equivalem linguisticamente; eles erram ao acreditar que elas se equivalem socialmente) (BOURDIEU, 1983, p.165).

Ao discutir sobre a língua, Bourdieu (2002) destaca que em características estruturais, todas as línguas ocupam um mesmo patamar. Contudo, ao se relacionarem dentro do campo, em função da justaposição de diferentes níveis de poder, as línguas se entrelaçam em um mercado linguístico, onde há a criação de uma hierarquia. Tal hierarquia não é modulada por fatores intrínsecos relacionados às línguas, como dito anteriormente, mas sim acerca da quantidade de capital acumulado que possui aqueles que as falam. Vale lembrar, que o capital mencionado aqui não é exclusivamente relacionado ao dinheiro, como discutido previamente, mas diz respeito as diferentes formas de capital observadas por Bourdieu (1983).

Sendo assim, o que posiciona o indivíduo dentro do campo em um local privilegiado ou não é o seu amontoado de capital acumulado. Sendo assim, as línguas e os sotaques se ordenam em decorrência deste amontoado de capitais por parte dos falantes. Por exemplo, comparando o RP e *Cockney*, percebemos que não há registros de qualquer superioridade linguística relacionada às estruturas dos sotaques. Todavia, examinando os grupos falantes destes, constatamos uma divergência no acúmulo de capitais. Devido a esta discrepância, decorrente das disposições dos indivíduos no campo, o RP apresenta-se como detentor de grande poder simbólico e, devido aos capitais acumulados de seus falantes, ocupa posição de destaque na hierarquia localizada no mercado linguístico.

Ademais, uma vez pertencentes ao mercado linguístico, as línguas se solidificam em detrimento das outras com a ajuda de determinados veículos:

Dito de outro modo, a competência dominante só funciona como capital linguístico que assegura um lucro de distinção na sua relação com as outras competências na medida em que os grupos que a detêm são capazes de impô-la como sendo a única legítima nos mercados linguísticos legítimos (mercado escolar, administrativo, mundano, etc) (BOURDIEU, 1983, p.168).

Ao relembrarmos da história do RP, nos deparamos com uma série de associações com entidades de status e poder. De início, no século XVII, tivemos o primeiro grande veículo a utilizar o sotaque, a corte britânica, e, a partir daí, o sotaque tem sido solidificado por diversas entidades. A associação entre um grupo ou um veículo, fortalece o RP e o destaca como diferenciado no mercado linguístico, atribuindo a ele, novamente, poder simbólico.

5.Considerações Finais

Ao observarmos o mercado linguístico, pela teoria dos capitais e do campo de Bourdieu (1983), percebemos a ação de justaposição provocada pelas línguas e pelos sotaques. Tal característica, que se encontra em constante movimento, corrobora para a perspectiva de poder que pode ser associada às línguas. Esta visão quebra o conservadorismo e a crença da utilização da língua de forma neutra, que possui como sua única finalidade a produção da comunicação. Embora a codificação e a decodificação de mensagens para fins comunicativos seja, de fato, um potencial linguístico, a utilização da língua atinge camadas mais profundas no seio da comunidade, muitas delas difíceis de serem compreendidas de forma física, sem o apoio da observação abstrata e até mesmo crítica. A hierarquização dos agentes do campo, e em decorrência disto de seus sotaques, solidifica a visão da língua como entidade de poder simbólico, que exerce poder e opressão por aqueles que interagem nas configurações do campo.

Desta maneira, o sotaque inglês *Received Pronunciation* opera como uma ferramenta de solidificação de uma classe, que ocupa posições bem demarcadas na comunidade britânica. A legitimação do RP por parte das entidades e veículos ingleses, promove não apenas o status do sotaque, mas também a posição hierárquica mantida por ele no mercado linguístico. Observa-se, então, a utilização do RP para fins que sobressaem a comunicação, atingindo uma busca por respeito e autoridade por aqueles que o utilizam.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil LTDA, 2002.

- BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983
- CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.
- CRYSTAL, D. **The Cambridge Encyclopedia of the English Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- CRYSTAL, D. **The English language: a guided tour**. Londres: Penguin Group, 2002.
- DROBOT, I. Phonological Features of Cockney English Illustrated in *My Fair Lady*. In: **US – CHINA Foreign Language**. V. 9, n. 12, 2011.
- FABRICIUS, A. Ongoing Change in Modern RP: Evidence for the disappearing stigma of tglottalling. In: **English World-Wide**. V. 23, 2002.
- HANNISDAL, B. R. **Variability and change in Received Pronunciation: a study of a six phonological variables in the speech of television newsreaders**. 2006. 261 f. Tese. Departamento de inglês. Universidade de Bergen.
- HARRINGTON, J.; PALETHORPE, S.; WATSON, C. Monophthongal vowel changes in Received Pronunciation: an acoustic analysis of the Queen's Christmas broadcast. In: **Journal of the International Phonetic Association**. V. 30, 2000.
- LYONS, J. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- KNIGHT, R. A. **Phonetics: A coursebook**. New York: Cambridge University Press, 2012.
- MATTHEWS, P. H. **Oxford Concise Dictionary of Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- MILROY, J. Received Pronunciation: Who “receives” it and how long will it be “received”? **Studia Anglica Posnaniensia**. V. 36, 2001.
- MILROY, J. MILROY, L. **Authority in language: Investigating Standard English**. Oxford: Routledge, 2012.
- MUGGLESTONE, L. **Talking proper: The rise and fall of the English accent as a social symbol**. Oxford: Oxford University Press, 2003
- NØDTVEDT, H. O. **Phonological variation and change in London Cockney English: A Sociolinguistic study**. 2011.84 f. Dissertação. Departamento de línguas estrangeiras, Universidade de Bergen.
- POULANTZAS, N. **As classes sociais no Capitalismo de hoje**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.
- SHAW, G. B. **Pygmalion**. Nova York: Dover Publications, 1994.
- TRUDGILL, P. Received Pronunciation: Sociolinguistics Aspects. In: **Studia Anglica Posnaniensia**. V. 36, 2001.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E LETRAMENTO DIGITAL NA CONTEMPORANEIDADE

AMANDA MENDONÇA PEREIRA

Universidade Federal de Lavras

amanda.pereira3@estudante.ufla.br

Resumo. *O presente projeto tem como objetivo identificar se os professores de língua em formação inicial apresentam conhecimento sobre o uso da tecnologia para o processo de ensino-aprendizagem de línguas e quais são eles. Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada com alunos do 8º período de Letras de uma Universidade Pública. Os resultados preliminares mostram que esses alunos possuem conhecimento das tecnologias digitais apenas como usuários, ainda não dominando o potencial pedagógico delas.*

Palavras-Chave. *Formação Docente. Letramento Digital. Tecnologia Digital da Informação e Comunicação.*

Abstract. *The present project aims to identify if language teachers in initial training present knowledge about the use of technology in teaching and learning language process and what they are. With a qualitative approach, the research carried out with the 8th period language students of a Public University. Preliminary results show that these students have knowledge of digital technologies only as users, not yet mastering their pedagogical potential.*

Keywords. *Teacher training. Digital literacy. Digital Information and Communication Technologies.*

1. Introdução

A presente pesquisa teve por objetivo identificar, a partir da análise das práticas digitais de professores de língua em formação inicial, se esses professores apresentam conhecimento sobre o uso da tecnologia digital para o processo de ensino-aprendizagem de línguas e quais são eles. Este artigo, portanto se constitui como um recorte de pesquisa de mestrado ainda em andamento que estuda as práticas digitais de professores de línguas em formação inicial¹. O contexto de investigação foi a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa, a qual é ofertada como obrigatória para alunos matriculados no 8º período de Letras de uma Universidade Pública de Minas Gerais.

Com o intuito de atender ao objetivo proposto, desenvolveu-se um trabalho investigativo de natureza qualitativa, delineado por meio de uma abordagem exploratória. Um dos instrumentos de coleta de dados utilizado foi um questionário aplicado de forma online aos participantes no primeiro dia de aula da referida disciplina. E este artigo se propõe a apresentar uma análise dos dados gerados por essa ferramenta.

Como a base conceitual do trabalho investigativo envolve o pressuposto de que é inegável a necessidade de (re)pensar a formação inicial do professor de línguas de forma a oferecer, a esse futuro profissional, oportunidades para desenvolver um letramento digital

voltado para uma prática pedagógica que atenda as demandas dos usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). A próxima seção discutirá o que é letramento digital e qual sua importância na formação docente.

2. Referencial teórico

2.1. Adentrando nas discussões sobre o Letramento Digital

O termo letramento digital vem sendo relacionado às habilidades quanto ao uso das tecnologias digitais. Com o crescente aumento da presença das tecnologias digitais em nossa cultura, os modos de interação entre os membros da sociedade passam a ser influenciados e também moldados pelas TDICs. Por esta razão, é necessário o domínio de novas habilidades, que nos permitam ser capazes de interagir com criticidade no meio digital e produzir significados a partir deles.

Para BUZATO (2006a), letramentos digitais são um conjunto de práticas sociais intrincados por meio de dispositivos digitais com finalidades específicas, podendo se estabelecer em diferentes contextos. Sendo assim, o letramento digital se dá por meio da interação entre o indivíduo e o meio digital, no qual a partir de sua necessidade é estabelecido um uso crítico e significativo das tecnologias digitais.

A autora FREITAS (2010) define o letramento digital como um:

Conjunto de competências necessárias para que o indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vindas de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. (FREITAS, 2010, p. 339).

É possível entender, a partir da definição da autora, que para ser considerado letrado digitalmente é necessário que o indivíduo possua algumas competências específicas para fazer um uso crítico e estratégico das TDICs. A autora postula que é a partir do uso crítico, individual ou socialmente compartilhado, das tecnologias digitais que o letramento digital se estabelece.

Para os autores DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM (2016), o letramento digital pode-se configurar em diferentes tipos de letramentos que evidenciam determinadas competências, as quais são necessárias segundo os autores, para o domínio dos recursos digitais. Em seu quadro, os letramentos relacionados ao letramento digital são divididos em quatro pontos focais: i) linguagem, ii) informação, iii) conexões e iv) (re)desenho e são também organizados em ordem de crescente de complexidade. O campo da linguagem se refere ao conjunto de letramentos relacionados à comunicação por meio da linguagem, já o campo da informação remete aos letramentos necessários para acessar, administrar e avaliar as informações obtidas digitalmente. O terceiro campo, das conexões, está ligado aos letramentos vinculados à comunicação e gerenciamento das informações obtidas por meio da conectividade digital. O quarto e último campo, o (re)desenho está relacionado aos letramentos necessários para se tornar crítico e reflexivo na medida em que se consegue criar produções próprias no meio digital. Vemos na figura a seguir o quadro dos tipos de letramentos digitais:

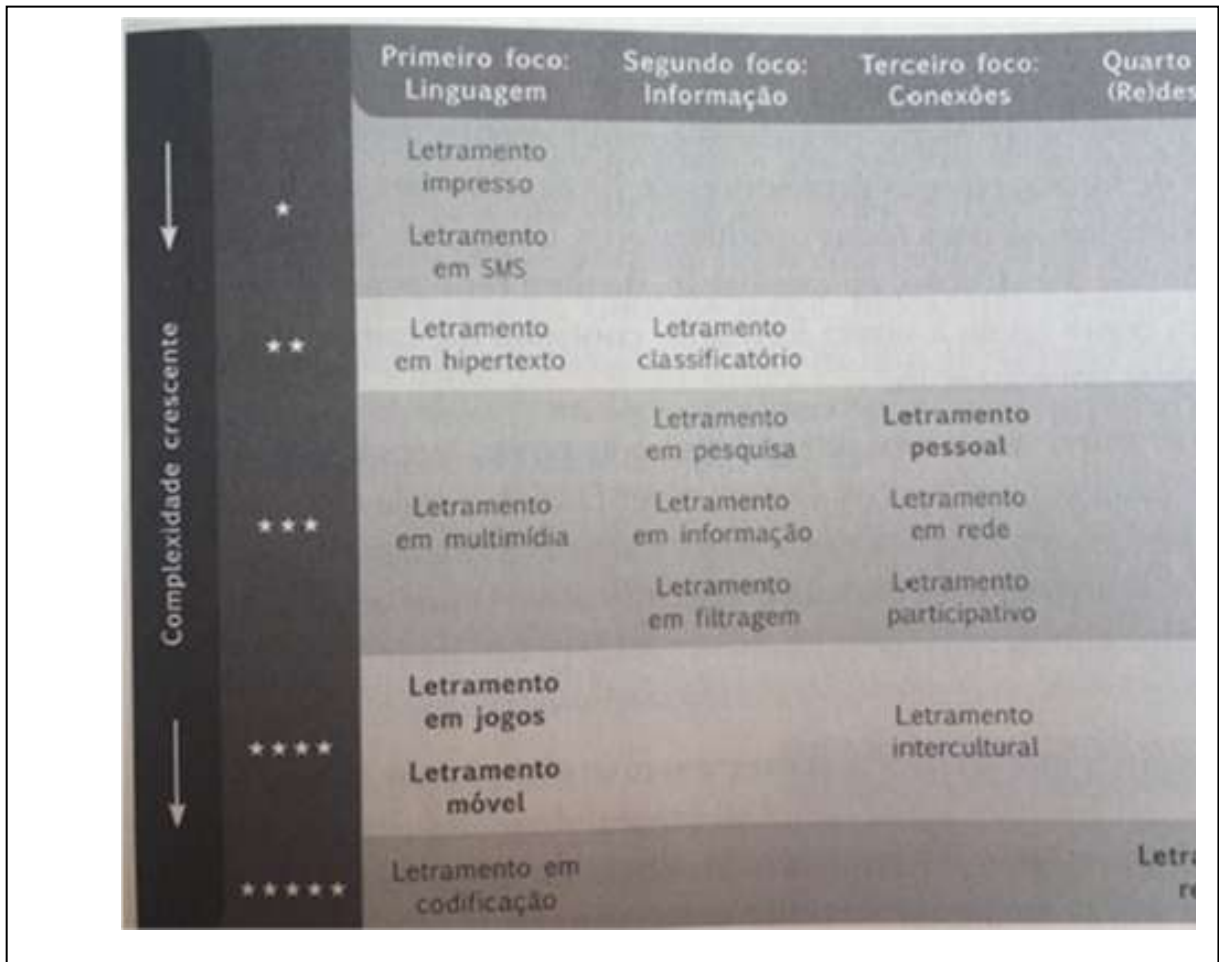


Figura 1 – Letramentos Digitais. Fonte: DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 21

Após a exposição do quadro, os autores trazem o conceito de cada um dos letramentos (2016, p. 23-58):

- a) Letramento impresso: habilidade de criar e compreender diferentes tipos de textos escritos, dominando o conhecimento de gramática, vocabulário, discurso, leitura e escrita;
- b) Letramento em SMS: habilidade de usar o “internetês” para se comunicar eficazmente;
- c) Letramento em hipertexto: habilidade e domínio do uso de hiperlinks em textos;
- d) Letramento em multimídia: habilidade de criar e interpretar textos com diferentes recursos: imagens, sons, mídias, etc;
- e) Letramento em jogos: habilidade de navegar, interagir e atingir objetivos por meio dos jogos;
- f) Letramento móvel: habilidade de, por meio das informações disponíveis na internet móvel, se comunicar, navegar, interpretar e contribuir;

- g) Letramento em codificação: habilidade de criar, ler, escrever, criticar e (de)codificar a linguagem computacional;
- h) Letramento classificatório: habilidade de usar rótulos classificatórios e descritivos apropriados para pesquisas;
- i) Letramento em pesquisa: habilidade de usar eficientemente os mecanismos de busca;
- j) Letramento (crítico) em informação: habilidade de avaliar a veracidade e credibilidade das informações;
- k) Letramento em filtragem: habilidade de filtrar as informações obtidas na rede de acordo com suas necessidades;
- l) Letramento pessoal: habilidade de usar as ferramentas digitais de forma a construir uma identidade online;
- m) Letramento em rede: habilidade de construir conexões online para uso pessoal ou profissional com o objetivo de obter e repassar informações, se comunicar e também desenvolver uma influência online.
- n) Letramento participativo: habilidade de produzir e receber informações na rede criando uma inteligência coletiva;
- o) Letramento intercultural: habilidade de interagir com sujeitos e documentos de diferentes culturas por meio de diversos contextos;
- p) Letramentos remix: habilidade de criar, modificar e redesenhar novos sentidos e novos textos no ambiente virtual.

Os autores mostram que a medida que o conhecimento e as habilidades do indivíduo são desenvolvidas de acordo com esses letramentos, mais ele se aproxima de ser letrado digitalmente, isso implica em explorar e dominar os recursos disponíveis pelas tecnologias digitais. Eles ressaltam também que muitos desses letramentos se complementam e englobam outros letramentos, se tornando então macroletramentos, (são os letramentos que estão em negrito na tabela). Pode-se ver como um exemplo desses macroletramentos, o letramento remix, que está no campo do (re)desenho mas engloba habilidades referentes à linguagem (letramento impresso e multimídia), à informação (classificatório e em informação) e também ao campo das conexões (em rede e participativo).

2.2 O Letramento Digital na Formação Docente

Diante da realidade contemporânea tecnológica que a sociedade vem vivenciando, parece de fundamental importância a discussão acerca da tecnologia digital no curso de formação de professores. A tarefa de (re)pensar a postura didático-pedagógica do professor em sala de aula torna-se cada vez mais necessária diante da mudança no âmbito educacional proporcionado pelas TDICs. Atividades de memorização e respostas exatas e definitivas não condizem mais com a realidade atual na qual o alunado possui um domínio e uma interação cada vez maior com a tecnologia digital. O papel da escola passa a ser mais relacionado a orientar do que a repassar conteúdos didáticos, com o propósito de formar cidadãos críticos em relação aos conteúdos e também ao uso das tecnologias digitais.

Como podemos ver em BUZATO (2006b, p. 10), é necessária uma formação docente na qual os formadores sejam “mediadores, construtores de comunidades de prática nas quais os professores possam ir se integrando de forma natural e significativa, tendo em mente seu próprio contexto de trabalho e suas necessidades de formação”. Compreende-se, portanto, a exigência em desenvolver, na formação do professor, habilidades práticas que sejam relacionadas com o contexto de trabalho desse profissional. Essas habilidades práticas se relacionam diretamente ao uso das TDICs, uma vez que o contexto da sala de aula muitas vezes exige que o professor tenha um letramento digital para lidar com essas ferramentas.

Esse letramento digital que é exigido ao professor precisa ser trabalhado eficazmente em sua formação inicial, de modo que ele possa ter, ao fim do curso, as habilidades necessárias para a inserção e o uso competente das TDICs. A autora FREITAS (2010) nos chama a atenção para o fato de que

essa aproximação com o letramento digital não deve ser feita, necessariamente, a partir de determinada disciplina, mas por meio de um trabalho contínuo, no interior de todas as disciplinas nas quais o professor, em sua formação inicial, possa experienciar o letramento digital no próprio processo pedagógico. (FREITAS, 2010, p. 345).

Ou seja, o curso de formação docente precisa ter nas ementas das disciplinas e também nas atividades extracurriculares, atividades que proporcionem ao futuro professor o desenvolvimento de seu letramento digital juntamente com a aquisição dos conhecimentos específicos e pedagógicos. Com o desenvolvimento de seu letramento digital relacionado à sua prática pedagógica, o professor terá condições de definir seus objetivos didático-pedagógicos e assim utilizar o melhor método de acordo com sua necessidade. Por essa razão, SAMPAIO e LEITE (2011) afirmam que o letramento consiste “na capacidade do professor em lidar com as diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo.” (p. 75).

Relacionando o letramento digital à formação inicial do professor de línguas, objeto de pesquisa do presente trabalho, podemos mencionar os preceitos de MARZARI e LEFFA (2013, p. 4) quando afirmam que “a tecnologia requer que o professor de língua(s) desenvolva e domine novas habilidades de leitura e escrita, a fim de que se torne um indivíduo digitalmente letrado e, portanto, capaz de formar futuros professores também digitalmente letrados”. O desenvolvimento do letramento digital no curso de Letras possibilita que o profissional formado seja capaz de dominar as novas habilidades de leitura e escrita surgidas a partir das TDICs e integrá-las à sua prática didático-pedagógica, e assim desenvolver também em seus alunos essas habilidades.

A autora VIEIRA (2013, p 6) corrobora com essa discussão ao apontar a relação direta existente entre o ensino de leitura/escrita e as tecnologias: “A língua, concebida como um sistema de signos histórico e social está, inegavelmente, ligada às tecnologias disponíveis. Assim, em relação ao ensino da língua materna, não há como dissociar o trabalho com a leitura/escrita e as tecnologias disponíveis”. Isto posto, é possível perceber a importância de ser desenvolvido o letramento digital durante a formação inicial do professor, o qual deve acontecer de maneira contextualizada, sempre buscando relacionar os conhecimentos pedagógicos, de conteúdo e tecnológicos em todas as disciplinas da grade curricular do curso. Pode-se assim inferir que será possível que esse profissional se torne ao fim do curso mais reflexivo, crítico e competente no que se refere à construção de sua prática pedagógica.

3. Metodologia

A pesquisa que gerou os dados deste artigo caracteriza-se de natureza qualitativa delineada por meio de uma abordagem exploratória e de estudo de caso. O contexto de investigação foi a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa, ministrada no segundo semestre de 2019, no curso de Letras – Português e Inglês, em uma Universidade Pública de Minas Gerais. A escolha do contexto de investigação se deu a partir do objetivo principal da pesquisa que consiste em investigar as práticas digitais dos professores de línguas em formação inicial, a fim de chegar a uma compreensão do letramento digital de que esses professores fazem uso.

Os participantes da investigação são alunos matriculados no 8º período do curso de Letras de uma Universidade Pública de Minas Gerais, que estavam cursando a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de língua inglesa. A sala de aula era composta por quarenta (40) alunos, sendo vinte e nove (29) do sexo feminino e onze (11) do sexo masculino.

Em relação aos instrumentos utilizados para a coleta de dados, a investigação ocorreu a partir da aplicação de um questionário - o qual é o instrumento que gerou os dados de análise para esse artigo - no primeiro dia de aula, momento em que os alunos não ainda haviam tido nenhum contato com a teoria ou a prática da disciplina com o objetivo de analisar quais as práticas digitais e os tipos de letramento que os alunos tinham até o presente momento.

4. Análise e discussão dos dados

4.1 Considerações Iniciais

Para a fase da geração de dados, o questionário foi elaborado e respondido de forma online pela plataforma do Google Forms, o que garantiu o anonimato das respostas dos participantes. O link para o acesso ao questionário foi disponibilizado na sala de aula virtual da disciplina, com o objetivo de facilitar o acesso. Foram obtidas vinte e sete (27) respostas nesse primeiro momento, pois nem todos os alunos estavam presentes na sala de aula.

O questionário apresentava dez (10) questões, cujo conteúdo se referia à história de vida dos participantes em relação às tecnologias digitais, às suas práticas digitais cotidianas, às transições referentes ao uso das TDICs e por último a um futuro imaginado. Ao responder ao questionário, eles tiveram que relatar como usariam as TDICs em suas práticas futuras como professor. Essas perguntas foram adaptadas do livro “Linguagem Online: textos e práticas” de BARTON e LEE (2015). Segundo os autores, a esse tipo de recurso para a geração de dados se dá o nome de tecnobiografia, ou seja, estudo da história de vida do participante em relação às tecnologias.

Os resultados obtidos a partir das respostas desse questionário têm por finalidade investigar, a partir das práticas digitais dos professores de línguas em formação inicial, se esses professores apresentam conhecimento sobre o uso da tecnologia digital para o processo de ensino-aprendizagem de línguas e quais são eles. Para responder a esse objetivo, serão analisadas as respostas dos participantes tendo como base os tipos de letramentos de DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM (2016). Os autores trazem em seu livro um quadro, que foi apresentado na seção 2.1 da presente pesquisa, onde são expostos os principais letramentos presentes na definição de letramento digital.

Isto posto, serão destacadas para essa análise as questões quatro (4), cinco (5) e dez (10), questões essas que serão apresentadas nas próximas seções. Com base nas respostas dessas três perguntas foi possível identificar nas práticas dos participantes dois tipos de letramentos apresentados por DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM (2016): o Letramento em rede e o Letramento Pessoal.

4.2. Letramento em rede

A partir da análise das respostas obtidas na pergunta cinco (5) do questionário inicial “Quais são as páginas web/blogs que você mais visita?” foi possível constatar que os professores de línguas em formação inicial, alunos da disciplina analisada, possuíam, ao início da disciplina, o letramento em rede em suas práticas digitais cotidianas. O Letramento em rede, de acordo com DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM (2016), se refere à habilidade de criar uma identidade online e interagir na internet. Ele é essencial para a navegação nas redes sociais, assim como para a interação online. Os autores definem o Letramento em rede como sendo a “habilidade de organizar redes online profissionais e sociais para filtrar e obter informação; se comunicar e informar outros; construir colaboração e apoio; desenvolver uma reputação e exercer influência.” (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 47). Esse letramento apresenta então como característica a habilidade de utilizar as tecnologias digitais para construir uma rede profissional ou social e por meio dela obter informações relevantes e facilitar a comunicação.

Isto posto, o quadro 1 a seguir, mostra as respostas de alguns participantes à pergunta (5) supramencionada. Essa pergunta nos permite a investigação das práticas digitais dos professores de línguas em formação inicial. A partir da análise das respostas foi possível perceber que a grande maioria dos participantes usa a internet/tecnologia digital para acessar suas redes sociais, plataforma de filmes online, sites de buscas de informações e/ou a plataforma acadêmica da Universidade.

“SIG, Campus Virtual, <i>Facebook</i> ”. (P4)
“Campus Virtual, SIG, <i>netflix</i> e redes sociais”. (P5)
“ <i>Google</i> , <i>pinterest</i> , sites acadêmicos e sites de entretenimento”. (P6)
“ <i>Youtube</i> , <i>Facebook</i> e <i>Instagram</i> ”. (P8)
“Páginas de aprendizagem de idiomas, rádios estrangeiras, sites de decoração e redes sociais”. (P12)
“ <i>Facebook</i> , <i>Gmail</i> , <i>Youtube</i> e <i>Netflix</i> ”. (P19)
“ <i>Instagram</i> , <i>Google</i> , <i>Facebook</i> , <i>Twiter</i> ”. (P23)
“Gosto muito de ler notícias diárias no site do <i>Yahoo</i> e ler blogs relacionados ao ensino de língua inglesa”. (P27)

Quadro 1: Pergunta 5: Quais são as páginas web/blogs que você mais visita? Respostas dos P4, P5, P6, P8, P19, P23, P27.

Do total de participantes que responderam ao questionário inicial, vinte (20) citaram que usam as tecnologias digitais como forma de lazer, tendo as redes sociais como prática digital cotidiana. Isso nos possibilita associar as habilidades desses participantes como referentes ao letramento em rede, conforme pontuado pelos autores DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM (2016), por entender-se que eles utilizam as tecnologias digitais para a construção de suas identidades online.

É importante ressaltar que não aparecem nas respostas desses participantes referências ao uso das tecnologias digitais como relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. O que mostra que esses professores em formação inicial ainda não apresentavam, ao início da disciplina, conhecimento/habilidades referentes ao uso pedagógico das TDICs.

4.3 Letramento Pessoal

A análise das respostas da pergunta quatro (4) “Pensando em como foi seu dia ontem, você poderia relatar onde e quando a tecnologia fez parte dele?” e da pergunta dez (10) “O que você conhece sobre o uso da tecnologia para o processo de ensino-aprendizagem de línguas? Poderia citar alguns exemplos?” do questionário inicial permitiu a associação do conhecimento dos participantes também com o Letramento Pessoal proposto por DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM (2016). Os autores apresentam o Letramento Pessoal como sendo a “habilidade de usar ferramentas digitais para formatar e projetar a identidade online desejada”. (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 44). Esse tipo de letramento é associado portanto, ao uso das tecnologias digitais enquanto usuários que satisfazem suas necessidades pessoais, e assim como o letramento em rede, constroem uma identidade online. Os autores explicam que o Letramento Pessoal é visto como um macroletramento por trazer em sua definição habilidades que englobam outros tipos de letramento, por exemplo, o letramento em rede.

É importante ressaltar também que os dois letramentos apresentados são pertencentes ao mesmo ponto focal no agrupamento proposto pelos autores: o foco das conexões. Como já exposto na seção 2 desse trabalho, este ponto focal é ligado aos letramentos vinculados à comunicação e gerenciamento das informações obtidas por meio da conectividade digital.

A pergunta quatro (4) do questionário inicial solicitou que os participantes relatassem como foi seu dia anterior em relação ao uso das tecnologias digitais. Algumas respostas são expostas no quadro 2 a seguir e mostram que esses participantes ainda possuíam uma visão das tecnologias digitais como usuários, satisfazendo suas necessidades pessoais.

<p>“Dentro de casa assistindo TV, assistindo filme no computador por meio de um serviço de <i>streaming</i>, mexendo no celular em midias sociais e fazendo compras online, na rua quando fui ao banco, no supermercado quando passei o cartão de crédito”. (P2, grifo nosso)</p>
<p>“O tempo todo, desde que acordei até a hora que fui dormir”. (P4)</p>
<p>“Durante o dia todo, pois praticamente o tempo inteiro estamos ligados seja no celular, <i>tablet</i>, etc”. (P5)</p>
<p>“Em quase todos os momentos, pois o tempo todo estamos conectados nas redes sociais com amigos e familiares”. (P6)</p>
<p>“Presente em alguns momentos nas trocas de mensagens pelo <i>whatsapp</i>, acesso ao <i>facebook</i> e tudo isso pelo <i>smartphone</i>”. (P7)</p>
<p>“Nos momentos de lazer”. (P10)</p>
<p>“Acordei com a ajuda do despertador do meu celular e imediatamente já olhei as redes sociais e a previsão do tempo. Usei meu celular para ouvir música e marcar uma carona pelo <i>whatsapp</i>. Depois usei para ver série e conversar com os meus amigos enquanto viajava. Quando cheguei em Lavras olhei o horário do ônibus que precisava pegar por um aplicativo. Por fim, usei para ver séries e ouvir música com os meus amigos”. (P11, grifo nosso)</p>
<p>“Utilizei meu celular para trocar mensagens, fazer uma ligação, assistir vídeos e escutar um podcast. Também usei um cabo hdmi para conectar meu <i>notebook</i> à televisão e assistir um filme”. (P20)</p>
<p>“Desde o momento em que acordei e acessei meu <i>Whatsapp</i> e minhas outras redes sociais (<i>Facebook, Twitter, Instagram</i>). Mas também houveram momentos em que precisei acessar o Campus Virtual e meu e-mail pessoal”. (P25)</p>

Quadro 2 – Pergunta 4: Pensando em como foi seu dia ontem, você poderia relatar onde e quando a tecnologia fez parte dele? Respostas dos P2, P4, P5, P6, P7, P10, P11, P20, P25.

Pode-se ver nas respostas dos participantes que o uso das tecnologias digitais é constante durante o dia a dia, porém nesse momento era voltado principalmente para o acesso às redes sociais e atividades de lazer. Essa análise nos permite corroborar com o exposto na seção 4.1 e interpretar que os participantes, professores de línguas em formação inicial, apesar de estarem no último período do curso, ainda não possuíam um conhecimento/uso das tecnologias digitais voltado para o potencial pedagógico delas. Na análise dos dados obtidos é possível entender que esses participantes apresentavam ao início da disciplina um conhecimento/habilidade sobre o potencial das TDICs enquanto usuários das mesmas, habilidade que se refere ao Letramento Pessoal, conforme DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM (2016).

A pergunta dez (10) possibilitou aos participantes mostrarem seus conhecimentos sobre o uso das tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que estando eles em um curso de formação de professores é esperado que tivessem algum conhecimento nessa área. O quadro 3 a seguir, mostra que os participantes tiveram respostas muito superficiais a essa questão, não entendendo efetivamente o potencial pedagógico das TDICs e, portanto, não podendo ser considerados letrados digitalmente nesse momento do curso.

“Criação de <i>blogs</i> , salas de bate-papo”. (P1)
“Conheço os sites de aprendizado de outras línguas”. (P3)
“Nada”. (P4)
“Com o avanço da tecnologia, o investimento em vídeo aulas e aplicativos tem sido de grande importância para o ensino”. (P6)
“Não conheço muito, mas poderia citar os jogos e aplicativos que podem auxiliar no ensino-aprendizagem de língua inglesa”. (P7)
“Meu conhecimento até o momento é superficial , mas acredito que terei a oportunidade de aprender mais sobre o assunto. No momento compreendo que o uso das tecnologias se dão através de aparelhos tecnológicos, como por exemplo computador, um <i>data show</i> entre outras ferramentas”. (P8, grifo nosso)
“O aprendizado pode ser potencializado pelo uso de aplicativos, <i>podcasts</i> , <i>blogs</i> , <i>vlogs</i> ”. (P12)
“Dependendo do tema da atividade até um filme é uma ferramenta de aprendizagem, jogos eletrônicos, <i>Duolingo</i> entre outros”. (P15)
“Ainda conheço pouco. Espero que essa disciplina amplie meu leque de possibilidades”. (P17)
“Conheço aplicativos populares, como <i>MEO</i> , <i>English Live</i> e <i>Duolingo</i> , mas nada que se distancie disso”. (P19)

Quadro 3 – Pergunta 10: O que você conhece sobre o uso da tecnologia para o processo de ensino-aprendizagem de línguas? Poderia citar alguns exemplos? Respostas dos P1, P3, P4, P6, P7, P8, P12, P15, P17, P19

A maioria dos participantes citou o uso de aplicativos e jogos como método de ensino-aprendizagem, porém pode-se ver que a referência feita a esses métodos foi bem vaga, o que demonstra que o conhecimento dos participantes sobre o uso das TDICs no ensino de línguas ainda está baseado no uso que eles fazem dessas tecnologias no nível pessoal. Por esta razão o conhecimento deles é associado ao Letramento Pessoal, de acordo com DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM (2016), uma vez que novamente percebe-se que eles utilizam as tecnologias digitais para satisfazerem suas necessidades pessoais de uso.

5. Considerações Finais

Com o propósito de identificar, a partir da análise das práticas digitais de professores de línguas em formação inicial, se esses professores apresentam conhecimento sobre o uso da tecnologia digital para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, a pesquisa destaca que apesar de esses futuros professores já estarem no último período do curso de Letras, foi possível constatar que eles ainda não possuíam habilidades referentes ao letramento digital para o ensino-aprendizagem de línguas no momento de realização da pesquisa.

Esse fato pode nos levar a refletir sobre a necessidade de ser trabalhado o letramento digital em todas as disciplinas durante a licenciatura e não apenas em uma disciplina específica com duração de um semestre, como afirma FREITAS (2010). É possível que a não presença das tecnologias digitais durante a formação desses professores possa influenciar

diretamente na prática pedagógica dos mesmos, ocasionando um ciclo vicioso no qual o conhecimento tecnológico seja sempre desvalorizado.

Referências Bibliográficas

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BUZATO, M. E. K. **Letramento e Inclusão na Era da Linguagem Digital**. IEL/UNICAMP, Março de 2006a. Mimeo.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006b. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf> Acesso em 09 de outubro de 2019.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento Digital e Formação de Professores**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352, dez. 2010.

MARZARI, G.; LEFFA, V. **O Letramento Digital no Processo de Formação de Professores de Línguas**. Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.2, n.2, 2013.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 110 p.

VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. **Letramento digital: o uso de tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura**. In: Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_3123.pdf> Acesso em: 15 de outubro de 2019.

A CONTRAPALAVRA DE ALUNOS DA EJA AO SILENCIAMENTO DA E PELA ESCRITA — UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA DE LINGUAGEM DIALÓGICA.

ANA MARIA URQUIZA DE OLIVEIRA

Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo

anaurquiza@usp.br

Resumo: *Este trabalho investiga a argumentação em textos de alunos do Ensino Fundamental II da Educação de Jovens e Adultos como mobilizadores de utilização do discurso do outro na apresentação de contrapalavras ao silenciamento da e pela escrita que eles vivenciam no cotidiano. A base teórica é fundamentada nos estudos bakhtinianos dos gêneros discursivos, da interação e do discurso do outro. A hipótese é que, proporcionar práticas de argumentação ao aluno através da leitura e estudo de textos, torna significativa a aprendizagem da escrita e desenvolve a visão crítica. O corpus é constituído de textos de alunos da 7ª série. Os resultados da pesquisa-ação apontam o posicionamento crítico marcado no uso de contrapontos do aluno ao discurso do outro num protesto à desigualdade social.*

Palavras-Chave: *Ensino de Português; Educação de Jovens e Adultos; Discurso do outro.*

Abstract: *This paper investigates the argumentation in texts of students of Elementary School II of Youth and Adult Education as mobilizers of using the discourse of the other in the presentation of counter words to the silencing of and writing that they experience in daily life. The theoretical basis is based on Bakhtinian studies of the discursive genres, interaction and discourse of the other. The hypothesis is that providing argumentation practices to students through reading and study of texts, makes learning writing significant and develops a critical view. The corpus consists of texts from 7th grade students. The results of the action research point to the critical position marked in the use of student's counterpoints to the other's discourse in protest to social inequality.*

Keywords: *Portuguese teaching; Youth and Adult Education; Other's speech.*

Introdução

Nesta pesquisa, estudamos como se desenvolve o processo argumentativo dos alunos sobre o tema gerador e como se apropriam das interpretações dos textos lidos sobre o tema, a fim de subsidiarem o texto escrito no gênero artigo de opinião. As aulas foram realizadas na turma de 7ª série na Educação de Jovens e Adultos no município de Diadema numa escola pública municipal.

O *corpus* é constituído de textos de oito alunos e essa seleção se fez em função da relação que estes estabelecem com a leitura e a escrita, visto se tratar de alunos com histórico

de distanciamento da escola e, portanto, do contato com a modalidade escrita da língua. Dividido em dois grupos, cada grupo representa um aspecto específico em relação a esse contato com a escrita. O primeiro, marca o pouco contato com a leitura e escrita fora dos espaços da sala de aula, e, o segundo, o oposto disso.

A partir dos dados, foi possível verificar a ocorrência de indicadores do discurso sistematizado, o ensinado na escola, através dos recursos linguísticos típicos do texto argumentativo presentes nos discursos escritos dos discentes. A estrutura do discurso escrito, a apropriação de conceitos, o discurso do outro evidenciado nos argumentos estiveram marcando a apreensão por parte dos estudantes, dessas características do artigo de opinião. Recorremos aos pressupostos freirianos de aluno sujeito ativo e, aos bakhtinianos, de dialogismo e interação social.

O objetivo da pesquisa consiste em observar o modo como o aluno da EJA usa sua capacidade argumentativa ao produzir texto no contexto da sala de aula, através de um processo pedagógico pautado no ensino linguístico-discursivo do gênero específico, função da escola, visto que, as diferenças linguísticas e/ou sociais das modalidades de uso da língua estão presentes na sala de aula (MARCUSCHI, 2001). Temos, pois, como objetivos específicos:

Observar o tipo de argumentos que o aluno utiliza em sua produção escrita e como estes fundamentam seu posicionamento político crítico; observar as características linguístico-discursivas presentes no texto escrito;

Observar como o aluno se utiliza do *discurso do outro* para se posicionar: se faz e como faz referência aos textos fonte e/ou a outros textos de seu conhecimento de mundo.

Para isso, temos como perguntas de pesquisa: 1) A prática da leitura de textos de diferentes gêneros discursivos na sala de aula possibilita ao aluno fazer uso da habilidade argumentativa no texto escrito escolar?; 2) Como o *discurso do outro* possibilita ao aluno posicionar-se em seu texto escrito? A análise, realizada segundo pressupostos bakhtinianos, atenta para a maneira como os sujeitos operam recortes e apropriações de concepções de linguagem diversas em seu retorno à sala de aula.

1. A interação na sala de aula — A voz do aluno — a contrapalavra ao silenciamento da e pela escrita

Selecionamos 8 textos dos alunos no gênero discursivo artigo de opinião produzidos no contexto da aula de LP no primeiro bimestre de 2017. Os títulos dos textos são: Igualdade para todos; Pobreza na favela; A pobreza e a fome; Proeza de viver; Pessoas que vivem desprezadas; A pobreza no Brasil; A miséria de um povo sem esperança.

A escolha dos textos foi baseada nos seguintes critérios: alunos que demonstraram grandes dificuldades em relação à produção escrita e à leitura na sala de aula e, alunos que demonstraram menos dificuldades em relação à produção escrita e à leitura na sala de aula. Essa constatação advém de respostas dadas ao questionário diagnóstico aplicado no início do ano letivo referente aos hábitos de leitura; do contato dos alunos nas aulas de LP com as normas específicas da escrita conforme gêneros discursivos trabalhados.

Os discentes produzem textos escritos que permitem a utilização do discurso do outro na fundamentação argumentativa como forma de ampliar os conhecimentos da escrita e, a

partir daí, é possível transmiti-los num processo contínuo das relações dialógicas (BAKHTIN, 2015). Seus discursos têm marcas de denúncia social e são um contraponto ao silenciamento que se faz pela escrita na sociedade.

2. O discurso cotidiano da periferia no discurso do aluno — a denúncia da desigualdade social.

Da análise feita, temos visto que os alunos trazem enunciados representativos de suas vivências, atrelados à denúncia social, o que evidencia a importância que atribuem aos conhecimentos que trazem para a sala de aula — e buscamos destacar como os organizam em seus discursos. Antônio, 58 anos, ao se utilizar de termos e expressões típicas dos grupos representativos dos menos favorecidos do país, está evidenciando marcas de sua vivência. Em seu texto, ao se referir aos pobres, faz uso da palavra *humilde* e nos deixa margem a interpretação de que o pobre é o submisso, o oprimido freiriano, pois o *humilde*, para ele, é aquele a quem é negado os direitos básicos de sobrevivência. O aluno faz uma denúncia, uma reivindicação. Destaca a educação e a saúde: “Porque os melhores médicos são para os ricos, para as pessoas humildes ainda os melhores médicos ainda são poucos para os pobres.”

Vimos que Antônio, conforme termos e expressões destacados, lança seus argumentos de uma maneira que só ele poderia fazê-lo. Seu discurso tem marcas de sua vida de décadas sem o contato com a escrita formal, porém seu conhecimento de mundo se sobressai.

Neste outro excerto, é possível observar que o aluno é responsável por seu discurso ao se posicionar contra a desigualdade, e aqui, não se faz reprodutor passivo de discurso do outro, antes, é produtor ativo de um discurso que, baseado nas leituras dos textos e em leituras de mundo, apresenta-se como seu. E não se proíbe de dizê-lo, mesmo que o faça numa norma que não é a esperada pela escola, nem a legitimada socialmente: “Para o nosso Brasil acaba com a desigualdade. A primeira coisa e os nossos políticos para de rouba para poder sobra dinheiro. Para melhora a educação. Melhora mais segurança. Melhora mais a saúde.”

Os trechos de Antônio e Zenilton demonstram que o aluno se coloca como alguém que não vê o lugar da escrita como autorizado, pertencente a ele, então se utiliza de termos e expressões típicos da oralidade, a fala de periferia, sua realidade de vida, talvez para encontrar o seu lugar de legitimação do dizer. Entretanto, observamos não faltar nos discentes, “o mínimo de conhecimento de mundo, de outros discursos, de memória social, traços capazes de dar congruência aos fatos narrados” (POSSENTI, 2002, p 111) que, a nosso ver, todo discurso, do mais formal ao mais informal, dispõe, visto ser inerente ao homem a habilidade de agenciar o uso da palavra em sua vida em sociedade. Os alunos trazem expressões que representam o discurso cotidiano da periferia, lugar representativo dos sujeitos de pesquisa, no texto de Lúcia, a expressão *a gente*, típica da fala: “A gente ver esta desigualdade não só no Brasil mais também em outros pais.”

Nos trechos de Zenilton, a seguir, ele caracteriza o lugar comum de sua vivência ao trazer a dor do outro, coloca-se no lugar desse outro e sente a sua dor! Ao mencionar os garis, os camelôs, o povo brasileiro representado nos moradores da periferia onde ele se situa e se coloca nessa posição, faz um clamor por justiça. O *como* este sujeito expressa o seu dizer, as suas dores, é algo que é só dele, é vivência! Os exemplos práticos pontuados no trecho baixo enfatizam a percepção de Zenilton, do sofrimento que passam os garis, os vendedores ambulantes, “o povo brasileiro da classe mais pobre” — o aluno faz a leitura crítica da realidade de injustiça por que passa ele e milhões de brasileiros nos seus cotidianos! Houve a compreensão do tema abordado no processo pedagógico e a conscientização de que a

desigualdade social ocasiona tudo isso: “Os gari que recolhe os lixos das sua rua também é muito sofrido isto tudo e desigualdade social [...] É muito sofrido como ele para ganhar o pão e ele depende das pessoas que vão na sua banca para comprar poder sustentar sua família e o povo brasileiro da classi mas pobre sofre [...]”.

Neste excerto, Zenilton, ao produzir o seu discurso, faz referência ao texto de Tomazi para mencionar exemplos concretos de injustiça e sofrimento que passam essas pessoas no Brasil:

O setor informal é outro fator indicador de condições de reprodução capitalista no Brasil. Os camelôs, vendedores ambulantes, marreteiros, etc, são trabalhadores que não estão juridicamente regulamentados, mas que revelam a especificidade da economia brasileira e de seu desenvolvimento industrial.

Nesse sentido, destacamos a presença em seu discurso, da leitura da realidade, da compreensão do tema e da proposta pedagógica, ou seja, o aluno se fez autor e marcou resistência ao silenciamento que lhe é imposto pela escrita socialmente. Superou as dificuldades do desconhecido, produzindo o seu discurso escrito. Observar a subjetividade do aluno autor ao fazer uso do discurso escrito, o que é novidade para ele, representa mais que o simples uso da linguagem escrita, representa o direito de voz dado a este aluno. Temos observado ao longo da análise do *corpus*, o *aluno* como sujeito da vida, ativo e não passivo, um sujeito com sua visão de mundo, emitindo opiniões e respeitando as diferentes das suas.

Lúcia traz no seu trecho a dor que sente ao ver e vivenciar os efeitos da desigualdade social na comunidade em que vive e essa dor atravessa as letras de seu discurso atingindo também o leitor:

A pobreza é uma realidade muito difícil mas real nus nossos dia pois a fome a miséria as pessoas morando na rua dói você ver e não pode fazer nada enquanto os nossos governante pode fazer muito e não faz. Isto é revoltante, gostaria que fosse diferente as coisas no Brasil, enquanto isto não acontece vamos caminha.

Nesse trecho, a aluna faz uma afirmação sobre o tema do texto. Para ela, a pobreza é uma triste realidade e existe no seu dia a dia, dando exemplos concretos de pobreza (*a fome a miséria as pessoas morando na rua*). Encerra seu ponto de vista no parágrafo, lamentando o fato de o governo poder solucionar o problema e optar por não fazê-lo. Mas, finaliza expressando esperança, resignação (*enquanto isto não acontece vamos caminha*). Mais um exemplo de discurso próprio do aluno, as palavras e expressões estão carregadas de vivência da periferia, não consideramos que este discurso, esta leitura da realidade seja simplesmente uma reprodução de outro discurso. Há uma leitura de mundo e uma compreensão do tema abordado para, então, desencadear a produção de seu discurso.

Salientamos a importância de se levar em consideração, no momento da produção textual, o contexto tanto da sala de aula quanto da realidade de vida dos envolvidos. A expressão “*vendedores ambulante também sofre com o dia inteiro para ganhar seus miseraveis trocados.*” mais que o próprio trecho como um todo, traz um alerta contra a injustiça social que paira no país, notadamente no mundo desses estudantes. Mostra, às claras, o conhecimento, por parte do aluno, de que a opressão se dá na e pela linguagem (FREIRE, 1986).

Observamos que o texto escolar escrito pelos estudantes conforme demanda pedagógica traz semelhanças entre os pares quanto às características típicas do gênero escrito trabalhado, mas é marcado, nas produções dos alunos, pelas escolhas de cada sujeito que se refletem no estilo individual. O estilo individual de cada estudante está marcado nos textos — , já que eles são sujeitos reais – interagindo na vida concreta — que simbolizam os seus posicionamentos diante da vida, por meio de palavras que refletem o que de tão perto os rodeia, a desigualdade.

Temos percebido que o discurso do aluno mostra que os processos de letramento pelo qual passaram em sala de aula, no contato com gêneros orais e escritos, constituíram práticas efetivas de resistência por meio de suas vozes que ecoam por entre as letras de seus textos. Seus discursos caracterizam práticas de sujeitos que resistem à opressão imposta pelo sistema: quando lhes é dada a voz no momento do debate, da roda de conversa e da escrita textual — resistindo ao modelo cultural legitimado, o discurso escolar, formal, e trazendo uma ressignificação com práticas de outro discurso, de outra esfera de comunicação de seu cotidiano, o *rap*, a canção popular, a mídia — produzido no contexto escolar e que pedia o uso de características de determinado gênero escrito formal. Eles resistem ao silenciamento imposto pelo uso da escrita na sociedade e gritam com suas letras, suas escritas, a suas vozes de denúncia de pessoas que sentem a dor da injustiça e se reconhecem injustiçadas, mas tomam a voz e gritam por justiça através da letra!

3. Discurso de resistência — Enunciados do *Rap* no discurso do aluno.

O texto do adolescente negro foi o que mais demonstrou o posicionamento de resistência. Ele lamenta, em seu texto, a escolha do texto da professora e, logo adiante, oferece outro para trabalho na sala de aula, típico de sua vivência particular. Aqui, o aluno chama a atenção para a sua dor, menino negro, pobre, que passa fome, que é discriminado e humilhado pela polícia nas ruas (relato dele na roda de conversa). Podemos constatar que houve o entendimento, a compreensão do objetivo das aulas, a saber, o aluno refletir sobre a realidade do mundo em que vive e se posicionar sobre ela. Em seu texto escrito, ele se posiciona como quem é conhecedor do seu direito de voz, do seu dizer! E quer se fazer ouvir!

Desse modo, aborda uma linguagem com expressões mais próximas de gêneros orais como o *Rap*. Esse discurso de um adolescente pobre e negro, vítima da discriminação social, do racismo, da fome e do desemprego, representado por expressões e termos típicos da oralidade e mais, de músicas do estilo *Rap*, vai muito além das palavras, ganha vida e, por isso, é valorizado pelo que ele mesmo — e só ele (o aluno) — poderia fazer (POSSENTI, 2002, p.109). O trabalho estilístico (o *como*), do aluno como o uso de vírgulas, a métrica, as rimas, o jogo com as formas das palavras [oposto/proposto] evidenciam a marca do discurso do *Rap*, estilo de denúncia social:

Ditados dos opressores (sic): Malandro bom é malandro morto, a ocasião faz o ladrão. Pensou em agir nunca pense, uma mentira nossa vale dez verdades e ladrão burro na rua morre também. Por isso sempre faça o que é certo que o errado so lota as cadeias e os cemitérios.

Demetrius se posiciona contra a discriminação, o desrespeito à cultura afrodescendente e expressa uma linguagem específica do grupo no qual se insere socialmente. Percebe a relação verticalizada no direito à educação, o pobre e negro é vítima de injustiça no direito à educação:

Apesar de sermos pessoas que lutam e pagam seus impostos; lhe digo uma coisa ... se você é negro é... tudo bem mais difícil para estudar... trabalhar!!! Até mesmo ser bem visto pela sociedade! A sociedade nos martiriza, nos oprime e tenta disfarçar as regras. (Grifos de Demetrius)

O adolescente está refletindo e problematizando a ordem da sociedade. Ele apreendeu os sentidos do tema discutido nos textos orais e escritos no percurso das aulas. Consideramos que os enunciados: “ser bem visto pela sociedade, a sociedade nos martiriza, nos oprime e tenta disfarçar as regras”, trazem marcas do discurso do *rap* e marcam, no discurso do aluno, a compreensão da proposta pedagógica ao discutir o tema, representado aqui no seu discurso escrito.

Por fim, observamos que o discurso do aluno mostra que os letramentos constituem práticas efetivas de resistência. Tanto os letramentos relacionados à sua vida cotidiana de morador da periferia, como também aquele que se deu na escola no processo pedagógico pelo qual ele aprendeu a fazer o seu discurso de crítica social e resistência, também através da escrita, se utiliza de marcas e vozes do discurso do gênero musical *rap*, gênero híbrido, produzido através da escrita e apresentado por meio da oralidade. Seu discurso caracteriza ainda práticas de um jovem que resiste à opressão imposta pelo sistema, quando lhe é dada a voz, o momento do debate, da roda de conversa e da escrita textual — resistindo ao modelo cultural legitimado, o discurso escolar, formal, e traz uma releitura da situação sugerindo outro discurso, de seu cotidiano, o *rap*, no seu texto, produzido no contexto escolar e que pedia o uso de características de um artigo de opinião.

A música sugerida pelo aluno, *Capítulo 4, Versículo 3*, é do grupo de *Rap* paulistano *Racionais MC's* que teve seu disco intitulado *Sobrevivendo no inferno* no ano de 1997 e representou uma vendagem de meio milhão nos trâmites da lei e mais meio milhão na vendagem clandestina. Segundo Takahashi (2014), foi com esse grupo musical que o *rap* ganhou notoriedade no país, pois antes era escutado apenas nas periferias urbanas e então passou a ser conhecido amplamente por meio da mídia televisiva e do rádio. Para o autor, esse estilo musical surge como forma de expressividade política dos jovens das periferias urbanas que o utilizam para fazerem crítica social contra os problemas que os atingem como racismo, opressão policial, pobreza dentre outros. Este grupo se caracteriza pela denúncia social contra a opressão e injustiça social tão presentes nos grupos minoritários.

Ao trazermos um pouco da história dessa música e do contexto de produção da mesma, é perceptível a observação da relação que o estudante estabelece com a proposta pedagógica ao relacionar o conhecimento de sua vivência ao conhecimento adquirido nas aulas. Ele sente tão forte a dor que vivencia no dia a dia de discriminação e opressão social que tão logo remete à memória da música que representa muito melhor, a seu ver, o pensamento crítico que a professora leva para a sala de aula através da música na voz de Zé Ramalho! Para ele, não há indicação mais adequada, que retrata tão bem a sua dor quanto esta que ele conhece tão bem! Aqui a aprendizagem se fez significativa para ele, pois relacionou um texto do repertório de sua memória particular ao texto lido e discutido na aula. E mais: não foi um estudante passivo que recebeu a proposta pedagógica como a ideal por ser parte do currículo, antes, não só rejeita como sugere outra fonte.

Considerações finais

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, em relação à apropriação de recursos linguísticos típicos do gênero artigo de opinião, observamos um aluno produtor de discurso

escrito conforme a proposta pedagógica. Percebemos o caráter crítico e o posicionamento desse aluno no texto argumentativo, nessa vertente de investigação, valemo-nos, também, dos pressupostos freirianos.

Assim, os resultados da análise permitem observar a presença da capacidade responsiva bakhtiniana nos argumentos dos sujeitos de pesquisa — jovens e adultos refêns da desigualdade social — mediante tema estrategicamente selecionado para desencadear a reflexão crítica da realidade, a fim de desenvolver o processo de conscientização. Ao analisar os textos, consideramos todo o contexto de produção, a proposta autoral apresentada e o sujeito-enunciador-produtor, o aluno da EJA. Ao produzir seu texto, o aluno, ao evidenciar seu estilo, embora não o perceba, deve ser considerado na relação com o gênero e com a proposta do mesmo, por meio da qual expressa seu posicionamento axiológico diante do contexto social, expressando seus valores e sua perspectiva crítica diante dos fatos.

O trabalho pedagógico desenvolvido baseado em proposições bakhtinianas dos gêneros discursivos foi pensado em gêneros próximos à realidade do aluno, compreendendo que não há como abordar uma quantidade considerável de gêneros, frente ao tempo reduzido de aulas que a EJA oferece por ser um ensino supletivo que visa suprir a ausência do ensino no tempo adequado. Assim, o professor gerencia a seleção de gêneros e textos relacionados ao mundo dos alunos.

Com base nos autores, pontuamos a escola como um espaço privilegiado para lidar com as dívidas das desigualdades. Em se tratando de EJA, a dívida é muito maior e, é função social dessa escola, promover estratégias de ensino em que a capacidade interpretativa do aluno permita-lhe compreender a sua própria história de modo a lutar por dias melhores e por uma vida menos injusta! A partir dos postulados de Bakhtin, observamos nos textos dos alunos, o encontro de diversas vozes — o aluno autor, o autor consagrado, o discurso da vivência, representados nas múltiplas vozes que eles representam, marcando a construção e reconstrução de significados nos dizeres dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1979]; 2003.

_____. Mikhail. **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 16a ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance I: a estilística**. Ed. 34. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: 2015.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. **Diretrizes Curriculares para Jovens e adultos**. Brasília, MEC, Maio, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para Educação de jovens e adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª Séries: Introdução/Secretaria de Educação Fundamental: 2002**.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Paulo. **Conscientização – teoria e prática da libertação**. 3ª Ed.. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Paulo. **Medo e ousadia**. Paulo Freire & Ira Shor. Rio. Paz e Terra, 1986

_____. Paulo. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Editora Parábola 3ª ed. São Paulo, 2009.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de Leitura e Elementos para a Atuação Docente**. Lucerna, 2007.

PCE, **Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos de Diadema**, 2007.

PPP, **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Dr. Mário Santalúcia, 2017.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLS, Joaquim. **OS gêneros escolares – das práticas de linguagem ao objeto de ensino** In: Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 99, nº 11.

TAKAHASHI, Henrique Yagui. **Evangelho segundo Racionais MC's: ressignificações religiosas, políticas e estético-musicais nas narrativas do rap**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. Editora Cortez, São Paulo, SP, 1947.

VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Editora 34, São Paulo, 2017.

ARTE E CULTURA NA INTERFACE COM OS DIREITOS HUMANOS

BRUNA KITERIA MOREIRA PAIVA

Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS

brunakiteria@gmail.com

Resumo: *O mundo contemporâneo passa por profundas transformações significativas e aceleradas, suscitando e provocando diversas reações, como produções culturais e artísticas que refletem todo o processo. E os temas mais debatidos e discutidos neste contexto circundam sobre os Direitos Humanos, marcados atualmente pela globalização neoliberal excludente que contrapõe por muitas vezes à diversidade e ao multiculturalismo, envolvido na mundialização que visa um colonialismo cultural, ou seja, uma monocultura superior. Para uma ressignificação ou valorização do social, do coletivo, precisa-se contextualizar que sua construção está impregnada das propostas da modernidade ou pós-modernidade. Com isso, surge a necessidade da reflexão sobre a materialização do discurso da igualdade que sobrepõe às subjetividades. O relato de experiência e pesquisa deste projeto dentro do Eixo Arte e Cultura do Observatório de Direitos Humanos, pretende trabalhar através do próprio movimento subjetivo da comunidade, retratando suas realidades e abrindo espaços para discussões, diálogos, debates, rodas de conversas, feiras, festivais e toda forma de expressões culturais e artísticas que ganham voz e fala sobre seus Direitos Humanos violados. Trabalhando a partir da comunidade para a comunidade viabilizando a formação de processos de conhecimentos horizontalizados e significados subjetivos.*

Palavras-Chave: *Direitos humanos. Arte e cultura. Relato de experiência.*

Abstract: *The contemporary world is undergoing profound significant and accelerated transformations, raising and provoking various reactions, cultural and artistic productions that reflect the whole process. And the most debated and discussed topics in this context surround human rights, currently marked by the exclusionary neoliberal globalization that often opposes diversity and multiculturalism, involved in the globalization that aims at a cultural colonialism, that is, a superior monoculture. For a resignification or valuation of the social, the collective, it must be contextualized that its construction is impregnated with the proposals of modernity or postmodernity. Thus, the need arises for reflection on the materialization of the equality discourse that overlaps with subjectivities. The experience and research report of this project within the Art and Culture Axis of the Human Rights Observatory aims to work through the community's own subjective movement, portraying its realities and opening spaces for discussions, dialogues, debates, conversation circles, fairs, festivals. and all forms of cultural and artistic expressions that gain voice and talk about their violated human rights. Working from community to community enabling the formation of horizontal knowledge processes and subjective meanings.*

Keywords: *Human rights. Art and culture. Experience report.*

1. Introdução

A percepção de que estamos passando por mudanças profundas no mundo contemporâneo, de que nem somos capazes de alcançar e compreender, torna-se cada vez

mais aguda. Para muitos pesquisadores e autores, não estamos somente passando por uma transformação significativa e acelerada, mas há também uma mudança de época, que suscita e provoca diversas reações, como produções culturais que refletem o processo. E os temas mais debatidos e discutidos neste contexto circundam sobre os Direitos Humanos, marcados atualmente pela globalização neoliberal excludente que contrapõe por muitas vezes à diversidade e ao multiculturalismo, envolvido na mundialização que visa um colonialismo cultural, ou seja, uma monocultura superior (CANDU, 2008).

Nesta perspectiva, pensa-se sobre essas relações em questões de superação das desigualdades, justiça, redistribuição e democratização de oportunidades. Com isso, adentramos à problemática dos Direitos Humanos, que por vezes são compreendidos como individuais fundamentalmente civis e políticos, o que demonstra a necessidade da afirmação dos direitos coletivos e culturais. Para esta ressignificação ou valoração do social, do coletivo, precisa-se contextualizar que sua construção está impregnada das propostas da modernidade ou pós-modernidade. Ou seja, submersos num clima político-ideológico e cultural de transformações pela globalização, avanços tecnológicos, novas subjetividades e sedimentação de mentalidades complexas (CANDU, 2008).

Com isso, surge a necessidade da reflexão sobre a materialização do discurso da igualdade que sobrepõe às subjetividades; luta-se tanto por direitos iguais expondo as diferenças que se esquece de que somos todos de uma mesma espécie. O cuidado com a diversidade é diferente da exposição das diferenças. Usar este último como matéria tangível para legitimar um discurso é desfocar o motivo da luta em si, tem-se direitos iguais, porque se é igual na espécie humana, mas é direito também igual poder viver e expressar suas diversidades sem precisar se auto afirmar no polo negativo de ser diferente. Enfim, para se ter garantido o direito diverso, precisa-se expor diferente.

Apesar de o Brasil ser um território largo e extenso em suas dimensões físicas, o que acrescenta exponencialmente sua expressão artística e cultural, as políticas voltadas para isso constituem tema muito pouco explorado, talvez por sua pequena relevância atribuída, mesmo com importância fundamental na preservação da memória e do patrimônio material e imaterial do país. Têm-se registros de políticas públicas culturais desde 1930. Entretanto, o Ministério da Cultura só fora efetivamente instituído no ano de 1985, o que reforça a falta de prioridades e relevância na agenda política do Estado brasileiro (CORÁ, 2015).

O projeto explora e desenvolve intervenções fundamentadas pela perspectiva da Psicologia Social Comunitária no que tange à atuação da comunidade como fonte de demandas e ações, em que demonstra as reais necessidades e potencialidades de produzir suas próprias ações de emancipação e empoderamento de direitos. Conforme Frezza e Spink (2013) ressaltam, o conhecimento é construído junto pelas pessoas, numa horizontalização e socialização prática, descentralizando construtos teóricos solidificados e impregnados de impossibilidades de acesso e suporte ininteligível.

Com isso, o Eixo Arte e Cultura pretendeu trabalhar através do próprio movimento subjetivo da comunidade, retratando suas realidades e abrindo espaços para discussões, diálogos, debates, rodas de conversas, feiras, festivais e toda forma de expressões culturais e artísticas que ganham voz e direito de fala. Trabalhando a partir da comunidade para a comunidade, viabilizando a formação de processos de conhecimentos subjetivos de sentidos contextualizados e não institucionalizados, rompendo com o habitual (MEDRADO e SPINK, 2013).

Pautados nos alicerces que nos oferecem a Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como a Constituição Federal, que versa sobre os princípios do Pluralismo Cultural, da Participação Popular, da Memória Coletiva e da Atuação Estatal, consideramos as possíveis ações por parte dos psicólogos no contexto das políticas públicas em arte e cultura. De modo que vemos “a relação entre políticas públicas, conscientização, atividade comunitária e desenvolvimento comunitário é uma das atividades que os profissionais e estudantes de Psicologia Comunitária devem ter como objetivo” (XIMENES, 2007). O psicólogo social toma por norte, portanto, o auxílio na compreensão do confuso corolário da política pública, promovendo, assim, uma consciência comunitária que confira aos sujeitos uma relação de pertencimento e engajamento, algo além de uma visão puramente territorial no que diz respeito aos lugares ocupados pelo sujeito.

A escassez de que se nutre a vida cultural e os abismos sociais responsáveis não só pela má distribuição de renda e recursos, mas também pelas violentas discrepâncias culturais que perpassam nosso meio sócio histórico, provocando no indivíduo um mal estar em seu próprio território, um despertencimento e desenraizamento do sujeito em relação à própria cultura; os exíguos e acanhados projetos concernentes à política pública em arte e cultura na região; a necessidade de se promover a expressão artística nos locais mais desprovidos de reflexão crítica e de gestão conscienciosa da comunidade: são estes os nortes dos quais nos municiamos na construção desse projeto.

Por finalidade, esse projeto considera a importância de se estabelecer, como prioridade, a fomentação ao livre exercício da vida cultural e artística das comunidades. A partir do desencadeamento de projetos, consolidação de redes, investimento no que diz respeito à promoção da independência cultural, o Eixo Arte e Cultura do Observatório de Direitos Humanos se coloca como mediador entre a comunidade local e a ideia geral que aqui procuramos retratar. Salienta-se que, enquanto comunidade local, não consideramos apenas a população externa ao projeto, mas também o público interno, os participantes do Observatório e a comunidade acadêmica. A arte como forma de vida, como realocação e regulação do indivíduo em sua relação com o entorno é o que buscamos, por intermédio do presente projeto, incutir.

2. Metodologia

No mês de abril de 2019 ocorreram os eventos de abertura dos projetos do Observatório de Direitos Humanos na Faculdade de Direito do Sul de Minas (FDSM) e a Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) e conseqüentemente todos os Eixos que o compõem como Arte e Cultura, Ciclos da Vida, Cidadania e Justiça, Gênero e Raça e Etnia. A apresentação tinha por objetivo demonstrar à comunidade as proposições de cada Eixo e como desenvolveriam seus projetos durante o ano, assim como disponibilizar as inscrições para alunos e egressos das instituições.

Após a integração dos novos membros iniciamos em maio o desenvolvimento do projeto com três intervenções. A primeira foi de Experimento Social em que um advogado e mestre em Direito, caminhou pela praça central de uma cidade do Sul de Minas Gerais, vestido de três maneiras diferentes: (a) garoto (b) garota funkeira (c) advogado. Que tinha por objetivo aproximar a realidade que o aluno experimenta na sua vida social e profissional, possibilitando aos presentes no momento do Experimento poderem vivenciar e observar como ocorre a rotina de advogado mestre em Direito e que também se considera um “transviado” à normalidade inculturada, de assíduo frequentador dos bailes vestido de funkeira.

O aluno egresso durante e ao final do Experimento contou sobre seus processos de aceitação e resistência em meio aos diversos papéis sociais que exerce e a necessidade de se vestir adequadamente a cada um. De princípio era uma questão para ele e depois tornou-se na verdade uma instrumento em que usa a seu favor. Posteriormente ao Experimento Social o mesmo aluno ministrou uma palestra na Roda de Conversas sobre sua dissertação de mestrado com o tema COLONIALIDADE DE GÊNERO E FILISOFIA DA LIBERTAÇÃO: Perspectivas para um direito outro. Pode intercalar sua defesa com as vivências cotidianas e o processo de integração na sociedade contemporânea e suas indagações pessoais.

Ocorreu ainda em maio mais uma intervenção numa escola municipal da mesma cidade do Sul de Minas em que fora discutido no sábado letivo com os pais reflexões sobre as várias formas de violências que acometem a sociedade e principalmente o ambiente escolar contextualizado à realidade do bairro, que é considerado um espaço de vulnerabilidade. A palestrante fora uma advogada criminalista que expos os fatos normativos de como ocorrem as diversas formas de violências e como são tratadas nas instâncias jurídicas, reforçando a imprescindível criação de associações e integrações dos moradores do bairro para que possam lutar por seus direitos de maneira mais efetiva e conjunta. O que surtiu efeito que ao final na palestra os próprios moradores e membros da escola se organizaram e montaram um grupo de apoio, discussão e integralização.

Em agosto o Eixo Arte e Cultura em parceria com a fundadora do Viveiro Criativo desenvolveram o projeto Cor&Ação que fora aprovado e apoiado pela Lei Municipal de Incentivo a Cultura. Aconteceu na praça de um bairro considerado de vulnerabilidade em após a revitalização da praça com pintura e replantio de árvores e diversas plantas foi desenvolvido várias atividades com as crianças e moradores do bairro. Como rodas de capoeira, pinturas, desenhos no rosto das crianças, dinâmicas psicomotoras, bazar, artesanato, distribuição de pipocas, doces, bolos, hot-dogs e diversos outros alimentos que moradores e colaboradores doaram para o evento. Foi um movimento de integração dos moradores do bairro e fortalecimento de redes dos equipamentos atuantes no bairro.

Em setembro fora aplicado numa instituição de atendimento socioinfantil de uma cidade do Sul de Minas, que acolhe crianças em situação de vulnerabilidade familiar. Uma ação em parceria com a fundadora do Viveiro Criativo de expressão corporal que tinha por objetivo contribuir para a ressignificação de vivências de isolamento e violação dos direitos daquelas crianças abrigadas, propiciando um momento de experiência de autonomia, empoderamento, criatividade e desenvolvimento de sociabilidade atuando na busca de prevenção de situações de risco social. Foram aplicadas diversas técnicas de teatro e ao final abriu-se para a autonomia criativa para as crianças atendidas, que inventaram seus próprios teatros com temas sorteados e apresentaram para os demais suas produções. Tornou-se um momento de grande valia e aprendizado para todos, tanto que pediram para apresentar outras vezes e posteriormente criaram um teatro para apresentar para comunidade local em as participantes desta ação foram convidadas.

Ainda no mesmo mês em parceria com uma aluna do curso de Psicologia, no seu campo de estágio fora desenvolvida uma atividade interativa e integrativa no 1º Fórum do bairro, local em que aplicou seu estágio. O objetivo era de propiciar a intento um espaço de diálogo sobre as particularidades do bairro, moradores, equipamentos, políticas públicas, aspectos ambientais, econômicos, sócio culturais. A ação proporcionou no início do evento uma dinâmica de integrabilidade dos participantes trabalhando as relações de forma lúdica com intuito de os levar à percepção consciente que o esforço em rede é muito mais fortalecido, diluído e eficaz nas ações no bairro, e que pequenos focos espalhados

separadamente acontecem e logo se diluem sem muita repercussão. Mas que se fizerem de maneira integrada o resultado será prolongado e mais eficiente.

Já no mês de outubro em parceria com a organização do VIII Encontro de Estudos da Linguagem e VII Encontro Internacional de Estudos da Linguagem, cujo tema fora Linguagem, arte e o político. Desenvolvemos atividades artísticas que interpelavam e clamavam pelo uso da linguagem na arte com o político, houve participação musical de abertura do evento, intervenção do Museu Humano contanto com as parcerias do outros Eixos: Ciclos da Vida, Cidadania e Justiça, Gênero e Raça e Etnia que simbolizaram com seus corpos as temáticas de seus Eixos no coquetel e lançamentos de livros do Congresso. E por fim, no encerramento fora apresentada uma performance que falava do sofrimento da mulher negra na universidade e da opressão positivista e colonizadora do saber. Contrapondo através da arte e da linguagem a política deferida pela sociedade atual.

E ao final, no mês de novembro encera-se com o Festival Arte e Cultura que de maneira plural e singular pretendeu abarcar toda forma de expressão artística, cultural, linguística da comunidade e região. Possibilitando um espaço de liberdade de expressão e exposição de seus trabalhos. Contou com apresentações visuais de crônicas, textos, poesias, ilustrações, fotografias, desenhos e orais de musicais e leitura de textos e poesias. O Festival tinha por intuito aproximar e ser canal de transporte para todo sujeito que inserido numa comunidade vive seus dilemas e limitações, contudo tem a oportunidade partilhar e compartilhar daquilo que vive ou deseja viver, de denunciar as injustiças sofridas, bem como exaltar sua cultura que resiste ao longo do tempo. O Festival como o próprio nome já nos fala, é o momento de festejarmos o ano, festejarmos o tempo, festejarmos o momento e principalmente festejar quem somos e nossas imensuráveis e incontáveis maneiras de existir, resistir e se expressar.

3. Considerações finais

O projeto seguiu suas orientações normativas, bem como cumpriu com todas as ações programadas, contudo muito mais que isso, trouxe experiência e vivências para todos que participaram e puderam resgatar de alguma forma através da arte e da cultura o que tinham de melhor em suas capacidades e potencias de vida, bem como espaços para discussões, interpelações e reflexões para procura de um lugar melhor e mais justo, em que os direitos sejam respeitados e o ser humano dignificado por ser quem é.

Diante das experiências da aplicação desse projeto pelo Observatório de Direitos Humanos, o que mais se encontra de dificuldade é poder ver as faltas e as injustiças e muitas vezes ter que recuar por não ser o responsável mediato da mudança, entretanto acredita-se que através das intervenções realizadas de alguma forma trouxe-se a possibilidade de voz, resistência e o sentimento tem pessoas que se importam e se interessam por em lutar contra os direitos violados.

Falamos muito de políticas públicas, no entanto o que mais encontramos nos caminhos dos projetos foram pessoas de alma humana, pois assim como fala C.J. Jung de que podemos dominar muitas técnicas e conhecer todas a teorias disponíveis que circundam o problema, mas quando estivermos com uma pessoa de alma humana sejamos outra pessoa de alma humana.

Referências Bibliográficas

BRASSOCO, Sonisa Mari Shina; SUPERTI, Tatiana. **Vygotsky e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano.** Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/04.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2019. 18:30:52.

CANDU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05>>. Acesso em: 26 maio 2019. 17:23:54.

CORÁ, Maria Amelia Junddurian. **Do material ao imaterial: Patrimônios culturais do Brasil.** São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

FREZZA, Rose Mary. Práticas Discursivas e Produção de Sentido. In: SPINK, Mary Jane P. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. pp.1-21.

XIMENES, Verônica Moraes. **Políticas Públicas e Psicologia Comunitária.** Disponível em <http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/69-17067-08072013-175606.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019. 15:10:32.

MEDRADO, Benedito. Produção de Sentido no Cotidiano. In: SPINK, Mary Jane P. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. pp.22-41.

DO POÉTICO E DO POLÍTICO NA ARTE DE HÉLIO OITICICA

BRUNO CÉSAR CASTELLO ANANIAS, ATILIO CATOSSO SALLES

Universidade do Vale do Sapucaí

Resumo: Tendo por base os dispositivos teórico-metodológicos da Análise de Discurso, busca-se compreender neste trabalho como se dá a formulação e o funcionamento discursivo do poema-bandeira “seja marginal seja herói” de Hélio Oiticica enquanto composição política-artística. O poema-bandeira “seja marginal seja herói” de 1968 foi formulado no período da Ditadura Militar no Brasil e se tornou símbolo de resistência política e cultural da época.

Palavras-chave: Discurso. Arte. Poético. Político. Materialidade Significante.

Abstract: Based on the theoretical-methodological devices of Discourse Analysis, we seek to understand in this dissertation how the formulation and discursive operation of the poem "be marginal be a hero" by Hélio Oiticica as an politic-artistic composition occurs. The 1968 poem "be marginal be hero" was formulated during the Military Dictatorship in Brazil and became a symbol of political and cultural resistance at the time.

Keywords: Speech. Art. Poetic. Political. Significant Materiality.

1. Considerações iniciais: um percurso

A arte, antes mesmo de se tornar um objeto de reflexão de âmbito acadêmico, é significada desde muito como algo que atravessa a humanidade e perpassa culturas desde os primórdios. É considerada, por uma definição muito simplificada e reducionista, como uma produção humana de cunho estético e comunicativo por uma concepção pragmática. Discursivamente, a arte é linguagem e enquanto linguagem ela serve para comunicar e não comunicar (Pêcheux, 1990).

De acordo com a História da Arte, as primeiras manifestações de arte surgiram na Pré-História, por volta de 40000 a 3000 a. C., nos períodos Paleolítico e Neolítico em que os homens eram caçadores, coletores e, posteriormente, agricultores. Naquelas épocas, as manifestações artísticas tinham caráter simbólico, religioso e ritualístico, ou seja, detinham características de magismo. Estes modos diferentes de significar a produção artística estão relacionados às condições de produção desses fazeres (ORLANDI, 2009). Os sujeitos e as situações determinam e constituem o que se compreende por condições de produção, pois é por via da situação e do sujeito que os sentidos são formulados e instaurados em contextos culturais distintos.

As primeiras manifestações de arte foram as pinturas em cavernas, chamadas de Pinturas Rupestres, muitas vezes retratando animais e partes do corpo humano, a exemplo (mãos). Foram confeccionadas pelos primeiros homínídeos que viviam em cavernas devido às baixíssimas temperaturas.

De acordo com alguns teóricos, essas primeiras manifestações da arte surgem como uma forma de magia (ritual), pois se acreditava que, ao representar os animais nas cavernas, seria mais fácil caçá-los ou livrá-los do extermínio. Outros, porém, como John Halverson, da Universidade da Califórnia, afirmam que os homens primitivos pintavam por puro amor à arte. Para David L. Willians, este tipo de pintura está associado a alguma prática religiosa que era acompanhada de música e dança. No entanto, Richard Leakey (1995), estudioso do assunto, afirma que essas pinturas são fragmentos de uma história antiga e embora se tenha interesse em interpretá-las e constituir-lhes sentidos, são tão remotas que a compreensão de seu funcionamento passa ser limitada.

Para o homem pré-histórico, a arte era uma forma de ritual. Uma maneira pela qual seus hábitos de sobrevivência poderiam ser mantidos e constantemente atualizados (caça). Pensava-se que, ao invocar os animais, por meio de pinturas, esses permaneceriam e se subjugariam ao caçador. Há um poder mágico por meio do qual formas e cores transfiguram a realidade e nela se instaura domínio e poder que, por conseguinte, acompanhará a evolução das manifestações artísticas.

Segundo historiadores, a arte antiga surge após a criação da escrita. Para os antigos habitantes da Mesopotâmia e do Egito, a arte tinha caráter extremamente religioso e político. Religioso porque deuses eram representados nos seus monumentais templos, manipulando o destino dos homens; político devido à figura do faraó (representante divino na terra) para quem se buscavam as melhores representações pictóricas nos monumentos funerários (pirâmides) em cujas paredes se representava a vida do monarca, seus feitos e glórias, além de constituírem, por via da escrita antiga (hieróglifos) e pela escrita hierática (religiosa), orações, máximas, cânticos e rituais de magia para que o rei não se perdesse no caminho da imortalidade e pudesse a cada noite repetir o mesmo ritual eternamente. Deuses e faraó eram uma só entidade. Religião e política se atrelaram e se perpetuaram na cultura ocidental.

Documentos antigos, relatos e várias obras literárias que ficaram para a posteridade, atestam o esplendor da cultura greco-romana ou cultura clássica. No período que vai de 1000 a. C. – 300 d. C., a cultura clássica floresceu, marcando seu avanço no Ocidente. Os gregos e os romanos souberam, como nenhuma outra civilização, produzir arte em todas as esferas: arquitetura com grandes templos, teatros, aquedutos; esculturas, pinturas magníficas como os afrescos encontrados nas ruínas de Pompeia e Herculano e literatura com as épicas clássicas: narrativas dos efeitos heroicos, maravilhosos e grandiosos dos heróis.

Dentre os textos épicos que eram escritos em versos, ou seja, com estrutura de poema, os mais conhecidos são: Odisseia, Ilíada de Homero e Eneida de Virgílio. Para essa civilização, a arte poética era considerada a mais sublime dentre todas, pois se acreditava que o poeta, ou seja, aquele que tinha a capacidade (engenho) de trabalhar a palavra, e por ela construir relatos de seus heróis, havia sido tocado pelas mãos dos deuses e era considerado, até mesmo, um semideus.

Em síntese, a arte clássica era uma fusão de naturalismo e idealismo, privilegiando o essencialmente humano, porém não se apartando das divindades, pois se acreditava que os deuses podiam determinar o caminho da humanidade, castigá-la ou protegê-la, por este motivo tantos artefatos e artes exuberantes foram feitos para agradar e acalmar os deuses. No entanto, o primado do antropocentrismo (homem no centro) e do politeísmo (vários deuses) começa a perder espaço com o advento da cristandade, por volta de 300 d. C.

Com o poderio da Igreja, a partir da oficialização do Cristianismo no Império Romano e com a entrada na Idade das Trevas ou Idade Média, a arte passou a ser essencialmente de cunho religioso (monoteísmo cristão) com suas igrejas góticas, ogivais, simbolizando a elevação a Deus; retábulos com encenações da vida dos mártires e muitos afrescos. Surgem novas técnicas e artefatos artísticos, tais como a pintura a óleo sobre madeira e a têmpera.

O simbólico, o religioso e o/a político (a) travam uma verdadeira batalha de dominância nesse período culturalmente sombrio. A arte literária também se manifesta nessa época. É o Trovadorismo com seus poemas cantados pelos jograis. As novelas de cavalaria também foram criadas. Duelos, batalhas, cavaleiros, damas e heróis.

A partir deste período de dominância de aspectos religiosos em que o fazer artístico é legitimado pelo poder da Igreja, a arte entra em uma fase de grande abrangência: a Arte da Idade Moderna. Não se deve confundir Arte da Idade Moderna com Arte Moderna. A primeira se refere ao período historiográfico. A segunda a um estilo. A arte da Idade Moderna teve uma abrangência de meio milênio. De 1350 a 1850 aproximadamente. É neste recorte temporal que se dá o Achamento do Brasil pelos portugueses e após a chegada dos Jesuítas, por volta de 1549, a arte dita canônica começa a ser produzida, também, em terras brasileiras.

Vários cânones foram se firmando e muitos estilos foram criados e reelaborados tanto na Europa quanto no Brasil recém explorado. Há, em tal fase, o aparecimento da Renascença, o ressurgimento do Classicismo, o advento do Barroco, o idealismo, muitas vezes, utópico do Romantismo, dentre outros.

Tudo regado a um jogo de poderes, de domínio e autoritarismo. A política dos sentidos e o político da / na linguagem dividindo os sujeitos e os sentidos no que pode e deve ser dito ou silenciado. Reis, príncipes, mecenas, papas, aristocratas, nobres, senhores de engenho e políticos apoiando, cultuando, desprezando e rechaçando a arte e os artistas. A Igreja com o mundo celestial e a sociedade com o mundano; o Catolicismo versus Reforma Protestante; o Velho e o Novo Mundo, nacionalismo contra estrangeirismo. Tudo isso envolveu o fazer artístico-cultural da Idade Moderna.

Da divisão dos sujeitos e sentidos, pode-se reparar a luta de uma cultura de opostos, antagonismos sociais, contradições de práxis ideológicas que permearam o universo das artes. Manifestação da linguagem. Prática discursiva. Atividade languageira. Com Adorno, corroboramos a ideia de que a arte é conflitante, paradoxal visto que é linguagem e a linguagem é antagonica enquanto prática discursiva (efeito de sentidos entre locutores). De outro modo, o que se compreende por arte está mais relacionado ao contexto sociocultural do que a didatismos teóricos.

Marxista ortodoxo, Theodor Adorno, encara a arte como um movimento libertador, um lugar livre de utopias, uma fuga ao condicionamento do “socialmente correcto” que através do confronto, da revolução, da luta, provoca transformações no mundo cultural e na sociedade. Encara a obra de arte na **dicotomia dos opostos, do conflito de contrários**, sendo que só nesta luta se possa aceitar a arte como arte. **Só existe arte porque existe não-arte**, só existe a parte empírica da arte porque existe a parte espírito da obra. As formas (parte empírica da obra de arte) são uma e uma só parte do todo (a obra de arte) (MONDIM, 2011, grifo nosso)

Prosseguindo ainda neste percurso, a arte chega a sua mais nova designação. Arte Contemporânea (1850 - atualidade). Aqui, talvez tenha sido a periodização mais complexa de

todas. Tudo surge com a mudança no cenário político na Europa e, posteriormente, no Brasil. O Absolutismo deu lugar à Democracia. A Revolução Industrial, o Capitalismo, ascensão da Esquerda, Marxismo e luta de classes.

Houve e há um misto de fazeres culturais, de práticas, estilos e de materialidades que se fundem no gesto de composição/formulação dos artefatos artísticos. É o aço, a tinta, o tecido, a fotografia, a tela, a madeira, o decorativo, o industrial, o rústico e o elegante etc., cada materialidade com sua especificidade, jogando com as possibilidades de formulação. Desterritorialização de cânones. Insurgência. Materialidades significantes (LAGAZZI, 2017) que impossibilitam, histórica e teoricamente, classificações. Segundo Radde (2017),

tal posicionamento visa encontrar soluções para problemas, a partir de técnicas materiais as quais se opõem às técnicas de adivinhação e interpretação e que deixam de lado o que sobra, o “resto” que não cabe no que é da ordem do estabilizado, característica do que vem a higienizar as relações sociais e apagar diferenças de diversas ordens

O que marcou esse momento foi o questionamento de todas as teorias, das bases antigas, da tradição, dos universos discursivos logicamente estabilizados (GADET & PÊCHEUX, 2010); os cânones foram colocados de lado em detrimento de uma nova concepção de arte que pudesse não mais (somente) representar o belo, mas também que pudesse acompanhar a evolução e a mudança da sociedade. São estéticas e estilos que convivem entre si, que se excluem, se agrupam, entram em conflito, instauram o novo, reestruturam o antigo, dividem os estilos, dividem os sujeitos e os sentidos (lugar do político?), num eterno trabalho de metaforização (lugar do poético?); lugar da paráfrase e da polissemia, da memória discursiva. O pensamento de Lefebvre (1976) corrobora com tais apontamentos.

Surpreender cada coisa e todas as coisas pelo seu lado **instável**, perecível; **pôr a descoberto a aparência e toda a estabilidade**, todo o equilíbrio, toda a imobilidade; **acentuar o devir**; utilizar os germes da **destruição e de autodestruição** que qualquer realidade traz dentro de si [...] (LEFEBVRE, 1976 *apud* MONDIM, 2011, grifo nosso)

A arte, com o passar dos tempos e com sua inserção na sociedade, recebeu diversas categorizações a partir do viés pragmático, tais como arte decorativa, artes plásticas ou visual, artes do espetáculo e arte literária, apenas para destacar. Destas advêm algumas formas artísticas que conquistaram determinado prestígio social, a exemplo da pintura e do poema. A pintura é a forma mais prestigiada das artes plásticas ou visuais e o poema da arte literária. Esta leitura que aqui se faz parte do princípio de que as categorias ou classificações constituem o universo das teorias das artes e da literatura e não o da teoria discursiva já que se pode ler em Gadet e Pêcheux (2010) que é ilusória estas estabilizações de sentidos.

Independente se categorizações, formas ou gêneros que as artes e suas funções recebem, que nada mais são que cânones ou convenções sociais instauradas pelo tempo e uso; elementos de didatismo como se fosse possível enquadrar o fazer humano em categorias, o simbólico, o religioso, o ritualístico, o estético e o político acompanham-nas. Se em todos os períodos, é algo que deve ser analisado com mais apuro a fim de que se possa sair da evidência de sentidos.

O que se pretende aqui, a partir de uma leitura discursiva, a partir dos dispositivos teórico-metodológicos da Análise de Discurso, é compreender como o poético (trabalho da

metáfora) e político (clivagem dos sujeitos/divisão dos sentidos) funcionam na produção artística contemporânea, em especial no poema-bandeira “seja marginal seja herói” de Hélio Oiticica que é objeto de investigação deste trabalho.

O que foi proposto, até o momento, não foi um revisionismo a partir dos conceitos teóricos da historiografia das artes, mas, acima de tudo, reforçar o lugar de investigação, de compreensão, de leitura e escuta pretendidos por esta pesquisa que é de caráter de entremeio, pois se inscreve no viés da Análise de Discurso, mas também em áreas distintas do conhecimento. Por imposição mesmo do próprio objeto de investigação que é o poema-bandeira “seja marginal seja herói” de Oiticica, o qual perderia muito de seu caráter qualitativo e funcional se se tentasse mobilizá-lo por meio de um único viés teórico, este trabalho se ancora, principalmente, na Linguística e na Análise de Discurso para pensar este objeto artístico, já que a arte é linguagem, estética, poética e comunicação.

Como já mencionado, a arte é de cunho comunicativo. Se mecanismo de comunicação, é linguagem, objeto também da Linguística. Tanto que se fala em linguagem artística. Se linguagem, traz em si o poético. O poético é inerente às línguas e à linguagem. E tudo isso atravessado pelo político (divisão dos sentidos e sujeitos). Em suma, se há linguagem, poético e político, há discurso: lugar dos sentidos e da interpretação, objeto da Análise de Discurso.

2. Da pesquisa

Sempre me foi de muita importância o fazer artístico em todos os âmbitos. Acredito que a arte tem o potencial de atravessar o sujeito e instaurar nele percepções, até então desconhecidas, tirando-o da evidência e colocando-o numa compreensão outra da realidade; disse realidade, não real. No presente trabalho, noções como contradição, equívoco, poético e político apresentam-se essenciais para nossa reflexão, tendo em vista o trabalho que se empreende por via da interpretação, e sob a ótica da Análise de Discurso que tem em Pêcheux e Orlandi vozes teóricas de relevância maior, conduzindo-nos à compreensão de diferentes materialidades significantes (LAGAZZI, 2017) e aos sentidos daquilo que estamos formulando como limiar entre arte visual e literatura, ou seja, o poema-bandeira de Hélio Oiticica.

Para isso, investigamos a cadeia de sentidos que se formulam a partir da equivocidade, da interpretação, do político e do poético que é próprio da língua e que se manifesta no discurso; a arte, aqui, é compreendida não como via do discurso, mas sim como o próprio discurso visto que é linguagem e acontece.

Desde o início de minha trajetória profissional, como graduado em Letras, a linguagem literária e artística sempre me inquietou, por isso mesmo, dediquei boa parte de minha carreira motivado à compreensão do funcionamento das artes. O que sempre me chamou atenção e se tornou inquietante a mim, é que, a literatura e outras manifestações das artes não sendo a realidade, muitas das vezes, funcionam como manifestação ou transfiguração desta realidade, ou seja, traz para dentro da obra e instaura fora dela, nos espaços em que se demanda arte, aspectos da realidade, como uma manifestação em verossimilhança, efeitos de sentido do fazer artístico o qual possibilita um pacto entre sujeitos: autor x leitor, espectador x obra, provocando uma aproximação do universo do artista àqueles, incitando um movimento de engajamento e de mudança de alguma organização do social.

Com efeito, o engajamento está no ato de compreender que a liberdade é atividade criadora e, partindo desta premissa, orientar a experiência estética, que o leitor extrairá da leitura para uma possível vontade de agir, é não só o que constitui o ato engajador de uma obra, como também o mínimo que se deve esperar de seu criador (SARTRE, 2004, p.48).

Se embrenhados por uma escuta e leitura discursivas, há de se perceber que o que o pensamento sartreano evoca, e com o qual concordamos, é o político (divisão, clivagem dos sujeitos e sentidos, o que deve ser dito ou silenciado) funcionando no processo de circulação da obra. A obra engajada à qual o filósofo se refere é sociopolítica, ideológico-marxista constituída para a infraestrutura, no estado de dominados na luta de classes. Esta obra mobiliza, como diz o próprio filósofo a vontade agir — para aqueles que têm a escuta e mobiliza os sentidos de uma outra perspectiva. Aí está o funcionamento do político, desestruturando a estabilização dos sentidos. O fato de que autor/artista/obra/leitor/espectador não se desvinculam, é prova de que a exterioridade veste a constituição do sujeito e isso se reflete como práxis em suas produções, pois a historicidade é constitutiva dos sujeitos e o político o cliva.

Cada quadro, cada livro é uma recuperação da totalidade do ser; cada um deles apresenta essa totalidade à liberdade do espectador. Pois é bem essa a finalidade última da arte: *recuperar este mundo, mostrando-o tal como ele é*, mas como se tivesse origem na liberdade humana (SARTRE, 2004, p. 47, grifo nosso).

Por viver na ilusão constitutiva de que é a origem dos dizeres e dos sentidos como estivessem sempre lá e sem a consciência de que se é assujeitado ao Estado e às leis, os sujeitos, pelo trabalho do inconsciente, se esquecem de que são cindidos e que a política dos sentidos funciona na constituição de si. Desta forma, a arte tem seu funcionamento catalizadora desta divisão, recuperando a totalidade da realidade representada na obra e ao mesmo tempo possibilitando ao espectador ser responsável por interpretar o que ela apresenta. Aqui é que comungamos da ideia de que a arte é transgressora, contraditória, mas também transfuradora da realidade que muitas vezes está silenciada.

Por ser a linguagem a forma humana básica de comunicação e tendo em vista, por uma leitura discursiva, que ela não é neutra nem transparente, é que, tal pesquisa despertou-me interesse. Certa feita, o pintor expressionista Cândido Portinari [s.d.] elaborou a seguinte reflexão: “Estou com os que acham que não há arte neutra. Mesmo sem nenhuma intenção do pintor, o quadro indica sempre um sentido social.”

E é justamente a persistência do social como algo que “não cessa de se inscrever” — parafraseando Lacan (1975, p. 86) — nas obras de arte é que minha atenção se voltou a produções artísticas e literárias de caráter contraditório, questionatório ou que instigassem um movimento de reflexão acerca da realidade que nos circunda; os sentidos que determinadas obras e produções artísticas instauram na sociedade e, inclusive, seus movimentos de *ruptura e resistência*.

Assim se deu o interesse pela obra de Oiticica e, principalmente, pelo poema-bandeira “seja marginal seja herói”. Despretensiosamente, lendo uma página de jornal, deparei-me com o seguinte enunciado: “uma aluna da Universidade Federal da Paraíba recebeu voz de prisão, em meados de 2017, por ter pichado no mural da universidade a frase “seja marginal seja herói”.

Aquilo pairou-se como interrogação em minha mente. O que havia de tão nefasto para a aluna ter sido quase presa? Depredação do patrimônio público? Manifestação de ideias em um espaço público? Deturpação da ordem no espaço universitário? Ou no tal enunciado havia algo a mais?

Contaminado pela ilusão constitutiva e pelo estado de evidência, não via nada de mais na tal frase que pudesse gerar um conflito com tamanha proporção. Afinal, nem mesmo a compreendi num primeiro momento. Para mim, era mais uma formulação no universo artístico-literário. Fui ao enalço. Pesquisei. Por fim, entrei em contato com uma produção artística e um artista relevantes. O poema-bandeira “seja marginal seja herói” de Hélio Oiticica. Imediatamente, o interesse por compreendê-lo instaurou-se em mim. Por isso mesmo, recorri aos estudos da linguagem e aos dispositivos teórico-metodológicos da Análise de Discurso a fim de interpretá-lo e compreendê-lo não só enquanto formulação de uma obra, mas como discurso e, principalmente, pelo viés social que tal obra traz em sua constituição.

Pelo gesto da aluna na Universidade Federal da Paraíba, vê-se a atualização da obra de Oiticica — antropofágica e tropical — que em sua essência possibilitou, no transcorrer do tempo, uma mudança intensa no cenário cultural do Brasil e que instigou em mim a necessidade de compreender esses movimentos que permanecem contemporaneamente no espaço urbano, principalmente os que derivam de reformulações de suas obras.

2.1. Caminhos metodológicos

O fato de que somos seres de linguagem, constituídos por ela e levados incessantemente a interpretar, uma noção adquirida ao ter contato com os dispositivos teóricos da Análise de Discurso, torna-se via investigativa deste trabalho. A relação entre sujeito, mundo e linguagem não é transparente. Existe uma opacidade na linguagem à qual só se tem acesso por meio de uma escuta e leitura discursivas, mobilizando dispositivos de interpretação no sentido de compreender aquilo que não é estanque mas sim caudaloso, ou seja, o discurso.

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos (ORLANDI, 1996, p.9).

O que se faz aqui é tentativa de compreensão, de interpretação, via linguagem artística, de materialidades significantes (idem), em condições de produção distintas, com suas contradições, equivocidade; funcionamento poético e do político inerentes à língua e ao sujeito. Instaurados pelo poema-bandeira e pelo enunciado “*seja marginal seja herói*” é que se busca, à luz da Análise de Discurso, o entendimento da significação e da formulação deste discurso no que diz respeito à sua função enquanto arte. Uma obra formulada na ditadura militar, 68 que vem circulando e se resignificando desde então.

Nascemos na linguagem, vivemos na linguagem e o discurso fala por nós pela aproximação ou distanciamento e é este viés que procuramos para compreender a arte, também, como trabalho de resistência. A resistência na arte, na língua é parte do trabalho simbólico e da ideologia, visto que a linguagem artística está veiculada à história. Por haver persistido, via memória discursiva, sua circulação e reformulação até o presente, o poema-bandeira de Hélio Oiticica presentifica-se pelo trabalho de resistência do sujeito à língua e a qualquer de suas manifestações. Pêcheux traz a lume o trabalho da resistência no funcionamento da linguagem. Segundo o filósofo,

As resistências: não entender ou entender errado; não “escutar” as ordens; não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; *deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras...* (PÊCHEUX, [1982], 1990, p. 17, grifo nosso).

Além do trabalho da resistência, do funcionamento do poético e do político no objeto analisado, outras noções também são mobilizadas para o trabalho de interpretação e compreensão. Tais noções não são foco de análise, mas dispositivos inerentes ao processo que aqui é traçado. As noções de *ideologia, discurso, memória discursiva, materialidades significantes, equívoco, historicidade, interpretação, linguagem e arte*, possibilitaram o gesto de descrição e interpretação do objeto artístico e uma possível compreensão sobre seu funcionamento. Daquilo que lhe permanece ou lhe foge enquanto composição de uma peça artística.

2.2. Definindo o objetivo e o procedimento de análise

Duas noções são caras à Análise de Discurso e aos discursivistas. A noção de corpus e de recorte. Ao corpus compreende o objeto discursivo a ser analisado e ao recorte a parte do objeto que mais interessa ao analista. Aquela na qual o incômodo, a inquietação se instauram. Considera-se como corpus de análise para esta dissertação uma versão do poema-bandeira “seja marginal seja herói” de Hélio Oiticica, algumas imagens de bandeiras, poemas completos de vários autores, recortes de poemas de outros e uma reformulação que circulou nos meios digitais, em 2018, do poema-bandeira “seja marginal seja herói”.

A princípio estes objetos serviram-nos como observatório, como um lugar profícuo para o exercício de interpretação e funcionamento metodológico da Análise de Discurso. Pensando sempre linguagem e discurso num batimento entre descrição e interpretação que segundo Pêcheux (2008) no exercício de análise não se pode separá-los, levando em consideração a historicidade e as condições de produção em que foram formulados.

Os sentidos não estão por trás da obra ou do enunciado, muito menos escondidos neles. Eles estão na discursividade que emana na própria formulação das produções artístico-literárias. O discursivista os considera a partir de sua escuta, leitura e interpretação. Por meio do jogo da linguagem, do trabalho da paráfrase e da polissemia, deve-se sair do efeito de evidência e trabalhar na opacidade da linguagem.

O objetivo fundamental desta proposta dissertativa é compreender a partir da noção de materialidade significativa, formulação de Lagazzi (2017), o funcionamento do objeto arte e do poema-bandeira “seja marginal seja herói” de Hélio Oiticica em sua formulação contraditória visto que não é poema nem bandeira, não é arte visual nem literária, mas sim uma materialidade outra que constitui outrossim uma composição que pode ser ou não arte. Além do mais, busca-se compreender, em tal materialidade significativa, como o poético e o político funcionam enquanto noções estruturantes do discurso.

3. Conclusões parciais – um percurso por vir

Filiado à Análise de Discurso e por aquilo que ela questiona no entremeio da Linguística, da História e da Psicanálise, é que articulamos tais reflexões pensando sempre o funcionamento do discurso da/na arte, naquilo que se é mobilizado para que ele se instaure.

Por fim, compreender também, este funcionamento como um gesto de resistência dos sujeitos e de seu fazer na linguagem cerceados sempre por condições de produção distintas, historicidade e interpretação.

Após poucas, mas importantes compreensões empreendidas até o momento a respeito do funcionamento discursivo do poema-bandeira e da obra de Hélio Oiticica, da linguagem, do poético, do político e do discurso na/das artes, temos a compreensão da não transparência da linguagem e de que os sentidos estão sempre abertos a interpretações e passíveis de reformulações. A última parte deste trabalho não se presta a conclusões, mas tão somente a trilhar considerações acerca do que foi refletido e compreendido a partir dos recortes trabalhados. Talvez em uma oportunidade outra, possamos reformular ou estender todo este pensamento para significá-lo por um outro viés, confirmá-los ou responder a outras inquietudes.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Eliana de; MEDEIROS, Vanise. **A Língua na Língua do Poeta**: o próprio da língua. **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso, ISSN 2179-3514, *on-line*, www.entremeios.inf.br], Seção Temática [Discurso, arte e literatura – Parte II], Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre (MG), vol. 17, p. 263-276, jul. - dez. 2018.

ARTE. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Arte&oldid=56030556>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

CATOSSO SALLES, Atilio. **DISCURSO E IMAGEM: NARRATIVIDADE CINEMATOGRAFICA NA/DA TRAVESSIA**. Orientador: Profa. Dra. Greciely Cristina da Costa. 2014. 102 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS, [S. l.], 2014. Disponível em: http://m.univas.edu.br/sistemas/Cons_Repos_Biblioteca_2.asp. Acesso em: 8 mar. 2019.\

HÉLIO OITICICA. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=H%C3%A9lio_Oiticica&oldid=53066806>. Acesso em: 20 de Ago. 2018.

LAGAZZI, Suzy. **TRAJETOS DO SUJEITO NA COMPOSIÇÃO FÍLMICA: Discurso, Interpretação e Materialidade**. In: FLORES, Giovanna *et al.* **Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia**. Campinas: Pontes, 2017. v. 3, ISBN 978-85-7113-877-3.

ORLANDI, Eni P. A Desorganização Cotidiana. **Escritos: Percursos Sociais e Sentidos nas Cidades**, Campinas, v. 1, ed. 1, p. 03-10, 1999. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

ORLANDI, Eni P. Discurso e Argumentação: Um Observatório do Político. **Fórum Linguístico**: Fpolis, Florianópolis, v. 1, ed. 1, p. 73-81, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/6915/6378>. Acesso em: 9 fev. 2020.

ORLANDI, Eni P. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, ed. 61, p. 53-59, 1994. DOI <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.14i61.%25p>.

Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1943/1912>. Acesso em: 11 set. 2019.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007. 156 p. ISBN 978-85-7113-188-0.

ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (org.). **Discurso e Textualidade**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010. 214 p. ISBN 85-7113-227-5.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, ed. 19, p. 7-24, 1990. DOI <https://doi.org/10.20396/cel.v19i0.8636823>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823>. Acesso em: 16 nov. 2018.

PÊCHEUX, Michel. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês. *In*: **SEMÂNTICA e DISCURSO**: Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni P. Orlandi *et al.*, 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014. ISBN: 978-85-268-1053-2.

METÁFORAS CONCEPTUAIS DE ENSINO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NA LEI SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA IDEOLÓGICA

CAROLINA NASCIMENTO PASCHOAL BADARÓ

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

carolinanpbadaro@gmail.com

Resumo: *Este estudo objetiva compreender de que modo as metáforas conceptuais de ENSINO afetam na compreensão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e da Lei sobre a Reforma do Ensino Médio. Para isso, foram identificadas e analisadas as metáforas conceptuais inferidas nas leis. Verificou-se, por exemplo, em ambas as leis a metáfora conceptual ESINO É TRABALHO. Reflexões acerca de que a realidade de cada cultura, na qual o sujeito representa um papel e age socialmente, é definida pelo modo de conceptualizar metafóricamente alguns termos foram feitas.*

Palavras-Chave: *Metáfora conceptual. Ensino. LDB. Lei sobre a reforma do ensino médio.*

Resumé: *Cette étude vise à comprendre comment les méthodes d'enseignement conceptuelles affectent la compréhension du droit des principes directeurs et des bases de l'éducation brésilienne et du droit de la réforme du lycée. Pour cela, ils ont été identifiés et analysés en tant que méthodes conceptuelles déduites des lois. On l'a trouvé, par exemple, en termes de lois conceptuelles ESINO IS LABOR. Les réflexions sur la réalité de chaque culture, dans laquelle le sujet joue un rôle et un âge social, sont définies par la manière de conceptualiser métaphoriquement certains termes qui ont été définis.*

Mots Clés: *Métaphore conceptuelle. Enseignement. LDB. Loi de réforme du lycée.*

1. Introdução

O presente trabalho está motivado em compreender de que modo as metáforas conceptuais de ENSINO afetam na compreensão e na prática da Lei nº 9.394/1996 e na Lei nº 13.415/2017 sobre a educação brasileira?

A Lei de diretrizes e bases da educação nacional surgiu em 1996, após debates com membros do governo sobre os rumos da educação nacional. Foram muitas transformações no campo político, econômico e social no Brasil depois do período ditatorial e no intuito de redemocratizar houve a promulgação da Constituição de 1988. De acordo com o portal do Ministério da Educação, a LDB - Lei nº 9.394/96 - foi um marco na regulamentação na estrutura e no funcionamento do sistema educacional no país, a Lei definiu os objetivos a serem atingidos e reforçou o caráter federativo da educação brasileira.

A lei que altera alguns artigos da mencionada é a Lei nº 13.415/17 e um dos objetivos é a flexibilização da grade curricular. Desse modo, a nova estrutura terá uma parte que será

comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Assim, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento que deseja para aprofundar seus estudos.

Destaco na materialidade discursiva pesquisada a linguagem metafórica e seu papel na reprodução e retificação das representações ideológicas sobre o ensino e a forma com que essas são discursivamente reproduzidas as referidas leis da constituição brasileira.

2. Fundamentação teórica

Para Lakoff e Johnson (2002) a metáfora faz parte do sistema conceptual dos seres humanos, da forma de compreender o mundo e por isso é um mecanismo de criação de novas concepções, novos sentidos e de novas realidades em nossas vidas. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. (LAKOFF E JOHNSON, 2002, P. 45)

Tais pesquisadores acreditam que o sentido de uma frase é dado por uma estrutura conceptual. Esta estrutura na língua materna é predominantemente metafórica por natureza. O sentido é fundamentado em experiências físicas e culturais de cada indivíduo, portanto, a subjetividade é inerente a este processo mental. Além disso, as metáforas convencionais são estruturantes e estruturadas, a partir da compreensão de cada um sobre o mundo.

Dessa forma, para Lakoff e Johnson, existe uma sistematicidade na estrutura da metáfora que nem sempre é verbalmente expressa, mas que possibilita a compreensão de uma determinada característica de um conceito em termos de outro. Nesse sentido, os valores culturais de uma sociedade específica são influenciáveis e coerentes à estrutura metafórica deste mesmo grupo de pessoas, ou seja, uma concepção cultural é estabelecida e a partir disso as metáforas surgem. Alguns exemplos desses valores são: “Mais é melhor” é coerente com “Mais é para cima” e “Bom é pra cima”; “O futuro será melhor” é coerente com “Futuro é pra cima” e “Bom é para cima”. O que corrobora com o exposto por Bourdieu:

Se a imigração das ideias, como diz Marx, raramente se faz sem dano, é porque ela separa as produções culturais do sistema de referências teóricas em relação às quais as ideias se definiram, consciente ou inconscientemente, quer dizer, do campo de produção balizado por nomes próprios ou por conceitos em *-ismo* para cuja definição elas contribuem menos do que as define (BOURDIEU, 1989, P.08).

Apesar dessa construção que estabelece a sistematicidade cultural de valores, Lakoff e Johnson (1980, 2002) ainda explicam que há frequentemente conflitos entre tais valores e, portanto, entre as próprias concepções metafóricas, uma vez que tanto os valores quanto as metáforas são também construídos a partir da experiência de cada indivíduo e até mesmo de subculturas sociais nas quais ele está inserido.

A ideia de que a metáfora é um simples fato da língua, capaz de, no máximo descrever a realidade, é coerente com a ideia de que o que é real é absolutamente externo e independente da forma como os seres humanos conceptualizam o mundo – como se o estudo da realidade fosse apenas o estudo do mundo físico. Essa visão da realidade - chamada realidade objetiva não considera aspectos humanos da realidade, particularmente as percepções reais, as conceptualizações, as motivações e as ações que constituem a maior parte do que experienciamos. Porém, os aspectos humanos da realidade são os que mais nos importam e eles variam de cultura

para cultura, uma vez que diferentes culturas têm sistemas conceptuais diferentes (LAKOFF E JOHNSON, 2002, P. 243).

Ao tratar o conceito de metáfora e de ideologia ilustramos o quão podem ser divergentes e próximas as explicações acerca da relação entre essas duas instâncias. De acordo com o conceito da palavra *sentido* defendido por Orlandi (2013) inferimos que compreender os efeitos de *sentido* da metáfora e, principalmente, da metáfora conceptual é perceber que ela é um mecanismo no qual o sentido não existe por si só, mas é determinada pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que são produzidas, portanto, apresenta função ideológica. Desse modo, à luz do que propõe essa estudiosa, o discurso é constituído em seus sentidos determinado ou, pelo menos, interferido por se inscrever em dada formação discursiva. O que nos permite dizer que as palavras não apresentam sentido por si mesmas, elas representam formações discursivas que são constituídas por formações ideológicas. Logo, tudo que é dito apresenta um traço ideológico. E isto está na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca. (ORLANDI, 2013, p. 43)

Assim, Lakoff e Johnson (1980) e Orlandi (2013) estão de acordo no que podemos inferir em seus estudos, ou seja, o que se faz real para um indivíduo é produto da realidade social e da percepção de mundo que perpassa posições ideológicas. Já que a realidade social é em grande parte compreendida em termos metafóricos e a forma de conceptualizar o mundo físico também, a metáfora é um mecanismo cognitivo muito significativo do que é real para nós, portanto, daquilo que é conceptualizado ideologicamente em cada cultura.

Metáforas conceptuais de ensino na lei nº 9.394/96 - LDB

As metáforas conceptuais ENSINO É MULTIDISCIPLINAR; ENSINO É DIVERSIDADE; ENSINO É DEMOCRACIA; ENSINO É SOCIABILIDADE apontam para o sentido de que o ensino é amplo e democrático no que diz respeito a questões sociais. Respectivamente, os atributos transferidos pelos domínios de origem são: envolve relações entre várias disciplinas; apresenta um conjunto de características variadas; dedica-se aos interesses do povo no qual cada cidadão tem sua participação e apresenta uma estrutura sociável com regras e comportamentos adotados pelos membros de uma coletividade.

Estes aspectos fornecem ao conceito de ensino uma sustentação da formação do indivíduo enquanto cidadão, capaz de agir conscientemente e responsabilmente dentro de uma sociedade e praticar os direitos e os deveres em um Estado, ou seja, condição que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política. Dessa forma, ENSINO É CIDADANIA e ENSINO É FORMAÇÃO, pois é através da prática de ensino que o sujeito recebe um tratamento a moldar seu caráter, sua personalidade e sua educação. Nesse sentido, a cidadania é um dos aspectos considerados na formação do indivíduo no processo de ensino formal e de acordo com Marx e Engels (2002), favorece processos contínuos de consciência e existência que ocorrem cada sujeito ao longo da história, por isso, os valores sociais/culturais impregnam determinada ideologia ou vice-versa. Como podemos compreender pelo excerto:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente no Brasil.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa aos cursos noturnos.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana, europeia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, P. 19-20).

O ensino está voltado para atender as necessidades da sociedade, que no Brasil é constituída por multiculturas e etnicamente diversas, devido à forte imigração. Outro fator considerável é a grande extensão territorial que dificulta a homogeneização dos parâmetros educacionais. Por isso, como inferimos no trecho a seguir, a LDB ressalta que o ensino deve adequar-se disciplinadamente a algo: ENSINO É ADEQUAÇÃO.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, P.21-22)

A construção linguística ENSINO É CICLO refere-se ao modo como o ensino é estruturado, é um conjunto de ações, fatos que se sucedem no tempo, evoluindo e se transformando, e que, ao atingir o final, apresentam uma diferença sensível, tendo em vista as características iniciais. Assim sendo, o termo ciclo para referir-se a ensino não se traduz na repetição de fenômenos cíclicos, ou seja, que se renovam constantemente, mas representa espaço de tempo durante o qual ocorre e se completa, com regularidade, um fenômeno ou um fato, ou uma sequência de fenômenos ou fatos. Conforme inferimos no artigo seguinte:

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: [...] § 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. § 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. § 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. (BRASIL, 1996, P. 23)

Neste trecho podemos inferir a metáfora conceptual ENSINO É PRESENÇA, uma vez que considera o fato do sujeito estar presente na escola como a 73 principal forma de ensinar, apontando o ensino a distância como uma forma complementar e uma exceção em relação ao padrão presencial.

Através da construção conceptual do que é ensino a partir desta Lei, é possível verificar as características do conceito de trabalho, associado à teoria e a prática. ENSINO É TRABALHO, pois é requisito básico para a formação do indivíduo enquanto cidadão atuante no mercado de trabalho. Na Lei, é a partir do nível de escolarização que o sujeito se incorpora na sociedade e consegue um determinado nível de remuneração, ou seja, a “crença” é de que quanto mais se estuda, mais bem remunerado o sujeito é, independente de gênero, classe, raça, etc. Entretanto, como o ensino prepara o cidadão para o trabalho? É através de um conjunto de teorias e práticas que é possível alcançar a preparação necessária para o mercado de trabalho. A teoria é um conjunto de princípios; regras ou Leis; aplicados a uma área específica, ou mais geralmente a uma arte ou uma ciência e a prática é a realização de qualquer ideia ou projeto; aplicação de regras ou dos princípios de uma arte ou ciência; exercício de qualquer ocupação ou profissão. Portanto, como percebemos no artigo 35, ENSINO É TEORIA e ENSINO É PRÁTICA:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; III – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, P. 24-25)

No excerto a seguir identificamos as metáforas conceptuais ENSINO É COMUNICAÇÃO, sendo a comunicação os conteúdos transmitidos, trocas de informações; ENSINO É CONHECIMENTO, ato de conhecer por meio da razão ou experiência, cognição, processo pelo qual se adquire um saber intelectual; ENSINO É TECNOLOGIA, POIS é o conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativas à arte ou a ciência, conhecimento técnico e científico e suas aplicações a um campo particular.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; 74 II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas. § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (BRASIL, 1996, P. 25)

A conceptualização de ensino é estabelecida por uma série de atributos inferidos nesta Lei, que são diferentes e, muitas vezes, até contrários. Apesar de muitas dessas expressões metafóricas considerarem um aspecto positivo do domínio de origem, elas também podem representar similaridades no que tange aos efeitos não positivos do uso de um termo. Essa percepção, de acordo com Lakoff e Johnson (1980) é fundamentada em experiências físicas e culturais de cada indivíduo, portanto, a subjetividade é inerente a este processo mental. É nessa perspectiva que também são estruturadas as metáforas convencionais, a partir da

compreensão de cada um sobre o mundo. Apesar do indivíduo muitas vezes não as perceber, as metáforas conceptuais estão presentes no modo como é tratado determinado conceito e isso afeta a compreensão e até a prática cotidiana nas mais diversas áreas da vida.

Assim sendo, compreendemos as expressões metafóricas ENSINO É MÍNIMO, no sentido da menor porção ou dedicação a algo; ENSINO É CUSTO, é assim visto pelo governo que arca com valores pagos em dinheiro; ENSINO É PADRÃO, é um formato a ser usado como modelo, protótipo e ENSINO É QUALIDADE, grau de perfeição, de precisão ou conformidade a certo padrão. É possível percebê-las no artigo a seguir:

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade. (BRASIL, 1996, P. 47)

O ensino é constituído por modalidades, ou seja, um aspecto, uma forma ou característica particular de algo. E é a partir do ensino e suas modalidades que há possibilidade do governo fazer justiça social, uma vez que o ensino estabelece um padrão mínimo que considera legalmente que todos os indivíduos tenham direito ao acesso a escola. Mesmo sendo parte da Constituição Federal, compromisso estabelecido pelo governo por meio de Leis, este padrão mínimo não atinge regularidade de qualidade nas escolas, tanto no que diz respeito ao conteúdo ministrado, quanto às estruturas físicas e aspectos financeiros 75 designados aos profissionais da área da educação (professores, administrativos, serventes, etc.). Portanto, é dever do governo tornar a escola uma oportunidade de nivelamento ou pelo menos espaço de diminuição das diferenças sociais, entretanto, isso não acontece em todas as escolas públicas. Corroborando com essas ideias apresentamos os artigos seguintes:

Art. 74. [...] Parágrafo Único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino. Art. 75. A ação supletiva e a redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino. § 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino. § 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e no desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade. [...]. (BRASIL, 1996, P. 48)

Nesse sentido, ainda, podemos inferir as metáforas conceptuais ENSINO É DOMÍNIO, considerando que domínio é público e que por isso todos os cidadãos têm poder ou influencia sob isto; ENSINO É MANUTENÇÃO, o governo administra e gerencia o sistema de ensino e ENSINO É DESENVOLVIMENTO, o ensino é uma ferramenta de passagem gradual de um estágio inferior a um estágio maior, superior, de mais aperfeiçoamento, etc; adiantamento, aumento, crescimento, expansão, progresso.

3. Metáforas conceptuais de ensino na lei nº 13.415/17 – Lei sobre a reforma do ensino médio

A metáfora conceptual ENSINO É MODALIDADE, transpõem a característica de ensino como um sistema dividido em modalidades, que, segundo a LDB, além da modalidade normal, é composto pelas modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância. Assim, é perceptível a menção do termo modalidade relacionado ao ensino como, por exemplo, no artigo a seguir:

Art. 7 O art. 62 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....
 § 8 Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (NR) (BRASIL, 2017, P.02)

Dessa forma, compreendemos a partir da Leitura da Lei que o ensino apresenta os atributos do conceito de DISTRIBUIÇÃO que apresenta relação de significância do ato ou efeito de distribuir; organização ou arranjo de algo, de acordo com um critério, classificação, disposição, ordenamento. Esta distribuição torna o sistema um todo que demanda ORGANIZAÇÃO, ou seja, apresenta um conjunto de diretrizes, normas e funções que contribuem para o bom funcionamento de qualquer empreendimento; arrumação ordenada das partes de um todo; preparação de um projeto, com definição de procedimentos e técnicas. Daí justifica-se as expressões metafóricas ENSINO É DISTRIBUIÇÃO E ENSINO É ORGANIZAÇÃO, como é possível compreender nos excertos:

Art. 10. O art. 16 do Decreto - Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, passa a vigorar com as seguintes alterações: § 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação. (BRASIL, 2017, P.02)

Art. 4 O art. 36 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 36. [...] § 10º Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. (BRASIL, 2017, P. 01-02)

O ensino então passa a ser considerado, sobretudo, como um conjunto dos métodos e pormenores práticos essenciais à execução de uma arte ou profissão; conhecimento prático; o modo como é realizado; meio; método: ENSINO É TÉCNICA. É através da técnica exercida no cotidiano escolar que o aluno é capaz de estabelecer uma desenvoltura para atender as necessidades e exigências do mercado de trabalho. Dessa forma, ENSINO É SIMULAÇÃO, pois um dos seus objetivos e aspectos é reproduzir um funcionamento de um processo através de funcionamento de outro, como observamos em:

Art. 4 O art. 36 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. [...]

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - Demonstração prática;

II - Experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - Atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - Cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - Estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - Cursos realizados por meio de educação à distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017, P.01-02)

De acordo com Lakoff e Johnson (1980), o fenômeno metafórico age diretamente ou indiretamente, conscientemente ou não, de modo a incutir determinada representação ideológica na mentalidade individual do sujeito ou representada por uma coletividade, na maioria das vezes manipulada pelo interesse da minoria que exerce o poder através de órgãos públicos ou por cargos importantes, como por exemplo, presidente da república.

4. Considerações finais

Neste artigo compreendemos o discurso do poder legislativo do Brasil em relação ao ensino em dois períodos diferentes através das metáforas conceptuais e suas instanciações, destacando o que há no desvelar destes discursos. O resultado da análise leva em conta a metodologia adotada, na medida em que se optou por analisar as metáforas encontradas com domínio alvo ENSINO, mas determinados domínios alvos, elencados pelas vezes que sua noção ou a própria expressão linguística foi constatada nas Leis. Dessa forma, pudemos focar naquilo que as Leis destacam e analisar determinados padrões ou não em uma relação comparativa das expressões metafóricas inferidas. Além disso, a leitura crítica em questão, feita nesta pesquisa, contribuiu para o desenvolvimento dos estudos da linguagem em consonância com as ciências sociais.

Esse é, portanto, um estudo que vislumbra um panorama entre aquilo que as metáforas conceptuais sobre ENSINO nos traduzem nos dizeres da LDB e da Lei sobre a reforma do ensino médio. As metáforas como processo cognitivo básico, essencial para a apreensão do mundo, nos permite concluir que a LDB, embora não tenha conseguido superar o caráter utilitarista da visão de ensino, tenta solucionar este quesito de modo a pensar em um ensino formativo mais amplo, considerando novas finalidades formativas, ou seja, além de considerar o aspecto da formação para atender o mercado de trabalho, considera o estudante como um indivíduo social, passível de exercer cidadania dentro daquilo que se delimita como seus direitos e deveres.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 mai. 2019.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de letras, 2002.

ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 7ed. Campinas: Pontes, 2013.

SENTIDOS POSSÍVEIS NA MEDIAÇÃO JURÍDICA ⁶

CAROLYNA SEMAAN BOTELHO

Universidade do Vale do Sapucaí - Univás - Unidade Fátima

professoracarolyna@yahoo.com

Resumo: *Na Mediação Jurídica, podemos encontrar várias interpretações, posto que essa se dá em uma situação onde partes que se relacionavam de várias formas, se encontram no momento da mediação, em oposição, em conflito, e a partir daí, se colocam frente à um mediador, pessoa nomeada ou escolhida para ser mediador, na busca por uma solução. A Análise do Discurso, possibilitará interpretarmos os possíveis sentidos produzidos pelas partes, posto a opacidade da língua e as relações imaginárias capazes de produzir sentidos e interpretações auxiliadas pelo mediador, numa relação possível de solução ou não do conflito, e uma relação de cooperação conforme a Teoria dos Jogos pensada por John Nash.*

Palavras-Chave: *Mediação. Análise do Discurso. Posições Imaginárias. Opacidade da Língua. Teoria dos Jogos.*

Abstract: *In Legal Mediation, we can find several interpretations, since this occurs in a situation where parts that were related in various ways, are at the moment of mediation, in opposition, in conflict, and from there, they face a mediator. , person appointed or chosen to be a mediator, in search of a solution. Discourse Analysis will enable us to interpret the possible meanings produced by the parties, given the opacity of the language and the imaginary relations capable of producing meanings and interpretations aided by the mediator, in a possible relationship of conflict resolution or not, and a cooperative relationship according to Game theory designed by John Nash.*

Keywords: *Mediation. Discourse Analysis. Imaginary Positions. Language Opacity. Game Theory.*

1.Introdução

Nossa pesquisa decorre da leitura e interpretação da Mediação Jurídica, analisando, para tanto, a Lei n. 13.140/2015 do artigo 1º ao 31º, posto que, a lei dispõe de parâmetros também sobre a auto composição de conflitos no âmbito da administração pública, e esta não será recorte de nossa pesquisa. Bem como a resolução 125 CNJ Seção III, anexo I e anexo III.

Para melhor esclarecer, levaremos em consideração uma situação hipotética, em que há um conciliador ladeado pelas partes constituídas em conflito buscando por intermédio daquele para compor o conflito, se entenderem e resolverem a situação que as colocou na posição de sujeitos opostos.

⁶ Trabalho apresentado no ENELIN 2019, no mestrado em Ciências da Linguagem, na UNIVÁS, no primeiro semestre de 2019.

Busca-se uma flexibilização das partes, em suas possíveis interpretações para se posicionarem de forma a compreender o que a outra pretende e chegarem a um ponto de equilíbrio.

2. Análise do Discurso na Mediação Jurídica

Iniciando nossa análise, temos que “considera-se mediação a atividade técnica exercida por terceiro imparcial sem poder decisório, que escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia” - artigo 1º Parágrafo único da lei 13140/2015.

A mediação jurídica, conforme conceito acima exposto, passa a ser buscada na sociedade brasileira, como forma de buscar mais celeridade na solução dos conflitos existentes entre particulares tendo em vista o grande número de ações perante o judiciário, causando assim maior delonga no resultado.

Importante destacar que a Mediação busca a decisão do conflito pelas próprias partes, movendo a perspectiva, de que ao decidirem o que é possível, ambas ganham, sendo que a figura do mediador se coloca como terceiro não envolvido na questão, que tentará fazer com que as partes se entendam melhor, visando a solução do conflito ora constituído.

A mediação como forma de autocomposição já é usada tanto na esfera judicial, antes da sentença, bem como fora dos tribunais, onde as partes podem livremente e em comum acordo, procurar um terceiro, que seja imparcial, ou seja, sem interesse no resultado para as partes, e tentarem resolver o problema sem que seja necessário um processo judicial.

No Brasil, temos duas formas de solução de conflitos, a autocomposição e a heterocomposição. Como heterocomposição, temos a arbitragem e o Judiciário, onde um terceiro, árbitro ou Juiz, decidem o problema pelas partes, e a auto composição, mediação ou conciliação, onde as partes decidem.

O que difere a conciliação da mediação é a existência de vínculo entre as partes, anterior à existência do conflito. Ou seja, o conflito surgiu, mas as partes, antes dele existir, já possuíam algum tipo de envolvimento, seja pessoal, profissional etc...

Notamos que a busca por uma alternativa que possibilite compor o conflito movimenta-se como um mecanismo de antecipação, posto que as partes em conflito se colocam à disposição de ouvir um ao outro. Busca-se colocar-se na posição um do outro, para que busque os sentidos que o outro quer produzir com o que diz e vice versa.

Pelo mecanismo de antecipação, na Análise de Discurso, retomamos o que afirma Orlandi:

(...) segundo o mecanismo da antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. (...) Esse espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que, no outro extremo, ele prevê como adversário absoluto. (Orlandi, 2015, p. 37)

No âmbito jurídico, então, colocam-se as partes em locais físicos não familiares, em situação física diversa da descrita em sua rotina social, buscando permitir uma postura voltada para a tentativa de compor ou buscar compor o conflito de posicionamento existente a partir

do surgimento do conflito, posto que, naquele momento, em que sentados, o mediador de forma centralizada ladeado pelas partes, possibilita projetar as imagens de posição sujeitos em conflitos para posição sujeitos no discurso, em que o conflito é o temada mediação proposta por uma das partes e acolhia pela outra.

A antecipação é tratada na Análise de Discurso pensando-se o conceito de formações imaginárias. A esse respeito, Orlandi afirma o que segue:

...todos esses mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos formações imaginárias. Assim, não são sujeitos físicos nem seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. (Orlandi, 2015, p. 38)

As partes na mediação são interpeladas pelo/no entremeio do possível e do historicamente determinado “praticando a “semântica discursiva”- concebemos o fato de que a materialidade dos lugares dispõe a vida dos sujeitos e, ao mesmo tempo, a resistência desses sujeitos constitui outras posições que vão materializar novos (ou outros) lugares” (Orlandi, 2015, p. 103).

Na mediação de conflitos, pelo mecanismo da antecipação, temos a imagem que as partes têm da imagem umas das outras, daquilo que ambas irão dizer, a respeito de determinado assunto e isto faz com que ajustem seus dizeres aos seus objetivos na solução em conflito posta em mediação.

Observamos ainda que essas regras de projeção, como bem nos orienta Orlandi, significam em relação às condições de produção, ou seja, determinadas por formações sócio-histórico e memória discursiva.

Especificamente no que tange esta significação, nós reproduzimos abaixo os dizeres de Orlandi (2015, p. 38): “As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeito a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário.”

Podemos interpretar, no que tange a Mediação, como forma de solução de conflitos consensual, a produção de imagem dos sujeitos em estudo como objeto do discurso, olhando para a posição dos sujeitos como interlocutor e locutor. Assim, como locutor, podemos utilizar o mecanismo imaginário para descrever o sentido de discurso movimentando-se como, “quem sou eu para falar ao outro assim”, e também o sujeito interlocutor, “quem é ele para me falar assim”, e também o objeto do discurso, unindo os dois sentidos e buscando ainda a imagem que um faz do outro, interlocutor e locutor e objeto do discurso.

Nas relações de forças, sentidos e antecipação sob o modo de funcionamento das formações imaginárias, podemos considerar diversas possibilidades de consenso entre as partes, com auxílio do mediador, para que os sentidos possam ser posicionados de forma a pacificar o conflito existente ou não.

Orlandi, a partir de Pêcheux, define a formação discursiva como aquilo que numa formação ideológica dada- ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada- determina o que pode e deve ser dito. Assim, “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (Orlandi, 2015, p. 41).

As imagens possíveis podem ser: os sujeitos em conflito, o que um tem de imagem em relação ao outro e as condições de produção dos sentidos que distanciaram as partes, a imagem que o mediador, como terceiro imparcial, ou seja, destituído de interesse no ceder das partes para se interpelarem, de forma possível, a composição consensual de seu conflito, em relação a um e outro sujeito de discurso inserido naquele espaço discursivo.

Podemos, ainda, considerar que a imagem que o mediador e as partes têm uns dos outros, pelo mecanismo de antecipação, possibilita imbricação dos modos de produção dos sentidos possíveis subjetivados pelas partes podendo uns e outros ajustarem seus dizeres aos objetivos sociais e políticos, trabalhando o jogo de imagens a serem produzidos.

Vislumbramos aqui uma oportunidade em transcrever a belíssima analogia feita por Orlandi com o jogo de xadrez:

Como em um jogo de xadrez, é melhor orador aquele que consegue antecipar o maior número de “jogadas” ou seja, aquele que mobiliza melhor o jogo de imagens na constituição dos sujeitos esperando-os onde eles estão, com as palavras que eles “querem (gostariam de, deveriam etc.) ouvir”. (Orlandi, 2015 p. 39-40).

A Análise discursiva nos permite buscar os deslizos, como em um “movimento constante de descrição e interpretação, o analista tece as intrincadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos, articulando ideologia e inconsciente” (Orlandi, 2015, p. 79).

A busca pela interpretação dos sentidos e seus efeitos, e uma tentativa em como interpretar os sentidos e tornar possível que as partes se direcionem no mesmo foco do conflito, seja reformulando questões ideológicas ou seja possibilitando um posicionamento diverso do inicial em relação aos conflitantes, é que torna possível a filiação a análise do discurso Francesa.

Na posição em que se encontram as partes, quando colocadas na frente de um mediador, para possível solução do conflito que as afasta, nos remete as Relações de Força, Relações de Sentidos, Antecipação- Formações Imaginárias:

Segundo o mecanismo da antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que no outro extremo, ele prevê como adversário absoluto (ORLANDI, 2015, p. 37).

Parte-se da possibilidade do mediador interpretar os possíveis efeitos de sentidos que podem as partes constituir, a partir do que uma espera da outra. Viabiliza um sentido outro, quando o mediador, busca interpretar de forma auxiliar as partes em cooperar entre si.

Nota-se que a busca pelos sentidos possíveis na mediação, parte do olhar para o mediador em conjunto com as partes, conforme vislumbramos da leitura do texto da lei em seu art. 1 parágrafo único como acima disposto.

Quando falamos em compor conflitos e controvérsias, pensamos em interpretar os sentidos produzidos por aquilo que foi dito de uma parte para outra, passando ainda pela interpretação feita pelo próprio mediador, que ali naquele momento, busca o papel sujeito pacificador.

Pensar os sentidos, nos remete a sensação de clareza, e como bem preleciona Orlandi, (p. 99, 2012)

A subjetividade pode interessar, discursivamente, pelo fato de que ela permite compreender como a língua acontece no homem. A subjetividade é assim estruturada no acontecimento do discurso. (...) A análise de discurso é a forma de conhecimento que realiza em seu objeto- o discurso- a conjunção desses três modos de “opacidade”: a do sujeito, a da língua e a da história.

A não transparência da língua, neste sentido, busca a compreensão de como o discurso de uma parte significará para outra, direcionando uma cooperação para melhor solução do conflito.

Os sentidos que podem ser produzidos pelos enunciados dão lugar a interpretação como manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos entre as partes envolvidas na mediação, bem como em suas constituições como sujeitos.

Assim, pensar os sujeitos em mediação, buscando por intermédio do mediador, a produção de sentidos onde haja possibilidade de composição do conflito que os colocou naquela posição, nos faz pensar discursivamente, em como isso será possível.

Os três participantes do Processo de Mediação, pensando aqui nesta pesquisa em partes e mediador, são afetados pela língua e pela história para que possam produzir sentidos, sentidos estes que buscam uma tentativa de extinguir e resolver o conflito existente entre as partes, que fez com que as mesmas optassem pela mediação, onde há intervenção de um sujeito mediador, para auxiliá-las na produção de sentidos.

Ainda pensando nos sentidos possíveis, importante lembrar como Pêcheux descreveu a constituição do sujeito e a língua: “Da mesma maneira, a língua também não é transparente nem o mundo diretamente apreensível quando se trata da significação pois o vivido dos sujeitos é informado, constituído pela estrutura da ideologia.” (Pêcheux, 1975).

Notadamente, os fatos que levaram as partes a se conflitarem, faz parte da ideologia constitutiva que buscará sentido quando as partes a materializarem na articulação da língua com a história em cada um.

E falar de ideologia aqui nos faz transcrever Orlandi, 2015:

Para pensarmos a ideologia, nessa perspectiva, pensamos a interpretação. 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 do sentido. A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social. Ela é “garantida” pela memória, sob dois aspectos: a. a memória institucionalizada (o arquivo), trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela; b. a memória constitutiva (o interdiscurso), o

trabalho histórico da constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo). O gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos.

Assim, os sentidos podem ser outros entre as partes e mediador, ou produzirem sentidos que propicie o entendimento e cooperação entre as partes, para solucionarem o conflito de uma forma pacífica.

No que se refere a cooperação e competição a “Teoria dos Jogos”, mais especificamente *O equilíbrio de Nash*. Em 1950, John Nash propôs um princípio simples mas poderoso para entender o comportamento dos jogadores (que mais tarde recebeu o Prêmio Nobel de Economia). A teoria dos jogos faz parte de um dos ramos da matemática aplicada e da economia que tem por objetivo o estudo de situações estratégicas na qual os participantes utilizam-se de um processo consistente da análise de decisões, baseando a sua conduta na expectativa de comportamento da pessoa com quem se interage.⁷

Ilustrando o apontado acima temos que:

“O célebre “dilema dos prisioneiros”, formulado por Albert W. Tucker em 1950, oferece uma boa ilustração deste conceito. O dilema surge na seguinte situação: dois suspeitos, “A” e “B”, são acusados de um mesmo crime. Presos em celas separadas e sem possibilidade de se comunicarem, uma proposta lhes é feita: cada um deles pode escolher entre confessar ou negar o crime. Se ambos negarem, serão presos por um ano. Se os dois confessarem, serão presos por três anos. Mas, se um deles confessar e o outro negar, o que confessou será libertado imediatamente enquanto o que negou será submetido à pena de 10 anos de prisão.

Temos assim os seguintes resultados:

A Tabela 1: Matriz de payoffs do Dilema dos Prisioneiros Vemos na matriz de payoffs acima que, atendida a hipótese de ausência de um acordo prévio entre os prisioneiros, tenha o outro confessado ou negado, é sempre melhor confessar. Assim, o ponto (Confessar, Confessar) representa um exemplo de equilíbrio de Nash. Isso fica mais claro analisando a questão do ponto de vista de cada jogador. Eles raciocinam da seguinte maneira: “O outro prisioneiro pode, assim como eu, negar ou confessar. Se ele confessar, o melhor que posso fazer é confessar também, já que ficarei preso por três anos no lugar de 10 anos. Se ele negar, o melhor para mim ainda é confessar, pois assim estarei livre em vez de condenado a um ano. Nos dois casos, o melhor é confessar, portanto, eu confessarei”. Como ambos os prisioneiros, se forem racionais, pensarão dessa maneira, ficarão presos por três anos.⁸

Prisioneiro B

Prisioneiro A

	Confessar	Negar
Confessar	(-3, -3)	(-10, 0)
Negar	(0, -10)	(-1, -1)

⁷ ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. A teoria dos jogos: uma fundamentação teórica dos métodos de resolução de disputa. In: AZEVEDO, André Gomma de (Org.). **Estudos em arbitragem, mediação e negociação**. Brasília: Ed. Grupos de Pesquisa, 2003. V. 2.

⁸ http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2007/relatorios/mat/mat_pedro_henrique_castro_simoes.pdf

Buscando analisar a cooperação, nos casos como do Equilíbrio de Nash, podemos observar que mesmo diante da possibilidade de cumprirem apenas um ano de prisão, se ambos negarem, não será possível tal preceito, levando em consideração a construção de sentidos pautados em confiança e possibilidades de que ambos possam negar.

4. Conclusão

Buscou-se com o presente artigo levantar as possibilidades de produção dos sentidos na mediação. Como é possível as partes confiarem uma na outra, ou mesmo nos sentidos que busca produzir o mediador, para que o conflito entre elas possa deixar de existir? Esta questão e muitas outras levantadas para analisar os possíveis sentidos que levem a uma cooperação entre as partes. Pode também o sentido ser outro, e levar as partes ainda a disputas e não cooperações.

Pensar o Equilíbrio de Nash na mediação e seus sentidos possíveis é pensar na mediação como uma prática regulada pelo Direito como forma de privilegiar o interesse das partes em conflito bem como fomentar uma relação de ganhos mútuos com valorização da manutenção das relações.

Interessante pensar que na mediação pretende-se valorizar e interpretar os sentimentos e interesses das partes em composição com a busca pelo mediador em compor os sentidos que muitas vezes deslizam.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, F. P. L. **A teoria dos jogos**: uma fundamentação teórica dos métodos de resolução de disputa. In: AZEVEDO, André Gomma de (Org.). Estudos em arbitragem, mediação e negociação. Brasília: Ed. Grupos de Pesquisa, 2003.

CURY, A. **Soluções pacíficas de conflitos para um Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

CAMPOS, C. R.; CARDOSO, M. J. R. A Teoria Dos Jogos E A Mente Brilhante De John Nash. Prometeica. **Revista De Filosofia Y Ciencias**, (10), 2015, 89 - 104.

GADET, Françoise. HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5º ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12ª Edição. Campinas: Pontes: 2015.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4ª Edição. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. 7ª Edição. Campinas: Pontes, 2015.

A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

CÁSSIO S. CASTANHEIRA

Escola Estadual Benjamim Guimarães – EEBG

cassio.castanheira@educacao.mg.gov.br

Resumo: Neste trabalho buscamos refletir sobre o processo de escolha dos livros Didáticos para o segundo ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º) nas Escolas Estaduais de Bom Sucesso/MG. Analisamos algumas ações desenvolvidas nestas escolas durante o processo de escolha, bem como os sentidos das falas dos professores no momento da seleção destas obras. Percebemos que este aporte pedagógico define a metodologia utilizada, bem como funcionam como um instrumento de controle e previsibilidade servindo mais ao professor do que ao aluno. Acreditamos que a centralidade do livro didático nos dias atuais faz parte de um projeto de homogeneização dos conhecimentos que têm como objetivo substituir o papel do professor oferecendo um “modelo” ideal de textos, atividades didáticas e pedagógicas.

Palavras Chave: Discurso, Professor, Livro Didático.

Abstract: In this paper we seek to reflect on the process of choosing Didactic books for the second cycle of elementary education (6th to 9th) in the State Schools of Bom Sucesso/ MG. We analyzed some actions developed in these schools during the selection process, as well as the meanings of the teachers' statements when selecting these works. We realized that this pedagogical contribution defines the methodology used, as well as functioning as an instrument of control and predictability, serving the teacher more than the student. We believe that the centrality of the textbook today is part of a project to homogenize knowledge that aims to replace the role of the teacher by offering an ideal “model” of texts, didactic and pedagogical activities.

1. Introdução

O livro didático constitui o principal aporte pedagógico que circula no universo escolar e a ele se destina. Dentro do ambiente escolar ele acaba determinando o que pode ou não ser dito ou lembrado.

As coleções didáticas utilizadas nas escolas públicas são fornecidas pelo Ministério da Educação por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O Ministério da Educação (MEC) envia às escolas o Guia de Livros Didáticos que traz a relação de títulos pelo PNLD. Por meio do guia os professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas em sala de aula.

Convém lembrar que durante toda a história do livro didático neste país, foram criadas comissões para legislar sobre a produção e circulação deste aporte que se configura numa hierarquia na qual o professor está abaixo de um impresso que lhe é superior.

Contudo, a escolha dos livros didáticos deve ser objeto de um debate e reflexão permanente nas escolas. Estes livros legitimam áreas do conhecimento e estas expressam uma visão de mundo, um projeto de sociedade.

Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar os vários sentidos na fala dos professores durante a escolha deste aporte pedagógico.

2. O Papel do Professor no PNLD

A partir de 1985 com a criação do Programa Nacional do livro didático (PNLD), por meio do Decreto nº 91.542 de 19 de agosto, institui-se que a escolha do livro didático passaria a ser feita diretamente pelo professor. No entanto, foi somente após 1993 que eles passaram a participar do processo de escolha. Foi quando o Ministério da Educação nomeou uma comissão formada por especialistas em cada área de ensino com a incumbência de avaliar os livros didáticos mais adotados pelos professores e definir critérios gerais de avaliação para servir de base na aquisição dos livros a serem distribuídos no ensino fundamental. (BEZERRA, 2004).

Em seu discurso o PNLD enfatiza a necessidade da participação do professor na escolha das coleções didáticas, o que exigiria desse profissional, conhecimento das historiografias, competências pedagógicas, entre outros itens, que pode capacitá-lo a realizar esta seleção em conjunto com seus pares. No entanto, o próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC) preconiza: “O princípio de livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar”. (BRASIL, 1993, p.25).

A partir deste argumento, estabelece uma política de análise externa à escola. Uma política que deve assegurar a “qualidade” dos textos dos livros didáticos, segundo o interesse do Estado. O PNLD então disponibiliza o guia de livros didáticos que contém resenhas de todos os livros recomendados a partir de um agrupamento por áreas do conhecimento.

Porém, o que se percebe é uma padronização de conteúdos e atividades que os torna iguais. São poucas as alterações feitas nesses livros, sendo que a historiografia positivista está em 69,5% dos livros didáticos que o mercado oferece. Uma pequena parte é deixada para a escolha dos professores, porém é o Estado que decide o que deve ser ensinado e os objetivos deste ensino. (APPLE, 1995).

No âmbito pedagógico, as pesquisas indicam que os professores, em sua maioria não utilizam o guia nacional do livro didático. Dessa maneira é possível perceber o grande peso que as editoras têm no processo de decisão sobre a escolha destes livros, seja pelo envio efetivo das coleções didáticas às escolas, seja pela forma como divulgam estas coleções e se relacionam com as escolas e, individualmente com os professores.

Segundo Freitag, as escolhas dos livros didáticos sempre foram predeterminadas, sobrando pouco espaço para o professor decidir, visto que quem realmente determina qual livro será utilizado na escola é o Estado. Os governos sempre consideraram o professor como um profissional “despreparado” que poderia ser influenciado pelos vendedores das editoras. (FREITAG, 1989).

É importante destacar que o livro didático é o único impresso que professores e alunos têm acesso em vários lugares do Brasil. E esse número fica ainda mais relevante quando estas populações escolares têm menos acesso a bens econômicos e culturais, o que torna a única referência para a escolarização. (BATISTA, 2000).

O que nunca é lembrado é que estes livros são uma ferramenta importante na formação continuada dos professores, muitos fazem desse material a sua única fonte de consulta e

pesquisa. Nas coleções didáticas o livro do professor possui um roteiro explicativo de suas unidades e as respostas dos exercícios, dessa forma o professor adquire um instrumento de controle e de previsibilidade.

Nesta escolha, os professores deveriam ter o apoio da direção e equipe pedagógica para considerar as propostas definidas pelo Projeto Político Pedagógico de sua escola e certificar-se que a sua escolha atende à demanda da sua ação pedagógica e da comunidade escolar. Porém o que ocorre é a direção fazendo o professor assinar um documento se responsabilizando individualmente pela escolha da coleção didática da sua disciplina.

Conforme Amaral (2006), a escolha de um livro didático pelo professor, nem sempre significa a sua aprovação, pode representar uma falta de opção, ou até mesmo a incompreensão do teor dos fundamentos nele significados.

3. Os vários sentidos na fala dos professores durante a seleção dos livros didáticos

Neste trabalho, vamos apresentar os vários sentidos no processo de escolha da coleção didática feita pelos professores das Escolas Estaduais da cidade de Bom Sucesso/MG: Escola Estadual Benjamim Guimarães e Escola Antônio Carlos de Carvalho. A coleção é a mesma para as duas escolas em função da maioria dos professores terem dois cargos e lecionarem nas duas instituições.

É necessário lembrar que alguns professores foram silenciados em virtude da sua situação funcional, pois são professores designados e atuam como professores substitutos, com contratos de trabalho que se encerram no final do ano letivo. Na medida em que esses professores/as não sabem se vão ser contratados pela direção da escola para lecionarem no próximo ano, são incentivados a não participarem da reunião da escolha dos livros. Nestas escolhas tem a impressão que existe efeito de um consenso, mas o que ocorre é a imposição de alguns professores/as sobre a maioria que não têm “experiência”, ou seja, alguns professores/as, gozando de boa reputação como profissionais competentes, que já tinham experimentado vários livros, e finalmente escolhem uma coleção, recomendado- a aos outros que acatam sem questionamentos.

Durante o processo de escolha, as editoras enviam exemplares para a escola e muitas vezes para a casa dos professores. Eles então decidem qual livro vai ser escolhido, na sala dos professores, ou nos corredores da escola, antes da reunião “oficial” para esta escolha.

Os livros escolhidos para a cidade de Bom Sucesso/MG foram os da Coleção História: Sociedade & Cidadania, de autoria do professor Dr. Alfredo Boulos Júnior, publicada pela editora FTD, em 2012 (2ª edição), reformulada para o triênio de 2014 a 2016.

Conforme os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (PCN), “o livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentam em relação aos objetivos educacionais propostos” (BRASIL, 1997, p.67).

A direção da escola determinou que os docentes teriam duas semanas para analisar os livros e posteriormente foi marcada a reunião para a escolha definitiva das coleções didáticas. Esta reunião contou com a participação de quatro professores de História efetivos do segundo ciclo do ensino fundamental, mas que lecionam também no ensino médio. Vamos tentar

perceber os sentidos que atravessam os discursos desses professores bem como a importância destes livros no processo de ensino e aprendizagem.

A fim de garantir o sigilo, os professores foram nominados de a, b, c, d, sendo que são três professoras e um professor.

É importante destacar que o discurso das professoras e do professor sobre os livros didáticos revelam que eles não utilizaram os critérios de análise do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e que escolheram aqueles que atendiam suas necessidades (critérios subjetivos). Observe a explicação da professora (c):

“Os livros da coleção Araribá eram bons, mas os alunos da rede pública não estão preparados para aquele livro, ele exige muito, é muito detalhista. Tem que ser um livro mais fácil para o aluno entender.”

É possível perceber nesta fala concepções tradicionais de ensino fortemente arraigadas. Para esta professora o aluno já deveria saber, ou seja, não é o aluno que pode aprender, mas já teria que estar praticamente pronto. Também está presente nesta fala o receio de arriscar-se ao novo, a desafiar o aluno e a si mesmo.

Ainda associado a imagem de ensino-aprendizagem percebemos que a professora (d) atribui um caráter restrito ao conhecimento do aluno além de incorporar em seu discurso enunciados das diretrizes governamentais (BRASIL, 1997), que estimula a necessidade de valorizar o conhecimento do aluno, mas que significa a utilização desse conhecimento como uma maneira para ensinar o conteúdo, observe como está expresso em sua fala abaixo:

“Eu acredito que tem que começar a partir da realidade do aluno. Tem que ensinar coisas que sejam do interesse dele, que venham ao encontro do que ele acha importante. Aí a gente vai ampliando.”

Assim percebemos sentidos diferentes daqueles que estão prescritos nos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1997), que valorizam o conhecimento que o aluno traz da sua comunidade. É então, na vacilação, no equívoco que se percebe como o sentido que a professora constrói é outro. A professora não valoriza o conhecimento que o aluno trás da sua comunidade, este saber é importante para iniciar o processo de aprendizagem, posteriormente é que ele vai aprender o que a professora considera importante. Ela pretende utilizar o conhecimento do aluno como uma estratégia para ensinar o conteúdo tradicional escolar. O conhecimento do aluno é menor e menos importante frente ao conhecimento escolar.

Na tentativa de interpretar a fala da professora (a), percebemos que ela enfatiza o conteúdo no processo de ensino-aprendizagem, pois segundo ela mesma, este permite ampliar o conhecimento do aluno.

“Eu olho os conteúdos que irei desenvolver durante o ano, e vejo se a explicação é clara. Os nossos alunos não gostam de ler, porque infelizmente esta é a verdade.”

É possível perceber que esta professora entende que seus alunos apresentam dificuldades frente a textos científicos, mas associam tais dificuldades apenas as suas habilidades de leitura. Ela prefere quando os sentidos já estão dados no texto que pode ser caracterizado ao que Orlandi (1996) chama de discurso autoritário. A professora faz a sua opção por livros que apresente os conteúdos de forma linear, fragmentado e resumidos

distante da realidade dos alunos. Contudo tenta convencê-los que o texto é agradável e legível.

Conforme Gatti Júnior (2004), livros com linguagem simples sempre foram os mais escolhidos, principalmente entre aqueles professores com formação mais precária, uma vez que o livro poderia atuar como suporte central para as aulas.

O último professor(b) vai recomendar os livros que de certa forma já tinham sido escolhidos antes da reunião:

“A gente já usou vários livros, e o melhor é esse “Sociedade & Cidadania”. A gente achou que ele tem um conteúdo mais programático, algo mais simplificado e com bastantes exercícios.”

Pelo depoimento do último professor é possível compreender que ele utiliza o livro didático como elemento central nas aulas, entendendo essa centralidade como o uso sistemático baseado na leitura dos textos, confecção de exercícios e atividades, obedecendo toda a organização da obra. É também importante destacar que na leitura dos textos e na confecção dos exercícios e atividades, não se espera que o aluno estabeleça suas próprias significações. Os sentidos já estão dados nos textos e atividades, até mesmo porque as respostas das atividades estão escritas em vermelho no livro do professor.

Neste contexto, é possível entender por que o livro didático assumiu um papel negativo entre muitos educadores e utilizá-lo demasiadamente já significou falta de preparo profissional. Munakata (2007) vai nos dar algumas pistas sobre a centralidade do livro didático nos dias atuais, quando fala sobre financiamentos do Banco Mundial:

[...] Os programas de capacitação são considerados muito onerosos em relação a resultados, pois há sempre o risco de o professor abandonar a carreira, uma vez concluído o processo de sua qualificação. O Banco Mundial também insiste em que a melhora do salário docente não acarreta por si só o rendimento escolar. Numa política formulada a partir de tamanha desconfiança em relação ao professor, o livro didático obviamente assume a centralidade. (MUNAKATA, 2007, p.139).

E Romanatto nos faz compreender por que vários professores estabelecem relações tão subalternas ao livro didático:

[...] O livro didático tem uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente. [...] Os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. [...] Um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios é uma atração irresistível. (ROMANATTO, 1987, p. 85)

A Coleção Didática História: Sociedade & Cidadania parece que faz parte de uma política de homogeneização dos livros didáticos, inspirado nos Estados Unidos, que têm como objetivo substituir o papel do professor oferecendo um “modelo” ideal de textos, atividades didáticas e pedagógicas.

4. Considerações Gerais

Atualmente a maioria dos cursos de graduação e pós-graduação não prepara os professores para o processo de escolha do livro didático e para a sua utilização. Estes livros ainda apresentam erros conceituais, manifestam preconceitos e estão desatualizados. É possível perceber uma distância muito grande entre a proposta filosófica, didático-pedagógica defendida pelos seus autores como linha mestra de seu trabalho, geralmente expostas nas páginas iniciais dos volumes e as atividades e textos sugeridos ao longo das unidades.

No guia do livro didático que contém resenhas de todos os livros recomendados, o que se percebe é uma padronização de conteúdos e atividades e de concepções. Os professores acabam tendo poucas opções, pois os livros parecem todos iguais. Mantém a ilusão de que o professor pode escolher o melhor livro a ser utilizado. Porém esta escolha está condicionada a um aperfeiçoamento na sua formação inicial e continuada, que poderia lhe fornecer novos conhecimentos e habilidades para exigir livros melhores. É possível que grande parte dos professores ainda estuda o conteúdo a ser explicado para os alunos nos próprios livros didáticos, ou melhor, no livro do professor.

Nessa perspectiva, o que parece estar presente neste processo de escolha do livro didático, é um controle curricular estabelecido externamente pela política educacional brasileira influenciada por organismos internacionais como o Banco Mundial. Portanto o que acontece é o controle sobre o trabalho do professor, sem que ele tenha consciência disso.

Esse trabalho não se propõe a culpar os professores pelo fracasso na escolha das coleções didáticas. E sim considerar os contextos de atuação dos professores no nosso país, bem como o discurso e a atuação do governo nas políticas educacionais. Acreditamos que não é adotando uma postura corporativa e nem nos tornando críticos ferozes, que iremos contribuir com a melhora do ensino público. Buscamos um caminho a ser percorrido junto com os professores na difícil tarefa de melhorar o ensino público do Brasil.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Ivan Amoroso do. **Os fundamentos do ensino de ciência e o livro didático**. In FRACALANZA, Hilário; MEGID NETO (orgs). O livro didático de Ciências no BRASIL. Campinas Komedi, 2006.

APPLE, Michel W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos**. In ABREU, Márcia (org). Leitura, história e história da leitura. Campinas: Mercado de Letras: ALB, São Paulo: FAPESP, 2000.

BEZERRA, H. G. **Impactos do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) na oferta de livros didáticos**, in ANAIS do V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas, Rio de Janeiro, Julho 2004.

BRASIL, Ministério da Educação, **Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003)**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Brasília**. MEC/SEF, 1997.

GATTI, Júnior, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: EDUSC, Uberlândia: EDUFU, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação**. In MONTEIRO, Ana Maria et al. *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

ROMANATTO, Mauro Carlos. **A noção de número natural em livros didáticos de Matemática: comparações entre textos tradicionais e modernos**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Paulo, São Carlos/ SP, 1987.

A MÁQUINA DESESTERRO

CELSO FRANCISCO MADURO COELHO

Universidade Norte do Paraná – UNOPAR

celsomadurocoelho@gmail.com

Resumo. *O objetivo deste artigo é compreender o funcionamento maquínico em **Desesterro** (2015) de Sheyla Smanioto. Para tanto, relacionamos as cinco mulheres (Maria da Penha, Maria Aparecida, Maria de Fátima, Maria Menina e Scarlett) e o personagem masculino Antônio (Tonho), respectivamente, aos seguintes conceitos deleuzo-guattarianos de **O anti-Édipo** (1972/1973): “máquina desejante”, “máquina paranoica”, “máquina miraculante”, “sujeito residual e nômade”, “máquina celibatária” e “corpo sem órgãos”.*

Palavras-chave. *Smanioto. Desesterro. Deleuze. Guattari. Máquina.*

Abstract. *The purpose of this paper is to understand the machinic functioning in **Desesterro** (2015) by Sheyla Smanioto. Therefore, we relate the five women (Maria da Penha, Maria Aparecida, Maria de Fatima, Maria Menina and Scarlett) and the male character Antonio (Tonho), respectively, to the following Deleuzo-Guattarians concepts of **The Anti-Oedipus** (1972/1973): “desiring machine”, “paranoid machine”, “miracle machine”, “residual and nomadic subject”, “celibate machine” and “body without organs”.*

Keywords: *Smanioto. Desesterro. Deleuze. Guattari. Machine.*

O objetivo deste artigo é compreender o funcionamento maquínico em **Desesterro** (2016⁹), de Sheyla Smanioto. Para tanto, relacionamos as cinco mulheres (Maria da Penha, Maria Aparecida, Maria de Fátima, Maria Menina e Scarlett) e o personagem masculino Antônio (Tonho), respectivamente, aos seguintes conceitos deleuzo-guattarianos de **O anti-Édipo** (2017¹⁰): “máquina desejante”, “máquina paranoica”, “máquina miraculante”, “sujeito residual e nômade”, “máquina celibatária” e “corpo sem órgãos”, bem como apresentamos outras noções que lhes são suplementares, tais como: “síntese conectiva de produção”, “síntese disjuntiva de registro” e “síntese conjuntiva de consumo”. A partir dessas categorias, pretendemos entender, em um segundo momento, o romance de Smanioto enquanto “máquina de guerra”, conceito reelaborado, no volume cinco de **Mil platôs** (1997¹¹), por Gilles Deleuze e Félix Guattari, com base na noção de “máquina desejante” e seus desdobramentos.

1. Das máquinas desejantes, do corpo sem órgãos e do sujeito residual e nômade

Em **Desesterro**, as mulheres de quatro gerações se sucedem, mas também se desdobram, se metamorfoseiam e se produzem umas nas outras, tendo em comum a fome visceral como desejo constante. Penha, a matriarca, é sucedida por Maria Aparecida (Cida)

⁹ A primeira edição é de 2015.

¹⁰ A primeira edição francesa é de 1972/1973.

¹¹ A primeira edição francesa é de 1980, em apenas um volume.

que, contudo, falece nova, antes da mãe. Essa, ao morrer, deixa duas filhas com diferença significativa de idade. Podemos dizer que ela se desdobra em duas: Fátima e menina. A primeira, enquanto irmã mais velha, responsabiliza-se em parte por menina e tem poder hierárquico sobre esta, como se fosse sua mãe. A segunda, por sua vez, metamorfoseia-se na falecida Fátima. O produto final é Scarlett, filha de Fátima, que é adotada por menina. Nessa sucessão familiar, podemos constatar que, além das filiações Penha-Cida-Fátima/Menina-Scarlett, há uma relação colateral na terceira geração. Embora não exista um acordo pragmático entre as irmãs, é possível depreender uma aliança inesperada desse relacionamento, na medida em que uma executa o plano de fuga da outra. Tonho, por sua vez, é um agregado da família: foi companheiro de Cida, casou com a enteada Fátima e é pai de menina.

Nesse contexto familiar, Penha, como seu nome desvela, é a pedra que fundamenta as relações de parentesco. Em conformidade com Deleuze e Guattari (2017, p. 11), em **O anti-Édipo**, podemos afirmar que ela é também a “máquina desejante” original. A matriarca e seus desdobramentos (as máquinas: paranoica, miraculante e celibatária) são máquinas binárias que, por funcionarem de forma conectiva (e, e depois...), fazem uma acoplagem após a outra e, durante cada acoplamento, estabelecem um regime associativo de fluxos e cortes (p. 16 e 17). Ainda segundo Deleuze e Guattari (2017, p. 11), as máquinas desejantes são máquinas de máquinas, ou seja, máquinas compostas por máquinas-órgão. Esse aspecto também é evidenciado na narração do romance, nas falas dos personagens e na sintaxe inovadora de Smanioto, as quais estabelecem frequentemente associações binárias dos corpos e suas partes, numa sucessão de acoplagens e desacoplagens (pp. 11 e 16). As seguintes reprovações de Penha demonstram os cortes contra os fluxos de menina:

– Larga essas pernas, menina. Pare de cutucar as unhas, diacho de mania, misericórdia. Tira essa mão da boca, diaba, não tem nada gostoso na própria carne. Depois, arranca a unha inteira e reclama se calo sal nela. E não faça essa cara, anda. [...] (SMANIOTO, 2016, p. 135)

Enquanto primeira “máquina desejante”, Penha executa a “síntese conectiva” de produção (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 17), estabelecendo e cortando fluxos, bem como gerando a sucessora Cida, a “máquina paranoica” do romance. Todavia, antes da filha, a matriarca antecipa uma visão paranoide da vida, não apenas porque é considerada louca, mas porque mobiliza toda a família, exceto Tonho, que não comparece, para tirar uma fotografia com um retratista ambulante de passagem por Vilaboinha. Sua atitude e a definição de máquina fotográfica do narrador de Smanioto – “Máquina: uma parte sua ao lado.” (p. 19) – confirma essa relação do desejo de Penha com a paranoia, palavra cujo significado etimológico é “ao lado de si, fora de si” (D’AGORD, 2008, s/p), mas também se refere a “[...] problemas psíquicos que tomam a forma de um delírio sistematizado” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1432). Especificamente, na ocasião desse retrato, há um desejo delirante de que todos estejam vestidos como no dia do batizado da bisneta Scarlett, como se a foto conjurasse aquele momento.

Além da produção de conexões e da paranoia delirante, as máquinas desejantes de **Desesterro** apresentam uma libido obstinada, no sentido amplo de energia sexual, e guardam em si uma pulsão de vida, mas também uma pulsão de morte. Para Deleuze e Guattari (2017, p. 20), esta última é constituída pelo “corpo sem órgãos” que é o improdutivo da “síntese conectiva”, mas que tem o seu lugar na produção da mesma. Se, de um lado, as máquinas desejantes são a própria pulsão de vida, o próprio organismo humano; de outro, o “corpo sem órgãos” almeja sua desorganização, a eliminação das tensões decorrentes da estrutura

orgânica e organizada. (p. 20). Segundo os autores, “entre as máquinas desejanter e o corpo sem órgãos surge um conflito aparente.” (p. 21). É que, durante a “síntese conectiva”, a organização das “máquinas desejanter” incomoda o “corpo sem órgãos”, logo essas são repelidas pelo mesmo. Essa repulsão promove a transformação da “máquina desejanter” em “máquina paranoica”. Podemos identificar esse acontecimento com a transição do regime de funcionamento de Penha para Cida. No caso de Penha, a morte comparece diversas vezes em sua vida, mas ela sobrevive: “Era assim desde sempre: tudo a gente morria, menos a louca da Penha. [...]” (SMANIOTO, 2016, p. 129). Parece que a todo tempo a morte rejeita a matriarca, que assim subsiste. O mesmo não acontece com Cida, cujo apelido é sinônimo de morte. Essa falece no parto de menina durante um eclipse solar, com toda a simbologia mortífera e subterrânea que esse fenômeno representa. Nesse momento, a máquina paranoica sucumbe à pulsão de morte, ao mesmo tempo em que executa a “síntese disjuntiva” (ou... ou...) e inclusiva, também chamada de “síntese de registro” ou de “distribuição” (DELUEZE; GUATTARI, 2017, pp. 24 e 25), e se desdobra em duas filhas, com o nascimento da segunda. Ou Fátima também; ou menina também.

Se considerarmos que Tonho é a personificação do “corpo sem órgãos”, observamos que ele, apesar de ser apresentado na primeira página do romance, logo depois de Penha e antes de Fátima, não mantém uma proximidade com a matriarca e sim com a neta, sua segunda esposa. Além de não atender ao pedido de Penha, feito por meio de Fátima, e de não chegar a tempo para o retrato de família, Tonho mata todos os cães de Vilaboinha, e o único que escapou vivo de suas mãos foi a cadela Magrela, cuja dona é a matriarca, o que demonstra a dificuldade do ex-genro em se aproximar do desejo dessa “máquina desejanter”, resistindo a sua atração. Se atentarmos também que ele foi companheiro de Cida, antes de se casar com a filha mais velha desta com outro homem, constatamos que há uma maior intimidade entre Tonho, enquanto “corpo sem órgãos”, e a energia libidinal de sua primeira mulher do que com aquela de sua então sogra.

Todavia, no relacionamento do casal, identificamos o início de um movimento de repulsão, agora por parte da “máquina paranoica” Cida, que planeja mais de uma vez partir de Vilaboinha. Primeiro, com uma caravana que passava pela cidade, mas é desencorajada pelos antepassados em sonho. Segundo, com as relíquias da família que, de acordo com esses informantes oníricos, estariam enterradas ao redor da casa, o que descobriu posteriormente ser uma zombaria dos mesmos. Aliás, esse é um aspecto paranoico da personagem que, por se ter acostumado com os sonhos, convive com seus elementos persecutórios e zombeteiros com certa familiaridade. Por fim, atentamos que, no momento do eclipse solar, morte da “máquina paranoica” Cida e nascimento de menina, ocorre o estupro de Fátima por Tonho, o que é seguido de sua decisão de se casar com a enteada. Se considerarmos esses acontecimentos simultâneos, observamos dois movimentos de atração da vida pela morte. De um lado, a morte leva Cida. E, por outro lado, Tonho, a personificação do “corpo sem órgãos”, apropria-se da “máquina desejanter” Fátima, que, por isso e como produto da disjunção promovida por Cida, torna-se a “máquina miraculante” do romance. Já menina nasce da morte de sua mãe, vem à luz no momento hostil e escuro do eclipse, surge no mundo como resto ao lado da “máquina paranoica” Cida – “quietinha entre as pernas da mãe frias, pequenininha, pequenininha, carnes confusas feito tripas” (SMANIOTO, 2016, p. 74) e é, por isso, estigmatizada, inominada e tratada, como sobra, resíduo, por seus familiares.

Nesse processo, segundo Deleuze e Guattari (2017, p. 25), a síntese conectiva (e, e depois...) – ... e fluxo/corte, e outro fluxo/corte... – passa a se revezar com o funcionamento disjuntivo (ou, ou... inclusivo) – ou esse fluxo também, ou esse outro fluxo também. Além disso, parte da libido se transforma em *Numen*, “energia divina” (p. 26). A manifestação dessa

força, em **Desesterro**, é observável no corpo de Fátima, que é capaz de regenerar milagrosamente seus órgãos (p. 24) após cada espancamento que sofre do marido, o que deixa sua pele como um mapa de manchas registradas, distribuídas e inscritas na superfície do seu corpo. Em função dessa violência, a “máquina miraculante” torna-se uma “máquina repulsiva”, mas não deixa paradoxalmente de ser uma máquina de atração como as “máquinas paranoicas” (p. 24), o que constatamos na relação de amor e ódio do casal no romance: “Fátima podia ter ido embora antes de ele chegar ela podia mas ela não podia ir embora, levar a filha, ela não conseguia deixar Tonho em Vilaboinha. [...]” (SMANIOTO, 2016, p. 203). De certa maneira, há uma conexão de disjunções inclusivas nesse procedimento: ou ir embora (repulsa), ou não ir embora (atração). Esses sentimentos opostos ocorrem, de acordo com Deleuze e Guattari (2017, p. 24), porque a “máquina paranoica” e a “máquina miraculante” não se sucedem, como se houvesse um depois, mas ao contrário: “As duas coexistem, e o humor negro se encarrega não de resolver as contradições, mas de fazer com que elas não existam, que jamais tenham existido.” Nesse sentido, a “máquina miraculante” Fátima acumula as duas percepções em relação ao “corpo sem órgãos” Tonho.

Nesse contexto, menina é o “sujeito residual”, produzido ao lado das “máquinas desejanter” e do “corpo sem órgãos”. Ela não possui uma identidade própria, não tem nome como os demais personagens, porque não é um produto, mas uma sobra, um resto do processo de sucessão e desdobramento da vida das outras mulheres de sua família. Enquanto resíduo, ela realiza a “síntese conjuntiva” (então sou eu, então é a mim), denominada também “síntese de consumo” por Deleuze e Guattari (2017, p. 30). E, por meio deste procedimento, supera as outras máquinas e suas sínteses, pois nasce dos estados destas, consumindo-as, e renascendo a cada um destes estados (p. 30). Para tanto, primeiramente, menina se metamorfoseia na “máquina miraculante” Fátima e devora suas partes, não necessariamente nessa ordem, fazendo a conjunção antropofágica de substância e substantivo próprio. Segundo, busca equilibrar a atração e a repulsa em relação a Tonho, partindo para São Paulo, conforme os planos da irmã. Aqui ainda age como a máquina miraculante, de acordo com a identidade que assumiu. Como aspecto paranoide, mantém o medo constante da chegada de Tonho que Fátima possuía e ao qual acrescenta o receio pela chegada de outros parentes e de estranhos, ficando sempre à espreita no novo casebre da capital. Terceiro, confunde-se com o produto final, a “máquina celibatária” (pp. 32 e 33) Scarlett durante uma luta, após Tonho ser definitivamente eliminado pelos cães de Vila Marta em São Paulo. Nesse processo, uma parte da libido se transforma em *Voluptas* (p. 31), ou seja, “volúpia”, cujo significado é: “grande prazer dos sentidos e das sensações” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1958). Existe um êxtase de vitória, ainda que esta seja duvidosa. Há um prêmio depois de tantos sofrimentos e privações. (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 31) E, finalmente, a personagem assume o nome de Maria menina. Está apta a tomar seu próprio rumo, como um “sujeito nômade” à deriva. A síntese final, o produto da confusão entre “sujeito residual” e “máquina celibatária”, entre Maria menina e Scarlett, é: “Então era isso!” (p. 31).

Referências Bibliográficas:

D’AGORD, Maria. (coord.). **Projeto Wikipedia Psicopatologia**. Disponível em: https://www.ufrgs.br/psicopatologia/wiki/index.php?title=Conceito_de_paran%C3%B3ia. Acesso em: 30 set. 2019. 20:50:51.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia** 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

-----. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia: v. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SMANIOTO, Sheyla. **Desesterro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

REFLEXÕES SOBRE CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS E IDEOLÓGICAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CIBELE MOREIRA MONTEIRO

Universidade São Francisco

cibeleunifei@yahoo.com.br

Resumo: Neste trabalho focalizamos a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil com o objetivo de analisar algumas das construções discursivas e ideológicas que perpassam os documentos oficiais e as práticas pedagógicas relacionados à inclusão escolar de alunos com deficiência. Embasamos nossa análise em estudos de Foucault, de Pêcheux, de Orlandi e de Bakhtin. Por meio desse embasamento teórico, identificamos processos de exclusão ocultos sob palavras e ações de inclusão.

Palavras-Chave: Educação especial. Educação inclusiva. Construções discursivas. Construções ideológicas.

Abstract: In this paper, we focus the special education in the perspective of the inclusive education in Brazil, with the goal of analyzing some of the discursive and ideological constructions that permeate the official documents and pedagogical practices related to the inclusion of students with deficiencies at school. We based our analysis on studies from Foucault, Pêcheux, Orlandi and Bakhtin. Through this theoretical base, we identified exclusion processes hidden under words and actions of inclusion.

Keywords: Special education. Inclusive education. Discursive constructions. Ideological constructions.

1. Introdução

A história do Brasil – assim como a de outros países – é marcada pela exclusão dos indivíduos com deficiência, os quais, durante séculos, não tiveram acesso a nenhuma instituição escolar. Quando eles passaram a ter esse direito, foram obrigados a ficar limitados a espaços não frequentados por alunos sem deficiência. Apenas no final do século XX começou a se observar no Brasil o fortalecimento de novos discursos referentes à educação das pessoas com deficiência, o qual resultou na publicação de documentos oficiais que tratam da inclusão dessas pessoas nas escolas da rede regular de ensino. Essa inclusão constitui um avanço importante na história da educação especial¹² em nosso país. No entanto, trata-se de um processo complexo, marcado por falas e atos que se apoiam em diferentes formações discursivas, as quais revelam, por sua vez, diferentes formações ideológicas.

É necessário, portanto, que reflitamos sobre os jogos de poderes e saberes envolvidos na efetivação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Por isso desenvolvemos um trabalho com o objetivo de analisar algumas das construções discursivas e

¹² O termo “educação especial” refere-se à educação escolar oferecida a pessoas com deficiência.

ideológicas que perpassam as propostas oficiais e as práticas escolares relacionadas à inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Nossa análise foi embasada, principalmente, em estudos de Foucault, de Pêcheux, de Orlandi e de Bakhtin. A partir das reflexões que desenvolvemos por meio desse embasamento teórico, estabelecemos relações entre o que observamos no contexto atual da educação especial no Brasil e o que Bourdieu observava no contexto educacional da França na década de 1950.

Na seção seguinte, citamos alguns fatos históricos referentes à educação especial em nosso país e alguns documentos oficiais importantes nessa área. Em seguida, apresentamos uma seção destinada à análise de construções discursivas e ideológicas que têm fundamentado palavras e ações no contexto da educação especial na perspectiva inclusiva. Por fim, expomos nossas considerações finais com base no estudo desenvolvido.

2. Breve histórico da educação especial no Brasil

Para iniciarmos as reflexões a respeito da educação especial, é importante evidenciarmos que a norma é um conceito construído – portanto, não natural – que permite a comparação entre os indivíduos. Ao se fazer essa comparação, “chama-se de anormal aqueles cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessiva, insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável porque *des-via*, tira do rumo, leva à perdição” (VEIGA-NETO, 2011, p. 75, grifo do autor). Devido a essa visão negativa dos que se “desviam” das características apresentadas pela maioria dos indivíduos, durante grande parte da história do Brasil foi negado às pessoas com deficiência o acesso à educação escolar.

Apenas no final do século XIX começaram a ser criadas no país instituições destinadas à educação dessas pessoas. Embora essas instituições tenham surgido vinculadas a discursos de caridade, por meio dos quais se defendia o cuidado e a proteção dos indivíduos com deficiência, elas tornaram-se um forte mecanismo de exclusão, pois legitimavam a visão segundo a qual as pessoas consideradas “normais” e as consideradas “anormais” deviam frequentar espaços diferentes e seguir trajetórias também diferentes, com limites bem definidos. Podemos afirmar que, apesar de terem sido criadas associadas à ideia de valorização das pessoas com deficiência, as escolas especiais promoviam o que Foucault (1999) chama de separação e rejeição. Os discursos das crianças e adolescentes que iam para essas escolas não podiam circular como os dos outros, ficando circunscritos em um espaço não frequentado por crianças e adolescentes sem deficiência, um espaço em que as palavras proferidas eram consideradas nulas, “não tendo verdade nem importância” (FOUCAULT, 1999, p. 10-11).

Observamos que a criação das escolas especiais foi marcada por um complexo jogo de saberes e poderes, evidenciando que, conforme afirma Orlandi (2009), os discursos se caracterizam não apenas pelo que se diz, mas também pelo que não se diz. Na análise desse conflito entre dizeres de valorização da pessoa com deficiência explicitados em palavras e atos e dizeres de exclusão dessas pessoas implícitos também em palavras e atos, notamos que o “sujeito com deficiência” é uma construção discursiva. Essa construção, que não é consensual nem desvinculada dos fatores históricos, determina as possibilidades de educação que são oferecidas ou negadas a ele. Como evidencia Pêcheux (2006, p. 42), os sentidos mudam com o passar do tempo, evidenciando que “a história é uma disciplina de interpretação”.

No final do século XX o Brasil começou a passar por um processo de explicitação de novos discursos referentes à educação especial, os quais se materializaram em documentos oficiais que tratam – de maneira direta ou indireta – da inclusão dos indivíduos com deficiência na rede regular de ensino. Nesse contexto, merece destaque o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, segundo o qual é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino” (BRASIL, 2016, p. 124, grifo nosso). A mesma afirmação a respeito do atendimento educacional especializado é apresentada no artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a qual acrescenta, no artigo 58, que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais¹³” (BRASIL, 1996, p. 19, grifo nosso).

Aos poucos, buscou-se superar a imprecisão das determinações legais decorrente do emprego do termo “preferencialmente”, fortalecendo-se os discursos de defesa da inclusão dos indivíduos com deficiência nas escolas da rede regular de ensino. Como resultado desse fortalecimento, foi criada, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que visa, entre outros objetivos, garantir às pessoas com deficiência o “acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (BRASIL, 2008, p. 14).

Os direitos previstos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foram ratificados, em 2015, pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual, no capítulo intitulado “Do direito à educação”, determina que

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 7).

Observamos que a legislação brasileira em vigor atualmente, ao tratar da educação de pessoas com deficiência, estabelece como direito muito mais do que o simples acesso às escolas de ensino regular, demonstrando estar em sintonia com os princípios da educação inclusiva. Como afirmam Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p. 43),

o objetivo da EI [Educação Inclusiva] não se resume a uma mera mudança curricular ou mesmo a permitir o acesso de alunos com condições de deficiência à Escola Regular: trata-se de uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido.

Incluir alunos com deficiência na rede regular de ensino significa, portanto, garantir a eles o direito de aprendizagem e de desenvolvimento, respeitando-se suas singularidades. Trata-se, portanto, de uma ação que exige muito mais do que a inclusão meramente física desses alunos.

¹³ Atualmente dá-se preferência ao emprego do termo “pessoas com deficiência” para referir-se ao público-alvo da educação especial.

3. Construções discursivas e ideológicas relacionadas à educação especial na perspectiva inclusiva

Uma análise superficial da nova realidade que tem sido construída a partir dos documentos citados na seção anterior pode nos conduzir à conclusão de que a mudança de perspectiva da educação especial pôs fim ao sistema de exclusão dos indivíduos com deficiência. Porém, uma análise mais cuidadosa do que tem acontecido nas escolas brasileiras revela que grande parte delas tem apenas garantido vagas para alunos com deficiência, sem que sejam proporcionadas a eles oportunidades efetivas de participação nas atividades e de aprendizagem.

Não mais se separam e se rejeitam as pessoas com deficiência, mas um novo sistema de exclusão se manifesta: nega-se a vontade de verdade dessas pessoas. Como afirma Foucault (1999, p. 17), a vontade de verdade é reforçada e reconduzida “pelo modo como um saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído”. Muitas práticas escolares envolvendo alunos com deficiência são marcadas pela negação dos saberes desses alunos, isto é, pela não atribuição de saberes a eles.

É isso que observamos quando crianças e adolescentes com deficiência, embora inseridos no mesmo espaço de outras crianças e adolescentes, não participam das mesmas atividades, não são interrogados nem ouvidos, limitando-se a realizar atividades mecânicas cujo sentido não se faz claro nem para eles nem para o professor. Nesse processo, resta a eles aceitar a única verdade que lhes é apresentada: a de que são destituídos de saberes e de poderes e, conseqüentemente, suas palavras são nulas.

Quando o professor priva os alunos com deficiência de participar das atividades desenvolvidas com o restante da turma, ele revela que ainda é atravessado pelo discurso de exclusão que constituiu um dos fundamentos da criação das escolas especiais. Muda-se apenas o espaço: agora a exclusão ocorre no interior das escolas da rede regular de ensino, por meio de práticas pedagógicas que revelam e reforçam discursos de defesa da norma, segundo os quais se devem traçar caminhos separados e diferentes para os alunos considerados “normais” e para aqueles considerados “anormais”.

Seguindo a orientação de Pêcheux (2006) quanto à necessidade de se fazer a análise de enunciados considerando suas filiações sócio-históricas, identificamos, por meio da observação das falas e ações de diversos professores de escolas da rede regular de ensino, que eles se vinculam a formações discursivas nas quais também se apoiavam os defensores da criação de escolas especiais. Mas isso não se dá de maneira simples e, muitas vezes, nem de maneira consciente.

O discurso dos professores constitui-se de vários outros discursos, alguns dos quais se mostram aparentemente contraditórios. Como explica Orlandi (2009), todo discurso é múltiplo, pois se caracteriza como interdiscurso. De acordo com a autora, “o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2009, p. 33).

Dessa maneira, as falas e ações dos professores se apoiam, muitas vezes sem que eles percebam, em formações discursivas distintas, as quais, por sua vez, revelam diferentes formações ideológicas. Ao mesmo tempo em que defendem a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, muitos professores revelam uma concepção de desenvolvimento humano que considera as características biológicas do indivíduo como

determinantes de suas possibilidades de aprendizagem. Essa concepção resulta em um olhar para o aluno com deficiência embasado unicamente nas dificuldades e nas impossibilidades, ou seja, a partir da identificação da deficiência do aluno, determina-se o que ele não poderá e o que ele não conseguirá fazer.

Ignora-se, portanto, a existência de outros percursos de aprendizagem possíveis além dos tradicionalmente observados na escola. O professor continua desenvolvendo seu trabalho da mesma maneira que antes, negando o direito de aprendizagem e de desenvolvimento àqueles que não se adaptam a sua forma de trabalho. Além disso, a valorização do determinismo biológico resulta na desconsideração das singularidades de cada pessoa, fazendo com que o professor enxergue todos os alunos com determinada deficiência como iguais. Isso impossibilita que sejam exploradas as potencialidades individuais do aluno.

Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) destacam os riscos de atuar em um cenário caracterizado pela educação especial na perspectiva inclusiva sem a conscientização da complexidade envolvida nesse processo:

Atuar numa realidade tão premente e desafiante pode convidar a adotar modelos “clínicos” que conduzem a uma falsa sensação de segurança. Pode também conduzir a investir numa vaga “inclusão social”, negligenciando as efetivas possibilidades de educação de alunos com dificuldades. Na nossa perspectiva, nenhuma destas opções nos pode levar a um modelo efetivo de Educação Inclusiva. (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011, p. 57).

As soluções simplistas têm sido buscadas pelos professores por eles se verem obrigados a lidar com situações jamais vivenciadas antes sem que tenham passado por um processo de formação adequado para isso. Inseridos em um cenário marcado – ao menos teoricamente – por uma nova perspectiva de educação especial, mas ainda associados a concepções de deficiência fortes no passado, os professores, mesmo defendendo a inclusão, atuam muitas vezes de maneira a promover a exclusão.

Notamos que, atualmente, fala-se bastante em educação inclusiva, mas ainda se reproduzem muitas das construções discursivas e ideológicas nas quais se fundamentava a escola tradicional. Conforme afirma Rodrigues (2008, p. 35),

a escola tradicional desenvolveu-se de forma a se tornar selectiva e a encarar a diferença como uma anormalidade a ser afastada; acalentou, ainda, o mito da homogeneidade dos alunos, organizando-se para responder ao “aluno médio” e rejeitando (pela reprovação ou pelo abandono) os alunos que, por razões variadas, afastavam-se deste padrão médio.

Na maioria das escolas, o ingresso de alunos com deficiência não resultou na superação dos fundamentos da escola tradicional. Os professores continuam adotando estratégias de ensino consideradas adequadas para atender as necessidades do “aluno médio”. Essas estratégias, no entanto, são incapazes de garantir a aprendizagem de todos os alunos, com as suas inúmeras particularidades.

A observação do modo como tem se dado a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino brasileira nos conduz a uma reflexão muito semelhante à que Bourdieu desenvolveu ao analisar a inclusão nas escolas francesas de alunos provenientes das classes menos favorecidas social e culturalmente:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos

conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2015, p. 59).

As escolas, ao garantirem às pessoas com deficiência o acesso ao espaço escolar sem considerar as especificidades dessas pessoas quanto aos modos de aprender e às vivências anteriores, impedem a efetivação do processo de aprendizagem delas. Dessa maneira, a exclusão não deixa de existir, passando a se fazer presente no interior da rede regular de ensino.

Observamos que, sob o rótulo de escolas inclusivas, muitas instituições têm legitimado as diferenças hierárquicas entre as pessoas consideradas “normais” e aquelas consideradas “anormais”. Trata-se de um processo muito semelhante ao que Bourdieu (2015) observou na França na década de 1950, quando as escolas, ao passarem a receber alunos das classes mais pobres, eram vistas como libertadoras, mas, na realidade, legitimavam as desigualdades sociais e culturais.

Assim como o autor francês identificou nas escolas de seu país “os excluídos do interior” (BOURDIEU, 2015, p. 243), verificamos que o momento atual da história da educação especial no Brasil é marcado pela existência de muitos excluídos no interior das escolas regulares. Após um período inicial de euforia, em que se acreditava na efetivação da construção de um sistema educacional inclusivo, as pessoas com deficiência e seus familiares começaram a perceber que a inclusão proposta nos documentos oficiais não se faz presente no cotidiano escolar. A percepção da exclusão que se manifesta dentro do ambiente escolar resulta, como bem aponta Bourdieu (2015), na desvalorização da escola como um espaço capaz de promover igualdade de oportunidades e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Devido às relações tensas entre diferentes interesses, as quais muitas vezes revelam contradições entre o que se diz e o que se faz, torna-se muito complexo analisar as práticas docentes no contexto caracterizado pela educação especial na perspectiva inclusiva. Como realça Fischer (2001, p. 198), embasada nos estudos foucaultianos, “precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas [...]”. Muitas vezes nos deparamos com práticas pedagógicas aparentemente inclusivas que são excludentes. Nesse jogo discursivo marcado por relações conflituosas de saberes e poderes, o professor frequentemente se sente desamparado, agindo com base em determinadas expectativas, mas observando resultados que contrariam o que era esperado por ele.

Em meio a essa sensação de desamparo, o professor revela – por meio de palavras, olhares, gestos e ações – o que deseja e o que não deseja revelar. Para perceber o que tem dito aos alunos com deficiência por meio de suas práticas pedagógicas, é preciso que o professor saiba ouvir o que esses alunos dizem – também por meio de palavras, olhares, gestos e ações.

Como afirma Bakhtin (2006), a palavra se orienta em função do interlocutor. Isso significa que aquilo que os alunos dizem ao professor revela muito não apenas deles próprios, mas também do que eles pensam a respeito do professor. Desse modo, analisando mais cuidadosamente o que lhe é dito pelos alunos com deficiência, o professor pode perceber o

que ele está dizendo a esses alunos – das mais diversas formas –, mesmo que inconscientemente.

Os alunos revelam, pelo que falam e pelo que deixam de falar, pelo que fazem e pelo que deixam de fazer, as percepções que eles têm a respeito do que o professor pensa sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, sobre as possibilidades e as impossibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, sobre o seu preparo para lidar com essas pessoas, entre outras questões. É preciso que o professor esteja com os ouvidos e os olhos atentos para perceber tudo isso, pois muitas vezes, entre palavras e atos, ele se contradiz e essas contradições passam a também fazer parte da constituição dos alunos como sujeitos.

O professor, ao direcionar sua atenção para o que os alunos com deficiência têm dito e, conseqüentemente, ter a oportunidade de refletir sobre o que ele mesmo diz, pode descobrir que a rede discursiva à qual ele está vinculado tem provocado a sua própria exclusão. Referimo-nos aqui ao procedimento de exclusão identificado por Foucault (1999) como interdição. Como explica o autor, um dos tipos de interdição caracteriza-se pela “exclusividade do sujeito que fala” (FOUCAULT, 1999, p. 9). Frequentemente verificamos que é dado ao médico, e não ao professor, o direito de dizer o que um aluno com deficiência é capaz ou não de fazer e de aprender.

A grande valorização do laudo médico pelas escolas que recebem crianças e adolescentes com deficiência evidencia o poder que é atribuído ao saber médico em detrimento do saber pedagógico. Não se considera que o professor, por meio de seus conhecimentos e de suas experiências, esteja apto para identificar as possibilidades de aprendizagem de cada um dos alunos com deficiência. Acredita-se que essas possibilidades são determinadas exclusivamente pelas condições orgânicas e que, conseqüentemente, apenas o médico é capacitado para defini-las. Com isso, valoriza-se um discurso que reforça as diferenças entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, um discurso marcado por verdades consideradas rígidas e inquestionáveis.

Observamos que o discurso que expressa uma visão do desenvolvimento humano pautada no determinismo biológico promove a desvalorização dos saberes e poderes não apenas dos alunos com deficiência, mas também dos próprios professores. Com isso, o ambiente escolar torna-se cada vez mais dominado pelo discurso médico, que se sobrepõe ao discurso pedagógico em um espaço em que as questões de aprendizagem deveriam ser prioritárias.

A negação dos saberes e poderes docentes reforça no professor a sensação de incapacidade para lidar com os desafios da educação especial na perspectiva inclusiva, fazendo-o reproduzir de maneira acrítica discursos alheios. Esses discursos frequentemente fortalecem interesses de outras áreas, os quais muitas vezes são conflitantes com os propósitos de uma escola promotora de cidadania e equidade social.

Não há como negarmos, portanto, que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1999, p. 44). Os professores precisam estar cientes disso para que possam fazer uma análise mais crítica dos documentos oficiais que têm proposto a educação especial na perspectiva inclusiva e dos diversos discursos relacionados a essa proposta que têm circulado nos diferentes meios sociais, sabendo que língua e ideologia são indissociáveis, isto é, que “*a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (BAKHTIN, 2006, p. 96, grifo do autor).

Com esse olhar mais crítico, os professores poderão analisar as relações que se estabelecem entre os discursos pedagógico, médico, econômico e político, entre outros. Dessa maneira, terão condições de identificar como esses discursos têm afetado sua constituição como sujeitos e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas. Percebendo as diversas vozes que se manifestam nos documentos oficiais e em outros discursos alheios que ecoam em seus próprios discursos, os professores poderão identificar quais dessas vozes devem ser por eles reforçadas e quais delas precisam ser por eles silenciadas para que eles possam fortalecer o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência.

A compreensão de que, diante de um texto, deve-se “mapear o regime de verdade que o acolhe e que, ao mesmo tempo, ele sustenta, reforça, justifica e dá vida” (VEIGA-NETO, 2011, p. 105) é essencial para que os professores possam perceber a inconsistência das análises simplistas. Com essa percepção, ficará nítido para eles que tanto enxergar nos documentos que tratam da educação inclusiva apenas um ideal humanitário quanto simplesmente negar a validade desses documentos devido à realidade do contexto educacional brasileiro constituem posturas ingênuas, que desconsideram as relações entre saberes e poderes responsáveis pela constituição dos discursos que se expressam por meio dos documentos.

Por isso é tão importante a identificação das construções discursivas e ideológicas que perpassam os dizeres e os fazeres relacionados à inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Apenas com a explicitação dessas construções, será possível repensar o processo de efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva, buscando-se ações capazes de promover uma educação de fato inclusiva, ou seja, ações coerentes com “uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de *respostas educativas* que atinjam a todos os alunos” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16-17, grifo das autoras).

4. Considerações finais

Por meio do estudo desenvolvido, verificamos que análises menos ingênuas e mais críticas possibilitam que o professor se assuma como sujeito vinculado a determinada(s) formação(ões) discursiva(s) e se posicione em relação aos documentos oficiais e à realidade escolar considerando os jogos de saberes e poderes que os sustentam e nos quais ele próprio está inserido. Isso torna-se particularmente importante nos dias atuais, pois, como a inserção das pessoas com deficiência nas escolas regulares não tem garantido a aprendizagem dessas pessoas, tem-se observado em nosso país o fortalecimento de discursos que defendem o retorno das escolas especiais como único espaço educacional destinado aos indivíduos com deficiência. Esses discursos ameaçam os avanços conquistados na história da educação especial. Trata-se, certamente, de avanços ainda pequenos, mas necessários para que outras conquistas possam ser obtidas.

É inegável que o processo de inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino não tem ocorrido em nosso país de maneira satisfatória, mas isso não significa que devamos retirar delas um dos únicos direitos que já lhes foram garantidos na área da educação: o acesso a espaços frequentados por alunos sem deficiência e o convívio com esses alunos. A constatação da existência de meios de exclusão no interior das escolas regulares não deve provocar a expulsão dos indivíduos com deficiência dessas instituições, como se isso não constituísse um mecanismo de exclusão ainda mais forte. O que deve resultar dessa constatação é o desenvolvimento de um olhar mais crítico em relação ao que sustenta as propostas dos documentos oficiais e as práticas docentes, a fim de que possamos avançar no

processo de construção de escolas inclusivas, sem as quais jamais será possível pensar em uma sociedade mais justa.

Certamente, não pretendemos, com este trabalho, ter apresentado respostas capazes de solucionar todos os problemas nem certezas capazes de explicar tudo. O que esperamos ter proporcionado são reflexões a respeito do que tem sido aceito como verdade e de como o processo de inclusão de indivíduos com deficiência na rede regular de ensino tem funcionado, a fim de que possamos buscar outras possíveis verdades e outras formas de funcionamento desse processo, analisando os efeitos dessas novas verdades e desses novos modos de funcionamento.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 3 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Imprensa Oficial, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 3 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Imprensa Oficial, 2015. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf. Acesso em: 3 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília**, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2019.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista, Curitiba**, v. 27, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/04.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DESIGNAÇÃO, RESISTÊNCIA E INTERPRETAÇÃO NOS DISCURSOS SOBRE AS UPPS

CÍCERO COSTA VILLELA¹⁴, TATIANA LIMA¹⁵

cicerovillela@gmail.com, tatianalimalimao@gmail.com

Resumo: *Este trabalho pretende discutir o processo de militarização da vida cotidiana, e os gestos de resistência, presentes nas favelas, a partir da implementação das UPPs. Nosso intuito é compreender a partir da noção de “Gesto de Interpretação” (ORLANDI, 1996) os dizeres de moradores, artistas e jornalistas de favelas no processo de (re)formulação do designativo UPP. A partir deste trabalho discute-se as formulações outras que a comunicação comunitária, em sua expressão ampla, faz do administrativo da cidade. Nosso gesto analítico visa mostrar o “flagrante urbano”, isto é, como esses dizeres mostram o “real da cidade” que não cessa de se reinscrever nos dizeres cotidianos dos sujeitos moradores das favelas. Pensando os processos discursivos, pretendemos compreender como se dá deslocamento desses sentidos bem como sua circulação. A compreensão desse processo de jogo nos mostra como se dá o processo de resistência ao discurso do governo sobre as UPPs, tendo como fundamento o jogo da língua no processo designativo da política pública e seus efeitos discursivos sob os moradores das favelas.*

Palavras-Chave: *Análise de Discurso; Favelas; Comunicação Popular e Alternativa*

Abstract: *This paper aims to discuss the process of militarization of daily life, and the gestures of resistance, present in the favelas, from the implementation of the UPPs. Our intention is to understand from the notion of “Gesture of Interpretation” (ORLANDI, 1996) the statements of residents, artists and journalists of favelas in the process of (re) formulation of the designative UPP. From this work we discuss the other formulations that community communication, in its broad expression, makes of the city administration. Our analytical gesture aims to show the “blatant urban”, that is, how these sayings show the “real of the city” that does not cease to rewrite itself in the daily sayings of the slum dwellers. Thinking about the discursive processes, we intend to understand how these senses are dislocated as well as their circulation. Understanding this gambling process shows us how the process of resisting the government's discourse on the UPPs takes place, based on the language game in the designation process of public policy and its discursive effects on slum dwellers.*

Keywords: *Discourse analysis; Favelas; Popular and Alternative Communication*

¹⁴ Doutorando em Ciências da Linguagem na Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS). Mestre em Comunicação e Identidades pelo PPGCom-UFJF. Bolsista CAPES/PROSSUP.

¹⁵ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação na Universidade Federal Fluminense. Mestre em Mídia e Cotidiano (UFF) e Professora Substituta de Jornalismo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É bolsista CNPQ.

1. Introdução

A proposta deste trabalho é entender o processo de produção de sentidos sobre as UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora), política de segurança pública instalada no governo do Estado do Rio de Janeiro que visava instaurar uma nova maneira de controle e combate ao tráfico de drogas nas favelas cariocas.

Nossa reflexão parte das análises empreendidas por Costa (2016) e Malaguti Batista (2011) que refletem sobre os sentidos de “pacificação” e sobre as relações entre Estado e Mídia na implementação do projeto, bem como reflete sobre o momento atual das políticas de combate às drogas no Brasil e no mundo.

Contudo, daremos um outro passo na busca de compreender o funcionamento do designativo “UPP” e como ele trabalha em suas margens, nesse batimento entre paráfrase e polissemia (ORLANDI, 1999), buscando compreender como essa nomeação carrega consigo dizeres outros, possíveis, não ditos, mas que se fazem presentes no mesmo. Nosso objetivo compreender como a formulação/designação UPP funciona na fragmentação de sentidos e sujeitos em disputa. Com isso, nos questionamos sobre uma possível mudança no discurso administrativo urbano, que busca reger o acontecimento aleatório do real da cidade.

Partindo da Análise de Discurso (ORLANDI, 1999), ou seja, de uma teoria que busca compreender a materialização das relações de poder, a luta ideológica, na linguagem, como afirma Pêcheux:

No terreno da linguagem, a luta de classes ideológica é uma luta pelo sentido das palavras, expressões, enunciados, uma luta vital por cada uma das duas classes sociais opostas que têm se confrontado ao longo da história (2011, p. 273)

Analisaremos, portanto, dois materiais: o texto de definição do que é uma UPP e um relato de um morador do Complexo do Alemão presente no site da Agência de Notícias das Favelas. Nosso objetivo é entender como os sentidos de UPP são produzidos e colocados em disputa.

2. A UPP, a Favela e os Sentidos

Antes de adentrarmos na análise do material é preciso que façamos uma breve conceituação da forma como a Análise de Discurso trabalha a questão do urbano, da cidade e dos sujeitos articulados pela produção de sentido, ou seja, o ponto de junção entre o simbólico e o político. (ORLANDI, 2004).

A cidade é uma forma de organização, que estipula trajetórias, instituições e visa organizar os indivíduos que nela se encontram. Há nesse espaço relações sociais, sujeitos, políticas públicas, administração e urbanismo que visam administrar o fluxo ininterrupto dos discursos e dos sujeitos, visando produzir um ordenamento que buscam uma certa homogeneidade do espaço urbano. Trabalham aqui, o social, o urbano e o administrativo. Para Orlandi (2004) o que caracteriza o social/urbano é a quantidade:

Essa materialidade própria da cidade tem, segundo o que tenho afirmado, uma ancoragem simbólico-política na quantidade. Isso quer dizer que a quantidade é constitutiva do processo de significação da cidade e da cidadania: a cidade supõe muitos do mesmo no mesmo lugar. Isso significa que não é possível pensar a cidade socialmente sem o ‘comum’ (lugar comum, espaço comum,

bem comum). Essa ancoragem simbólico-política da cidade se metaforiza nos diferentes gestos de interpretação da cidade, em seus diferentes modos de significar-se nos sujeitos e na história (ORLANDI, 2004, p. 64)

Por ser a materialidade própria da cidade, a *quantidade*, isto é, a diferença, a contradição, enfim, a falha é o que pode-se chamar real da cidade, os elementos que escapam aos gestos de interpretação promovidos pelas instituições que tentam domar esse real e dar uma organização a ele. Com isso, Orlandi (2004) afirma que a cidade é o real espaço de significação do sujeito, que é sempre passível de deslocamento, mas que, como as relações de sentido e de poder não são simétricas, o real da cidade, o social são sobredeterminados pelo discurso urbano.

Na esteira dessa reflexão nos propomos pensar a produção da segregação urbana na forma como acontecem nas favelas. O espaço urbano da favela é construído historicamente, ou inventado como prefere Valladares (2005), a partir de toda uma história de fechamento do espaço. Fechamento este promovido pelos discursos administrativos que se estabilizam em metáforas como as divisões entre favela e cidade, morro e asfalto, ou no título do livro de Zuenir Ventura “Cidade Partida”.

Essa lógica de separação mostra um gesto de interpretação que procura estabilizar um imaginário social sobre o que é uma favela e quem são seus moradores, além de se materializar em políticas públicas, a maioria ditas de segurança pública, que visam contar, remover, reocupar ou pacificar os territórios das favelas. Dessa forma, promove-se um fechamento do espaço das favelas, que pode ser entendido como um espaço fechado a interpretações outras (ORLANDI, 2012). Contudo, é impossível domar o real e esse ritual falha e novos dizeres circulam, o real da favela é o movimento, a favela pulsa entre a paráfrase e a polissemia.

Os conceitos de paráfrase e polissemia são fundamentais para entendermos as condições de produção dos discursos sobre as favelas. Esses discursos podem ser vistos nos sentidos que são dados à política chamada de “pacificação” que se materializa nas chamadas UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora). Pensando nesse movimento entre o mesmo e o diferente que vamos analisar nosso material. De um lado olhando como a estabilização da memória sobre as favelas possibilita a repetição do mesmo e por outro vendo os movimentos (resistências?) que buscam um deslocamento a partir dessa memória.

Entendemos que toda produção de linguagem se dá atravessada por relações de poder e, por isso, em seu processo de constituição relacionam o mesmo e o diferente, a *criatividade e a produtividade*. Ou seja, todo processo discursivo é uma tensão, no momento de seu aparecimento entre uma estrutura dada e um acontecimento (PÊCHEUX, 1988).

A criação, em sua dimensão técnica, é reiteração de processos já cristalizados pelas instituições. Toma, já de início, a linguagem como produto. Segundo o que eu disse, então, essa ‘criatividade’ mantém o homem num retorno constante ao um mesmo espaço dizível: a paráfrase (...) Mas a paráfrase convive em tensão constante com outro processo a polissemia. A polissemia desloca o ‘mesmo’ e aponta para a ruptura, para a criatividade: presença da relação homem-mundo, intromissão da prática na/da linguagem, conflito entre o produto, o institucionalizado, e o que tem de se instituir. (...) A tensão constante com o que *poderia ser* (ORLANDI, 2011, p. 137)

O fato de paráfrase e polissemia serem aspectos constitutivos do discurso, não significa que esse processo não seja de alguma forma administrado. Na verdade, ambas se limitam reciprocamente. Nesse processo que podemos perceber o funcionamento da sobredeterminação do administrativo sobre o social na tentativa de domar o outro, o deslocamento o novo, no espaço da repetição e do mesmo. Dessa forma, a partir de uma estabilização de um imaginário social, pelos discursos sobre as favelas que o discurso urbano intervém na tentativa de estabelecer o lugar desses sujeitos.

No caso da produção discursiva sobre as favelas, essa formação imaginária (PÊCHEUX, 1993), recai sobre associações entre pobreza e criminalidade, ou seja, ao retomar os sentidos estabelecidos na memória sobre as favelas, os enunciadores deslocam, ou não, esses sentidos que se tornaram dominantes, que em última instância corrobora com um discurso de crime e de violência sob o signo da cidade.

(...) a partir dos anos 1980, relatos e reportagens, mostrando a violência, o tráfico de drogas, a criminalidade nas favelas e em torno delas, passaram a ocupar as primeiras páginas das mídias brasileiras, até transformá-las em uma especificidade carioca. (...) A associação quase sistemática, entre pobreza e criminalidade violenta fez da favela sinônimo de espaço fora da lei, onde bandidos e policiais estão constantemente em luta. (...) As favelas então passam a ser percebidas como a ‘outra metade da cidade’, aparecendo antes de tudo, como território da violência e da pobreza, da ilegalidade frente à cidade ‘legal’. (VALLADARES, 2005, p. 20)

Esses aspectos que trouxemos até aqui dão conta das condições de produção dos discursos das UPPs, que operam um discurso de violência por meio de uma narrativa que evoca duas metáforas e efeitos de sentido: paz e guerra. Elas são – ou foram, já que desde 2014 não se abre uma nova UPP¹⁶, além de que o Rio de Janeiro esteve por 11 meses sob uma intervenção militar de âmbito Federal¹⁷, que anunciou o fim de 12 UPP – a nova face do Estado, do urbano, do administrativo na gestão desses espaços, sujeitos e corpos. Dados esses pontos, podemos passar para a análise dos sentidos de UPP.

¹⁶ Dado coletado do site: <http://www.upprj.com>. Consultado em 30 de Novembro.

¹⁷ Segundo dados das Forças Armadas, foram gastos R\$ 890 milhões do total de R\$ 1,2 bilhão destinados à operação. O período de intervenção federal ocorreu entre 16 de fevereiro a 31 de dezembro de 2018. Dados disponíveis em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/12/27/cerimonia-encerra-intervencao-federal-na-seguranca-do-rj.ghtml>. Consultado em 12/02/2019.

UPP
UNIDADE DE POLÍCIA PACIFICADORA

Pesquisar

AS UPPS ACONTECE NA MÍDIA AGENDA FOTOS VÍDEOS CONTE A SUA HISTÓRIA FALE COM A UPP PARCEIROS

O QUE É? HISTÓRICO MULTIMÍDIA ESTUDOS E PUBLICAÇÕES

O QUE É?

Recomendar 0 Twitter Compartilhar Printar IMPRESSÃO

A Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) é um dos mais importantes programas de Segurança Pública realizado no Brasil nas últimas décadas. Implantado pela Secretaria de Estado de Segurança do Rio de Janeiro, no fim de 2008, o Programa das UPPs - planejado e coordenado pela Subsecretaria de Planejamento e Integração Operacional - foi elaborado com os princípios da Polícia de Proximidade, um conceito que vai além da polícia comunitária e tem sua estratégia fundamentada na parceria entre a população e as instituições da área de Segurança Pública.

O Programa engloba parcerias entre os governos - municipal, estadual e federal - e diferentes atores da sociedade civil organizada e tem como objetivo a retomada permanente de comunidades dominadas pelo tráfico, assim como a garantia da proximidade do Estado com a população.

A pacificação ainda tem um papel fundamental no desenvolvimento social e econômico das comunidades, pois potencializa a entrada de serviços públicos, infraestrutura, projetos sociais, esportivos e culturais, investimentos privados e oportunidades.

O Estado do Rio de Janeiro possui 38 UPPs e a polícia pacificadora conta com um efetivo atual de 9.543 policiais. As UPPs em operação abrangem aproximadamente 264 territórios. Cabe ressaltar que os efeitos proporcionados pelo programa extrapolam as comunidades pacificadas, se estendendo a suas áreas adjacentes, beneficiando direta e indiretamente uma população bem maior. O programa também está na Baixada Fluminense, com a UPP Mangueirinha.

Sequência Discursiva - 1

Como podemos ver na imagem acima as Unidades de Polícia Pacificadora representam um projeto da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro. Suas ações são definidas como ações de “pacificação” e tem “como objetivo a retomada permanente de comunidades dominadas pelo tráfico, assim como a garantia da proximidade do Estado com a população”. Os agentes da pacificação são os policiais da “polícia pacificadora”.

Há aqui dois elementos que necessitam de uma análise, o primeiro diz respeito à “pacificação”. Em sua análise Costa (2016) retoma os sentidos de pacificação utilizados em documentos sobre a colonização. Mostrando aí que a palavra possui uma memória e ações já estabelecidas que visam não apenas a (re)tomada de territórios, como também um processo em que discurso jurídico e político se interpõem, que leva o Estado a “proteger” os colonos, ou os moradores das favelas, de si mesmos.

Além disso, “pacificação” aponta para uma guerra justa, de violência institucionalizada e legitimada. “Aponta para um nó de sentidos de guerra, que é dita justa, de pacificação que, portanto, não significa paz, e de violência que é o seu resultado” (COSTA, 2016. p. 186).

Oliveira (2014) em sua observação sobre o processo de pacificação desvela também que o uso do termo pacificação nos dias atuais como prática de segurança pública no Rio resgata a memória da segregação social, da condição de tutela dada às populações consideradas mais primitivas, dentro do perímetro urbano de uma cidade em pleno século 21.

Na era colonial, esse processo foi à marca distintiva do indigenismo brasileiro. As práticas culturais de vida de populações indígenas eram permitidas desde que ocorressem “sob a proteção dos agentes do Estado brasileiro, no interior de terras de domínio público, que lhes eram reservadas em usufruto exclusivo” (OLIVEIRA, 2014, p. 3), ao menos, enquanto sobrevivessem como culturas distintas da sociedade nacional.

Sendo assim, a pacificação do espaço de favelas, marca uma prerrogativa do discurso e ações de autoridades públicas – consequentemente dos meios de comunicação – de marginalização do lugar de moradia dos pobres. Uma vez que a ideia central do programa das UPPs baseia-se na representação da favela como uma espécie zona vermelha do crime e da violência, operando um campo discursivo como se morros e favelas fossem um corpo inimigo da cidade.

Pode-se dizer que a ação das Unidades Pacificadoras, isto é, a pacificação, só é possível de ser dita a partir de um não-dito que se apresenta antes. Este não dito diz respeito à guerra e, no caso das favelas, uma guerra pela retomada dos territórios que há muito foram perdidos pelo Estado. Intervém toda a memória sobre a cidade partida inventada, da cidade ilegal e violenta que se vê no entorno da “cidade legal”. A pacificação escamoteia um discurso segregatório e de estigmatização que por si mesmo é gerador de violências simbólicas e concretas no cotidiano da cidade.

Contudo, há ainda elementos que precisam ser analisados. Como se estabelecem os sentidos de UPP? E essa pergunta pode nos ajudar a entender como esse processo de nomeação aponta para determinados sentidos políticos de intervenção nos espaços das favelas.

Destacamos, nesse momento, que a sigla UPP funciona como um designativo, isto é, um elemento de linguagem que no funcionamento da enunciação aponta para uma instituição presente no mundo. “A designação, de alguma maneira, constitui uma relação com o real pela qual podemos falar dele. A designação é uma relação entre linguagem e mundo. O mundo tomado não enquanto existente, mas enquanto significado pela linguagem”. (GUIMARÃES, 2018. p. 154). Se a designação é um processo de relação entre linguagem e mundo, a sua análise demanda que desmembramos a sigla UPP.

Conforme já dito, a sigla UPP é de “Unidade de Polícia Pacificadora”. Há aqui pistas do que podemos encontrar na designação. A palavra “Unidade”, articulada a polícia, especialmente a Militar, aponta para uma memória discursiva de sentidos de guerra, de combate. As companhias militares são organizadas em unidades (paraquedistas, por exemplo), os membros dessas unidades são contados como “efetivos”, termo também presente na *Figura 1*. Esse efetivo da “Unidade de Polícia” realiza uma ação que é a de pacificação, sentido que já abordamos anteriormente.

Todavia, para abarcarmos melhor como esse sentido funciona nas margens, vamos produzir uma paráfrase, como elemento comparativo, para vermos como esse dito funciona em suas margens. Chamaremos UPP de “Unidade de **Política** Pacificadora”.

A substituição de “Polícia” por “Política” torna-se possível por se tratar de uma “Política Pública”, ou seja, este seria um nome possível para as unidades. Há aqui um processo de metaforização, de acordo com Orlandi (1999): “A metáfora é constitutiva do processo mesmo de produção de sentido e da constituição do sujeito. Falamos da metáfora não vista como desvio, mas como transferência”. (p. 77)

O deslocamento proposto desestabiliza o sentido de polícia, ao mesmo tempo que mostra como o sentido de política também está implicado nele. Pode-se dizer, que política aponta para soluções negociadas (“Fazer política”) em que o Estado agiria de maneira diplomática, polida (ORLANDI, 2004). Esse processo é característico do discurso urbano: “A cidade, significada pelo que chamo de discurso (do) urbano, abriga o social – o “polido” –

que, no entanto, se realiza administrativamente como o “policiado”, referido à (manutenção da) organização urbana” (ORLANDI, 2004. p. 64).

Apesar do uso de política atenuar os sentidos do cotidiano militarizado e policiado das favelas, o que funciona entre as duas palavras mostram que elas se entrelaçam. A política aqui é entendida como polícia. A política do Estado não é apenas de levar sua face de direitos sociais, mas sua face de monopólio da força. A retomada dos territórios não se dá por meios políticos, mas por meios policiais, segundo Foucault: “O que caracteriza um Estado de polícia é aquilo que lhe interessa, é o que os homens fazem, é sua ocupação” (FOUCAULT, 2008. p. 429). Dessa forma, entre polícia e política, atuação do Estado não é apenas a de reocupar o território, mas de controlar as formas de vida das favelas, não por meio de políticas sociais, mas por meio da repressão militarizada da vida cotidiana.

Há aqui um flagrante do discurso urbano, no qual percebe-se que o deslocamento de “político” para “polícia” reduz “as favelas a três letras” (FRANCO, 2015) para manter uma gestão de segregação social urbana. A Unidade de Polícia, é atravessada pelo político, porém, trata-se do político policiado e administrado e não do político para acesso a direitos públicos. Sintoma disso é o fato de UPPs não serem instaladas em chamados bairros nobres da cidade. A sigla foi definida como “Unidade de Polícia Pacificadora” justamente para não ser uma Unidade de Políticas Públicas (FRANCO, 2015).

Como a socióloga Marielle Franco demonstra, há no sentido da designação UPP ainda, essa outra paráfrase, mantendo a segunda mudança inalterada. Aqui, concatenado com este argumento, chamaremos UPP de “Unidade de Políticas **Públicas**”.

O uso de “políticas públicas” promove um deslocamento na Formação Discursiva (FD). “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e o que deve ser dito”. (ORLANDI, 1999. p. 41)

Essa FD deriva seus sentidos da atuação pública do Estado em relação ao social, mantendo o sentido de política, apontado para a face do Estado que diz respeito aos aparelhos públicos de manutenção da vida em sociedade. Apesar de manter o discurso administrativo que sobredetermina o urbano, a partir da redução do social, seu uso para uma política como a UPP manteria sentidos de não-repressão. Ou seja, apresentaria não a face punitiva do Estado, seu controle repressivo, mas o controle administrativo não policiado, por meio de aparelhos públicos como escolas, saneamento, entre outros, silenciando a violência deste processo e a metáfora de guerra e segregação do programa de segurança pública.

Contudo, essa deriva mostra que as palavras derivam seus sentidos uma das outras, em seu funcionamento, e das formações discursivas que a ancoram em uma memória. Contudo, apesar de promover um deslocamento interno à FD ainda se sustenta o discurso do Estado sobre a Favela, pensada no imaginário da violência, da pobreza e da criminalidade. Esse imaginário que possibilita práticas repressivas e de controle do cotidiano das favelas.

Sentidos não caem do céu: formam-se em relações que são relações entre sujeitos vivendo na sociedade e na história. Temos, de um lado o abuso de autoridade (se não a marginalização do próprio policial), de outro, a indistinta in-credibilidade da população que passa a não distinguir o que é repressão e o que é dever e direito. (ORLANDI, 2004, p. 93)

Há ainda uma outra pergunta a ser feita, como os moradores significam, deslocam, resistem, (re)trabalham os sentidos da UPP? Nesse ponto chegamos em último ponto de deslocamento da sigla, a partir de um texto publicado na Agência de Notícias das Favelas.¹⁸

Unidade de Potencializar Pobres – A nova UPP

Por: Cleber Araújo - 20 de julho de 2015

379

Sequência Discursiva - 2

O enunciado acima do artigo de opinião do favelado Cleber Araújo mostra um processo de deslocamento que trabalha a contradição da UPP. Ao lermos “Unidade de Potencializar Pobres” pode-se ao mesmo tempo entender-se uma crítica, ou seja, que a UPP potencializa a pobreza, derivando pobre para pobreza, funcionando como um processo de aumento de miséria da população, o que seria uma denúncia ao fracasso do modelo, que naquele momento começa a ser questionado.

O outro sentido que se apresenta é de que é preciso construir uma nova UPP que sirva para potencializar os pobres das favelas, criando autonomia, ouvindo-os e tornando-os agentes de seu próprio destino. Ou seja, uma UPP que seja realmente uma política social pública e um processo de repressão militarizado. Essa contradição constitutiva do enunciado nos mostra o deslocamento da FD, para um processo de apropriação dos moradores dos sentidos de UPP e seu processo de resistência, denúncia e abertura de alternativas. Aqui a palavra “potencializar” é que serve de elemento central da sigla. É ela que trabalha as margens e desloca os sentidos.

Em uma quarta fase, teria a disseminação e incentivo à cultura local, planejamento de eventos semanais com os articuladores que já fazem isso no território, trazendo e resgatando os valores culturais pelos próprios moradores e com isso fortaleceria o comércio local, trazendo renda aos que sempre viveram da Favela. Os eventos passariam a ser feito pela própria Favela para a Favela, sem intermediários, sem lacunas ou brechas. Seria também uma grande campanha de fortalecimento pessoal de cada morador, tornando-o habilitado a interagir mais com o seu local de origem, gastando e consumindo no local, valorizando também ainda mais os que se dispusessem a ensinar práticas de administração financeira, economia doméstica, meios de geração de renda, mesmo de forma autônoma. Quanto mais pessoas fossem habilitadas, mais moradores seriam POTENCIALIZADOS.

Sequência Discursiva - 3

Potencializar pobres funciona pela contradição, conforme dissemos. O que o trecho acima aponta é um processo – um desejo – de autonomia para que a favela possa definir o seu destino, para que os moradores possam ser potencializados. Ao mesmo tempo que afirma o processo de potencialização, o texto aponta para o processo de controle/repressão que a UPP promove.

Isso pode ser visto no trecho: “Os eventos passariam a ser feito pela própria Favela para a Favela, sem intermediários, sem lacunas ou brechas”. A Favela pela favela, a favela para a favela, aqui se resiste ao controle dos eventos, ao processo de tornar a favela como objeto de turismo e a atuação da polícia como intermediários na realização de eventos culturais. Ao (re)trabalhar a sigla o texto aponta o processo de militarização da vida cotidiana

¹⁸ Texto consultado em: https://www.anf.org.br/unidade-de-potencializar-pobres-a-nova-upp/?fbclid=IwAR3XXd05Yezvqsq4-KqrzWPzbtS2ghYBQYHBH65RT_Mqb21c9Re2hB29ac (Dia 30 de novembro de 2019)

promovido pela UPP, que “retoma” o território, mas não o potencializa. Bem como evoca uma fuga discursiva da favela deste lugar de dominação e sujeição, quebrando o silêncio fabricado da favela como um mito de origem inimiga da cidade.

Esse outro sentido que atravessa a sigla UPP é a paráfrase criada por movimentos sociais de favelas e lideranças para se referir ao programa: “Unidade de **Porrada** em Preto”, que denuncia o lugar da “polícia de proximidade” e o viés racista e discriminatório da “política”. A paráfrase, registrada pela antropóloga Adriana Facina na orelha do livro “Até o último Homem. Visões Cariocas da administração armada da vida social” de Felipe Brito (2014), mostra o processo de segregação urbana que atravessa a cidade, a ocupação da “política policial de proximidade” se dá em um corpo social do Rio de Janeiro nas favelas a partir da ocupação de um corpo físico: o negro, que grita e devolve essa ocupação como uma **Unidade de Poesia Preta**.

Mcs de funk, rappers e poetas, a favela, ao serem segregados pelas UPP, produziram esta outra paráfrase para ironizar, denunciar e, principalmente, resistir a um processo de violência cultural. Nyl Mc no rap “Fundamento” diz:

Cidade Olímpica está mais para Sodoma e Gomorra/ morte em 24h antes que te socorra; a tua visão te liberta/ o Leblon cheira a Chandon/ a favela , ferida aberta, acende o alerta/ Não adianta mais força e fuzil/ mais livros evitam muito tiros e guerra civil/ São mil ideias, uma base, papel e caneta. A nossa UPP é UNIDADE DE **POESIA PRETA**. (Nyl MC, Fundamento, 2014)¹⁹

Rafael Calazans, MC de funk do Complexo do Alemão e da Penha, também se vincula a paráfrase “Unidade de Polícia Preta” para deslizar sentidos e contestar a formação discursiva de paz das UPPs, cirando um jogo discursivo os temas “polícia” e “pacificação”. Através da sonoridade da palavra “pacificação” que, ao ser dita carrega na oralidade o verbo “passar” e “ficar”, Calazans, (des)silencia o não-dito, entrelaçando dizeres de músicas do pop e rock nacional e a arte do rap que faz parte da expressão do funk. O funkeiro reúne as duas paráfrases: Unidade de **Porrada em Preto** e Unidade de **Poesia Preta** na formação discursiva do designativo “pacificação” como resistência cultura da “política” como categoria discursiva.

A favela é Nois²⁰. Pela Unidade de Poesia Preta, a nossa UPP como diz Nelson Maca²¹, a favela é noix, neguinho/ Paz sem voz não é paz é medo. Paz sem voz não é paz é gueto. Favela não merece respeito. Um tapa na cara e porra nos peitos dos pretos/ A gente não quer só comida, diversão e arte. A gente não quer só comida, quer diversão e liberdade/ Polícia **Passa e Fica** a Dor. Polícia Passa e Deixa a Dor. **PolíciaPassa+EFicaADor**. (MC CALAZANS, 2014)²²

19 Disponível em <http://ow.ly/xsqIC>. Consultado em 12/02/2019.

20 A palavra nós foi grafada “nois” pela marcação do acento carioca presente na cultura funk do Rio de Janeiro, mas também porque essa forma de marcar “nós” como “nois” (e também “noix”) como uma expressão de um lugar político de fala nos movimentos sociais de favelas na cidade para expressar a cultura da favela feita para a favela e produzida e favela. Mais sobre esse movimento em SOUZA (2018).

21 Nelson Maca é um poeta, professor, participante do movimento negro, que ganhou notoriedade por desempenhar um papel de agitador cultura nas periferias e no centro de Salvador. Sua poesia mais famosa é “Gramática da Ira.

22 Disponível em <https://soundcloud.com/calazansmc/calazans-mc-passa-e-fica-a>. Consultado em 12/02/2019.



Sequência Discursiva- 4

Aqui, a UPP é outra. Se no Rio de Janeiro, a favela como gueto, (re)escreve a unidade da concepção política da **UPP** nas favelas pela arte como uma **Unidade** de Poesia Preta, na periferia de São Paulo, Sérgio Vaz, poeta e criador do Sarau Cooperifa, cria um novo sentido para a paráfrase da sigla UPP, a partir da formação discursiva de unidade carregada pelo dito “união” e “popular”. A UPP do poeta é a **União de Popular de Poesia** que tem o objetivo de espalhar cartazes com poesia pelos muros e aproximar as pessoas da arte.



Sequência Discursiva - 5

3 – Considerações Finais

A partir de nossa análise pode-se ver o funcionamento do discurso administrativo urbano em relação as favelas. As políticas públicas de Estado partem de imaginários que supostamente estabilizam sentidos e sujeitos e que, a partir disso, trabalham sentidos de guerra a partir de um processo de pacificação.

A UPP é o agente dessa guerra de retomada dos territórios, ela atua contra a favela, indistingue sujeitos, reforça o mito de “cidade partida”, promovendo a separação entre favela e cidade. Na representação política simbólica do Rio de Janeiro não cabe à cidade real. O

imaginário social coletivo dentro e fora da arena pública do Rio, do país e do mundo, precisa desmontar o cenário da violência da “guerra” presente nos dizeres. Para isso, aparta a favela do direito à cidade como gestão política e de ser cidade na performance da identidade, que pode servir de base para o acesso a direitos.

As políticas que recaem sobre as favelas são políticas de morte (MBEMBE, 2018). Trata-se como afirma o autor, da gestão e “percepção da existência do Outro como um atentado contra minha vida, como uma ameaça mortal ou perigo absoluto, cuja eliminação biofísica reforçaria meu potencial de vida e segurança (...)” (MBEMBE, 2018. p.20).

Em nossa análise pode-se perceber esse processo entre as paráfrases do administrativo e a polissemia, a resistência dos moradores esse processo de intervenção e ocupação de vida e morte. Reduzir a favela a três letras como UPP (FRANCO, 2015) ou com o qualificativo de “pacificada” não detém o real do movimento social urbano, dos sujeitos e dos sentidos.

O processo de produção da UPP trabalha no fechamento da favela e não na sua abertura. Ele nega o movimento da favela, buscando impedir a circulação de sujeitos e sentidos, porém, sentidos não podem ser parados, seu movimento e circulação não podem ser estagnados, ou seja, os sentidos jamais poderão ser “pacificados”.

Referências Bibliográficas

COSTA, Greciely Cristina da. *Discurso de pacificação e a divisão de sentidos e sujeitos*. Entremeios [Revista de Estudos do Discurso], Seção Temática [Os discursos sobre segurança em meio de políticas e processos de significação], Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol 13, p. 183-196, jul-dez. 2016.

FRANCO, Marielle. *UPP – A Redução da Favela a Três Letras: Uma análise da Política de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Turismo da Universidade Federal Fluminense. Niterói (RJ). 2014

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica: Enunciação e Sentido*. Editora Pontes. Campinas-SP. 2018

MALAGUTI BATISTA, Vera. *O Alemão é Muito mais Complexo*. Revista Justiça e Sistema Criminal, vol 3, n. 5, p. 103-125, jul/dez. 2011. FAE Centro Universitário. Curitiba-PR. 2011.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Editora N-1. São Paulo-SP. 2018.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *Pacificação e Tutela Militar na Gestão de Populações e Territórios*. Mana [Revista de Antropologia Social]. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Vol: 20(1): 125-161, 2014. Rio de Janeiro-RJ.

PECHEUX, Michel. *A Análise Automática do Discurso in. Por Uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à obra de Michel Pecheux* (org. Gadet, Françoise e Hak, Tony. Editora Unicamp. Campinas-SP. 1993.

_____. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Editora Pontes. Campinas-SP. 1988.

ORLANDI, Eni P. *Cidade dos Sentidos*. Editora Pontes. Campinas-SP. 2004

_____. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Editora Pontes. Campinas-SP. 1999.

_____. *A Linguagem e seu Funcionamento: As Formas do Discurso*. Editora Pontes. Campinas-SP. 2011.

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

VALLADARES, Lícia do Prado. *A Invenção da Favela: Do mito da Favela a favela.com*. Editora FGV. Rio de Janeiro-RJ. 2005

O CINEMA-ENSAIO DE GODARD: LINGUAGEM, ARTE E POLÍTICA

DALVA DE SOUZA LOBO

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

dalva.lobo@ufla.br

Resumo. *Considerando a dimensão artística, política e estética da Nouvelle Vague, este trabalho objetiva compreender o cinema-ensaio godardiano na perspectiva de uma pedagogia da imagem. Desse modo, analisa fragmentos do filme “Adeus à Linguagem” (2014) à luz dos conceitos de linguagem, experiência e choque em Benjamin, de espetáculo, em Debord e de Indústria Cultural, em Adorno e Horkheimer. Espera-se contribuir para uma formação estética a partir de uma pedagogia da imagem.*

Palavras-Chave. *Cinema-ensaio. Pedagogia da imagem. Jean Luc Godard. Formação estética*

Abstract. *Considering the artistic, political and aesthetic dimension of Nouvelle Vague, this work aims to understand the Godardian cinema-essay from the perspective of an image pedagogy. Thus, it analyzes fragments of the movie “Goodbye to Language” (2014) in the light of the concepts of language, experience and shock in Benjamin, of spectacle, in Debord, and Cultural Industry, in Adorno and Horkheimer. It is expected to contribute to an aesthetic from image pedagogy.*

Keywords. *Cinema-essay. Image Pedagogy. Jean Luc Godard. Aesthetic formation.*

1. Algumas considerações iniciais

Mídia acessível às massas, o cinema tanto conduz à conscientização quanto à alienação. Nesse sentido, nos limites desta proposta, interessa compreendê-lo na perspectiva política e estética considerando como se articulam seus elementos internos e externos, ou seja, forma e conteúdo, de modo a reiterar a barbárie ou revertê-la.

Partindo dessas considerações, traça-se um breve percurso metodológico à luz dos conceitos de experiência e choque, em Walter Benjamin, espetáculo, em Debord e Indústria Cultural, a partir de Adorno e Horkheimer. Assume-se como objetivo principal compreender a construção de sentidos na perspectiva do filme Adeus à Linguagem, do qual alguns fragmentos serão analisados a partir dos conceitos elencados visando a experiência estética que faz despertar para a sensibilidade e a consciência crítica dos sujeitos ao conjugar arte e política. Desse modo, inicialmente, empreende-se um diálogo com as prerrogativas do cinema de entretenimento, aqui compreendido na perspectiva alienante, para, em seguida, apresentar o cinema-ensaio godardiano, uma das expressões máximas da Nouvelle Vague francesa.

Ao experimentar a própria linguagem, além de formatos, isto é, dos suportes que a acolhe, o cinema de Jean-Luc Godard aponta para uma linguagem desvinculada do espetáculo

padronizado pela Indústria Cultural, e, alcançando sua dimensão estética e política torna-se instrumento de conscientização, e nesse contexto, de desalienação.

1.1. Pensando o cinema: do entretenimento à possibilidade de esclarecimento

Uma das prerrogativas do cinema de entretenimento trata da constante atualização que configura uma instrumentalização das formas de conhecer que contextualizam a automatização do saber e do pensar e nesse contexto, pode-se dizer que o cinema de entretenimento leva à alienação, posto não provocar o espectador, a não ser pelos choques imagéticos e sonoros que constantes, o privam de refletir sobre o que assiste. A sequência, somada à intensidade e velocidade de imagens fragmentadas que se movimentam diante dele impedem a associação de ideias que levariam à construção de sentidos.

É nessa perspectiva que se assenta a indústria cinematográfica para a qual o filme é somente objeto de consumo, o que justifica temáticas voltadas à figura do herói que vence obstáculos intransponíveis por meio de atos humanamente impossíveis, mas que vendem ao espectador a fantasia de que ele pode de algum modo, se assemelhar a tal herói. Nota-se, nesse caso, a padronização de um tipo de cinema pautado pelo espetáculo propiciado pela industrialização da cultura que vai ao encontro de uma sociedade também fragmentada e alienada. Nessa cultura de massa, os indivíduos acabam por fragmentar-se perdendo sua autonomia em função de uma lógica corporativa que os reifica na mesma medida em que sacraliza o produto, no caso, o filme.

Esse é o contexto do conceito de Indústria Cultural, termo cunhado pelos filósofos Theodor Adorno e Max Horkheimer na obra *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1947). Nessa obra, os filósofos apontam que a Indústria Cultural implica a ambiguidade entre indústria e cultura, todavia, o termo se assemelha à indústria que estandardiza os objetos em detrimento dos sujeitos. O objeto, nesse caso, o cinema, engendra forma e conteúdo de modo a criar a ilusão de que o sujeito pode se identificar com os atores e heróis e nessa aparente democratização, revela seu caráter fascista e hegemônico. Sob formas complexas e uma vez apropriado pela Indústria Cultural, este cinema reitera a barbárie sob a égide de uma cultura que, de fato, não existe, visto que,

Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. (ADORNO, HORKHEIMER, 1947, p.57)

O cinema como negócio leva a outra questão relevante, a saber: a apropriação do “tempo livre” que funciona como mais um elemento dentro da lógica de mercado à medida que é esse o tempo em que o sujeito prolonga o tempo de trabalho, outra forma de alienação, visto que esse mesmo sujeito está dissociado dos bens que ajuda a produzir para consolidar o capital, para se divertir, isto é, para se “desligar” dos problemas diários. Nessa perspectiva a inocente ida ao cinema ou a escolha de um filme que não exija dele um pensar mais ativo, torna-se, também, um mecanismo de alienação, ao qual, ele, ingenuamente se submete.

Para o pensador Guy Debord,

O princípio do fetichismo da mercadoria, a dominação da sociedade por “coisas suprassensíveis embora sensíveis”, se realiza completamente no espetáculo, no qual o mundo sensível é substituído por uma seleção de imagens que existe acima dela. (DEBORD, 1997, p. 28).

Quanto maior a necessidade por entretenimento, maior a distância dos sujeitos entre si e entre estes e os objetos, o que potencializa sobretudo a dominação burguesa. Para Adorno e Horkheimer, “A distância do sujeito com relação ao objecto, que é o pressuposto da abstracção, está fundada na distância em relação à coisa, que o senhor conquista através do dominado” (ADORNO, HORKHEIMER, 1947, p. 10). Assim, os imperativos “goze”, “compre”, “veja”, tornam-se palavras de ordem para o sujeito que tem no objeto cinema, sua distração no tempo que ele acredita “livre”.

Na contramão desses imperativos encontra-se o cinema que faz pensar, ou seja, o cinema que conduz à formação estética, como propõe o cinema-ensaio godardiano, pautado pelos hiatos a partir dos quais os sujeitos podem emancipar-se da razão instrumental que mina a construção de conhecimento, tendo em vista a ideologia cientificista e excludente.

2. Adeus à Linguagem: para uma pedagogia da imagem

Primeiro filme do cineasta realizado em 3D, Adeus à linguagem (2014) aponta para o diálogo com a tecnologia na perspectiva da experimentação de novos formatos para o exercício do cinema considerado ensaio, conforme entrevista publicada em 1962 ao Cahiers du Cinema, “Me considero um ensayista. Hago ensayos em forma de novelas y novelas em forma de ensayos: solo que los filmo em lugar de escribir-los” (PROVITINA, 2014, P. 86).

A narrativa verbivocovisual de Adeus à Linguagem leva em conta a não linearidade como um dos elementos que provocam o telespectador a preencher as lacunas, o que demanda compreender a própria história social e individual, posto que os sentidos derivam de sua experiência social e individual.

O filme pode ser dividido em três momentos: natureza, metáfora e linguagem e discute as relações seja no âmbito interpessoal, seja no social e cultural, expressando, desse modo, a natureza humana e a da linguagem mesma. Para fins didáticos, é interessante considerar os takes abaixo, quais sejam:

- 1 - A natureza (das coisas, da linguagem e das pessoas) – *incomunicabilidade*
- 2 - A metáfora (figuras de expressão de linguagem e de pensamento x natureza)
- 3- A Linguagem (retorno à relação entre natureza, sociedade humana, linguagem das coisas, da natureza, das relações humanas, da arte e do cinema)

Representado pelas personagens o filósofo, Mr. Davidson, o casal Josette e Marcus, e Roxy (cão de Godard), o filme aponta para a incapacidade de comunicação entre os sujeitos, já desgastados, tanto pelo excesso (de imagens e de espetáculo) que produz a falta (de diálogo, de sensibilidade). O filme inicia com a legenda “aqueles que não têm imaginação buscam refúgio na realidade, resta saber se o não-pensamento contamina o pensamento”. (GODARD, 2014).

Parece que ao mesmo tempo em que o cineasta convida o telespectador a valorizar a imaginação, confiando mais em sua sensibilidade do que em sua racionalidade, ele também denuncia o casal Josette e Marcus, os quais vivem na mesma casa com um cão, porém, não se comunicam, nem entre si, nem com o animal. Nenhuma linguagem os aproxima, pois, ao mesmo tempo em que a personagem da TV parece olhar ao casal alheio a si mesmo (Figura 1), Josette (Figura 2), se percebe presa a algo que não parece claro, mas que a coloca de costas para o mar, o qual representaria, no contexto do filme, a liberdade, seja de expressão, seja a social.



Figura 1



Figura 2

Segue, disjuntiva, a narrativa mostrando a preocupação de Mr. Davidson sobre uma sociedade incerta e dominada por tecnologias usadas pelos sujeitos, e, em vez de propiciar a comunicação, afasta os sujeitos. (figuras: 3,4,5,6).



Figura 3



Figura 4



Figura 5

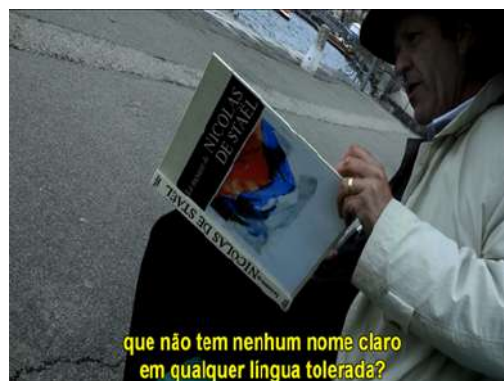


Figura 6

Para Mr. Davidson parece claro a incapacidade de comunicação e a perda da construção de memória a partir da experiência, interdita pelo espetáculo. (figuras 7, 8 e 9)



Figura 7



Figura 8



Figura 9

Observando as figuras acima, nota-se que a experiência interdita pelo espetáculo remete àquela que Walter Benjamin apontou como sendo essencial para construir memória individual e coletiva, e, uma vez que não haja tal construção, a sociedade estaria fadada à passividade e a alienação.

Considerando a espetacularização do cinema como mais uma mercadoria, pode-se inferir que o excesso de imagem interdita a experiência interior e em consequência, mina o diálogo e o despertar da sensibilidade de modo a tornar imprescindível uma legenda para traduzir imagens, caso contrário, não haverá qualquer possibilidade de compreensão.

Nesse contexto, a linguagem, apropriada pela Indústria Cultural, transforma-se também no mesmo imediatismo do excesso e velocidade de imagens que impedem a percepção, tendo em vista não o choque que desperta, mas o que anestesia. Para Benjamin,

Cada linguagem se transmite em si mesma, sendo no sentido mais puro, medium da comunicação. A medial, que é o imediatismo de qualquer comunicação intelectual, é o problema fundamental da linguagem[...]. Trata-se esse imediatismo intelectual da concepção burguesa que denomina a palavra, cujo objeto é a “coisa” e o destinatário, um homem a quem se comunica. (BENJAMIN, 2012, p. 151).

Ainda na perspectiva benjaminiana “as linguagens das coisas são imperfeitas” (idem, 2012, p.155), pois, se por um lado ela se comunica a si mesma, por outro, assume-se insuficiente diante do fenômeno ao qual nomeia, e a partir dessa insuficiência pode tornar-se o choque anestésico, ou seja, a vivência imediatista que impede a tomada de consciência ou o choque da que faz despertar e, conseqüentemente, constrói experiência da qual derivará a memória.

Outro elemento que aponta para a incomunicabilidade entre os sujeitos está, ironicamente, representado por Roxy, ao que parece, o mais sensível dos seres, salvo Mr. Davidson. Assumindo, metafórica e prosopopeicamente, a expressão humana (figuras 10 e 11)



Figura 10



Figura 11

Em diálogo com a natureza, Roxy parece questionar a linguagem que deveria efetivar a comunicação entre os seres. questiona o casal. O cão parece compreender os signos não atribuídos linguisticamente, apreendendo-lhe a natureza espiritual, parafraseando Benjamin sobre a essência espiritual da linguagem, cuja natureza comunica o acontecimento, posto que “Não há acontecimento ou coisa, seja na natureza animada, seja na inanimada que, de certa forma, não participe na linguagem, porque a todos é essencial a comunicação do seu conteúdo espiritual (BENJAMIN, 1992, p. 177). A final do filme, o uivo do cão e choro de um bebê recém-nascido provocam uma reflexão acerca da própria linguagem.

Um ponto relevante para a discussão remete ao título do filme Adeus à linguagem, o qual possibilita algumas leituras, a saber:

1- Adeus à linguagem: despedida da linguagem (a impossibilidade de expressar tudo ou plenamente provocaria uma ruptura criando-se outros sentidos e formas de compreender,

2- A Deus a linguagem: deidade da linguagem (tanto para a questão mais ideológica quanto para a essência espiritual da linguagem que se diz a si mesma, como apontou Benjamin),

3- Ah! Deus! A linguagem (apóstrofe figura de linguagem – caráter de babel operado pela língua gera incomunicabilidade (expressa pelo casal Josette e Marcus) *versus* Roxy, o mais expressivo dos personagens. (o que de fato atua junto á natureza).

Considerando a linguagem cinematográfica, seja pelas palavras, seja pelas imagens e mesmo pelo som e ausência deste em determinados momentos do filme, é fato que na perspectiva do cineasta francês, esses elementos se colocam para serem lidos e problematizados. Nota-se, assim, uma proposta pedagógica a partir das problematizações suscitadas, as quais acabam por educar o olhar sobre o que se compreende por fruição e apreensão da realidade mesma. Quanto à pedagogia da imagem “este é o conteúdo e o método da sua arte-como-pedagogia, somente possível pela destruição das formas habituais de fazer e assistir a filmes” (NORONHA, 2013, p.36)

Educar o olhar implica uma travessia sobre a cultura imagética proposta pela Indústria Cultural de modo que o espectador possa tocar e sentir-se tocado pelo signo verbivocovisual e possa, a partir dessa relação com o cinema, suspender juízos de valor pré-estabelecidos sobre a forma e o conteúdo fílmicos permitindo novas associações, não previstas pela lógica espetacularizada.

3. Algumas considerações para finalizar

A partir da interpretação das discussões acerca do filme elencado, observa-se a necessidade de trabalhar a linguagem cinematográfica em contextos menos superficiais de modo que se construa um pensamento crítico. A pedagogia godardiana desafia o telespectador abrir-se ao novo, educando seu olhar, reorientando-se numa perspectiva estética.

Interpretar um filme godardiano como Adeus à Linguagem implica compreender as estratégias discursivas que não estão dadas, mas que exigem leituras menos automatizada, tendo em vista a montagem, os textos, frases, sons, imagens, aparentemente desconexos, porém, justamente por isso, propiciam a produção de sentidos que não se pauta pelos imperativos hipnotizantes da Indústria Cultural e do espetáculo.

Observa-se, também, que a montagem do cinema godardiano indica profunda relação entre arte, política e linguagem já que busca questionar os sujeitos em suas relações e a natureza mesma da linguagem, deixando, ao final, uma provocação sobre o que buscamos com a linguagem e o que, de fato, comunicamos.

Retomando os três momentos: a natureza, a metáfora e a linguagem para questionar a linguagem a partir de seu sentido semiótico, corrobora-se a pergunta: resta saber se o pensamento pode ser contaminado pelo não-pensamento no sentido aqui compreendido, como imaginação, arte e potencial criativo.

Não se pretende fechar tal questão, mas, antes, estabelecer liames entre a pedagogia da imagem e a educação emancipatória a partir da dimensão política e estética do cinema que faz pensar e nesse sentido, pode-se dizer para além de recurso pedagógico, este é o cinema que vitaliza a educação na medida em que ao propor o experimentar como contexto de aprendizado, propicia nova construção de sentidos, do que pode derivar a autonomia social.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor. HORKHEIMER, Max. A Indústria Cultural: O Esclarecimento Como Mistificação das Massas. In: **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos 1947**. Trad. Guido de Almeida, Rio de Janeiro: RJ – Zahar, 1985.

BENJAMIN, Walter. Sobre a Linguagem em Geral e sobre a Linguagem Humana. In: WALTER, Benjamin. **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1992

BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. (prefácio T. Adorno). Trad. Maria Luz Moita; Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto. Lisboa (Portugal). Relógio D'água, 2012.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Trad. Francisco De Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre - RS – Zouk, 2012.

Debord, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro-RJ. Contraponto, 1997.

NORONHA, R. Godard, nosso educador. In: COUTINHO, M. A.; MAYOR, A.L.S. (Orgs). **Godard e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.27-38.

PROVITINA, Gustavo. **El cine-ensayo: La mirada que piensa**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: la marca editora, 2014.

Referência fílmica: GODARD, Jean-Luc. **Adeus à linguagem** – DVD. Ano de produção: 2014. País de produção: Switzerland, France. Duração 70 min. Distribuição: Imovision. Região América Latina, Austrália e Nova Zelândia. Áudio Dolby Digital 5.1 – Francês. Vídeo 16x9 - Colorido

A RETEXTUALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA PRODUÇÃO ESCRITA

DANIELLE CRISTINE SILVA

UFLA – Universidade Federal de Lavras

danielle.letrasufla@gmail.com

Resumo. *O objetivo, neste estudo, é evidenciar que a retextualização, como estratégia metodológica para o ensino da leitura e da produção textual, mostra-se eficaz em relação ao trabalho com gêneros textuais multimodais e multissemióticos. Para isso, o aporte teórico respalda-se em Dell'Isola (2007), Kress e Van Leeuwen (2001), Marcuschi (2010), dentre outros. A pesquisa possui como corpus crônicas retextualizadas em história em quadrinhos, as quais foram coletadas no âmbito das atividades do PIBID. A análise empreendida indica que, ao retextualizar, os estudantes deixam à mostra a mobilização de um conjunto de conhecimentos e de habilidades concernentes a estratégias linguísticas, textuais e discursivas que vão além daquelas presentes no texto-base.*

Palavras-chave. *Retextualização. Gênero textual. Ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.*

Abstract. *The objective of this study is to show that retextualization, as a methodological strategy for teaching reading and textual production, is effective in relation to working with multimodal and multisemiotic textual genres. For this, the theoretical support is supported by Dell'Isola (2007), Kress and Van Leeuwen (2001), Marcuschi (2010), among others. The research has as corpus retextualized chronicles in comics, which were collected in the scope of the activities in the PIBID. The analysis indicates that, by retextualizing, students show the mobilization of a set of knowledge and skills concerning linguistic, textual and discursive strategies that go beyond those present in the base text.*

Keywords. *Retextualization. Textual genre. Teaching-learning of reading and writing.*

1. Introdução

O tema deste trabalho do pressuposto de que esse processo deve ser pautado em atividades que congregam as mais diversas situações de interação social, nos diferentes contextos de modo a possibilitar o contato dos estudantes com as mais variadas formas de linguagem. Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, entende-se que a atividade de ensino da Língua Portuguesa precisa se ancorar na perspectiva dos gêneros textuais, na aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral, na escrita e análise linguística, bem como na produção textual.

Assim, ler e escrever são atividades que possuem papel central na construção do conhecimento humano, afinal é por meio da leitura e da escrita que nos relacionamos com o

mundo a nossa volta, que entramos em contato com as áreas do conhecimento e produzimos nossos saberes.

O objetivo, neste artigo, é evidenciar que a retextualização, como estratégia metodológica para o ensino da leitura e da produção textual, mostra-se eficaz em relação ao trabalho com gêneros textuais multimodais/multissemióticos. Os dados analisados foram coletados em atividades realizadas no âmbito do PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência.

Este texto está organizado em três partes: a primeira discorre brevemente acerca da transposição dos gêneros textuais/discursivos para o ensino e os textos que congregam a multimodalidade e a multissemiose, posteriormente discute sobre os processos de retextualização na escola, e por fim, será analisada algumas retextualizações produzidas por alunos do nono ano do ensino fundamental da rede pública.

2. Os gêneros textuais e/ou discursivos e o ensino

Os gêneros textuais e/ou discursivos são textos, tanto orais como escritos, que circulam no cotidiano de uma sociedade, ou seja, são textos concretos que cumprem propósitos comunicativos, que possuem forma composicional, conteúdo temático, estilo, função, suporte, objetivo, esfera de circulação e linguagem própria.

É interessante observar, a flexibilidade que os gêneros possuem em se adaptar e reinventar, de acordo com as necessidades dos falantes, em um dado contexto sócio histórico cultural. Assim, o gênero textual e-mail, por exemplo, possui sua origem nos gêneros carta ou bilhete e adaptou-se às novas tecnologias; um blog pode ser considerado como uma espécie de diário *online* e a Wikipédia já tomou o posto da boa e velha Barsa. Isso ocorre porque os gêneros vão se adaptando às novas tecnologias e ao homem moderno. É o que afirma Dell' Isola (2007):

O gênero visto como instrumento de interação social dá forma à estrutura, transforma comportamento em uma dada situação, representa a atividade e a materializa, e é lugar de transformação: de exploração, de enriquecimento de possibilidades. É necessário evidenciar que, nos textos e através deles, os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam práticas sociais. (Dell' Isola, 2007, p. 22).

No âmbito escolar, os gêneros textuais possuem um propósito comunicativo diferenciado. Devido ao processo de escolarização, inerente ao processo educativo, se o livro didático traz um exercício para analisar um anúncio publicitário, sua função deixa de ser a de persuadir o leitor e de convencê-lo a consumir o produto, e passa a assumir uma forma didática para que o estudante aprenda sobre o funcionamento desse gênero, analisando a função social, a intenção, o público alvo, os objetivos, a linguagem, as estratégias utilizadas para atingir os objetivos propostos, entre outras análises que levam os estudantes a refletirem e se apropriarem das características constitutivas do gênero trabalhado.

Portanto, o ensino pautado nos gêneros proporciona ao estudante um contato com uma diversidade de textos que estão presentes no seu dia-dia e aumenta, dessa forma, a competência discursiva e a prática comunicativa, conduzindo-os a serem leitores e produtores de textos proficientes.

Dentre os diversos gêneros que circulam atualmente, as tecnologias digitais possibilitaram que linguagem verbal, imagens, sons, links, novos layouts e etc. pudessem ser articulados e o resultado são textos que congregam uma multiplicidade semioses. A linguagem não verbal, como as imagens, é portadora de significação, que congrega o signo a um significante e relaciona o homem ao mundo por meio das representações. Kress e Van Leeuwen (1996, 2001) afirmam que palavra e imagem juntas não correspondem à mesma maneira de se dizer a mesma coisa, ou seja, a palavra significa mais quando acompanhada da imagem, e por sua vez, a imagem também significa mais quando acompanhada do escrito.

Tais gêneros surgem no âmbito escolar e colocam em cena a necessidade de se discutir conceitos norteadores como texto, leitura, letramento, entre outros. Sabe-se, de antemão, que é de suma relevância que o aluno desenvolva a habilidade de interpretar textos que congregam em sua constituição recursos multimodais e multissemióticos, pois numa situação cotidiana não se consegue depreender sentido apenas com a significação literal das palavras, mas inferindo sentido e mobilizando conhecimentos prévios acerca da temática estudada e dos vários elementos que compõem o texto.

No contexto escolar é relevante que o aluno aprenda a integrar os vários recursos e as várias linguagens, seja em atividades de leitura, seja em atividades de escrita. Entende-se que a retextualização pode ser considerada como uma estratégia metodológica eficaz para o desenvolvimento da competência leitora e da proficiência na escrita, principalmente quando se trabalha com textos que integram várias linguagens.

3. A retextualização e o mundo escolar

A retextualização é a reescrita de um texto, tanto oral como escrito, para outro texto, ou seja, consiste na atividade de reescrever um gênero textual em outro.

De acordo com Marcuschi (2010), há quatro possibilidades retextualização:

Fala => Escrita (entrevista oral => entrevista impressa)

Fala => Fala (conferência => tradução simultânea)

Escrita => Fala (texto escrito => exposição oral)

Escrita => Escrita (texto escrito => resumo escrito)

(MARCUSCHI, 2010, p. 48).

Retextualizar é um procedimento que ocorre a todo o momento pela sociedade e que faz parte do cotidiano do estudante, e não deve ser vista como uma atividade artificial e desprovida de sentido (Dell' Isola, 2007) que só ocorre no ambiente escolar, pois tal processo é automático e comum à vida diária, como por exemplo, ao ver uma notícia relevante em um telejornal e contar a alguém, ao se fazer uma síntese do conteúdo de uma prova, ao escrever um e-mail a um amigo contando sobre a peça de teatro que assistiu, ao fazer uma resenha de um livro, ao apresentar algum trabalho ou pesquisa para um auditório. Enfim, são atividades cotidianas em que se retextualiza.

Segundo Marcuschi (2010) é preciso considerar algumas variáveis relevantes quando se discute o tema retextualização.

A primeira variável é o objetivo ou o propósito da retextualização. Ao se tratar dessa questão deve-se atentar para a linguagem a ser utilizada, se ela é ou não adequada àquele novo propósito. O que depende relativamente do público que se pretende atingir. Assim, se define a linguagem formal ou informal do novo texto.

A segunda variável refere-se ao produtor do texto original e ao transformador, ou seja, leva-se em consideração quem está propriamente retextualizando o texto. Se for o autor, normalmente ocorrerão grandes transformações, pois sendo o autor do texto origem, ele terá uma maior flexibilidade no ato da reescrita. Porém, se não for o autor, ou seja, se for o transformador, considera-se que o texto sofrerá poucas alterações, pois o transformador tem certa cautela no ato da retextualização para não perder o conteúdo do texto origem.

A terceira variável é a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização, isto é, se o texto origem tiver a tipologia predominante narrativa e o texto a ser retextualizado tiver como tipologia predominante a injunção, o texto origem sofrerá grandes transformações no ato da retextualização.

A quarta e última variável trata dos processos de formulação típicos de cada modalidade, sendo assim, alguns textos serão mais fáceis de serem retextualizados, como por exemplo, se o texto retextualizado for escrito terá certa vantagem em relação ao oral, pois no texto escrito se tem a possibilidade de correção sem que outros percebam onde foi revisto, já o texto oral também pode ser corrigido, porém nunca apagado, e sim reformulado.

Conforme Dell' Isola (2007), as atividades voltadas para a retextualização dos gêneros textuais em sala de aula devem perpassar e compreender as seguintes tarefas:

1. Leitura;
2. Compreensão textual;
3. Identificação do gênero;
4. Retextualização;
5. Conferência (o texto retextualizado deve permanecer com o código principal da mensagem do texto origem);
6. Identificação do novo gênero;
7. Reescrita.

Tendo em vista todo o respaldo teórico aqui pautado, na próxima seção o objetivo será apresentar a análise das retextualizações.

4. A retextualização

A presente pesquisa conta com um corpus de dezoito crônicas humorísticas de Luís Fernando Veríssimo retextualizadas em história em quadrinhos por estudantes do 9º Ensino Fundamental da rede pública. A seguir, serão analisadas três das dezoito produções.





Figura 1: Retextualização da crônica *O Homem Trocado* para História em quadrinhos

No enredo da história *O Homem Trocado* é perceptível a presença do humor do início ao fim, por meio dos enganos ocorridos na vida do protagonista. Assim, a escolha de tal crônica se justifica, à medida que chama a atenção do aluno por meio do humor em suas entrelinhas.

Na crônica *O Homem Trocado* nota-se, no título, que a estudante fez uso de um trocadilho ao escrever de trás para frente, a palavra *trocado*, o que evidencia a elaboração de um texto que congrega a semiose e a multimodalidade. Observa-se, também, que a aluna domina em partes o gênero história em quadrinhos, pois ao retextualizar a história, ela acrescenta ao final, a palavra *fim*, porém, em alguns quadrinhos a estudante emprega de forma incorreta a fala do narrador e do personagem, como no terceiro quadrinho, em que emprega a fala do narrador como se fosse a do personagem (*os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia*). A estudante, também, faz alguns usos inadequados de balões, pode-se verificar tal fato, no terceiro e no quarto quadrinhos; no terceiro quadrinho, a aluna não marca a fala do narrador corretamente, colocando-a no balão de fala do personagem, e no quarto quadrinho, ela emprega em um balão de pensamento, o qual deveria ser a fala do personagem (*Eu não tenho telefone*) e, por fim, a estudante deixa marcas da crônica humorística na história em quadrinhos, como no primeiro quadrinho, ao deixar como fala do narrador a passagem (*Ele pergunta se foi tudo bem*), fala a qual, poderia ser colocada em um balão marcando a fala do personagem.

A BOLA

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar sua primeira bola de pai. O número 5 sem rosto oficial de couro. O garoto agradeceu, desembrochou a bola e disse "legal". Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

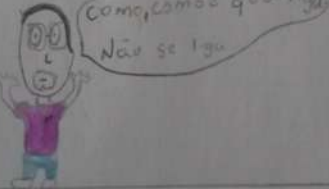




Figura 2: Retextualização da crônica *A Bola* para História em quadrinhos

A *bola* é uma crônica que além de lidar com uma temática atual e de interesse dos estudantes, também faz uma crítica ao fato das crianças terem esse contato com a tecnologia, e às vezes, perderem a essência das brincadeiras simples e divertidas que foram muito utilizadas por seus avós ou pais na infância.

Na história em quadrinhos acima, pode-se perceber a forma como o título é escrito, no qual, o estudante faz uso da associação entre a palavra *bola* e o objeto *bola* para compor o título, congregando assim, a semiose e a multimodalidade. Nota-se também, que o aluno domina parcialmente o gênero história em quadrinhos. No primeiro e no sexto quadrinhos verifica-se na fala do narrador (*O garoto agradeceu, desembalhou a bola e disse "legal". Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa*) e (*O garoto agradeceu, disse "legal" de novo, e dali a pouco...*) trechos que poderiam ter sido representados por imagens e falas do personagem. Contudo, o estudante demonstra compreender os tipos de balões e o espaço destinado a fala do narrador, empregando de forma adequada, e também, evidencia no último quadrinho conhecer características típicas da história em quadrinhos ao marcar *fim* para a história.





Figura 3: Retextualização da crônica *Pneu Furado* para História em quadrinhos

A crônica, *Pneu Furado*, narra a história de uma bela moça que estava à espera de um ônibus em frente a um carro com o pneu furado, quando um rapaz interessado em sua beleza, interpreta a espera da moça como se estivesse triste pelo pneu do carro estar furado. Dessa forma, ele troca o pneu para ela e assim que termina, o ônibus chega e a moça vai embora. E em poucos minutos chega o dono do carro e fica contente pela atitude do moço. O rapaz se justifica afirmando que possui uma compulsão em trocar pneu.

Na retextualização da crônica *Pneu Furado*, a estudante deixa a mostra as habilidades que possui sobre o gênero história em quadrinhos, tais como: associa a imagem com o fato e a fala do personagem, emprega adequadamente a fala do narrador, faz uso de balões corretamente, e marca o fim da história. Além de congrega, no título, as várias semioses e multimodalidades presentes da língua(gem), empregando, na letra *o* da palavra *furado* um desenho de um pneu furado, título da obra retextualizada.

A análise empreendida indica que os estudantes dominam as principais características do gênero história em quadrinhos e que compreendem a essência da atividade de retextualizar, deixando à mostra a mobilização de um conjunto de conhecimentos e de habilidades concernentes a estratégias linguísticas, textuais e discursivas que vão além daquelas presentes no texto-base.

5. Considerações finais

A partir das análises, pode-se verificar que os estudantes cumpriram de forma satisfatória todo o processo de retextualização (leitura, compreensão textual, identificação do gênero, retextualização, conferência, identificação do novo gênero e reescrita), mantendo o código principal da mensagem do texto origem e adicionando características típicas do gênero história em quadrinhos, congregando assim, as várias semioses e multimodalidades.

Portanto, os resultados indicam que a retextualização, como estratégia metodológica para o ensino-aprendizagem da leitura e produção escrita, evidencia-se produtiva, uma vez que deixa à mostra a mobilização de um conjunto de conhecimentos e de habilidades concernentes a estratégias linguísticas, textuais e discursivas que vão além daquelas presentes no texto-base.

Referências Bibliográficas

CAMPOS, E. **A relação entre o processo e o produto na escrita do texto**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.3, p. 51-52, jun.1986.

COSTAVAL, M. **Avaliar redações: uma questão mais ampla do que parece**. Dois pontos, p. 82-84, jul/ago 1996.

DELL' ISOLA, R. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

KRESS, G; LEUWEEN, T.V. **Multimodal discourse**. The modes and media of contemporary communication. London: Hodder Arnold, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATENCIO, M. L. M. **Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo**. Scripta, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

A CAPA DE REVISTA COMO OBJETO DE ANÁLISE E ENSINO: INTERFACE ENTRE A TEORIA DA ESTRUTURA RETÓRICA (RST) E MULTIMODALIDADE

DANÚBIA ALINE SILVA SAMPAIO, JAIRO VENÍCIO CARVALHAIS OLIVEIRA

Universidade Federal de Minas Gerais

danubiaalinesilva@yahoo.com.br, jairo.carvalhais@gmail.com

Resumo: *À luz da interface entre a Teoria da Estrutura Retórica (RST) - Mann e Thompson (1988) - e a Gramática do Design Visual (GDV) - Kress e Van Leeuwen (2006) -, este trabalho analisa a emergência de relações retóricas, numa abordagem multimodal, a partir do gênero capa de revista. A RST nos possibilita apontar relações entre elementos que compõem o texto e também elaborar trabalhos com capas de revista em sala de aula, explicitando aspectos referentes aos “bastidores” da organização textual.*

Palavras-chave: *Teoria da Estrutura Retórica (RST); Relações Retóricas; Multimodalidade; Capa de revista.*

Abstract: *Based on the interface between Rhetorical Structure Theory (RST) – Mann and Thompson (1988) – and the Grammar of Visual Design (GVD) by Kress and Van Leeuwen (2006), this work has as its central aim the analysis of the emergence of rhetorical relations in a multimodal approach, from the magazine cover genre. The RST allows us to point out relationships between elements that make up the text and also to elaborate works with magazine covers in the classroom, explaining aspects related to the "behind the scenes" of the textual organization.*

Keywords: *Rhetorical Structure Theory (RST); Rhetorical relations, Multimodality; Magazine Cover.*

1. Introdução

Filiada ao Funcionalismo da Costa-Oeste (WCF) e à Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), a *Teoria da Estrutura Retórica* – doravante RST - é uma teoria linguística que tem como objeto de estudo a organização dos textos, identificando e caracterizando as relações que emergem entre as partes do mesmo, conforme Mann e Thompson (1988), Matthiessen e Thompson (1988) e Mann et al. (1992). Essa teoria aponta que, além do conteúdo proposicional explícito veiculado pelas orações de um texto, há proposições implícitas, denominadas proposições relacionais, as quais surgem das relações que se estabelecem a partir da combinação entre as porções do texto.

Um dos pontos de partida da RST é o princípio de que as proposições relacionais que se estabelecem no nível discursivo (nível do texto) podem se manifestar tanto na macroestrutura do texto, ajudando no estabelecimento de sua coerência, quanto na sua microestrutura, construindo-se, assim, através da combinação entre orações (MATTHIESSEN E THOMPSON, 1988).

O fenômeno das proposições relacionais é *combinacional*, uma vez que estas são resultantes da combinação de partes do texto. Nessa perspectiva, a proposição relacional é entendida como o significado implícito que emerge da combinação de duas porções, sejam elas orações ou porções textuais maiores (DECAT, 2010). Enquanto isso, as porções de texto, chamadas no original de *spans*, referem-se ao intervalo linear do texto, sem interrupção (MANN & THOMPSON, 1987).

Essas proposições relacionais também podem ser chamadas de *relações de coerência*, *relações discursivas* ou *relações retóricas* (TABOADA, 2006, p. 2). Tais relações emergem independentemente de qualquer marca de sua existência, tal como marcadores discursivos (qualquer conjunção, preposição, locução conjuntiva, ou qualquer outro marcador que estabeleça relações entre orações ou entre partes maiores do texto), modo, tempo e aspectos verbais, significado do verbo, encaixamento sintático ou implicaturas conversacionais. (ANTONIO, 2011, 2012a; ANTONIO E ALVES, 2013; TABOADA, 2006, 2009).

É importante ressaltar que no processo de interação entre autor, texto e leitor, a emergência dessas relações entre porções maiores ou menores é essencial para o funcionamento dos vários gêneros textuais, uma vez que o entrelaçamento dessas relações de coerência contribui, significativamente, para que as diferentes partes do texto “caminhem juntas”, auxiliando escritor/leitor em seu processo de construção de sentidos.

De acordo com os estudos da RST, a manifestação das relações retóricas tem a ver com a intenção comunicativa do falante/escritor, e também com a avaliação que ele faz de seu interlocutor, o que reflete as escolhas, ou opções do usuário da língua para a organização de seu discurso (DECAT, 2010). Desse modo, por meio da emergência e funcionamento dessas relações semânticas, os produtores de textos podem efetivar seus propósitos e garantir que suas intenções comunicativas sejam alcançadas.

Nas análises em RST, conforme os pressupostos apontados por Mann e Thompson (1988), ao examinar determinado gênero de texto, o analista deve primeiro dividir o texto em porções ou unidades, as quais não têm um tamanho definido, já que podem se apresentar desde pequenas porções textuais – como períodos, orações ou mesmo partes da oração – até porções maiores – como parágrafos ou blocos mais abrangentes do texto. É relevante enfatizar que o analista tem a liberdade de determinar o tamanho das porções textuais que irá investigar, orientando-se a partir de seu objeto de análise e de seus objetivos de pesquisa.

Depois de definir as diferentes porções textuais ou unidades de análise, o analista estabelece, de acordo com o critério da plausibilidade²³, as relações de sentido que emergem entre as porções previamente delimitadas. Mann & Thompson (1983, 1988) apresentam uma lista de aproximadamente 25 relações retóricas – como, por exemplo, as *relações retóricas de solução*, *evidência*, *justificativa*, *causa*, *capacitação*, *fundo*,

²³Antonio e Takahashi (2010, pág. 176), baseados em Mann e Thompson (1988), definem claramente o que estamos denominando de *critério de plausibilidade*: “A identificação dessas relações pelo analista, por sua vez, se baseia em julgamentos funcionais e semânticos, que buscam identificar a função de cada porção de texto, e verificar como o texto produz o efeito desejado em seu possível receptor. Esses julgamentos são de plausibilidade, pois o analista tem acesso ao texto, tem conhecimento do contexto em que o texto foi produzido e das convenções culturais do produtor do texto e de seus possíveis receptores, mas não tem acesso direto ao produtor do texto ou aos seus possíveis receptores, de forma que não pode afirmar com certeza que esta ou aquela análise é a correta, mas pode sugerir uma análise plausível”.

elaboração, dentre outras – as relações retóricas que emergiram a partir do gênero de texto selecionado para o presente artigo são mais bem caracterizadas e definidas durante a análise. É importante destacar que essa lista não é um rol de relações fechado e definitivo²⁴, mas um número suficiente para descrever as relações identificadas na maioria dos textos analisados. Dessa forma, a investigação com base na RST busca explicitar o modo como se dá a coerência do texto examinado.

Em termos de organização, as relações podem ser de dois tipos:

- a) **Núcleo-Satélite** (hipotáticas), nas quais uma porção do texto (satélite - S) serve de subsídio para a outra porção (núcleo - N), como na Figura 1, em que o esquema arbóreo apresenta um arco que vai da porção que funciona como satélite para a porção que funciona como núcleo;
- b) **Multinucleares** (paratáticas), nas quais uma porção do texto não é subsídio da outra, sendo cada porção um núcleo distinto, como mostra o esquema arbóreo apresentado na Figura 2.



Figura 1 - Relação Núcleo-Satélite

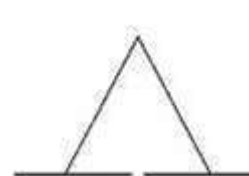


Figura 2 – Relação Multinuclear

Sobre a distinção núcleo-satélite, Matthiessen e Thompson (1988) apontam que esta parece ser universal como meio de organização dos textos. Assim, essa distinção pode ser utilizada para refletir o fato de que, em qualquer texto com muitas unidades, certas porções representam os objetivos centrais do escritor, enquanto que outras representam os objetivos que são suplementares ou subordinados ao objetivo central.

2. Interfaces: RST e Multimodalidade

A RST, além da diversidade de contextos de análise em que é possível sua utilização, é também uma teoria que permite sua associação e articulação com outros quadros teóricos, o que propicia análises ricas e interessantes, construídas a partir de diferentes pontos de vista (TABOADA E MANN, 2006a, 2006b).

Um aspecto relevante para a construção do presente artigo refere-se ao fato de que a maior parte das pesquisas e estudos publicados em RST apresenta suas análises e discussões somente a partir da linguagem verbal. Esses trabalhos analisam especificamente porções constituídas por texto escrito ou falado: ao investigar a emergência das relações retóricas, esses estudos não têm como objeto de análise a manifestação de outras

²⁴Pardo (2005), Carlson & Marcu (2001) e Correia (2011) são exemplos de autores que ampliaram a lista de relações retóricas inicialmente apresentadas por Mann & Thompson (1988). Entre as relações acrescentadas, estão as relações de atribuição, comparação, conclusão, adição, modo e até mesmo uma relação interjetiva, conforme postulada por Caixeta (2015).

linguagens – modos semióticos²⁵ -, como, por exemplo, as imagens, as cores ou mesmo as características tipográficas dos textos (ANTONIO, 2003, 2011, 2012a, 2012b; CAIXETA, 2015; CORREIA, 2011; COSTA, 2014; DECAT, 2010, 2012; FUCHS, SOUZA e GIERING, 2008; GIERING, 2007, 2008a, 2008b; GRIJO, 2011; JAMAL, 2015; MEIRA, 2015; NEPOMUCENO, 2013; RUCHKYS, 2014; TABOADA E MANN, 2006a, 2006b; dentre outros).

Bateman (2008; 2014a; 2014b) e Taboada e Habel (2013) são trabalhos que utilizam os pressupostos teóricos da RST numa abordagem multimodal, apresentando contextos de análise em que diferentes relações retóricas emergem entre modos semióticos distintos, mais particularmente entre o texto e a imagem.

Utilizando-se a RST para investigar gêneros de texto a partir de uma abordagem multimodal, um dos problemas centrais apresentados por Bateman (2008, 2014a e 2014b) se refere a não linearidade dos textos a serem investigados, o que poderia comprometer o trabalho do analista quando este organiza e define quais seriam as diferentes porções que constituiriam a estrutura retórica do texto em análise. As pesquisas tradicionalmente realizadas em RST lidam comumente com o material linguístico verbal, o qual, e em sua organização, apresenta textos que se constroem linearmente, de maneira que as informações, conforme os diferentes textos se desenvolvem, são distribuídas ao longo de uma espécie de “linha do tempo”.

Bateman (2014a, p.162) considera que a RST é uma teoria que “depende fortemente da natureza linear dos textos”, já que as diferentes porções textuais organizadas para a análise da estrutura retórica “sempre apresentam uma ordem relativamente definida” e que essas porções que se relacionam entre si “devem formar segmentos de texto contíguos”.

Dessa forma, segundo o autor, surgiriam problemas ao se trazer o quadro teórico-metodológico da RST para contextos de análise em que os textos, constituídos por diferentes combinações entre segmentos verbais e imagens, organizam-se espacialmente e não linearmente. Nesses contextos de análise multimodal, portanto, as diferentes partes do texto nem sempre são contíguas, de maneira que as relações retóricas emergiriam entre porções que “preenchem” espaços distintos do arranjo textual.

No entanto, é relevante destacar um aspecto muito importante a partir dessa discussão: em uma determinada composição textual, assim como há uma organização da estrutura retórica considerando-se apenas o modo semiótico escrito, os elementos distribuídos espacialmente também se organizam retoricamente. Assim, ainda que as partes de um documento multimodal não sejam contíguas, as combinações de segmentos verbais e imagens constituem uma rica organização da estrutura retórica desses documentos como um todo.

²⁵Utiliza-se a palavra modo – significado - para se referir à própria linguagem. Para não se utilizar, a todo o momento, as expressões “linguagem verbal”, “linguagem visual”, usa-se o termo “modo”. Assim, os vários modos semióticos – ou as várias linguagens - são formas culturais usadas para gerar e materializar os significados. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), dentre alguns exemplos de modos temos a imagem, a escrita, a cor, o som, os gestos, os quais, nas diversas “composições” – como uma página multimídia na internet, um anúncio publicitário, uma cena de filme, uma capa de revista - exercem diferentes funções em um rico processo de construção de sentidos.

Portanto, em relação a esse problema de se utilizar, na análise de textos “ornamentados” espacialmente, uma teoria organizada originalmente para tratar de textos lineares, Bateman (2014a, p.162) argumenta que essa diferença de natureza textual não é necessariamente um impedimento, um empecilho para o uso da RST em abordagens multimodais. Segundo o autor, ainda que na combinação entre texto verbal e imagem as porções que se relacionam não sejam contíguas, não estejam uma ao lado da outra, há elementos no texto – espécies de “links” - que promovem as conexões “a longa distância”. Dessa forma, ainda que as diferentes porções que se relacionam em um texto estejam ocupando espaços diversos e não lineares, é possível reconhecer como cada uma delas se relaciona e se conecta entre si, fazendo com que o texto multimodal, na combinação de seus vários modos, seja um todo coerente e coeso.

3. Caracterização do gênero *capa de revista*

A capa de revista é um gênero multimodal diretamente influenciado por questões culturais e históricas e fortemente marcado por uma determinada ideologia. As capas circulam nas diferentes esferas da sociedade, inserindo-se em uma determinada prática social. Também chamada de “espelho” da edição, a capa reflete os assuntos mais importantes que serão publicados naquele exemplar específico da revista. Heberle (2004, p. 91) afirma que “a capa funciona como uma das mais importantes propagandas da revista”. Desse modo, o propósito comunicativo central desse gênero é destacar, de acordo com a perspectiva ideológica que o orienta, a(s) matéria(s) principal (is) da edição, de maneira informativa e, especialmente, persuasiva.

Além de apresentar informações ao público a que se destina, a capa, por meio da articulação de modos semióticos distintos – como texto escrito, cores e imagens -, atrai os leitores para si mesma e, por conseguinte, para o conteúdo desenvolvido no interior da revista: esse é um gênero que apresenta significativo “poder” de influenciar seus interlocutores. A partir dessa mesma perspectiva, Puzzo (2009, p. 65) afirma:

(...) observa-se a importância de uma análise mais completa no que tange a linguagem verbo-visual das capas de revista, consideradas como um gênero discursivo que circula nas esferas jornalística e publicitária, cumprindo um duplo papel: informação e persuasão. A articulação entre a linguagem verbal e a visual exerce poder persuasivo sobre o público, além de informá-lo sobre os assuntos tratados na revista.

Ao analisarmos a capa selecionada para este trabalho, constatamos, de maneira clara, esse aspecto persuasivo do gênero, o qual, em muitos casos, sobrepõe-se ao aspecto informativo. Percebe-se, claramente, que a constituição geral desse gênero está fortemente relacionada e orientada pela perspectiva político-ideológica da empresa que elabora a revista. Assim, cada elemento que compõe o arranjo textual, seja este um material verbal ou visual, é minuciosamente escolhido, elaborado, buscando-se defender uma visão específica dos assuntos abordados na edição.

4. Análise da capa da Revista IstoÉ

Inicialmente, apresentamos a capa de revista analisada, com suas respectivas porções de texto – considerando as porções escritas e a imagem - já delimitadas. Logo a seguir, apresentamos um diagrama – ou esquema arbóreo – o qual materializa toda a organização da estrutura retórica do gênero analisado, apontando as diferentes porções

núcleo/satélite e as relações retóricas que emergem a partir da combinação que se concretiza entre elas.

Relevante salientar que os esquemas arbóreos elaborados são representações muito úteis, já que estes promovem uma visualização geral da organização retórica, facilitando, de forma significativa, a compreensão de como se delinea a estrutura dos vários textos. Além disso, de acordo com o ponto de vista assumido pelo presente trabalho, destaca-se que os diagramas RST representam, apenas, um aspecto da análise sobre a emergência de relações retóricas. Nesse sentido, esses esquemas não pretendem – e, de fato, não podem – explicitar todas as nuances e características que constituem o estudo da organização retórica de um texto, em especial daqueles investigados numa abordagem multimodal.



As porções de texto escrito delimitadas da capa de revista são as seguintes:

Porção (1): Editora Três;

Porção (2): Exemplar de assinante/venda proibida/1Mai/2013 – Ano 37 – nº 2267/R\$ 9,90;

Porção (3): IstoÉ

Porção (4): Chamada secundária da esquerda

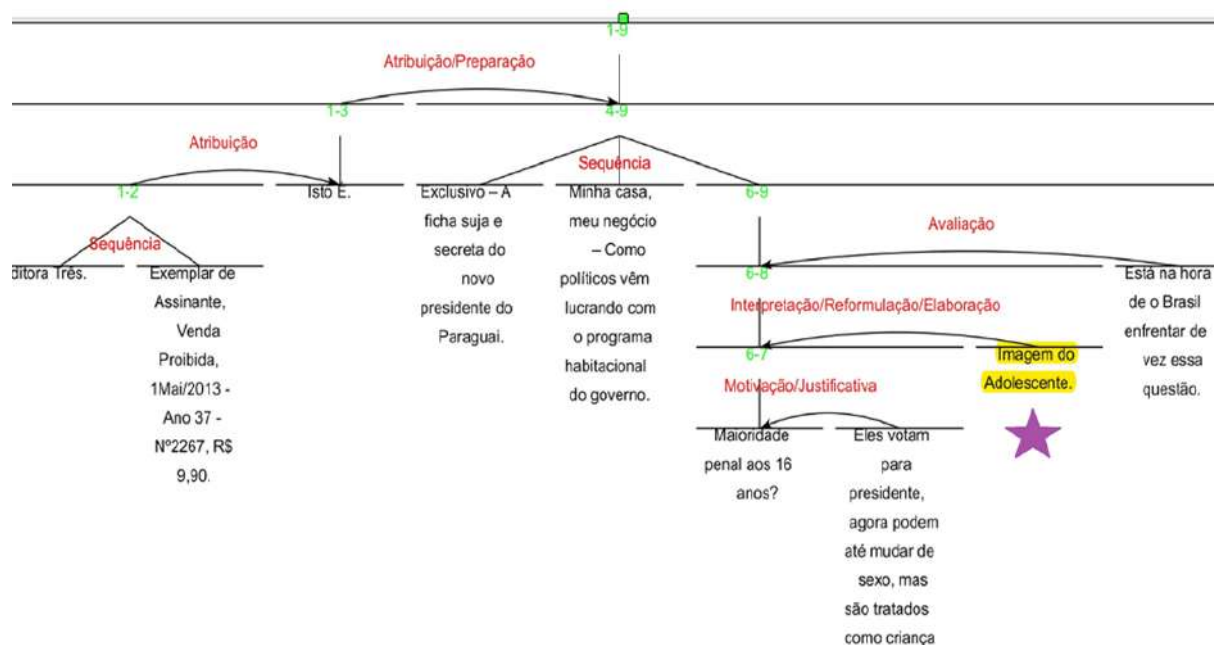
Porção (5): Chamada secundária da direita

Porção (6): Maioridade Penal aos 16 anos?

Porção (7): Eles votam para presidente, agora podem até mudar de sexo, mas são tratados como crianças quando cometem crimes bárbaros

Porção (8): Está na hora de o Brasil enfrentar de vez essa questão

A partir de combinações plausíveis entre essas porções escritas e a imagem do adolescente, a estrutura retórica da capa da IstoÉ pode ser representada pelo seguinte diagrama:



Na capa da IstoÉ, as porções escritas (6), (7) e (8) - conforme porções delimitadas anteriormente - se relacionam diretamente com a imagem do garoto e com todo o fundo do texto. Dessa forma, nessa parte do trabalho serão apresentadas as possíveis relações retóricas que emergem entre as porções escritas e a imagem do adolescente. No entanto, antes da análise propriamente dita, julgamos relevante esclarecer por que o presente estudo considera o conjunto de partes escritas (6-8) como a porção núcleo e a imagem como a porção satélite.

A partir da organização espacial dos diferentes elementos na capa, observa-se que as porções verbais (6 -8) se encontram em primeiro plano, apresentando-se assim com maior destaque; a imagem do garoto está logo atrás dessas porções, em segundo plano; em seguida, encontram-se o nome da revista e as chamadas secundárias e, por último, presença do fundo. Dessa forma, ao considerarmos as características multimodais desse gênero, as porções (6 -8) são as primeiras colocadas diante do leitor, são aquelas que apresentam o conteúdo central do texto, são as unidades mais relevantes para a satisfação dos objetivos comunicativos dos autores da capa de revista. Tais características, de acordo com a presente análise, são justificativas suficientes para reconhecer esse conjunto de porções como o núcleo dessa combinação multimodal.

A imagem do adolescente - e todos os elementos que a compõem - se conecta intrinsecamente com as porções escritas (6), (7) e (8). Assim, consideramos que o participante da imagem representa, precisamente, o adolescente de 16 anos descrito pela revista, o qual, de acordo com a unidade (7), toma decisões importantes como votar em presidente e mudar de sexo, mas, ao mesmo tempo, "é tratado como criança quando comete um crime bárbaro". Além disso, esse jovem de 16 anos da imagem também é o foco das discussões no momento em que o governo brasileiro "enfrenta de vez" as questões que envolvem o assunto da maioridade criminal - conteúdo da unidade (8).

Ao se investigar como o material visual e verbal se articulam para a construção de sentidos, constatamos que a ideia de um Estado brasileiro que se mostra incoerente em relação ao tratamento dado aos adolescentes infratores – remetendo o leitor à ideia de impunidade, já que, segundo a revista, esses jovens não são punidos como deveriam – é complementada e reforçada pela imagem de um jovem intimidador, “senhor de si”, que se dirige ao outro por meio de um olhar que demonstra “poder” e “intimidação”, olhando para o leitor de cima para baixo.

Além disso, apresentado a partir de um estereótipo que caracteriza o jovem skatista como “rebelde” e “transgressor das leis”, o participante representado na imagem carrega em sua mão uma arma, o que o torna ainda mais agressivo, ameaçador, dominador e, principalmente, perigoso. Assim, considerando a imagem de um adolescente intimidador, altivo, com uma expressão facial que nos remete a ideia de um jovem cômico de suas atitudes e considerando também o conteúdo presente nas porções escritas, é possível concluir que os diferentes modos semióticos se associam para construir a defesa de um ponto de vista favorável à redução da maioria penal no Brasil.

Realizadas as considerações sobre a articulação entre as porções escritas e a imagem na capa, a presente análise, por meio do critério da plausibilidade, considera que entre esses dois modos podem emergir relações de sentido distintas, conforme explicitado nos diagramas. De acordo com Pardo (2005, p.138), na relação retórica de interpretação, o satélite apresenta um conjunto de ideias que não está exatamente expresso no núcleo. No entanto, de acordo com essa mesma definição, o leitor reconhece que esse conjunto de ideias presente no satélite se deriva desse mesmo núcleo.

A partir da combinação entre as porções (6-8) e a imagem do adolescente, é possível observar que o material visual – satélite -, apesar de não apresentar em si mesmo todas as questões levantadas pelas porções escritas, estabelece uma estrita relação com o conteúdo verbal – núcleo. Ao investigarmos a conexão entre esses dois modos, consideramos possível que a imagem se configure a partir do conteúdo desenvolvido na parte escrita, de forma que essa representação se constitui como uma espécie de “interpretação visual”, como outra “versão” daquilo que é apresentado por meio das informações presentes nas porções escritas.

Nessa perspectiva, a imagem do adolescente - vestido de calça jeans, blusa de mangas compridas e capuz, com um skate na mão esquerda e uma arma na mão direita, exercendo “poder” sobre o leitor - “interpreta”, configura-se como uma “significação visual” do que seria esse adolescente “tratado como criança quando comete crimes bárbaros”. É a partir das características desse adolescente “interpretado” por meio da imagem que a revista reforça sua argumentação, fomenta seu ponto de vista, compartilhando com o leitor sentidos por meio de uma linguagem visual que lhe desperta o interesse. Dessa forma, é plausível apontar que entre as porções escritas (6 -8) e a imagem do garoto emerge uma relação retórica de interpretação.

Mann e Thompson (1983) apontam que na relação retórica de reformulação, o satélite reafirma o conteúdo presente no núcleo. Para exemplificar essa afirmação, os autores utilizam as seguintes porções: “Eu sou pacifista” (núcleo). “Sou contrário a toda guerra” (satélite). A partir desse exemplo, é possível perceber que, de fato, a segunda porção traz o mesmo conteúdo que a primeira, porém o faz de maneira distinta, reforçando o que foi dito anteriormente. De acordo com esse mesmo ponto de vista, Pardo (2005) destaca que na relação retórica de reformulação, satélite e núcleo apresentam um grupo de ideias comparáveis e que o núcleo é mais central para a satisfação dos objetivos do escritor.

A partir das definições dos autores acima apontados, podemos considerar que o material verbal e o material visual apresentam ideias comparáveis. Além disso, toda a construção da imagem, de fato, “reafirma” as informações desenvolvidas na parte escrita: como já discutido, a imagem, inclusive, “reforça”, “realça” o ponto de vista defendido por meio do conteúdo verbal, apresentado um adolescente que, longe de ser uma criança que não sabe o que faz, mostra-se “senhor” de seus atos e de suas escolhas, cômico do poder agressivo que exerce sobre o outro. Diante disso, entre esse conjunto de porções escritas e a imagem é admissível a emergência da relação retórica de reformulação, de maneira que a parte escrita caracteriza-se como núcleo, a qual, apresentada imediatamente ao leitor em primeiro plano, revela-se mais importante para a satisfação dos propósitos comunicativos dos autores da capa.

A partir desse prisma, é razoável dizer que a imagem do garoto é uma representação, uma “reformulação visual” do grupo de jovens de 16 anos apontado na capa. Nesse sentido, tanto o skate na mão esquerda, o revólver na mão direita, as roupas utilizadas pelo garoto, suas expressões faciais e seu “poder” em relação ao leitor são elementos que não apenas se conectam com o que é dito nas porções escritas, mas são elementos que estão, principalmente, “reformulando” as informações presentes nesse núcleo verbal. Como resultado da emergência dessa relação de sentido, o leitor reconhece o mesmo conteúdo tanto no texto quanto na imagem, porém “materializado” de forma distinta.

É interessante observar que entre o modo escrito e o modo visual também se constitui uma relação de parte-todo: ao se referir ao adolescente de 16 anos, o modo escrito aponta para esses jovens enquanto grupo, aponta para a coletividade desses adolescentes como um todo – tem-se, por exemplo, a utilização do pronome “eles” no início da unidade (7). A imagem, por sua vez, apresenta uma parte desse todo, apresenta um representante desse grupo de jovens, excluindo, por exemplo, as adolescentes do sexo feminino. Nessa relação de parte-todo, a imagem, portanto, representa, a partir de um grupo maior apontado no núcleo, o que seria, de acordo com a visão da revista, esse adolescente de 16 anos. Pode-se considerar, portanto, que entre o texto escrito - o “todo” - e a imagem do garoto - a “parte” - emerge também a relação retórica de elaboração.

A imagem do adolescente também pode ser vista como a porção satélite que motiva o leitor da capa de revista a ler o conteúdo escrito. Nessa perspectiva, o material visual, selecionado e organizado de maneira a atrair a atenção do leitor, é aquele que impulsiona a leitura desse último, despertando-lhe o interesse acerca das informações presentes na chamada principal da capa. Assim, entre a imagem e o texto escrito também pode emergir uma relação retórica de motivação

Considerações Finais

A partir do desenvolvimento de vários trabalhos e abordagens de pesquisa, está clara a complexidade que existe em torno das combinações texto e imagem. Discutindo-se, especialmente, o papel dos elementos visuais nos mais variados gêneros de texto, destacamos a relevância da imagem, a qual cumpre diferentes propósitos comunicativos e não pode ser vista como uma “mera ilustração”. Bateman (2014a, p. 164) aponta, inclusive, a importância de se levar para os contextos de sala de aula essa concepção mais crítica em relação à presença das imagens nos diversos gêneros.

Por meio da breve análise apresentada pelo presente artigo, constatamos que, apesar de a RST ter sido organizada, inicialmente, para tratar de textos escritos organizados linearmente, seus pressupostos essenciais não a impedem de tratar de gêneros de texto em

uma perspectiva multimodal. Ao contrário disso, a RST constitui-se como uma escolha teórica plausível na busca de se melhor compreender as relações de sentido que se constroem entre as diferentes partes de uma composição textual, especialmente, quando temos como objeto de estudo as combinações entre texto e imagem.

Referências Bibliográficas

ANTONIO, J. D. e TAKAHASHI, C. (2010). **Atuação da relação retórica de elaboração na macroestrutura e na microestrutura de elocuições formais**. *Calidoscópio*, 8(3):174-180.

BATEMAN, J. A. (2008). **Multimodality and Genre. A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents**. Houndsmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

_____. (2014a). **Multimodal coherence research and its applications**. In: GRUBER, H.; REDEKER, G. (2014). *The Pragmatics of Discourse Coherence: theories and applications*. Amsterdam/Philadelphia: Jonh Benjamins Publishing Company.

_____. (2014b). **Text and Image: a critical introduction to the visual verbal divide**. London/New York: Routledge.

CAIXETA, G.F. (2015). **“Que bom, que bom, ai, que bom!” Da existência da relação retórica de interjeição**. Belo Horizonte, UFMG/MG. (Tese. Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso), 261p.

CAMPOS, R. C. S. (2012). **Anunciou: Vendeu???? O anúncio publicitário na mídia impressa e os mecanismos de sua construção como gênero: uma análise funcional discursiva**. Belo Horizonte, UFMG/MG. (Tese. Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva), 175p.

HEBERLE, V. M. (2004). **Revistas para mulheres no século 21: ainda uma prática discursiva de consolidação ou de renovação de ideias?** *Linguagem em (Dis)curso*, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão: Ed. Unisul, v.4, n.esp, p. 85-112.

MANN, W.C. (2005). **Introdução à teoria da estrutura retórica**. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/rst/07portuguese/definitions.html>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

MANN, W.C.; MATTHIESSEN, C.; THOMPSON, S.A. (1992). **Rhetorical Structure Theory and text analysis**. In: W.C. MANN; S.A. THOMPSON (eds.), *Discourse description: diverse linguistic analyses of a fund-raising text*. Amsterdam/Philadelphia, J. Benjamins, p. 39-77.

MANN, W.C. e THOMPSON, S.A. (1983). **Relational propositions in Discourse**. *ISI/RR-p*. 83-115.

MANN, W. C. e THOMPSON, S. A. (1987). **Rhetorical Structure Theory: a theory of text organization**. *ISI/RR-87-100*, 1-81.

MANN, W.C. e THOMPSON, S.A. (1988). **Rhetorical Structure Theory: toward a functional theory of text organization**. *Text*, 8(3):243-281.

MATTHIESSEN, C. e THOMPSON, S. (1988). **The structure of discourse and ‘subordination’**. In: J. HAIMAN; S. THOMPSON (eds.), *Clause Combining in Grammar and Discourse*. Amsterdam/ Philadelphia, J. Benjamins, p. 275-329.

PARDO, T. A. S. (2005). **Métodos para análise discursiva automática**. 195f. Tese (Doutorado em Ciências da Computação e Matemática Computacional) – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos.

PUZZO, M. B. (2009). **Gêneros discursivos: capas de revista**. *Caminhos em Linguística Aplicada, UNITAU*. 1(1): 63-71.

REDEKER, G. e GRUBER, H. (2014). **Introduction – The pragmatics of discourse coherence**. In: GRUBER, H.; REDEKER, G. (2014). *The Pragmatics of Discourse Coherence: theories and applications*. Amsterdam/Philadelphia: Jonh Benjamins Publishing Company.

TABOADA, M. (2006). **Discourse Markers as Signals (or Not) of Rhetorical Relations**. *Journal of Pragmatics*, 38(4): 567-592.

TABOADA, M. e HABEL, C. (2013). **Rhetorical Relations in Multimodal Documents**. *Discourse Studies* 15 (1): 65–89. DOI: 10.1177/1461445612466468

TABOADA, M; MANN, W. C. (2006a). **Applications of Rhetorical Structure Theory**. *Discourse Studies*, v. 8, n. 4, p. 567-588.

TABOADA, M.; MANN, W. C. (2006b). **Rhetorical Structure Theory: Looking Back and Moving Ahead**. *Discourse Studies*, v. 8, n. 3, p. 423-459.

ESCOLA: PARA ALÉM DA ATIVIDADE INTELECTUAL

DAYANA COELHO SOUZA, FILOMENA ELAINE PAIVA ASSOLIN

Universidade de São Paulo –USP

dayana.coelho@hotmail.com , elainefdoc@ffclrp.usp.br

Resumo: *Nosso trabalho é um recorte de pesquisa de mestrado na área da educação, objetiva analisar o discurso de um adolescente nomeado Adriano sobre laços de família e escola a partir da psicanálise e contribuições da análise do discurso pecheuxtiana. Ele tem quatorze anos, cursa o nono ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior paulista, mora com a mãe e dois irmãos. A escuta do discurso ocorreu por meio de entrevista semiestruturada sobre o tema. Os pais dele se separaram devido às intensas violações, fazem uso abusivo de substâncias psicoativas e destacou que nenhum se responsabiliza por ele. Adriano partiu de uma posição de questionamento dos pais, que encarnam seus Outros, planeja possibilidades diferentes para si, responsabilizando-se frente a seu desejo. A escola ocupa lugar de referência onde o espaço de falta fundante opera, além de propiciar relações fraternas. Seu discurso nos ensinou que o trabalho da adolescência de questionamento do Outro é particular, não havendo uma determinação do sujeito em relação às suas configurações familiares, de modo que Adriano tem buscado saídas diferentes de seus pais para lidar com o mal-estar. A escola foi interpretada por ele como uma referência simbólica, ofereceu condição para que seu desejo emergisse de modo a subverter a posição familiar. Assim, concluímos que há possibilidades dos sujeitos subverterem as condições sendo que a escola pode ocupar um lugar de referência simbólica, para além da atividade intelectual.*

Palavras-Chave: *Escola. Adolescência. Psicanálise*

Abstract: *The present work is a cut elaborated from a research in the education field, our goal is to analyze the speeches from adolescent student, named Adriano, about Family ties in current days and about formal education from Lacanian psychoanalysis with contributions from pecheuxtian discourse-analysis theory. He is fourteen years old, cursing the ninetieth grade in a public school in the inner state of São Paulo. He lives with his mother and two brothers. Interview were performed following a pre-established route about the theme. His parents split apart due to intense violations, intensive drug abuse. He pointed that neither of the parents took responsibility over him. Adriano started in a position to question the parents, who incarnate their Others, planning different possibilities to himself. Take responsibility facing his desire. The school takes a place of reference where the founding space operate, while still allowing fraternal relations. His speech taught us that the adolescence work to question the Other is singular, the subjetivations are not determined to the specific family ties, in a way that Adriano searches different possibilities to deal with his discontents. The school was interpreted as a symbolic reference, offering condition for his desire to surface in a way to subvert the family's position. So, our conclusion there is possibilities for the subject subvert the conditions as the school can occupy a place of symbolic reference, beyond of the intellectual activity.*

Keywords: *School. Adolescence. Pshychoanalysis.*

1. Considerações iniciais

O presente trabalho é um recorte de pesquisa de mestrado em andamento na área de educação em que analisamos o discurso de quatro adolescentes sobre família e escola. Neste trabalho nosso objetivo foi de analisar o discurso de um dos adolescentes participantes sobre o que discursou frente ao significante escola. Escolhemos o referido participante tendo em vista que, em seu discurso, ele colocou a escola como um lugar de *refúgio* contra o mal-estar advindo das relações violentas em sua família, o que nos oferta possibilidades de pensar os diferentes lugares que a escola pode ocupar para além da atividade intelectual, assim como sugere o título de nosso trabalho.

Nossa fundamentação teórica e metodológica é a psicanálise freudo-lacanianiana com contribuições da Análise do discurso (AD) pecheuxtiana. Concordamos com Rosa (2004) quando ressaltou que a psicanálise traz uma compreensão do humano que tende a romper com o dualismo entre o social e o individual, o que é imprescindível para pensar a escola e a educação. Além disso, a AD nos ofertou contribuições metodológicas que propiciaram viabilidade da análise.

Seguiremos então.

2. Psicanálise e AD: aproximações

Entendemos ser pertinente efetuar breve esclarecimento sobre a relação da psicanálise com a AD. Inicialmente, ressalta-se que ambos pensamentos compreendem a inserção na linguagem como uma peculiaridade humana, sendo algo diferente da comunicação que ocorre entre outros animais. Também pressupõem um corte entre língua e fala, sendo que a primeira foi postulada como um código que é compartilhado socialmente, enquanto a fala diz respeito ao aspecto individual (SAUSSURE, 1980 *apud* DOR, 1989).

Assolini (2003) destacou que estudar o discurso não corresponde a estudar seu conteúdo e sim seu funcionamento. O que enlaça a noção de discurso para a psicanálise e AD pecheuxtiana é que nas duas teorias o discurso não é uma unidade, não há confluência entre enunciado e enunciação, ou seja, entre o que se acredita ter dito e o que foi dito (DUNKER, PAULON e MILÁN-RAMOS, 2017).

Também contamos com a contribuição de Soler (2016) ao ressaltar que cada discurso delimita justamente aquilo que é recomendado e o que é reprovado por seus assujeitados, conforme o lugar que eles se encontram. Esse assujeitamento destacado por ela é ao inconsciente. Quanto à AD pecheuxtiana, o assujeitamento é à ideologia (ORLANDI, 2015).

Além disso, Orlandi (2015) nos ensinou que a AD pecheuxtiana possui a psicanálise como uma de suas filiações teóricas, juntamente com o marxismo e a linguística. A contribuição da psicanálise diz respeito ao deslocamento da noção de homem, trata-se de sujeito assujeitado, ou seja, que não tem total controle sobre seu dizer.

Laureano (2008), valendo-se do pensamento pecheuxtiano, ressaltou que o sujeito é uma posição e corresponde a um efeito que se constitui a partir da interpelação ideológica. Já para a psicanálise, trata-se de um sujeito do inconsciente, de um sujeito dividido. Trata-se de um sujeito assujeitado, imerso na linguagem, mas não passivo, visto que para se constituir um sujeito há um ato de resposta frente ao assujeitamento.

Portanto, o discurso aqui trabalhado é tal que enunciado e enunciação nunca formarão uma unidade, haverá sempre uma divisão no dizer e cabe a nós psicanalistas ou analistas do discurso buscar indícios da possível verdade do sujeito. Finalizamos este tópico ressaltando que “O discurso freudiano estaria sempre marcado pelo seu avesso, no caso, o inconsciente.” (PEREIRA, 2005, p. 104).

3. Psicanálise, educação e escola

O pensamento psicanalítico aplicado à educação nos ensina a importância de questionarmos os discursos que partem do pressuposto em que há total controle nas relações de aprendizagem, a presença do sujeito do inconsciente nos mostra que esse controle não é possível.

Para Charlot (2014) a vivência da cidadania requer uma comunidade escolar regida pela lei e pela autoridade, não pela vontade do mais forte e arbitrariedade, assim como entendemos que ocorre na lógica neoliberal na qual o mais forte foi substituído pelo que tem mais dinheiro. Remetemo-nos a Freud (2010a) quando discorreu sobre a civilização humana e a necessidade de haver regulações, lei simbólica, que possibilite a vivência em sociedade.

Na psicanálise, o processo educativo e civilizatório são tratados como sinônimos (VOLTOLINI, 2011). Para Freud (2010a) civilizar é reprimir desejos não compatíveis com a vida em grupo, porém, à essa repressão sempre haverá um resíduo de modo que haverá sempre um mal-estar inerente à vida em sociedade.

Freud (2013) postulou como sublimação o processo de utilizar de gratificações substitutivas para lidarmos com o mal-estar, quando os impulsos não condizentes com a vida em civilização (exemplo incesto) são deslocados em sua finalidade, ou seja, investidos em ações que contribuem para a humanidade, como ocorre na criação de uma obra de arte ou de alguma importante invenção.

Sendo assim, a escola deveria proporcionar não apenas uma supressão de condutas por meio de punições, mas oportunidades de sublimação (FREUD, 2006). A atividade intelectual é um modo de sublimação a qual podemos recorrer, sendo a escola espaço de excelência para tal atividade.

Tendo como referência o pensamento lacaniano, Pereira (2005) ressaltou a necessidade do lugar do discurso do Outro para que ocorra a aprendizagem no contexto escolar e, assim, o educador pode ocupar “uma importância especial, pois torna-se a figura a quem serão endereçados seus interesses” (PEREIRA, 2005, p. 96).

O Outro, apresentado em letra maiúscula, não se trata de um outro qualquer, mas sim deste que ampara o ser humano em seu desamparo fundamental quando nasce, o Outro mergulha esse novo ser humano na linguagem, no mundo simbólico. Então, para se constituir, o sujeito precisa estar alienado ao Outro, e este também deve ser barrado pela incompletude (ALBERTI, 2004). Nossos primeiros Outros correspondem às figuras parentais, porém, os educadores podem ocupar também essa posição no período de escolarização.

Para além da relação com o Outro, existem as relações horizontais com o semelhante. Kehl (2000) nomeou essas relações de fraternas, estas são ancoradas nas relações horizontais com os pares, com o semelhante na fratria. Essas relações permitem cumplicidade para

experimental o proibido, possibilitando ao sujeito se separar da autoridade parental com respaldo. É na circulação horizontal que se constitui os traços identificatórios secundários.

Portanto, a escola é, para além dos processos pedagógicos de ensino do conhecimento historicamente acumulado, um lugar de subjetivação e transmissão. A psicanálise e seus pressupostos, em parceria e diálogo com outros saberes, pode nos ofertar possibilidades de subversão das questões sociais ditas determinantes no contexto escolar.

4. Percursos metodológicos

Iniciaremos este tópico ressaltando o paradigma indiciário, vale esclarecer que um paradigma é, basicamente, um princípio regulador de teorias. O paradigma indiciário engloba teorias que buscam analisar um fenômeno a partir de indícios geralmente imperceptíveis e negligenciados (GINZBURG, 2016). Concordamos com Laureano (2008) quando afirma que tanto a AD quanto psicanálise se filiam ao referido paradigma.

Fundamentamo-nos em Rosa (2004) para ressaltarmos que o sujeito do inconsciente se expressa em todos os enunciados, de modo que atravessa qualquer discurso. Sendo assim, sua apreensão não se restringe a escuta no contexto clínico, a escuta pode ser realizada por meio de entrevistas, depoimentos e em função de um tema específico.

Além disso, destacamos a contribuição da AD para a nossa pesquisa que diz respeito às condições de produção. Para Orlandi (2015), as condições de produção são os sujeitos e a situação da pesquisa que interferem no que o sujeito nos dirá. Esclarecemos que entrevistamos o adolescente em questão em sua escola. Trata-se de escola estadual do interior paulista que possui quinhentos e cinquenta e oito alunos, ela está localizada na periferia do município e oferece o ensino fundamental I e II. Nossa mediação com a escola ocorreu por meio da vice-diretora, para participar da pesquisa ela escolheu adolescentes dos oitavos e nonos anos do ensino fundamental que apresentavam diversas configurações familiares. Não houve critérios de exclusão.

Consideramos o fenômeno da transferência, pressuposto psicanalítico, como uma condição de produção. O manejo da transferência no contexto clínico corresponde, inicialmente, em efetuar um silenciamento de si para tentativa de ocupar o lugar de endereçamento, a uma posição em que não se coloque como mestre ou orientador de questões. Esse lugar é ocupado porque o sujeito procura o analista devido às suas queixas e supõe que este saiba sobre seu sofrimento (NÁSIO, 1999).

Na pesquisa por meio de entrevista semiestruturada, em que se tem objetivos específicos que não o tratamento, isso é invertido já que a entrevista ocorre devido ao pedido do pesquisador. Assim, o pesquisador não ocupa a priori para o participante o lugar de suposto saber e se faz necessário manejo para que haja a efetiva participação (ROSA; DOMINGUES, 2010).

A entrevista utilizou questões abertas e escuta ativa, foi manejada de modo a mobilizar o questionamento do participante sobre o tema, continha dezenove perguntas cada uma e seguiram um roteiro previamente elaborado. As questões foram baseadas na literatura pesquisada sobre o assunto e elaboradas de modo que encorajassem Adriano a narrar suas histórias acerca da família e sua relação com a escola. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita. Adriano participou de uma primeira reunião na biblioteca da escola,

junto com outros colegas também participantes da pesquisa e vice-diretora, foi uma oportunidade de conhecer a pesquisadora e iniciar uma relação.

Vale mencionar que obtivemos a informação de que na biblioteca não havia profissional para mantê-la, ela é gerenciada pelo Grêmio estudantil que se responsabiliza pela organização e empréstimos de livros. Também observamos que os sinais de entrada e saída das aulas eram músicas, escolhidas pelos alunos e que variam semanalmente. Desse modo, podemos inferir um lugar em que os pedidos dos alunos são parcialmente acolhidos.

Havia sido combinado que a entrevista ocorreria na biblioteca, mas de fato foi realizada em uma sala de informática porque a biblioteca estava sendo usada para aulas. A sala de informática estava desativada, visto que não havia internet e nem profissionais para cuidarem do espaço. Foi necessário limpá-la rapidamente antes das entrevistas porque havia acúmulo de pó.

Desse modo, nosso *corpus* foi constituído a partir de recortes realizados do material bruto (entrevista transcrita na íntegra), ressaltando que selecionar os recortes já constituiu um gesto de interpretação (ORLANDI, 2015). Foram efetuadas escutas flutuantes do áudio e leituras flutuantes da entrevista transcrita. Nesse processo, foram escolhidos recortes e sequências discursivas de referência que correspondem a trechos superiores às frases e que conduziram as apresentações das análises (COURTINE, 1981 *apud* ASSOLINI; DORNELAS, 2016).

Marcadas nossas posições metodológicas, seguimos com a apresentação de Adriano.

5. Adriano e a escola: o sujeito adolescente em questão

Para discorrermos sobre a questão da adolescência, ressaltamos que não a entendemos como etapa maturacional de um desenvolvimento. Fundamentadas na psicanálise lacaniana, compreendemos a adolescência com um trabalho de separação.

Destacamos que para haver uma separação é necessário que primeiro tenha havido uma alienação ao desejo do Outro (VOLTOLINI, 2011). O trabalho então a qual o sujeito é convocado a fazer é o de separação ao Outro imaginário. Os sujeitos utilizarão as direções, indicativos e determinantes que tiveram no decorrer de toda a sua vida para efetuar suas escolhas. Trata-se de uma escolha do sujeito, ou seja, ele pode atravessar ou não o desligamento da autoridade parental. Esse trabalho exige um enorme esforço e implica o encontro com posicionamento em relação ao fato de sermos sexuados (ALBERTI, 2004).

Adriano, no momento da entrevista, contava com quatorze anos e cursava o nono ano do ensino fundamental, informou que morava com a mãe e dois irmãos. Além disso, ele trabalha como jovem aprendiz e ressaltou que guardava dinheiro para sair de casa assim que completasse dezoito anos.

Apresentaremos a seguir um recorte de sua entrevista no qual sua relação com a escola é mencionada:

Escola.... Meu... escola pra mim é um lugar... também... tanto pra estudar, um lugar de aprendizado, como um refúgio, da minha casa... assim, sabe? Do meu pai... da minha mãe... dos meus irmãos. É um lugar onde eu posso passar com amigos e me divertir também... Tanto como aprender o que é essencial, tanto quanto eu posso sai...

assim... de perto da minha mãe e desse problemas. (SUJEITO ADRIANO)

Para além da atividade intelectual, Adriano, em seu discurso, ressaltou o aspecto do *refúgio*, na sequência discursiva *É um lugar onde eu posso passar com amigos e me diverti* é ressaltado o lugar das relações que a escola propicia, relações com os pares que promove diversão, enfatizando assim as relações fraternas, relações pensadas por Kehl (2000).

Na sequência *Tanto como aprender o que é essencial, tanto quanto eu posso sai... assim... de perto da minha mãe e desse problemas* destacamos que Adriano apresenta posição subjetiva de questionamento dos pais, que encarnam seus Outros, planeja possibilidades diferentes para si, buscando saídas diferentes de seus pais para lidar com o mal-estar. A escola ocupou lugar de *refúgio* propiciando relações fraternas.

Quinet (2009) discorreu sobre um dos lugares que a escola psicanalítica pode vir a ocupar aos analistas que é de “refúgio contra o mal estar na civilização” (QUINET, 2009, p.11). Lugar esse onde não se espera imperar o discurso do mestre, devendo ser sustentada pelo avesso deste discurso, o do analista. Ou seja, onde o saber está no analisando e há a abertura para o desejo.

Já na educação escolar cotidiana é presente a lógica do homogeneização, porém, apontamos para a necessidade de encontrarmos um ponto de equilíbrio entre o universalismo e o particular nos planejamentos da educação escolar, assim como propôs Charlot (2014) e Freud (2010b).

Finalizamos este tópico destacando que Adriano localizou na escola um espaço de refúgio às relações de violência vivida em sua família, a escola ofertou contingência de ele encontrar na relação horizontal possibilidades de espaço de escuta.

6. Considerações finais

Adriano nos ensinou sobre a importância dos pares para os sujeitos, o outro. Entendemos que a escola é um espaço de excelência para as possibilidades de encontros com os pares. Kehl (2000) nos ensinou a importância das relações com os pares para os sujeitos efetuarem as separações com a autoridade parental em que são convocados para que tenham autonomia.

A escola propiciou, nas relações com os pares, que o adolescente em questão construísse uma saída nomeada por ele como *refúgio* as situações de violações que ele vivenciou e questionamento das posições violentas dos familiares de modo a querer se desvencilhar disso. Ressalta-se em muitas famílias os fenômenos de repetição das relações violentas ocorre em diversas gerações (ROSA, 2009).

Para além da relação com os pares, vale lembrar que, na escola, nós identificamos que os sinais de entrada e saída das aulas eram músicas, escolhidas pelos alunos e que variam semanalmente. Pereira (2005) destacou a necessidade de abertura nos discursos na escola, sem perder as funções de mestre, mas permitindo uma circulação de modo a não se cristalizarem discursos.

Inferimos que a escola foi um lugar em que os pedidos dos alunos são parcialmente acolhidos, assim, infere-se que corresponda a um lugar em que os discursos possam circular e, assim, oferecer condições para que os sujeitos apareçam.

Sendo assim, finalizamos defendendo que a Psicanálise é uma ética, a qual considera nossos furos constituintes de modo a oferecer abertura para subversão do impactos do neoliberalismo na relação com o saber (referencial), visto que pressupomos que há um sujeito do inconsciente que ali se impõe a revelia de métodos pedagógicos e de arranjos familiares. O que nos resta como analistas é escutar e considerar seus questionamentos.

Referências Bibliográficas

ALBERTI, Sônia. **O adolescente e o Outro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; DORNELAS, Camila Carrari. Práticas de reescrita: possibilidades de instauração da autoria. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**- v12-n.1- p. 113-136- jan./jun., 2016 Disponível em <https://bit.ly/2NpsDIm> Acesso em 18.Setembro.2018

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas** (livro eletrônico). São Paulo: Cortez, 2014

DOR, Joel. Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como uma linguagem. (REIS, C.A, trad). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DUNKER, Christian Ingo Lenz; PAULON, Clarice Pimentel; MILÁN-RAMOS, J. Guilherme. **Análise Psicanalítica de Discursos: Perspectivas Lacanianas**. 2 ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

FREUD, Sigmund. Cinco Lições de Psicanálise cinco lições de psicanálise. In: _____. **Obras completas volume 9**. (SOUZA, Paulo César, trad). São Paulo: Companhia das letras, 2013 (Trabalho originalmente publicado em 1910)

_____. Mal-estar na civilização. In: _____. **Obras completas volume 18**. (SOUZA, Paulo César, trad). São Paulo: Companhia das letras, 2010a (Trabalho originalmente publicado em 1930)

_____. Considerações atuais sobre guerra e morte. In: _____. **Obras completas volume 12**. (SOUZA, Paulo César, trad). São Paulo: Companhia das letras, 2010b (Trabalho originalmente publicado em 1915)

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: _____. **Obras completas volume 13**. (MUNIZ, Órizon Carneiro, trad). Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Trabalho originalmente publicado em 1914)

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário: In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais** (CAROTTI, Federico, trad). 2 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2016 (Trabalho originalmente publicado em 1986).

KEHL, Maria Rita. Existe uma função fraterna? In: _____. (Org). **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

LAUREANO, Marcela Marjory Massolini. **A interpretação (revelar e esconder sentidos):** articulações entre análise do discurso e psicanálise lacaniana. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, FFCLRP, USP, Ribeirão Preto, 2008.

NÁSIO, Juan-David. **Como trabalha um psicanalista?** (MAGALHÃES, Lucy, trad). Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ORLANDI, Eni P. **Análise De Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2015

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. (ORLANDI, Eni Puccinelli, trad) 7a ed. Campinas: Pontes, 2015 (Trabalho originalmente publicado em 1983)

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”. In: MRECH, Leny Magalhães (org). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp editora, 2005

QUINET, Antônio. Prefácio: Ex-tranha. In: _____. **A estranheza da psicanálise: A escola de Lacan e seus analistas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ROSA, Miriam Debieux. **Histórias que não se contam: o não-dito na psicanálise com crianças e adolescentes**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009

_____. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Revista Mal-estar e subjetividade**. 4(2) 329-348, 2004. Disponível em <https://bit.ly/2PyOkTX> Acesso em 25.Agosto.2018

ROSA, Miriam Debieux, DOMINGUES, Eliane. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia e Sociedade** 22 (1), 180-188, 2010. Disponível em <https://bit.ly/2P43krW> Acesso em 25. Agosto. 2018

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

CONTAR, OUVIR E ESCREVER: O RELATO PESSOAL COMO ESTRATÉGIA PARA A MOTIVAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA (O BILHETE INTERATIVO NO PROCESSO DA REESCRITA TEXTUAL)

DEMILDE MARTINS AMARAL, MARIA ALICE MOTA

UNIMONTES (Universidade Estadual de Montes Claros)

demilde3@hotmail.com; alicemta@yahoo.com.br

Resumo: *Este trabalho é parte da pesquisa de Mestrado em desenvolvimento. Objetiva avaliar resultados de uma atividade de intervenção pedagógica, a partir do gênero textual relato pessoal, no momento da revisão e reescrita, via bilhete interativo. Reflete estudos de Aragão (2016), Ruiz (1998), dentre outros, acerca do relato pessoal e a correção dialogada. Os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada norteiam essa pesquisa, sendo a etapa investigativo-interventiva a base para o estudo.*

Palavras-chave: *Motivação. Relato pessoal. Produção escrita. Bilhete interativo.*

Abstract: *This work is part of the master's research in development. It aims to evaluate results of a pedagogical intervention activity, based on the textual genre personal report, at the time of revision and rewriting, via interactive ticket. It reflects studies by Aragão (2016), Ruiz (1998), among others, about the personal report and the corrected dialogue. The theoretical-methodological assumptions of Applied Linguistics guide this research, and the investigative-interventional stage is the basis for the study.*

Keywords: *Motivation. Personal report. Written production. Interactive ticket.*

1. Introdução

Nosso trabalho como professora de Língua Portuguesa tem nos permitido constatar inúmeras dificuldades enfrentadas pelos alunos diante das propostas de produção textual, o que nos convocou para adentrar nos caminhos científicos em busca da compreensão e possível amenização da situação. Nesse sentido, compreendemos que a produção do gênero relato pessoal atende a aspectos relevantes na efetividade da atividade de produção de texto, concatenando com reflexões de estudiosos da área, dentre os quais destacaremos alguns no decorrer do trabalho.

Embora nossa pesquisa de Mestrado tenha um percurso constituído de etapas distintas, a saber: a investigativo-diagnóstica e a investigativo-interventiva, especificamente para a presente reflexão, abordaremos a segunda, no processo da produção escrita dos relatos pessoais, destacando a importância do bilhete interativo na revisão e reescrita dos mesmos. Tal procedimento metodológico adquiriu relevância singular ao estabelecer um vínculo entre professor-pesquisador e aluno-participante da pesquisa na prática da revisão. Conforme dados levantados, observou-se um maior interesse e rendimento do aluno-autor ao final do trabalho, por saber que o texto produzido inicialmente possui valor, passando a considerar também que é possível e necessária a melhoria do que se escreveu, através da releitura, da revisão por

meio do bilhete interativo, que, por sua vez, suscita outra leitura e análise para promover as adequações necessárias, respeitando os limites da interação.

O gênero textual que pesquisamos pode oferecer oportunidades de reflexão em torno do mundo em que se vive, a partir das experiências relatadas, sejam alegres, de aventuras, ou mesmo tristes. De toda forma, há o que dizer, um porquê dizer, e para quem dizer, aspectos que temos visto interferir diariamente nas produções dos alunos. No relato pessoal, está evidenciada a importância do texto que se produz, uma vez que é perceptível o estabelecimento de um vínculo entre o aluno/autor e a proposta de produção, possibilitando uma atitude mais motivada, e, conseqüentemente, mais eficiente.

Então nos indagamos no momento das produções escritas, na etapa interventiva da pesquisa como incentivar a prática da revisão e da reescrita textual que até então não havia sido desenvolvida com os alunos!

Daí vem o objetivo geral do presente texto que consta de analisar os resultados de uma atividade de intervenção pedagógica, a partir do gênero textual relato pessoal, através do bilhete interativo, especificamente no momento da revisão e reescrita textual. Tendo sido desenvolvida com alunos do 6º ano na E.E. Antônio Job da Cruz, em Vila Nova Floresta, no município de Governador Valadares – MG.

Recorremos aos estudos de vários autores, dentre eles, Aragão (2016), por abordar o relato pessoal numa perspectiva mais dialógica; Ruiz(1998), pois apresenta o bilhete interativo como uma proposta de correção textual que se mostrou bastante apropriada ao momento da revisão e reescrita do relato pessoal, já que assumimos tal gênero textual como motivador para a escrita e desenvolvimento de habilidades escritoras.

Nossas ações foram sustentadas por estudos teóricos, dos quais abordaremos algumas reflexões realizadas na primeira sessão intitulada *Teoria fundamentando a prática*. Logo após, torna-se relevante acompanhar os *Procedimentos metodológicos* que norteiam o trabalho; em seguida as *Discussões e os resultados* da proposta aqui apresentada que ilustram oportunamente as reflexões realizadas durante as etapas no percurso de toda a pesquisa. Enfim, as *Considerações* sinalizam a contribuição do Programa de Mestrado Profletras, que por vias práticas fundamentadas em teorias consagradas, nos permitem ampliar experiências em relação ao estudo da linguagem, ao mesmo tempo em que podemos vislumbrar novos pensamentos acerca do ensino da Língua Portuguesa.

2. Teoria fundamentando a prática

2.1 O despertar para a produção escrita através do relato pessoal.

Se todos nós possuímos conhecimentos adquiridos pelas experiências de mundo, nos parece que produções textuais orais e/ou escritas que estejam vinculadas a tais conhecimentos tendem a ser mais eficientes.

Concatenando com tais pensamentos, Aragão (2016) desenvolve em sua Dissertação de Mestrado um estudo sobre o gênero relato pessoal, em que reflete a importância do mesmo para o desenvolvimento de habilidades escritoras. Segundo a mesma, o gênero é visto como oportunidade para a materialização dos pensamentos sobre o mundo que nos cerca, do qual

fazemos parte. O aluno toma consciência sobre si, bem como sobre o que escreve. Completa a autora:

E é nessa partilha de experiências que, de certa forma, começa a ajustar o seu discurso conforme suas necessidades. Ou seja, expor sua própria história permite ele refletir sobre o que quer dizer, o que dizer, o que não dizer, para que dizer. Ocorre um jogo com a memória social, ou uma espécie de modelagem das ideias antes de compartilhá-las. (ARAGÃO, 2016, P. 11,12)

O gênero relato pessoal torna-se relevante no processo de construção da escrita por apresentar pontos de vista, situações capazes de convencer o leitor acerca de experiências vividas, sendo que tais experiências assimiladas pelo leitor/ interlocutor poderá resultar em mudanças na realidade.

Nesse sentido, cabe-nos acrescentar que as escolhas linguísticas realizadas pelo aluno/autor no processo de escrita tendem a buscar adequações, pois torna-se interessante escrever. Dessa forma, o indivíduo tem possibilidade de construir e/ ou reconstruir novos conceitos e formas de encarar a realidade em que está inserido.

Para Marcuschi (2008), produzir um texto oral ou escrito é uma forma de se trabalhar a língua, pois são inúmeras as possibilidades de reflexão e aprendizagens ali disponibilizadas. O autor salienta a importância de abordar gêneros orais e escritos, pois a escrita de certa forma reproduz as interações conversacionais, dos monólogos. “Desenvolver um texto é fazer as vezes do falante e do ouvinte simultaneamente” (MARCUSCHI, 2008, p. 53).

Assim é que tomamos o gênero textual em estudo para motivar a produção escrita. Mas produzir não é o bastante para o desenvolvimento de habilidades escritoras. A tarefa mais árdua, talvez, ainda esteja por vir: a da revisão e reescrita textual. Através da realização dessas atividades é que se torna possível o conhecimento e a capacidade de manusear os recursos linguísticos com consciência, conforme as finalidades, os objetivos do texto que é produzido.

Nesse sentido, Aragão (2016) reverbera sobre a necessidade do trabalho pedagógico e sistemático realizado pelo professor, no tocante à oferta de atividades que desenvolvam a motivação do aluno, fortalecendo o vínculo entre aluno/ professor, bem como o sentimento de pertencer ao grupo, sentindo-se capaz de produzir algo de valor na escola. Da mesma forma, é muito relevante a escolha de estratégias metodológicas no momento da revisão e reescrita textual, pois conforme Marcuschi (2008), cabe ao professor de Língua uma boa formação teórica para trabalhar com ciência e consciência os aspectos da mesma.

Partindo desse pensamento, buscamos em Ruiz, 1998 e outros autores reflexões que fizeram a diferença no momento da revisão e reescrita textual durante as atividades de intervenção. Às quais passaremos.

2.2 Da revisão textual à reescrita: um bilhete no caminho do relato pessoal

Em sua Tese de Doutorado, Ruiz, 98 reflete as formas de correção textual adotadas por professores de Língua Portuguesa. A autora retoma Serafini, 89 para apontar as classificações dessas em: *indicativas*, *resolutivas* e *classificadoras*. Tais modelos são os mais identificados nas correções textuais, sendo que muitas vezes, o professor não consegue alcançar o que deseja com o processo de correção, que seria a aprendizagem efetiva do aluno, a revisão

consciente do texto e possível reescrita do mesmo. Pois as estratégias de correção mencionadas ficam destinadas, geralmente, à microestruturação do texto, sendo mais fixas, consolidadas, com redução do papel do aluno. Muitas vezes, problemas apontados em um texto através dos modelos mais fixos, permanecem nas produções seguintes do mesmo aluno/autor, dada à limitação de sentidos trazida por tais tipos de correção textual.

A autora então identifica um novo modelo de correção que acrescenta a aqueles já citados; ao qual denomina *textual-interativo*, em que o professor, através de bilhetes, vai apontando na macroestrutura do texto aspectos que podem ser melhorados, sem descartar o que o aluno produziu. Tal modelo o conduz a uma reescrita, de forma que o aluno reflete, faz adaptações que julgar pertinentes, com a possibilidade de evolução de tais aspectos na próxima produção textual. Segundo Ruiz, os modelos de correção mais dialogados possuem uma significação mais aberta, demandando uma participação do outro (aluno).

Acredito, entretanto, que, embora, como demonstrei, sejam mais trabalhosas para o professor, e mais difíceis de serem compreendidas pelo aluno, as correções *temáticas* são mais produtivas que as demais, pois quanto mais distante do corpo, mais na margem, se fizer a sinalização (correção-tema) e mais problemática for a tarefa de revisão para o aluno, mais importância terá o problema no contexto geral da redação. Já, ao contrário- e como apontei - quanto mais no corpo estiver o sinal que identifica o problema (*correção-significação*) e mais tranquila parecer ao aluno a revisão, menos importante será este problema no contexto geral da redação (RUIZ, 1998, p171).

Após a análise dos quatro tipos de correção textual, a autora reflete que a concepção de língua e linguagem assumida pelo professor interfere no tipo de correção textual realizado pelo mesmo. Mas salienta a relevância do tipo de correção por bilhete interativo para a efetiva aprendizagem da Língua.

“(...) os dados nos mostram que há um caminho que torna possível naturalizar esse tipo de efeito na relação: com abordagens textuais, discursivas, interativas. O professor tem que se integrar na situação de produção como coautor, e não como mero observador. É interagindo realmente com o aluno que ele pode mudar as coisas no ensino da escrita. E isso não se consegue sem um envolvimento maior com o aluno produtor, sem um compromisso pessoal com o próprio trabalho, sem uma pequena dose de afetividade. (RUIZ, 1998, p191).

Da mesma forma, FUZER; WEBER, 2012 analisam a importância da correção textual por meio de bilhetes interativos. Através do projeto *Práticas orientadoras para o processo de produção e avaliação de textos na perspectiva textual-interativa*, foram realizadas atividades de produção e correção, revisão e reescrita de textos por alunos, na oficina *Ateliê de textos*. Para as autoras o resultado desse tipo de correção possibilitou uma melhora significativa na macroestrutura textual, perceptível pelo próprio aluno/autor, bem, como pelo professor/coautor.

Essas constatações foram feitas não só pela equipe que trabalhou no projeto, mas, sobretudo, pelos alunos-autores dos textos que, por vezes, fizeram comentários positivos em relação ao crescimento vivenciado ao longo do processo de ensino-aprendizagem de produção textual, em resposta aos bilhetes orientadores. A cada passo do processo, os participantes demonstravam satisfação com o aprimoramento dos textos e sinalizavam a eficácia da metodologia, com comentários como: “Professora, como meu texto melhorou”, “o bilhete orientador me fez compreender e enxergar coisas

no texto que antes eu não via”, “a versão final ficou muito melhor do que a primeira”. (FUZER; WEBER, 2012, 56)

Para nós, que assumimos o relato pessoal como elemento motivador para a produção escrita, tal modelo de correção nos parece, então, mais adequado, por tomarmos a produção textual como processo, por considerarmos a Língua como interação entre sujeitos. Para tanto, alguns procedimentos metodológicos foram necessários. Os quais descreveremos a seguir.

3 Metodologia

3.1 A pesquisa do Mestrado: percurso teórico e prático

A proposta de pesquisa que originou o presente estudo em particular é intitulada *OUVIR, CONTAR E ESCREVER: o relato pessoal como estratégia para a motivação e o desenvolvimento da escrita*. Trata-se de uma Dissertação em andamento- em fase de intervenção- vinculada ao Programa de Mestrado Profletras, que tem como base a ampliação da formação do professor de Língua Portuguesa, suscitando novas reflexões e pesquisas em torno do ensino da Língua, assim como produção de material de apoio destinado aos professores.

A referida Dissertação é dividida em duas etapas a saber: a investigativo-diagnóstica e a investigativo-interventiva. Apresentando um percurso teórico que vai desde estudos sobre a motivação, os gêneros textuais, o relato pessoal, até o processo de escrita e reescrita do referido gênero. Tendo como produto final a produção de um caderno pedagógico que será disponibilizado a professores em geral, para enriquecimento teórico e reflexões sobre o ensino de nossa Língua Portuguesa.

3.2 As atividades de produção de relatos pessoais

Para o desenvolvimento desse estudo, optamos pelos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada, pois permite a construção de conhecimentos acerca das ações humanas realizadas por meio do uso da linguagem, ajudando a pensar a educação através do cotidiano da escola, tendo em vista as percepções dos participantes, pesquisador e pesquisados.

Apresenta natureza quantiquantitativa e interpretativa, já que se presta a observações e análise de dados e práticas específicas em situações reais de aprendizagem. Conforme Maia (2009), ao fazermos tais análises de dados coletados, são abordados aspectos objetivos, bem como subjetivos de acordo com as situações estudadas, o que significa dizer que valores, crenças e percepções de mundo assumem um papel relevante na pesquisa em foco.

Na revisão e reescrita do relato pessoal mostraram-se mais adequados procedimentos que levassem em conta o subjetivo do aluno-autor, suas experiências de mundo retomadas através dos textos produzidos. Somando também observações, diagnósticos e anotações feitas durante as aulas. De forma que a presente reflexão alcançasse um valor científico.

4. Discutindo resultados

Como dito anteriormente, a pesquisa do Mestrado possui duas fases. Na investigativo-diagnóstica, observamos que o gênero relato pessoal era muito pouco utilizado por professores, conforme a tabela a seguir, construída a partir de questionário aplicado aos alunos do 6º ano- turma pesquisada- em fevereiro/2019:

Gênero textual	N.º alunos	Porcentagem (%)
Contos	12	71
Bilhetes	0	0
Diários	0	0
Relatos pessoais	0	0
Listas	01	6
Poemas	04	23
Nenhum	0	0
Total	17	100

Tabela 1. Gêneros textuais mais usados na escrita de textos na escola

Por conseguinte, os temas, assuntos propostos geralmente para as produções textuais desses alunos estavam mais ligadas a situações imaginárias, distanciando o ensino de Língua Portuguesa de uma concepção mais interacionista da linguagem que, conforme Marcuschi, (2008), percebe a Língua como sendo “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”(P.61), ou seja, as práticas de uso da linguagem, os indivíduos agindo sobre ela como emissores, interlocutores, sem desprezar suas heranças internalizadas.

O gráfico a seguir ilustra o resultado do diagnóstico sobre os temas propostos aos alunos participantes da pesquisa na escola.

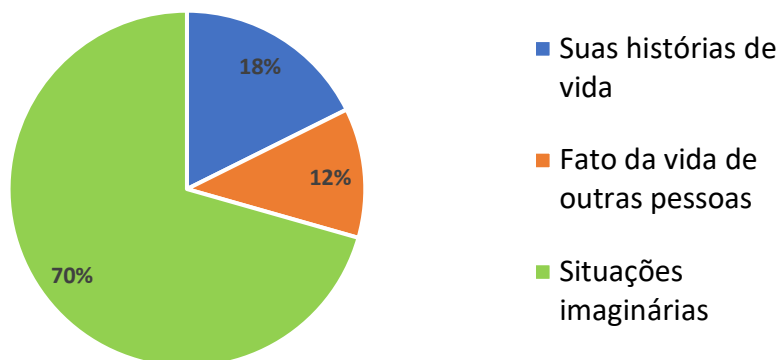


Gráfico 1. Temas mais usados pelo alunos para escrever textos na escola

Juntamente às análises dos dados, observamos que não havia a prática da revisão e reescrita textual no momento da aplicação do diagnóstico, sinalizando a necessidade de trabalho sistemático da professora-pesquisadora no tocante à compreensão da escrita textual como um processo, não como um fim em si. Da mesma forma sobre o papel de mediador assumido pelo professor quando considera os escritos do aluno, sugerindo reflexões sobre o que se escreveu.

4.1 O bilhete interativo na prática

Os exemplos que se seguem ilustram a contribuição do bilhete interativo na tarefa de revisão e reescrita dos relatos produzido pelos alunos da turma do 6ª ano da E.E. Antônio Job Da Cruz, lócus da pesquisa. Por hora, selecionamos 3 dentre os tantos produzidos. Vejamos:

Matando o sapo
 Era um dia que tinha firminho a gente estava brincando de pique-pega em uma vitória, se eu, o Luiz, Gustavo, a Léo e a mãe dele estava sentada na cadeira, então apareceu um sapo-bai a gente foi jogar pedra nele @ eu fiquei parada olhando, @ @ tocaram uma pedra grande no sapo e a ele ficou parado atrás de mim, então ele deu um pulo @ me acotou @ eu puli para frente @ a gente continuou tocando pedra nele @ eu fiquei trêmendo de medo @ até que eu toqui umas pedras nele @ os meninos @ então afinal ele morreu @ ficou entre mim as pedras @ a gente continuou a brincadeira. A gente estava brincando perto da lan house

Sua história é bem legal! Eu também não sou muito fã de sapo...
 Para que seu texto fique mais legal, você pode dividir a história em mais parágrafos. Por exemplo: quando da brincadeira, do sapo, do seu medo, do pulo do sapo, suas reações e o final triste para o sapo. Fiquei com dó dele.
 A última frase da história poderia estar no começo.
 Abraço!

Exemplo 01: primeira escrita e o bilhete

Malandando o sapo

A gente estava brincando de pique-pega perto da lan-house, era um dia de fim de semana, eu, a Vitória, o Leo, o Luiz Gustavo, o Luiz R., e o Pedro. A mãe do Leo estava sentada na cadeira perto da casa dela.

Então de repente apareceu um sapo-fui. Ele era grande e gordo. A gente continuou a brincar de pique-pega, depois os meninos não sabiam com quem estavam, aí eles começaram a jogar pedras no sapo e continuaram até ele desaparecer.

Todos nós malandamos tocar pedras nele, ele reagiu e pulou. Nela pulou encostou com minha perna e não reagiu e pulou para frente e ficou tremendo de medo, eles ficaram rindo de mim.

Aí a gente foi jogando pedras no sapo e ele não reagiu e afinal ele morreu.

A gente estava na hora da final e depois que o sapo morreu a gente foi para pra

E então afinal eu não gostei de sapo.

Ficou uma beleza!
Parabéns pelo esforço!
Mas eu continuo com
do de sapo. Tadinho!!

Exemplo 01: a reescrita do texto

O cachorro latiu!

Eu me estava deitando na cama e
 apertei para ir ao banheiro e o cachorro latiu
 comido e eu lá fora. Quando fui eu mesmo
 que ele começou a latir mesmo quando fui lá mas
 eu não sabia que tinha gente lá quando
 cheguei não era um gato bonito depois fui ao banheiro
 e a água dele da que tá na terra lá tá
 lá.

Gostei do seu texto! Fiquei curiosa...
 Como era o cachorro? De quem?
 Como estava a noite?
 Quem mais estava em casa?
 Explica melhor sobre a terrinha.
 Reescreva seu relato dividindo-o
 em pelo menos 3 parágrafos.

Abraço.

Semilde.

Exemplo 02: primeira escrita e bilhete

Eu me estava deitando na cama e
 apertei para ir ao banheiro.
 O meu cachorro chama Duge, tá na
 casa aí ele começou a latir. E eu
 comido e eu lá fora.
 E também eu cheguei lá e o gato
 tá lá para ver se é gente mas não era.
 Depois porque um cachorro e um gato e Duge começou a
 latir.
 Quando ele começou a latir eu me
 esqueci que eu fui lá na roupa mas eu cheguei
 no gato. O cachorro tá bonito não é um gato
 muito bonito tá. E eu comido de gato depois ficou
 ficou tudo bem.

A reescrita do texto

Diante dos exemplos aqui apresentados, torna-se relevante o papel do bilhete interativo escrito para o aluno-autor do relato, pois mesmo diante das dificuldades ortográficas, carentes também de ações interventivas, o aluno se dispõe a escrever mais e melhor, dentro dos seus limites linguísticos.

Da mesma forma, pudemos constatar que, se por um lado, a proposta de revisão e reescrita textual foi percebida como uma novidade para a turma, por outro, a estratégia do bilhete interativo significou de fato como um motivador para a escrita, uma vez que ao valorizarmos o que o aluno produziu, sugerindo melhorias, em todos os alunos participantes

da pesquisa houve uma disposição para a reescrita, seja em maior ou menor grau. Como resultados, constatamos uma evolução na produção dos relatos seguintes durante toda a etapa investigativa-interventiva; evolução essa que acreditamos seguir durante a vida escolar, se atividades significativas de intervenção forem continuadas.

5. Considerações

Através das atividades interventivas aqui refletidas, percebemos o relato pessoal como um gênero que pode sim motivar os alunos para a escrita, uma vez que aciona memórias vividas, estreitando o vínculo com o mundo e o outro, ao mesmo tempo em que se fortalece a própria identidade. Constatamos também que estratégias de correção textual mais interativas tendem a surtir resultados mais significativos no processo de ensino e aprendizagem da produção escrita, pois oportuniza a reflexão do aluno para as escolhas linguísticas.

De fato, muito ainda há que se ampliar nos estudos em torno do ensino da Língua. Também não diremos que a realização da atividade aqui refletida tenha sido fácil, pois como afirma Ruiz (1998, p. 172), “Esforçar-se para compreender (ler) ou re/dizer (escrever) o texto do outro (ou o próprio) de muitas formas diferentes é uma tarefa trabalhosa, sim...”. Contudo, os resultados apontam para a efetividade da proposta.

Em suma, o presente trabalho nos leva a crer que estando o aluno motivado, percebendo a escrita como atividade processual e significativa em sua vida no 6.º ano, por exemplo, provavelmente produzirá melhores textos orais e escritos nos anos seguintes e ao longo da vida.

Referências Bibliográficas

ARAGÃO, Andreia Doria. **Produzindo textos a partir do gênero relato pessoal**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Sergipe -São Cristóvão, SE, 2016. 84 f.

FUZER, Cristiane; WEBER, Taciane. **Um passo de cada vez. A reescrita em resposta a feedbacks no processo ensino aprendizagem de produção textual**. Cadernos de Linguagem e sociedade, n. 13, v2, p.36 – 60, 2012. Disponível em https://scholar.google.com.br/scholar?start=10&q=fuzer+cristiane&hl=pt-BR&lr=lang_pt&as_sdt=0,5. Acesso em 15/07/2019.

GERALDI, João Wanderley. Prática e produção de textos na escola. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.l.], v. 7, jul. 2012. ISSN 2175-764X. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639022>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INGEDORE KOCH, Villaça Grunfeld; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2012. LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINELLI, S. C. Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 53, p. 201-216, jul./set. 2014. Editora UFPR.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 297 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, S.P. 1998.

RYAN, R.M. & DECI, E.L. (2000). **Self-Determination Theory and Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being**. *American Psychologist*, v.55, nº 01, p. 68-78. 2000. In:
<https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf>. Acesso em 12/01/2019

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

ERROS REMEMORADOS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA COBERTURA POLÍTICA FEITA PELA *REDE GLOBO* NAS ELEIÇÕES 2018

DUÍLIO FABBRI JÚNIOR

Centro Universitário Salesiano (Unisal)

juniorduilio@uol.com.br

Resumo: *Este trabalho, parte dos resultados de tese de doutorado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), analisa a cobertura jornalística realizada pelo Jornal Nacional, da Rede Globo, das eleições de 2018, tomando como corpus os enunciados a respeito da divulgação de pesquisas eleitorais e a menção ao uso de robôs para elaboração de fake-news por candidato. O corpo teórico-metodológico é a Análise de Discurso, baseada, sobretudo, na abordagem de Michel Foucault. A reflexão sobre a enunciação do telejornal na atualidade sinaliza para a permanência da emissora na posição-sujeito adotada na década de 1980, identificada nas semelhanças entre os processos discursivos que emergem nas duas circunstâncias e na importância da emissora nas decisões políticas brasileiras.*

Palavras-chave: *Erro. Discurso. Telejornalismo. Jornal Nacional.*

Abstract: *This paper analyzes the journalistic coverage carried out by the Jornal Nacional - Rede Globo, about the 2018 elections, taking as corpus the statements about the dissemination of electoral polls and the mention of the use of robots for elaboration of fake news by candidate. The theoretical-methodological body is Discourse Analysis, based above all on Michel Foucault's approach. The reflection on the newscast enunciation nowadays signals the permanence of the broadcaster in the subject position adopted in the 1980s, identified in the similarities between the discursive processes that emerge in the two circumstances and the importance of the broadcaster in Brazilian political decisions.*

Keywords: *Error. Discourse. Telejournalism. Jornal Nacional.*

1. Introdução

Este trabalho é um recorte da tese de doutorado “Nós fizemos uma eleição...: regularidades e lembranças de erros pela lente da *Rede Globo*”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob orientação da professora Vanice Sargentini, em junho de 2019. O objeto da tese foi a série comemorativa pelos 50 anos da *Rede Globo*, exibida no *Jornal Nacional* em abril de 2015. Focalizamos nossa análise nas referências feitas a dois dos erros cometidos pela emissora ao longo de sua história: a falta de cobertura das Diretas Já, em 1984, e a edição do debate entre Collor e Lula, em 1989, quando o candidato da direita foi privilegiado em termos de tempo e conteúdo. Neste artigo, o foco é a análise da cobertura realizada durante as eleições de 2018, no sentido de verificar se, quase 30 anos depois, os posicionamentos da emissora se diferenciam e como a memória dos fatos da década de 1980 se sedimentou nos dizeres da

emissora. Seleccionamos para tal, duas reportagens, que circularam socialmente como controversas. A análise é baseada, sobretudo, nas base do pensamento de Michel Foucault (2005, 2009, 2015).

2. Dois casos, 30 anos depois

A primeira reportagem de que tratamos foi exibida no dia 14 de setembro de 2018, para divulgar o resultado da pesquisa *DataFolha* para a corrida presidencial. Bonner abre o segundo bloco do *JN* ainda com o tema política, já que naquele dia o primeiro bloco fora dedicado à entrevista com o candidato do PT, Fernando Haddad, finalizando a série que ouviu os presidenciáveis para o pleito daquele ano. O texto lido pelo âncora, William Bonner, na bancada, foi o seguinte:

O *Datafolha* divulgou hoje uma nova pesquisa de intenção de voto para presidente. O nível de confiança é de 95%, quer dizer que há uma probabilidade de 95% de os resultados retratarem a realidade, considerando a margem de erro que é de dois pontos para mais ou para menos.

Logo depois, entrou um vídeo com infográfico e o seguinte texto, em *off*:

Jair Bolsonaro do PSL tinha 22% em agosto, oscilou dentro da margem de erro para 24%, agora foi para 26. Com a margem de erro, tem de 24 a 28. Ciro Gomes do PDT tinha 10%, depois 13, agora mantém os 13. Pela margem de erro, tem de 11 a 15. Fernando Haddad do PT tinha 4, depois cresceu para nove, agora oscilou para 13. Com a margem de erro, tem de 11 a 15.

No enunciado, o jornalista diz que o candidato do PT “oscilou” de 9 para 13 pontos²⁶. O verbo “oscilar” é usado pelos institutos de pesquisa, como o *DataFolha*, somente quando os candidatos sobem ou descem dentro da margem de erro, que, no caso da pesquisa contratada pela *Rede Globo*, foi de dois pontos percentuais. Entretanto, o resultado dessa pesquisa mostrava que houvera um crescimento real, fora da margem de erro e, mesmo assim, o verbo usado foi “oscilar”. Assim que a matéria foi ao ar, vários comentários de internautas e telespectadores foram postados na página do telejornal, que monitora em tempo real as postagens. Um bloco de notícias depois, já a partir desse monitoramento e das reações estabelecidas pelos internautas, a *Rede Globo* reconhece que o verbo correto deveria ser “cresceu”:

Bonner: Deixa **eu** fazer uma correção. Agora há pouco, ao divulgar a pesquisa *DataFolha*, **nós** dissemos que o candidato Fernando Haddad do PT **oscilooooo**²⁷ de 9 para 13%. **Segundo o *DataFolha***, como o crescimento se deu fora da margem de erro, a frase correta é: O candidato Fernando Haddad cresceu de 9 para 13%. **Pelo erro, nós pedimos desculpas.**

Há um jogo entre “eu” e “nós” essencial para compreender a regularidade entre esses trechos. Bonner enuncia “deixa eu fazer uma correção”, enfatizando pelo emprego do pronome pessoal de primeira pessoa de que é a sua imagem que está sendo criticada, afinal, os internautas, ao se manifestarem nas redes sociais sobre o caso, mencionavam diretamente o nome do apresentador, reforçando o que dissemos antes de que a imagem dele é, para o

²⁶ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P4KTrsSAI2g>. Acesso em: 04 nov. 2018.

²⁷ Utilizamos uma sequência de vogais para marcar a modalização na forma entonação, com que Bonner pronunciou a palavra.

público, o organizador do telejornal e o porta-voz da emissora. No entanto, embora aquele que peça desculpas seja um “eu”, os culpados são enunciados como um “nós”. A justificativa também vem de fora, possibilitando a produção de que o sentido do erro não está na forma como a emissora designa o movimento de intenção de voto, portanto, sendo a ele induzida: a origem está na própria instituição responsável pelo levantamento (“segundo o *DataFolha*”) e não na postura de Bonner ou da emissora. Tenta-se, assim, apagar qualquer vestígio de que se tratou de um posicionamento, fazendo ressoar a memória do jornalismo como espaço imparcial e objetivo.

A menção ao erro, sendo atribuída a outro agente (no caso, o *DataFolha*) mais do que uma marca da heterogeneidade discursiva mostrada, é uma forma de tentar garantir a legitimidade do discurso da emissora e de seu porta-voz, buscando um afastamento. É interessante notar ainda que, só após a menção ao *DataFolha*, é que aparecem as palavras “erro” e “desculpas”. O fato de a linguagem audiovisual ser instantânea (sem a possibilidade de retornos ao lido e compreendido, como seria possível no texto impresso ou digital) faz com que o telespectador tenha pouco tempo para produzir sentidos sobre o que foi enunciado. Nesse sentido, finalizar com “pedimos desculpas” tem mais força argumentativa do que explicativa. Essa forma de enunciar encontra-se muito próxima daquelas observadas na análise da série, conforme Fabbri Jr. (2019).

Há de se considerar ainda que o pedido de desculpas feito aqui tem condições de produção e interlocutores bem diferentes daqueles que a emissora tinha nos anos 1980, numa era pré-internet. Agora, as críticas chegaram de modo instantâneo, viralizaram pelas redes sociais e confrontaram discursos minimizadores a respeito do crescimento do candidato petista, marcado pelo uso do verbo “oscilar”. A fala de Bonner não se dirige a todos os telespectadores do programa, uma vez que o verbo “oscilar” não tem a mesma frequência de uso entre todos os que acompanham o telejornal, podendo, em alguns casos, ter passado despercebido.

Da mesma forma, os telespectadores que acompanharam a reportagem sobre a pesquisa não necessariamente tiveram acesso à correção, haja vista ela ter sido feita num bloco posterior, após o espaço de um intervalo comercial, durante o qual o telespectador pode zapear outros canais e não voltar, necessariamente, ao *JN*. Tem-se aí o funcionamento do erro no jornalismo: nem sempre as erratas – até por serem tratadas de modo secundário – atingem todos os interlocutores. O “erro” produz efeitos, a correção produz outros, para interlocutores outros.

No enunciado, estão em contraste três formas de enunciar o crescimento de Haddad: A) “Fernando Haddad do PT oscilou de 9% para 13%”; B) O crescimento **se deu** fora da margem de erro; C) Fernando Haddad cresceu de 9% para 13%. Em A e B, a questão não é significada como um crescimento real, político, visível nas ruas. Trata-se de uma maneira de abordar a pesquisa e sua metodologia. Apenas em C fica visível o que as outras maneiras apagam: o candidato ganhava mais votos e se aproximava dos, então, primeiros colocados com rapidez que nenhum deles havia desenvolvido, o que também não é enunciado.

O segundo momento que vamos tratar ocorreu em 18 de outubro de 2018, quando a *Rede Globo* apresentou a denúncia do jornal *Folha de S. Paulo*²⁸ sobre um possível esquema de caixa dois na campanha do candidato do PSL, Jair Bolsonaro, que teria usado dinheiro não declarado em campanha, vindo de empresários, para impulsionar notícias falsas sobre seu

²⁸ O jornal pertence à família Frias e é editado desde 1921.

adversário, Fernando Haddad, do PT. Na reportagem, o *JN* coloca o pedido de investigação do PT sobre a denúncia da *Folha* como se fosse um momento de campanha do dia do candidato petista. Isso também traz uma regularidade em relação à forma com que as manifestações das Diretas Já tinham sido incluídas como agenda de aniversário dos 450 anos de SP, já analisado no capítulo anterior.

Ressalta-se ainda que agenda dos candidatos estava deslocada do segundo bloco, que concentrou o noticiário sobre as eleições, no qual a emissora apresentou uma nova pesquisa de intenção de votos para o segundo turno, entre Haddad, do PT, e Bolsonaro, do PSL, realizada pelo Instituto Datafolha. No terceiro bloco, a Agenda, com “o dia do candidato”²⁹, veio depois do quadro da Meteorologia, que abriu o terceiro bloco e depois do noticiário internacional, transcorrida mais da metade do tempo total do *JN*, que, no dia, teve 45 minutos e seis segundos até a subida dos créditos finais do jornal.

Como uma forma de chamar a atenção do público, todos os jornais, em qualquer suporte, abrem sempre com a notícia considerada mais importante e factual do dia. Ao longo da edição, as reportagens tendem a perder força. Encerra-se, em geral, com o mais trivial ou próximo do entretenimento. O fato de a agenda do candidato estar longe da divulgação do resultado da pesquisa *Datafolha* indica uma ruptura do assunto, sem que se explique o porquê disso. No Jornalismo, não é usual começar um assunto, interrompê-lo e voltar a ele mais adiante. Esgota-se sempre o assunto no mesmo espaço. Aqui, neste caso, a Agenda entra no bloco em que o interesse nacional é menor, pois trata-se da Meteorologia e assuntos do governo dos EUA, além de visita do chefe de Estado da Coreia do Sul ao Vaticano. Colocá-lo nesse bloco, longe dos demais assuntos da editoria de política nacional, cria um efeito de “menos importante” em relação às matérias que abriram o jornal ou o bloco de política.

A cabeça (texto que antecede a exibição da reportagem, lida na bancada) foi:

O candidato do PT a presidente da república, Fernando Haddad, teve vários compromissos hoje em São Paulo. Ele entregou ao Tribunal Superior Eleitoral uma nova versão do seu programa de governo, que exclui a proposta de uma nova Constituinte. **O candidato também criticou o adversário e o partido entrou na Justiça, pedindo a ilegitimidade de Jair Bolsonaro, do PSL, por um suposto esquema de divulgação de notícias contra o PT, nas mídias sociais.**

Sobre esse trecho, destacamos a presença de duas palavras que atuam como operadores argumentativos: “vários” e “também”. No primeiro, tem-se um enunciado ao mesmo tempo genérico e amplo, colocando todos os assuntos num mesmo grau de importância. Dois desses assuntos são retomados no mesmo trecho. O primeiro é a entrega do novo plano de governo. O segundo, tratado a partir da conjunção aditiva “também”, é um fato absolutamente comum numa campanha eleitoral com dois adversários. Dito dessa maneira, há uma minimização de que se tratava de uma denúncia, inclusive, reforçada pelo adjetivo “suposto”. Esse é, inclusive, o tema da fala de Haddad utilizada na reportagem.

²⁹ A *Agenda do Dia do Candidato* é um quadro em que a emissora veicula durante as eleições, fazendo um resumo das ações diárias dos candidatos aos cargos majoritários. Nos jornais de rede, são candidatos nacionais mais bem colocados nas pesquisas do Ibope. Nos estados, os candidatos ao governo é que são acompanhados. A ordem de abertura da agenda obedece a um sorteio feito junto a assessoria do candidato e funciona em esquema de rodízio.

Logo em seguida, entra a reportagem, com o dia de Fernando Haddad, com a voz *off* do repórter Alan Severiano, de São Paulo:

Repórter: Pela manhã, Fernando Haddad deu uma entrevista para a *Rádio Tupi* do Rio de Janeiro. E falou sobre geração de emprego.

(Entra o Candidato Fernando Haddad)

Fernando Haddad: Tem muita obra parada no Rio, nós vamos retomar para gerar empregos.

(Volta a narração da reportagem, ainda em off)

Repórter: O candidato do PT teve um encontro com advogados e juristas. Eles entregaram um manifesto com mais de 1.500 assinaturas pedindo a continuidade do regime democrático.

(Corta-se para Fernando Haddad)

Fernando Haddad: Pelo povo, pela democracia no Brasil, foram os juristas democráticos... Goste-se ou não, das arcadas da PUC, a gente sabe que foram nessas instituições que várias piras foram acessas em nome da liberdade, várias.

Repórter: Na terça feira, Fernando Haddad entregou ao TSE uma nova versão de seu programa de governo. É a terceira, desde o pedido de registro da candidatura do PT, ainda com o nome do ex-presidente Lula. A versão anterior propunha uma nova Assembleia Constituinte. Isso foi retirado. Também houve mudança no item sobre o Supremo e outros tribunais superiores. Antes, o programa defendia instituir tempo de mandato dos juízes. Agora, fala só em debater o tema. Onde antes eram citadas políticas de promoção de orientação sexual e identidade de gênero, agora aparecem políticas de combate à discriminação em função da orientação sexual e de identidade de gênero. Por fim, houve alteração no trecho sobre a política para as drogas. A versão anterior pregava a necessidade de olhar para as experiências internacionais, que colhem resultados positivos com a descriminalização e a regulação do comércio. A atual apenas cita as experiências internacionais sem usar a palavra descriminalização.

No primeiro trecho, mostra-se apenas a rotina do candidato compondo o tempo negociado entre a *Rede Globo* e a assessoria políticas dos presidentiáveis. É no trecho seguinte que se nota a mesma estratégia da emissora em 1984, uma regularidade no discurso:

O PT entrou com uma ação no Tribunal Superior Eleitoral, pedindo a inelegibilidade de Bolsonaro em decorrência de um suposto esquema de distribuição de notícias contra o partido, que teria sido pago por empresários. Os advogados do PT entendem que houve abuso de poder econômico e uso indevido do *WhatsApp*. O partido se baseou em reportagem do jornal *Folha de S. Paulo*, publicada hoje, segundo a qual empresários pagaram pelo impulsionamento em massa de mensagens contra o PT e preparam uma grande operação para a reta final do segundo turno.

Fernando Haddad: Por meio de caixa 2, eles resolveram financiar uma campanha de difamação, de inverdades a meu respeito, mas o fato é que nós estamos diante de uma tentativa de fraude eleitoral, que eu fico perplexo de

ver, que o pressuposto dessa campanha foi liquidar a eleição no primeiro turno, pra que as notícias de hoje não viessem à tona.

Do ponto de vista do interesse público, o fato mais importante daquele dia, a denúncia de que poderia estar havendo um esquema de distribuição de notícias falsas, colocava a possibilidade de arruinar a eleição de Bolsonaro por favorecimento de poder econômico. Esse foco estava sendo tratado naquele dia por todos os veículos, como a própria citação à *Folha de S. Paulo*. Da forma como foi enunciado, no entanto, há um apagamento nessa importância, pois se torna “mais um” fato num dia em que houve “vários compromissos”, inclusive um encontro com representantes de instituições da causa animal, como enunciado no trecho que se segue. Importante ressaltar que esse apagamento não se dá apenas por ter origem em outro veículo jornalístico, já que furos de reportagem são comuns e o procedimento ético das práticas da imprensa é dar a informação, muitas vezes ampliando-a ou apresentando novos desdobramentos, sempre mencionando a fonte de origem.

Destaque-se que houve tempo hábil, pois a edição da *Folha* saía pela manhã e o jornal foi ao ar à noite, mais de 12 horas depois, tempo absolutamente suficiente para a produção de reportagens nas rotinas de uma emissora de TV. À menção à denúncia, seguiu-se, então, o texto:

Repórter, em off: À tarde, Fernando Haddad teve um encontro com organizações de defesa dos animais. Depois, o candidato do PT se reuniu com um grupo de intelectuais. Eles entregaram a Haddad uma carta e pedindo que ele convide adversários do primeiro turno da eleição, comprometidos com a democracia, como Ciro Gomes, Geraldo Alckmin, João Amoedo e Marina Silva, pra formar uma coligação eleitoral e, em caso de vitória, um governo de coalisão.

Repórter, passagem: Haddad respondeu que está em contato com personalidades para ocupar cargos públicos se ganhar a eleição e disse que está aberto à ideia de um governo de unidade nacional, comprometido com mais liberdade, democracia e justiça social.

(Corta-se para Haddad)

Fernando Haddad: Um pacto pela governabilidade é um pacto pela democracia e um pacto para levar mais direitos para as pessoas e é um pacto, e esse eu faço questão de frisar por um governo amplo, um governo que realmente responda à nacionalidade do País, isolando essas forças retrógradas que ameaçam hoje o estado democrático de direito e o *status* social, que nós, a duríssimas penas, conseguimos concretizar de alguma maneira³⁰.

Como o assunto não é retomado nesse dia, tudo o que se passou envolvendo a denúncia foi apenas coberto, jornalisticamente, como movimentos rotineiros da campanha, enquanto o assunto ganhava espaço e repercussão no dia, em outros veículos de informação.

³⁰ Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/7098664/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

Entretanto, no dia seguinte, mais de 36 horas depois da denúncia do jornal *Folha de S. Paulo*, a *Rede Globo* faz uma nova matéria sobre o assunto, com menção na escalada³¹ do *JN*:

Renata Vasconcelos: Olá, boa noite.

William Bonner: Boa noite.

Renata Vasconcelos: Uma pesquisa do *Datafolha* ouve os eleitores sobre a democracia brasileira.

William Bonner: O *WhatsApp* anuncia o banimento de contas suspeitas de terem usado o aplicativo de mensagens para atacarem o candidato do PT, Fernando Haddad³².

Os assuntos da escalada seguiram com dois assuntos internacionais e o rescaldo do incêndio do Museu Nacional do Rio, com o ressurgimento do fóssil mais antigo da América do Sul, que é brasileiro. A posição de destaque da notícia na escala sugere, ao telespectador, importância ao fato no dia e que se trata de um dos principais assuntos a serem abordados na edição. No entanto, a análise dos blocos seguintes demonstra uma dispersão desse assunto. Ele só é trazido à tona no quarto bloco.

Aos 28 minutos e 16 segundos, sem contar o tempo dos comerciais – potenciais momentos de dispersão e perda de telespectadores – logo após a reportagem sobre a opinião dos eleitores brasileiros sobre a democracia, no espaço reservado à política, entra a matéria sobre a denúncia feita pela *Folha de S. Paulo*. A cabeça foi lida pelo próprio Bonner:

William Bonner, na bancada: O aplicativo de mensagens *WhatsApp* anunciou hoje que está investigando as empresas denunciadas ontem pelo jornal *Folha de S. Paulo*. Elas são suspeitas de integrar um esquema que visava caluniar o candidato do PT à presidência, Fernando Haddad. As contas dessas empresas foram bloqueadas pelo *WhatsApp*. O aplicativo de mensagens anunciou em nota que tem tomado providência similar desde o início do processo eleitoral.

Bonner em off, sob imagens da *Folha* (Figura 27): Na nota, o *WhatsApp* afirma que está investigando empresas que infringem os termos de uso da plataforma, assim como as que o jornal *Folha de S. Paulo* denunciou ontem por fazerem parte de um esquema de envio de mensagens em massa contra o candidato do PT, Fernando Haddad. Na reportagem, o jornal afirmou que empresários pagavam até R\$ 12 milhões por esse serviço. Afirmou ainda que esses empresários já se preparavam para uma grande operação para a reta final do segundo turno. A prática é ilegal, pois se trata de doação de campanha por empresas, vedada pela legislação eleitoral, e não declarada. O *WhatsApp* afirma também que já bloqueou diversas contas de divulgação maciça que estavam ligadas a essas empresas. Além das citadas pela *Folha*, o *WhatsApp* diz que não comenta quantas empresas já foram também notificadas nem os seus nomes. Na nota, o *WhatsApp* diz ainda que já baniu centenas de milhares de contas durante o período eleitoral, de forma proativa, ou seja, por iniciativa própria. A empresa afirma que isso foi possível porque dispõe de tecnologia de ponta capaz de detectar contas com

³¹ Escalada: são as manchetes dos principais assuntos do dia, na abertura de um telejornal. Equivale à primeira página de um jornal impresso.

³² Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/7101598/>. Acesso em: 24 abr. 2019.

comportamento anormal, como, por exemplo, espalhar desinformação ou mensagens não solicitadas pelos usuários - o chamado *spam*. O jornal *Folha de S. Paulo* citou as empresas QuickMobile, Yacows, Croc Services e SMS Market como sendo aquelas que estariam vendendo o impulsionamento em massa de mensagens contra o PT e seu candidato; e Luciano Hang, dono da Havan, como sendo um dos empresários que financiaram tal atividade. O jornal não exibiu documentos nem mencionou relatos de testemunhas.

Em seguida, a outra apresentadora do telejornal, Renata Vasconcelos, lê a cabeça da nota coberta que traz as respostas dos acusados:

Renata Vasconcelos, na bancada: O empresário Luciano Hang negou que tenha comprado impulsionamentos e desafiou a *Folha de S. Paulo* a mostrar algum contrato seu com empresas que usam o *WhatsApp*. Vamos agora ao que dizem os demais citados.

Renata em off, sob as imagens das notas enviadas pelas empresas citadas (Figura 27): O SMS Market, de Bauru, no interior de São Paulo, publicou uma mensagem no *Facebook* afirmando que as regras da empresa não permitem nenhum tipo de divulgação do setor privado para promoção ou incentivo de votação em qualquer candidato e que, portanto, todas as informações relacionadas à empresa não passam de mentiras infundadas. A QuickMobile, de Belo Horizonte, em Minas Gerais, disse em nota que encaminhou a notificação do *WhatsApp* para o Departamento Jurídico e que tomará as medidas necessárias, partindo do fato de nunca ter feito nenhum tipo de divulgação para o deputado Jair Bolsonaro nem para o partido dele ou para qualquer empresário, e que não realiza divulgação de nenhum tipo de conteúdo difamatório ou ilícito. As equipes do *JN* em Uberlândia, no Triângulo Mineiro, estiveram nos dois endereços divulgados pela empresa Croc Services na internet. O primeiro é uma residência e ninguém conhece a empresa. No segundo funciona uma consultoria empresarial. A empresa Yacows, com sede na cidade de São Paulo, não quis comentar nem recebeu nossa equipe, mas publicou uma nota dizendo que foram “citados erroneamente como participantes de um suposto esquema de favorecimento ao candidato à presidência Jair Bolsonaro”, e que não tem qualquer envolvimento com os fatos citados.

Por fim, Bonner lê a terceira cabeça sobre o assunto:

Willian Bonner, na bancada: Com base na reportagem da *Folha*, o PT entrou na quinta-feira com uma ação de investigação no Tribunal Superior Eleitoral e pediu para que o tribunal declare o candidato Jair Bolsonaro inelegível por oito anos.

Willian Bonner em off, sob as imagens de documentos (Figura 29): Na ação, o PT afirma que “o presente caso trata do abuso de poder econômico e uso indevido dos veículos e meios de comunicação digital, perpetrados pelos representados, uma vez que estariam beneficiando-se diretamente da contratação de empresas de disparos de mensagens em massa, configurando condutas vedadas pela legislação eleitoral”. O PT também afirma na ação que “o caráter eleitoral dos fatos narrados é evidente, além de demonstrar potencial suficiente a comprometer o equilíbrio do pleito eleitoral de 2018”.

Willian Bonner, na bancada: Na noite desta sexta-feira, o PDT também entrou com ação no TSE. O partido quer uma nova eleição de primeiro turno, sem o candidato Jair Bolsonaro.

Renata Vasconcelos, bancada: O ministro Jorge Mussi, corregedor do Tribunal Superior Eleitoral, abriu a ação pedida pelo PT contra o candidato Jair Bolsonaro, do PSL, mas rejeitou todas as medidas cautelares solicitadas, como busca e apreensão e quebra de sigilo. Segundo o ministro Jorge Mussi, a concessão de liminares antes de ouvir a outra parte deve ser feita com cautela e o pedido do PT é baseado apenas em matérias jornalísticas que não permitem, neste momento, demonstrar a veracidade das suspeitas. Jorge Mussi destacou que a questão “será analisada em momento próprio”, durante o curso da ação. O ministro deu cinco dias para Bolsonaro responder aos questionamentos.

A opção por uma nota coberta desvela a utilização desse gênero televisivo nas práticas jornalísticas. Segundo Maciel (1995, p. 52), a nota coberta “é a forma mais simples de apresentação de notícias com imagens na televisão”. Esse tipo de enunciado, marcada pela ausência de repórter, construído inteiramente na redação, com muito mais controle das instâncias superiores e lido pelos apresentadores, a partir de imagens feitas por repórteres-cinematográficos nas ruas, constitui-se de uma estratégia a que se recorre nas seguintes circunstâncias: 1. Quando o assunto chega muito próximo ou durante o horário de entrada do telejornal, sem tempo hábil para a produção da reportagem e edição; 2. Quando o assunto é de menor interesse público; 3. Quando o assunto ocorreu há algum tempo sem novos desdobramentos; 4. Quando há apenas imagens ao vivo, sem repórter no local.

No caso que estamos analisando, nenhuma das situações justifica a utilização da nota coberta, já que o assunto estava se desenrolando há pelo menos dois dias, sendo um desdobramento de fatos anteriores. Havia um claro interesse público, já que se relacionava com as eleições presidenciais e não se tratava de uma situação, como um evento, em que só havia imagens ao vivo, mesmo porque o fato se desenrolou em três lugares diferentes (São Paulo, Minas Gerais e Brasília). Tem-se, portanto, um procedimento que, após a importância atribuída pela citação na escalada, o fato é tratado com menos força, disperso, num processo que poderia ser chamado de protocolar pelo jornalismo, em que o assunto é referido a partir do suposto equilíbrio em dar voz aos dois (ou aos diversos) lados envolvidos. Embora retome o fato do dia anterior, a emissora minimiza o fato de tê-lo tratado apenas de forma genérica.

Aqui, diferente da estratégia de pedir desculpas ou afirmar que se trata de um erro, opta-se por dispersá-lo. O *JN* escolheu textos que respondessem pelos envolvidos, afastando o testemunhal próprio de uma reportagem desse porte. Não havia nenhuma fonte³³, secundária ou primária, repórter, e imagem dos envolvidos. Nas quatro notas cobertas, as imagens que cobriam os textos eram de documentos, fachadas e capas de jornal. A figura do repórter, que apura, investiga e sente o desenrolar dos fatos paralelos, também foi suprimida. As notas foram técnicas e sem a presença de testemunhas.

³³ Consideramos aqui a definição de “fonte jornalística”, ou seja, a pessoa que dá uma entrevista ou depoimento em uma reportagem.

3. Considerações finais

A legitimação do Jornalismo, enquanto prática social, está centrada na ideia de que seu papel é retratar fielmente o fato. O cidadão espera que o jornalista seja uma pessoa confiável e que passe credibilidade em suas informações e cobra isso do meio que a produz:

Não se trata de libertar a verdade de todo o sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas e culturais) no interior das quais ela funciona no momento. (FOUCAULT, 1979 [2015] p. 14)

Os enunciados, dependendo do lugar em que são produzidos ou de quem os fazem, ganham o estatuto de verdadeiro, mesmo não o sendo. No texto de Foucault, inclusive, a palavra “verdadeiro” é mencionada entre aspas. O significado de “verdade” e “verdadeiro” em Foucault pode ou não guardar semelhança com o sentido mais corriqueiro do senso comum: real, exato. “Verdadeiro” serve como uma justificação para o que se acredita ser verdade, uma qualificação de status na ordem discursiva, que pode ou não guardar relação com uma verdade de fato, que pode ser provada ou apurada, checada, por guardar “certa” semelhança com a realidade. Posto assim, pode nos ajudar a pensar a relação paradoxal que a verdade assume no Jornalismo, especialmente com a instantaneidade da televisão.

O pensamento foucaultiano não tem a pretensão de definir um grau de verdade de determinados discursos de uma época, para que se possa avaliar se ele é mais ou menos verdadeiro quando comparado ao de outra época, mas qualificá-los a um status em que se impõe sobre outros discursos, relegando-os ao espaço do falso, ilusório, instaurando assim uma ordem, que perpassa os pilares do Jornalismo. Especialmente, o discurso sedutor da TV tenta convencer da capacidade de fazer crer das práticas da produção de notícias, de que aquilo que ele coloca em circulação a respeito dos fatos e acontecimentos do mundo se constitui em verdades.

Em nossa análise, observamos como a *Rede Globo* se utiliza de formas de dizer sobre o erro, sem que, necessariamente, sejam “confessados” ou “assumidos” de forma clara, como está pré-estabelecido no contrato social entre jornalismo e sociedade. Assim, podemos compreender que o que faz a emissora ter um discurso sobre o dizer do erro, reproduzido em seus princípios editoriais, seja restrito a estratégias reprodutoras de uma ordem discursiva e que se imbrica a um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a circulação e o funcionamento dos enunciados que ele mesmo acolhe e reproduz. Rituais que fixam um suposto conjunto de enunciados, com efeito sobre aqueles aos quais se dirigem.

Referências Bibliográficas

FABBRI JR., Duílio. *Nós fizemos uma eleição...: regularidades e rememorações de erros pela lente da Rede Globo*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11701>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FOUCAULT, Michel. [1969] *Arqueologia do saber*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. [1978] **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2003.

_____. [1971] **A ordem do discurso**. Tradução de L. F. de Sampaio. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. [1982] **O sujeito e o poder**. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. [1979] **Microfísica do poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2015.

MACIEL, P. **Jornalismo de televisão**. Porto Alegre: Sagra-DC-Luzzato, 1995.

MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTO: UMA ANÁLISE SOBRE O PORTUGUÊS INSTRUMENTAL I NA ENGENHARIA DO CEFET-MG VARGINHA

EDILAINÉ GONÇALVES FERREIRA DE TOLEDO

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Unidade Varginha

edilainetoledo@cefetmg.br

Resumo. *Com a implantação do curso de Engenharia Civil na unidade Varginha (2013-2015), surgiu, em 2016, na disciplina de Português Instrumental I, a preocupação com os entraves nos processos de leitura, compreensão, interpretação e produção de textos, sobretudo os mais específicos do curso: a diversidade na faixa etária e diferentes letramentos do 1º período, viabilizaram a discussão em torno dos gêneros e tipos textuais que os futuros engenheiros precisam compreender e dominar, com propriedade. Assim, a abordagem organizou-se nos procedimentos e metodologia de observação, entrevistas, coleta de alguns dados e revisão bibliográfica, com o objetivo de elencar algumas dificuldades dos alunos com a disciplina e suas justificativas, a fim de listar técnicas e materiais que auxiliem no desenvolvimento dos diversos letramentos. Por meio de informações com alunos, engenheiros e professores do campus, observou-se que a multimodalidade textual na área de atuação do curso, assim como do meio acadêmico, apresenta-se de modo relevante, mas é pouco reconhecida e desenvolvida entre os envolvidos, e que dificuldades de leitura e escrita são muitas, necessitando ser minimizadas. Nesse sentido, materiais de apoio e estratégias de ensino, conforme realidade local, poderá viabilizar uma melhor compreensão e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos de engenharia do CEFET-MG Varginha.*

Palavras-Chave. *Texto. Gênero. Leitura. Multiletramento. Multimodalidade.*

Abstract. *With the implementation of the Civil Engineering course at the Varginha unit (2013-2015), in 2016, in the discipline of Instrumental Portuguese I, occur a concern with the obstacles in reading, comprehension, interpretation and text production processes, especially the most specific of the course. The diversity of ages in the group and the different literacies of the 1st period made possible a discussion around the genres and textual types that future engineers need to understand and manage properly. Thus, an approach at the observation procedures and methodology was organized through interviews, data collection and bibliographic review, aiming to list some difficulties of the students with the discipline and the justifications behind it, in order to list techniques and materials that would help in the development of the various literacies. Through information with students, engineers and teachers of the campus, it was observed that the textual multimodality in the area of activity of the course, as well as in the academic environment, is relevant but is poorly recognized and developed, and that are many reading and writing difficulties that need to be minimized. To this end, support materials and teaching strategies, according to local reality, will provide a better understanding and development of reading and writing skills to CEFET-MG Varginha engineering students.*

Keywords. *Text. Genre. Reading. Multileteration. Multimodality*

1. Introdução

Com a disseminação das novas tecnologias, o texto vem adquirindo cada vez mais novas configurações, que transcendem as palavras, as frases e, acima de tudo, a modalidade escrita da linguagem. Dizendo de outro modo, a proliferação tecnológica tem instigado a promoção de novas composições textuais, sendo estas constituídas por elementos advindos das múltiplas formas da linguagem (escrita, oral e visual).

De acordo com Marcuschi (2001), nas práticas corriqueiras do dia a dia da sociedade contemporânea, o espaço concedido à imagem ampliou-se consideravelmente. Os documentos textuais presentes nas práticas cotidianas trazem consigo não apenas a linguagem verbal escrita, mas também um amplo contingente de recursos visuais. Partindo desse pressuposto, há um infinito contingente de elementos imagéticos e visuais, que podem ser empregados na composição textual com fins a acarretar determinados efeitos de sentido, como é o caso, da seleção das cores empregadas em um dado texto, da seleção do tipo de letra, do formato e da cor etc.

E quando os alunos são levados a produzir muitos desses textos, apresentam muitas dificuldades por não dominarem os princípios básicos de escrita e leitura, que deveriam estar já consolidados no ensino médio: e queixam-se por não haver, em grande maioria, fontes de acesso práticas, com modelos básicos desses gêneros/tipos textuais, para que possam basear-se em suas produções. Assim, (re)pensar a prática da comunicação oral e escrita na Engenharia Civil – Português Instrumental I - é pertinente e contribui para outras reflexões no trato da linguagem, sobretudo no aspecto acadêmico e profissional.

Há uma bibliografia considerável com indicações de técnicas e até passo a passo para determinadas escritas no que tange às engenharias, conforme Parecer CNE/2001, muito semelhante ao que a ABNT recomenda, mas nada muito próximo da realidade e vivência do que esses alunos precisam aprender e dominar, sobretudo aqueles de maior uso profissional que nem estão catalogados como textos formalizados.

E muitos textos podem surgir para auxiliar o aprendizado desse aluno de graduação, em função da multimodalidade que agrega no que tange à escrita, imagem, e às vezes até som, interatividade e posicionamentos. Ou seja, como bem pontua Freire (1983), o processo do ato de ler vai muito além dos livros e bancos escolares, muito além da simples decodificação de signos gráficos : ler o mundo tem um caráter muito mais profundo, no que concerne à habilidade leitora, em compreender, interpretar e extrapolar toda a tessitura de um enunciado linguístico (Ribeiro, 2016), seja em forma verbal, escrita, oral ou imagética.

2. Metodologia, entrevistas e performance das atividades

Durante essa etapa, o conhecimento sobre a comunicação humana e a multimodalidade textual foi o grande diferencial. Saber que na engenharia civil, por mais que muitos não entendam, tudo é textual, gerou impacto de forma positiva na pesquisa. A partir disso, a observação em cada disciplina como um complemento de outras, mas principalmente, observando o tipo de linguagem usada em cada uma delas e os diferentes tipos de comunicação em que se apoiam, foi significativo.

O levantamento de documentos trouxe uma gama de tipos textuais relativos à engenharia civil. Compreender os níveis de linguagem, sua estrutura, seu uso prático e também o público a quem é destinado foi uma tarefa complexa, além de praticar a

compreensão, de forma mais completa, das diferentes características que envolvem um texto, bem como seus níveis de linguagem.

O entendimento do conceito de letramento, multiletramento e multimodalidade soou um tanto quanto confuso no começo do projeto, principalmente na análise desses conceitos em relação aos tipos textuais pesquisados. Ao longo do processo, foi possível perceber, de uma maneira clara, a interligação entre os tipos textuais e os referidos conceitos, e ao mesmo tempo, entender como os níveis de letramento dos alunos influenciam na capacidade de interpretar e produzir textos.

Com isso, a disciplina pareceu ter mais sentido e respaldo às atividades discentes. Os tipos textuais levantados pela pesquisa, e em análise (Dionísio, 2009), refletem de uma maneira representativa os mais variados textos utilizados no ofício da engenharia. A escolha dos tipos que estão sendo trabalhados no projeto cumpre a função de levar ao estudante de engenharia civil do CEFET MG campus Varginha uma base robusta sobre a qual o mesmo irá lidar na resolução de tarefas profissionais.

Com a de ampliação do nosso campus em andamento, foi possível ter um contato mais de perto da documentação completa de uma obra, além da oportunidade de conversar com os engenheiros que gerenciam todas as atividades.

Os entrevistados reconheceram que o uso correto da linguagem na vida profissional se fez necessário de imediato: desde a comunicação com colaboradores, até a confecção e apresentação desses documentos aos empregadores ou clientes. Segundo eles, a importância do português deve ser reconhecida desde a graduação, e deve existir, por parte da instituição, a valorização dessa modalidade por meio de uma sensibilização do aluno que adentra o curso, que, por ser considerado da área de exatas, estranha qualquer disciplina voltada para área de linguagem.

A falta de leitura faz com que o aluno não tenha uma base adequada para produzir e interpretar textos, e a importância da interpretação e produção de um texto é fator preponderante para que um profissional seja bem sucedido. É através de um projeto estrutural, por exemplo, que o engenheiro vai vender seu produto de trabalho para um cliente. Assim, o nível de letramento de um aluno, então, passa principalmente pelo incentivo à leitura, às experiências e ao conhecimento, seja na escola ou em casa. Daí, verificam-se os vários níveis de letramentos, e, por consequência, desconhecimento e pouco preparo no trato com a documentação específica da engenharia.



Figura 1. Entrevista com o engenheiro Jéferson Franco, da Construtora Franco, responsável pela obra no CEFET-MG Varginha

3. Alguns resultados

Conforme Ribeiro (2016), ratificar a multimodalidade presente em alguns gêneros textuais de usos acadêmicos e profissionais, além de reconhecer essas particularidades, assim como os multiletramentos que deles emergem, é fundamental para que o trabalho com disciplinas de linguagens, como Português Instrumental, produzam significação de ordem linguística e também profissional. E reafirma

As turmas de engenharia resistiam um pouco às aulas de português, mas terminavam por compreender a importância do bom texto e da boa comunicação, conforme o contexto e a interação pediam. O campo da nossa discussão eram os gêneros textuais do campo de trabalho da engenharia, mas começávamos sempre por aspectos mais amplos da produção textual. (RIBEIRO, 2016, p. 12).

A delimitação de alguns gêneros textuais para compor a análise de multimodalidade nas atividades em sala de aula, tais como : Projeto Arquitetônico; ART(Anotação de Resp. Técnica) e RRT(Registro de Resp. Técnica); (Normas Regulamentadora) e NBR's(Normas Brasileiras); Diário de obra; Memorial descritivo; Laudo técnico; Parecer; Relatório Técnico (visita em obra), foram alguns dos caminhos para proporcionar motivação e sentido aos jovens engenheiros nas aulas do Português Instrumental, de maneira a apresentar e ratificar os conceitos de multimodalidade nos tipos textuais profissionais, além de proporcionar a ampliação do repertório cultural e capacidade de compreensão e interpretação textuais, com a ênfase aos vários letramentos os alunos já apresentam.

O Parecer CNE/2001, capítulo 2, artigo 3º, preconiza, no item V , a importância de habilidades relevantes que a disciplina de Português Instrumental I pode desenvolver e consolidar, a saber

Comunicar-se eficazmente nas formas escrita, oral e gráfica: a) ser capaz de expressar-se adequadamente, seja na língua pátria ou em idioma diferente do Português, inclusive por meio do uso consistente das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), mantendo-se sempre atualizado em termos de métodos e tecnologias disponíveis. (CNE, 2001, p. 37).

Assim, o trabalho com o texto, em alguns de seus aspectos mais específicos, como gênero; público-alvo; finalidade; estrutura textual, irá auxiliar o melhor entendimento dos gêneros que se organizam em torno do escopo profissional do engenheiro.

4. Considerações finais e em andamento

Foi possível confirmar a importância da leitura e da escrita na vida acadêmica e profissional do engenheiro, por parte dos próprios alunos, bem como das entrevistas realizadas; no entanto, ainda se percebeu também a dificuldade de assimilação dos conteúdos, a resistência em relação à disciplina e a pouca conexão com a prática profissional. A finalização do material-guia poderá contribuir para o melhor desenvolvimento das habilidades dos alunos, ampliando-lhes repertório cultural e acadêmico.

E com o intuito de viabilizar o reconhecimento da linguagem técnica dos gêneros textuais indicados na pesquisa, a ideia agora é produzir um material guia dos tipos textuais estudados para uso dos próprios discentes, com a intenção de ajudar no trabalho com a leitura e o texto na graduação. bem como contribuir para o melhor desenvolvimento das habilidades dos alunos, ampliando-lhes repertório cultural, profissional e acadêmico em seus multiletramentos.

Referências bibliográficas

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. **Gêneros textuais, tipificações e interação-Charles Bazerman**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três textos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1983

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: o que são e como se classificam?** São Paulo: Cortez, 2001.

PARECER CNE/CES 1.362 . **Ministério da Educação e Cultura**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1362.pdf>>. Acesso em 31 de julho de 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos Multimodais: Leitura e Produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

_____.; GUIMARÃES, Izabella F.; COSTA DA SILVA, Suelen E. **Aulas de Português na formação de engenheiros:** expectativas e concepções de alunos e professores de instituição pública em Minas Gerais. Scripta, Belo Horizonte, ano 30, v. 16, p. 117-136, 1º semestre 2015.

“ENTRE CARTAS...”: UMA ABORDAGEM DE LEITURA E ESCRITA EM TEMPOS DIGITAIS NO CEFET-MG VARGINHA

EDILAINE GONÇALVES FERREIRA DE TOLEDO

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Unidade Varginha

edilainetoledo@cefetmg.br

Resumo. *O hábito histórico e tradicional de escrever cartas, com o advento das tecnologias, perdeu-se em meio a tantas formas digitais, rápidas e compactas de estar junto e fazer-se presente na contemporaneidade. E mesmo assim, os conteúdos programáticos de ensino básico, bem como avaliações institucionais, recomendam e exigem o domínio do gênero carta, em suas inúmeras especificações. A prática da escrita aliada ao estudo do gênero, possibilita ao produtor do texto maior interação e produção de sentido, a partir de seu contexto; assim, com o objetivo de dinamizar o estudo deste gênero no ensino médio técnico e tecnológico, e ampliar a fluência da escrita manuscrita entre os jovens, buscou-se como metodologia, uma forma mais dinâmica e significativa de desenvolver e utilizar a escrita, por meio de trocas de cartas pessoais e argumentativas, a partir de uma atividade de extensão, em 2017, que promoveu a interação entre jovens alunos do CEFET campus Varginha e Instituto Federal do Sul de Minas, campus Três Corações, e da iniciação científica em 2018, que ampliou-se com interação entre duas escolas públicas da cidade e do CEFET- MG campus Nepomuceno, cujo envio e recebimento das correspondências utilizou-se do malote institucional. Estas experiências denotaram a importância desse gênero textual como material de apoio à leitura e à escrita de mão, que tem sido substituída pelos aparatos tecnológicos, além de motivar e dinamizar as atividades de escrita dos adolescentes em tempos de cultura digital.*

Palavras-Chave. *Carta. Gênero. Texto. Produção. Tecnologia.*

Abstract. *The historic and traditional habit of write letters, with the advent of technology, got lost amid so many digital, fast and compact way of being together and present in the contemporaneity. And even so, the syllabus of the basic education, as well as institutional valuations, recommend and require the domain about the letters genre, in its uncountable specifications. The writing practice allied to genre study, enable the text producer greater interaction and sense production, from its context; Thus, with the objective of dynamization the study about this genre at the technical and technological high school, and enlarge the fluency of handwriting among young people, sought as methodology one most dynamic and significative way to develop and use the writing, by exchanging personal and argumentative letters, in an extension activity, in 2017, that promoted the interaction amid young students of CEFET campus Varginha e Instituto Federal do Sul de Minas, campus Três Corações, and scientific initiation in 2018, that enlarged with interaction between two public schools of the city and CEFET-MG campus Nepomuceno, whose correspondence was sent and received using the institutional pouch. These experiences denoted the importance of this textual genre as support material the reading and handwriting, that has been replaced by the technological apparatuses, besides motivating and streamlining the activities adolescent's writing, in times of digital culture.*

Keywords. Letter. Genre. Text. Production. .Technology

1. Introdução

Por que realizar uma atividade com a intenção de trocar cartas entre adolescentes, em tempos em que a tecnologia é parte integral da vida deles? E para que se escreve cartas, hoje em dia? E para que precisamos ter este domínio escrito? Estas perguntas surgiram quando o trabalho com o gênero carta foi iniciado no CEFET-Varginha, no final de 2016: o desconhecimento de particularidades do gênero – de acordo com Koch (1997 e 2002) - item obrigatório em provas institucionais de avaliação seriada na região – especialmente a carta argumentativa - , causou preocupação entre os jovens alunos dos primeiros anos do ensino técnico integrado, quando se preparavam para tais provas.

Além do desconhecimento da estrutura textual, indagava-se também para saber escrever cartas, se tudo hoje é mais digital e tecnológico, e em poucos cliques, resolve-se muito. Estava, então, colocada a questão a se investigar: a valorização e resgate do registro escrito, em variados gêneros. De acordo com Almeida (2010), escrever à mão envolve sentidos, além de ativar uma ligação direta com o cérebro, que recebe um feedback das ações motoras, junto com a sensação do toque do lápis e do papel, para em seguida, nossa visão reconhecer a letra caligrafada. E para Andrade (2010), apesar de mensagens de textos, e-mails e computadores serem parte de nossa cultura atual, ter uma boa habilidade de escrita ainda deve ser um padrão na educação básica.

É consenso que os educadores têm de inovar também em seus recursos metodológicos para que a aprendizagem seja mais produtiva e prazerosa, ainda mais quando se trata de escrever em sala de aula, um hábito que decresce entre os jovens, na atualidade. Sabemos que o mecanismo da escrita de mão é uma habilidade psicomotora que, desde a infância, tem de ser desenvolvido e aprimorado, já que é também um desenvolvimento cognitivo (Kato, 2005), pois o registro manuscrito interage com outras habilidades que também se desenvolvem e se consolidam no ensino médio.

Assim, no 1º semestre de 2017, a oportunidade de tentar inovar a dinâmica de valorizar a escrita de mão e o uso e conhecimento do gênero carta surgiu: em atividade de extensão, algumas turmas do CEFET-Varginha, foram convidados a participar de uma troca de cartas com alunos do IF- Sul de Minas, Campus Avançado Três Corações. A ideia surgiu para dinamizar o trabalho escrito com o gênero textual cartas (Marcuschi, 2001), de modo significativo e prático para os alunos no ensino médio técnico integrado, já que este conteúdo compõe o plano de ensino de ambas instituições federais.

A partir do que foi exposto, ampliou-se esta experiência e dinâmica de atividade para duas escolas da comunidade em torno ao CEFET-Varginha, na intenção de cumprir alguns objetivos, como: a) dinamizar o trabalho com o gênero carta; b) trabalhar com as particularidades linguísticas desse gênero e sua importância em situações profissionais e/ou institucionais; c) resgatar a importância do registro manuscrito , em tempos digitais, de textos do cotidiano escolar e demais usos sociais, com ênfase ao gênero carta; d) esclarecer e enfatizar sobre o uso da norma padrão escrita em situações formais e informais, contribuindo para questões específicas de ensino-aprendizagem em relação à escrita e leitura.

2. Metodologia, relatos e performance das atividades

A metodologia teve início com estudos e análise, por meio de revisão bibliográfica, com algumas produções acadêmicas dos últimos 3 anos que versassem sobre nossa investigação e nos auxiliasse como base teórica, tais como filmes e livros sobre cartas, cartas históricas no Brasil e no mundo, a história da correspondência, surgimento dos correios no Brasil, as alterações analógicas e digitais desses sistemas.

Na oportunidade, foi possível parceria com a Escola Municipal Matheus Tavares e Escola Estadual Pedro de Alcântara, duas escolas de Varginha, e com a unidade de Nepomuceno do CEFET-MG para trocarmos as cartas e começarmos a cumprir os objetivos.

Como forma de sondagem inicial, foram feitas duas enquetes: uma sobre conhecimento e particularidades do gênero carta, e outra sobre a experiência de escrever cartas para alguém da mesma faixa etária e escolar, mas sem conhecer esta pessoa previamente e presencialmente. A dinâmica de sortear o nome do interlocutor para a troca de cartas não impediu as turmas de buscarem seus destinatários nas redes sociais: a curiosidade e expectativa em torno de como seria a pessoa desconhecida foi unanimidade, mas não tirou a motivação das turmas de escreverem e trocarem suas cartas: pelo contrário, houve trocas de contatos telefônicos e perfis de Facebook e Instagram, originando mais assuntos para serem conversados nas correspondências. Nota-se aqui a dialogia e interação conforme Bakhtin (2003), mesmo em tempos líquidos de tecnologias, no intuito de ratificar a alteridade dos processos dialógicos da linguagem.

Apesar dos imprevistos e atrasos com a greve dos caminhoneiros, o projeto caminhou bem em 2018, conseguindo ser renovado para 2019, com o objetivo de finalizar as etapas pendentes. E em parceria com a Agência dos Correios – sede Varginha, foi possível criar o selo do projeto:



Figura 1. Selo escolhido em parceria com os Correios para a visibilidade do projeto nas escolas parceiras

3. Alguns resultados

Conforme Andrade (2010), a carta permite o desenvolvimento de habilidades orais e escritas no contexto escolar, de modo a viabilizar e enfatizar o trabalho escrito de autoria e interlocução. E acrescenta que:

Nesse sentido, alguns gêneros textuais/discursivos são considerados essenciais para atender a realidade social e linguística do aluno, aprendiz da escrita. Dentre esses gêneros, está a carta, pois sua produção atende ao que hoje se pretende seguir na escola: trabalhar a escrita, observando de um lado a relação oral/escrita, num *continuum* de proximidade e distância entre os participantes, e de outro, a necessidade de que a prática de escrita esteja voltada para situar o aluno como cidadão consciente do uso social de sua língua materna. (ANDRADE, 2010, p. 112).

A carta como motivação para escrita proporcionou alguns resultados significativos, como: o aumento da escrita manuscrita dos alunos em sala de aula e tarefas de casa, conforme relatado pela equipe do E.M. Matheus Tavares; a atenção dos alunos de ensino médio da E.E. Pedro de Alcântara, do CEFET-MG Varginha e Nepomuceno para escreverem suas expectativas e angústias em torno do vestibular, do ENEM, e das questões dos seus sentimentos adolescentes foi algo muito relevante, segundo pode-se conferir neste relato:

No mês de junho de 2018, começamos um projeto de envio de cartas, com o objetivo de aprender o gênero e praticar outras formas de comunicação não muito utilizada ultimamente. A realização do mesmo foi feita durante um período de tempo ao longo do ano. Tivemos o auxílio da professora e esclarecemos todas as dúvidas relacionadas ao gênero. A professora Cristiane Cortês, desenvolveu esse projeto muito bem, e, com isso, nós tivemos o prazer de trocar cartas com as turmas do 2º ano integrado do CEFET-MG situado em Varginha-MG. Durante esse período, conhecemos melhor o destinatário, seus hobbies, coisas que não gostam, vida amorosa, dia a dia, enfim, tudo aquilo que eles permitiram que nós soubéssemos. Foi uma experiência incrível que vivemos e nos orgulhamos de participar. Estamos todos ansiosos com o dia em que iremos conhecê-los pessoalmente. Agradecemos, especialmente a professora que tornou esse projeto possível. Atenciosamente, alunos da Eletrotécnica, Redes e Mecatrônica. (L.B., 2018).

Os relatos também em pequenos vídeos dos alunos e alunas do CEFET-Varginha confirmaram que a prática da escrita, por meio de cartas, além de ter animado as aulas de Redação e Estudos Linguísticos, ampliou-lhes vocabulário escrito, repertório sociocultural em função das leituras de algumas cartas históricas do Brasil e do mundo, e as sensações, até então pouco conhecida de muitos jovens alunos, da espera pelas cartas, do que seria respondido nelas, e como seriam novas trocas.

O desenvolvimento da escrita de mão, atualmente, é sempre um desafio na sala de aula, sobretudo com adolescentes, diretamente conectados, a todo o tempo, com as informações e conhecimentos.

E as cartas têm sido um recurso inusitado nas atividades escritas desses jovens cidadãos, proporcionado muitos caminhos para se trabalhar com a escrita na sala de aula.

4. Considerações finais e em andamento

Foi possível concluir até aqui que o projeto tem fôlego para muitas atividades, além de ter muito boa aceitação entre alunos e demais escolas envolvidas: a consolidação das habilidades de escrita é um processo que se amplia por todo o ensino médio, e claramente, segue para além da vida escolar.

A expectativa pela correspondência foi uma emoção comum em todos os envolvidos no projeto: mesmo com tanta tecnologia que, de fato, agiliza nossa comunicação, escrever e receber cartas ainda é uma atividade que tem despertado emoções diferentes em nossos jovens conectados, seja pelo exercício da escrita no papel, tão importante para o desenvolvimento psicomotor, neuronal e cognitivo ao longo da aprendizagem e da vida em sociedade, seja pelo descontraído prazer de enviar e receber cartas, estes objetos carregados de emoções desses jovens alunos.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B. **Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo.** Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira. **A arte de escrever cartas e sua aplicação nas práticas escolares.** *Revista Linha D'água* – Edição especial 30 anos, pág.97-117. ISSN 0103-3638. FFLCH, USP: São Paulo, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003

KATO, Mary A. (2005) **No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística.** Série Fundamentos 7. ed. – São Paulo: Ática.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto. 1997.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: o que são e como se classificam?** São Paulo: Cortez, 2001.

A REVISÃO TEXTUAL SOB O VIÉS DA ANÁLISE DO DISCURSO: CO, INTER OU SUBENUNCIÇÃO?

ELISSON FERREIRA MORATO

Universidade Estadual de Minas Gerais-Campus Divinópolis

elissonmorato@yahoo.com.br

Resumo: *Este trabalho aborda revisão textual pelas instâncias intermediárias do discurso. Observamos a revisão textual pela Semiologia de Charaudeau (2018a, 2018b, 2008) com os conceitos de contrato comunicacional e estratégias de enunciação, de campo literário, de Peytard (2018). O revisor, instância intermediária, munido de estratégias de discurso, se coloca como um (co/sub/inter) enunciador que retifica o discurso levando-o instância final de interlocução.*

Palavras-chave: *Revisão textual. Semiologia. Enunciação. Mimesis enunciativa.*

Abstract: *This paper addresses textual revision by the intermediate instances of discourse. We observe the textual revision through the Semiology by Charaudeau (2018a, 2018b, 2008) and Peytard (2018) through the concepts of communicational contract, strategies of enunciation, by Charaudeau, and literary field, by Peytard. The proofreader, an intermediate instance, equipped with discourse strategies, stands as a (co / sub / inter) enunciator who rectifies the discourse leading to the final instance of interlocution.*

Keywords: *Textual revision. Semiology. Enunciation. Enunciative mimesis.*

1. Introdução

Geralmente o estudo de um discurso se concentra sobre aspectos diversos relacionados à instância da produção (identidade dos sujeitos, estratégias discursivas, modos de organização do discurso) ou da recepção (interpretação do discurso, recepção manifestada de um discurso etc). A maioria desses trabalhos, por sua vez não leva em conta que entre o produtor e o receptor ocorrem outras instâncias responsáveis justamente por garantir a passagem do discurso para o receptor.

Essas instâncias, grosso modo, podem ser reunidas sob uma macro instância, uma instância compósita, dada pela figura do editor, que pode incluir impressores, ilustradores, diagramadores, além do revisor. A instância do revisor nos mostra um conjunto de outros sujeitos discursivos que, exercendo papéis específicos dentro de uma instância maior, se vê invisibilizada nesse processo em que fazeres diversos (imprimir, diagramar, revisar, ilustrar etc) se entrecruzam no tecido intermediário que promove a troca discursiva entre os parceiros da comunicação.

Nesse âmbito, buscamos, através deste trabalho, investigar, através da teoria Semiologia, de Peytard ([1983] 2018) e Charaudeau ([2001] 2018, [2004] 2018, 2008), o papel do revisor e, por conseguinte, da revisão textual, no processo de construção do discurso, e seu papel enquanto intermediador dos interlocutores discursivos. Para tanto, buscamos

entender o que é o revisor e, simultaneamente, o conceito de revisão textual, recorrendo ao trabalho de Ribeiro ([2015] 2019), Oliveira (2016) e Coelho; Antunes ([2010] 2018). Em seguida, abordar o conceito de campo literário de Peytard ([1983] 2018) a partir do qual abordamos também a noção de contrato comunicacional e de estratégias de enunciação, dadas por Charaudeau ([2001] 2018, [2004] 2018, 2008).

Para compreender a dinâmica desse processo, recorreremos também às considerações de Lane (1998) sobre a circulação do livro impresso, um dos exemplos que podemos dar sobre a materialidade discursiva na qual trabalha o revisor. E salientamos que este é um trabalho essencialmente teórico, não se tratando, necessariamente de uma abordagem analítica de determinado exemplar discursivo. Ocasionalmente, recorreremos a alguns exemplos que permitam melhor ilustrar nossas colocações teóricas.

2. Profissão: revisor

A profissão de revisor é tão obscura, ou apagada, quanto seu fazer, posto que se trata de um papel coadjuvante de outras atividades que possuem maior visibilidade dado o “desconhecimento da profissão por grande parte da sociedade” (LEMOS, [2014] 2019, p. 143). Na prática, aliás, não existe a profissão de revisor, posto que ela não é regulamentada por lei, embora esses profissionais sejam alguns dos mais antigos de que se tem notícia, já que teriam surgido praticamente com a invenção da imprensa, no século XV (cf. NETO, 2008). Nessa época, era comum que livros fossem impressos com erros demandando um outro tipo de profissional (intelectual) que pudesse verificar a correção desses textos e corrigi-los quando necessário (cf. LEMOS, [2014] 2019, p. 141).

Outros autores fazem recuar a data de surgimento dos revisores. Jean (2008), por exemplo, situa a origem dos primeiros revisores no século XII. Já para Araújo (2012, p. 448), esses profissionais têm origem já no séc. VI. Essa datação, bem antiga, se justifica pelo fato de, antes da invenção da imprensa, ser necessário o trabalho de copistas, responsáveis por reproduzir textos de maior circulação, como os religiosos. Desse modo, os erros de escrita seriam comuns sendo necessário que outros copistas tivessem a função de não apenas copiar, mas corrigir fragmentos do texto.

Atualmente, o exercício de revisar textos é realizado por profissionais geralmente das áreas ligadas às Ciências Humanas. Como profissão, ela é muito associada ao jornalismo. No entanto, nem a formação nem a ocupação exercida por esses profissionais se restringe ao campo do jornalismo, embora as atribuições do revisor sejam bastante diferentes, e mais específicas que as do jornalista. Em âmbito acadêmico, por exemplo, trabalho de revisor aparece como uma lacuna no Currículo *Lattes* na categoria *Revisor de Periódico*, não contando a prática de revisão como atividade profissional e/ou acadêmica.

A profissão de revisor, mesmo não sendo regulamentada, ocupa um número cada vez maior de profissionais. No entanto, ainda é um dos muitos fazeres sociais que se encontram à margem de outros fazeres nos quais se localiza a enunciação do discurso. Não faz parte da metodologia da Análise do Discurso elencar ou debater sobre profissões, mas, nesse caso, esse debate auxilia a localizar o revisor enquanto um papel social e, assim, identificar o lugar social do que apontamos como sendo o seu discurso: o discurso da revisão textual.

3. O revisor e o conceito de revisão

Quando falamos de revisão na perspectiva da Análise do Discurso, estamos remetendo, necessariamente, a discursos que recorrem a uma materialidade verbal, já que o revisor, em seu fazer discursivo, se debruça sobre palavras e não, por exemplo, sobre imagens ou sons. A análise da revisão como procedimento discursivo, nesse caso, recai sobre aqueles discursos eminentemente verbais e escritos. Mas, nesse caso, o que é um revisor de textos? Qual seu papel e como podemos localizar seu fazer social? Vejamos essas questões a seguir.

A profissão de revisor é uma das muitas voltadas para a linguagem e mais especificamente, para a utilização da língua, em particular. Nesse prospecto, segundo Lemos ([2014] 2019, p. 142) “o revisor é o profissional responsável por ajustar as imperfeições estruturais, lexicais, linguístico-gramaticais e semânticas de um texto”. Como nos permite entender o trabalho de Lemos ([2014] 2019), o revisor não é, a princípio, um produtor discursivo, já que ele trabalha com uma materialidade já construída. Mas se assim é, como podemos falar em um discurso do revisor? Que discurso é esse que se limitaria a ajustes, grandes ou pequenos, na materialidade de um outro produtor discursivo?

Se o revisor é aquele que faz ajustes linguístico-gramaticais no texto antes de sua publicação e/ou divulgação, a revisão é justamente o conjunto dos processos que promovem a adequação do texto a sua finalidade de modo a garantir sua correção linguística, sua adequação ao gênero definido, à clareza e à coerência das ideias do autor. Entretanto, se requiere de um revisor mais que um conhecimento linguístico-gramatical, mas um conjunto de saberes que podemos definir como enciclopédico: é preciso conhecer outras áreas justamente para detectar erros de ortografia em certos lexemas, por exemplo, assim como conhecer os mais diversos gêneros textuais para identificar a aceitabilidade das estratégias do autor do texto e a eficácia de sua escrita.

É necessário um conjunto de saberes para atuar com revisor justamente porque cabe a ele encontrar soluções para quaisquer problemas textuais sejam os mais simples, como um erro de ortografia ou de digitação, ou os mais complexos como uma apresentação de ideias contraditórias ou inadequações ao gênero. Desse modo, “a atividade de revisão vai além da correção das normas gramaticais, uma vez que os profissionais atentariam também para as condições concretas de produção, recepção e circulação do texto” (OLIVEIRA, [2016] 2019, p. 138). O que abre caminho para pensarmos a revisão textual e o fazer do revisor dentro de uma perspectiva semiolinguística.

4. Peridiscurso, epidiscurso ou endodiscurso: três formas de considerar a revisão

Para pensarmos uma caracterização eficaz do discurso da revisão textual remetemos às noções de peritexto e paratexto, legadas por Genette (1987). Conceitos que, por sua vez, também nos sugerem as noções de paradiscurso e peridiscurso, além da de endodiscurso.

O paratexto, em uma definição ampla, sugerida por Genette (1987), é um conjunto de textos outros, como títulos, prefácios, introduções, resenhas, que são agenciados para que um texto seja tomado conforme a maneira como ele é proposto e levado aos seus leitores. O paratexto, assim, no sentido genetiano, são todos os elementos textuais que dão à materialidade discursiva impressa a sua identidade e a sua aparência. Podemos pensar, então, em um aparato paradiscursivo através do qual se pode reconhecer o discurso em sua materialidade impressa: os sujeitos desse discurso, sua finalidade, seu conteúdo e a atestação de sua materialidade.

Já o peritexto, segundo Genette (1987), é a gama de outros textos, mesmo que não propriamente aqueles elaborados pelo produtor, que são enfeixados no livro ao passo que o epitexto corresponde aos textos que estão relacionados à divulgação e à circulação do livro, como debates, entrevistas, publicidades etc. O peritexto é mais identificado com o paratexto, sendo tecnicamente, uma parte do paratexto, já que partilham o mesmo suporte. O peritexto, assim, também pode ser identificado como o que passamos a chamar de peridiscurso, e o epitexto ao epidiscurso.

Assim, além dos elementos paradiscursivos, peridiscursivos e epidiscursivos, podemos considerar também aqueles discursos, como o da revisão, que se fazem presentes no interior do próprio discurso do produtor textual, através de uma heterogeneidade bastante sutil, não mostrada e, como podemos dizer, mimetizada. Pois se o discurso é, por natureza, heterogêneo, podemos incluir nessa heterogeneidade o discurso do revisor em si, que praticamente é assimilado pelo discurso do produtor textual (ou que assimila o discurso do produtor textual). Podemos considerar, então, o discurso do revisor como um endodiscurso, isso porque este se encontra assimilado pelo discurso do produtor do texto ao mesmo tempo em que o assimila.

Nesse caso, cabe uma reflexão. Como considerar o revisor enquanto enunciador? Ele seria um endo-enunciador? Um sub-enunciador? Um co-enunciador? Vamos nos debruçar melhor sobre esse questionamento pensando a revisão numa perspectiva semiolinguística.

4. O revisor e a revisão numa perspectiva semiolinguística

Para a teoria semiolinguística de Peytard³⁴ e Charaudeau toda comunicação se dá através de uma troca entre pelo menos dois parceiros que se desdobram em seus respectivos papéis. Na perspectiva de Charaudeau (2008) esses papéis são situacionais e sociais, já em Peytard ([1983] 2018), esses papéis são não apenas sócio-situacionais, mas também ergo-textuais, já que se referem ao trabalho desses atores no texto. Como a troca comunicacional nem sempre é direta e dialógica, como no caso da interação face a face, pode ser necessária a presença de outras instâncias que fazem o papel de intermediadora dessa comunicação. No caso da comunicação monolocutiva, como a mediada por textos escritos, por exemplo, podemos pensar como o suporte material desse discurso pode requerer a ação de outros sujeitos.

O quadro comunicacional de Charaudeau (2008) prevê um desdobramento de um Sujeito Comunicante em um Sujeito Enunciador, o qual projeta e idealiza um Sujeito Destinatário, o qual pode corresponder ou não a um desdobramento do sujeito interpretante, o receptor do discurso. Essa concepção de troca comunicacional foi levada adiante a partir do campo literário de Peytard ([1983] 2018) que estabelece um desdobramento do autor do texto em *scriptor* enquanto que o *lector* seria o desdobramento do público leitor. Assim, *lector* e *scriptor* são funções situacionais (existem em função de uma situação dada) e também ergo-textuais (existem em função do trabalho de construção recepção textual). Conforme se pode ver no esquema seguinte:

³⁴ Jean Peytard, orientador de Patrick Charaudeau, foi também autor de uma teoria chamada semiolinguística posteriormente mais desenvolvida por Charaudeau.

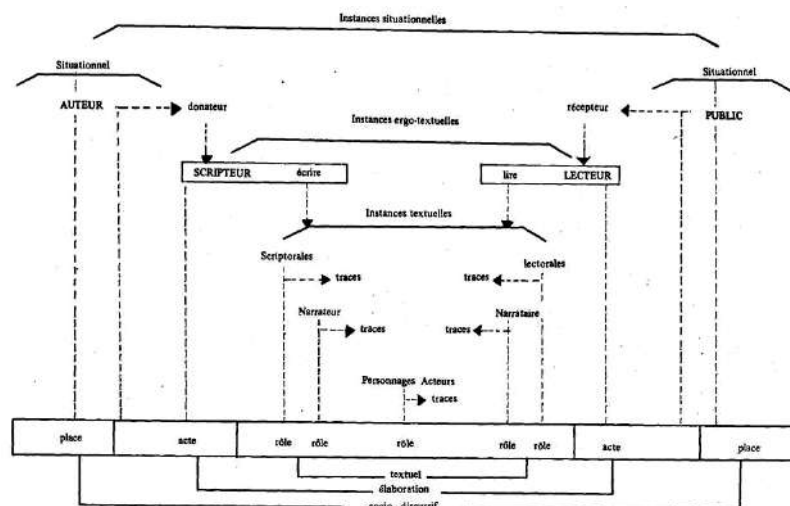
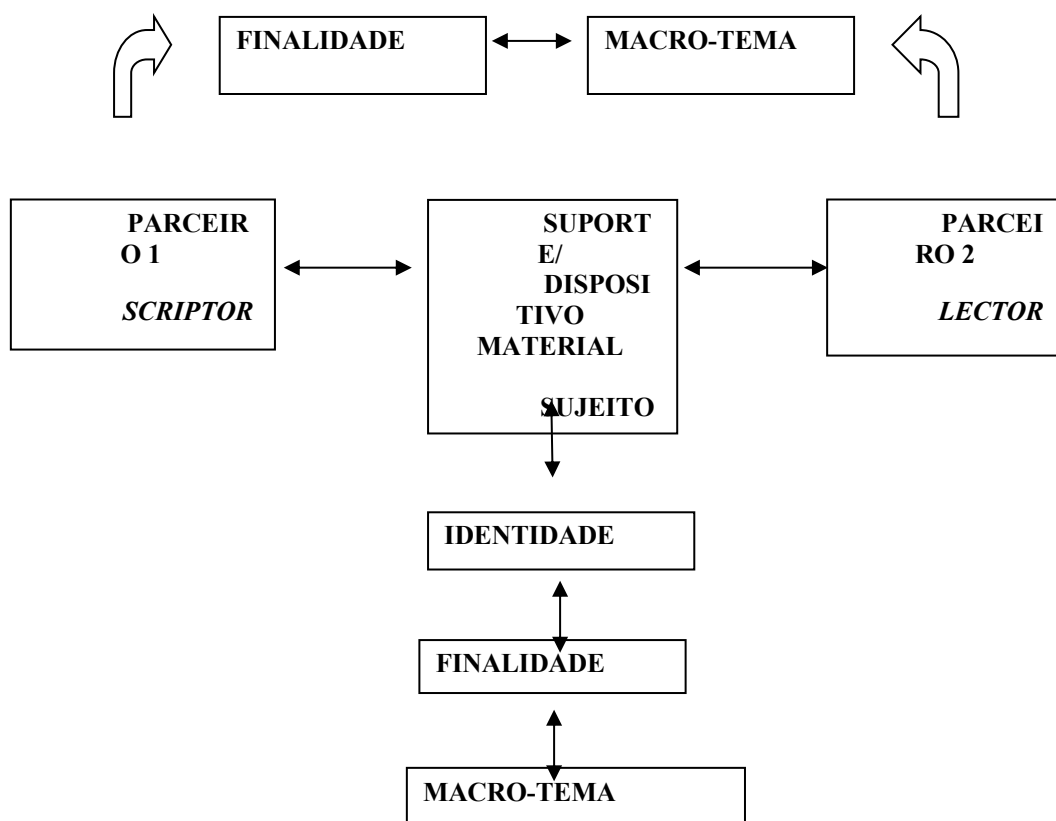


Figura 1. Campo literário de Peytard. Fonte: Peytard ([1983] 2018, p. 2).

Mas não é o livro o único suporte discursivo ou dispositivo material do discurso que demande a figura intermediária do revisor: periódicos, textos acadêmicos, jornais, impressos ou não, podem recorrer ao revisor para garantir a qualidade do texto. Mesmo um discurso oralizado, lido em uma sessão ou evento, pode ser submetido ao trabalho de um revisor. Assim, o revisor não se prende a um determinado suporte discursivo, como o livro, sendo o seu campo de atuação mais amplo.

Em uma perspectiva semiolinguística, podemos dizer que o revisor é um sujeito que atua sobre uma materialidade discursiva pronta, não cabendo a ele, portanto, estabelecer estratégias para credibilizar o produtor do discurso, legitimar suas ideias ou captar o leitor. O revisor atua buscando reconhecer a finalidade do discurso e as estratégias utilizadas pelo produtor com vistas a garantir que o discurso chegue sem maiores ruídos ao receptor. Pode-se dizer enfim que o revisor é um dos muitos agentes presentes no campo literário apresentado por Peytard ([1983] 2018). Uma instância que se coloca em um quadro complexo de comunicação.

No esquema anterior, observamos que *scriptor* e *lector* interagem através do suporte ou dispositivo material do discurso. Desse modo, o revisor também é um partícipe desse campo literário. Como ilustra Morissawa (2006, p. 13), “o profissional que analisa e arremata o manuscrito, transformando-o num original, está na verdade sendo a ponte entre o autor e seu público”. Um sujeito revisor seria então aquele que, faz uma das pontes entre o *scriptor* e o *lector* através do suporte ou do dispositivo material desse discurso. A essa concepção podemos representar no esquema seguinte, conforme sugerem o contrato comunicacional de Charaudeau ([2001] 2018) e o campo literário de Peytard ([1983] 2018):



Esquema 1: o discurso escrito e sua relação com o discurso do revisor

5. O campo literário e o contrato comunicacional

Na perspectiva de Peytard ([1983] 2018, p. 2), a troca comunicacional entre o autor e o leitor de um texto envolve certas instâncias situacionais e também uma instância ergo-textual, conforme já mencionado. Nesse caso, autor e leitor pertencem, como produtor e receptor textuais, à instância situacional, e como atores, eles pertencem à instância ergo-textual, ou seja, há instâncias ocupadas por funções sociais dadas conforme a situação de comunicação e também instâncias relacionadas à construção, à organização e à circulação do texto.

A esta instância intermediária que se coloca entre o produtor de um texto e seu receptor poderíamos entender como sendo os editores. A instância do editor, por sua vez, é composta por vários outros profissionais, dentre os quais caberia a do revisor do texto. O revisor, no caso, estaria presente na instância ou setor ergo-textual, aquele(a) “setor do trabalho pelo/com os textos³⁵” (PEYTARD, [1983] 2018, p. 2). É neste mesmo setor que se encontram o autor e o leitor. De acordo com Peytard ([1983] 2018, p. 2), o setor da edição e do livreiro, por exemplo, “são canais obrigatórios do autor ao público³⁶”, realçando a importância dos setores intermediários.

Desse modo, Peytard, ao abordar o campo literário, abre espaço para pensarmos, além das instâncias produtora e receptora do discurso, as instâncias intermediárias, que seriam aquelas responsáveis por fazer veicular os discursos. No caso, é importante salientar que um grande diferencial deste esquema é justamente o fato de apontar a presença de instâncias

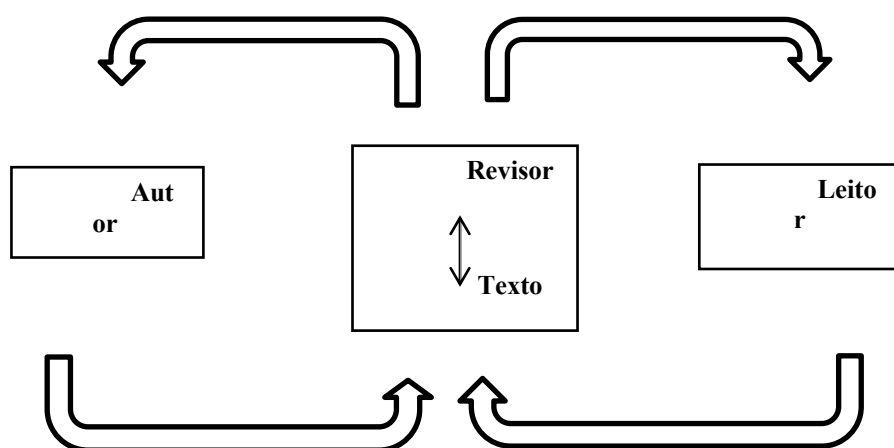
³⁵ Tradução nossa para: “secteur du travail par/avec les textes”.

³⁶ Tradução nossa para: “sont des canaux obligatoires de l'auteur au public”.

intermediárias no discurso. O campo literário, apresentado por Peytard, abre espaço para tratarmos da noção de contrato comunicacional e estratégias de discurso, conforme a acepção de Charaudeau ([2001] 2018, [2004] 2018, 2008), o que será feito a seguir.

6. O revisor: contrato e estratégias semiolinguísticas

O contrato comunicacional, na perspectiva de Charaudeau ([2004] 2018), é um conjunto de restrições que determinam a identidade dos parceiros da troca comunicacional, a finalidade desse ato de linguagem, o conteúdo ou macro-tema do discurso e o dispositivo material através do qual ele tem sua circulação efetivada. No entanto, para compreendermos melhor a posição que um revisor ocuparia nessa troca comunicacional, é importante verificar como esse ator interage, simultaneamente, com o autor, o leitor e o texto. No processo de revisão, o revisor se funde com o texto atuando nessa interação entre *scriptor* e *lector*. Dessa maneira, podemos ensaiar uma esquematização teórica sobre a complexa interação entre o autor e leitor mediada pelo revisor textual:



Esquema 2. Relação entre autor e leitor mediada pelo revisor. Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme o esquema anterior, o revisor existe em uma relação direta com o texto. E na relação entre o texto e o revisor encontramos um quadro complexo de interações entre leitor e autor. Com base nesse esquema, podemos considerar que o discurso da revisão seria um endodiscurso, porque é um discurso que se encontra dentro do discurso do *scriptor* buscando, sob certo aspecto, mimetizá-lo através de uma fidelidade ao estilo, à finalidade e ao conteúdo do dizer proposto pelo *scriptor*.

O contrato comunicacional, por seu turno, depende de uma dada situação de comunicação, a qual

é a situação na qual se encontram os atores (dois ao menos) que comunicam, quer dizer que trocam assuntos com a expectativa de levar a uma certa intercompreensão, e da qual o sentido depende, por um lado, das condições relacionais nas quais eles realizam essa troca³⁷. (CHARAUDEAU, [2004] 2018, p. 1)

³⁷ Tradução nossa de: “la situation dans laquelle se trouvent les acteurs (deux au moins) qui communiquent, c’est-à-dire qui échangent des propos avec l’espoir d’aboutir à une certaine intercompréhension, et dont le sens dépend, pour une part, des conditions relationnelles dans lesquelles ils réalisent cet échange”.

É dentro dessa situação que se configura o contrato de comunicação propriamente dito. Nessa interação, digamos, contratual, segundo Charaudeau ([2004] 2018, p. 1), os parceiros atuantes no ato de linguagem estabelecem um propósito intercomunicacional. Nessa perspectiva, o sentido do discurso é construído em virtude das condições relacionais que permitem a esses interactantes se reconhecerem mutuamente e também reconhecerem o objetivo da troca linguageira, assim como ao assunto, ou ao macro-tema, do discurso e a relevância das circunstâncias ou dos dispositivos materiais de que se servem para a concretização dessa troca.

Outra restrição do contrato comunicacional é a finalidade do ato de linguagem, a qual se mostra essencial para definir os papéis dos atores sociais. Nesse caso é também necessário levar em conta que “da parte do sujeito receptor, podemos hipotetizar que ele interpreta em função de seus próprios objetivos³⁸” (CHARAUDEAU, [2004] 2018, p. 1). O que nos permite enfatizar a ideia de um contrato comunicacional não como a certeza de uma construção de sentidos determinada e certa, mas como um horizonte de possibilidades em que se espera que a troca se realize de maneira coerente com os objetivos. E um dos objetivos do revisor é justamente fazer o leitor enxergar somente a voz do autor no texto, e não a do revisor.

O conteúdo desse discurso é a própria revisão: diz-se que o texto foi revisado e a responsabilidade passa a ser do revisor. Fato é que esse macro-tema discursivo não é um elemento tão determinante para o gênero do discurso, tal como o são a identidade dos parceiros e a intencionalidade do sujeito comunicante. Nessa perspectiva, há um sujeito revisor que interage com o leitor e, ao mesmo tempo, com o produtor do discurso. O revisor partilha, no seu discurso, da finalidade do autor do texto e mantém sua própria finalidade ao adequar o texto para sua recepção. Também é partilhado o conteúdo discursivo, ao mesmo tempo em que há uma metalinguagem dada pela própria correção.

7. Finalidades e estratégias de discurso do revisor

A finalidade do discurso pode ser entendida em termos de visadas (CHARAUDEAU, [2001] 2018) ao passo que as estratégias são os meios pelos quais *scriptor* e revisor buscam a eficácia de seu discurso: se o *scriptor* busca uma eficácia discursiva, o revisor é o agente que busca assegurar que aquele alcance essa eficácia. A finalidade do discurso do revisor, então, é dupla: ele visa garantir a clareza e eficácia do discurso através da eliminação de incorreções ou acréscimos de elementos textuais demonstrando ao autor a qualidade do trabalho de revisão e, por outro lado, o revisor também deve se preocupar com a finalidade do *scriptor*, e partilhá-la para adequar-se a ela. Ambos desejam a eficácia do discurso na conclusão de sua finalidade: seduzir, instruir, informar etc.

Tal como o sujeito *scriptor*, o revisor recorre a estratégias de discurso para garantir a eficácia do seu dizer, ainda que seu dizer seja necessariamente o dizer do autor. Um diferencial, no entanto, é que o sujeito revisor garante a legibilidade e clareza do discurso do *scriptor*. Assim, o sujeito revisor deve favorecer que o *scriptor* possa captar o *lector*, e o primeiro passo para isso é o discurso sem incorreções. A revisão do texto, assim, favorece a credibilidade e a legitimidade do texto que será divulgado/publicado. Nesse caso, o trabalho de revisão colabora para legitimar o discurso do *scriptor*, ao passo em que o discurso do revisor se torna progressivamente invisibilizado ou apagado nesse processo.

³⁸ Tradução nossa de: “du côté du sujet récepteur, on peut faire l’hypothèse que celui-ci interprète en fonction de ses propres objectifs”.

Na estratégia de credibilidade e de legitimação, por exemplo, o sujeito revisor busca assegurar que seja outorgada uma posição de autoridade ao produtor do discurso e na de legitimação, para que este sujeito alcance uma posição de verdade. Na revisão do texto, essas estratégias são dadas justamente pela observação e correção da materialidade do discurso, dentro de um conhecimento enciclopédico que o revisor deve possuir. Em relação à estratégia de captação, o sujeito revisor busca garantir que o discurso cumpra com seus objetivos, dentro da finalidade dada pelo gênero trabalhado, recebendo uma certa valoração dada pela eficácia desse dizer. Valor que deve ser reconhecido e acatado pelo sujeito leitor. O discurso do revisor deve, então, credibilizar e legitimar o do *scriptor* tornando o texto aprovável para um dado público leitor, e para tal fim o sujeito revisor recorre ao trabalho meticuloso da revisão, a qual valoriza tanto o discurso do *scriptor* quanto o do revisor.

O procedimento da revisão deixa marcas visíveis no texto. O discurso do revisor tem como característica a de não deixar traços, a não ser quando este anuncia seu ofício. A função do revisor é justamente fazer com que aquele discurso corresponda exatamente ao do *scriptor*, em um mimetismo que atestaria a qualidade do trabalho de revisão. Nesse âmbito, parte das estratégias de enunciação do revisor consistiria justamente em mimetizar-se e invisibilizar-se para deixar aparecer apenas a voz do enunciador.

8. Por que dizer que a revisão é um discurso?

Com base nas considerações anteriores, observa-se que o revisor também exerce uma identidade discursiva, representando ele um fazer social, se responsabilizando pela correção e adequação do texto ao propósito comunicacional dado. O revisor também é um sujeito comunicante, que se apaga enquanto enunciador, que, no seu trabalho, visa também o sujeito destinatário, almejado a partir do interpretante. E como sujeito comunicante, o sujeito revisor também possui uma finalidade discursiva, recorrendo a certas estratégias (por exemplo, a reconstrução frasal, a inserção, supressão ou substituição de palavras) para a eficácia do discurso.

No entanto, a diferença está no fato de que o discurso do revisor pertence a uma outra categoria, a qual denominamos de endodiscursiva, que pode se integrar ou não ao discurso de um editor, já que muitos editores mantém seus próprios revisores de texto antes de imprimirem e divulgarem as obras publicadas. Lembramos também que o revisor atua no corpo editorial de periódicos (jornais e/ou revistas) onde sua função é assimilada por *scriptors* diversos.

Nessa perspectiva, o macro-tema do discurso do revisor é ambíguo: ele se apropria do discurso do *scriptor*, mas suas correções também tornam implícito seu próprio discurso, um discurso sobre as normas de uso da língua, sobre os gêneros e suas normas de uso, por exemplo. Assim, podemos dizer que o discurso do revisor é também um meta-discurso implícito.

Quanto ao suporte ou dispositivo material, este também é partilhado com o *scriptor*, no caso o texto impresso nas suas várias modalidades: livro, TCC, artigo de revista ou jornal etc. Trata-se, ao lado de ilustradores, tipógrafos e diagramadores, de uma instância necessária, ou pelo menos, importante, na troca comunicacional entre os parceiros.

9. Considerações finais

Sobre o papel do revisor, Brissaud ([1998] 2019, p. 44) é bastante irônica em sua consideração sobre esse profissional, o que reforça o apagamento dessa figura em relação à qualidade do texto e também em relação aos méritos do autor: “No mais, quem faz as correções? Um ser humano trabalhando em um espaço limitado (e sem visão global) de uma tela³⁹ e capaz (culpado?) por isso de acrescentar outros erros que ninguém virá a reler, exceto vocês leitores⁴⁰!” O que nos mostra a posição e o papel quase marginal do revisor de textos.

A profissão de revisor, mesmo sendo cada vez mais demandada, é tão obscura quanto seu discurso. Atuando sobre um discurso pronto, a voz do revisor se apaga no texto, não sendo necessariamente obrigatória, mas pelo menos recomendável na produção final dele. Ao atuar nas entrelinhas do discurso o revisor não deixa marcas visíveis no texto. Com base nas considerações apresentadas anteriormente, podemos acatar a ideia de que o trabalho do revisor textual se caracteriza como um processo de *mimésis enunciativa*.

Cabe, portanto, ao revisor corrigir, retificar e/ou interferir no discurso do *scriptor* de modo que não haja marcas de revisão. Nesse processo, o trabalho do revisor se dilui na materialidade discursiva. O revisor se torna uma espécie de enunciatador que nas sombras, nos bastidores, naquelas lacunas que passam ignoradas pelo leitor comum do texto. O revisor de textos, por fim, seria um daqueles sujeitos periféricos, em boa parte, desconhecidos pela própria Análise do Discurso.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Emanuel. **A construção do livro: princípios da técnica de editoração**. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Lexicon Editora Digital/ Unesp, 2012.

BRISSAUD, Sophie. La lecture angoissée ou la mort du correcteur. **Cahiers GUTenberg**, n° 31, p. 38-44, déc. 1998. Disponível em: http://cahiers.gutenberg.eu.org/cgi-bin/article/CG_1998_31_38_0.pdf. Acesso em: 09 jul. 2019.

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. 2018.

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 2019.

COELHO, Sueli Maria; ANTUNES, Leandra Batista. Revisão textual: para além da revisão linguística. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 205-224, 1º sem. 2010. Disponível

³⁹ *Écran*: entenda-se a tela do computador no qual o revisor trabalha.

⁴⁰ Nossa tradução para: “De plus, qui fait les corrections ? Un être humain travaillant sur l’espace limité (et sans vision globale) d’un écran et capable (coupable ?) donc de rajouter d’autres fautes que personne ne viendra relire, sauf vous lecteurs !”

em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4361/4506>. Acesso em: 05 out. 2018.

GENETTE, Gérard. **Seuils**. Paris: Seuil, 1987.

JEAN, G. **A escrita**: memória dos homens. Tradução de Lídia da Motta Amaral. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. (Coleção Descobertas).

LANE, Philip. La promotion du livre. In: FOUCHÉ, P. (Org.). **L'édition française depuis 1945**. Paris: Editions du Cercle de la Libraire. 1998. pp. 594-628.

LE MOS, Mayara Espíndola. Regulamentação da profissão de revisor de textos: uma medida social necessária. **Cenários**, Porto Alegre, v. 1, n. 9, p. 139-151, 2014. Disponível em: <https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=cenarios&page=article&op=view&path%5B%5D=869>. Acesso em 09 jul. 2019.

MACEDO, Denise Silva. **As contribuições da análise de discurso crítica e da multimodalidade à revisão textual**. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2013.

NETO, Aristides Coelho. **Além da Revisão**: critérios para revisão textual. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2008.

OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de. **Revisão de textos**: da prática à teoria. Natal: EDUFRN, 2016.

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 2018.

RIBEIRO, Sandra Rocha. A profissão do revisor de texto: suas leis e seu lugar na sociedade. **Revele**, Belo Horizonte, n. 9, p. 52-62, out. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/revele/article/view/9692/8511>. Acesso em: 16 mar. 2019.

AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E OS TDIC: INTERSECÇÕES?

EMANUELA FRANCISCA FERREIRA SILVA, FLÁVIO DA SILVA

Instituto Federal do Sul de Minas - IFSuldeMinas

emanuela.silva@ifsuldeminas.edu.br, flaviosilvacefet@gmail.com

Resumo: *Os TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação estão presentes no contexto social, histórico e cultural da sociedade atual. Os discentes e docentes convivem diariamente com os TDIC no dia a dia escolar. A geração nascida na era digital tem um perfil diferenciado e aprende a partir do meio social e cultural em que vive fora da escola. A aprendizagem acontece o tempo todo e os TDIC são responsáveis por grande parte desta aprendizagem. Mas, e as inteligências múltiplas, que influências elas podem causar no discente? As inteligências emocionais Intrapessoal e Interpessoal podem ser aprendidas através das TDIC? Haveria outra forma de desenvolver essas inteligências emocionais? Tendo como referencial teórico Cool e Monereo (2010) que afirmam que há depois das TDIC há novas formas de aprender/ensinar e Kuenzer (2001) e Tedesco (2004) que refletem as mudanças na sociedade e o impacto das TDIC no campo de atuação do professor. Também se terá como aporte os estudos de Cosenza e Guerra (2012) sobre neurociência e educação com o intuito de se perceber intersecções possíveis entre a realidade do TDIC e as inteligências emocionais. O objetivo deste trabalho é pois, refletir sobre a formação de professores no contexto das tecnologias e a importância de se trabalhar as inteligências Intrapessoal e Interpessoal na sala de aula.*

Palavras-Chave. *TDIC. Era digital. Aprendizagem. Inteligências múltiplas. Inteligências Emocionais.*

Abstract: *TDIC - Digital Information and Communication Technologies are present in the social, historical and cultural context of today's society. Students and teachers live daily with TDIC in the school day. The generation born in the digital age has a different profile and learns from the social and cultural environment in which they live outside of school. Learning happens all the time and ICTs are responsible for much of this learning. But what about multiple intelligences, what influences can they have on the student? Can intrapersonal and interpersonal emotional intelligences be learned through ICTs? Is there another way to develop these emotional intelligences? Having as theoretical reference Cool and Monereo (2010) who affirm that there are after TDIC there are new ways of learning / teaching and Kuenzer (2001) and Tedesco (2004) that reflect the changes in society and the impact of TDIC in the field of action of the student. teacher. Cosenza and Guerra's (2012) studies on neuroscience and education will also be supported in order to understand possible intersections between the reality of TDIC and emotional intelligences. The aim of this paper is therefore to reflect on teacher education in the context of technologies and the importance of working with Intrapersonal and Interpersonal intelligences in the classroom.*

Key Words. *TDIC Digital age. Learning. Multiple intelligences. Emotional Intelligences.*

1. Introdução

O presente artigo busca analisar o papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs e as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro a partir da inclusão da tecnologia, principalmente quanto ao uso da internet nas nossas salas de aula e, como esta, retrata a aprendizagem, tendo como método uma pesquisa especulatória que de acordo com Gil (2002, p. 41): “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Cool e Monereo (2010) que afirmam que há depois das TDIC há novas formas de aprender/ensinar e Kuenzer (2001) e Tedesco (2004) que refletem as mudanças na sociedade e o impacto das TDIC no campo de atuação do professor. Também se terá como aporte os estudos de Cosenza e Guerra (2012) sobre neurociência e educação com o intuito de se perceber intersecções possíveis entre a realidade do TDIC e as inteligências emocionais.

É indiscutível que em as mudanças são necessárias e é notável que isso vem acontecendo em toda a história da humanidade e na educação não é diferente. Aliado a isso os professores tiveram um acréscimo de novas tecnologias para atender as transformações sociais e culturais.

Com essas novas tecnologias que foram agregadas ao novo modelo de ensino. No século XXI, a educação está mais focada no aluno e não no professor. Os professores passaram a ser um aliado aos alunos na construção do saber. Para isso esses professores devem estar inclusos digitalmente, deste jeito, sabendo das realidades sociais e políticas para poder reinventar o seu modo de ensinar.

De acordo com Oliveira (2018) com o advento das TDIC apontam várias questões em relação ao cenário de ensino-aprendizagem: O que é possível ensinar em um momento em que as informações estão disponíveis, pulverizadas, múltiplas, fragmentadas e acessíveis em diferentes meios e mídias? O que é preciso aprender em um momento em que a informação é farta e o tempo das pessoas é escasso?

Sabemos que a participação concreta dos alunos e a participação efetiva nas aulas devem gerenciar seus conhecimentos e para poder ajudar nesse contexto o uso das tecnologias digitais, jogos, canais educativos contribuem de forma indiscutível no crescimento intelectual do estudante.

Segundo Pimenta, (1999, p.27) “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática”. Sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática apresenta, entendendo, assim, a dependência da teoria em relação à prática.

Com isso, a demanda por uma educação deve ser fundamentada na eficiência das tecnologias digitais, em uma educação escolar renovada e principalmente em oferecer oportunidades para que os alunos usem o seu senso crítico com seus conhecimentos e saberes. Para isso, buscamos analisar as análises de autores dessa área de conhecimento. Partindo do pressuposto que para melhorar a performance de professores e dos alunos na sala de aula no uso das ferramentas tecnológicas.

As autoras Pimenta e Anastasiou realizaram uma análise (2008):

o conhecimento da ciência pedagógica é imprescindível, não porque contenha diretrizes concretas válidas para hoje e amanhã, mas porque

permite realizar uma autêntica crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora.

Essa análise justifica-se diante do atual cenário da educação brasileira e a mudança no formato da utilização das tecnologias pelos estudantes e pela forma da interação do aluno-professor e professor aluno e na utilização das formas variadas das redes sociais que estão no cotidiano desses estudantes.

Nessa perspectiva, pode-se entender a relevância da análise proposta, que caracterize um melhor desempenho do professor com acesso a essas tecnologias e a participação dos discentes de forma mais abrangente focando no uso das ferramentas tecnológicas em seu cotidiano escolar.

Portanto, a escola sempre deve estar disposta a assimilar novas maneiras de ensinar, para assim, não se tornar obsoleta. Dessa maneira, este artigo está dividido em dois momentos distintos: reflexão de cunho teórico e discussões acerca do resultado.

2. Metodologia

Para a elaboração desse artigo foi realizada a leitura de vários artigos de autores e pesquisadores que analisam o uso das TDCIs na sala de aula, buscando refletir sobre a temática em discussão. Dessa forma usamos autores que consideram como pesquisa exploratória que pode ajudar nas discussões acerca da problemática escolhida. Como fonte de pesquisa, o presente trabalho teve como base teórica os Métodos e Técnicas de Pesquisa social (GIL, 1999; Ludke; André, 1986).

Objetivamo-nos a discutir a forma como as TDCIs influenciam para reinventar a aprendizagem, realizamos a leitura de inúmeros artigos pesquisados através da base de dados do google acadêmico e da Scielo e, em seguida, expomos as discussões e realizadas.

3. Análises e discussão

Nossas vidas estão sendo bombardeadas de novas tecnologias, mesmo em coisas consideradas simples hoje, as tecnologias estão presentes, como por exemplo: giz e o lápis, com o advento das Internet as novas tecnologias popularizaram de forma impressionante. Mesmo com esse boom nas tecnologias existem pessoas que se restringe a acreditar que o mundo tecnológico está de certa forma dominando tudo a nova volta. Dessa forma, sabemos que isso não é verdadeiro, contudo, não é o foco dessa discussão.

Os jovens estão tendo um fluxo de informações no seu dia-a-dia ao acessar as redes sócias e a grande quantidade de sites disponíveis na Internet. Inclusive os leigos digitais estão conectados diariamente.

Com a inclusão dos jovens na inclusão digital, pactuamos que os professores e os profissionais da educação saírem da zona de conforto, medos, dúvidas e entrar de forma a

interceder à educação na sala de aula. É essencial que os alunos tenham autonomia para poder produzir o seu conhecimento de acordo com o que foi proposto para que o estudante tenha autonomia para produzir seu aprendizado.

Nos dias de hoje não podemos deixar de educar sem o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. Precisamos reinventar a aprendizagem aliando as tecnologias disponíveis que estão conectados à Internet, tais como: computadores, smartphones, tablets, oferecendo aos professores uma formação continuada e todas essas tecnologias para que ele possa oferecer um novo processo de ensinagem. Para que isso aconteça o estudante já deve ter um contato com essas tecnologias e saber usar, além do mais, também ter esses tipos de equipamentos para que esse processo possa acontecer de forma eficaz.

O grande desafio para essa renovação é a formação continuada do professor para usar as TDIC em suas aulas, o governo tem o dever de preparar e oferecer treinamentos aos professores e a sociedade deve prepara esse público para saber usar essas tecnologias. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96: diz que “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”. (LDB art. 62 §4).

Para Morosini (2000) um docente que domine o trato da matéria do ensino, a integre ao contexto curricular e histórico-social, utilize formas de ensinar variadas, domine a linguagem corporal/gestual e busque a participação do aluno.

Oliveira (2018) corrobora com o uso dessa ideia que, de acordo com o autor, o advento das TDIC surge várias questões em relação ao cenário de ensino-aprendizagem. Ainda segundo o autor “o conhecimento da tecnologia se encontra em separado dos conhecimentos e habilidades a serem apreendidos pelos professores sendo a relação entre esses conhecimentos inexistentes”. Por esses motivos é que se faz necessário uma formação continuada dos professores, que possam incrementar o aprendizado de novas habilidades com o surgimento de novas tecnologias afim de complementar seus conhecimentos para poder ensinar utilizando as inovadoras tecnologias.

Neste contexto, o presente trabalho permitiu chegar a conclusão da contribuição que a TDIC proporciona ao novo modelo de ensino-aprendizagem através de novos modelos de ensinar e a grande interação entre aluno-professor e professor-aluno, em busca de novos conhecimentos e a importância dos professores estarem sempre em busca de uma formação continuada. É importante desenvolver as habilidades e competências dos alunos para que eles se estimulem a terminarem seus cursos e se incentivem a seguir sua carreira, de forma íntegra e competente, como sujeito crítico capaz de solucionar e analisar problemas e muito mais importante que é a sua formação na sociedade. Neste contexto, a atuação em sala de aula dos professores, com a emprego de práticas pedagógicas atraentes e inovadoras também é um fator considerável no aumento da motivação dos alunos.

Considerações finais

O presente trabalho apontou para a importância da utilização das TDIC sobre a base de conhecimento docente, em específico, sobre a formação continuada dos professores como de fundamental relevância, para poder oferecer um processo de ensinagem, onde a interação

professor-aluno e aluno-professor possa trazer resultados expressivos para esse processo de ensinagem.

Conforme apresentado no presente trabalho, é de suma importância a análise do contexto e da realidade do processo de ensinagem nas instituições de ensino, além de ações para oferecer uma formação continuada ao docente nesta etapa de ensino, uma vez que o modelo de aprendizado onde o professor é o formador de opinião e o aluno apenas ouvinte, aquele que copia a matéria e depois estuda para a prova, está cada vez mais sendo, portanto, ultrapassado, já que perde a oportunidade de formar sujeitos críticos e profissionais competentes. Portanto, através do presente trabalho foi possível observar que processos de melhoria contínua do ensino, se faz com professores bem formados farão a diferença no que tange à motivação dos alunos, e conseqüentemente na evasão escolar.

Referências Bibliográficas

BRASIL, LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

COLL, C., & MONEREO, C. (2010). **Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades.** Em C. Coll & C. Monereo (Orgs.), *Psicologia da educação virtual – aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação* (p. 15-46). Porto Alegre: Artmed.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4.ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente.** Editora Objetiva Ltda. Rio de Janeiro: 2005.

KUENZER, A. Z. **Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método.** In: CANDAU, V. M. (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 134-160.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, André Luiz Martins de. **Percepções de professores sobre a TPACK no Ensino Superior.** Pouso Alegre: 2018. 112f; il. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Vale do Sapucaí.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TEDESCO, J. C. (Org.). **Educação e novas tecnologias.** São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planejamento de la Educación; Brasília: Unesco, 2004.

SOBRE A INSTITUIÇÃO DA DIFERENÇA: O DISCURSO NOS SLOGANS DA REVISTA *PIAUI* E A INSTAURAÇÃO DE LUGAR

FABIANO ORMANEZE

Centro Universitário Metrocamp (UniMetrocamp)

Ormaneze@yahoo.com.br

Resumo: *Este trabalho, parte de resultados de tese de doutorado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), analisa discursivamente os três enunciados utilizados como slogans publicitários pela revista piauí, desde 2006, para se constituir como um lugar de diferenciação em relação aos outros veículos da imprensa brasileira, aos quais a publicação projeta-se como uma alternativa. A análise aborda os lugares projetados pela revista de si própria, do leitor e dos assuntos que aborda, a partir da proposta teórica de Michel Pêcheux (1969; 1975). Ao mesmo tempo em que se projeta, a revista promove uma crítica a respeito da imprensa brasileira. Reflete-se, por fim, como a emergência desses enunciados e imagens é essencial para o lugar que a revista pretende ocupar na imprensa brasileira contemporânea.*

Palavras-chave: *Revista piauí. Slogans. Discurso. Diferenciação.*

Abstract: *This paper analyzes discursively three statements used as advertising slogans by Piauí magazine, since 2006, to constitute itself as a place of differentiation in relation to other vehicles of the Brazilian press, to which the publication is projected as an alternative. This approach refers to the places projected by the magazine itself, the reader and the subjects addresses, based on Michel Pêcheux's theoretical proposal (1969; 1975). At the same time as it's projected, the magazine promotes a critic about the Brazilian press. Finally, it is reflected how the emergence of these statements and images is essential for the place that the magazine intends to occupy in the contemporary Brazilian press.*

Keyrods: *Piauí Magazine. Slogans. Discourse. Differentiation.*

1. Introdução

Este artigo é parte da tese de doutorado “O sujeito de palavra: a representação do político e da república em narrativas biográficas da revista *piauí*”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob orientação da professora Mônica G. Zoppi-Fontana.

Desde que surgiu, em 2006, a revista *piauí* é colocada, pela própria publicação, por analistas de mídia, pela própria imprensa e por grande parte dos leitores, como um discurso diferenciado e alternativo em relação às demais publicações da mídia brasileira. Neste trabalho, fazemos um recorte para analisar, via Análise de Discurso, os sentidos produzidos a partir dos *slogans* publicitários, que a revista utilizou nos 13 anos de existência, para se reafirmar como esse espaço diferenciado, embora a análise desenvolvida na tese (ORMANEZE, 2019) tenha mostrado que, do ponto de vista da constituição, os discursos,

colocados em circulação em reportagens de *piauí*, filiam-se às mesmas redes da grande imprensa brasileira.

2. O nome *piauí*: itinerário de um discurso sobre política

Piauí é uma criação do empresário, jornalista e cineasta João Moreira Salles. A trajetória que antecede o lançamento da revista já demonstrava a tentativa de a publicação se instalar num espaço de diferenciação na imprensa brasileira, por meio de um processo de projeções, colocando em funcionamento a série de formações imaginárias, conforme Pêcheux ([1969] 2014), ou seja, os lugares que os interlocutores atribuem a si mesmo e ao outro; a imagem que fazem do seu próprio lugar e do outro; a imagem que os interlocutores fazem do referente. Logo:

A formação ideológica caracteriza um elemento susceptível de intervir como uma força confrontadora com outras na conjuntura ideológica, característica de uma formação social em um momento dado; cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais”, nem “universais”, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras. (FUCHS; PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 174)

No discurso se fazem presentes um lugar A (no caso a Revista *piauí*) e um lugar B (os leitores), que estão em lugares determinados na estrutura social e que, portanto, têm suas ideias e posições sobre um referente (R), no caso, a leitura, o Jornalismo e a temática das reportagens trazidas pela revista. As imagens projetadas, que passam a atuar na constituição do dizer periódico da publicação, começam a ser enunciados na *Carta de Intenções* que a revista publicou na semana em que chegou às bancas. Contudo, na tensão entre fazer o diferente e atingir os interlocutores, *piauí* coloca-se no espaço contraditório da emergência dos discursos: Onde circular? Como chegar aos seus interlocutores?

O material de divulgação de *piauí* saiu, entre outros veículos da imprensa tradicional brasileira, na revista *Veja*, a quem competiu publicar a *Carta de Intenções*. Esse é um primeiro indício da constatação de que, embora diferente em termos de formulação, com um texto com características mais literárias do que o verificado na grande imprensa, ao se compararem os processos discursivos de *piauí* e de outros veículos da grande imprensa, são percebidas uma série de regularidades e semelhanças. Por mais que se queira colocar como “diferente”, a publicação escolhe para sua propaganda um veículo com posições político-ideológicas bastante claras, já demonstradas por diversos trabalhos. Nascimento (2002), por exemplo, explica que uma das características do discurso de *Veja* é “utilizar nos gêneros informativos e interpretativos⁴¹, um discurso panfletário que compromete seu compromisso com a ética e o interesse público” (p. 261). Já Hernandez (2006) lembra que a revista “não esconde suas simpatias nem o que quer convencer” (p. 231).

Por mais que o espaço publicitário seja identificado como tal por suas marcas de construção discursiva ou pelo espaço ocupado, a publicidade estabelece uma relação de credibilidade e de identificação ideológica com a publicação jornalística em que circula, tentando transferir parte do que se sabe ou que se diz sobre a publicação para as inserções publicitárias. Ao se colocar como peça publicitária em veículos da dita grande imprensa – denominação em geral utilizada para se referir às publicações hegemônicas – *piauí* expunha a

⁴¹ A autora refere-se aqui a tripartição clássica dos gêneros jornalísticos entre informativos, opinativos e interpretativos.

contradição entre ser alternativo e ter como interlocutor um nicho específico, além da necessidade de conquistar público para sua sobrevivência na divulgação massivo-hegemônica.

Transcrevo a seguir a Carta de Intenções de *piauí*, publicada na edição 2028 de *Veja*:

piauí vem aí

piauí será uma revista para quem gosta de ler. Para quem gosta de histórias com começo, meio e fim. Como não se inventou nada melhor do que gente (apesar de inúmeras exceções, vide... deixa pra lá), a revista contará histórias de mulheres e homens. Ela pretende relatar como pessoas vivem, amam, trabalham, sofrem ou se divertem, como enfrentam problema e como sonham. **piauí** partirá sempre da vida concreta, da experiência vivida, do testemunho, da narrativa – e não do *Google*.

A revista será mensal. A periodicidade de quatro semanas permitirá que ela aprofunde os assuntos, em vez de resumi-los. Suas reportagens, relatos e diários terminarão quando o assunto terminar, em vez de serem espremidos porque o espaço chegou ao fim. O acabamento, tanto na escrita quanto na apresentação gráfica, será caprichado. Para que **piauí** fique bonita, tenha bastante coisa para ler e ver, e dure um mês na mão do leitor, ela terá um formato maior do que o tradicional.

piauí será uma revista de reportagens. Ela buscará os temas atuais, embora não tenha pressa de chegar primeiro às últimas notícias. Levará em conta que a informação vem antes do comentário e que a opinião precisa de fatos. Apurará com rigor e escreverá com clareza. Fugirá dos clichês e envidará todos os esforços para evitar expressões como “envidar todos os esforços”. Usará um vocabulário com mais de cem palavras. Mas não irá ao dicionário à cata de vocábulos especiosos (como o que vem logo antes da abertura deste aconchegante parêntese). Não terá restrições temáticas, políticas ou ideológicas. Preferirá a serenidade ao histrionismo, a suavidade da música de câmara ao estrondo das marchas militares. Cobrirá qualquer assunto que uma reportagem possa tornar interessante. Vale tudo: esporte, medicina, odontologia, política, cultura, a picante vida sexual do porco-espinho, religião, numismática, urbanismo, filosofia, as agruras do Palmeiras, do marxismo e do Botafogo, turismo, telemarketing, zoologia. Só não valem reportagens sobre dietas e reforma da previdência, que ninguém aguenta mais. **piauí** procurará com afincos novos assuntos: o Brasil não é feito apenas de corrupção e violência.

A revista tentará explicar o que teima em ser obscuro (com uma exceção: o motivo de **piauí** se chamar **piauí**, mistério insondável que desafia a ciência). Ela mostrará o enredo do que parecia desconexo e fragmentário. Terá a pretensão de revelar o que ninguém sabe, de estampar notícias inéditas, mas sem fazer escândalo. Fugirá do academicismo, da vulgaridade e do beletismo. (Está proibido o uso das expressões “governança corporativa”, “tá ligado?”, “home theater”, “acabar em pizza”, “déficit público”, e “não é a minha praia”). Ela dará importância ao que, por ignorado, é tido como insignificante. Tratará de achar novidades no que, por esquecido, parece velho ou ultrapassado. A revista não será ranzinza nem chata. Sisudez não é sinônimo de seriedade. Uma coisa não tem nada a ver com a outra. **piauí** terá graça. Alegria é a prova dos nove.

Para dar conta de situações que estão além do poder da narrativa jornalística, **piauí** publicará ficção. Na forma de contos, trechos de romances, invenções literárias e histórias em quadrinhos. Publicará também poesia. Sim, com a devida moderação, até poemas, aquelas linhas mais curtas que expressam iluminações.

Jornalistas, escritores, artistas, desenhistas, ensaístas, críticos e humoristas de todas as idades e sexos buscarão expressar em **piauí** diferentes aspectos da vida nacional. A revista terá como matéria-prima a bagunça brasileira e, como pano de fundo, um período histórico de perplexidade geral. Numa situação como essa, é melhor ser curioso, e ir atrás da realidade, do que prescrever receitas de salvação. Um pouco de ceticismo não faz mal a ninguém – e a nenhuma revista. É isso aí: **piauí**. (VEJA, 03 out. 2006)

Dessa carta de intenções, depreendo formulações referentes a tópicos que ajudam a compreender o lugar de enunciação projetado pela revista a si mesma, ou seja, de que posição constitui-se a “série de determinações sucessivas pelas quais o enunciado se constitui pouco a pouco e que tem por característica colocar o ‘dito’ e em consequência rejeitar o ‘não dito’ (...), fronteiras entre que é ‘selecionado’ (...) e o que é ‘rejeitado’” (FUCHS; PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 175).

A pretensão de se colocar num lugar de fala distinto e as características formais que adotou são compreendidas por Carvalho (2014, p. 35) como indicativos de um acontecimento discursivo. “O surgimento de *piauí* é um acontecimento discursivo na medida em que a revista diverge da configuração padrão dominante na imprensa brasileira, é saudada no interior da própria mídia.” Embora queira se colocar num outro lugar, distinto do que traz a memória e o pré-construído sobre a imprensa brasileira, as estratégias de divulgação que a revista adotou e as relações comerciais que estabeleceu a aproximam exatamente do lugar que pretendia fugir, embora essas questões apareçam pouco evidenciadas nos enunciados da revista e sobre a revista.

O nome *piauí*, portanto, tem um funcionamento e seria outro, caso fosse omitido, ou se modificado por *Caros Amigos*, *Veja*, *Pasquim* ou qualquer um, apenas para citar algumas publicações brasileiras contemporâneas. Cada um desses nomes delimita tetos, caracteriza um modo de ser e se opõe a outras publicações. Enunciar sobre a guarda de uma revista traz reflexos no modo de se produzirem sentidos e no modo como os jornalistas vão elaborar seus textos.

Assim, considerando o quadro de formações imaginárias de Pêcheux ([1969] 2014), para chegar às características que *piauí* atribui a si e a outro em sua enunciação, tratarei, a partir dessa *Carta de Intenções*: 1) do nome próprio *piauí* e a relação estabelecida com os *slogans* de propaganda da revista; 2) da relação com o restante da mídia, o que, no Jornalismo, ajudaria a configurar sua linha editorial e o espaço conferido ao biográfico. A partir disso, abordarei a relação desses textos com os *slogans* utilizados para a divulgação do veículo.

3. Do nome *piauí* ao slogans

A própria escolha do nome da revista *piauí*, grafado em letras minúsculas – este um primeiro aspecto a ser considerado na colocação como um espaço de diferenciação –, pode ser compreendida como um ponto de inflexão entre ser igual e ser diferente na imprensa brasileira. Na *Carta de Intenções*, essa escolha é tratada como uma exceção a tudo o que a revista quer tornar claro (“o motivo de *piauí* chamar-se *piauí*, mistério insondável que desafia a ciência”). A ideia de clareza que reveste o Jornalismo aparece aqui envolvida com um quê de mistério. No entanto, não se questiona o fazer jornalístico enquanto discurso histórico sobre os fatos. O enigma, o mistério, está naquilo que enuncia uma existência, que a particulariza no espaço da imprensa: o nome próprio.

Em geral, os veículos de comunicação jornalísticos de temática generalista⁴² têm nomes que se associam à ideia de novidade (*Extra*, *Última Hora*, *Jornal Hoje*), de instantaneidade (*Zero Hora*, *Agora*), de assertividade e verdade (*Veja*, *Isto É*, *Época*), de local de produção/circulação (*Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo*, *Correio Braziliense*, *Jornal Nacional*, *SPTV*), de tentativa de universalidade (*O Globo*) e, mais recentemente, de locais de distribuição (*Metro Jornal*), do horário da publicação (*Jornal da Tarde*, *Folha da Manhã*) ou do tempo necessário para a leitura (*Meia-Hora*). Na mesma linha, comportam-se os nomes dos programas de jornalismo nas TVs, na internet ou no rádio, sendo comuns, nesses casos, adotarem também a assinatura da empresa de comunicação que os elabora (*Jornal da Cultura*, *Jornal da Band*, *Jornal da Globo* etc.).

Historicamente, a nomeação de um veículo por meio de outros funcionamentos é uma das formas de materializar a tentativa de inclusão em outro lugar, alternativo às publicações hegemônicas. É o caso, no Brasil, de *Carta Capital* (que retoma a ideia de “carta”, direcionado a um interlocutor específico) ou de *Caros Amigos*⁴³, que, ao se propor como “a primeira à esquerda”, como dizia seu *slogan*, produzia efeito de unidade e identidade entre seu nome e expressões como “companheiros”, associadas aos movimentos de esquerda.

Como ato que tenta se explicar pelo consciente, a escolha do substantivo *piauí*, de acordo com entrevistas dadas por Moreira Salles, teria sido uma escolha aleatória, mas, na rede de sentidos possíveis, o que está em funcionamento em *piauí* é o movimento de colocar-se em lugar alternativo, diferente do que ocorreria com a chamada “grande imprensa” ou imprensa tradicional. Destaco aqui reportagem publicada no *Observatório da Imprensa*, em 2007, que relata entrevista concedida pelo fundador ao jornalista Alberto Dines:

Dines abriu o programa⁴⁴ com uma pergunta sobre o nome da revista. Salles contou que o título é ‘insensato no bom sentido’, não tem nenhum significado. Durante o último ano do processo de criação, o grupo que elaborava a revista cogitou vários nomes, mas não conseguiu entrar em acordo. ‘É um nome afetivo, cheio de vogais. Eu acho a sonoridade bonita, ele é bonito também quando é escrito. É um nome pelo qual você pode se afeiçoar’, explicou. (DINIZ, 2007, *on-line*)

⁴² Não estou considerando aqui os veículos especializados, como os que se dedicam especificamente à ciência, à cultura, às celebridades, à moda etc.

⁴³ *Caros Amigos* circulou de 1997 a 2013. O discurso biográfico produzido pela revista foi objeto de minha dissertação de mestrado (ORMANEZE, 2013; ORMANEZE, 2015).

⁴⁴ O *Observatório da Imprensa* é um site que se dedica à crítica da mídia. Existe desde 1996, criado pelo jornalista Alberto Dines, a partir de um projeto do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (LabJor), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Em 1998, ganhou uma versão na televisão, onde a referida entrevista relatada no trecho foi concedida.

No gesto de nomear-se, vejo funcionar, pelo efeito de memória, uma associação com o movimento artístico do Dadaísmo, surgido na Suíça, logo após a Primeira Guerra Mundial, a partir de um grupo de jovens que deixaram seus países em reação às (ou fugindo das) convocações militares. Mais radical entre todas as vanguardas europeias, o Dadaísmo caracterizou-se pela negação dos valores artísticos praticados até então, pela anarquia de valores e formas e pela postura contestatória. Para a escolha do nome, o grupo de artistas, entre os quais estavam Tristan Tzara (1896-1963), Hugo Ball (1886-1927) e Hans Arp (1886-1996), dizia ter se inspirado no “non-sense”, na falta de sentido, na negação e na escolha aleatória. Embora “dadá” seja a palavra usada, em francês, para designar um cavalo de brinquedo feito de madeira, a exemplo do que Moreira Salles diz fazer, os dadaístas procuraram um nome que parecia “aleatório”, após várias cogitações. A escolha, segundo relatos de Tzara, teria sido feita ao se folhear um dicionário e parar o dedo sobre um vocábulo. Modos de nomear e atribuir sentidos, que vão se movendo entre o contestatório, o afetivo (se a sonoridade de *piuí* o é, a de *dadá* também...), a afirmação do diferente e a negação do passado, seja da arte (no movimento de vanguarda) ou da imprensa, como demonstram os enunciados que utilizam a negação na *Carta de Intenções*.

As projeções do lugar de enunciação e também a de uma imagem de leitor já foram materializadas, nesses 13 anos de existência da revista (2006-2019), por meio de três *slogans*, que se colocam numa mesma direção argumentativa e que apresentam indícios sobre o efeito-leitor:

1. “Uma revista para quem gosta de ler” (este já pronunciado na *Carta de Intenções*)
2. “Uma revista para quem tem um parafuso a mais”
3. “Uma revista sem gravata”

Novamente, em jogo nesses três enunciados, está a tentativa de se constituir como um lugar de enunciação e de memória, *sobre* a produção jornalística, distinto daquele praticado pela imprensa brasileira nos demais veículos. Eles funcionam como discursos de sustentação ou transversos que levam, na síntese própria do discurso publicitário, as características enunciadas na *Carta de Intenções*.

Nos três *slogans*, há em comum o fato da preferência por um artigo indefinido. Trata-se de “uma” revista, o que se coloca em oposição, num primeiro momento, ao que é mais usual no jornalismo brasileiro, nas definições das publicações. No primeiro caso, associa-se a ideia de “gostar de ler” com a imagem de um leitor que espera algo novo, que lê textos mais longos, que quer profundidade, características que a revista se autoprojeta e destaca na *Carta de Intenções*. Sobre esse *slogan*, Carvalho (2014) promove ainda outra leitura: “O enunciado (...) pode ser interpretado também como a revista para quem cansou de ver: um lugar de resistência ao excesso de imagem na sociedade atual” (p. 74).

No caso dos outros dois *slogans*, há menções a palavras que expressam o caráter irreverente que a revista projeta para sua abordagem e cobertura jornalística. Assim, “um parafuso a mais”, a partir da *Carta de Intenções*, produz imagens de um leitor acima da média, que busca a profundidade e que ficaria com uma revista durante todo o mês. Já a “gravata” expõe que a imagem projetada dissocia-se do pré-construído de que é preciso

sisudez para demonstrar seriedade⁴⁵, o que funciona como um pré-construído no Jornalismo, mas ao qual a *Carta de Intenções* se opõe, a partir de uma série de negações, como em “A revista **não** será ranzinza **nem** chata. Sisudez **não** é sinônimo de seriedade. Uma coisa **não** tem nada a ver com a outra. **piauí** terá graça. Alegria é a prova dos nove.”

Considerando o leitor projetado – elitista, que gosta de ler, que se interessa pela literatura – e as características editoriais – irreverente, independente, caprichada, aprofundada, atual -, duas referências de considerável prestígio no Jornalismo e na cultura brasileira estão presentes na *Carta de Intenções*, embora sem que sejam nomeadas diretamente. Em “alegria é a prova dos nove”, tem-se o título de um livro, designado como ‘Antologia’, organizado por Luiz Ruffatto em 1955, com aforismos, trechos e frases de Oswald de Andrade (1890-1954), um dos principais nomes da primeira fase do Modernismo Brasileiro, que se destacou pela proposição de uma literatura nacionalista, bem-humorada, irreverente e que se opunha ao que já estava preconizado, na linha da instauração de uma literatura de vanguarda. Atuando no interdiscurso, os textos de Oswald de Andrade também ressoam de outros modos na *Carta de Intenções*, como é o caso da proximidade entre a construção desse texto e a estrutura utilizada pelo escritor no Manifesto Antropofágico. Nesse texto, de 1928, contra a sisudez, também é enunciada que a “alegria é a prova dos nove”. Enquanto, nos anos 1920, a vanguarda de Andrade era posta como uma solução para imitação de valores europeus e criação de uma identidade nacional, o deslocamento proposto por *piauí* resulta na proposição de um jeito diferente de fazer o Jornalismo brasileiro.

O que se tem, na *Carta de Intenções*, então, é mais uma construção que retoma dizeres, materializada na forma da heterogeneidade constitutiva e não marcada, porque não é visível linguisticamente, conforme Authier-Revuz ([1982] 2000). Produzindo ou não uma referência direta à obra do escritor ou da mesma forma que antes ao movimento dadaísta na escolha do nome (o que depende da identificação dessa referência pelo interlocutor), reforçam-se essas características no projeto editorial de *piauí*.

Ao interlocutor que identifica a citação a Andrade, no entanto, pode pairar um deslizamento. Além de ser enunciado no Manifesto Antropofágico, o trecho faz parte originalmente do texto “Utopia Antropofágica”, de 1928, e relaciona-se, como a própria *piauí* retomará, mais adiante ao usar o enunciado como título de um texto⁴⁶, à conquista da autonomia, da liberdade, da afirmação da idiosincrasia da cultura e da arte brasileiras. Mas tudo isso aparece no campo de uma utopia... Estaria, assim, *piauí* identificando-se também como espaço utópico na imprensa? Perguntas que desafiam e ficam...

Na *Carta de Intenções*, há ainda uma menção ao formato da revista: “Para que **piauí** fique bonita, tenha bastante coisa para ler e ver, e dure um mês na mão do leitor, ela terá um formato maior do que o tradicional.” Trata-se de uma referência às dimensões 42cm x 27cm, no qual são produzidas a maior parte das revistas no mundo. A projeção da imagem também se dá pelo tamanho: *piauí* é publicada em 26cm x 34cm. A relação com as dimensões produz dois efeitos: primeiro, liga-se à ideia de profundidade já evidenciada pela *Carta* e retomada

⁴⁵ O terno e a gravata foram, durante muito tempo, as únicas opções de vestimenta para homens na televisão, veículo em que o jornalista aparece não só pelo que diz, como ocorre nas mídias impressas, ou pela voz, o que se dá no rádio, mas também pela sua imagem corporal.

⁴⁶ O enunciado retornará como título de um texto sobre a cantora Zélia Duncan, em 2011, agora com referência ao modernista: “(...) alegria que foi detectada faz tempo, por Oswald de Andrade. Aquela que não desgruda da gente quando desfrutamos da nossa mistura e quando estamos sendo nós mesmos”. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/a-alegria-e-a-prova-dos-nove/>. Acesso em: 30 abr. 2019.

por meio da subordinada final com que se inicia o trecho destacado. Depois, por uma referência, não explícita, mas demonstrada em outros momentos: esse é o formato em que é produzida a revista *The New Yorker*, na qual *piauí* se inspira e que também dedica considerável espaço aos gêneros biográficos. A revista dos Estados Unidos é uma referência mundial quando o assunto são textos escritos na perspectiva que ficou conhecida como Jornalismo Literário, ou seja, textos que buscam uma produção estética na linguagem jornalística, em oposição, ao relato objetivo, que prevalece na discussão e nas práticas da área.

Considerações Finais

Piauí é aclamada na imprensa brasileira por três razões principais. A primeira é o fato de se constituir como um discurso esteticamente elaborado, que se distancia do formato tradicional, produzindo uma diferenciação pela linguagem, pela aproximação com o Jornalismo Literário. A segunda razão é o fato de que a revista surgiu e se manteve num período em que publicações impressas foram reduzidas ou deixaram de existir, em função da crise econômica, da diminuição dos leitores e do crescimento das plataformas digitais. O sentido da diferenciação, como este trabalho mostra, se dá também em função do formato da publicação, da *Carta de Intenções* e dos slogans utilizados para divulgação.

No entanto, no desenvolvimento da tese que dá origem a este trabalho (ORMANEZE, 2019), verifica-se que essa diferenciação tem um caráter publicitário, que não foi observada na constituição e na formulação dos discursos dos textos publicados pela revista, sobretudo quando o assunto são os perfis de políticos brasileiros. O que se verifica é que, embora se coloque num lugar de distinção, a revista, ao abordar a política nacional, o faz a partir de posições que pouco se distanciam do já verificado em outras publicações brasileiras do mesmo período, filiando-se aos mesmos processos de constituição.

O jornalismo produzido por *piauí* – literário, em linguagem –, mas constituído pelo mesmo domínio de memória da imprensa hegemônica no Brasil – evidencia que, nesse sujeito de palavra a quem se confere crédito para dizer quem é/ foi determinada pessoa, não há, conforme a hipótese de Pêcheux e Gadet ([1982] 2004), superioridade entre a “linguagem poética” e outras formas de utilização da língua. A ideia de uma estética da criação e recriação, própria dos dizeres sobre literatura, “encontram também elas, sua origem naquilo que chamamos a “forma-sujeito”, mascarando a materialidade da *produção* estética” (p. 57, grifo no original). É assim que o outro-biográfico e o Outro do biógrafo, na enunciação de *piauí*, vão se constituindo: por uma filiação ao mesmo, mas que se apresenta e circula como diferente, reafirmando-se o tempo todo como distinto, como quem, de outro lugar, pode dizer sobre sujeitos que fazem a história.

Por essa via, a questão da linguagem esteticamente trabalhada, que seria uma característica da literatura a justificar os gestos de escrita no JL e, por extensão, na narrativa biográfica, fica expandida para além do jogo estilístico: ela se encontra em parte ligada ao significante e em parte à sua totalidade histórico-ideológica. A poesia, a literatura, as formas ditas criativas não são na língua, mas no sujeito que as formula e naquele que entra em contato com essa formulação por meio da leitura, de seu lugar discursivo. Somente ao estar interpelado pela ideologia e filiando-se à determinada FD é que ele fará certo uso da língua, estabelecendo essa fenda que liga o que é tido como jornalístico e o que tido como literário. Sujeitos inquietos, em movimento.

Piauí coloca-se e é colocada por reiteradas abordagens, como o discurso do diferente em relação à imprensa e à linguagem do Jornalismo. Assim, autopromove-se em outros modos de circulação, não só pelos aspectos como empresa jornalística, mas, sobretudo, do ponto de vista discursivo, como aquela revista que se projeta como capaz de fazer pensar, que se dirige a um leitor com alta capacidade de reflexão. A identidade da revista é construída pela diferença, no entanto, furando-a está a constituição do discurso, cujas marcas conseguem ser acessadas na análise. Há, portanto, um deslizamento que não metaforiza em sua completude.

Referências Bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Palavras Incertas: as Não-coincidências do Dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

CARVALHO, Pedro Henrique Varoni de Carvalho. **Revista *piuí*: acontecimento no arquivo da brasilidade**. Aracaju: Edunit, 2014.

DINIZ, Lilia. *Piauí*: uma revista sem gravata. **Observatório da imprensa**. 03 out. 2007. Disponível em: http://observatoriodaimprensa.com.br/caderno-da-cidadania/piaui_uma_revista_sem_gravata/. Acesso em: 04 jan. 2018.

HERNANDEZ, Nilton. **A mídia e seus truques**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. ; GADET, Françoise. **A língua inatingível**. O discurso na história da lingüística. Campinas, SP: Pontes, 2004.

NASCIMENTO, Ceolin Patrícia. **Jornalismo em revistas no Brasil: um estudo das construções discursivas em veja e manchete** – São Paulo: Annablume, 2002.

PÊCHEUX, Michel. FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014, p. 159-250.

_____. **Semântica e discurso**. Campinas: Unicamp, 2010.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014, p. 59-158.

ORMANEZE, Fabiano. **A biografia como divulgação científica: uma análise de discurso da série “Grandes Cientistas Brasileiros”**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Divulgação Científica e Cultural. Campinas: Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor)/Unicamp, 2013.

_____. **Do jornalismo literário ao científico: biografia, discurso e representação**. Campinas: Pontes, 2015.

_____. **O sujeito de palavra: a representação do político e da república em narrativas biográficas de *piuí***. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, 2019.

O PACTO FICCIONAL E A EXPERIÊNCIA DE TRANSGRESSÃO DO REAL PROPOSTA PELO TEXTO LITERÁRIO

GABRIELA ALVES FERREIRA DE OLIVEIRA, ANDRÉA PORTOLOMEOS

Universidade Federal de Lavras

gabiferreira2812@gmail.com, andrea@ufla.br

Resumo. *A partir da obra Orlando (1928), propõe-se uma reflexão acerca do conceito de ficção exposto por Saer (2012), buscando demonstrar que o texto ficcional, segundo Iser (2002), contém elementos do real, transfigurados por meio do imaginário, que fazem com que o sentido construído pelo leitor sofra interferências empíricas, sociais ou histórico-culturais. Objetiva-se analisar também o estabelecimento do pacto ficcional e o modo como a literatura propõe uma transgressão de sentidos convencionais.*

Palavras-Chave. *Efeito estético. Pacto ficcional. Imaginário.*

Abstract. *From the work of Orlando (1928), it proposes a reflection on the concept of fiction exposed by Saer (2012) seeking to demonstrate what is the fictional text, according to Iser (2002), it contains real elements transfigured through the imagery that makes what sense does the reader construct to be subjected to empirical, social or historical-cultural interference. It also aims to analyze the establishment of the fictional pact and the way the literature requests a transgression of meanings.*

Keywords. *Aesthetic effect. Fictional pact. Imaginary.*

1. A transfiguração do real e o potencial reflexivo e humanizador da literatura

A modernização, somada às práticas tecnológicas, tem sido frequentemente responsável por um processo de automatização e mecanização do comportamento humano, os quais transparecem nas práticas de indivíduos pouco críticos e avessos às reflexões sobre o pragmatismo cotidiano. À vista disso, a literatura, enquanto instrumento de reflexão e detentora de um potencial humanizador, atua como um importante recurso para a construção da criticidade, uma vez que, conforme exposto por Luiz Costa Lima (1979) em *A Literatura e o Leitor*, ela “possibilita funções não só negadoras de um saber prévio, mas também problematizadoras, de tomada de consciência ou de aumento de consciência” (LIMA, 1979, p. 34). Nesse sentido, o potencial problematizador da literatura pode se manifestar mais intensamente quando, por meio da ficcionalização do real, o texto possibilita uma identificação do leitor com questões vivenciadas direta ou indiretamente por ele como sujeito e indivíduo social.

Os processos de construção da narrativa ficcional têm um papel fundamental na leitura do texto literário, influenciando no modo de recepção do leitor. Um dos recursos elaborados por essa linguagem é a mimesis, cujo conceito foi idealizado por Aristóteles (2004) e é entendido não como cópia da realidade, mas sim como transfiguração dela, de modo a

promover um efeito estético compreendido como catártico. Séculos depois, o conceito de Aristóteles continua produzindo uma teorização crescente. Wolfgang Iser (2012), importante teórico contemporâneo, aponta em *Os Atos de Fingir ou o que é Fictício no Texto Ficcional* que essa transfiguração é realizada por meio do imaginário e da linguagem, e pode possibilitar um exercício de reflexão fomentado pelo conteúdo que, de acordo com Antonio Candido (2004), em *O direito à literatura*, só atua pela forma. À vista desses aspectos, o presente trabalho tem como objetivo analisar a maneira como ocorre a transfiguração do real no processo de produção do texto literário e o modo como ela influencia na construção de sentido – mais ampla que sua própria experiência de mundo, ainda que relacionada a ela – realizada pelo leitor no ato de leitura. Para tanto, exemplifica-se com o romance *Orlando*, publicado em 1928 pela escritora Virginia Woolf, o potencial intencionalmente problematizador que o texto ficcional pode possuir. Além disso, desenvolvem-se algumas ideias de Anatol Rosenfeld acerca da especificidade da linguagem literária.

No que se refere à obra utilizada, em *Orlando* há um biógrafo que narra a vida do personagem-título, nascido no século XVI, em uma família da aristocracia inglesa. Aos dezesseis anos, Orlando é convidado para fazer parte da corte da rainha Elizabeth I e, a partir disso, são narrados episódios esparsos de sua vida, como algumas de suas paixões, as outras cortes pelas quais passou e os versos e tragédias que escrevia, até que ele sofre uma transformação. Aos trinta anos de idade, após uma semana em sono profundo e sem responder a estímulos externos, o personagem acorda como uma mulher. Não são apresentadas causas para essa transformação e, embora ele tivesse vários transe como esse, quando acordava geralmente agia naturalmente, mas dessa vez acorda como pertencente ao gênero oposto. Apesar disso, Orlando encara essa mudança com muita naturalidade, até que começa a perceber o que mudou e o que precisará mudar em sua vida, além de seu gênero. Essa narrativa é utilizada devido às reflexões que pode proporcionar ao leitor em relação à construção da identidade e aos papéis sociais que são atribuídos aos gêneros, limitando a atuação dos indivíduos em sociedade.

2. O conceito de ficção e as convenções sociais como *background* na narrativa

A ficção, para Saer (1989), é comumente concebida como duvidosa, subjetiva, fantasiosa e objeto de entretenimento, enquanto à verdade se atribui um caráter positivo. Em razão disso, percebe-se que os autores perdem relativa credibilidade quando abandonam o plano verificável. Durante a leitura literária, a primeira dicotomia a ser questionada no jogo narrativo costuma ser o que é factual e o que é ficcional, porém, conforme exposto pelo autor, é válido apontar que ambos se entrecruzam. Para o escritor e ensaísta argentino, a ficção não é o contrário da verdade, nem uma reivindicação do falso, mas sim uma instância “de caráter duplo que mistura, de forma inevitável, o empírico e o imaginário” (SAER, 1989, p.3). Além disso, segundo Iser (2012), o imaginário está presente na humanidade antropológicamente, não somente na literatura. Somado a isso, considerando-se que os textos ficcionais também contêm elementos do real, entende-se que é impossível isolar ficção e realidade, visto que esses elementos se encontram intrinsecamente ligados no discurso ficcional. Devido a esse entrecruzamento, torna-se necessário, no momento da leitura, a aceitação de um pacto ficcional.

Para a compreensão dessas construções comunicacionais com objetivo particular, como é o caso do texto literário, é importante ressaltar algumas características da produção do texto literário. Paul Valéry (1991) declara sobre uma perturbação inicial na produção desses

textos, relacionada à inspiração, aliada ao trabalho poético que, segundo ele, exige “uma quantidade de reflexões, de decisões, de escolhas e de combinações sem as quais todos os dons (ou inspirações) [...] continuariam sendo materiais preciosos em um canteiro de obras sem arquiteto” (VALÉRY, 1991, p. 216-217, grifos próprios). Dessa forma, entende-se que o escritor toma emprestada a linguagem para uma expressão intencional, que não tem compromisso com a realidade, mas que também pode ser a expressão de uma experiência vivida, do sentimento e do eu pessoal.

Em tal expressão intencional, o autor pode injetar, conforme exposto por Antonio Candido (2000) em *Literatura e Sociedade*, intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, etc. Em consequência, torna-se comum que a literatura aborde questionamentos humanos que estão no nosso universo empírico e também emocional. Esses fatores podem, então, conferir à obra uma interpretação do autor sobre o mundo e a vida humana que não se prende uma verdade generalizante. Nesse sentido, partindo-se do pressuposto de que o texto literário é um ato intencional, a transfiguração do real feita pelo autor através linguagem – que deve ser ressaltada como o elemento propulsor das especulações e reflexões do leitor –, e a possibilidade de referenciais pautados no contexto pragmático, também deve ser entendida como propositalmente construída pelo autor.

Wolfgang Iser (1996), em *O Ato da Leitura*, aponta que o caráter verossimilhante da obra se dá por meio do que ele denomina “ato de fingir”, isto é, a seleção e a combinação exercidas pelo autor são responsáveis pela identificação que o leitor pode vir a ter com relação ao texto literário. Para ele, as escolhas do escritor são realizadas dentre “sistemas contextuais preexistentes, sejam eles de natureza sociocultural ou mesmo literária” (ISER, 2002, p. 960) de maneira que determinam a forma como o imaginário age sobre a realidade. O contexto de origem do texto ficcional é caracterizado, portanto, como o *background* da obra, e atuando como um elemento variável, pode conter as normas e convenções sociais, ainda que revestidas esteticamente em novos signos. Esses aspectos decorrem do caráter de estrutura comunicativa que perpassa a literatura, uma vez que enquanto conduz o leitor a uma experiência estética, realiza conexões que fazem com que ele reflita sua inserção em sociedade.

3. O fantástico versus o verossimilhante em *Orlando*

A obra *Orlando*, da escritora e ensaísta Virginia Woolf, foi publicada em 1928 e traz um biógrafo que narra a vida do personagem que dá nome ao título e que, nascido no século XVI em uma família da aristocracia inglesa, é retratado, portanto, como uma figura de grande importância. Quando Orlando tem aproximadamente dezesseis anos, sua família recebe a visita da rainha Elizabeth I, que se encanta com o garoto ao perceber sua inocência e seu encanto viril, bem como sua nobreza e lealdade. A partir disso, a rainha o convida para fazer parte de sua corte e, com o passar do tempo, começam a ser narrados episódios esparsos da vida do jovem, como algumas de suas paixões, as outras cortes pelas quais passou e os versos e tragédias que escrevia, até que ele sofre uma transformação.

Na narrativa, Orlando, aos trinta anos de idade, passa uma semana dormindo sem responder a estímulos externos. Embora tivesse vários tranSES como esse, quando ele acordava costumava agir naturalmente, o que não ocorre dessa vez, visto que lembra como uma mulher. Não são apresentadas ao leitor possíveis razões para essa transformação, pois Virginia Woolf deixa lacunas no texto. Nos é exposto que Orlando, ainda homem, realiza uma festa na qual ele seria nomeado embaixador, e durante a madrugada se retira para o seu

quarto, recebe uma mulher e enquanto amanhecia vai se deitar sozinho. Pela manhã, ainda dormindo, ele recebe a visita de três “santas”, denominadas Nossa Senhora da Pureza, da Castidade e Nossa Senhora da Modéstia. As santas dançam e cantam em volta dele, soam-se trombetas e ele desperta como uma mulher. Mediante a essa transformação, faz-se necessário que o leitor aceite o caráter fantasioso e estabeleça um pacto de aceitação com o texto.

O elemento fantasioso está presente em muitos momentos na obra. Na primeira parte dela, enquanto Orlando ainda é um homem jovem-adulto, ocorre uma grande geada em Londres, narrada da seguinte forma:

A grande geada foi a mais rigorosa que visitou essas ilhas. Pássaros se enregelavam em pleno voo e caíam por terra como pedras. Uma jovem camponesa começou a atravessar a estrada e foi vista se transformando em pó quando uma lufada glacial a atingiu. [...] às vezes ocorria uma espécie de petrificação, a maioria preferia usá-los como marcos de estrada, [...] ou, quando a forma das pedras permitia, como cochos para o gado, fins a que ainda servem, até os dias de hoje” (WOOLF, Virginia. 2014. p. 63).

Nesse trecho é possível perceber que a narração é extremamente fantasiosa e não tem nenhum compromisso com a realidade. Assim, se o leitor procurar explicações irá se frustrar, pois compreenderá que esses cadáveres não permaneceriam congelados desde 1608 no clima de Londres. Outro trecho que pode ser utilizado para exemplificar o não compromisso do texto com a realidade é o fato de que, depois de sua transformação, Orlando vive do século XVI até o século XX, não envelhecendo muito. Diante disso, o leitor pode ficar confuso e procurar explicações para o fato, ou pode simplesmente aceitar o estatuto ficcional da literatura. Para Anatol Rosenfeld (2014), esse aceitar o estatuto ficcional caracteriza o momento em que o leitor, enquanto parceiro do lúdico, entra no jogo e participa da não-seriedade e do fazer de conta.

Em contrapartida a esses momentos que manifestam o fantástico, existem momentos na obra em que o estatuto ficcional é facilmente questionado, uma vez que eles possibilitam o estabelecimento de uma identificação entre a literatura e a realidade da época. Orlando passa a encarar o fenômeno da transformação com a mesma naturalidade com a qual ela ocorreu. Como sua transição pareceu não alterar sua essência, ainda que pertencente ao sexo feminino, o personagem continuava com pensamentos condizentes com os homens de sua época. Essa tranquilidade inesperada, entretanto, dura somente até que o personagem, agora Lady Orlando, começa a perceber o que efetivamente mudou e o que ainda precisará mudar em sua vida, para além de seu gênero.

Lady Orlando decide, então, retornar à Inglaterra e retomar sua vida. No entanto, os acontecimentos não ocorrem conforme esperava e, assim, ela começa a perceber muitos aspectos que a incomodam no modo como as mulheres são tratadas e na maneira passiva com a qual devem se comportar, conforme retratado nesse trecho retirado de uma de suas divagações:

[...] E nunca mais poderei sentar entre meus pares ou usar uma coroa, condenar alguém à morte, comandar um exército, desfilar montado num cavalo de batalha, usar 72 medalhas diferentes no peito. Depois que pisar em solo inglês, tudo o que vou poder fazer é servir chá e perguntar aos meus senhores como gostam. Com açúcar? Com creme? [...] (WOOLF, 2014, p. 156).

Através desse trecho pode-se compreender que Orlando já começava a ser crítica com o que significava ser mulher. Contudo, ainda há um grande empenho na história, pois Virginia Woolf confere a oportunidade de Lady Orlando enxergar as privações femininas sendo uma mulher, embora ainda tendo a visão masculina. Essa dualidade do personagem, que agora transita entre as particularidades de cada gênero, permanece por mais tempo na narrativa. Não só nesse trecho como em alguns outros, a autora se utiliza do recurso da mimesis para expor que o papel da mulher naquela época era reduzido. Por meio desse recurso, ela transfigura e recria esse cenário social, porém sob uma ótica muito mais ampla, para que ele seja problematizado. E, devido à atualidade disso, a narrativa traz uma sensação de verdade dada pela verossimilhança, isto é, pela possibilidade de comparação entre realidade e ficção.

Em um episódio, mais adiante na obra, é narrado o dia em que Orlando acaba mostrando um pedaço de seu tornozelo e um marinheiro quase sofre um acidente enquanto a olhava, o que a induz a outra reflexão crítica:

[...] Se a visão dos meus tornozelos significa a morte para um sujeito honesto, que sem dúvidas tem uma esposa e família para sustentar, não posso deixar de mantê-los cobertos. [...] No entanto, as pernas eram um de seus maiores atrativos, e isso a fez pensar como era estranho que toda a beleza de uma mulher precisasse ser encoberta para evitar que um marinheiro caísse do topo do mastro (WOOLF, 2014, p 156).

Nesse trecho, pode-se perceber que inicialmente ela se culpa e se sente responsável pelo quase incidente. No entanto, em seguida, ela se sente incomodada por ter sua liberdade e suas roupas controladas. E mais uma vez, assim como no contexto real, o que acontece é de alguma forma atribuído como culpa às mulheres, o que pode demonstrar a realidade problematizada e verossimilhante. Mais à frente, Lady Orlando finalmente percebe que não só suas roupas precisarão mudar como também seu comportamento, os “privilégios” eram outros, as privações e o assédio se iniciaram e havia agora o impedimento de estudar e escrever. A partir disso, as reflexões da personagem se tornam mais recorrentes, evidenciando que a construção dela se desenvolve mediante sua consciência frente a isso. Em seguida, como ocorre em diversas partes do livro, o biógrafo-narrador traz um pensamento da personagem, que é uma crítica implícita a respeito de como a sociedade se estratifica pela dicotomia homem e mulher e como isso molda o sujeito:

[...] Meras futilidades, como parecem, as roupas possuem funções mais importantes do que apenas nos manter aquecidos. Alteram nossa forma de ver o mundo e de sermos vistos pelo mundo. [...] Mas comparando os retratos de Orlando como homem e como mulher, veremos que, embora se trate sem dúvida da mesma pessoa, há algumas mudanças. O homem mantém a mão livre para empunhar uma espada, a mulher precisa usar a sua a fim de evitar que o vestido de cetim escorregue dos ombros. O homem olha para o mundo de frente, como se ele tivesse sido feito para servi-lo e criado a seu gosto. A mulher o observa de soslaio, com um olhar prenhe de sutileza, até mesmo de suspeição [...] (WOOLF, 2014, p. 178-179).

Passado algum tempo, a partir da experiência de Lady Orlando com o sexo feminino, ela tira mais conclusões sobre o papel da mulher em sociedade, o que é evidenciado no trecho: “[...] A vida normal de uma mulher passou a ser uma sucessão de partos. Ela se casa aos dezenove anos e tem quinze ou dezoito filhos ao chegar aos trinta, pois abundavam os gêmeos. Assim se criou o Império Britânico [...]” (WOOLF, 2014, p. 210). Nesse excerto, ela critica a instituição do papel da mulher somente para fins de procriação e o modo como esse

estigma tem se perpetuado.

Posteriormente, Lady Orlando enfrenta um processo judicial para tentar reaver sua mansão, já que como homem foi dado como morto, porém a justiça inglesa não queria devolver seus bens facilmente. À vista disso, o narrador traz o seguinte trecho, que também demonstra um tom questionador perante a realidade:

[...] As principais acusações contra ela eram: (1) que estava morta e, portanto não podia ter propriedade alguma; (2) que era mulher, o que significa a mesma coisa [...] (WOOLF, 2014, 164).

Por meio desses trechos, percebe-se ainda mais que os problemas apresentados pela personagem podem ser lidos como atuais por terem sido transfigurados por Virginia Woolf, que os ampliou significativamente e ao longo dos tempos. Segundo Rosenfeld (2014), é justamente essa aparência de realidade que revela a intenção ficcional, pois é perfeitamente possível que no texto literário haja referências indiretas a vivências reais, visto que elas podem ser transfiguradas pela imaginação e pela linguagem visando a uma expressão “mais verdadeira”. À vista disso, ao mesmo tempo em que a autora cria outro mundo, com aspectos fantásticos, aspectos da realidade são transfigurados para a narrativa, tornando-se representativos de algo além deles, conforme exposto por Anatol (2014). Isso se deve ao fato de que as preocupações estéticas de Virginia Woolf sempre estiveram aliadas às preocupações políticas e ideológicas, de modo que a transfiguração de elementos reais faz com que o sentido referencial construído pelo leitor possa se sujeitar a interferências empíricas e sociais.

No século XIX, Lady Orlando acaba se apaixonando pelo capitão naval Shelmerdine. Eles se casam e, posteriormente, mais precisamente no século XX, têm um filho. Esse fator, somado a episódios anteriores, possibilitam uma narrativa impregnada de incertezas acerca da sexualidade da protagonista. Essas dúvidas podem demonstrar que Woolf não estava interessada em possibilitar uma imagem pronta e acabada de Orlando, e não fornecendo convicção alguma, é causado um estranhamento no leitor, fazendo com que ele experimente a complexidade da subjetividade humana, tal qual ela realmente é. Ademais, isso faz com que em horizontes de expectativas muito distantes através dos séculos, ainda se possa ter uma espécie de identificação entre o texto e o leitor. Segundo Iser (1996), isso acontece porque a literatura é detentora, pela estética e pelo imaginário, de um conhecimento que promove um saber e uma realidade.

Outro aspecto recorrente na obra é a busca infindável de Orlando pelo significado da vida humana, por sua natureza e identidade. Apesar dessa busca, é perceptível que Orlando tem uma unidade identitária, que é ser plural, com diversas possibilidades de existir (político, homem, artista, e mulher). O personagem vivencia sua identidade na pluralidade, logo, é como se questionasse a tendência de limitar o sujeito a uma só coisa. Tal questionamento, quando trazido para a literatura, faz com haja um confronto entre ficção e realidade, o que contribui para o pensamento crítico do indivíduo, já que é por meio da ficção, conforme aponta Antonio Candido (2014), que o leitor passa a compreender melhor a natureza, seus semelhantes e a si mesmo. Desse modo, ele pode contemplar e ao mesmo tempo viver as possibilidades humanas, uma vez que a obra literária restitui às pessoas uma liberdade que a vida real não concede. Ao se distanciar da realidade e adentrar nesse mundo simbólico da literatura, quando os leitores voltam à sua condição inicial apreendem melhor a plenitude e a profundidade da sua condição, pois, conforme dito por Rosenfeld (2014), até mesmo o cotidiano se condensa.

4. A função social da literatura como meio de emancipação do sujeito

Durante a escrita de *Orlando*, Virginia Woolf parece ter extraído a matéria ficcional do contexto em que se inseria, conferindo à obra um aspecto que transcende a realidade devido à transfiguração realizada pelo seu imaginário. Ela adota, por conseguinte, uma nova perspectiva narrativa. Por meio do nuance fantástico, no qual a protagonista vive por mais de três séculos, tem-se um estranhamento que é causado no leitor como forma de construir a problematização desejada em relação à perpetuação da subalternidade feminina, que por vezes é tratada de modo tão ríspido que leva ao incômodo. Esse tipo de texto literário, que é desconfortante, é denominado por alguns teóricos, como Roland Barthes, como “texto de fruição”, em contraposição ao chamado “texto de prazer”, que é aquele que contenta, origina-se da cultura vigente e não rompe com ela. Para fins de emancipação, os textos de fruição, como o de Woolf, atuam como estratégia humanizadora, uma vez que:

[...] facilitam ao homem rever sua condição trágica de assujeitado diante do destino e, por meio da forma estética, ter ciência dessa condição, compreender, denunciar, negar. Nessa acepção, a literatura pode ser vista como um exercício de reflexão do homem sobre sua própria condição (GOULART; TRINDADE, 2013, p. 2).

À vista da capacidade da literatura de rearranjar as formas já existentes e de compor outras novas, os fatores sociais, de caráter transitório, efêmero e passageiro, podem atuar como componentes da estruturação da obra. Assim, conforme exposto por Goulart e Trindade (2013), como todo leitor se situa num contexto histórico, ele será eventualmente influenciado por sua vivência, fazendo com que os sentidos do texto literário sejam construídos através de uma relação dialética entre as normas ficcionais e as sociais, que são aquelas que o leitor traz consigo no ato da leitura. Nesse sentido, para Antonio Candido, o que atua como potencial humanizador é a própria literatura, ou seja, sua capacidade de criar formas pertinentes que podem melhorar o ser humano por meio da reflexão associada à sensibilidade. Isso ocorre, pois, segundo o autor, “[...] a organização da palavra comunica-se ao espírito e leva o leitor, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (CANDIDO, 2004, p. 177).

5. Considerações finais

No presente trabalho, buscou-se analisar por meio da obra *Orlando*, da escritora e ensaísta Virginia Woolf, os efeitos da transfiguração do real como um artifício da linguagem literária para a complexificação da realidade exercitada no ato de leitura. Entende-se que esse recurso trabalha com o conceito aristotélico de verossimilhança, de maneira a possibilitar que o leitor construa alguma identificação pessoal com o que é apresentado no texto literário. Através de tal identificação, ele se sente movido a refletir acerca das problemáticas que o texto suscita, podendo adquirir uma percepção que, segundo Iser (1996, p. 75) “[...] não era possível enquanto sua própria conduta estava sendo guiada pelo sistema” ao qual pertence. Somado a isso, ressaltou-se o potencial humanizador da literatura enquanto responsável pelo distanciamento do leitor em direção a um mundo simbólico que o permite melhor apreensão de sua condição, visto que na literatura o cotidiano adquire uma condensação performática que faz com que ele busque respostas em seu contexto social.

Referências Bibliográficas

- CANDIDO, Antonio [et al]. **A Personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. 123 p. Trad. Ana Maria Valente.
- BAUDELAIRE, Charles. **Poesia e Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.
- BELL, Quentin. **Virginia Woolf: uma biografia (1882-1941)**. Trad. Lya Luft. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre azul / São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 8ª ed – São Paulo: T. A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000 – (Grandes nomes do pensamento brasileiro).
- GOULART, Audemaro Taranto; TRINDADE, Viviane de Cássia Maia. **O CARÁTER ESTÉTICO DO TEXTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO LEITOR**. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/contraponto/article/viewFile/8380/pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: Uma teoria do efeito estético – volume 2**. Editora 34, 1996. 200 p. Tradução Johannes Kretschmer
- ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício. In: LIMA, Luiz C. (org.) **Teoria da literatura em suas fontes**. V. 2. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 955-984.
- ISER, Wolfgang. Problemas da teoria da literatura atual: O imaginário e os conceitos-chave da época. In: LIMA, Luiz C. (org.) **Teoria da literatura em suas fontes**. V. 2. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 929-951.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. 78p.
- LIMA, Luiz Costa. **A Literatura e o Leitor: Textos de estética da recepção**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 207 p.
- ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antonio (Org.). **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2014, p.9-49.
- ROSENFELD, A. **Reflexões sobre o Romance Moderno**. In: **Texto/Contexto**. Ensaios. SP: Perspectiva, 1969.
- SAER, Juan José. **O conceito de ficção**. 1989. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/revistafronteiraz/download/pdf/TraducaoSaer-versaofinal.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2019.
- VALÉRY, Paul. **Variedades**. São Paulo, ed. Iluminuras. 1991.

WATT, Ian. **A ascensão do romance:** estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

WOOLF, Virginia. **Orlando:** uma biografia. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2014.

FORMAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE REFUGIADOS NA IMPRENSA

GEDER LUIS PARZIANELLO

Universidade Federal do Pampa

gederparzianello@yahoo.com.br

Resumo. *O presente trabalho revaloriza o conceito de formação discursiva, inicialmente central para a Análise do Discurso francesa, desde sua dupla paternidade com Michel Foucault e Michel Pêcheux e que pareceu ter perdido por um tempo a atenção de pesquisadores do discurso. A proposta é a de analisar o discurso contemporâneo veiculado por parte da imprensa brasileira e da imprensa alemã a respeito dos refugiados na perspectiva de suas formações discursivas.*

Palavras-Chave. *Mídia. Refugiados. Formações discursivas.*

Abstract

The present work reveals the concept of discursive formation, initially central to French Discourse Analysis, since its dual paternity with Michel Foucault and Michel Pêcheux, which seemed to have lost the attention of discourse researchers for a while. The proposal is to analyze the contemporary discourse conveyed by the Brazilian press and the German press about refugees from the perspective of their discursive formations.

Keywords. *Media. Refugees. Discursive Formation*

Dois acontecimentos jornalísticos ganharam especial envergadura na imprensa nacional e internacional entre 2018 e 2019 e que encontram relação entre si não apenas temática, mas, principalmente por seu espelhamento em relação à figura do refugiado. De um lado, as notícias relativas à emigração crescente de cidadãos venezuelanos na fronteira do Brasil por Roraima e, de outro, as populações de refugiados vindos principalmente da Síria em direção à Alemanha e que cruzavam diferentes fronteiras físicas no território europeu. O conceito de fronteira, tomamos inicialmente na medida da compreensão de uma questão política, enquanto conceito relativo a um “jogo de forças, de crivo seletor, de regra de passagem do que pode e do que não pode entrar no jogo”, conforme define Passos (apud Barros, 2009, p.13). Fronteiras, neste sentido, não são apenas barreiras físicas, numa perspectiva meramente geopolítica.

Os eventos que ocuparam a atenção da mídia particularmente à questão de refugiados em massa não são para efeito de nossa pesquisa, eventos propriamente datados, uma vez que os acontecimentos jornalísticos que eles geram são recorrentes e circulares na imprensa. Mas, para efeito de análise, centramos o recorte da amostra de nossa pesquisa no período destes dois anos, 2018 e 2019, quando boa parte dos maiores episódios relativos à questão da migração, nestes dois contextos nacionais distintos, pareceu mais representativa. O Brasil é o país com o maior fluxo de migrantes vindos da Venezuela, os quais entram em território brasileiro através de Pacaraima, cidade de Roraima. A Alemanha é o principal destino dos migrantes vindos principalmente da Síria em direção ao centro da Europa, vencendo barreiras da Hungria e outras fronteiras nacionais naquela região. A questão dos refugiados foi sempre uma questão tão preocupante em nível mundial que logo após ter sido criada em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU), já tinha um departamento específico para cuidar do

problema. Com o fim da União Soviética, boa parte das chamadas nações do Leste europeu passaram a ser comandadas por governos conservadores e partidos de extrema direita, hostis ao comunismo, ao islamismo e minorias sociais estrangeiras, o que acirrou ainda mais a questão das migrações no continente europeu. (KUNSCH, 2002)

Quando um jornalista produz uma notícia, assim como qualquer enunciador, ele redige no que Maingueneau (2008, p.51ss) chama de *cena de enunciação*. Na prática, equivale a dizer que o enunciador tem diante de si um quadro preestabelecido e que ele não pode mudar. Discursos que o autor chama de constituintes, ao contrário, quando o enunciador se encontra revestido de autoridade, podem construir este quadro por um processo próprio de comunicação. Daí que a situação da enunciação não é um simples quadro empírico, mas se constrói numa *cenografia* (grifo do autor).

Dominique Maingueneau (idem) adverte que ao contrário do que normalmente se pensa, estas cenas nunca são estáveis, e afirma que é preciso concebê-la como um processo. “O conteúdo é inseparável da cenografia que lhe dá suporte”, diz o analista de discurso, reforçando a convicção de que a situação de enunciação sempre se constitui de um *ethos* discursivo. Discursos constroem legitimações e a história tem função de validar uma cenografia numa narrativa.

Uma cenografia encontra-se indissociável a certo uso da linguagem. Assim, a língua nunca é um instrumento neutro que transporta significados e ela mobiliza o discurso no universo de sentido que ele instaura. Nas palavras de Dominique Maingueneau (2008,p.53), “um investimento cenográfico do discurso faz deste último o movimento em que se elabora uma (re)apresentação de sua própria situação de enunciação”.

O *ethos* discursivo emana do que é mostrado e o enunciador é percebido através de um tom, uma modalidade que é sentida no próprio movimento da leitura e não apenas pela articulação de proposições. O enunciador faz assim um investimento imaginário que dá ao discurso uma voz atestada, conforme explica Maingueneau (idem): As formas enunciadas, “representam a instituição de um discurso, ao mesmo tempo em que moldam, legitimando ou deslegitimando esse universo social no qual (...) se inscrevem”. (ibidem).

A noção de *ethos* esteve submersa por muito tempo desde o descrédito sofrido pela retórica entre os gregos. Assim como a noção de formação discursiva, a noção de *ethos* está cada vez mais presente nas pesquisas. Sua retomada se deve em grande parte pela edição do *Tratado da Argumentação*, em 1958 por Chaïm Perelman e sua assistente Olbrechts-Tyteca (1999), com a chamada Nova Retórica. Na perspectiva do discurso, conforme a angulação que preferimos dar a esta investigação, nos ocupa central interesse o que se chama *formação discursiva* na tradição da análise de discurso nesta vertente francesa.

Parte do apagamento do interesse de pesquisadores pela noção de formação discursiva se deve muito provavelmente à falta de clareza com que as abordagens fundadoras, notoriamente em Pêcheux e Foucault, parecem estar constituídas na interpretação que as sucedeu. Sua marginalização pode estar atrelada ao aspecto vago, segundo Maingueneau (2008, p.11) com que a tradição dos estudos em discurso encarnou seu significado.

A noção de formação discursiva que assumimos para este trabalho é aquela apresentada em Michel Pêcheux (1975) e pela qual a compreensão é de que o leitor oscila entre interpretações normativas e de dispersão a ponto de se perder, precisando assim de certas regularidades que se chamariam as próprias formações discursivas. A noção de

formação discursiva tem estreita relação com os estudos contemporâneos na psicanálise lacaniana e na linguística estrutural. O termo tem empréstimo por Pêcheux a escritos de Foucault e a isso se deve a sua dupla paternidade.

Com efeito, as definições explicativas de seus fundadores, mesmo em Foucault, foram sempre muito vagas e isso pode ter concorrido para o fato de que atualmente, analistas do discurso estejam longe da linha destes fundadores do conceito de formação discursiva. O aspecto da regularidade de discursos que conformariam uma dada formação discursiva pareceu insuficiente a muitos analistas para que se debruçassem sobre questões avançadas em relação ao discurso nesta perspectiva, parecendo-lhe um tanto óbvio o conceito e sua aplicação.

No entanto, na perspectiva que queremos dar a este trabalho, buscando revalorar a noção de formação discursiva, entendemos que sua compreensão é central para a análise do funcionamento dos *media*, enquanto mediadores de consciências, valores e imaginários sociais. Há uma razão teórica para este nosso posicionamento: os meios de comunicação trabalham com a construção de significados por um fenômeno conhecido como redundância, pelo qual as mensagens circulam de forma repetitiva e funcionando como mecanismos de afirmação de visões de mundo. Talvez poucos discursos funcionem com a força da repetição como funcionam os discursos midiáticos. A repetição é mesma constituinte de sentidos. Esta questão foi trabalhada mais objetivamente pela pesquisadora da Escola de Comunicações e Artes de São Paulo, Mayra Gomes (2004), por ocasião do seu concurso de livre-docência e seu pós-doutorado, com trabalho publicado posteriormente no livro *Jornalismo e Filosofia da Comunicação*.

Da repetição como estratégia midiática, pensamos a repetição como constituinte de formações discursivas, apoiados em Pêcheux e Foucault. Evidentemente que não estamos a falar de quaisquer repetições, mas de redundâncias de sentido ecoadas no mundo da vida através de discursos midiáticos. São extensões de discursos em suas regularidades que reverberam em contextos imediatos, próximos, e nem sempre esperados. Um conjunto de enunciados, por assim dizer, que conforma certa concepção do real e que acaba por veicular certos posicionamentos ideológicos e por atuar na formação de consciências e nos imaginários coletivos.

Queremos contribuir com as análises oferecidas nesta pesquisa para uma compreensão mais clara deste conceito, e como já dissemos, para sua valoração, de modo a estimular que novas formações discursivas sejam sentidas para além do que se poderia entender por seus sentidos óbvios e nos fazer compreender e perceber como os meios de comunicação, e outras forças do discurso social, atuam na construção de sentidos. Compactuamos da concepção de Benveniste (1966) de que não há linguagem inocente e superamos a visão reducionista e até certo ponto ingênua, presente em códigos deontológicos do jornalismo, nos quais a informação esteja a serviço do interesse público, neutra e imparcial, como quiseram fazer crer os primeiros manuais de jornalismo e as primeiras teorias sobre o funcionamento da comunicação.

Na visão de Pêcheux (2014), as formações discursivas é que regulam o que pode e o que não pode ser dito. É devido a elas que certos enunciados são mais aceitos em certos contextos e meios, sendo substituídos ora em relação a formações discursivas mais antigas e tradicionais, ora interpondo-se em resistência a formações existentes e cujo interesse dos *media* seja contrário a sua fixação. É complexo pensar as motivações deste interesse, mas não menos importante mostrar o empenho por esta prática. Em regra, a busca pela fixação e certas

formações discursivas se deve ao interesse ideológico subjacente às práticas comunicacionais, seja por viés mercadológico, seja por viés religioso, político ou de manutenção do *status quo* e de certas estruturas sociais, como a ordem familiar ou alguns nacionalismos. As formações discursivas, desde nosso ponto de vista, apoiadas que estão na tradição estruturalista e pós-estruturalista do discurso, possuem forte papel de cristalização dos interesses que movem a comunicação em seu caráter social para além da visão funcionalista que a precedeu. A força de seu papel está justamente no caráter de redundância de suas manifestações discursivas.

Uma das constatações decorrentes do estudo acerca das formações discursivas é justamente o caráter pouco evidente de suas manifestações. Somente uma perspectiva relativamente a condições de produção é possível de significar algum traço constitutivo de uma formação discursiva. O elemento da redundância é altamente marcado como característico nestas formações, haja vista que uma formação discursiva se dá pela recorrência de certos enunciados de modo a constituir ou desconstruir sentidos de mundo. Os discursos se apoiam em dadas formações discursivas (FOUCAULT, 1969). Para alguns autores, existiria uma equivalência do conceito de formação discursiva com uma formação sociodiscursiva (Adam, 1999). Não vamos ampliar a questão aqui neste nível, mas consideramos oportuno registrá-la.

O que vamos identificar na análise abaixo é a margem de variação de certos enunciados discursivos, o modo com que certa regularidade se fará sentir por sua recorrência ou pela diferença entre discursos em situações específicas e comparáveis. Cumpre esclarecer que a análise a que nos propomos neste artigo não é uma análise de conteúdo. A metodologia da Análise de Conteúdo (AC) ocupa-se da interpretação da mensagem assim como a Análise do Discurso (AD), mas a diferença está no fato que AC estuda indícios verbais e não verbais que o texto traz e suas inferências e serve para descrição quantitativa e sistemática do conteúdo manifesto da comunicação: os dados, seu contexto e tendo a inferência como tarefa intelectual. A AD, por sua vez, toma como objeto o discurso e não o texto, e estuda a interpretação das mensagens desde seu contexto sócio histórico, com especial atenção à forma como as mensagens são construídas, *como é dito e não o dizer*. Neste sentido, a questão da ideologia é altamente determinante e a mensagem é interpretada por marcadores da enunciação. Para os estudos de AD são especialmente interessantes as análises acerca do emprego de metáforas, de certas construções argumentativas, de suas retóricas, de polifonias e outras questões, ou como no caso desta pesquisa, das construções representativas dos sujeitos, aqui analisados sobre a identidade de refugiados.

Nem sempre a categorização de formações discursivas tem sido clara nas pesquisas sobre discurso, o que provavelmente tenha contribuído ao longo de décadas para algum distanciamento dos pesquisadores de discurso desta linha de investigação e análise. Desde nosso ponto de vista, isto representou um retrocesso à medida que entendemos o valor das formações discursivas para a marcação, a materialidade de discursos que se alinham em circularidades sociais e de tempo e concorrem para a interpretação mais apropriada de suas mensagens. Com efeito, entender uma palavra de ordem no contexto de uma comunidade é uma coisa, interpretá-la à luz da história e de sua regularidade é algo ainda mais profundo. É preciso dar à tarefa hermenêutica o devido valor pela via do reconhecimento das formações discursivas, as quais espelham em suas regularidades o quadriculado de mundo e as palavras de ordem no sistema social.

Mainueneau (2004, p.16) considera que “não se pode dar um estatuto mais claro à noção de formação discursiva se não se levar em conta o conjunto de termos que designam as categorias sobre as quais a análise do discurso trabalha”. O linguista francês divide as

unidades em *tópicas* e *não tópicas*. Na primeira, estão as de qualidade territoriais, que dimensionam a tipologia de discursos, relacionados a setores da sociedade (o discurso das mídias, por exemplo). Nas unidades não tópicas, estariam discursos construídos conforme fronteiras estabelecidas pelo pesquisador, como os discursos racistas, ou o discurso colonial, por exemplo.

Evidentemente que uma formação discursiva não se constitui pela mera constatação de uma comparação simplista entre enunciados recorrentes. Uma unidade que constitui uma formação discursiva não é uma redução de manifestações discursivas nem uma focalização plural de discursos semelhantes e apenas numérica. Importa ressaltar, com base no aporte teórico que nos subsidia a análise nesta pesquisa, o quanto as formações discursivas se encontram imbuídas de um caráter dinâmico e não funcionam como uma entidade. O corpus da amostra da pesquisa funciona assim, sempre como um espelho apenas de um fenômeno bem mais amplo do que o recorte necessário à pesquisa. É por isso que devemos tomar os textos de imprensa, na análise de dados, enquanto apenas ilustrativos de formações discursivas, mas singulares e representativos.

Para não incorrer em recortes que não sejam exatamente um espelhamento de formações discursivas e para não confundi-los com meros enunciados por vezes repetidos, utilizamos critérios que pensamos necessários e que em certa medida contribuem para a reavaliação da noção de formação discursiva e seu emprego mais claro nas análises de discurso que desejarem retomar esta linha metodológica. O uso de critérios para enquadrar determinados discursos enquanto uma formação discursiva nos pareceu um acréscimo relevante de nosso trabalho ao estado da arte nos estudos sobre linguagem no que se refere à compreensão em torno das formações discursivas.

Primeiro, as ocorrências deveriam parecer (de algum modo) representativas já desde uma fase de observação mesmo assistemática que tivemos como pesquisadores interessados no tema. Tentaremos descrever essa ideia de que sejam representativas, à medida que trabalharmos com cada situação discursiva mediatizada escolhida para análise. Nesse sentido, assumimos que *o objeto se objetiva* e não se dá por um *a priori*. Segundo, este caráter representativo precisa estar associado a uma das duas condições que se definem no enquadramento de direção dos discursos, a partir de uma análise nossa comparativa, mais demorada e sistemática: deveria permitir pensar o enunciado em estudo em sua singularidade, na linha de uma mudança em relação a discursos e formações discursivas anteriores, ou pelo menos, deveria se revestir, ele próprio de um aspecto de continuidade de certos enunciados, formando a circularidade que faz dos discursos enunciados, formações recorrentes e desta recorrência, uma formação discursiva.

Um terceiro critério também nos pareceu ainda tão essencial quanto os dois primeiros, agora já na especificidade do tema que compreende o universo da amostra: a representação que certos discursos mediatizados fazem da figura central do refugiado, preocupados que estamos com a forma dessa construção discursiva tanto quanto com sua recorrência e regularidade. Isto é, uma terceira definição de critério seria justamente a definição de um elemento central de análise cuja dinâmica de variação se faça sentir, irregular ou não, conforme novas narrativas sejam analisadas.

Sabemos que é a regularidade recorrente que leva à construção de sentidos e que cristaliza ideologias, crenças e visões de mundo. As formações discursivas são, assim, desde nosso ponto de vista, o percurso pelo qual a ideologia se firma e o que faz das formações discursivas marcas essenciais para a interpretação dos significados das mensagens. Isso

significa, afinal, dizer sobre um sujeito de forma recorrente (e por mídia de massa)- sua condição de produção- que ele seja um retirante, ou um refugiado, ou imigrante, ou forasteiro, ou tantas outras nomenclaturas que se fazem sentir em diferentes *media*, uma vez que as palavras não possuem sentido. O sentido está no mundo, como bem frisou Heidegger (1989), em *Ser e Tempo*, ao pensar filosoficamente a linguagem.

Quando a mídia diz, de forma sistemática e recorrente, redundantemente, que vendedores ambulantes são camelôs, e diz isso num contexto de época, circunscrito em um tempo e lugar, contribui para a construção da identidade de trabalhadores informais no imaginário social de modos muito próprios, como se sua figura estivesse condicionada a um modo de representação identitária, em geral, carregada de significados que apenas se podem sentir discursivamente, pois não dizem nada enquanto palavras. São, por assim dizer, signos de uma dada cultura. “Camelôs” foi um termo que acabou sendo midiaticizado cuja formação discursiva em torno dele se deu, sobretudo nos anos 90 e primeira década deste nosso século, como sujeitos indesejados, não ajustados ao sistema do trabalho formal, vendedores que prejudicavam o comércio estabelecido e que não pagavam impostos, entre outras semioses diversas e infinitas, chegando a representar sujeitos alinhados com práticas de resistência ao controle policial; causadores de delitos, sobretudo, no contexto da mídia paulista e em relação ao comércio central da capital. Somente quem conhecia ou dominava o contexto interpretativo do emprego de discursos em torno dos camelôs conseguia ler a construção que vinha sendo dada, de modo que para o leitor médio, o telespectador e o ouvinte de rádio, as notícias sobre camelôs, em geral tematizadas na questão do alvará das prefeituras e nas blitz que se realizavam nas ruas da cidade, eram somente notícias espelhando fatos e descrevendo acontecimentos jornalísticos.

A compreensão de que a circularidade redundante de notícias como mensagens cujos enunciados contêm esta mesma construção, signifiquem formações discursivas, cumpram funções ideológicas e assumam uma posição política da linguagem só é admitida por quem interpreta para além da superfície as mensagens que recebe. Nem sempre o agrupamento é fácil ou evidente. Tais mensagens se encontram difusas e por vezes apenas analistas conseguem visualizar seu enquadramento ou extensão e profundidade. Análises discursivas e sobre formações discursivas são, por isso mesmo, análises em profundidade sobre como as mensagens são construídas e como os enunciados são ditos. Trata-se de uma atividade hermenêutica de base psicanalítica e que acentua a necessidade de algum deslocamento, de oposição, de um sistema, mas, também de uma dispersão, em que nada é estático nem homogêneo. A Análise do Discurso (como todos sabemos) se pretende mais abrir portas do que se constituir num sistema ou numa ortodoxia.

O estudo de discursos não tem a materialidade equivalente a análises de marcas textuais que se verificam existir, por exemplo, em análises argumentativas e linguísticas. Tampouco estamos interessados numa análise linguística. Dito isso, é fundamental considerar que as formações discursivas que identificamos não se encontram em enunciados diretos nem especificamente registradas pelo emprego de palavras ou expressões. Ela é antes um etéreo, mas significativo sentido de ocorrência, uma regularidade que se pode atribuir a um conjunto de práticas enunciativas, marcadas antes por um contexto do que é dito que por uma frequência de um dizer.

Nesse sentido, identificamos no conjunto das matérias analisadas pelo menos dois conjuntos de recorrência que consideramos suficientemente representativas. O primeiro deles agrupamos pela compreensão de que expressavam certo incômodo com a presença de refugiados, que poderíamos chamar de *discursos de rejeição*, embora fosse ela uma rejeição

quase sempre sutil, lida nas entrelinhas dos enunciados jornalísticos, na forma de enquadramento das histórias que cercavam os imigrantes ilegais e na condição em que se desenhava a sua identidade. O sentido circulante deste conjunto de formações discursivas, podemos chamar de discursos de rejeição à medida que traziam à cena dos acontecimentos a figura de personagens alienados, retirantes, sem direitos, mas também sem qualquer questionamento sobre sua condição humana e ou sobre sua possibilidade de entrosamento com uma nova cultura. Surgiam retratados como caminhanes, à beira de estradas, em meio a bagagens improvisadas e dificuldades de adaptação a uma nova realidade.

Queremos crer que este primeiro dos dois conjuntos de ocorrência e que conforma uma primeira formação discursiva é a de que os imigrantes eram indesejáveis, um problema mais relativo a seus países de origem e mais voltados a uma condição de sobrevivência. Eram mostrados nas narrativas jornalísticas como invadindo território, abandonando o seu e como pessoas sem rumo e sem inserção social nos locais onde estavam. Curiosamente, como veremos a seguir, estas formações discursivas se inverteram dentro das próprias comunidades em que elas circularam e vindo a modificar significativamente o enquadramento da figura do refugiado nas matérias construídas e veiculadas num estágio posterior dos acontecimentos. O corte temporal para esta mudança foi de meses, sendo que apenas no segundo ano da amostra, o que equivale ao período do ano em curso, é que a imprensa passou a divulgar mensagens cujos sentidos eram distintos daquelas primeiras formações.

O segundo grupamento que identificamos foi de formações discursivas extremamente representativas, nas quais se faziam sentir os sentidos de acolhimento ao conjunto coletivo das populações de migrantes ilegais e ao mesmo tempo as narrativas pessoais dos refugiados já continham histórias de envolvimento e adaptação a suas comunidades, seja por oportunidades que encontraram por si mesmos, seja pela condução de alguns processos sociais e humanitários dos governos, tanto do Brasil quanto da Alemanha.

Interessante perceber que estas formações discursivas ocorreram com mesmas regularidades em ambas as realidades culturais e midiáticas. Isto é, tanto no Brasil quanto na Alemanha, o que se fez sentir pela imprensa em 2018 foram narrativas de rejeição ao problema, a estas populações e aos efeitos que a questão trazia para a realidade de cada país, agitando o debate político e social sobre o tema. Como dissemos anteriormente, estas formações discursivas se inverteram, e curiosamente nas duas realidades estudadas, ainda que no caso da Alemanha essa inversão nos pareceu ocorrer bem mais cedo que no exemplo das formações discursivas sobre o caso brasileiro. Isso pode ter explicação no elevado nível de consciência e formação dos leitores e população em geral, que na Alemanha é bem mais expressivo.

Na prática, a Alemanha resistiu às migrações quanto aos discursos midiáticos apenas muito no começo dos acontecimentos jornalísticos retratados. No conjunto da amostra ficou claro a nós enquanto pesquisadores que a Alemanha percebeu na possibilidade de uma retórica mais acolhedora um ganho político internacional, à medida que possui um passado histórico de trato desumano que foi o genocídio de judeus na dominação nazista. Mesmo enfrentando fortemente a oposição, a chanceler Angela Merkel empenhou-se logo em seguida aos primeiros episódios em oferecer ajuda internacional, deixar claro que o problema era mundial e não da Alemanha e imprimir ao seu país a imagem de uma nação que acolhe os imigrantes.

As formações discursivas mais recentes já apontavam que este acolhimento vinha recrudescendo progressivamente, com o governo alemão chamando à responsabilidade do

problema as demais nações da Europa e do mundo. Ainda assim, a formação discursiva é a de aceitação e humanismo. Na amostra que organizamos para efeito de nossa análise relativamente ao caso das migrações de venezuelanos no Brasil esta reviravolta na formação discursiva se fez sentir apenas no ano de 2019, sendo que o primeiro período da análise pareceu carregado de um sentido oposto, e de rejeição, a exemplo do que dizíamos antes. A imprensa internacional como foi o caso do jornal espanhol *El País* também pareceu acompanhar estes mesmos movimentos das formações discursivas, lembrando-nos de que as formações discursivas não são estanques, mas antes, como vimos, pelo aporte teórico construído, ações de linguagem em suas dinâmicas próprias.

O fato de um jornal espanhol evidenciar percursos semelhantes nas variações das duas formações discursivas nos faz pensar que elas não sejam construções apenas territoriais, mas de certa forma universais, acompanhadas por sentimentos em relação à realidade e por provavelmente alguma onda de semiose entre os *media*, mundialmente falando, uma vez que sabemos que os meios de comunicam amparam-se uns nos outros conforme algumas diretrizes ideológicas para a leitura e construção de sentidos de realidades mundiais.

Assim, o que temos são duas formações distintas e duas inversões a elas que se fizeram sentir no período entre 2018 e 2019. As duas formações distintas referem-se a formações de um primeiro período, no caso da imprensa alemã e brasileira, cuja relação social com o problema das migrações em massa e das populações refugiadas era de contrariedade, vistas as situações nos limites de uma situação-problema. As formações distintas entre a imprensa alemã e brasileira continham neste particular os mesmos contornos e sua distinção se devia apenas ao caráter de sua territorialidade e particularidades pouco intervenientes em nossa análise. As inversões a que nos referimos, portanto, foram relativas a formações discursivas que circularam por meses no primeiro semestre do corrente ano, de forma representativa nos meios analisados.

Ainda que uma ou outra matéria jornalística possa carregar neste período marcas de sentido das formações discursivas originalmente construídas, o fato que nos pareceu evidente foi o de que as matérias do período seguinte da amostra continham sentidos de uma formação discursiva oposta, com a representação da figura dos imigrantes em massa e das populações de refugiados enquanto integradas à realidade de seus destinos, com menor ênfase sobre aspectos da dificuldade do percurso e adaptação, mesmo com fluxos contínuos ainda presentes naquelas regiões.

Este último aspecto revela por si só o quanto os acontecimentos jornalísticos são mais marcados por suas construções e enquadramentos que por uma relação de espelhamento das notícias em relação aos fatos. Na prática, isso equivale a dizer que são feitas escolhas de posicionamentos ideológicos na forma como jornalistas enxergam a realidade e emprestam suas visões de mundo aos fatos narrados.

A pesquisa conclui que as formações discursivas midiáticas analisadas no corpus da amostra reunido através de notícias em jornais, telejornais e revistas do Brasil e da Alemanha, incluindo-se um jornal espanhol, como amostra controle, se revelam semelhantes em fases iniciais de cobertura dos fatos jornalísticos e produzem narrativas sobre as migrações, nestes dois contextos culturais, de forma muito idêntica. A identidade desses discursos se dá tanto pela repetição dos enquadramentos dado aos acontecimentos e à representação da figura do migrante no começo dos episódios quanto pela ruptura bastante idêntica com que esses *media* enfocam a questão à medida que os eventos progridem numa linha de tempo.

Em perspectiva diacrônica, é possível perceber que as formações discursivas se invertem, oferecendo uma mudança significativa de enquadramento, oscilando entre discursos de rejeição, numa primeira fase e discursos de aceitação ou acolhimento, numa fase posterior. Na Alemanha essa inversão se deu mais próxima aos eventos iniciais que no caso brasileiro.

Observe-se que os fatos que originam a cobertura das notícias analisadas são rigorosamente os mesmos. Nas condições de produção desses discursos, no entanto, se verificam distintas produções discursivas emoldurando o acontecimento jornalístico. Fatores contextuais seguramente concorrem para que essas formações discursivas se firmem e circulem nos meios de comunicação, porque como sabemos os discursos são lidos por seus contextos. O interessante é observar como essa inversão da figura do refugiado e do enquadramento dos movimentos de migração em massa, mesmo em culturas tão diferentes, enfrenta a mesma mutação e variedade.

Referências Bibliográficas

- ADAM, J-M. **Linguistic Textuelle**. Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.
- BENVENISTE, Emile. **Problemas de Linguística Geral**. Paris: Gallimard (1966). Campinas: Pontes, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **L'Archéologie du Savoir**. Paris: Gallimard, 1969.
- GOMES, Mayra. **Jornalismo e Filosofia da Comunicação**. Coleção Ensaios Transversais. São Paulo: Escrituras, 2004.
- HEIDEGGER, Martin, "El Ser y el Tiempo", 7ª ed., (Trad. de J. Gaos), México/Madrid/Buenos Aires, F. Cultura Economica, 1989.
- KUNSCH, Margarida Maria Krohling e FISCHMANN, Roseli (Orgs). **Mídia e Tolerância**. A ciência construindo caminhos de liberdade. São Paulo: Edusp, 2002.
- MAGALHÃES, Laerte. (org.) **Análise de Discurso Crítica e Comunicação**. Percursos teórico e pragmático de discurso, mídia e política. Teresina: Edufp, 2017.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PASSOS, Eduardo. **Quando o grupo é afirmação de um paradoxo**. In: BARROS, Regina Benevides de. Grupo: A Afirmação de um Simulacro. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PARZIANELLO, Geder. **Jornais de Fronteira e suas Retóricas Bilíngues no Rio Grande do Sul: mídia impressa a serviço do leitor**. In: BENTO, Fábio Régio. Fronteiras em Movimento. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**. A nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica da afirmação do óbvio**. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

CARTOGRAFIA DA INCLUSÃO: ENTRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

GISLAINE DE FÁTIMA FERREIRA DA SILVA, ELIANA LÚCIA FERREIRA

Universidade Federal de Juiz de Fora

gis-silva@ol.com.br1, eliana.ferreira@ufff.edu.br2

Resumo. *A pesquisa em tela, ancorada no dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso, teve como objetivo problematizar a memória do atendimento educacional especializado – AEE. Sabido que o AEE é um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular; o presente estudo deteve-se a análise de narrativas de profissionais da educação no que tange os programas de implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; e, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade. De acordo com os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, as ações desenvolvidas em prol da consolidação da Educação Especial na perspectiva inclusiva, acenam para um cenário em ascensão, apontando para uma média nacional de 79% de inclusão de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades. Diante desse panorama, a vigente investigação propôs desenhar uma cartografia da inclusão, através de um resgate histórico e ideológico das dimensões políticas que envolvem os processos de inclusão, bem como atentando a memória coletiva de educadores que atuam no AEE.*

Palavras-Chave. *Análise de Discurso. Cartografia. Educação Especial.*

Abstract. *The research on screen, anchored in the discourse analysis theoretical-methodological device, aimed to problematize the memory of special educational. It is well known that special educational is a set of institutionally organized activities, accessibility and pedagogical resources, provided in a complementary or supplementary way to the formation of students in regular education; The present study focused on the analysis of educational professionals' narratives regarding the implementation programs of multifunctional resource rooms; continuing teacher education for specialized educational care; architectural suitability of school buildings for accessibility; and designing, producing and distributing educational resources for accessibility. According to data provided by the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira-INEP, the actions taken to consolidate Special Education from an inclusive perspective point to a rising scenario, pointing to a national average of 79% of inclusion. students with disabilities, global developmental disorder and / or high skills. Given this scenario, the current research proposed to draw a cartography of inclusion, through a historical and ideological rescue of the political dimensions that involve the processes of inclusion, as well as paying attention to the collective memory of educators working in the special educational.*

Keywords. *Discourse Analysis. Cartography. Special Education.*

1. Educação Especial: Entre mapas e (des)caminhos

A educação brasileira, em todas as suas modalidades, tem investido em políticas de ações afirmativas visando o acesso de pessoas em situação de vulnerabilidade econômica e grupos historicamente excluídos, como pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em instituições de ensino. Observa-se uma preocupação com o ingresso nas escolas e instituições de ensino técnico, tecnológico e superior, sem, no entanto, priorizar a qualidade da educação ofertada, e concomitantemente a permanência desses estudantes.

De acordo com Oliveira (2017), à medida que os espaços escolares se tornam territórios plurais, ricos em diversidade humana, a escola é desafiada a responder às diversas demandas emergentes, de tal modo, que é constantemente aclamada a (re)pensar e (re)construir suas práticas. Conseqüentemente, a Educação Especial configura-se como suporte à educação regular, se materializando dentro da escola, disponibilizando os serviços de apoio aos discentes público-alvo da educação especial, como o atendimento educacional especializado, a sala de recursos multifuncionais, as adaptações curriculares, o plano educacional individualizado, entre outros.

Diante da atual conjuntura, é necessário questionar nossa relação com a Educação Especial. Eni Orlandi (1996) liga a noção de ideologia à noção de interpretação como lugar de inflexão da questão ideológica, dessarte, somos interpelados por movimentos de interpretação e significância. Nesse deslocamento e encontro, a interpretação apresenta-se como “conteúdo já lá, como evidência, o sentido deste objeto simbólico”. Em contrapartida, a significância “é um movimento contínuo, determinado pela materialidade da língua e da história” (ORLANDI, 2014, p.39).

Orlandi (2014) destaca que pela ideologia, naturaliza-se o que é produzido pela história. Há uma transposição de certas formas materiais em outras, com o intuito de construir transparências para serem interpretadas por determinações históricas que aparecem, no entanto, como evidências empíricas. Assim, pela noção de interpretação, sujeito, sentido, língua, história e ideologia estão ligados, não havendo sentido distante da própria interpretação. Isto posto, a ideologia, não concebida como ocultação, é compreendida como um modo de produção de evidências que prende o sujeito em suas teias de simulação, tendo como sua materialidade o discurso.

“A língua, sujeita a falhas, se inscreve na história para significar” (ORLANDI, 2014, p. 39). Ressignificar os discursos, as narrativas, memórias e histórias, nos lança a novos questionamentos e reflexões, fazendo-nos problematizar o silêncio, o não dito sobre a inclusão e as pessoas com deficiência. Analisar nossa relação com a Educação Especial, implica (re)pensar os equívocos da interpretação e da ideologia, nos levando a romper com o silenciamento.

2. Caminhos metodológicos

Em contextos e pesquisas retilíneas, discursos dominantes, regados de falsos saberes e jogos de poder, poderiam imprimir significados e estabelecer verdades. Mas, ao concebermos a possibilidade de movimento, vamos desenhando novas formas de fazer pesquisa e de interpretar o real e o imaginário. As ramificações desses estudos desenhando mapas e demarcam espaços de lutas, territórios de ressignificações e análises discursivas. Deleuze e Guatarri (1995) definem mapa como um espaço aberto, “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” (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 22). Por esse viés, encontramos na cartografia uma ciência que permite inúmeros percursos e um transitar constante, traçando no processo de pesquisa, formas de (re)criar e (re)ler o mundo.

O “método” cartográfico dá visibilidade e vida aos processos, aos caminhos percorridos, são desdobramentos da pesquisa que se transformam em produtos empíricos e anseiam por problematizações. Assim, diante de materiais, relatos, procedimentos e experiências inusitadas, não é possível, e desejado, conduzir/analisar os estudos de forma dicotômica, separando processo/produto, caminhos/resultados, real/imaginário. É preciso um olhar rizomático frente aos discursos apresentados, é preciso “ressignificar as práticas existentes e inventar nossos percursos com base nas necessidades trazidas pelo problema de pesquisa que formulamos” (PARAÍSO, 2014, p. 44), ou identificamos no seu desenvolver. É preciso desconstruir.

Encontramos, assim, na análise do discurso de Michel Pêcheux a possibilidade de navegar entre o político, a ideologia e os sentidos, constituindo em processos histórico-sociais os sujeitos no/do discurso. Para tanto, é necessário um olhar atento que seja capaz de identificar e se apropriar das relações de poder que nos subjetivam e nos objetivam.

Ao pretendermos desvendar a memória da inclusão, faz-se necessário enxergarmos que somos afetados por circunstâncias sócio-históricas e ideológicas em que vivemos, buscando ler e significar com o auxílio de outras ferramentas e narrativas, acessando outras memórias.

O material empírico analisado nesse estudo corresponde a narrativas produzidas em um grupo vocal, com a participação de quarenta e três (43) profissionais da educação pertencentes a uma escola regular da rede estadual, locada na região do Campo das Vertentes – Minas Gerais. O experimento objetivava mapear os processos de inclusão existentes na instituição de ensino e promover um contato com a modalidade de Educação Especial, na perspectiva inclusiva.

A análise do estudo pautou-se em uma problematização discursiva, visando desenhar um quadro investigativo diante das perspectivas inclusivas apresentadas pela sociedade escolar; e os parâmetros inclusivos demarcados nas políticas públicas da Educação Especial.

Assim deparamos com o ziguezaguear de discussões teórico-metodológicas e narrativas de profissionais da educação que mapeiam suas memórias diante os processos que visam à inclusão.

3. Inclusão ou exclusão?

Um dos aspectos em que o programa de inclusão mais peca nas escolas de ensino regular é a falta de capacitação dos professores regentes de aulas específicas em adaptar seus conteúdos às particularidades de alunos com deficiência (S1).

Entendendo por Educação Especial na perspectiva inclusiva, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; onde se

assegura um conjunto de ações, recursos e serviços educacionais especializados, organizados institucionalmente para apoiar e complementar os serviços educacionais comuns.

Os serviços educacionais especiais são desenvolvidos em parceria com a escola e a família, integrando-os numa estratégia global de educação. De acordo com a legislação vigente, a Escola realiza o atendimento educacional especializado aos estudantes, por meio de acolhimento individual; adequação da rede física; elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI); busca, junto aos pais, mães ou suas/seus responsáveis, por informações sobre as especificidades apresentadas pela criança bem como relatórios de atendimento/acompanhamento que ela tenha sido submetida ou que esteja em andamento.

No entanto, precisamos sempre questionar todas as ações. Esse modelo de ação, pode receber a denominação de política pública, de políticas de inclusão. Mas que políticas são essas? Helena Sardagna (2006, p. 3) concebe a primeira “como um conjunto de práticas que inventa o que elas definem e que, por sua vez, é condição de possibilidade para se estabelecer verdades específicas que, ao serem atravessadas pelos sistemas globais, constituem os próprios sistemas de ensino”. Sendo a segunda entendida por Lopes (2011, p. 9)

como manifestações/materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do Estado moderno. O que tais políticas almejam é atingir o máximo de resultados junto à população que se quer governar ou junto à população que está sob o risco (calculado) da exclusão, a partir de um esforço mínimo de poder (biopoder).

Não seriam processos de normatização? Não seria uma forma de seguridade, de disciplina? A inclusão em geral, nas escolas e na sociedade, não seria uma estratégia biopolítica que visa amenizar os riscos que as diferenças provocam? “A sociedade é educativa. Esse é o jogo para o qual o Estado neoliberal é necessário, pois se todos estiverem incluídos, todos estarão jogando o jogo proposto pelo mercado ou ainda do Estado empresa” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 84). A questão central é compreender como esses mecanismos encontram-se emaranhados aos processos de inclusão. Que relação é essa? Que inclusão é essa?

Os processos inclusivos são produzidos no social. É impossível falar de inclusão escolar ou social sem falar em seu oposto: a exclusão. [...] os processos de in/exclusão⁴⁷ são relacionais, dependem um do outro para acontecer. Não há como ficar fora dos intensos jogos dessa política neoliberal que nos agrega a essa sociedade disciplinar e, agora, mais intensamente à sociedade de normalização ou de controle. Somos subjetivados por esses sentidos e forças, adquirindo cada vez mais essa subjetividade inclusiva (LOPES; FABRIS, 2013, p. 84).

É preciso fazer um recorte histórico para vislumbrarmos o que é in/exclusão hoje, o que é diferença, o que é anormal, o que é deficiência. Foucault (2001, p. 59-60) remetendo-se a Idade Clássica, nos

diria em linhas gerais o seguinte. Que, no fundo, a substituição do modelo da lepra pelo modelo da peste corresponde a um processo histórico importantíssimo que chamarei, numa palavra, de invenção das tecnologias positivas de poder. A reação a lepra é uma reação negativa; é uma reação de

⁴⁷ O termo in/exclusão foi cunhado pelo grupo GEPI para caracterizar os acontecimentos presentes, dando a oportunidade de entender a inclusão e a exclusão como duas faces de Jano (SARAIVA; LOPES, 2011) ou como duas faces da mesma moeda (LOPES; FABRIS, 2013, p.76).

rejeição, de exclusão, etc. A reação a peste é uma reação positiva; é uma reação de inclusão, de observação, de formação de saber, de multiplicação dos efeitos de poder a partir do acúmulo da observação e do saber. Passou-se de uma tecnologia do poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que é enfim um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos.

O que Foucault (2001) nos traz é a oportunidade de problematizar os significados das palavras e (re)pensarmos o sentido que as mesmas dão aos fatos, e aos sujeitos. O poder que exclui, que segrega, também fabrica outros efeitos. Depende do modo como vimos as normas.

A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. Conceito polêmico - diz Canguilhem. Talvez pudéssemos dizer político. Em todo caso - e é a terceira idéia que acho ser importante - a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (FOUCAULT, 2001, p. 62).

A norma não exclui. A norma busca transformar o anormal em normal, para incluí-lo. A norma é uma invenção que busca controlar e/ou destruir as diferenças que escapam e insistem em existir. Dialogando com S1⁴⁸, que destaca a falta de capacitação dos/as professores/as regentes de aulas específicas como um déficit na Educação Especial, paramos novamente para refletir os espaços e tempos escolares que não conseguem atuar diante de seres heterogêneos e insistem em homogeneizar as práticas educacionais, os atendimentos e principalmente os/as alunos/as.

Focando nas pessoas com deficiência, vimos em Le Breton (2007, p.73-74) que “nossas sociedades ocidentais fazem da deficiência um estigma, quer dizer, um motivo sutil de avaliação negativa da pessoa. Fala-se então de “deficiente” como se em sua essência o homem fosse um ser deficiente ao invés de ter uma deficiência.

David Le Breton (2007) nos convida a repensar a concepção de deficiência, a qual de acordo com Carolina Teixeira (2011, p. 65)

[...] quando empregada na linguagem senso comum -, adjetiva todo o mal existente, a falha humana, a ineficiência dos sistemas, as incompetências dos poderes sociais. Ela ainda é compreendida nos moldes reducionistas de um binarismo corporal normal X anormal. Esta visão cartesiana de mundo, que permanece ainda atrelada aos binarismos classificatórios, vitima o cidadão que tem ou adquire uma deficiência renegando-lhe os espaços de convívio e atuação em sociedade, reafirmando a supremacia das instituídas eficiências.

Carolina Teixeira (2011) destaca que a própria palavra deficiência exprime uma intenção de boicote, ao possuir em sua estrutura uma grafia performativa – deficiência. Evidenciando na ótica da eficiência a necessidade em se possuir um corpo normal.

Retomando a concepção de Foucault, de que “a norma corresponde à aparição de um bio-poder, isto é, de um poder sobre a vida e das formas de governamentalidade que a ela estão

⁴⁸ Para preservar a identidade dos/as participantes, utilizou-se a letra “S” que abrevia a palavra “sujeito” seguida por uma ordem numérica. Exemplo: S1, S2, S3.

ligadas” (REVEL, 2005, p. 65), compreendemos o diferente sendo o anormal e assim, segregado em um cenário regido pela normalidade, como é possível acessar na memória de S2.

Antes de cobrar deveriam vir ter uma conversa com os professores para ficarem a par da realidade dentro da sala de aula, afinal não temos apenas PDI's mas também outros 25 e 30 alunos. Somos apenas um, como atender a todos de forma efetiva (S2)?

Eduardo Guimarães (2001) assiná-la que os nomes identificam e não classificam, a linguagem é um mapa que relacionam e criam histórias. Por esse viés a repetição e a ideia de reprodutibilidade se aliam ao sentido de ciências, o que é re-produtível discursivamente. Deparamos com a relação paradoxal entre o memorável e o excluído, pois ao enunciarmos algo, silenciaremos outros corpos, outros sujeitos.

S2 ao identificar seus alunos com deficiência como PDI's re-produz discursivamente uma forma performática que inferioriza esses sujeitos frente a ótica da eficiência, colocando-os como incapazes de acessarem o conhecimento e adentrarem os espaços escolares.

As pessoas com deficiência, e suas histórias, navegam entre os ditos e não ditos, transitando e criando coordenadas em um mar de gritos e ecos que imprimem uma única verdade, e concomitantemente silenciam o eclodir de tantas outras vozes. São corpos constituídos por discursos que identificam esses sujeitos como seres diferentes por apresentarem características físicas/biológicas que se diferem dos padrões de normalidade. São seres que se constituem em uma relação de exclusão e negligenciamento de direitos e oportunidades, limitando-se a processos que viabilizam apenas a integração.

3. (In)conclusões

Eni Orlandi (2014) ressalta que o analista do discurso não trabalha com fatos objetivos e com cronologia, com o que está lá fora. “O analista trabalha o fora dentro”, pensa-se nas condições de produção, a formação da memória discursiva, qual é definida como “alguma coisa fala antes, em outro lugar, independentemente” (PÊCHEUX, 1975).

Visualizamos, assim, o processo de produção da memória constitutiva que se origina entre o cruzamento do “outro” - memória discursiva que baseia-se na condições de produção, filiações e formações imaginárias; e o “Outro” – interdiscurso que tem parte no fundamento da ideologia, ligando-se ao real da história e da língua.

Pêcheux (2015, p.10) assiná-la que a memória não pode ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas sejam transcendentais históricos e cujo conteúdo seja um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório. A memória precisa ser entendida como um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamento e de retomadas, de conflitos e de regularização, um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.

A memória da inclusão e dos programas de implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; e, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; demonstram fragilidade no que tange uma problematização referente aos processos discursivos que “identificam” as pessoas com deficiência e as ações para possibilitar o acesso a educação.

Vale, Oliveira e Mazzilo (2013, p.12) elucidam que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender às necessidades individuais de todos os alunos. De acordo com o MEC/SEESP/SEF (1998), essas adaptações curriculares realizam-se em três esferas: Projeto Político Pedagógico – que propicia mudanças na organização escolar, estrutura e serviços; currículo da classe – que assegura a programação de atividades diferenciadas para a sala de aula; e, adaptações individualizadas do currículo – que possibilita mudanças e adaptações nos métodos avaliativos e de atendimento.

A Educação Inclusiva, entendida sob a dimensão curricular, significa que o aluno com deficiência deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros alunos, mesmo que de modos diferentes. Diferentemente desse pressuposto, S3 concebe que “todos os alunos de PDI necessitam de professor de apoio”, reforçando um modelo educacional que continua segregando e excluindo o diferente.

Pensando no potencial da cartografia em instaurar linhas de fugas e refletindo sobre o espaço móvel da memória, nos vimos estagnados em um ponto de bifurcações. Temos inúmeros caminhos a seguir, no entanto é preciso problematizar os, também, inúmeros discursos que rotulam e imobilizam as pessoas com deficiência. Precisamos quebrar as normas e fazer pulsar diferentes formas de ser e estar no mundo e nas escolas.

Referências Bibliográficas

ACHARD, Pierre; DAVALLON, Jean; DURAND, Jean-Louis; PÊCHEUX, Michel; ORLANDI, Eni P. **Papel da Memória**/Pierre Achard... [et al.] tradução e introdução: José Horta Nunes – 4ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. 1925-1995. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: M. Fontes, 2001.

GUIMARÃES, Eduardo. Um mapa e suas ruas. In:ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Cidade Atravessada: Os sentidos públicos no espaço urbano**. – Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 95 – 101.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Tradução Sônia M. S. Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, A. S. HILLESHEIM, B. (Org.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 7-15.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de. **Guia Orientador: ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG.** Niterói: Universidade Federal Fluminense - UFF, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Ciência da Linguagem e Política: Anotações ao pé das Letras/Eni P. Orlandi – Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.**

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretações.** Petrópolis: Vozes, 1996.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: Dagmar Estermann Meyer, Marlucy Alves Paraíso (organizadoras). **Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação.** – 2.ed. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SARDAGNA, Helena Venites. **Educação para todos: uma política do mundo global.** Revista Liberato, Novo Hamburgo, v. 2, p. 7-13, 2006.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

TEIXEIRA, Carolina. **Deficiência em cena.** João Pessoa: Ideia, 2011.

VALLE, Bertha de Borja; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; MAZZILLO, Ida Beatriz Costa Velho. A inclusão de pessoas com paralisia cerebral: uma história de vida bem-sucedida. In: **Projetos de inclusão social: casos de sucesso.** JOHANN, Ana Paula [et.al.]. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2013.

CATEGORIAS E EXPOENTES EM ANÁLISE ESTILOMÉTRICA NOS ESTUDOS DE ATRIBUIÇÃO DE AUTORIA

HEBERTH PAULO DE SOUZA

UNIPTAN – Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves

hp.souza@globo.com

Resumo. *Este trabalho apresenta o estado da arte das pesquisas no campo da análise estilométrica, desde a sua concepção até a moderna incorporação de recursos da Informática em favor de análises de alta performance. São apontados os expoentes nessa área e os elementos linguísticos que apresentam maior eficácia, com destaque para a frequência de emprego das palavras funcionais em relação ao total de palavras de um texto e a riqueza vocabular, medida pela frequência de ocorrência de palavras novas.*

Palavras-Chave. *Estilometria. Categorias linguísticas. Atribuição de autoria. Linguística Forense.*

Abstract. *This paper presents the state-of-the-art of researches in the field of stylometric analysis, from its conception to the modern technological practices favoring the high performance analyses. The exponents in this field and the linguistic elements that contribute to a more efficient analysis are pointed out, especially the use of functional words in relation to the total amount of words within a text and the vocabulary richness, measured by the frequency of occurrence of new words.*

Keywords. *Stylometry. Linguistic categories. Authorship attribution. Forensic Linguistics.*

1. Introdução

A Estilística é um ramo dos estudos da linguagem através do qual são identificadas características e recursos de articulação textual próprios de um texto ou conjunto de textos em relação à sua autoria ou estilo de época. Essas características, de natureza quantitativa e qualitativa, são muitas vezes utilizadas para definir escolas literárias ou identificar textos e autores que apresentem particularidades linguísticas. Nesse sentido, Câmara Jr. (1978, p. 110) define o estilo como “a maneira típica por que nos exprimimos linguisticamente, individualizando-nos em função da nossa linguagem”. Afirma ainda o estudioso que o estilo corresponde a uma escolha individual e uma aplicação metódica entre as possibilidades apresentadas pelo sistema linguístico (*ibid.*). Uma vez que o estilo se relaciona diretamente com o caráter de sistematicidade de escolhas nos vários níveis da linguagem, as análises estilísticas têm rendido importantes resultados para os estudos linguísticos e literários em geral.

Em obra que aborda diversos aspectos que inter-relacionam o discurso, o estilo e a concepção de sujeito para uma análise do discurso, Possenti (1988, p. 137), discorrendo sobre a noção de Estilística de J. M. Murry, apresenta uma concepção geral de estilo como uma “idiosincrasia pessoal de expressão”, que se constrói através de algumas possibilidades. Nos

dizeres de G. G. Granger, constrói-se pela escolha linguística do autor diante da multiplicidade de elementos e estruturas oferecidos pelo sistema; pelos traços de temperamento do estruturador da linguagem identificáveis no caminho escolhido pelo autor; e pela relação deste com a conjuntura em que ele se insere, basicamente expressa pelas condições temporais (*id.*, p. 156-160).

Um dos segmentos da análise estilística, que tem apresentado importantes resultados, inclusive com aplicação em outros campos do conhecimento, é a Estilometria. Com um programa de estudos bastante sistemático e enriquecido com as potencialidades oferecidas pela Informática, a Estilometria lida com padrões de comportamento da linguagem associados aos autores de textos, oferecendo recursos para a solução de alguns problemas, como decidir sobre a autoria de textos no caso de uso de pseudônimos; deslindar problemas relacionados a direitos autorais, fraude, plágio, testamentos, acordos; solucionar conflitos em crimes de natureza diversa (HALVANI e STEINEBACH, 2014, p. 571), mesmo que esse programa lide fundamentalmente com probabilidades, e nunca com certezas absolutas (MARQUILHAS e CARDOSO, 2012, p. 432). A aplicação dos estudos da linguagem nesse campo ensejou o aparecimento da Linguística Forense, que desenvolveu o seu programa de pesquisa para além da simples descrição dos traços linguísticos presentes na comunicação jurídica. A primeira vez que a expressão “Linguística Forense” apareceu foi em 1968, na obra de Jan Svartvik intitulada *The Evans statements: a case for forensic linguistics*, de acordo com Coulthard, Johnson e Wright (2017, p. 215).

Uma das aplicações mais recorrentes dos estudos de Estilometria é a identificação da autoria de textos, seja no caso de escritos dos quais não há candidatos a autores, em que o desafio do analista é colher o máximo de informações demográficas e psicológicas sobre os autores desconhecidos (*profiling problem*); seja quando existem muitos candidatos à autoria, e um número muito limitado de textos escritos para a análise (*needle-in-a-haystack problem*); seja, ainda, no caso em que há um autor suspeito para um determinado texto, e o desafio é determinar se esse suspeito é ou não, de fato, o autor (problema de verificação – *verification problem*) (KOPPEL, SCHLER e ARGAMON, 2009, p. 3). Costuma-se utilizar o conceito de “atribuição” de autoria, em amplo sentido, quando se englobam as três situações apresentadas acima, de acordo com esses mesmos autores.

A ideia de que é possível determinar a autoria de um texto a partir dos traços estilísticos é defendida por vários estudiosos no assunto, tais como Love (2002), Turell (2010) e Silva (2009), para citar alguns contemporâneos. No campo jurídico, Grant (2004, p. 216-217) distingue os textos forenses dos chamados textos não forenses. Ao primeiro grupo pertencem, por exemplo, cartas envolvendo abusos, conversas de conteúdo sexual explícito entre pessoas de meia-idade e menores, bilhetes de resgate, etc. Esses textos normalmente são caracterizados por serem curtos, espontâneos/não planejados, direcionados para uma pequena audiência e de autoria não profissional. De outro lado, situam-se os textos não forenses (produzidos *a priori* com fins literários, religiosos, históricos, etc.), como cartas pessoais e diários, que se caracterizam como textos mais longos, não espontâneos/planejados, direcionados a grandes audiências e de autoria mais profissional ou, pelo menos, com maior grau de elaboração.

O objetivo deste artigo é fornecer uma visão geral a respeito do programa de estudos desenvolvido pelo ramo da estilometria especialmente voltado para a atribuição de autoria. Para tal, iniciaremos apresentando experiências de estudo realizadas nesse campo, relacionadas a alguns casos mundialmente conhecidos, em que a Estilometria entrou em cena para a solução de conflitos. A seguir, discorreremos a respeito das categorias de linguagem

que são focalizadas nesse programa de estudos e fecharemos o trabalho com um levantamento sobre os expoentes da atualidade cujos estudos se vêm mostrando promissores dentro das variadas técnicas utilizadas no processo de atribuição de autoria.

2. Casos clássicos de atribuição de autoria

Os casos que vêm à tona quando se pesquisa atribuição de autoria em interface com os propósitos forenses para a solução de conflitos têm ocorrência especialmente nos Estados Unidos e no Reino Unido, onde existe maior incorporação do programa de estudos de Estilometria no transcurso de processos judiciais.

Apresentamos, a seguir, alguns desses casos de maneira sucinta, reunindo informações obtidas de fontes acadêmicas que tratam do tema. A sequência de apresentação é aleatória, não obedecendo a nenhum critério de relevância ou de cronologia dos acontecimentos. Esses casos foram identificados em extensa bibliografia consultada, parte da qual está sendo utilizada neste trabalho, e a maioria deles é mencionada por vários estudiosos.

2.1 *Federalist Papers*

Os *Federalist Papers* são um conjunto de 85 textos publicados anonimamente em 1787 e 1788 nos Estados Unidos, durante o período que ficou conhecido como o *constitutional referendum* do estado de Nova Iorque. Sabe-se atualmente que são três os autores dos *Federalist Papers*: Alexander Hamilton, James Madison e John Jay. No entanto, 12 desses textos eram de autoria questionada, tendo como autores suspeitos Alexander Hamilton e James Madison (ALMEIDA, 2015, p. 42). Em 1963, Mosteller e Wallace procuraram diferenças estilísticas entre esses dois autores, em outros textos produzidos por eles, de autoria certificada. Depois, compararam ambos os estilos com os 12 textos questionados, chegando-se à conclusão de que todos estes eram da autoria de James Madison (COULTHARD, JOHNSON e WRIGHT, 2017; GRANT, 2004).

A investigação de autoria levada a efeito por Mosteller e Wallace (1963) contribuiu sobremaneira para os estudos de Estilometria. Entre algumas ideias importantes desenvolvidas por eles, está a de que não existe um modo oficial de realizar a escolha de elementos e a distribuição dos dados numa análise estilométrica; os analistas podem escolher dados diferentes de análise, com base numa variedade de métodos mais ou menos objetivos, para auxiliar essa escolha (*op. cit.*, p. 303). Além disso, ratificaram a importância de levar em consideração, nesse tipo de pesquisa, as palavras funcionais de uma língua (conforme veremos abaixo), que normalmente oferecem índices mais estáveis para um estudo de atribuição de autoria do que as palavras nocionais, justamente porque a ocorrência daquelas independe das temáticas dos textos em questão (*id.*, p. 306).

O método utilizado por Mosteller e Wallace é chamado de classificação bayesiana (também conhecida como classificação “Naïve Bayes”), um modelo probabilístico que utiliza como dados a frequência das palavras. Fundamentalmente, esse método consiste em identificar as palavras como pontos num espaço, de acordo com o seu grau de ocorrência, e a autoria de um determinado texto é atribuída em função da menor distância estabelecida entre

esses pontos, comparando-se o texto-base com o(s) texto(s) de autoria questionada (KOPPEL, SCHLER e ARGAMON, 2009, p. 5).

2.2 Unabomber

No período entre 1978 e 1995, várias bombas foram enviadas em cartas para algumas pessoas pelo serviço de correios dos Estados Unidos, causando mortes e ferimentos. Os destinatários dessas correspondências eram funcionários de universidades e de companhias aéreas, o que levou a denominarem o remetente como “unabomber” (“un” de “university”, “a” de “airlines” + “bomber”, *bombardeador*) (ALMEIDA, 2015, p. 50).

Em junho de 1995, os jornais *The Washington Post* e *The New York Times* receberam um manifesto intitulado “Sociedade industrial e seu futuro” (*Industrial society and its future*), com cerca de 35 mil palavras, enviado por alguém que se identificava pelas iniciais FC e que o FBI reconhecia como sendo o próprio *unabomber*, então responsável pelo envio de 16 bombas que causaram três mortes e vários ferimentos graves. A intenção do remetente era a publicação do manifesto num grande veículo da imprensa, sob pena de enviar mais bombas caso não o publicassem (THE WASHINGTON POST, 1997).

Após a publicação do manifesto, o FBI foi procurado por um homem afirmando que o manuscrito parecia ser de seu irmão, Theodore John “Ted” Kaczynski, ex-professor universitário de matemática. O caso já vinha sendo analisado pelo agente Jim Fitzgerald, que estava lendo o manifesto em busca de pistas que pudessem levar ao autor dos crimes. Após a denúncia, Fitzgerald fez uma análise comparativa entre o manifesto e algumas cartas enviadas pelo suspeito, ao longo de vários anos, à sua família, disponibilizadas pelo irmão de Ted ao FBI. A análise, que foi corroborada por outro especialista em atribuição de autoria, Donald Foster, mostrou que os textos compartilhavam muitas semelhanças lexicais e gramaticais, tendo sido escritos, de fato, pela mesma pessoa (ALMEIDA, 2015, p. 51).⁴⁹

2.3 Cartas de São Paulo

Augustus de Morgan, em 1851, sugeria que o tamanho das palavras era um marcador possível para comprovar se o autor de um determinado texto era o mesmo de um outro texto. Nessa linha de raciocínio, propôs-se pesquisar se algumas cartas atribuídas a São Paulo haviam sido de fato escritas por uma única pessoa. Mendenhall, em 1887, testou essa hipótese contando manualmente o tamanho das palavras nas cartas de São Paulo e comparando as medidas obtidas com as de mais de trezentas mil palavras em outros textos bíblicos e também alguns da autoria de Bacon, Marlowe e Shakespeare (ALMEIDA, 2015, p. 47).

Como resultado, foram encontradas algumas semelhanças entre as epístolas paulinas e os textos de Marlowe e Shakespeare. Em 1888, o trabalho de investigação sobre a autoria das cartas de São Paulo foi continuado por Smith, que utilizou como critério de análise, além do tamanho das palavras, a frequência dos sinais de pontuação e a frequência das palavras funcionais (*ibid.*).

⁴⁹ Esse caso serviu de base para a criação de um seriado norte-americano intitulado “Manhunt: Unabomber”, drama policial de Andrew Sodroski, em 2017.

2.4 Caso Ramsey

McMenamin (2002, p. 193-217) apresenta os detalhes de um estudo de autoria conhecido como Caso Ramsey: uma criança de seis anos de idade, chamada Jon Benét Ramsey, foi encontrada morta em sua casa no dia 26 de dezembro de 1996. Antes disso, foi encontrada na casa da família uma carta anônima de resgate, e os advogados precisavam descartar a ideia de que os pais da vítima, John e Patricia Ramsey, pudessem ser os autores dessa carta, já que eram suspeitos do crime – especialmente a mãe, em função de outras pistas.

O próprio McMenamin ficou encarregado de comparar a carta de resgate com outros textos produzidos pelo casal, como bilhetes, cartas, etc. A análise, no entanto, indicou que não era provável que nenhum dos dois pudesse ter escrito o bilhete. “Mesmo que a identificação do autor não tenha sido possível, ao menos indicou-se quem *não* poderia ter escrito o texto” (ALMEIDA, 2015, p. 31. Grifos da autora).

A conclusão de McMenamin (2002, p. 217), ao excluir a principal suspeita como autora da carta de resgate, foi baseada no fato de que havia dissimilaridades substanciais e significativas entre a carta de resgate e os demais textos da autoria de Patricia.

2.5 Desaparecimento de pessoas

Algumas aplicações práticas dos estudos de atribuição de autoria foram empregadas em casos de desaparecimento de pessoas, envolvendo também os tribunais de justiça. Um dos casos mais famosos aconteceu no Reino Unido, e é descrito por Grant (2010, p. 508): Danielle Jones desapareceu no dia 18 de junho de 2001, e o seu corpo nunca foi encontrado. Próximo ao horário do desaparecimento, duas mensagens de texto foram enviadas do seu celular, e a polícia suspeitava terem sido escritas pelo seu tio Stuart Campbell. As mensagens foram analisadas pelo linguista Malcolm Coulthard, que demonstrou serem os textos distintos dos traços estilísticos de Danielle. Essa evidência linguística foi parcialmente responsável pela condenação de Stuart Campbell pelo crime, no dia 19 de dezembro de 2002.

Grant (*ibid.*) apresenta também um outro caso: Jenny Nicholl desapareceu no dia 30 de junho de 2005, e foram analisadas as últimas mensagens enviadas do seu celular. Coulthard concluiu ser improvável que Jenny fosse a autora desses textos e que David Hodgson, amante dela, integrava um pequeno grupo de possíveis autores. Hodgson foi condenado pelo crime no dia 19 de fevereiro de 2008.

2.6 Estudos em língua portuguesa

No Brasil e em Portugal, as pesquisas sobre Estilometria circunscrevem-se aos objetivos acadêmicos, mostrando-se um campo ainda incipiente se comparado ao rol de pesquisas com objetivos judiciais. Dos estudos empreendidos em língua portuguesa, destacam-se os trabalhos de Silva (2008), em que são analisadas as combinações de palavras dos textos de um mesmo autor; Silva *et al* (2011), em que são analisadas mensagens de twitter considerando interjeições, *emoticons*, pontuação e abreviações; e Brandão (2006), cujo foco

de análise são as *Cartas chilenas*, conjunto de poemas do século XVIII produzidos sob o pseudônimo de Critilo, atribuídas a Tomás Antônio Gonzaga.

3. Categorias linguísticas utilizadas em análises para atribuição de autoria

Nos primeiros estudos sistemáticos de atribuição de autoria, que remontam ao século XIX (cf. KOPPEL, SCHLER e ARGAMON, 2009, p. 10), os pesquisadores levavam em conta basicamente dois elementos para identificar o estilo autoral: a extensão das palavras e a sua frequência relativa de ocorrência dentro do texto. Esses foram os traços estilísticos que serviram de base, por exemplo, para Mendenhall (1887), ao verificar a autoria de textos atribuídos a Bacon, Marlowe e Shakespeare; e para Mascol (1888a e 1888b), quando estudou a autoria de textos bíblicos do Novo Testamento. Já nos meados do século XX, estudiosos de Estilometria incorporaram às pesquisas de atribuição de autoria a verificação da ocorrência e frequência de várias palavras funcionais, a exemplo de artigos, preposições, conjunções, pronomes, verbos auxiliares e modais, determinantes e outras. A incorporação sistemática dessas categorias linguísticas foi realizada especialmente por Mosteller e Wallace (1963 e 1964) e, a partir deles, por vários outros estudiosos até as pesquisas mais recentes. Koppel, Schler e Argamon (2009, p. 12) defendem “a hipótese de que diferentes autores tendem a apresentar diferentes padrões característicos de uso de palavras funcionais”.⁵⁰

Esses estudos demonstram que as palavras funcionais vêm apresentando maior eficácia na atribuição de autoria do que propriamente as palavras nocionais. Na pesquisa sobre os *Federalist Papers*, por exemplo, os vocábulos que serviram de base para Mosteller e Wallace diferenciarem os estilos autorais foram especialmente as preposições *by*, *from* e *to*, e o item lexical com maior índice de discriminação de autoria foi *upon*. Por outro lado, palavras nocionais como *law*, *executive* e *war*, diretamente ligadas à temática dos textos, foram descartadas no trabalho de investigação, bem como as palavras de ocorrência muito baixa nos textos e vários substantivos concretos e verbos, como *body*, *condemn*, *doctrine*, *friends*, *land* e *opened*.

Desde que as pesquisas nessa área ganharam dimensão mais abrangente nas últimas décadas, os estudiosos vêm realizando levantamentos de traços linguísticos bem mais amplos para atribuição de autoria. Por exemplo, Halvani e Steinebach (2014) realizam levantamentos nos níveis fonêmico, morfológico, lexical, sintático e semântico.

4. Considerações finais

As análises estilométricas e as pesquisas sobre atribuição de autoria vêm enriquecendo sobremaneira o campo da Estilística, com aplicações práticas muito importantes especialmente na esfera judicial, além do âmbito da pesquisa acadêmica propriamente dita. Embora a Estilometria seja um programa de pesquisas relativamente recente se comparado a vários outros dentro dos estudos da linguagem que já se vêm firmando há muitos séculos, ela apresenta descobertas notáveis e se mostra ainda mais promissora com o crescente desenvolvimento dos recursos eletrônicos.

⁵⁰ No original: “the hypothesis that different authors tend to have different characteristic patterns of function word use.” Tradução nossa.

Pelos procedimentos, autores, obras e traços linguísticos utilizados em análises estilométricas aqui apresentados, fica nítido que os trabalhos de atribuição de autoria não convergem para um ponto único, como acontece com alguns ramos da linguagem há muito consolidados. Diferentemente disso, os autores, de certa forma, elegem traços característicos dos textos e, a partir daí, operam análises com um grau de precisão muito grande, especialmente nas últimas décadas com o auxílio do computador. Obviamente, essa seleção não é aleatória, recaindo naquelas categorias que já se vêm tornando peculiares nesse tipo de estudo, como a frequência das palavras funcionais e a riqueza vocabular.

Os elementos de uma análise de cunho discursivo – ou do plano de conteúdo, na acepção de Hjelmslev (1943) – ainda se mostram bastante incipientes, certamente porque não são totalmente identificáveis pela máquina, restringindo a capacidade de pesquisas mais amplas, e também certamente pelo grau de subjetividade que entra em cena nessa empreitada, por parte do analista. Todavia, são elementos que não devem ser descartados em atribuição de autoria, devendo ser utilizados paralelamente aos levantamentos de natureza mais objetiva.

Em pouco mais de um século, as pesquisas nessa área vêm adotando elementos e procedimentos de análise que as tornam capazes de lidar com *corpora* cada vez maiores e com um grau de precisão cada vez mais apurado. Daqui para a frente, podemos vislumbrar o desenvolvimento desse tipo de investigação de forma a incorporar outras áreas do conhecimento humano, além de se firmar em alguns campos nos quais ela já demonstrou a sua eficácia, como na esfera jurídica. A integração dos recursos de Estilometria com outros conteúdos certamente fará desenvolverem cada vez mais os estudos de atribuição de autoria, como também trará benefícios incomensuráveis a outros campos do saber.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Dayane Celestino de. **Análise forense de autoria textual: estilos sociais e individuais**. 2015. 256 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015.

BRANDÃO, Saulo Cunha de Serpa. Atribuição de autoria: um problema antigo, novas ferramentas. **Texto Digital**. Florianópolis, ano 2, n. 1, julho de 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1325/1022>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

CAMARA JR., J. Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

COULTHARD, M.; JOHNSON, A., WRIGHT, D. **An introduction to forensic linguistics: language in evidence**. 2nd. edition. London/New York: Routledge, 2017.

GRANT, T. **Authorship attribution in a forensic context**. 2004. 410 f. Tese (PhD) - University of Birmingham, Birmingham, 2004.

_____. Text messaging forensics: Txt 4n6 – idiolect free authorship analysis? In: COULTHARD, M.; JOHNSON, A. (Eds.). **The Routledge handbook of forensic linguistics**. London / New York: Routledge, 2010. p. 508-522.

HALVANI, Oren; STEINEBACH, Martin. An efficient intrinsic authorship verification scheme based on ensemble learning. **9th International Conference on Availability, Reliability and Security**, 2014, p. 571-578.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2003 [1943].

KOPPEL, Moshe; SCHLER, Jonathan; ARGAMON, Shlomo. Computational methods in authorship attribution. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, vol. 60, issue 1, 2009, p. 9-26.

LOVE, H. **Attributing authorship: an introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

MARQUILHAS, Rita; CARDOSO, Adriana. O estilo do crime: análise de texto em estilística forense. **Textos selecionados, XXVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, Lisboa, APL, 2012, p. 416-436.

MASCOL, C. Curves of pauline and pseudo-pauline style I. **Unitarian Review**, 30, 1888a, p. 452-460.

_____. Curves of pauline and pseudo-pauline style II. **Unitarian Review**, 30, 1888b, p. 539-546.

McMENAMIN, G. R. **Forensic stylistics: advances in forensic stylistics**. Florida: CRC Press, 2002.

MENDENHALL, T. C. The characteristic curves of composition. **Science**, 9, 1887, p. 237-249.

MOSTELLER, F.; WALLACE, D. L. Inference in an authorship problem. **Journal of the American Statistical Association**, 58, p. 275-309, 1963.

_____. Inference and disputed authorship: the Federalist. **Reading, Mass.**, Addison Wesley, 1964.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, Rui Sousa. **Listas de frequência de palavras como marcadores de estilo no reconhecimento de autoria**. 2008. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/276/2/AprSilvaL10.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. Riqueza lexical como critério de detecção de autoria. **Textos selecionados, XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, Lisboa, APL, 2009, p. 575-587.

_____. *et al.* **'twazn me!!! ;(**: automatic authorship analysis of micro-blogging messages. 2011. Disponível em: <<https://paginas.fe.up.pt/~niadr/PUBLICATIONS/2011/Twitter-NLDB2011.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

THE WASHINGTON POST. **The unabomber trial: the manifesto.** National Special Report, 1997. Disponível em: <<http://www.washingtonpost.com/wp-srv/national/longterm/unabomber/manifesto.text.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

TURELL, M. T. The use of textual, grammatical, and sociolinguistic evidence in forensic text comparison. **The International Journal of Speech, Language, and the Law**, Equinox, 17.2, p. 211-250, 2010.

CRÍTICA E LEITURA NA OBRA DE PAUL DE MAN

HENRIQUE CARVALHO PEREIRA

Universidade Federal de Minas Gerais

pereirahenriquem@gmail.com

Resumo: *Toda teoria da literatura, mesmo a mais formal e centrada no texto literário, apresenta, ainda que implícita, uma concepção sobre como se lê e como se deve ler. A questão da leitura é, por excelência, uma das questões definidoras de uma teoria da literatura. Não raro ela se confunde com a questão sobre o que é um texto. No âmbito epistemológico, discuti-la implica em se refletir sobre qual conhecimento a literatura oferece e como é possível acessá-lo. Em seu comentário à “Gramatologia”, de Jacques Derrida, Paul de Man comenta que a leitura é o ato que precede qualquer generalização sobre a literatura, mas ele em si não é algo que se permite ser verificado ou regulado (DE MAN, 1983). Para o crítico belga erradicado nos EUA, essa problemática e o espaço em que nos textos literários se abre a leitura ocupam papel central. Esta comunicação pretende apresentar como sua discussão sobre a leitura em sua obra de maturidade incide em uma concepção sobre a teoria literária tanto nos limites do como é possível se aproximar da literatura quanto nos limites sobre o que ela tem a nos dizer.*

Palavras-chave: *Crítica. Leitura. Retórica. Desconstrução. Paul de Man.*

Abstract: *Every theory of literature presents, albeit implicitly, a concept on how to read—even the most formalist and text-centered theories. Reading is, par excellence, one of the touchstones of literary theory. Hence it’s frequent overlapping with the definitions of text. In the epistemological realm, to discuss reading implies reflecting on what sort of knowledge is offered by literature and how can one gain access to it. In his commentary to Jacques Derrida’s *Of Grammatology*, Paul de Man claims that reading is the act that precedes each and every generalization on literature, but this act can neither be verified nor regulated (*Blindness and Insight* 107). For the Belgian-born US-based critic, this question, as well as the space in literary texts in which they are open for reading, plays a central role. Therefore, this paper aims at showing how de Man’s discussion on reading in his mature works is ensued by a concept about literary theory both in the limits as to the possibility of approaching literature and in the limits as to what literature has to say to us.*

Keywords: *Criticism. Reading. Rhetoric. Deconstruction. Paul de Man.*

A questão da leitura incide diretamente sobre o conceito de crítica literária. Até uma crítica que não seja orientada ao leitor e à recepção deve apresentar, mesmo que implícita, uma noção sobre o que é e como se realiza (ou deve realizar) o ato de ler. Assim, da discussão erguida por de Man em torno da questão da leitura emanam suas colocações sobre a crítica literária, aí inclusos seus movimentos mais polêmicos. Werner Hamacher (in GODZICH & WATERS, 1989) assim entende a discussão feita por de Man sobre a leitura: como algo que busca defrontar as questões de possibilidade de uma ciência da literatura e da linguagem literária. Se a linguagem literária é tradicionalmente vista como uma distorção quanto ao uso cotidiano da linguagem, então a crítica seria seu trabalho “ortopédico”, isto é, uma “correção” da língua literária de volta ao normal. Isso pressupõe que há um fundamento epistemológico estável contra o qual a literatura está posta. Como tal, essa pressuposição exclui “a

possibilidade do conhecimento da literatura *como* literatura” (p. 171, nossa tradução). A ciência da literatura então não seria uma ciência *da* literatura, mas *contra* a literatura. Por outro lado, não se trata simplesmente de fazer o movimento inverso e entregar a crítica ao prazer estético. Teorias do prazer estético que se permitem misturar com o estilo de seu objeto tampouco se tornam um conhecimento sobre a literatura, sendo antes uma versão impressionista da literatura.

Com o intuito de se haver uma ciência da literatura, deve haver uma metodologia científica baseada na própria dimensão dos textos literários como *textos*. Deve-se assumir então certo grau de autoconsciência em seu objeto, a partir da qual começar a investigação. Surgem então as questões: o que é e como se mostra esse conhecimento estável na literatura? Como se o procurar? Paul de Man é tido por Hamacher como o único teórico contemporâneo da literatura a se expor a esses problemas. Em seu capítulo de *Allegories of Reading*⁵¹ sobre Proust, “Reading (Proust)”, de Man primeiro localiza, inocentemente, como reconhece, o problema da leitura como compreensão e prazer no nível temático do texto. E o ensaio se conclui com o conhecimento de que “um texto [...] pode apenas tematizar a leitura sob o signo da impossibilidade da tematização” (GODZICH & WATERS, 1989, p. 173; nossa tradução). Isso ocorre porque a leitura, se tematizada por um texto literário, pode estar sendo uma metáfora para alguma outra coisa, e isso reflete no caráter incerto da univocidade temática. A ambiguidade referencial (o tema da leitura é sobre leitura ou não?) é uma marca da leitura em si, logo um texto literário apenas pode tematizar a leitura ao mostrar a impossibilidade da tematização.

Não é totalmente certo, portanto, que as ligações conceituais feitas por um texto literário são verdadeiramente estáveis. Aliás, nenhuma ligação feita pela linguagem figurativa de fato o é. Em sua leitura sobre a *Julie*, de Rousseau, a temática da leitura também surge para demonstrar como é instável o estatuto de qualquer tematização. “Se a linguagem literária”, diz Hamacher, “difere da linguagem da ciência e da linguagem cotidiana, é em sua exposição à insuperável contradição interna que divide em pedaços as funções semânticas de toda linguagem”. Isso apenas faz da compreensão e da segurabilidade do conhecimento algo ainda mais contraditório. E “o tempo e a história são inicialmente abertos pela indeterminação semântica da linguagem” (pp. 173-4; nossa tradução). Em razão do lado permanentemente inverificável de toda conceptualização figurativa, o conhecimento nunca pode coincidir com aquilo que conhece. Logo a consciência é sempre *forçada* a alçar voo, e sempre impossibilitada de encontrar pouso. Toda vez em que se pensa que o voo da consciência repousou em uma nomeação estável da verdade, ela apenas está repetindo o movimento que inaugura o voo em primeiro lugar.

A insegurança do conhecimento linguístico é, portanto, uma chamada à prática. Eis a dimensão ética desse imperativo. É forçoso ir ao exterior da linguagem, da mesma maneira que a avó de Marcel o força a sair do quarto no *Em Busca do Tempo Perdido*, de Proust. Essa avó não deixa de ser uma figura da própria figuralidade linguística. Esse imperativo, afinal, não vem nem de uma convenção nem de um hábito, antes é apenas contingente às insuficiências do sentido linguístico. Como tal, ele não se manifesta empiricamente, mas sim nas “brechas da linguagem”, isto é, no fracasso da linguagem quanto a englobar manifesta e inteiramente o conhecimento, quanto a conhecer algo “de uma só vez”. A totalização estética por meio da imaginação, com frequência atribuída a procedimentos metafóricos e sinestésicos, não deixa de ser uma defesa contra essa impossibilidade. Também no romance

⁵¹ DE MAN, 1979; AR, daqui em diante.

de Proust, analisado por de Man, a leitura surge como o evento metafórico por excelência⁵². Ela deve reunir domínios e temporalidades diferentes, articular sentido e linguagem, matéria com intenção. A imaginação, durante a leitura assim como durante a escrita, deve vincular o mundo exterior da matéria ao mundo interior da fantasia.

Como boa mistura das tradições críticas francesa e inglesa, de Man tem ciência de que há uma diferença entre as alegações de um texto e sua *práxis* retórica. Ele nota, como já havia notado no ensaio que abre AR, que Proust apenas pode fazer suas alegações a favor da metáfora dissociando essas alegações quanto à própria construção de seu texto. As figuras utilizadas por Proust estão em contradição ou uma com a outra ou quanto ao tipo de harmonia conduzida por sua tematização. A gramática e a retórica estão em desacordo nessa passagem, aquela desmascarando as alegações desta ao mostrá-las como contíguas e não necessárias. Decorre que a ligação com o exterior do texto cede se for tomada sob a concepção manifestamente defendida, da metáfora, uma vez que a linguagem resiste a um sistema totalizante de articulação. De acordo com Hamacher, o que de Man está fazendo em AR consiste em se tomar a teoria de Roman Jakobson quanto aos dois eixos da linguagem como algo legítimo, mas mal interpretado pelo próprio Jakobson. Esse erro de interpretação consiste em se privilegiar a metáfora sobre a metonímia na linguagem poética. Na verdade, o elemento do acaso e da contingência na concatenação dos signos faz com que o fundamento contíguo e incontrolável da metáfora desmintas suas pretensões de motivação e totalização.

A arbitrariedade do signo linguístico é o ponto definitivo, o único universal, no qual os processos metafóricos e suas pretensões universalizantes são desmentidos. O imperativo da leitura, que demanda uma conexão entre signo e sentido, é governado pela contingência da metonímia e não pela unidade da metáfora. Isso significa que não é possível haver uma ordem superior governando as relações entre as coisas. Ou melhor, que a ordem superior é a negação dessa ordem. Dela, a contradição e não a unidade produz a desunião da verdade, daí seu incessante voo em busca da autocoincidência. Esse movimento é histórico porque se desenvolve no tempo, e por isso mesmo é também uma alegoria (temporal e narrativo). Ele é postulado pelo caráter negativo da significação. Em sua leitura do parágrafo no qual de Man afirma que o paradigma de todos os textos é uma figura e sua desconstrução, J. Hillis Miller comenta:

Todos os textos, na nomenclatura um tanto idiossincrática de de Man, são narrativas, no sentido que elas são a apresentação serial, como se fosse uma história, completa com um protagonista implícito, narrador, e leitor, do que é na verdade a postulação sincrônica e desconstrução de uma figura ou sistema de figuras. Qualquer figura é desconstruída no mesmo momento em que é postulada. Essa postulação contém a desconstrução. (in GODZICH & WATERS, 1989, p. 158; nossa tradução)⁵³.

Como de Man as entende em “The Rhetoric of Temporality”, alegorias sempre são figuras que localizam sua referência em uma relação de separação temporal consigo. Ou se tem a chave para sair da alegoria e retornar a seu sentido ou fica-se preso nela. Se elas dizem

⁵² Não deixa de ser o mesmo caso de românticos como Mme. de Stäel e William Hazlitt, apresentados por de Man no capítulo de *Romanticism and Contemporary Criticism* sobre Rousseau (DE MAN, 1993). Com efeito, a concepção romântica de leitura, desfeita por de Man, pode ser vista como ainda vigente na atualidade e central para as concepções pós-modernas.

⁵³ “All texts, in de Man’s somewhat idiosyncratic nomenclature, are narratives, in the sense that they are the serial presentation, as if it were a story, complete with implied protagonist, narrator, and reader, of what is in fact the synchronic positing and deconstruction of a figure or system of figures. Any figure is deconstructed at the same moment it is posited. The positing contains the deconstruction.”

algo diferente, por que não o dizem diretamente? Manter-se na ausência daquilo que dizem é traço distintivo da alegoria. Ela apresenta um paradoxo de ilegibilidade em seu interior. Além disso, a alegoria é sempre uma narrativa sequencial, “uma questão de relação entre signo e signo em vez de uma relação entre signo e coisa” (GODZICH & WATERS, 1989, p. 162; nossa tradução). Como tal, é uma relação de discrepância e não de similaridade, e ao menos de não coincidência, se não também espacial, ao menos temporal.

Como processo temporal, a leitura tem uma figura específica. Em “The Resistance to Theory”, de Man a encontra na leitura sobre o título de um poema inacabado de John Keats, “The Fall of Hyperion”. A “queda” de Hipérion é frase que marca em sua ambiguidade temática a própria projeção da leitura. Qualquer leitura gramatical do título, cujo sentido se refere claramente a uma queda sofrida por Hipérion, não permite decidir qual o sentido dessa queda. Ele se refere a uma queda que já terminou? Ou Hipérion está caindo durante seu enunciando? Ambos os sentidos estão gramaticalmente corretos para “A queda de Hipérion”. Tampouco sua contextualização permite definir de maneira unívoca. Essa suspensão projeta o sentido do próprio poema figurativamente sobre a leitura em si. A indecidibilidade é uma questão figurativa e não gramatical. Além disso, e ainda mais importante, “a diferença entre ambas as leituras é estruturada como um tropo” (DE MAN, 1986, p. 16; nossa tradução).

Alegorias são então as incertezas dos textos que geram uma práxis de sempre novas leituras. Em razão de elas narrarem a impossibilidade de um texto quanto a se fechar epistemologicamente, todos os textos podem sempre ser lidos e interpretados novamente. Essas leituras, também por causa de seu caráter alegórico, tampouco podem dar a palavra final sobre o texto que as abre, sendo assim necessárias enquanto suplemento, mas desnecessárias enquanto fechamento. Ao mesmo tempo, para que possa haver textos sobre textos (para que possa haver crítica literária), os textos devem sempre *prometer* a possibilidade de que haja esse fecho e essa palavra final, essa coincidência. Talvez seja possível, se for permitido, tomar de empréstimo a formulação feita por Karl Marx, de que a única ciência que conhecemos é a ciência da história. Essa frase deve ser empregada em um sentido diferente daquele que tem em Marx, para dizer que a história seria justamente essa constante promessa e negação da ciência da literatura. A única ciência da literatura é sua história, no sentido de que ela só existe como a constante busca, no tempo, por sua própria cientificidade e autocoincidência – pelo tempo, permanentemente, perdido.

A linguagem nunca é dada, nem está sendo dada. Ela é o imperativo de que deverá haver linguagem. Ela postula sua realização como plena coincidência com a referência, mas esse projeto é sempre posto em suspensão pela indeterminação da linguagem figurativa, que assegura essa coincidência como algo permanentemente hipotético. Igualmente, a leitura, para que venha a se acertar com essa situação linguística, deve sempre ser um processo sem sujeito e sem fim. *Devemos* postular a possibilidade de vir a esses termos, mas deferi-la consistentemente. Toda tentativa para isso está em contradição consigo mesma para que possa existir. “Onde falha o sentido, um *dever* entra em campo” (GODZICH & WATERS, p. 194; nossa tradução). Logo a postulação fracassada de sentido (a linguagem postula e significa, mas não postula significado, como de Man afirma em sua leitura sobre Shelley⁵⁴) resulta em um imperativo. Isso quer dizer que a suspensão da referência pela literatura não é apenas uma negação do conhecimento, mas é justamente um conhecimento *da* linguagem, de algo que é tipicamente linguístico. Quando as sombras da noite começaram a cair é que levanta voo a coruja de Minerva⁵⁵: apenas se pode conhecer onde se vê o desvanecimento da visão. A

⁵⁴ In DE MAN, 1984.

⁵⁵ A frase é retirada de Hegel, 1997, p. XXXIX.

verdade é aquilo que deve ser, aquilo que não pode senão responder a uma necessidade linguística. Entretanto o próprio fato de que isso *deve* acontecer não quer dizer que de fato aconteça. Assim sendo, a verdade da linguagem jamais é dita propriamente. Ela é incapaz de coincidir consigo própria. A verdade e a lei da linguagem é que ela não deixa de prometer a si própria.

Foi dito anteriormente que a linguagem postula e significa, mas não postula significado. Essa colocação de Paul de Man implica que, ao postular, a linguagem não significa; ela simplesmente age maquinalmente. Todavia isso não deixa de ser um ato que postula a significação por meio de sua negação. Logo o ato da linguagem não pode ser intencional. Não pode haver um “ato de fala total” na poética demaniana, como explica Rodolphe Gasché (1998, pp. 11-47). Ato e significação só podem se relacionar de maneira arbitrária e em sucessão contraditória. Apenas postular implica em se exigir significação, o que significa que nenhuma postulação significa. Daí, toda intenção, que significa posteriormente, carrega consigo sua própria negação, a postulação, que não pode senão reencenar. As duas coisas não existem separadas, mas em contradição, e o ato que as une só pode ser uma metalepse, a substituição da causa pelo efeito, logo uma suspensão da causa lógica pela dimensão figurativa da linguagem. Por essa razão os próprios processos da linguagem não se apresentam ao entendimento. Mais uma vez, a retórica (o tropo) radicalmente suspende a gramática e a lógica (a sucessão lógica) e abre esse ato à mais completa aberração, ele mesmo já algo incompreensível. Se o sentido é apenas posterior, no que consiste esse “antes”? O que ele demanda se ainda não conhece? E por quê? Nunca é totalmente certo o que exatamente é essa postulação. A leitura se dá sobre figuras, e o ato de postulação só se inscreve quando a figuração fracassa em prestar conta sobre si mesma, o que abre o texto radicalmente a sua própria desconstrução. A linguagem, para de Man, não passa de uma promessa. A verdade é promessa e a promessa é a verdade. Com isso a relação com a linguagem e a própria atividade da leitura só pode se estruturar, historicamente, como *ironia*⁵⁶.

Uma ciência da literatura deve carregar essa dupla marca do conhecimento e sua impossibilidade. Ela só pode existir na relação permanentemente irônica consigo mesma. A linguagem fala somente em sua morte, ou antes, fala sua morte, ou em falar é a morte. Ao final de um de seus ensaios mais famosos, após uma efetiva construção de pathos, de Man faz uma constatação extremamente apática, segundo a qual diz que “a morte é um nome deslocado para uma situação linguística” (RR, p. 81; nossa tradução). Certamente esse é o caso, especialmente se se entender esse deslocamento como a situação linguística por excelência (o deslocamento do sentido, do imperativo). A morte é a situação da língua, ou melhor, uma situação linguística é a situação linguística da situação linguística. Apenas o que a linguagem pode fazer é essa mórbida, lúgubre, repetição, e o que se chama por literatura é o explicitar dessa situação. Aquilo que a literatura diz, ela promete dizer. A leitura, logo a crítica – como quer que se as entenda – é, por excelência, aquilo que perturba toda possibilidade de uma percepção definitiva do texto literário. Também por isso, é com a crítica da leitura que se inicia a crítica da estética para Paul de Man.

⁵⁶ De Man afirma, com seu humor característico, que há uma ligação “curiosa” entre ironia e história porque os intérpretes da ironia romântica sempre se refugiam em considerações sobre a história (1996, p. 184). Essa brincadeira não deixa de ser uma consideração bastante séria sobre sua própria teoria da história e da linguagem.

Referências Bibliográficas

DE MAN, Paul. **Allegories of Reading**: Figural Language in Rousseau, Nietzsche, Rilke and Proust. New Haven: Yale University Press, 1979.

_____. **Blindness and Insight**: Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism. Introduction by Wlad Godzich. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1983.

_____. **The Rhetoric of Romanticism**. New York: Columbia University Press, 1984.

_____. **The Resistance to Theory**. Minneapolis and London: University of Minnesota Press, 1986.

_____. **Romanticism and Contemporary Criticism**: The Gauss Seminar and Other Papers. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1993.

_____. **Aesthetic Ideology**. Minneapolis and London: University of Minnesota Press, 1996.

GASCHÉ, Rodolphe. **The Wild Card of Reading**: On Paul de Man. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

GODZICH, Wlad & WATERS, Lindsay (Eds.). **Reading de Man Reading**. Minneapolis: Minnesota University Press, 1989.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

O GÊNERO MULTIMODAL MEME: QUESTÕES DE AUTORIA

JENIFFER APARECIDA PEREIRA DA SILVA, LUZMARA CURCINO

Universidade Federal de São Carlos

jeniffermaps@gmail.com, luzcf@ufscar.br

Resumo. *As novas tecnologias digitais trouxeram mudanças nas formas de construção dos textos e de sua recepção. Atualmente, recursos possibilitam aos usuários dessas tecnologias, que possuam acesso a essas tecnologias, a dispor da possibilidade de produzir textos, garantir sua circulação e eventualmente sua leitura. Entre as mudanças, o funcionamento da autoria é uma delas. Neste artigo abordaremos alguns aspectos relativos à autoria em sua função discursiva, tal como é exercida na produção de ‘memes’.*

Palavras-Chave. *Análise do Discurso. Foucault. Chartier. Autoria. Meme.*

Abstract. *New digital technologies enabled changes in the ways of text construction and its reception. Currently, resources allow users of these technologies to have the possibility to produce texts, ensure their circulation, eventually their reading. Among the changes, the work of authorship is one of them. In this article we will discuss some aspects related to authorship in a discursive function, as it is exercised in the production of memes.*

Keywords. *Chartier. Foucault. Authorship. Discourse Analysis. Meme.*

1. Introdução

As novas tecnologias digitais trouxeram mudanças e redimensionamentos nas formas de construção dos textos e de sua recepção. Uma série de recursos possibilitam ao usuário dessas tecnologias que possuem acesso à internet e um certo domínio de programas e aplicativos disponíveis, assim como um traquejo com certos gêneros e suas formas de circulação virtuais de textos a exercer práticas e a dispor de certo reconhecimento junto a comunidades de recepção específicas que seriam, por extensão, responsáveis pela outorga da condição de ‘autor’, ou ao menos, de um dado exercício dessa função discursiva. Testemunhamos a emergência de textos de diferentes ordens, que articulam linguagens distintas e assumem propósitos variados nesse universo digital, se comparados com o universo impresso. A fluidez das fronteiras entre as propriedades dos gêneros já conhecidas e outras especificamente novas que norteiam a produção desses ‘novos’ textos geram reflexões sobre as formas de sua produção, circulação e recepção, e entre os aspectos, as eventuais diferenças quanto ao modo de exercício da ‘função autor’. O funcionamento da autoria é, portanto, uma das questões evocadas quando nos confrontamos com produções recentes e distintas daquelas com as quais estávamos familiarizados, como é o caso dos *memes*.

Inscrito no projeto de pesquisa que desenvolvemos atualmente, intitulado, “Representações discursivas da prática de leitura inscritas em *memes*: o humor e a expressão da ‘vergonha’ e do ‘orgulho’ em relação a essa prática, neste trabalho apresentaremos brevemente algumas características desse gênero em sua relação com a autoria. Em nossa

pesquisa de mestrado, empreendemos um levantamento e análise de *memes*, em redes sociais e repositórios diversos, dedicados ao tema da leitura. Mais especificamente, selecionamos aqueles que que expressem, de modo direto ou indireto, quanto ao que enunciam sobre a leitura, seja ‘vergonha’, seja ‘orgulho’ em relação à condição leitora ou ao modo como os sujeitos exercem essa prática. Visamos depreender, entre o que se enuncia consensualmente sobre a leitura, as emoções mais regularmente evocadas e expressas, focalizando essas mencionadas. Em nossa análise desses *memes* sobre a leitura analisamos tanto o que é enunciado verbal quanto o que é enunciado imageticamente. Neste trabalho, tendo em vista algumas especificidades desse gênero de produção e circulação virtual relativamente novo no plano formal de sua construção composicional, de seu conteúdo temático e de seu estilo verbal, visamos apresentar algumas considerações quanto ao funcionamento de sua autoria.

Neste artigo apresentaremos uma breve análise preliminar de parte do *corpus* de nossa pesquisa, em processo de constituição. Para isso, diante dos *memes* coletados, procedemos metodologicamente a comparação do que é enunciado sobre a leitura, buscando regularidades ou diferenças quanto ao modo como abordam o tema, o que enunciam e como enunciam a seu respeito, observando as formas de inscrição da autoria nesse gênero e de seu possível funcionamento peculiar.

Para essa análise, nos apoiamos teoricamente na abordagem teórica da análise do discurso, mais especificamente nas considerações apresentadas por Michel Foucault (2001) relativas à função discursiva da autoria, tal como expressa por seu conceito de “função autor”, assim como na abordagem da história cultural da escrita e da leitura, empreendida por Roger Chartier (1998; 2012), com foco em suas considerações sobre a autoria.

Este trabalho se justifica tanto pela ‘atualidade’ do objeto *meme*, cujo funcionamento carece de descrições mais sistemáticas, quanto pela especificidade do ‘conteúdo temático’, em função do qual selecionaremos nosso *corpus* a ser analisado, a saber, aqueles *memes* que se dedicarem ao tema da leitura. Embora já se tenha variadas pesquisas sobre a leitura, não dispomos ainda de pesquisas que tenham explorado os discursos que circulam consensualmente sobre essa prática a partir de um *corpus* tal como o que nos propomos analisar. Também, nos levantamentos que realizamos das pesquisas sobre a leitura não encontramos trabalhos que se dedicassem à regularidade discursiva dos tipos de emoções que em geral são expressas quando se fala da leitura. Além disso, o tema da ‘autoria’ em relação a gêneros como o *meme*, não dispõe ainda de trabalhos sistemáticos que explorem o seu modo de funcionamento e/ou de reconhecimento como gênero a qual se pode ou não, se deve ou não atribuir uma ‘função autor’.

2. Memes: características e funções

Os *memes* são, entre os gêneros contemporâneos, produzidos para circular no universo virtual, um dos que dispõe de ampla circulação na sociedade. De relativamente fácil confecção e de rápida circulação, os produtores desse gênero recorrem a diversos recursos para sua construção, grande parte deles oriundos do próprio universo virtual. Além dos recursos técnicos (aplicativos de produção, redes de circulação), o internauta que visa a produzir um *meme* dispõe de um acervo de imagens e de frases disponíveis virtualmente, algumas delas que já contam com uma circulação autônoma, do ponto de vista semântico, e ampla sendo bastante conhecidos, e cuja articulação bem sucedida depende da capacidade de seu criador de acentuar, exagerar, ironizar, inverter os sentidos originais seja da imagem seja

da frase, seja de ambos, simultaneamente, quando de sua mobilização e conjugação na construção do *meme*. O *meme*, de circulação e duração volátil, mobiliza e articula diferentes linguagens, explorando em geral o *non sense* e o exagero, com finalidade humorística, de modo a abordar um tema, em geral, grave, sério, de maneira leve, cômica, a partir de uma estrutura pregnantes, de fácil apreensão, reconhecimento e memorização. A adequação a essa forma de mobilização das linguagens do gênero é responsável por seu potencial ‘viralizante’ e constitui o traço principal que deve ser explorado por seu criador, geralmente anônimo.

Esse gênero multimodal, com finalidade, em geral, crítica e humorística, explora verbalmente os lugares-comuns assim como uma série de estereótipos sociais, culturais, de gênero, tanto por meio das imagens quanto das frases selecionadas, às vezes com vistas a desconstruí-los. Esse tipo de produção, dado seu caráter informal, humorístico e desinstitucionalizado, tende a não dispor de referência explícita a seu autor, ainda mais quando os textos empregados na construção do *meme* (fotomontagens, citações) gozam de autoria, ou seja, são atribuíveis a uma origem precisa, a um sujeito específico.

Trata-se de um gênero cujo efeito de sentido depende, em grande medida, de sua emergência circunstancial e de sua existência instantânea, ou seja, sua compreensão e sucesso dependem do senso de circunstância de seu produtor que seleciona temas muito atuais e formas inusitadas, inesperadas de enunciá-los, assim como meios de proliferação rápida.

Seu modo de funcionamento e seu sucesso dependem, portanto, da pronta, imediata e consensual interpretação do que enunciam. Em sua caracterização, Zoppi-Fontana (2018, p.135) constata que essa interpretação se dá uma vez que “os internautas estão familiarizados com as práticas de textualização que imbricam imagem, som e escrita”. Ela também observa sua ampla e intensa circulação, o que faz com que esses “textos [sejam] reproduzidos inúmeras vezes em tempo recorde (ou seja, viralizam na rede) e surgem, em geral, como réplica a uma enunciação anterior.”.

3. Memes e autoria

Nem todos os textos produzidos, num dado tempo e espaço, dispõem da figura de um autor, embora todos eles tenham tido em sua origem um sujeito que os produziu. A autoria não se restringe, portanto, à condição necessária a toda e qualquer produção cultural de dispor de um responsável por sua produção, um sujeito que escreve, que produz um texto, que produz uma obra. Ela é antes uma função do discurso, segundo observa Michel Foucault (2001). Por meio de uma série de questionamentos, o filósofo nos faz pensar sobre o estatuto peculiar dessa ‘função enunciativa’, que é a ‘função autor’, e que não se resume à equivalência entre produtor e autor, que tem uma história, e que essa história é responsável seja pela constituição dos sentidos contemporâneos que atribuímos ao nome próprio que acompanha uma produção, seja pela naturalização de atribuição de um nome próprio a toda e qualquer produção:

“Como é que o autor se individualizou numa cultura como a nossa? que estatuto lhe foi atribuído? a partir de que momento, por exemplo, se iniciaram as pesquisas sobre a autenticidade e a atribuição? em que sistema de valorização foi o autor julgado? em que momento se começou a contar a vida dos autores de preferência à dos heróis? como é que se instaurou essa

categoria fundamental da crítica que é "o-homem-e-a-obra" — tudo isto mereceria seguramente ser analisado." (FOUCAULT, 1969, p.74,75).

A partir das questões e das respostas formuladas por Foucault (1969) sobre o estatuto discursivo da autoria, sua condição de ‘função enunciativa’, sua condição histórica que implica assim possíveis mudanças de concepção, estatuto e funcionamento ao longo do tempo, Roger Chartier, no seu texto *Figuras do Autor* (1998), e em seu livro *O que é um autor? Revisão de uma genealogia* (2012), observa que “a ‘função autor’ resulta, portanto, de operações específicas, complexas, que relacionam a unidade e a coerência de alguns discursos a um dado sujeito” (2012, p. 28) e que, conforme resume Curcino (2015):

Ao longo da história, e diferentemente de uma cultura a outra, o papel desempenhado pelo autor migrou de mero eco de uma palavra que lhe era anterior (de ordem divina ou da Antiguidade clássica) e de onde advinha sua autoridade, para a concepção romântica de gênio criador (como origem e ser criativo, singular) do que era enunciado, até ser destituído dessa condição, tendo a sua ‘morte’ decretada. São várias as razões, de ordem histórica, cultural, econômica, jurídica e técnica, que atuaram nesse processo de variação e de constituição dessa figura que hoje nos soa tão familiar. (CURCINO, 2015, p. 40).

Como função discursiva, a atribuição de um nome próprio a uma produção, e o reconhecimento desse nome próprio como um nome de autor, depende das formas convencionadas desse reconhecimento e do grau de legitimidade que varia de uma produção a outra, segundo determinantes institucionais específicos. Se durante muito tempo os textos conhecidos como literários prescindiam de uma autoria, uma vez que sua importância dependia antes de sua capacidade mimética dos clássicos, e não de uma idiosincrasia de seu produtor, a partir do século XVII, o valor da produção vai ser mensurado e atribuído a um nome específico, ao nome do indivíduo responsável pela produção e responsabilizável por ela.

Na atualidade, o grau de institucionalização e importância da autoria, ou seja, da atribuição de um nome próprio a uma produção como equivalente do gênio criador de um indivíduo, de sua especificidade, singularidade e direito a reconhecimento, rege a produção dos textos, das obras, sejam elas quais forem. Não sem razão, a questão da autoria emerge diante da produção e circulação de produções textuais contemporâneas relativamente novas, peculiares, que emergem graças às condições específicas e ímpares fornecidas pelo ambiente e recursos digitais, tais como o *meme*. Segundo Rosin (2016, p. 84), “mesmo nos textos que circulam na internet, espaço no qual as formas de regulação da atribuição de autoria ainda são bastante fluidas, dependendo das comunidades leitoras que produzem/reproduzem os textos, observamos a importância e a frequência do exercício dessa ‘função autor’”, ainda que em modalidades bastante variadas e distintas daquelas relativamente já estabelecidas e estabilizadas no campo das produções simbólicas tradicionais (das obras impressas, artísticas ou científicas; das obras culturais diversas, como a das artes plásticas, da música, da dança etc).

Os *memes*, em sua atualidade, bem como em sua especificidade técnica e cultural, representam, de maneira específica, sua condição autoral, ou seja, o modo como neles se exerce essa função enunciativa que é a ‘função autor’.

4. Memes sobre a leitura e suas formas singulares de atualização da ‘função autor’

Apresentamos, a título de exemplo, a análise de quatro *memes* que fazem parte do *corpus* de nossa pesquisa de mestrado, buscando descrever algumas formas regulares, comuns, segundo as quais se mobiliza a ‘função autor’, se alude ou se explicita a sua autoria. Entre as formas de exercício da ‘função autor’ nesse gênero específico e que até o momento identificamos, encontram-se i) a da não explicitação da autoria; ii) a da atribuição genérica ou indireta a um nome, não necessariamente a um próprio de um indivíduo.

i) Em sua grande maioria, não há atribuição explícita de um nome próprio que pudesse exercer o papel de autor, entendido como o sujeito que se encontraria na origem de uma produção e/ou como sendo seu responsável.



Figura 1- Meme sem autoria



Figura 2 - Meme sem autoria

Nos dois exemplos, ainda que se possa recuperar os responsáveis pelas imagens e frases, em alguns casos, a ‘autoria’ de quem propriamente produziu o *meme*, na ausência de um nome próprio, não pode ser estabelecida, nem reconhecida como tal. Seja por sua origem “copia e cola”, tida como simples e gratuita, e muitas vezes também não necessariamente ética e legal, assim como por seu caráter de produção “mista” e não original, típica de

produções da internet, seja pelo estatuto simbólico de menor prestígio desse tipo de produção cuja circulação não pressupõe sua permanência ou duração, não há por parte de seus produtores a ostentação ou a reclamação de sua autoria. Tal como as piadas, de circulação oral, gratuita, ocasional, os *memes* em sua maioria não dispõem nem buscam se legitimar por meio da atribuição de um nome próprio responsável por sua produção.

ii) Quando há a atribuição de autoria, ela se dá de forma indireta ou genérica em sua remissão a um nome, em geral, não necessariamente a um nome próprio, mas sim um apelido, um *nickname*.



Figura 3 - Meme Mundo dos Livros

Quando alguém vê um
filme e vem discutir
comigo

@sanguenovosdaironia

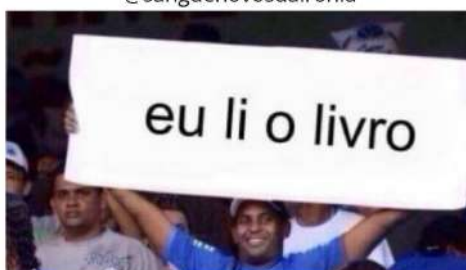


Figura 4 - Meme @sanguenovosdaironia

Se em alguns casos pode se observar a presença do nome próprio, ora em relação à produção da imagem, ora do enunciado verbal, mobilizados para a composição do *meme*, nesses dois exemplos observamos um tipo de atribuição de autoria ao *meme*, como totalidade. Nesse caso, recorre-se não ao nome próprio, mas a um hipocorístico, apelido comum do sujeito ou nickname que ele próprio adota no universo virtual. A indicação “MdLivros”, na

figura 3, e a “@sanguenovosdaironia”, na figura 4, representam uma certa etiquetagem e atribuição de autoria, mas não a um nome, próprio ou não, que remeteria exclusiva e diretamente a um sujeito, a um indivíduo específico. Esses apelidos remetem, antes, a uma página, a um *site*, a um perfil de blog ou de Facebook. Eles atuam como ‘nomes virtuais’, não necessariamente individuais, suspendendo de forma muito enviesada o funcionamento discursivo do anonimato, exercido tanto para proteger a face de uma produção que não se crê digna, de uma produção cuja finalidade não se crê como importante, de uma produção cujo valor se sabe ser bastante circunstancial e cuja funcionalidade social se resumiria a um papel em geral subalterno do que é enunciado, quando sob égide do humor.

4. Algumas Considerações

Na produção dos *memes*, dada sua atualidade, sua desinstitucionalidade, sua produção espontânea e desierarquizada, assim como sua finalidade crítica e humorística, observamos que há um afastamento dos modos tradicionais empregados na cultura letrada de atribuição da autoria, ou seja, neles a *função do autor* é exercida de modo distinto. As formas adotadas de registro da autoria, ou de reconhecimento dessa autoria nos comentários dos leitores, demonstram: i) um reconhecimento de sua importância como recurso que confere certa credibilidade ao texto e prestígio a seu produtor, de modo que em textos que se sabe de antemão comporem um rol de produções mais banais e pelas quais não se quer necessariamente ser o responsável, se omite a autoria ou nem se imagina ser digno de indicação de autoria, por meio do emprego de um nome próprio; ii) uma não familiaridade e/ou indiferença em relação aos mecanismos há muito legitimados da cultura escrita letrada que indiciam a importância da atribuição de um nome próprio a certos textos, a certas produções escritas e/ou artísticas.

Essas formas peculiares de expressão da autoria, seja pela ausência de indicação de um nome próprio, seja pela referência não a um nome próprio, mas a um apelido, e de certa forma a um apelido coletivo, menos identificador e individualizante, refere-se ao fato de que essa função não se exerce de modo universal e constante para todos os discursos, tal como afirmou Foucault (2001).

Referências Bibliográficas

CHARTIER, Roger. Figuras do autor. In: **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução: Mary Del Priore. Brasília: Editora da UnB, 1998. p. 33-65

CHARTIER, Roger. “**O que é um autor?** ”: **Revisão de uma genealogia**. Tradução: Luzmara Curcino e Carlos Eduardo Bezerra. São Carlos: EDUFSCar, 2012.

CURCINO, Luzmara. Reflexões sobre a ‘autoria’ à luz da História Cultural: contribuições de Roger Chartier. **Revista da ABRALIN**, v. 15, n. 2, 2016.

FOUCAULT, M. [1969]. O que é um autor? In: *Ditos e Escritos*. Vol. III. Org. de Manoel Barros da Motta, com tradução de Inês Autran Dourado Barbosa, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ROSIN, Pâmela. **Peculiaridades do exercício da função autor em redes sociais: uma análise discursiva de “mensagens compartilhadas” pelo facebook**. 2016. 119 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graziela. Argu(meme)ntando: Argumentação, discurso digital e modos de dizer. In: DE AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; PIRIS, Eduardo Lopes. **DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO**. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 135-157.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graziela; DE OLIVEIRA, Sheila Elias. Tá certo! Só que não... argumentação, enunciação, interdiscurso. **Linha D'Água**, v. 29, n. 2, p. 123-155, 2016.

A ESTRUTURAÇÃO DOS ELEMENTOS NÃO VERBAIS NO GÊNERO CHARGE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

JENIFFER APARECIDA PEREIRA DA SILVA

Universidade Federal de São Carlos

jeniffermaps@gmail.com

Resumo. *As charges são compostas por inúmeras estratégias argumentativas e entre elas está a seleção da composição de elementos não verbais para a constituição do gênero como: enquadramento, posicionamento, cores entre muitos outros. Kress e Van Leeuwen (2006) apresentam a função composicional para discutir como a seleção de elementos visuais possibilitam uma análise do texto. O objetivo da pesquisa foi analisar a estrutura composicional selecionada pelos autores do gênero charge.*

Palavras-Chave. *Charge. Gramática do Design Visual. Multimodalidade. Composicional.*

Abstract. *The cartoon is composed of numerous argumentative strategies and among them is the selection of the composition of nonverbal elements for the constitution of the genre such as: framing, positioning, colors and many others. Kress and Van Leeuwen (2006) present the compositional function to discuss how the selection of visual elements enables an analysis of the text. The aim of this research was to analyze the compositional structure selected by the authors of the cartoon genre.*

Keywords. *Cartoon. Multimodality. Compositional.*

1. Introdução

A Gramática do Design Visual (GDV), desenvolvida por Kress e Van Leeuwen (2006), é uma das ferramentas que possibilitam a análise de textos que articulam diferentes linguagens, a saber, gêneros multimodais. A análise e verificação de significados implícitos em textos verbais já é uma constante nos estudos de línguas. A GDV, além das características recentes dos gêneros multimodais, parte do pressuposto de que os gêneros multimodais são constituídos por sentidos diversos e que podem ser verificados por meio de uma análise sistematizada.

Nesse viés, pode-se refletir como os gêneros multimodais são constituídos por diversas especificidades, que vem aumentando ao longo dos anos devido à grande expansão tecnológica e como uma análise sistematizada contribuiria para a compreensão desses gêneros. Jewitt (2005) salienta que,

As tecnologias disponibilizam diferentes modos e recursos semióticos de forma a moldar processos de construir significado. O material particular e os recursos sociais (Kress & Van Leeuwen, 2001; van Leeuwen 2005) de novas tecnologias, levaram a reconfigurações de imagem e escrita e são significativas para a escrita e a leitura. (JEWITT, 2005, p.315).

Portanto, este trabalho visa abordar uma das metafunções apresentadas por Kress e Van Leeuwen: a função composicional, com vistas a demonstrar seu funcionamento no gênero charge. Estudos sobre gêneros multimodais possibilitam uma nova visão sobre a composição estrutural pelas quais os gêneros são formados. O gênero charge, selecionado para esta análise, é composto por inúmeras estratégias argumentativas e entre elas está a seleção da composição de elementos não verbais para a constituição do gênero, como por exemplo: enquadramento, posicionamento, cores, entre outros.

2. Multiletramentos e a Multimodalidade: o gênero charge

Na atualidade, “uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2005 p. 119). Com essa citação, Dionísio (2005), apresenta uma das principais preocupações da linguística, que aborda os aparatos tecnológicos: até onde o letramento multimodal está presente nas discussões de desenvolvimento de aprendizagem?

O letramento multimodal busca que os sujeitos compreendam textos que articulem diferentes formatos de linguagem e verifiquem significados implícitos presentes neles. É necessário, então, que ferramentas sejam criadas para a compreensão de gêneros multimodais, visando facilitar essa verificação. Segundo Vieira e Silvestre (2015), “as múltiplas semioses desempenham relevante papel na construção dessas camadas de reconfiguração da linguagem, tendo em vista que as representações realizadas por meio das imagens e das cores, por exemplo, aproximam mais o discurso representado da realidade” (VIEIRA e SILVESTRE, 2015, p.17).

Os discursos multimodais englobam diferentes linguagens que estão amplamente presentes em sociedade e possibilitam que ressignificações surjam a todo o momento. Gêneros que circulam na contemporaneidade carregam sentidos e veiculam opiniões, provocando no leitor diferentes compreensões dependendo dos aspectos intertextuais e do conhecimento de mundo do sujeito, como ocorre durante a leitura do gênero charge.

A charge é um gênero que está inserido nos mais diferentes contextos na sociedade atual. Vasconcelos e Magalhães (2010) esclarecem que a nomenclatura charge derivou-se da expressão francesa *charger*, que significa exagerar e carregar. Romualdo (2000), ao tratar sobre a origem do termo, esclarece:

A charge (do francês *charger*: carregar, exagerar), para os autores do Dicionário, é um tipo de cartum cujo objetivo é a “crítica humorística de um fato ou acontecimento específico, em geral de natureza política” (RABAÇA & BARBOSA, 1978: 89). De acordo com eles, uma boa charge deve procurar um assunto momentoso e ir direto onde estão centrados a atenção e o interesse do público leitor. A crítica a um acontecimento político em oposição à crítica de costumes é também a diferença estabelecida entre a charge e o cartum, pelo Manual geral da redação. (ROMUALDO, 2000, p.32).

De acordo com Romualdo (2000), o gênero charge possui como objetivo abordar assuntos atuais de forma crítica e humorística. O autor diferencia a charge do gênero cartum ao distanciar o último da crítica política ou social. O gênero charge esteve presente em diversos momentos marcantes da história, e a globalização, juntamente com a evolução tecnológica, propiciou a expansão da disseminação das charges nos diferentes veículos de

comunicação, de modo que se encontra este gênero em diversos meios de comunicação, como revistas, jornais, mídias digitais, etc. Ramos (2009) afirma que

um texto de humor que dialoga especificamente com fatos do noticiário. É uma leitura irônica de alguma informação, reportada ou não no jornal ou site em que foi veiculada. Quando tem como personagem algum político ou personalidade, é comum o uso da caricatura para reproduzir as feições da pessoa representada. (RAMOS, 2009, p.193).

A charge possui caráter atual e demonstra que a argumentatividade está amplamente presente no gênero jornalístico. Por veicular uma opinião e proporcionar reflexão, a charge possibilita que o leitor construa diferentes sentidos por meio da leitura do texto e, sendo assim, é necessário compreender tanto os sentidos, quanto a construção do gênero charge e sua multimodalidade. Cavalcanti (2008), em sua dissertação de mestrado esclarece tanto sobre o gênero charge, quanto sobre as especificidades argumentativas do gênero e apresenta uma discussão ampla sobre esse tipo de texto.

3. Gramática do Design Visual

É possível notar que, na medida em que a evolução tecnológica expandiu as formas como as pessoas se comunicam, as discussões sobre a multimodalidade foram redimensionadas e a constituição do texto multimodal tornou-se objeto de estudos de diversos pesquisadores. Uma das formas de análise de gêneros multimodais é a Gramática do Design Visual, ou GDV, desenvolvida por Kress e Van Leeuwen (1996, 2006). Os autores discutem que, assim como o texto verbal, o texto visual corrobora para a construção de sentido do leitor, uma vez que possui significados implícitos e que “assim como estruturas linguísticas, estruturas visuais apontam para interpretações particulares da experiência e formas de interação social” (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 2).

Kress e Van Leeuwen (2006) discutem sobre o processo de compreensão dos textos, considerando os contextos sociais em que esses textos são desenvolvidos e apresentam o conceito de *panorama semiótico*, uma metáfora que utilizam para ligar a sociedade ao gênero. Nesse sentido, a compreensão de textos que articulam diferentes linguagens possui diferentes formas de representação, sendo necessário considerar que,

- (a) sociedades humanas utilizam uma variedade de modos de representação;
- (b) cada modalidade possui, inerentemente, diferentes potenciais para a construção de significado;
- (c) cada modo de avaliação social específica está inserida em contextos sociais particulares;
- (d) Diferentes potenciais para a construção de significados pode implicar diferentes potenciais para a formação de subjetividades; (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p.41).

Percebe-se que o gênero multimodal charge está ligado a sociedade que o produziu e, sendo assim, apenas pode ser compreendido integralmente a partir do contato que cada pessoa possui com a comunidade em que está inserido.

A GDV parte das metafunções propostas por Halliday, a saber: ideacional, interpessoal e textual. Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) abordam sobre essas funções em um panorama visual e propõem que a imagem seja analisada por meio de uma combinação sistematizada de ferramentas, que possibilitam ao leitor perceber detalhes implícitos em um gênero multimodal. As três metafunções propostas por Kress e Van Leeuwen (2006) são: a representacional, a interativa e a composicional, que é o objeto de estudo neste trabalho. Kress

e Van Leeuwen (2006) apresentam a metafunção *composicional*, os autores esclarecem que a composição

relaciona os significados representacionais e interativos da imagem entre si através de três sistemas inter-relacionados: (1) valor da informação. O posicionamento dos elementos (participantes e sintagmas que os relacionam entre si e com o espectador) confere a eles os valores informativos específicos associados às várias "zonas" da imagem: esquerda e direita, superior e inferior, centro e margem. (2) Saliência. Os elementos (participantes, bem como representantes e interativos sintagmas) para chamar a atenção do espectador para diferentes graus, conforme por fatores como posicionamento no primeiro plano ou plano de fundo, tamanho relativo, contraste no valor tonal (ou cor), diferenças na nitidez, etc. (3) Enquadramento. A presença ou ausência de dispositivos de enquadramento (percebidos por elementos que criam linhas divisórias ou por linhas de quadro reais) desconecta ou conecta elementos da imagem, significando que eles pertencem ou não pertencem juntos em algum sentido. (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p.177).

A metafunção composicional influi na forma como o texto multimodal é construído em associação com as funções interacionais e representacionais. Essa função, especificamente, funciona de forma clara no gênero charge, não apenas pela estruturação composicional do gênero, mas também pela seleção de elementos verbais.

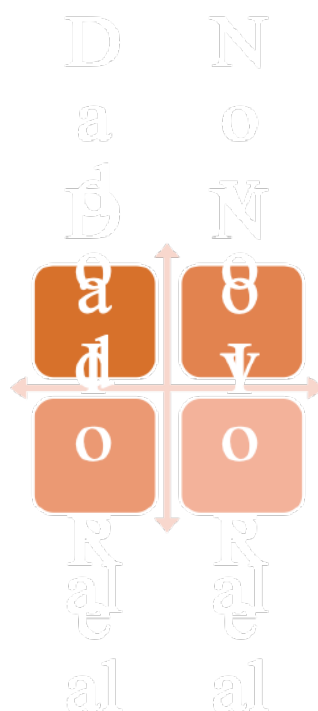


Figura 1 - Função Composicional

A imagem acima apresenta um esquema do funcionamento da função composicional em gêneros que possuem uma diagramação específica, como a charge, ou seja, gêneros que em sua superfície textual podem ser divididos em quatro partes, observando suas especificidades.

4. Metodologia e Análise de Corpus

Para a elaboração deste trabalho, foi construído um quadro teórico com autores que analisam as questões multimodais em gêneros textuais e, posteriormente, foram selecionadas duas charges para análise, com o intuito de demonstrar o funcionamento da função composicional no gênero discutido.



Figura 2 - Charge do dia 1 de Dezembro de 2017

A Figura 1 é uma charge do cartunista Duke, de 2017, publicada pelo jornal “O TEMPO”. É possível observar a função composicional nos elementos que estão dispostos na superfície textual da charge. Como elementos principais podemos listar a presença dos elementos *dado* e *novo*, representados pelas falas dos participantes. Ao apresentar uma notícia a participante espera uma resposta do outro, no entanto, é surpreendida com uma crítica ao povo brasileiro. Nesse sentido, algo está sendo acrescentado ao debate, mais precisamente ao participante externo.

O *dado* e o *novo* sugerem ao leitor novas informações, bem como um posicionamento bastante crítico por parte do cartunista. A gramática do design visual possibilita que a imagem seja observada por um ponto de vista pontual, o que possibilita uma interpretação sobre as relações dos elementos que compõe a charge. No que concerne ao enquadramento, podemos observar que a charge possui seus elementos principais centralizados. Tanto os participantes quanto o diálogo ocupam papel central na construção do gênero, o que demonstra o valor da centralização de elementos nos gêneros que possuem uma composição estática.

Na figura 2, localizada abaixo, o mesmo acontece. O *dado* e *novo* estão presentes, bem como valor de centro e margem. Ao abordar sobre a *bitcoin*, assunto comentado amplamente no final de 2017, o participante interno supõe que o outro participante dê continuidade ao assunto, porém, mais uma vez o *novo* é utilizado como recurso argumentativo, criticando o atraso no salário do funcionalismo público na época.



Figura 3 - Charge do dia 8 de Dezembro de 2017

Baseado na análise das charges, podemos constatar que este é um gênero rico quando tratamos da argumentação e que a GDV é uma das possibilidades de analisar esse tipo de texto, principalmente no que concerne a função composicional.

5. Considerações Finais

A GDV é uma ferramenta importante para análise de gêneros multimodais e pode ser utilizada, inclusive, no ambiente escolar como uma forma dos alunos compreenderem melhor gêneros que articulam mais de uma forma de linguagem.

Esse fato é um dos principais em relação aos gêneros que articulam diferentes linguagens: a presença no âmbito escolar e a importância significativa desses textos em relação ao ensino. Atualmente, os gêneros multimodais estão amplamente presentes na realidade dos alunos, dentro e fora da escola, e a análise desses gêneros possui papel principal na formação destes. Ramos (2009), por exemplo, esclarece que textos multimodais estão presentes na maioria das provas sistemáticas de avaliação. Isso demonstra a relevância de gêneros que articulam diferentes linguagens na sala de aula e esclarece a importância das ferramentas que proporcionem compreensão de textos como a charge.

As discussões sobre a presença dos gêneros multimodais são imprescindíveis na atualidade e torna necessário que as pesquisas retomem essa discussão, uma vez que, as pesquisas possam abranger mais espaços e, conseqüentemente, possibilitar o diálogo com a educação básica.

Referências Bibliográficas

BARROS, C. G. P. Capacidades de leitura de textos multimodais. *Polifonia*, v. 16, n. 19, p. 161-186, 2009.

CAVALCANTI, Maria Clara Catanho. **Multimodalidade e argumentação na charge** / Maria Clara Catanho Cavalcanti. –Recife : Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras, 2008.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. 3ed. Lucerna, 2005. p. 119/132.

JEWITT, C. Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century. **Discourse: studies in the cultural politics of education**. Vol. 26, No. 3, September 2005, pp. 315/331.

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. Psychology Press, 1996.

O TEMPO. **Charge o tempo**. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/charges>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

RAMOS, P. Humor nos quadrinhos. In: RAMOS, P.; VERGUEIRO, W. **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 43-72.

ROMUALDO, E. C. **Charge Jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo**. Maringá: Eduem, 2000.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmica-Funcional, Análise do Discurso Crítico e Semiótico Social**. Brasília, 2015. 170 p.

LÍNGUA INGLESA, TRANSCULTURALIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: UMA PROPOSTA ABERTA PARA A SALA DE AULA DE INGLÊS NO FUNDAMENTAL I.

JOANA DE SÃO PEDRO INOCENTE

IFSP – Instituto Federal de São Paulo – Câmpus Salto

joana.pedro@ifsp.edu.br

Resumo. *Um recorte do doutorado desta pesquisadora cujos objetivos foram observar as bases para a transdisciplinaridade nas aulas de inglês no fundamental I e visões de língua e cultura de uma professora em uma escola particular do interior de São Paulo, um estudo de caso. Também foram feitas entrevistas semiestruturadas com a professora. O estudo gerou reflexões para a pesquisadora enquanto formadora de professores e cinco propostas abertas para a sala de aula, uma das quais será aqui apresentada.*

Palavras-Chave. *Inglês. Fundamental I. Transdisciplinaridade. Transculturalidade. Estudo de Caso.*

Abstract. *This paper is part of a doctoral research. It aimed at observing basis for transdisciplinarity in english lessons for early elementary school and language and culture views of a single teacher in private school in São Paulo state. There were also semi-structured interviews with the teacher. This research generated reflections for teacher education as well as five open proposals for teaching. One of those will be presented here.*

Keywords. *English. Early elementary school. Transdisciplinarity. Transcultural. Case study.*

1. Delineando o recorte

Este trabalho é um recorte dos estudos de doutorado desta pesquisadora (SÃO PEDRO, 2016) cujos objetivos foram observar de forma não-participativa (MILLS et Al, 2010) as bases para a transdisciplinaridade nas aulas de inglês do ensino fundamental I de uma escola particular do interior do estado de São Paulo, bem como as visões de língua inglesa e cultura por meio das aulas de uma única professora dessa escola, ou seja, um estudo de caso (YIN, 2010). Além disso, foram feitas entrevistas semiestruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) com essa professora para melhor compreender sua prática. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética sob o número 733.224 em 27/07/2014.

A partir desse estudo de campo, ao analisar os dados, a pesquisadora teceu reflexões e ressignificações para sua prática enquanto formadora de professores e tal processo gerou cinco propostas abertas para a sala de aula de inglês de fundamental I para que o professor possa usá-las conforme seu contexto e criatividade.

Em termos de visões teóricas de linguagem, tomou-se por base o uso da língua na prática social, conforme os estudos de Bakhtin/Volochinov (2014[1929]), sendo a língua discurso e ideologicamente marcada. Coerente com esse ponto de vista, defendeu-se, nesse trabalho, a transculturalidade, ou seja, o ultrapassar de uma visão única e monolítica como marca fundamental ou ainda movimentos de ir e vir, movimento perpétuo, circulação e troca

constante, como preferem Cox e Assis-Peterson (2007). Segundo as autoras e também Assis-Peterson (2008), tem-se a possibilidade de ressignificar os conceitos de língua e cultura como sistemas em fluxo, em trânsito, portanto, “vazando de uma fronteira para outra, entrecruzando-se, misturando-se, mestiçando-se, transformando-se [...] debordamento de fronteiras entre as línguas, entre palavras, entre expressões, entre culturas” (ASSIS-PETERSON, 2008, p. 330). Remete-se então, juntamente com a transculturalidade, à ideia de translinguismo.

Como defendem García e Wei (2014), o translinguismo parte do pressuposto de que os sentidos nas aulas de línguas são produzidos em meio ao cruzamento de uma pluralidade de línguas, linguagens e também em meio a um embate de visões, identidades e repertórios culturais.

Por fim, o ultrapassar de fronteiras de uma visão monolítica, já trazido pela transculturalidade e pelo translinguismo nos leva a ter um olhar transdisciplinar para a sala de aula. A transdisciplinaridade está entre disciplinas de modo a atravessá-las e ultrapassá-las, articulando saberes que vão se desenvolvendo nas diversas formas de se conhecer e se ver o mundo (NICOLESCU, 1999). Nesse sentido, é bastante relevante a relação do sujeito com o objeto de conhecimento, de forma que os saberes com que ele está em contato mobilizam a completude do ser humano, isto é, seu pensar, sentir, agir, intuir e criar (MORAES, 2015).

Logo, as propostas de sala de aula geradas por esta pesquisa se basearam nas visões de transculturalidade, translinguismo e transdisciplinaridade, sempre em consonância com a visão de língua na prática social conforme os estudos bakhtinianos.

2. Metodologia para a construção das propostas para a sala de aula

Como já mencionado, as propostas que foram construídas para a sala de aula de inglês de fundamental I se basearam na língua como discurso, na prática social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014[1929]), na de ideia de transculturalidade (COX; ASSIS-PETERSON, 2007; ASSIS-PETERSON, 2008), de translinguismo (GARCIA; WEI, 2014) e na transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999; MORAES, 2015). Ressalta-se que tais visões são perpassadas por princípios comuns e coerentes entre si quando voltamos nosso olhar para a educação de forma mais abrangente.

Além disso, fez-se muito importante um olhar crítico para a formação da criança a partir da língua inglesa. Isso se deu a partir de Rocha (2012), a qual apresenta unidades didáticas de inglês para o EFI e Rocha (2015) que reflete sobre o letramento crítico na educação de línguas para crianças, bem como Winograd (2015), que organizou um livro focando o letramento crítico para crianças.

Com base em Ramos (2002), cada proposta foi apresentada a partir de cinco campos organizadores: **sobre o quê?; para quê?; o quê?; por quê? e como?**. Dessa forma, cada proposta parte de um tema transversal – “**sobre o quê?**”, que apresenta um potencial de gerar discussões e embasar as atividades sociais em que os alunos irão se envolver. O campo “**para quê?**” abarca os propósitos que impulsionam o engajamento dos alunos em atividades sociais em inglês. Por sua vez, os conteúdos – “**o quê?**” - incluem gêneros e textos a serem explorados, entre outros elementos, sendo que a partir deles, o professor pode pensar aspectos de natureza sintática e lexical, entre outros, sempre se considerando os conhecimentos prévios e de mundo da própria criança. O “**porquê?**” volta-se para o trabalho com questões que visem fortalecer uma formação crítica e, finalmente, o campo do “**como?**”, que envolve os recursos

e metodologias que podem auxiliar a materialização das atividades a serem desenvolvidas no processo educativo.

Cada proposta também apresenta as seguintes seções: **contextualizando** (contexto de uso da língua inglesa na prática social); **olho crítico** (desenvolvimento do pensamento crítico da criança); **descobertas** (momento em que a criança faz pesquisas e constrói conhecimentos); **mãos na massa** (momento em que a criança envolve-se com a produção de algo mais concreto, ou seja, em que o aluno irá construir, usando a língua em uma atividade social e trabalhando com gêneros). Essas seções estão interligadas e não precisam seguir uma ordem rígida ao serem trabalhadas. Como são propostas abertas, o professor pode escolher quais aspectos deseja trabalhar nas aulas.

3. Uma proposta: O mundo das histórias e o consumo

Sobre o quê?	O mundo das histórias e o consumo
O quê?	Histórias de princesas, príncipes, reis e rainhas; sentido literal e figurado; textos informativos sobre brinquedos e jogos; diálogos do cotidiano, entre outros.
Para quê?	Descrever quem são e como são princesas, príncipes e antiprincesas ou antipríncipes; entender sentidos figurados; ler e contar histórias; compreender e produzir <i>slogans</i> , entre outras atividades.
Por quê?	Pensar criticamente sobre estereótipos; questionar as mensagens passadas pelas propagandas dos brinquedos que estão no mercado e as características desses brinquedos que levam ao consumo.
Como?	Por meio de imagens, vídeos, propagandas, histórias, pesquisas e compartilhando conhecimento de mundo.
Gêneros que podem ser trabalhados	Contos; reportagens; livros-objeto; <i>slogans</i> ; folheto promocional; propagandas; textos informativos; apresentação oral.

Tabela 1: Elementos da proposta (SÃO PEDRO, 2016, p. 222)



Figura 1: *Hungry Princesses*⁵⁷

3.1 Contextualizando

A problematização da temática com as crianças pode ser feita por meio de imagens de princesas e príncipes variados, a partir de histórias, contos de fadas, reportagens, entre outros, a fim de observar variações nessas figuras.

Pode-se pedir que as crianças façam uma definição do que é um príncipe ou uma princesa e um rei ou uma rainha, buscando uma reflexão crítica sobre as representações trazidas pelos alunos. Pode-se também explorar criticamente a ideia de rei ou rainha de modo figurado, por exemplo, mostrando um vídeo de grandes atletas e quem podem ser reis ou rainhas do futebol, do vôlei, do basquetebol e da dança, entre outros. A partir disso, ideias das crianças podem dar origem a enunciações a serem trabalhadas em inglês.

3.2 Olho crítico

Pode-se sugerir a leitura de um conto em inglês, apropriado para a faixa etária. Assim, as crianças podem trabalhar seu pensamento crítico com relação aos estereótipos relacionados aos personagens, questionando se as princesas e os príncipes dos contos de fada refletem as realidades vividas pelas crianças. As crianças podem ler o texto em inglês, discuti-lo em pares ou grupos em português e conjuntamente e, com a ajuda do professor, podem elaborar as respostas para as questões críticas em inglês.

Pode-se gerar uma outra reflexão crítica ao solicitar às crianças que indiquem como as figuras de princesa ou príncipe são representadas nos brinquedos disponíveis no mercado, o que pensam e sentem em relação a tais personagens, quais brinquedos desejam ter, por qual motivo e quais cores e qualidades são usados para fazer a criança comprar o brinquedo. Dessa forma, tem-se a possibilidade de problematizar o mundo do consumo e como representações idealizadas são veiculadas por meio de brinquedos e jogos. A partir de tal discussão crítica, podem ser trabalhadas enunciações em inglês para descrever esses brinquedos e as sensações das crianças em relação aos mesmos.

⁵⁷ Em uma crítica às princesas loiras da Disney, a artista sueca Anna Nilsson criou uma série de ilustrações intitulada "*Hungry Princesses*". Disponível em: <<https://estilo.catracalivre.com.br/modelos/e-se-as-princesas-da-disney-fossem-gordinhas/>>. Acesso em 12 jul 2015.

3.4 Descobertas

Nessa fase, podem, ser sugeridas pesquisas para encontrar histórias interessantes já conhecidas de antiprincesas por meio da internet ou de pessoas de seu convívio.

As crianças também podem fazer pesquisas de embalagens, *slogans* ou vídeos de propagandas de brinquedos (em inglês) e observar como estereótipos são reproduzidos. O relato das descobertas poderia ser feito por meio de uma breve apresentação oral aos colegas com frases curtas trabalhadas em inglês, com o auxílio do professor.

Um a outra descoberta pode se dar, com a colaboração do professor de história e de educação física, ao pesquisarem sobre brinquedos e jogos de crianças de várias épocas históricas diferentes e compará-los aos brinquedos e jogos atuais.

3.5 Mãos na massa

Nesse momento, pode haver uma proposta para que as crianças se envolvam na atividade artística de criar um livro-objeto, o qual “traz a experiência de sensações táteis, térmicas, sonoras e olfativas... um conjunto de objetos parecidos com livros, mas todos diferentes, para informação visual, tátil, material, sonora, térmica” (MUNARI, 2002, p.223). Uma sugestão seria criar um livro-objeto de um conto em que a personagem principal é uma antiprincesa ou um antipríncipe, tais como, Frida Khalo, Violeta Parra, Nelson Mandela, Mahatama Ghandi, ou mesmo pessoas que eles conhecem.

O livro-objeto permite o uso de diversas linguagens por meio de variados materiais, tais como desenhos, colagens, recortes, texturas, tecidos, transparências. Dessa forma, podem ser trabalhadas enunciações em língua inglesa para dar vida ao que as crianças desejarem contar por meio da arte ao construírem esse conto no livro-objeto.



Figura 2: Exemplo de um livro-objeto⁵⁸

Mais uma atividade para colocar as mãos na massa pode ser a criação de um brinquedo que explore outras formas de diversão, que não as consideradas mais comuns pelo grupo e que quebrem o paradigma colocado pelo mercado de consumo. Em inglês, as crianças

⁵⁸ Imagem retirada de SMITH, Esther. **How to make books**. Potter Kraft, 2007.

podem elaborar a descrição do brinquedo, bem como um *slogan* ou um pequeno folheto promocional para divulgá-lo na comunidade escolar.

Mais uma possibilidade é que, a partir da pesquisa feita em relação aos brinquedos e jogos em diferentes épocas, os alunos elaborem réplicas (com o auxílio do professor de artes), para uma exposição junto à comunidade escolar. Pequenos textos informativos em inglês podem ser criados para acompanhar os objetos.

Saberes envolvidos	Artes, literatura, história, educação física, cultura popular.
Indicadores transdisciplinares, transculturais e translingues	<p>Ao pensar a respeito das antiprincesas e antipríncipes e questionar o consumo atual de brinquedos, a criança desenvolve seu pensamento crítico e desconstrói estereótipos em uma perspectiva transcultural.</p> <p>A criança aprende o respeito e valorização da diversidade por meio das antiprincesas e dos antipríncipes, o que também contribui para sua formação cidadã.</p> <p>A leitura do texto em inglês, a posterior discussão em português e a elaboração das respostas em inglês de forma colaborativa traz o desafio do trânsito entre a língua materna e a língua estrangeira com o objetivo de maximizar o uso da língua inglesa, construindo novos conhecimentos.</p> <p>Ao criar ou recriar uma história por meio da arte materializada no livro-objeto, bem como a criação da réplica de um brinquedo e seu <i>slogan</i> ou folheto promocional, há um projeto de criação artística de modo que a criança aprende a intuir, criar e inovar, usando a língua inglesa. Nesse sentido, a criança também pode trabalhar com múltiplas linguagens.</p>

Tabela 2: Aspectos culturais e transdisciplinares integrados à aprendizagem de língua inglesa para crianças referentes à proposta (SÃO PEDRO, 2016, p. 226)

4. Considerações Finais

O objetivo do presente trabalho foi fazer um recorte da pesquisa de doutorado desta pesquisadora (SÃO PEDRO, 2016), a qual foi um estudo de caso de uma professora de inglês do fundamental I de uma escola no interior paulista. A pesquisa fonte gerou cinco propostas para a sala de aula de inglês do fundamental I, considerando a visão da língua na prática social conforme Bakhtin/Volochinov (2014[1929]), a perspectiva transcultural (COX; ASSIS-PETERSON, 2007), o translinguismo (GARCIA; WEI, 2014) e a transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999; MORAES, 2015).

Ao recortar os estudos de doutorado e escolher uma proposta para ser apresentada neste artigo, tem-se a intenção de divulgar uma produção prática com interligações claras com a linha teórica defendida. Espera-se, nesse sentido, contribuir para a formação de professores de inglês do ensino fundamental I, na qual há uma lacuna não contempla por cursos de Letras ou de Pedagogia, conforme já apontado por Gimenez (2013). Ao mesmo tempo, defende-se a possibilidade de formar a criança com pensamento crítico através da língua inglesa, como defendem Rocha (2012) e Winograd (2015).

Referências Bibliográficas

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos translóssicos e transculturais. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 47(2): 323-340, Jul./Dez. 2008.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16^a ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2014.

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.

GARCÍA, Ofélia; WEI, Li. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GIMENEZ, Telma. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber A.; TILIO, Rogério; ROCHA, Cláudia H. (orgs). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes e ALAB, 2013.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MILLS, Albert; DUREPOS, Gabrielle; WIEBE, Eiden. **Encyclopedia of Case Study Research**, 2010. Disponível em: <<http://srmo.sagepub.com/view/encyc-of-case-study-research/n229.xml>>. Acesso em 01 ago 2014.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas, SP: Papirus, 2015.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Necessidades e priorização de habilidades: reestruturação e reculturação no processo de mudança. In: CELANI, Maria Antonieta Alba. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2002.

ROCHA, Cláudia H. 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 (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

LEGITIMIDADE, CREDIBILIDADE E CAPTAÇÃO: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NOS DISCURSOS DA REVISTA PIAUÍ

JOÃO BENVINDO DE MOURA, CLEIDIANE SILVA PEREIRA

Universidade do vale do Sapucaí (UNIVAS), Universidade Federal do Piauí

jbenvindo@ufpi.edu.br, cleidiansilvapereira1@gmail.com

Resumo. *O presente trabalho busca analisar como são construídos os processos de encenação da informação nos discursos da revista piauí. A análise mostrou que há um contrato de informação entre a revista e seus leitores, com base nos componentes comunicacional; psicossocial e intencional. Com relação às estratégias de encenação da informação, percebemos que a piauí produziu discursos com efeitos de legitimidade; credibilidade e captação.*

Palavras-Chave. *Discurso. Semiologia. Mídia. Revista piauí.*

Abstract. *The present work seeks to analyze how information staging processes are constructed in the discourses of Piauí magazine. The analysis showed that there is an information contract between the magazine and its readers, based on the communicational components; psychosocial and intentional. Regarding information staging strategies, we realize that piauí produced discourses with legitimacy effects; credibility and uptake.*

Keywords: *Discourse. Semiolinguistic. Piauí magazine.*

1. Introdução

Nossa pesquisa objetiva verificar como as estratégias de encenação da informação são estabelecidas nos discursos da revista *piauí*, buscando evidenciar a construção de sentidos na mídia cultural. Além disso, é importante frisar que buscar compreender os efeitos de sentido produzidos pelas mídias, a partir de suas estratégias de enunciação, corresponde a uma das mais ricas e importantes possibilidades que o campo de estudo da Análise do Discurso permite e direciona. Por meio deste campo de estudo, são ampliadas as possibilidades de interpretações e reinterpretações das mensagens produzidas por esses dispositivos de cunho midiático.

Toda encenação do discurso da informação, para ser bem sucedida, deve ser realizada levando-se em conta o contrato de comunicação midiático, considerando o fato de este contrato impor as restrições a serem seguidas pelo sujeito enunciativo (neste caso, a mídia), que tem como principal objetivo captar a atenção do sujeito receptor, ou seja, do público leitor e/ou telespectador. As mídias, nos últimos tempos, com o auxílio dos recursos tecnológicos, têm exercido papéis extremamente importantes em meio à sociedade, pois além de informar os acontecimentos com a maior rapidez possível, na maioria das vezes, conseguem estimular e, ao mesmo tempo, intervir na construção da opinião pública no momento em que coloca em ação o “jogo” de mecanismos de suas encenações discursivas (CHARAUDEAU, 2018).

O veículo de informação escolhido para a nossa análise é a revista *piauí*. Esta foi fundada pelo empresário João Moreira Salles, e tem circulação nacional de forma impressa e pela internet. Sua publicação acontece mensalmente. O motivo da escolha da revista deu-se pelo fato de a mesma inovar constantemente sua maneira de reportar os fatos e abordar temas

diversificados, não obedecendo ao padrão comum, com o intuito de despertar a atenção dos leitores, principalmente do público jovem. A revista *piauí* é voltada para pessoas que gostam e/ou possuem o hábito de leitura, sendo a maioria das matérias publicadas mais extensas que o habitual devido ser um jornal literário. A revista defende a “bandeira” de universalização da educação no Brasil, visando com isso, conseguir um aumento do público leitor.

2. A Teoria Semi linguística

A Teoria Semi linguística foi criada pelo linguista francês, Patrick Charaudeau, e divulgada, pela primeira vez, em sua Tese de Doutorado, em 1979. Caracteriza-se por permitir o estabelecimento das relações existentes entre o componente verbal, como por exemplo, os morfemas, fonemas e palavras, etc., que fazem parte do processo de enunciação, e o componente não-verbal, isto é, as informações ligadas ao contexto sociocultural “chegando, assim, à apreensão da significação social dos fatos de linguagem” (REZENDE, 2006, p. 16).

Para melhor compreender os pressupostos básicos postulados pela Teoria Semi linguística, primeiramente, é preciso definir o significado do termo “Semi linguística”. *Semio* – vem do grego *semeiosis* que faz menção direta aos aspectos de construção e configuração de sentido, através da forma-sentido; já *Linguística*- corresponde ao material “linguageiro” da própria comunicação e que remete significação ao mundo.

Outra característica marcante que podemos ressaltar acerca dessa Teoria é o fato dela propor “uma aproximação da linguística com a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia Social no processo de compreensão do fenômeno da linguagem” (MOURA, 2012, p. 25). Assim, muitas pesquisas estão sendo desenvolvidas em torno desta Teoria, exatamente pela gama de possibilidades de análise que ela permite realizar.

2.1 O ato de linguagem e os dados internos e externos

O ato de linguagem é, de acordo com as concepções de Charaudeau (2016), um complexo processo que envolve de um lado, evento de produção, e do outro, evento de recepção. Ele ressalta que, durante a troca comunicativa entre os parceiros, é preciso que se leve em consideração as *circunstâncias de discurso*. Estas “intervêm na partilha do saber dos protagonistas da linguagem, no que diz respeito às suas práticas sociais, na condição de sujeitos coletivos” (CHARAUDEAU, 2016, p.30). Com relação a esses saberes, eles podem aparecer de forma explícita ou não dentro do fenômeno languageiro. Assim, é possível observar que existe certa assimetria no processo de produção e de recepção durante o ato de linguagem.

Segundo o autor, o ato de linguagem deve ser entendido como um encontro dialético que envolve tanto o processo de *produção* (em que um sujeito EU direciona a palavra a um TU- destinatário) como o processo de *interpretação* (no qual, o sujeito TU'- interpretante, constrói a imagem do EU' locutor). Também, é importante ressaltar que o ato de linguagem é considerado um ato *interenunciativo* que envolve quatro sujeitos: o sujeito destinatário (TUD), sujeito interpretante (TUi), sujeito enunciador (EUe) e o sujeito comunicante (EUc).

Antes de nos adentrarmos na explicação sobre cada um dos sujeitos mencionados acima, é necessário frisar que, durante a interação languageira, tanto o sujeito comunicante (EUc) como o sujeito interpretante (EUi), são envolvidos e mediados por uma relação contratual. “Essa relação contratual não se baseia nos estatutos sociais dos parceiros, do lado de fora da situação languageira. Ela depende do “desafio” construído no e pelo ato de

linguagem” (CHARAUDEAU, 2001, p. 30), criando assim, certa expectativa quanto ao resultado da interação planejada e executada. Essa relação contratual acontece baseada em três componentes tidos como sendo mais ou menos objetivos:

- *Comunicacional*, concebido como o quadro físico da situação interacional: os parceiros estão presentes? Eles se veem? São únicos ou múltiplos? Que canal- oral ou gráfico- é por eles utilizado? etc; - *psicossocial*, concebido em termos dos estatuto que os parceiros são suscetíveis de reconhecer um no outro: idade, sexo, categoria sócio-profissional, posição hierárquica, relação de parentesco, fazer parte de uma instituição de caráter público ou privado, etc.; - *intencional*, concebido como um *conhecimento a priori* que cada um dos parceiros possui (ou constrói para si mesmo) sobre o outro, de forma imaginária, fazendo apelo a saberes supostamente partilhados (intertextualidade). O componente intencional se apoia sobre duas questões que constituem os princípios de base de sua realização: O *que* está sendo colocado em questão, com qual intenção de informação? *De que maneira* isso está sendo vinculado, ou, qual será a intenção estratégica de manipulação? (CHARAUDEAU, 2001, p.31).

Segundo Charaudeau, o TUD corresponde ao interlocutor pensado pelo EUC e que, portanto, corresponde ao sujeito ideal para ser o receptor da enunciação produzida. Além do mais, ele considera que o TUD possui uma relação transparente quanto à intenção de fala produzida pelo EUC. Já o TUI é um sujeito que se encontra “fora do ato de enunciação produzida pelo EU” (CHARAUDEAU, 2016, p.46). No entanto, ele corresponde a um ser que possui papel importante no ato de linguagem, já que este ocorre, como mencionado acima, por meio de processos de produção e interpretação. A diferença existente entre o TUD e o TUI pode ser resumida da seguinte forma:

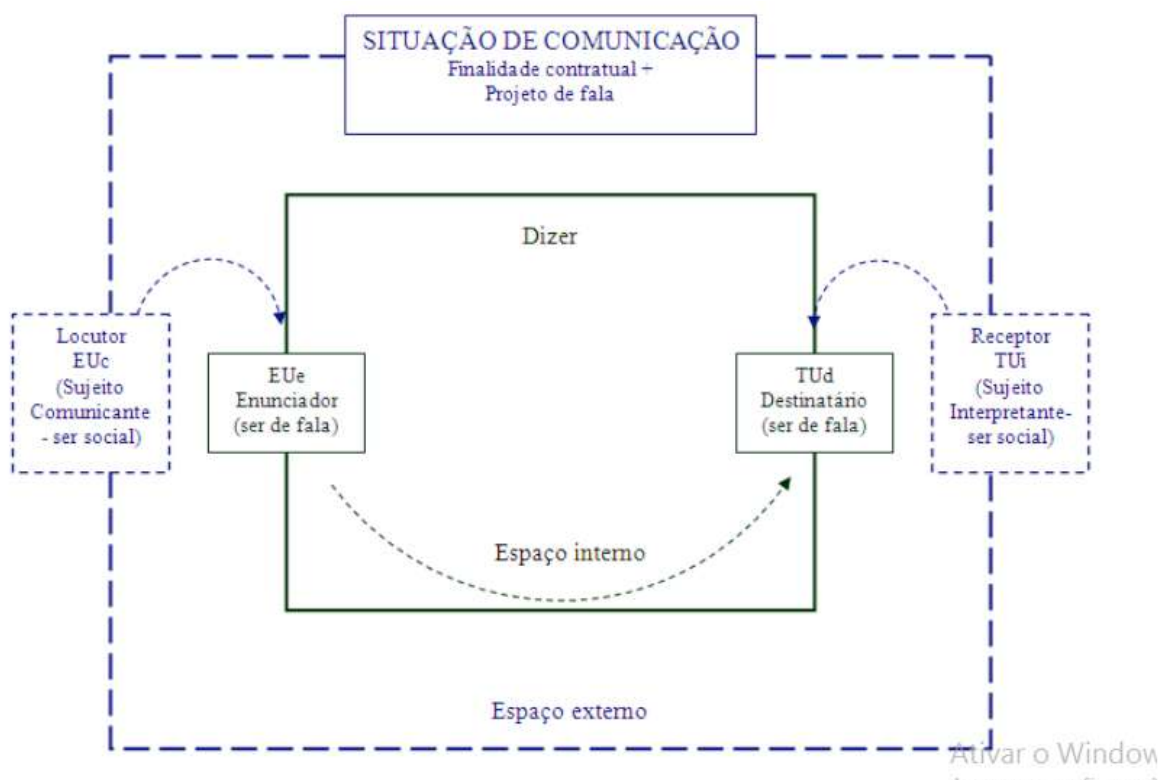
O TUD (sujeito destinatário) é um sujeito de fala, que depende do EU, já que é instituído por este último. Pertence, portanto, ao ato de produção produzido pelo EU. – O TUI (sujeito interpretante) é um sujeito que age independentemente do EU, que institui a si próprio como responsável pelo ato de interpretação que produz (CHARAUDEAU, 2016, p. 47).

O sujeito enunciador (EUE), é considerado um sujeito de fala no ato de comunicação. Charaudeau afirma que, do ponto de vista do processo de produção, o EUE constitui um reflexo da imagem e intencionalidade fabricada pelo sujeito produtor da fala (EUC). Já com base no processo de interpretação, o EUE corresponde a imagem de enunciador construída pelo TUI, através da formulação de hipóteses sobre as possíveis intencionalidade pretendidas pelo EUC.

O EUC é, segundo Charaudeau, considerado uma testemunha do mundo real, possui identidade, e estatuto. Ele é o iniciador da produção linguageira e por isso utiliza algumas manobras para formular seu projeto de fala, dentre elas, podemos citar os seguintes questionamentos: (“*O que dizer?*”); (“*De que maneira dizer?*”); (“*Como dizer para convencer meu parceiro?*”). O EUC é concebido como sendo um sujeito ativo presente no ato de linguagem. Assim como o TUI, possui sua localização no campo exterior do ato de linguagem. Ele é o responsável pelo planejamento e organização das enunciações.

O EUC é o iniciador- responsável pelo ato de produção e é a relação EUC-EUE que produz um certo *efeito pragmático* sobre o Interpretante. O EUC é sempre considerado como *uma testemunha do real*, mas, dentro desse “real” depende do conhecimento que o TUI tem sobre ele. (CHARAUDEAU, 2016, p.52).

Charaudeau (2016) utiliza o quadro de comunicação abaixo com o intuito de facilitar a visualização dos fenômenos que envolvem o ato de linguagem até chegar à sua concretização. Para o autor, o ato linguageiro resulta de circunstâncias de discursos específicas, da convergência que ocorre entre o processo de produção e de interpretação e do engajamento das duas entidades (sujeito de fala/ sujeito agente) que compõem o processo de encenação. Ao observarmos o quadro comunicacional apresentado por Charaudeau, percebemos que a comunicação acontece envolvendo dois circuitos diferentes relacionados à produção de saber: - *o circuito da fala configurada (espaço interno)*, no qual estão localizados os sujeitos de fala, ou seja, o sujeito enunciador (EUE) e o sujeito destinatário (EUD); e o *circuito externo à fala configurada (espaço externo)*, onde estão presentes os sujeitos agentes, isto é, o sujeito comunicante (EUC) e o sujeito interpretante (TUI). Vejamos o quadro a seguir:



(Fonte: Charaudeau, 2016, p.52)

É importante salientar que os sujeitos de fala, que se encontram no espaço interno, correspondem às imagens do EUE e do EUD, decorrentes “de um saber intimamente ligado pelas práticas sociais” (CHARAUDEAU, 2016, p.53). Já os sujeitos agentes provêm da imagem estabelecida do EUC e do TUI, baseado no “saber ligado ao conhecimento da organização do “real” (psicossocial) que sobredetermina estes sujeitos” (CHARAUDEAU, 2016, p.53).

Além disso, o autor explica que o circuito interno de fala, é o lugar em que ocorre o estabelecimento do mundo discursivo (MD), ou seja, configura-se como sendo o palco de enunciação. Já no circuito externo à fala, é considerado o mundo situacional (MS), pois é o lugar em que há a disseminação dos saberes partilhados entre os indivíduos. O outro ponto importante a ser mencionado, no que diz respeito à interação linguageira dos sujeitos, é que existe uma relação de contrato entre o *dizer* e o *fazer*. O primeiro é tido como sendo o lugar destinado aos protagonistas (seres de fala), enquanto que o segundo é o lugar em que estão localizados os parceiros (seres reais).

3. A revista *piauí* e suas circunstâncias de discurso

A revista *piauí* caracteriza-se por ser um veículo de comunicação que agrega jornalismo, cultura e humor. Foi fundada pelo documentarista João Moreira Sales, em outubro de 2006 e é sediada em São Paulo. Sua publicação ocorre de forma mensal. Com relação ao nome atribuído à revista (*piauí* com “p” minúsculo mesmo), os colaboradores ressaltam que se trata de uma brincadeira com a sonoridade na palavra, não representando nenhuma relação direta com o Estado do Piauí. A revista apresenta algumas seções fixas, dentre elas estão: Chegada; Colaboradores; Esquina; Quadrinho e Despedida.

A *piauí* é considerada um jornal literário por apresentar suas matérias de forma diferenciada com a utilização de uma linguagem de caráter descritiva e ficcional. A revista valoriza consideravelmente as artes visuais. Geralmente, nas capas são apresentadas ilustrações e os títulos das matérias mais importantes. Além disso, no interior da revista é comum o leitor se deparar com fotografias, quadrinhos e os mais variados tipos de desenhos. O material utilizado para a impressão é, no geral, semelhante ao utilizado para livros e, seu tamanho é superior com relação ao tamanho das demais revistas. As assinaturas podem ser realizadas, tanto no Brasil como no exterior, pela Abril Assinaturas.

4. O ato de linguagem e os dados internos e externos na revista *piauí*

O ato de linguagem na revista *piauí* ocorre, como apontado por Charaudeau, por meio de um *dispositivo* no qual encontra-se como sujeito principal a própria revista *piauí* (sujeito falando). Esta seleciona os acontecimentos considerados importantes, além de produzir e organizar as matérias de acordo com o perfil dos leitores que irão recepcionar as informações, isto é, seus interlocutores. Ao analisarmos o processo de encenação produzido pela revista *piauí*, verificamos que o mesmo acontece levando-se em consideração as *Circunstâncias de Discurso* e o *Contrato de comunicação*.

Assim, analisando a situação de comunicação na qual estão inseridas as três matérias (“Depois do Fogo; “Saindo de uma Fria” e “Arde, Tomate”), percebemos que a revista as produziu a partir de suposições dos conhecimentos de mundo dos leitores a respeito de cada assunto abordado nas três reportagens. Com isso, verificamos que nem tudo foi explicitado no campo linguístico, mas sim, sugerido para que o leitor recorra à memória discursiva, e interprete o que está por trás dos fatos noticiados. E à medida que o receptor lê as matérias, ele também formula hipóteses sobre as informações transmitidas pelo veículo midiático, isto é, faz suposições dos conhecimentos pertencentes àquele que enuncia. Diante disso, verificamos que o discurso é produzido levando-se em consideração as práticas sociais compartilhadas pela revista *piauí* e seus leitores e, como afirma Charaudeau (2016, p.32), baseado nos “filtros construtores de sentidos” dos protagonistas da linguagem.

Além disso, observamos que a interação linguageira ocorre regida por uma relação contratual entre os parceiros envolvidos na troca (EUc e TUi) e que os componentes da relação contratual (comunicacional, psicossocial e interacional) contribuem para que a interação se estabeleça num processo de interinfluência.

O componente *comunicacional* está diretamente ligado à forma como se dá a comunicação entre os sujeitos que interagem, ou seja, entre a revista e seus leitores. Como a interação entre esses sujeitos ocorre por meio da linguagem verbal escrita, concluímos que esses parceiros não estão presentes, ou seja, eles não se veem. Também inferimos que eles são múltiplos, pois a revista *piauí* é composta por vários atores que trabalham em função de

objetivos em comum, assim como os leitores, que correspondem a vários indivíduos que compartilham interesses. O canal utilizado durante a comunicação é o visual através dos aspectos gráficos.

Do ponto de vista do componente *psicossocial*, verificamos que a enunciação é realizada por um veículo midiático (revista *piauí*), que, ao longo dos anos, vem conquistando cada vez mais espaço no mercado pelo fato de inovar as formas de noticiar os acontecimentos que emergem no espaço social. A mesma enuncia para um público que geralmente possui a faixa etária entre 25 a 34 anos, sendo que a grande maioria é do sexo masculino, pertencente à classe social B e, no geral, são pessoas que costumam trabalhar na política, redações e ambientes acadêmicos, caracterizando-se, dessa forma, como pessoas que possuem espírito de liderança (PIAUÍ, 2017). Assim, tendo, portanto, uma base das características de seu possível público, a revista procura abordar fatos ligados à economia, esporte, política e cultura etc., com o intuito de satisfazer aos interesses desses receptores.

Com relação ao terceiro componente, o *intencional*, como o próprio nome enfatiza, tem a ver com a intenção. Como já mencionado em outros momentos, a revista *piauí* tem, de certa forma, uma ideia de quem lê suas matérias e, conseqüentemente, quais os seus principais assuntos de interesse. Na primeira matéria analisada, “Depois do fogo”, por exemplo, é retratada uma questão muito importante, nacional e mundialmente falando, que é a questão da falta de investimentos destinados à preservação dos patrimônios públicos históricos e culturais. Uma das possíveis intenções da revista ao produzir uma reportagem com essa temática pode ser a de provocar uma maior reflexão tanto nos leitores como, principalmente, nos governantes, sobre as conseqüências, muitas vezes irreversíveis, que esses descasos podem acarretar.

Na segunda matéria analisada “Saindo de uma fria”, a revista trabalha duas questões bastante relevantes, que são: os impactos causados na biodiversidade marinha pelas atividades petrolíferas; e a prática da eutanásia em animais com algum problema físico e que não possuem condições de viver com qualidade se forem soltos na natureza. O motivo da escolha desses temas pode ser para comover e chamar a atenção dos leitores, incluindo os governantes, para se pensar em possíveis alternativas de tentar solucionar e/ou pelo menos amenizar os impactos sofridos por plantas e animais marinhos quando entram em contato com substâncias tóxicas, oriundas das máquinas responsáveis pela extração de petróleo e gás natural, por exemplo. Já a questão da eutanásia, tratada na matéria, busca demonstrar, que há, sim, alternativas para animais que possuem alguma deficiência física, que não seja a morte.

Na última reportagem que analisamos “Arde, tomate”, percebemos que a revista procura abordar um assunto de cunho científico, isto é, uma descoberta realizada na Universidade Federal de Viçosa, pelo pesquisador, Agustín Zsögön, no que se refere à possibilidade de reativar os genes (que no geral são típicos de pimenteira) capsaicinoides presentes em tomateiros e que esse processo de manipulação resultará em grandes benefícios tanto para a área da culinária, quanto, principalmente, para a área da saúde. Uma das possíveis intenções da revista, ao produzir essa matéria, é mostrar-se como um veículo midiático preocupado, também, em manter seus receptores atualizados quanto às novas descobertas científicas realizadas no país.

Durante nossas análises, pudemos observar que as três matérias foram construídas por meio de uma linguagem simples, com o intuito de serem amplamente acessíveis ao seu público. Além disso, percebemos que os modos de organização do discurso que apareceram de forma mais recorrente foram: o *narrativo* e o *descritivo*. Com relação ao primeiro,

percebemos que ao longo das matérias foram apresentadas diversas ações realizadas pelos atores que compunham cada reportagem. O modo de organização *descritivo* também apareceu com bastante intensidade nas matérias, pois observamos que os autores, ao longo das construções das mesmas, realizaram a nomeação, localização e a qualificação dos objetos discursivos, em alguns momentos, com caráter mais objetivo e, em outros, com uma carga bem maior de subjetividade.

Como apontado no nosso referencial teórico, o ato de linguagem ocorre por meio de quatro sujeitos, e não apenas de dois. Esses sujeitos pertencem a universos discursivos diferentes, ou seja, existe o universo do discurso do EU (processo de produção) e o universo do discurso do TU (processo de interpretação). Analisando o ato de linguagem da revista *piauí* a partir do quadro de comunicação proposto por Charaudeau, verificamos que no circuito externo, além de ser o local em que se encontra a situação de comunicação (material *psicossocial*), é também o lugar em que estão inseridos os protagonistas da linguagem, ou seja, o EUc, que representa os proprietários e editores da revista *piauí*, e o TUi que são todas as pessoas que de fato leem as matérias publicadas pela revista, sendo considerados como sujeitos reais.

Já no circuito interno, é o espaço onde ocorrem as produções dos enunciados e, conseqüentemente, é o local em que se encontram os dois sujeitos considerados protagonistas do dizer (sujeitos de fala), isto é, o EUe e o TUD. Esses dois sujeitos representam as imagens projetadas pelo EUc, ou seja, a revista *piauí*. Assim, antes de produzir seus discursos, a revista projeta uma imagem de si que funciona como um EU enunciador (EUe) e mobiliza os jornalistas Blecher, Lima e Esteves para agirem como tal. São eles os “porta-vozes” da revista, encarregados de montarem a cena enunciativa a partir das orientações que receberam. Esse planejamento discursivo acontece baseado, na imagem que a revista formula de seus receptores, ou seja, imagem do TUD. De forma mais simplificada, podemos afirmar que o TUD é constituído pelo público-alvo da revista, um sujeito idealizado pela mesma. Ela enuncia em função desse público na intenção de que o mesmo se sinta contemplado pelo seu dizer.

5. Considerações finais

A análise das matérias “Depois do fogo”, “Saindo de uma fria” e “Arde, tomate” revelou que existe um contrato de informação celebrado entre a revista e os seus leitores, com base nos componentes comunicacional, psicossocial e intencional, além de estarem presentes também, os espaços de restrição e estratégias.

Com isso, podemos ressaltar que cada estratégia de encenação da informação empregada pela revista *piauí* deu-se de forma intencional com o intuito de mostrar-se perante a instância de recepção como sendo um veículo midiático que apresenta legitimidade na produção de suas matérias; credibilidade pois busca apresentar provas de que suas informações são verídicas e confiáveis e capaz de reportar fatos de maneira inovadora e diferenciada, buscando, assim, obter uma maior captação.

Portanto, a partir da análise das encenações produzidas pela revista *piauí*, pudemos perceber que todo o ato de linguagem foi construído regido pela situação de comunicação, visando obter *credibilidade*, *legitimidade* e *captação* perante seu público. Dessa forma, pode-se afirmar que cada termo utilizado, a organização sintática, o tema escolhido, as ilustrações após o título, ou seja, toda a encenação discursiva foi montada a partir de uma intencionalidade da revista *piauí* para com seus leitores.

Referências Bibliográficas

BLECHER, Leonardo. **Depois do fogo: um museu de história natural reconstrói seu acervo**. Revista *piauí*. Edição 145, outubro de 2018. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/depois-do-fogo-2/>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2. Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. **Uma Teoria dos Sujeitos da Linguagem**. In: MARI, Hugo; Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso-FALE/UFMG, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. São Paulo: Contexto, 2018.

ESTEVES, Bernardo. **Arde, tomate: um editor de genomas em Viçosa**. Revista *piauí*. Edição 149, fevereiro de 2019. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/arde-tomate/>>. Acesso em: 10 de abril. 2019.

LIMA, Cláudia de Castro. **Saindo de uma fria: o dilema sobre um pinguim cego**. Revista *piauí*. Edição 148, janeiro de 2019. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/saindo-de-uma-fria/>>. Acesso em: 01 de abril. 2019.

MOURA, João Benvindo de. **Análise discursiva de editoriais do jornal Meio Norte, do estado do Piauí: a construção de imagens e as emoções suscetíveis através da argumentação**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte – MG, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-974H6D>. Acesso em 20 jan. 2019

REVISTA PIAUÍ **_pra quem tem um parafuso a mais: 10 anos de história boa**. Mídia kit, 2017. Disponível em: <http://piaui.folha.uol.com.br/wp->

O CONTRATO DE INFORMAÇÃO MIDIÁTICO NOS DISCURSOS DA REVISTA MÁTRIA

JOÃO BENVINDO DE MOURA, ANA CAROLINA CARNEIRO DE SOUSA

Universidade do vale do Sapucaí (UNIVAS), Universidade Federal do Piauí

jbenvindo@ufpi.edu.br, carolina201641@outlook.com

Resumo. Este trabalho tem como objetivo uma análise semiolinguística do contrato de informação nos discursos da revista *Mátria*. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativa que tem como corpus três reportagens publicadas na edição 16/2018 da referida revista. Os resultados revelam uma instância de produção caracterizada pela luta sindical, pela defesa dos trabalhadores em educação e pelo empoderamento feminino. Há, ainda, a prevalência da visada de informação sobre a visada de captação.

Palavras-Chave. Discurso. Semiolinguística. Contrato. Revista *Mátria*.

Abstract. This paper aims at a semiolinguistic analysis of the information contract in the discourse of the magazine *Mátria*. This is a qualitative and interpretative research that has as corpus three reports published in the 16/2018 edition of the referred magazine. The results reveal an instance of production characterized by union struggle, the defense of education workers and female empowerment. There is also the prevalence of the information target on the capture target.

Keywords: Discourse. Semiolinguistic. *Mátria* magazine.

1. Introdução

As mídias possuem grande importância na sociedade, ao produzirem e disseminarem informações se tornam uma das principais alternativas para aqueles que desejam se manter atualizados sobre os acontecimentos do mundo. Dessa forma, há uma valorização social que permite a essas instituições exercerem influência nos sujeitos, pois a necessidade da sociedade em manter-se informada acaba fazendo com que tenham dispostas sobre si as ideologias pertencentes aos veiculadores da informação, sendo alvos de manipulações.

Devido à maior visibilidade, as mídias tradicionais como rádio, televisão, jornais e revistas impressos, que visam uma lucratividade, possuem um maior prestígio. Mas em um contraponto às tradicionais, têm ganhado força no contexto atual as mídias alternativas, ao ampliarem debates em torno de problemáticas sociais. Nesse meio das mídias alternativas está inserida a revista *Mátria*, demonstrando um viés ideológico bem definido, ao buscar disseminar informações voltadas para a discussão de questões relacionadas à figura feminina na sociedade, alinhadas à educação que aparece como um aspecto importante para interferir nessas questões.

Dessa maneira, a análise contratual da *Mátria* permitirá o alcance dos aspectos discursivos presentes nela, enquanto mídia alternativa, permitindo observar as premissas através das quais a informação é organizada, evidenciando a maneira com é estabelecida a relação entre a revista e o seu público-alvo e as ideologias propagadas nos discursos presentes. Isso pode resultar em uma contribuição para pesquisas posteriores, indicando uma compreensão discursiva das mídias.

Assim, o presente trabalho se desdobrará em torno de solucionar os questionamentos de como está organizado o contrato de informação na referida revista e como os sentidos são produzidos. Portanto, tem como objetivo analisar a organização do contrato de informação midiático presente nos discursos da revista *Mátria*, uma publicação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), buscando evidenciar a construção de sentidos na mídia alternativa e os efeitos produzidos por eles.

Com isso, buscará apontar as Circunstâncias Discursivas nas quais a revista se encontra, caracterizar as e recepção, identificar a finalidade do contrato através das visadas de informação e captação, assim como revelar o modo como é feita a construção do acontecimento nas reportagens. Isso será feito essencialmente com base nos postulados da Teoria Semi linguística proposta por Charaudeau (2018), com o foco principal nos componentes do contrato de informação elaborado por ele, fazendo uso de um método de análise qualitativo e interpretativo, focando em um corpus composto por quatro reportagens retiradas da revista *Mátria*.

Dessa maneira, a análise contratual da *Mátria* permitirá o alcance dos aspectos discursivos presentes nela, enquanto mídia alternativa, permitindo observar as premissas através das quais a informação é organizada, evidenciando a maneira com é estabelecida a relação entre a revista e o seu público-alvo e as ideologias propagadas nos discursos presentes.

Este trabalho também terá como base pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso – NEPAD/UFPI e publicadas em Lopes *et al.* (2018) e Moura *et al.* (2015;2017).

2. A Teoria Semi linguística de Patrick Charaudeau

A Análise do Discurso se constitui como uma área composta de diferentes vertentes, dentre elas está inserida a Teoria Semi linguística, doravante TS, que emerge na França, em 1980, a partir dos estudos do linguista Patrick Charaudeau. Nessa linha francesa, a análise discursiva parte de um foco principal nos sujeitos envolvidos no ato comunicativo e nas suas intencionalidades.

Na TS existe uma consciência do sujeito em todas as suas atividades de linguagem, tendo eles a ação de agir um sobre o outro a partir dos discursos. Assim, o aspecto ideológico é importante, mas o sujeito se torna o centro dessa atividade, que se desdobra em um ato de linguagem. Este pode ser entendido como uma combinação entre o espaço do fazer e o do dizer, sendo aquele primeiro o espaço onde se encontra a instância situacional, e este segundo o lugar onde está a instância enunciativa (CHARAUDEAU, 2001, p. 28).

A Teoria Semi linguística considera que o uso da linguagem está diretamente relacionado à uma associação do contexto psicossocial com os fatos da linguagem. Assim, demarca que o seu objeto de estudo, o fenômeno linguageiro, é abarcado por uma dimensão explícita e uma implícita. A primeira irá se referir aos aspectos semiológicos, enquanto esta última dispõe sobre todos os saberes externos ao signo e que os sujeitos possuem, sendo

acionados durante a interpretação e interferindo na construção de sentido para o ato de linguagem, havendo, portanto, uma influência das Circunstâncias de Discurso⁵⁹.

Além de considerar tais aspectos, a TS considera que o sujeito se organiza para agir com e sobre o outro, buscando exercer uma influência, isto deixa claro que o sujeito realiza a atividade comunicativa de modo consciente, e é nessa perspectiva que a TS pensa o ato de linguagem como uma encenação, sendo abarcada por dois circuitos:

Assim, temos então: a) *Circuito externo*, que se constitui como o *material psicossocial* do ato, ou seja, à própria situação de comunicação, incluindo dois indivíduos, também psicossociais, os chamados parceiros, denominados de *sujeito comunicante (EUc)* e *sujeito interpretante (TUi)*; b) o *circuito interno*, o *material verbal* do ato de linguagem. Nele, também, estão incluídos dois outros sujeitos, os *protagonistas* do dizer: o *sujeito-enunciador (EUe)* e o *sujeito-destinatário (TUd)*. (CORRÊA-ROSADO, 2014, p. 9)

Esses circuitos demonstraram a razão da caracterização do ato de linguagem como uma encenação, pois revela que essa atividade não é feita de modo aleatório, mas que para a sua realização são necessários quatro sujeitos. Toda essa atividade de encenação realizada pelos sujeitos, o ato de linguagem, necessita do estabelecimento de normas para se concretizar. Em vista disso, a TS dispõe da existência de um contrato de comunicação que norteará os sujeitos da linguagem em uma situação de comunicação.

2.1 O contrato de comunicação

A Teoria Semiolinguística considera que toda situação de comunicação possui um conjunto de regras para que seja concretizada. Assim

A situação de comunicação é como um palco, com suas restrições de espaço, de tempo, de relações, de palavras, no qual se encenam as trocas sociais e aquilo que constitui o seu valor simbólico. Como se estabelecem essas normas? Por um jogo de regulação das práticas sociais, instauradas pelos indivíduos que tentam viver em comunidade e pelos discursos de representação, produzidos para justificar essas mesmas práticas a fim de valorizá-las. Assim se constroem as convenções e as normas de comportamentos languageiros, sem as quais não seria possível a comunicação humana. (CHARAUDEUAU, 2018, p. 67)

Nesse sentido toda e qualquer atividade de linguagem será norteadada por um conjunto de regras. Ao discorrer sobre o contrato de informação midiático Charaudeau (2018) destaca que ele é constituído pelas seguintes condições de enunciação da atividade de, e que compõem os dados externos: a condição de identidades dos participantes, a condição de finalidade, a condição de propósito comunicativo, e a condição de dispositivo.

A identidade dos participantes recai sobre aqueles que atuam em um ato comunicativo. Nesse sentido, Charaudeau (2018) aponta duas instâncias essenciais: a instância de produção e a instância de recepção. Com relação à primeira, podemos que ela é a responsável por organizar o conhecimento a ser repassado para a instância de recepção, sendo esta referente a quem recebe a informação e compondo-se de um destinatário-alvo e de um receptor-público.

⁵⁹São equiparadas por Charaudeau (2016) às *Condições de Produção* trazidas por Pêcheux.

Assim, ao a instância midiática detém um olhar sobre um público mais cativo, que se concentra em uma mesma visão social (destinatário-alvo), mas pode ter um público amplo (receptor-público).

A finalidade dentro do contrato de comunicação se baseia em duas visadas: a de informação e a de captação. A visada de informação é caracterizada pelo papel de fazer com que o receptor da informação tome conhecimento sobre determinado fato ou acontecimento, podendo fazer uso das atividades languageiras de descrição-narração, ou da explicação. Por outro lado, a visada de captação está relacionada mais aos aspectos emocionais, já que visa sensibilizar o receptor. Para isso o recurso utilizado é a dramatização.

Quanto ao propósito cabe ressaltá-lo como o “objeto de compartilhamento do ato de comunicação.” (Charaudeau, 2018, p. 94), havendo a transformação de um fato que aconteceu no mundo em objeto de troca no ato de linguagem, ou seja, o acontecimento passa por uma situação de construção antes de chegar à instância de recepção. Esse fato passa a ser foco de um processo evenemencial, ou seja, aquele em que o acontecimento é construído. O processo de construção do conhecimento depende de três operadores, denominados por Charaudeau (2018), de potencial de atualidade, de socialidade e de imprevisibilidade.

O primeiro, diz respeito à proximidade de espaço e tempo entre o momento de realização do acontecimento e o momento em que a informação é disponibilizada. O potencial de socialidade se refere à possibilidade de o acontecimento ser percebido como um fato social. E por último, o potencial de imprevisibilidade, referente à capacidade de colocar esse acontecimento de um modo capaz de captar o receptor, atingindo um aspecto emocional, estando diretamente relacionada à visada de captação.

Diante desses apontamentos teóricos, entendemos que a TS apresenta uma abordagem psicossocial da linguagem, colocando o sujeito como propulsor de seu dizer, se afastando da noção de sujeito assujeitado. Portanto, nos voltaremos para os aspectos teóricos apresentados por ela, em particular ao contrato de comunicação.

4. O contrato de comunicação na revista *Mátria*

4.1 A revista *Mátria* e as circunstâncias de discurso

O *corpus* desta pesquisa será retirado da revista *Mátria*, um veículo de comunicação disponibilizado nos modos impresso e online, sendo as duas versões disponibilizadas gratuitamente. A revista é ligada à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), e sua primeira edição foi lançada no ano de 2003.

Considerando-se que a CNTE atua diretamente como sujeito comunicante, é natural que o conteúdo da revista esteja relacionado ao universo da educação. Percebe-se, no entanto, outro direcionamento que aponta para temáticas sobre o mundo feminino. Nossa hipótese sobre tal fenômeno é de que essa postura esteja conectada ao perfil da maioria dos trabalhadores em educação, composta por mulheres. Com isso, a revista *Mátria* está centrada essencialmente em levar informações abarcando os valores relacionados ao ativismo feminista.

A edição que compõe o *corpus* desta pesquisa é a de número 16, publicada no ano de 2018, disposta em uma versão online e impressa, tendo 60 páginas. Foram selecionadas três reportagens para compor o *corpus* de análise desta pesquisa. A primeira reportagem tem como

título “Que tiro foi esse?” (doravante R1), e se encontra das páginas 14 à 19. De modo geral, a reportagem trata da violência praticada contra as mulheres em diferentes espaços da sociedade, inclusive nos virtuais, colocando a educação como um fator que pode reverter tal situação.

A segunda reportagem tem o título “O cromossomo X dos algoritmos” (doravante R2), e ocupa quatro páginas (22 a 25). Trata da atuação das mulheres nas áreas de ciências e tecnologias, abordando um projeto realizado no norte do Brasil em escolas, que incentiva meninas a entrarem nesta área. A terceira reportagem tem como título “Contra o racismo, coragem!” (doravante R3) e aparece nas páginas 28 a 32. Ela se desenrola em torno dos relatos de práticas racistas realizadas contra mulheres negras e revela a educação como uma forma de ascensão social, mesmo com as dificuldades e preconceitos que a sociedade brasileira impõe.

Temos assim, a caracterização do nosso objeto de estudo, a Revista *Mátria*, juntamente com a apresentação das circunstâncias de discurso nas quais ela e as reportagens aqui apresentadas estão contidas. Caracterização esta que aponta a revista em questão como uma mídia alternativa que possui um comprometimento com a participação da mulher na sociedade e com a educação, passando a viabilizar a disseminação de discursos que vão neste sentido.

4.2 As instâncias de produção e recepção na revista *Mátria*

As leituras e as análises mostraram que na instância de produção da revista *Mátria* há uma ligação com Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Tem como responsáveis pela produção das reportagens, os jornalistas Kátia Maia, Antônio Marques e Amanda Vieira, sendo Kátia Maia a responsável geral pelas reportagens da edição que está sendo analisada nesta pesquisa.

Quanto à instância de recepção, as análises revelam que a revista possui como destinatário-alvo, principalmente os profissionais da educação, já que a revista indica uma visão de educação como relevante na constituição de novos posicionamentos com relação à mulher. Notamos que se volta também ao público simpatizante de ideologias presentes em grupos feministas, ao revelar um grande interesse pelo papel das mulheres na sociedade. Já o receptor-público, diz respeito à sociedade brasileira de modo geral.

4.3 As visadas de informação e captação nas reportagens da *Mátria*

Analisamos as três reportagens com o intuito de perceber qual a finalidade do contrato comunicacional presente na revista *Mátria*, observando se a visada prevalecente é a de informação ou a de captação.

No sentido da visada de informação, na R1, busca-se informar sobre a existência de casos de violência contra as mulheres no Brasil e sobre medidas tomadas para mudar isso. Na R2, essa visada aparece com a intenção de fazer com que o público saiba sobre a atuação das mulheres no âmbito das Tecnologias da Informação e Ciências da Computação, abrangendo atitudes realizadas no sentido de torná-las mais atuantes em um espaço dominado por homens. Na R3, a visada de informação se dá no sentido de informar sobre a ocorrência do racismo no Brasil, de modo específico o racismo contra mulheres negras, mostrando histórias de mulheres que rompem com a realidade vivida pela maioria. A informação é construída nas reportagens por meio das atividades linguageiras de descrição-narração e explicação.

Na R1, a atividade de descrição-narração se dá ao ser feito um detalhamento de fatos que envolvem a violência sofrida pelas meninas/mulheres, e de atitudes aplicadas com a intenção de diminuir ou extinguir o comportamento agressivo dos meninos com relação às meninas nas escolas e em outros espaços da sociedade. Para entender como ocorre a descrição-narração, na R1, observemos este exemplo em que um professor narra e descreve a mudança de comportamento dos alunos:

Pude notar a mudança de comportamento nos alunos, principalmente nas meninas, que sofreram bullying por causa do cabelo ou da raça, na escola, na rua. Os meninos passaram a respeitar e a valorizar mais as mulheres (MAIA, 2018, p. 18)

Observando R2, a descrição-narração aparece por meio de uma abordagem em torno da história do projeto “Cunhantã” e sobre a história de uma jovem que decidiu voltar-se para uma carreira no âmbito das Ciências da Computação. Vejamos o trecho a seguir, nele, temos uma narração que trata sobre o momento em que surgiu a ideia de criar o projeto “Cunhantã”, usando o relato de Tanara.

Após o Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, “nos aproximamos de um programa, o Meninas Digitais, que já existe desde 2011 com a proposta de replicar a ação em vários estados. Então, criamos o Cunhantã Digital com referência do nome, bem local”, disse. (MAIA, 2018, p. 23)

A atividade de descrição-narração na R3 se dá na construção narrativa da vida de três personagens negras que conseguiram se tornar bem-sucedidas, por meio da educação. Temos as histórias de Cristiane (atriz), Basília (jornalista), e Kenia Maria (defensora dos direitos das mulheres negras no Brasil). Um exemplo pode ser identificado no seguinte trecho de R3:

Cristiane foi a primeira atriz negra graduada em Interpretação Teatral, pela Universidade de Brasília (UnB), em 1998. “Numa época em que não existiam cotas”, lembra. Filha de pais adotivos, nasceu no Rio de Janeiro e mudou-se para a capital do país aos onze anos de idade. (MAIA, 2018, p. 29)

Notamos ainda o uso da explicação. Ela é percebida na R1, por exemplo, com a ocorrência da explicação da razão de criar a campanha “Saber amar é saber respeitar” e sobre a importância dela, quando se justifica sobre a relevância de incentivar um bom relacionamento no ambiente escolar, e mais, quando é trazida uma explicação em torno das consequências do projeto “Mulheres inspiradoras”. Um exemplo dessa atividade está disposto na página 16:

Assim, a campanha da CNTE chega em um momento de necessidade de valorização das relações interpessoais, do respeito, da ética, da diversidade, do cuidado e da segurança no ambiente escolar. O foco é trabalhar o conhecimento e a afetividade juntos, como aliados dos processos de não-violência. (MAIA, 2018, p.16)

A explicação também aparece significativamente na R2. Têm-se explicações sobre a importância da criação do projeto “Cunhantã” e sua origem, e em relação aos resultados positivos trazidos por ele. Um exemplo de ocorrência da explicação encontra-se no trecho abaixo, nele há uma explicação sobre a razão de ter sido dado o nome “Cunhantã”, fazendo com que o público saiba mais sobre o projeto.

A palavra Cunhantã vem do Tupi Guarani e é a forma como costuma-se chamar as meninas da Região Norte do país. O oposto, Curumim, é usado para referir-se aos meninos. E foi justamente esta forma local e carinhosa de se dirigir às meninas, que batizou um dos projetos de empoderamento das mulheres no Amazonas. (MAIA, 2019, p. 22)

A atividade de explicação aparece pouco na R3, mas podemos colocar um exemplo de explicação disposto nas páginas 31 e 32, no qual notamos uma exposição de aspectos que dão conta da razão para ter sido criada a organização “ONU Mulheres Brasil.

A organização foi criada, em 2010, para unir, fortalecer e ampliar os esforços mundiais em defesa dos direitos humanos das mulheres e abriu frente Mulheres Negras Rumo a um Planeta 50-50 em 2030, para prioriza e atender a urgência de defesa e visibilidade das mulheres negras. (MAIA, 2018, p. 31-32)

Com relação ao à visada de captação, observou-se a presença da dramatização nas três reportagens. Na R1 percebemos a dramatização quando a instância de produção fala sobre o assassinato da adolescente Raphaella, dispondo:

“Nessa história não foi um, mas onze tiros” (MAIA, 2018, p. 15), e “Raphaella foi mais uma jovem que, assediada recusou as tentativas de aproximação do assassino.” (MAIA, 2018, p. 15).

Tem-se uma dramatização em torno da violência sofrida por uma adolescente, resultando na sua morte, isso implica em tentar captar o leitor com um fato de certa forma corriqueiro, mas capaz de despertar indignação na grande maioria da população, pois além ser um caso de feminicídio, é um feminicídio concretizado dentro do ambiente escolar, local onde a adolescente deveria estar protegida.

Na R2, a dramatização é ainda menos recorrente, dá-se somente no sentido de revelar o descontentamento com o preconceito sofrido pelas mulheres que entram meio das Tecnologias da informação e das Ciências da computação. Vemos uma dramatização de uma visão preconceituosa na apresentação desta situação colocada abaixo, pois nela percebemos que as alunas são menosprezadas e tidas como incapazes, dessa forma, é mais uma forma de sensibilizar os leitores, ao relatar de dificuldades reais encontradas pelas mulheres.

Às vezes, o problema é com os professores que, por exemplo, colocam as alunas para fazerem a documentação e não a programação. Isso cria a noção entre os próprios colegas de que as meninas são melhores para a documentação, já que o trabalho difícil é o programa. (MAIA, 2018, p. 24)

A dramatização da R3 se dá com a exploração de situações racistas e das dificuldades enfrentadas por pessoas negras no Brasil, sobretudo as mulheres negras, tem-se assim relatos feitos por mulheres que conseguiram passar por diversas problemáticas sociais e ascender socialmente. Por isso, aponta-se como uma forma de dramatização relatos como este abaixo, no qual temos uma dramatização em torno do dilema sofrido por uma mulher negra, remetendo a ideias que socialmente trazem uma reflexão emotiva em torno das desigualdades sociais:

Eu não poderia, na concepção de vida dele, investir em sonhos mais altos. Sonhe, moderadamente, porque você é negra, recorda-se do que dizia. (MAIA, 2018, p.30)

Nota-se, assim, que a visada de captação apareceu nas três reportagens analisadas, sendo realizada por meio da dramatização. Porém, os demais aspectos detalhados nos induzem a dizer que a visada de informação é a mais predominante, tendo a finalidade principal de levar conhecimento aos leitores sobre determinados assuntos.

3.4 A construção dos acontecimentos

A construção do processo evenemencial, ou construção do acontecimento, está embasada em três operadores: a atualidade, a socialidade, e a imprevisibilidade. Nas reportagens identificamos o uso do operador de atualidade, tendo em vista que a abordagem de temáticas como as apresentadas nas reportagens se encontra na ordem do dia, na contemporaneidade brasileira, estando, pois, numa relação de proximidade com os leitores da revista.

Para confirmar a atualidade na R1 podemos citar as histórias e relatos presentes nela, como o assassinato de Raphaella, que se torna algo recente pela proximidade cronológica, pois de acordo com as informações dadas na reportagem ocorreu no ano de 2017, estando perto do momento de publicação da edição da revista. Já na R2 a atualidade é mantida ao se relatar uma temática ligada ao contexto recente do Brasil e do mundo. As Ciências da Computação veem sendo debatidas na sociedade, pois o grande progresso tecnológico e as novidades trazidas por este meio fazem parte do nosso cotidiano. Já o potencial de atualidade referente ao espaço, é garantido pelo fato de serem apresentadas histórias contextuais do Brasil, o projeto Cunhantã, por exemplo, ocorre no Amazonas, teve início em 2015 e permanece até a os dias atuais.

Ao passarmos para a observação do operador atualidade na R3, temos a temática centralizada no racismo, algo presente na sociedade atual, mesmo com os avanços tidos nos últimos tempos. Temos ainda uma atualidade espacial, ao ser focado no âmbito brasileiro, trazendo leis desenvolvidas no país, assim como falando de vivências de mulheres brasileiras.

Para comprovar a atualidade do racismo são expostas situações recentes. Como uma indicada a partir do trecho:

1: Em agosto de 2017, a repórter enfrentou nova situação em que se sentiu constrangida e assediada. (MAIA, 2018, p. 31)

O potencial de socialidade das reportagens se dá no fato de trazerem assuntos possíveis de serem compartilhados socialmente, se mantendo também dentro de um universo discursivo facilmente reconhecido pelos receptores da informação. Nesse sentido, as histórias compartilhadas nas reportagens são fatos organizados no mundo que não são estranhos aos indivíduos.

Com isso, na R1 os leitores poderão compreender facilmente sobre o tema tratado (a violência). O mesmo ocorre na R2. As questões trazidas em torno do Cunhantã são facilmente compreendidas pela sociedade, pois as desigualdades entre homens e mulheres e o preconceito que elas sofrem ao tentar ocupar espaços atribuídos ao homem, são fatos conhecidos. Na R3 o operador de socialidade também é perceptível. Nela temos um enfoque no racismo, tema amplamente debatido na sociedade, e logo é reconhecido pelas pessoas que leem a reportagem. Além disso, a abordagem do racismo sofrido por mulheres negras pode ser compreendida, pois também é uma discussão presente na interação social brasileira nos tempos atuais.

O potencial de imprevisibilidade designa a possibilidade de organização da construção do acontecimento para que este consiga se apresentar como algo imprevisível e capaz de sensibilizar os receptores da informação. As reportagens analisadas possuem o potencial de imprevisibilidade, pois mesmo abordando temáticas conhecidas socialmente, induzem a sensações emocionais dos leitores, utilizando, inclusive, a visada de captação.

Ainda com relação à R1 podemos ver que a violência é um fato amplamente discutido na sociedade, por isso, o produtor da reportagem constrói o acontecimento com uma tentativa de captar os leitores, apresentando casos de violência de um modo que consiga atingir o emocional do leitor. No caso do assassinato da adolescente, por exemplo, consegue-se gerar uma indignação por ser um crime realizado dentro da sala de aula, e isso não é algo comum na sociedade, o que pode chocar a todos por conta da imprevisibilidade.

Na R2, observamos este potencial de imprevisibilidade sendo encaminhado no sentido de demonstrar os bons resultados trazidos pelo projeto “Cunhantã”, assim como na disposição de alguns relatos que revelam os preconceitos enfrentados pelas meninas ingressas no meio das Ciências e Tecnologias. Assim, ao expor os bons resultados do projeto, consegue captar os leitores, por comprovarem a efetividade dos bons resultados do projeto. Por outro lado, ao demonstrar exemplos de discriminação sofrida por meninas, consegue alcançar uma forma de sensibilizar, e tornar algo que é previsível (a desigualdade entre homens e mulheres) em imprevisível.

Na R3, a imprevisibilidade é garantida a referência a fatos capazes de comprovar o racismo na atualidade, considerando-se o momento em que nos encontramos para grande parte das pessoas não é mais admissível atitudes com a do deputado Wladimir, por exemplo. Além disso, uma forma de surpreender aos leitores, com fatos capazes de sensibilizá-los, é a apresentação de mulheres negras que conseguiram ascender socialmente, ocupando posições que ainda são pouco alcançadas por pessoas negras no Brasil.

Conforme os aspectos aqui discutidos, notamos que as reportagens analisadas apresentam o uso dos operadores de construção do acontecimento midiático. Elas encontram-se abarcadas pelo potencial de atualidade, socialidade e imprevisibilidade. Nas três reportagens os acontecimentos são construídos por fatos atuais, designando assim um potencial de atualidade. Este potencial é realizado de duas maneiras, primeiro no sentido da temática central das reportagens, e depois no que diz respeito aos fatos específicos relatados com base nas temáticas. Observa-se, com isso, que para falar de uma temática ampla e atual, a instância de produção se utiliza também de histórias com um potencial de atualidade.

Elas possuem ainda um grau de possibilidade de compartilhamento na sociedade, aparecendo em todas um potencial de socialidade que está diretamente relacionado ao potencial de atualidade, visto que os fatos partilhados podem ser compreendidos e reconhecidos socialmente também pela característica de serem fatos contemporâneos. As reportagens possuem também uma potencialidade no sentido de surpreender o leitor, podendo captá-lo, fazendo dessa forma, uso do operador de imprevisibilidade. Podemos indicar a partir disso que a R1, a R2 e a R3 refletem o uso desses operadores para a construção dos acontecimentos que carregam dentro de si.

5. Considerações finais

As mídias alternativas se apresentam como veículos de forte penetração na sociedade brasileira, o que possibilita uma análise discursiva ampla, seguindo os pressupostos da Teoria

Semiolinguística de Patrick Charaudeau. Diante desse fato, o presente trabalho teve como objetivo fazer uma análise do contrato de informação midiático nos discursos da revista *Mátria*, buscando evidenciar os efeitos de sentidos produzidos por eles. Dessa maneira, o estudo se desdobrou em torno de apontar as Circunstâncias Discursivas nas quais a revista se encontra, caracterizar as instâncias de produção e recepção, identificar a finalidade do contrato através das visadas de informação e captação, e revelar o modo como é feita a construção do acontecimento nas reportagens.

As análises nos revelaram que a revista possui como destaque na caracterização de suas Circunstâncias Discursivas o fato de ser uma publicação da Confederação Nacional de Trabalhadores (CNTE), sendo analisada a versão publicada no ano de 2018, estando disponível nas versões online e impressa. Além disso, é possível destacar o direcionamento da revista em abordar fatos relacionados à valorização da figura feminina, alinhando isso à atuação da educação, tendo assim, a representação da identidade coletiva das mulheres trabalhadoras da educação.

Nessa edição analisada, a educação aparece como uma forma de resolver problemáticas discutidas pelo feminismo. Isso fica caracterizado nas instâncias, pois a de produção é abarcada pela CNTE, um órgão ligado aos trabalhadores da Educação, que tem o grupo de jornalistas formado, em sua maioria, por mulheres, e mais o destinatário-alvo da instância de recepção é possivelmente abarcado por pessoas ligadas a educação e ao ativismo feminista. Soma-se a isso o fato ter sido identificado, no sentido da finalidade contratual, que as visadas de informação e captação estão presentes nas reportagens analisadas, porém há a prevalência da visada de informação. Constatou-se que esta última foi realizada pelas atividades languageiras de descrição-narração e explicação.

No sentido da visada de percebemos que as dramatizações, na busca por emocionar, se dão em torno de fazer o leitor sentir tristeza pelos casos relatados, um contentamento com as iniciativas tomadas, mas principalmente ficou evidente o intuito de fazer despertar um sentimento de descontentamento e indignação com o modo como as mulheres são tratadas.

Com relação aos potenciais na construção do acontecimento, verificamos a presença dos três nas reportagens. O potencial de atualidade demonstra que os fatos são atuais. Por outro lado, entendemos a presença do potencial de socialidade, visto que todos os fatos abordados podem ser compreendidos e compartilhados socialmente. Além do mais, constatamos a presença do potencial de imprevisibilidade, pois os acontecimentos são construídos de um modo capaz de surpreender os leitores, ao conseguir emocioná-los.

Com todos esses pontos destacados, inferimos que pudemos fazer um estudo em torno do contrato de informação midiático presente nos discursos da revista *Mátria*, tentando revelar os efeitos de sentidos gerados pelos discursos presentes nas informações que compõem as reportagens analisadas. Dessa forma, consideramos a relevância de proporcionar uma reflexão em torno de uma abordagem discursiva em uma mídia alternativa.

Referências Bibliográficas

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2. Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. **Uma Teoria dos Sujeitos da Linguagem**. In: MARI, Hugo; Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso-FALE/UFMG, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. São Paulo: Contexto, 2018.

CORRÊA-ROSADO, Leonardo Coelho. **Teoria Semiolinguística: alguns pressupostos**. Revista Memento v. 05, n 02, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/1826/pdf_44>. Acesso em 13 de outubro de 2018.

LOPES, Maraisa; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; MOURA, João Benvindo de. **Linguagem, discurso e produção de sentidos**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

MAIA, Katia. Superação: contra o racismo, coragem. **Revista Matria**. Edição 2018. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/publicacoes/revista-matria/revista-matria-2018/19643-superacao-contra-o-racismo-coragem.html>>. Acesso em 13 jan. 2019.

MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa. **Sentidos em disputa: discursos em funcionamento**. Teresina: EDUFPI, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11V18xIYEwS3LV3UnpkbjQj5xsuXK0zYf/view> Acesso em 5 nov. 2019.

MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa. **Discurso, memória e inclusão social**. Recife: Pipa Comunicação, 2015.

IDENTIDADE CULTURAL EM DISCURSOS DE TERREIRO

JONATAS ELIAKIM D'ANGELO DE OLIVEIRA

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

jonatas@eliakim.com.br

Resumo: *O presente trabalho parte da pesquisa de mestrado desenvolvida para a PUC/SP e tem como objetivo examinar a construção do ethos de herói em discursos ponto de umbanda. Nesse sentido, propomos discutir a cerca do ethos que emerge na cenografia dos discursos de grupos sociais, que se relaciona com o conjunto de valores e princípios defendidos por identidades socioculturais. Esse aspecto mobiliza a pesquisa sobre a organização dos gêneros de discurso enunciados por alguns grupos identitários, para compreender quais são, neles, as regularidades que nos permitem verificar os efeitos de sentido do surgimento de tal ethos e em que medida essa instância apresenta alguns dos aspectos de identidade cultural. Para nosso estudo, tomamos como referencial teórico-metodológico a Análise do Discurso de linha francesa, em especial, a praticada por Dominique Maingueneau. O corpus permite-nos identificar as regularidades pretendidas e apresentar a construção do laço de pertencimento identitário necessário para que a figura identitária do grupo, o herói, seja constituída.*

Palavras-chave: *Análise do discurso. Ethos. Umbanda. Identidade cultural.*

Résumé: *Le présent travail part de la recherche du master développée pour PUC / SP et vise à examiner la construction de l'ethos du héros dans les discours en points d'umbanda. En ce sens, nous proposons de discuter de l'éthique qui émerge dans la scénographie des discours des groupes sociaux, qui est liée à l'ensemble des valeurs et des principes défendus par les identités socioculturelles. Cet aspect mobilise la recherche sur l'organisation des genres discursifs énoncés par certains groupes identitaires, pour comprendre quelles sont les régularités permettant de vérifier les effets de l'émergence d'un tel ethos sur la signification et dans quelle mesure cet exemple présente certains de ses aspects. d'identité culturelle. Pour notre étude, nous prenons comme cadre théorique-méthodologique l'analyse du discours français, en particulier celle pratiquée par Dominique Maingueneau. Le corpus permet d'identifier les régularités recherchées et de présenter la construction du lien d'appartenance identitaire nécessaire à la constitution de la figure identitaire du groupe, le héros.*

Mots clés: *Analyse du discours. Ethos. Umbanda. Identité culturelle.*

1. Considerações iniciais

A umbanda é ainda uma oportunidade excelente para refletir formas sociais e alternativas de resistência étnica e cultural. Ela oferece uma oportunidade ímpar para aprender com os setores populares a relativizar o psicologismo e o individualismo, consagra o humano, pondo no seu panteão a totalidade de suas sutilezas, agradáveis ou não, um testemunho de uma ética singular, de vocação universal, que propõe um sentido de inclusão psicológica e social, politicamente indócil a tentativas históricas e teóricas de manipulação.

Por todas essas características, a umbanda é um lugar de excelência para abrigar as minorias despossuídas, em especial os negros, ainda que, como observa Pierucci (2004, online), “afirmativamente afro e marcadamente popular, ela não se fechava etnicamente em sua negritude, mas se oferecia brasileiroamente a todos os brasileiros”, ou seja, esse lugar em que encontramos o imaginário do negro no Brasil é também, por não se fechar para o resto dos grupos sociais do país, um espaço de diálogo, de amalgama de grupos socioculturais, como é o próprio brasileiro.

A umbanda trabalha em registros engajados socialmente. A justiça, vista pela ótica dos subalternos, dos despossuídos, marginalizados ou precariamente dispostos nos lugares sociais, aparece como um fundamento moral da prática mágica umbandista, observa Negrão (1996). Os espaços de rituais de umbanda recebem, regularmente, fiéis paramentados e preparados para louvar valores ditos universais. Eles se apresentam com trajes de universos de sentidos variados. A depender do dia de rito, chamado de “gira”, pode-se ver penas, cocares e flechas; em outro momento, chapéus de couro, celas, chicotes etc. Este cenário modular, fluido, apesar de gozar de pouco prestígio na sociedade brasileira, ainda é composto por uma grande quantidade de seguidores que também é parte ativa da situação. Música, gritos, chamamentos e incentivos vêm dos fiéis (assistência) que, mais que contemplativos, têm papel fundamental no transcorrer da cena ritualística.

Nos rituais em que se dão uma gira de umbanda, as entidades que os médiuns espiritualistas incorporam são personagens em posição intermediária entre os homens e os deuses, símbolos de superioridade e de virtudes valorizadas por determinado grupo, como força, inteligência, velocidade. Cabe à assistência e ao atabaqueiro, invocar aqueles que serão responsáveis pela conexão entre o universo do divino e do mundano. Eles também devem manter o canto incentivador durante todo o ritual, que contribui para que a energia continue fluindo durante a ocasião. E ainda são eles que detêm as demandas, quem exige uma atuação performática eficaz, que busca melhoria para a própria vida, ou apenas um momento de paz, de prazer, de conforto, de acolhimento.

Tendo em vista que os todos os discursos se concretizam por meio de gêneros, propomos, como objetivo, identificar, no gênero de discurso ponto de umbanda, os modos de organização e de inscrição dos sujeitos na cenografia e verificar a relação entre eles e a identidade cultural. O aprofundamento da concepção de gênero de discurso contribui na compreensão dos efeitos de sentido decorrentes dessas práticas sociais.

Debruçamos sobre as questões que envolvem os discursos do ponto de umbanda para entender algumas das identidades que compõem a sociedade brasileira e os mecanismos que constroem, pelo discurso, os valores que ela defende. Embora cada um desses discursos possua características próprias, eles são usados, de igual modo, para invocar e reafirmar o valor social ou conferir poder, encorajar e apresentar uma entidade espiritual que representa uma identidade sociocultural.

Para nosso estudo, tomamos como referencial teórico-metodológico a Análise do Discurso de linha francesa, em especial, a praticada por Dominique Maingueneau (2000; 2001; 2008a; 2008b; 2009; 2010; 2015), pois ela é a ferramenta ideal para identificar, nesse espaço discursivo, o vínculo entre os enunciadores e seus coenunciadores, parceiros da comunicação verbal.

Na medida em que o *corpus* selecionado, composto por sete pontos de invocação usados em rituais de umbanda, implica uma situação de comunicação, pela abordagem de

gênero de discurso, mostramos, no funcionamento discursivo, os valores, as convicções, as crenças e os conflitos da sociedade, que podem ser entendidos a partir da consideração dos lugares sociais e de suas implicações com a rede de lugares discursivos em que os falantes se inscrevem para enunciar.

2. A Análise do Discurso

A Análise do Discurso (AD) é constituída como campo autônomo que faz interface com outras áreas do conhecimento, cujo objeto é o discurso, desse modo, é interdisciplinar. A AD nasce numa nova configuração social e, por ser interdisciplinar, ela também é usada como ferramenta em outras disciplinas com a intenção de resolver problemas sociais. Na sociedade atual, a noção de texto mudou e, com ela, a ideia de discurso, de modo que hoje se compreende que os elementos semióticos componentes de um texto contribuem para construir seus efeitos de sentido.

Vale ressaltar que a AD é uma disciplina da Linguística e da Comunicação, com um pesquisador que se preocupa com os efeitos de sentido produzidos na interação dos sujeitos. “O analista do discurso refletirá sobre o dispositivo de comunicação, a articulação entre o espaço público e maneira como o texto é organizado” (MAINGUENEAU, 2000, p. 3), além das condições sócio-históricas de produção, recepção e circulação.

A linha seguida nesta pesquisa é a francesa: voltada para a orientação linguística, com ênfase no marxismo e na psicanálise. Para ela, os sujeitos são condicionados por uma formação discursiva (FD), com privilégio para o contato com a história, com textos de arquivos, que emanam das instituições. Ela concebe o discurso como instrumento de comunicação a serviço dos sujeitos específicos, movido por propósitos específicos, sempre contextualizado, produzido por um sujeito, e interativo. O discurso é uma ação sobre o outro, uma prática social interativa que necessita de um sujeito que assuma, por meio dele, determinada posição em determinado contexto sócio-histórico (MAINGUENEAU, 2008a). Embora a noção de discurso seja empregada com acepções distintas, entende-se por discurso uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir um espaço de questões enunciativas. Nas palavras do autor, “a instabilidade do campo da análise do discurso encontra correspondência na própria noção de discurso. Nenhuma obra de introdução esquece, aliás, de demorar-se neste ponto” (MAINGUENEAU, 2015, p. 23).

Falar em discurso é ativar um conjunto de saberes e acepções, que, compostos, de maneira difusa, estabelecem um objeto que se organiza por sequência textual, mas também além do texto; que é uma forma de ação e não apenas representação do mundo; que é interativo, contextualizado, regido por normas e composto por uma multiplicidade de outros discursos; e, principalmente, que é um objeto que constrói socialmente sentidos. Discurso, portanto, é um fenômeno humano por meio do qual a sociedade se constrói, se reconstrói e se manifesta. Contudo, por mais que essa definição pareça precisa e peremptória, a noção de discurso é fluida e diferente para cada corrente, para cada pesquisador, e as diversas noções coexistem sem se excluir.

Para a AD, pensar o discurso concerne articular diversos espaços que são tratadas separadamente por outras ciências. É preciso considerar o confronto entre a língua, o léxico, o contexto social, o momento de gênese ou fala, as regras sob as quais aquele discurso está submetido. Ou seja, o analista vê-se numa posição de busca constante pelo equilíbrio, para não reduzir o discurso apenas a aspectos linguísticos, sociais ou psicológicos.

Trabalhar com AD é fazer escolhas desde o primeiro momento. O analista deve selecionar categorias que dependem dos objetivos da pesquisa, estabelecendo os níveis de análise do *corpus*. Selecionamos as categorias cena enunciativa, gênero de discurso e *ethos*, pois a concepção de gênero de discurso como prática social implica a noção de que ele é atravessado por outros discursos, construído por agentes sociais no desenvolvimento de atividades com finalidades reconhecidas em espaços e cenas sociais específicas e o seu uso estabelece rotinas e modelos, que influenciam a prática social, ou seja, esses gêneros constituem a atividade e organização dos discursos dessas identidades sociais (BAZERMAN, 2005).

O discurso sempre é regido por normas, que podem estar explícitas e precisam ser compartilhadas. Maingueneau (2009) afirma que o discurso é reflexivo, ou seja, que, nos atos de fala, os enunciadores são atores, como em um teatro, e por isso fazem reflexões para retomar uma ação. Ao se falar, torna-se ator, portanto, deve-se estabelecer um padrão entre norma e realidade – a norma que se tem e a realidade em que se está. A AD apresenta uma maneira diferente de se olhar o discurso, uma vez que não é uma disciplina normativa, haja vista que para a AD interessa a noção de discurso como uma prática aberta de construção de sentido. O discurso é um espaço que emerge entre os elementos visuais e as palavras, e é nesse espaço que há entre o visual e as palavras onde se constitui o discurso.

Ainda nessa perspectiva, a relação com o discurso e a realidade se dá considerando que o discurso pertence ao mundo, mas, ao mesmo tempo em que lhe pertence, ele o constrói. Esse pertencimento e construção devem ser considerados, uma vez que as práticas discursivas constroem as realidades pela linguagem. O discurso é uma atividade que contribui para a construção do mundo, é por meio dele que nos relacionamos com a realidade, uma vez que ver o mundo também é construí-lo. “É por meio do discurso que se constrói a realidade social, e, portanto, todo empreendimento do conhecimento, inclusive os próprios estudos do discurso” (MAIGUENEAU, 2015, p. 179). Essa construção se dá por meio das situações sociais nas quais o discurso é produzido e pelas restrições discursivas e formais que advêm dessa ancoragem social dos discursos e textos. Os enunciados relacionam-se com as especificidades de uma dada esfera da comunicação. Cada esfera na qual a linguagem é usada desenvolve seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados “gêneros de discurso”. O gênero de discurso, desse modo, tem uma incidência decisiva nas análises que buscam os efeitos de sentido possíveis para os enunciados.

Os discursos dos pontos de invocação, pertencentes ao gênero do discurso ponto de umbanda são responsáveis por criar uma atmosfera que propicie o desenrolar dos acontecimentos, é por meio deles que se invocam as entidades sobrenaturais que participarão do ritual; eles também são enunciados com a função de incentivar que as ações ritualísticas aconteçam nos momentos pré-determinados e alguns tipos desses discursos também são utilizados com a função de afastar os opositores.

3. Os discursos da umbanda

O discurso ponto de umbanda pode ser considerado um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é o resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia). Esse gênero exige três competências: a verbal, a musical e a lítero-musical (capacidade de articular as linguagens verbal e musical). Essa proposta vem ao encontro do que postula Maingueneau (2008b) quando este afirma que é necessário pensar a relação dos discursos abstratos (produção literária, filosófica, religiosa, pictórica, musical etc.) com suas condições de produção de modo menos trivial. Para isso, precisamos operar

diretamente no nível das articulações fundamentais que possibilitam as unidades de interpretação.

O gênero ponto de umbanda, portanto, só pode ser compreendido quando consideradas todas as características que o compõe: um poema rimado e musicado, com ritmos fortes e bem marcados, melodias com propriedades hipnóticas, que é dedicado, em um ritual religioso, a exaltar figuras identitárias periféricas quem compõem a sociedade brasileira ou deidades de matriz africana sincretizadas com os santos católicos ou elementos essenciais dos rituais de matriz africana. Nesse gênero emerge uma figura de enunciador que reivindica para si, na fusão com os elementos que louva, atributos valorativos dessa comunidade identitária como sapiência, força, destreza, habilidade secular e mística, felicidade, poder, fortuna etc., valores foram e são usados por diversas culturas como eufóricos e representados, em conjunção, com uma figura heroica.

4. O *ethos* discursivo como identidade cultural nos discursos pontos de umbanda

Os discursos apresentados compõem um hinário muito mais vasto com outros tipos de pontos de umbanda como já foi dito, contudo compreendemos que são estes suficientes para a apreensão das regularidades enunciativas do gênero de discurso. Eles são, como define Andrade (1963), um tipo de música fortemente ritmado; possuem caráter incisivo à dança, coreográfico, devido às repetições, um forte valor hipnótico. Eles são enunciados com a finalidade de convocar, em uma espécie de chamamento, as entidades que serão incorporadas durante a gira e é por meio deles que as entidades são celebradas e convocadas a estarem presentes. As entidades assumem papel de co-enunciadores, quando a elas se dirigem dos discursos, por exemplo no enunciado “*Pisa, caboclo*”, e de enunciadores, quando o “eu” do discurso diz respeito a elas, por exemplo no enunciado “*Atravessei o mar a nado*”. Essa alternância de papéis colabora com o efeito de sentido de chegada das entidades e de transe e incorporação, pois ao enunciarem os discursos, os fiéis ouvem tanto a si mesmos chamando a entidade quanto à resposta da entidade.

Os discursos ponto de invocação das entidades apresentam as características que compõem as identidades do imaginário da umbanda: o idoso sábio e religioso (*Com seu patuá, arruda e guiné, / vovó veio de Angola pra salvar filhos de fé*), o índio forte (*Atravessei o mar a nado / encima de dois barris*), o malandro mentiroso (*Ele é exu dizendo que era doutor*), a mulher da rua risonha (*com a sua gargalhada pombogira apareceu*) etc. Essas identidades carregam as construções de valor sócio-históricas da constituição e manutenção da própria Religião. Ao evidenciar cada uma dessas figuras, que compõem ou compuseram a sociedade brasileira como classes de espíritos, os discursos de terreiros mostram seus posicionamentos, suas formações discursivas.

Podemos identificar as relações que os discursos de terreiros estabelecem como outros campos discursivos nos pontos de umbanda de invocação. O posicionamento sobre a velhice, por exemplo, aparece nos pontos de invocação de pretos-velhos, para a umbanda a velhice cria uma figura de grande conhecimento, que deve ser respeitada acima das vontades dos mais jovens (*eu quero ver vovó, se filho de umbanda tem querer*). Já o posicionamento acerca das identidades dos trabalhadores braçais aparece nos pontos de invocação de marinheiro e de baiano, neles a destreza e a dedicação ao trabalho, seja ele secular ou religioso, são qualidades dignas de louvor (*baiano bom sabe trabalhar / quem te ensinou a navegar*).

Os discursos não devem ser desvinculados de suas condições sócio-históricas de produção. Os discursos de terreiros ponto de umbanda são enunciados durante um ritual

religioso, eles enaltecem e elevam as figuras que criam a um *status* de seres a serem adorados, desse modo as FD dos discursos pontos de umbanda estão em um embate claro com frases feitas de conhecimento popular que denigrem de maneira xenofóbica os nordestinos, ou que atribuem aos trabalhadores braçais, como os marinheiros, características de ignorância e preguiça.

O discurso acerca do índio nos discursos pontos de invocação na umbanda está sempre ligado à mata. O caboclo é uma figura distante da vida urbana, ele está na mata quando ou em algum lugar distanciado pelo mar. Essa separação pode ser tida como um posicionamento. A ideia de preservação das matas por meio desse guardião indígena é frequente na Religião e pode ser vista pela pluralidade de sentidos construída sobre a palavra “Jurema”. Jurema, como afirma Bairrão (2003), é sinônimo de mata, floresta, lugar distante onde vivem os caboclos, mas também é sinônimo do espaço celeste que habitam todas as entidades, Aruanda.

Sobre as figuras urbanas da rua, os malandros, exus e pombagiras, os discursos de terreiros se posicionam em valorização da liberdade, uma espécie de liberdade que resiste à moralização cristã, como é possível ver na figura da mulher gargalhando na encruzilhada no meio da noite. Essas figuras são chamadas em ambientes de falta de luz, com adjetivos como “malvado”, e mostrando ações tidas como reprováveis por um olhar moralizante, como mentir – dizer que se é doutor – ou mulheres gargalhando no meio da rua à meia-noite. Se colocarmos essas ações descritas nos pontos em uma chave valorativa de polaridade bem e mal, não estaremos sendo justos com a umbanda. O posicionamento desses discursos está em favor da liberdade de expressão, da igualdade de gênero, da resistência a uma moral paralisante.

É porque os discursos de terreiros dialogam e combatem outros discursos que confirmamos a hipótese do primado do interdiscurso defendida por Maingueneau em sua abordagem, pois um discurso não existe sozinho, mas dialogando com outros, por exemplo, a valorização do índio da mata (*o galo cantou lá na Jurema/ para chamar os caboclos dessa tenda*) retoma o lugar do índio como herói brasileiro da literatura brasileira do início do século XX (vide que o impulso todo do Romantismo e do “Il Guarany” é retomado por Vargas, bem no momento em que se consolidam as umbandas no Brasil), e Gonçalves Dias, na questão do “meu canto de morte, guerreiros, ouvi!” do *I-Juca Pirama*. Definido como um conjunto de discursos que mantém entre si uma relação discursiva, o interdiscurso está relacionado à memória coletiva onde acontece o funcionamento do discurso em que os sujeitos estão inscritos e se posicionam.

Esses posicionamentos são possíveis dentro dos pontos de umbanda por causa de sua cena de enunciação. O quadro cênico, espaço de estabilidade no qual o enunciado ganha sentido (MAINGUENEAU, 2008a, p. 115-116) é o do discurso religioso, em uma situação ritual de invocação de entidades com traços divinizados. Os enunciadores e co-enunciadores nesse discurso religioso são os fiéis – a assistência com os componentes da curimba –, os médiuns e as próprias entidades, eles compartilham de um universo de sentidos religiosos e culturais criados ao longo dos anos de formação da fé umbandista descritos no primeiro capítulo dessa dissertação, e que é reiterado e reformulado a cada enunciação.

É por meio da enunciação, ato pelo qual o sujeito negocia o sentido, que se produz o enunciado, exigindo do enunciador as competências para que o coenunciador aceite como verdade ou mentira, realidade ou ficção, aquilo que está em jogo. É nela que os diversos indivíduos se congregam em uma só comunidade, nas estruturas discursivas assumidas pelos

sujeitos da enunciação que designam uma pessoa que se enuncia em um dado espaço, o terreiro, e em um determinado tempo, a gira.

Todas as cenas construídas nos discursos propostos são cenas em que uma entidade chega ao terreiro de umbanda vinda de algum outro lugar, geralmente, o espaço místico onde habita, é essa característica que determina a qual tipo de ponto de umbanda o canto pertence. Mais ainda, é preciso lembrar que na cena enunciativa em que esse discurso é proferido, a assistência também performa, atuando como um vaticinador, um místico que tem poder de invocar, misticamente até, aquelas figuras.

A cenografia remete a invocação de uma entidade que passa do seu lugar no plano místico para dentro do terreiro, ou, mais especificamente, para o corpo mediúnico, e é construída com base em cenas validadas, isto é, cenas de fala “já instaladas na memória coletiva, seja a título de modelos que se rejeitam ou de modelos que se valorizam” (MAINGUENEAU, 2001, p.92). E uma cena validada “não se caracteriza propriamente como discurso, mas como um estereótipo [...] disponível para reinvestimentos em outros textos” (MAINGUENEAU, 2001, p. 92), como o índio na mata; o malandro na rua; o africano em Angola; o baiano na Bahia, etc. Por isso, é nela que emerge o *ethos*, que, como dissemos, não é puramente linguístico, uma vez que a imagem de si é construída no e pelo discurso. Os sujeitos enunciativos desses pontos conferem a si próprios e ao enunciatário *status* de legitimidade (MAINGUENEAU, 2016). O *ethos* discursivo é mais que uma postura que demonstra seu pertencimento a determinado grupo dominante, mais que uma manifestação linguística, ou autorretrato de bom caráter, a imagem de si construída no e pelo discurso com vistas a influenciar opiniões e atitudes.

O *ethos* construído nesses discursos apresenta o tom, vinculado a um caráter que corresponde a características psicológicas atribuídas pelos co-enunciadores da enunciação à figura do enunciador e a uma corporalidade. Essas características na verdade são estereótipos que circulam na sociedade. Esses discursos revelam a junção das entidades com o valor do= pertencimento, afinal, todos vão trabalhar na umbanda, mostrando uma narrativa mínima de liquidação dessa junção.

O *ethos* é constituído pelo que enuncia, em cada um dos pontos de umbanda o enunciador se posiciona como alguém que valoriza as figuras periféricas da sociedade brasileira: negros nordestinos, velhos, pobres, índios, malandros, prostitutas etc. Os tipos estereotipados que são criados nos cantos com os quais o enunciador se identifica vão na contracorrente do valor da moralidade cristã europeizada e os valores atribuídos a eles entram, muitas vezes, em conflito com os discursos da memória coletiva.

O discursivo é construído pelo o que se fala e por como se falar. Nos pontos de umbanda, é comum que “eu” que enuncia o discurso possa ser identificado como “entidade”, e, em outros momentos, como “fiel”, esse jogo do sujeito da enunciação na mudança dos papéis não indica um diálogo entre as instâncias da enunciação, mas constrói na própria materialidade linguística o processo místico da incorporação. Dos pontos selecionados, os que melhor mostram essa estratégia são o ponto de marinheiro e o ponto de baiano em que, ora o “eu” pode ser identificado como entidade, ora não pode. Essa unidade pode ser vista, no plano da expressão, pelos ritmos das batidas simples e pontuais, que são fáceis de marcar e, por esse motivo, são envolventes – os participantes dos rituais são contagiados por eles.

Nos discursos analisados, vê-se que a identidade cultural do umbandista é criada a partir de estratégias enunciativas baseadas em associações com elementos de valor: ter uma

conexão direta com o passado mítico (*ela vem de Angola*), ter uma conexão com a mata mística (*o galo cantou lá na Jurema*); carregar elementos de valor (*eu trouxe meu patuá; , na última saía tem mironga; com seu patuá, com sua mandinga, ela vem de Angola*); e associações com performance: ter habilidades sobrenaturais (*Atravessei o mar a nado; pega o coco, bebe a água e bota o coco no lugar*); ter conhecimentos advindos de vivência aventureira (*quem te ensinou a navegar,/ foi o tombo do navio/ ou foi o balanço do mar*); ter poder sanar qualquer desejo (*é só pedir que ela dá*). Essa identidade é construída recuperando parte dos estereótipos de representação de grupos culturais, um amalgama contemporâneo que faz emergir a ideia de que o umbandista é composto por todas as minorias que resistem ao avanço do branco, e representante de uma identidade coletiva fragmentada.

A identidade cultural é aquela que preenche os espaços de mediação entre os mundos interior, mais pessoal, e exterior, mais público. O processo de construção dessa identidade cultural do umbandista demonstra a projeção do mundo particular nas ações de resistência, nos desejos de liberdade da moral cristã, mas também na internalização de valores comumente defendidos como a força, a ancestralidade, a glória imaterial. É nessa relação em que esse *ethos*, que só pode ser identificado quando reunimos as regularidades do gênero, pode ser compreendido.

Ao defender que as figuras periféricas da sociedade brasileira, cada uma a seu modo e de acordo com seu estereótipo, podem atuar com traços heroicizados, todas elas trabalham na umbanda para salvar ou melhorar a vida da assistência, e fundir por meio das estratégias enunciativas descritas acima essas figuras com o *ethos* dos cantos, os discursos de terreiros se mostram como um discurso de resistência de grupos identitários que foram e são subjugados na nossa sociedade.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Mário de. **Música de feitiçaria no Brasil**. São Paulo: Martins, 1963.
- BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Raízes da Jurema. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 157-184, 2003.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRUMANA, Fernando Giobelina; GONZALEZ MARTINEZ, Elda. **Marginália sagrada**. Campinas: Ed. Unicamp, 1991.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chaves da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2001.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008a.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese do discurso**. São Paulo: Parábola, 2008b.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. Retorno crítico sobre o *ethos*. In: BARONA, R. L.; MESTI, P. C.; CARREON, R. de O. (org.). **Análise do discurso**: entorno da problemática do ethos, do político e de discursos constituintes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. **Entre a cruz e a encruzilhada**. São Paulo: Edusp, 1996.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Bye bye, Brasil: o declínio das religiões tradicionais no Censo 2000. **Estud. av.** [online]. 2004, vol.18, n.52, p.17-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 set. 2019.

ANEXO – Corpus da pesquisa

Discursos ponto de invocação de baiano na umbanda

1. *Baiano bom, baiano bom
baiano bom, ele sabe trabalhar.
Baiano bom é o que sobe no coqueiro,
pega o coco, bebe a água e bota o coco no lugar.*

2. *Quando eu vim lá da Bahia,
eu trouxe meu patuá.
Baiano que tem mironga,
baiano quer mirongar.
Bahia êê! Bahia êa!*

Discursos ponto de invocação de preto-velho na umbanda

1. *Vovó tem sete saias, na última saia tem mironga

Vovó veio de Angola pra salvar filhos de umbanda

Com seu patuá, arruda e guiné,

vovó veio de Angola pra salvar filhos de fé.*

2. *Lá vem preta-velha, descendo a serra com sua sacola,

com seu patuá, com sua mandinga, ela vem de Angola.

Eu quero ver vovó, eu quero ver,

eu quero ver se filho de pomba tem querer.*

Discursos ponto de invocação de caboclo na umbanda

1. *Atravessei o mar a nado,
encima de dois barris.
Eu vinha ver a Juremeira
e os caboclos do Brasil.*

2. *O galo cantou lá na Jurema
foi pra chamar os caboclos dessa tenda.
Pisa caboclo, quero ver pisar.
Pisa caboclo, eles vêm pra trabalhar.*

Discursos ponto de invocação de marinheiro na umbanda

1. *Vem, marinheiro!
Dá licença d'eu chegar.
Meu navio entrou no porto,
ele vem de alto-mar.

Eu não sou daqui,
eu não tenho amor,
sou da Bahia
de São Salvador.

Lá vem, lá vem,
ele vem faceiro,
todo de branco,
com seu bonezinho.*

2. *Oh, marinheiro, marinheiro,
quem te ensinou a navegar,
foi o tombo do navio
ou foi o balanço do mar?*

Discursos ponto de invocação de exu na umbanda

1. *Não era meia-noite quando o malvado chegou
vestindo capa preta dizendo que era doutor,
mas ele é exu dizendo que era doutor.
Ele é exu dizendo que era doutor.*

2. *Deu meia-noite,
a lua se escondeu.*

*Lá na encruzilhada dando a sua gargalhada
Pombagira apareceu.*

É laroiê! É mojubá!

Ela é odara dando a sua gargalhada

quem tem fé em Pombagira

é só pedir que ela dá.

UMA ANÁLISE PRAGMÁTICO-LINGUÍSTICA DAS MENSAGENS NOS DISCOS DE OURO DA *VOYAGER*

JORGE FRANCISCO DA SILVA, KARL HEINZ EFKEN

Universidade Católica de Pernambuco

Resumo. *O projeto Voyager da Nasa completou 42 anos em 2019. Sua extraordinária importância científica também se deve às mensagens afixados nas sondas. O objetivo deste artigo é discutir os critérios de seleção e organização dos referidos registros com base na Semiótica de Peirce e nos conceitos de ‘cash value’ de James e ‘warranted assertibility’ de Dewey. Concluímos com uma breve discussão sobre a nossa relação com o cosmos.*

Palavras-chave. *Semiótica. Cash Value. Warranted Assertibility.*

Abstract. *NASA's Voyager project turned 42 in 2019. Its extraordinary scientific importance is also due to the messages affixed to the probes. The purpose of this paper is to discuss the criteria and organization of the said records through the perspective of Peirce's Semiotics and the concepts of ‘cash value’ in James and ‘warranted assertibility’ in Dewey. We conclude with a brief discussion about our relationship with the cosmos.*

Keywords. *Semiotics. Cash value. Warranted Assertibility.*

1. Considerações Iniciais

No prefácio da coletânea *Murmurs of the Earth* (1979), Carl Sagan relata que duas espaçonaves chamadas *Voyager*⁶⁰ foram lançadas para as estrelas em 20 de agosto e 05 de setembro de 1977. Após uma exploração detalhada do sistema solar externo de Júpiter a Urano entre 1979 e 1986, esses veículos espaciais deixaram lentamente o sistema solar e se transformaram em emissários da Terra para o reino das estrelas. Afixado a cada *Voyager*, segue um disco fonográfico de cobre revestido de ouro como uma mensagem para possíveis civilizações extraterrestres que possam encontrar a sonda espacial em algum espaço e tempo distantes. Cada disco contém 116 imagens e fotografias do nosso planeta, de nós mesmos e de nossa civilização; quase 90 minutos de *world music*; um ensaio de áudio chamado *The Sounds of Earth* e saudações em 55 línguas humanas (e uma em língua de baleia), incluindo saudações do Presidente dos Estados Unidos e do Secretário Geral das Nações Unidas na época.

O objetivo deste artigo é analisar o discurso dos cientistas e artistas responsáveis pelo projeto para responder perguntas sobre autoria, seleção e critérios de organização das mensagens dos Discos de Ouro da *Voyager*.

⁶⁰ Todos os conteúdos dos discos e informações sobre o projeto e a missão estão disponíveis em <https://voyager.jpl.nasa.gov/mission/status/>. (Os autores)

2. Os Discos de Ouro da *Voyager*

O conteúdo das mensagens do Disco de Ouro da *Voyager* foram criados por um comitê internacional de cientistas, artistas e consultores⁶¹ liderados por Carl Sagan e incluem *insights* de colegas cientistas e escritores como Isaac Asimov e Arthur C. Clarke. Suas hipóteses, experiências e conclusões, opiniões e expectativas se encontram relatadas em *Murmurs of the Earth* (1979).

Há evidências, segundo Sagan (1979), de que estrelas são normalmente acompanhadas por planetas e que as condições químicas que levaram à origem da vida na Terra há cerca de quatro bilhões de anos exigem apenas condições cósmicas bem comuns. Muitos cientistas, portanto, pensam na possibilidade do surgimento de formas de vida simples nesses planetas, sua evolução lenta para formas mais complexas, o desenvolvimento de seres com algum grau de inteligência e capacidade de manipular o meio ambiente e, eventualmente, a emergência de algum tipo de civilização tecnológica com seres que podem pensar como nós. Talvez, Sagan (1979) especula, seja possível se comunicar com tais civilizações extraterrestres porque elas, como nós, devem estar sujeitas às mesmas leis da física, da química e da astronomia. Independentemente de diferenças evolucionárias, deve haver uma convergência gradual no desenvolvimento mental entre diferentes espécies planetárias. Portanto, as comunicações deverão se basear em algo que as civilizações devem ter em comum - a ciência. Embora Sagan (1979) admita que as chances do recebimento das mensagens por uma civilização extraterrestre são extremamente remotas, certamente bilhões de pessoas na terra terão acesso às mensagens. Portanto, a função real do Projeto dos Discos de Ouro da *Voyager* será atrair à atenção das pessoas, construir uma expectativa em relação ao contato com inteligências extraterrestres e refletir sobre quem fala e o quê deve ser dito em nome da humanidade.

2.1 Os Desenhos Engravados na Capa de Alumínio do Disco de Ouro

No canto superior esquerdo (Figura 01 abaixo) há um diagrama representando um disco fonográfico, com um braço e agulha de leitura. A agulha está na posição correta para reproduzir o disco do início. Escrita em torno dela, em aritmética binária, está o tempo correto de uma rotação da gravação (3,6 segundos), expressa em unidades de tempo de 0,70 bilionésimos de segundo. O desenho indica que a gravação deve ser reproduzida de fora para dentro. Abaixo desse desenho, há uma vista lateral do braço e da agulha, com um número binário informando a duração de cada lado do disco - cerca de uma hora. A informação na parte superior direita da capa pretende mostrar como as imagens devem ser construídas a partir dos sinais gravados. O desenho superior mostra o sinal típico que ocorre no início de uma imagem. A imagem é feita a partir desse sinal, que traça a imagem como uma série de linhas verticais, semelhante à televisão comum. O desenho no canto inferior esquerdo da capa repete o mapa de pulsares previamente enviado como parte das placas das sondas *Pioneers* 10 e 11. Ele mostra a localização do sistema solar em relação a 14 pulsares, cujos períodos precisos são informados. O mapa de pulsares também tem a função de informar a data de lançamento das naves.

⁶¹ F. D. Drake assumiu a elaboração do acervo de imagens. Sagan colaborou com Tim Ferris na seleção das músicas. Ann Druyan compilou *The Sounds of Earth* e Linda Sagan coordenou o grupo responsável pelas saudações nas várias línguas. (DRAKE, 1979)

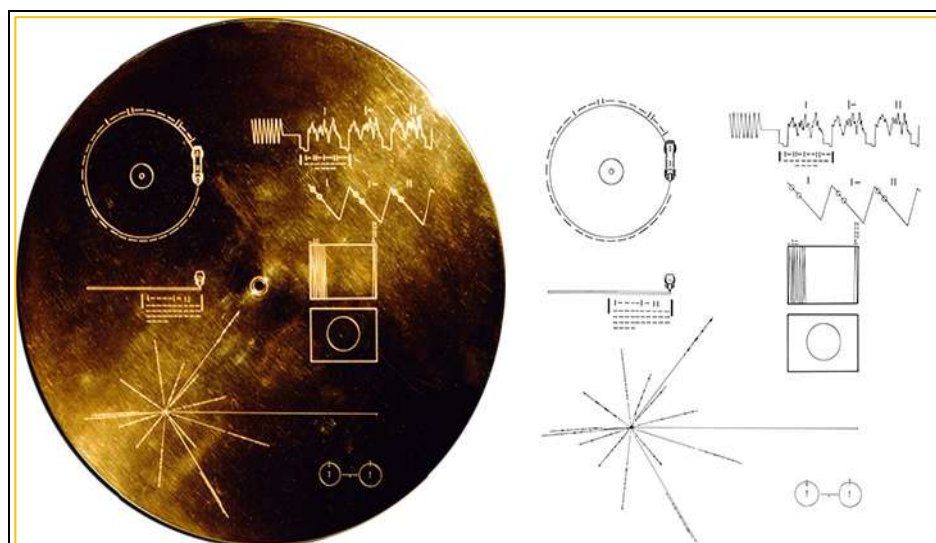


Figura 01. Capa do Disco de Ouro com instruções para extraterrestres

Fonte: NASA/JPL

2.2 As Imagens no Disco de Ouro⁶²

Drake (1979) buscava um método simples para comunicação extraterrestre e lhe ocorreu que uma maneira eficiente de enviar mensagens interestelares inequívocas era transmitir imagens semelhantes as de televisão para repetir o processo de aquisição de linguagem dos bebês humanos. Drake (1979) optou por enviar imagens que poderiam ser usadas para construir textos sofisticados.

2.3 *The Sounds of Earth* no Disco de Ouro⁶³

Druyan (1979) revela que o ensaio de sons de 12 minutos foi concebido para dois ‘destinatários’: um humano e um extraterrestre. No primeiro, Druyan (1979) esperava evocar sorrisos de reconhecimento e, ao segundo, transmitir uma variedade de experiências auditivas que fazem parte da vida em nosso planeta.

2.4 A Música da Terra no Disco de Ouro⁶⁴

Ferris (1979) observa que a música do mundo está repleta de referências e temas inspirados em visões do céu e os 87 ½ minutos de música despachados a bordo das *Voyagers*

⁶² <https://voyager.jpl.nasa.gov/golden-record/whats-on-the-record/images/>

⁶³ <https://voyager.jpl.nasa.gov/golden-record/whats-on-the-record/sounds/>

⁶⁴ <https://voyager.jpl.nasa.gov/golden-record/whats-on-the-record/music/>

representam uma espécie de pagamento simbólico dessa relação entre a humanidade e as estrelas. Ferris (1979) esclarece que dois critérios foram estabelecidos pela equipe para definir a seleção musical. Primeiro, uma ampla gama de culturas deveria ser incluída, não apenas música familiar para a sociedade que lançou a nave espacial. Em segundo lugar, nada deveria ser incluído em preocupações meramente técnicas - toda seleção deveria tocar o coração e a mente.

2.5 As Saudações no Disco de Ouro⁶⁵

Linda Sagan (1979) define o Disco de Ouro como um presente para os nossos vizinhos inteligentes no universo. As saudações são uma celebração do espírito humano, da nossa natureza gregária, nossa alegria em ser criaturas sociais e expressam nosso desejo de iniciar um diálogo com civilizações em outros lugares do cosmos. Como Marco Polo, Linda Sagan (1979) prossegue, nossos emissários têm a função de apresentar nosso cartão de visita como o faria qualquer viajante civilizado. Mas a questão, segundo Linda Sagan (1979) é que tipo de discurso seria adequado? Mensagens pessoais ou coletivas? De tom neutro, quente ou efusivo? Os elementos mencionados acima estão presentes nas 55 saudações em diferentes idiomas. Os falantes foram escolhidos devido à sua fluência linguística, não pelo seu conhecimento científico. Não receberam instruções sobre o que dizer, mas foram informados de que seria uma saudação para possíveis extraterrestres e que deveria ser breve.

3. Uma Análise Pragmático-Linguística das Linguagens no Disco de Ouro

Após a descrição dos registros nos Discos de Ouro, procedemos com uma análise da significação de suas linguagens sob a perspectiva de um pragmatismo linguístico⁶⁶ historicamente ligado à tradição pragmática, especialmente ao pensamento dos pragmáticos clássicos norte-americanos: Peirce, James e Dewey.

Segundo Bernstein (2010), o conhecimento, para o lógico, matemático e cientista Peirce, é fruto de nossa experiência com a realidade, de nossos raciocínios hipotéticos baseados em experiências anteriores, em um processo contínuo de avaliação, aceitação e refutação.

“Nossas crenças são realmente regras de ação e, para entender seu significado, precisamos apenas determinar quais efeitos serão produzidos na realidade.... Esses efeitos estão na raiz de todos conceitos mentais...” (PEIRCE, 1992, p. 132).

O médico e psicólogo James (1890) estabelece a ligação entre linguagem e pensamento e define o homem como um organismo físico inserido em um ambiente natural e, a exemplo de Peirce, também defende que sua sobrevivência e evolução dependem de estratégias mentais, hábitos e ações. “... sucessões do discurso humano não são nada além de sinais de direção no pensamento... ou transações psíquicas ... essas imagens estão sempre em voo e que não podem ser vislumbradas a não ser no voo...” (JAMES, 1890, p. 252-253).

⁶⁵ <https://voyager.jpl.nasa.gov/golden-record/whats-on-the-record/greetings/>

⁶⁶ Projeto de pesquisa em aperfeiçoamento como parte do programa de doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.

Para o filósofo e educador Dewey (1929), as linguagens adquirem significado dentro das comunidades humanas à medida que esses símbolos conseguem apontar para possíveis experiências passadas, presentes ou futuras. Os significados regem o uso e a interpretação das ideias e a interpretação é sempre uma imputação da potencialidade de alguma consequência. “... O coração da língua está na comunicação; na cooperação entre parceiros, modificada e regulada por tal parceria. Os símbolos adquirem significado através de seu uso funcional...” (DEWEY, 1929, p. 213).

É possível perceber nas concepções de linguagens no Disco de Ouro a centralidade de conceitos característicos do pragmatismo linguístico como ‘crenças, hábitos, experiência e ação’ e também identificar dois temas afeitos ao pragmatismo norte-americano - antifundacionismo e falibilismo - responsáveis pela formação e orientação de nossas crenças.

Bernstein (2010) define ‘antifundacionismo’ como uma crítica ao cartesianismo, à dúvida sistemática e à busca de fundamentos sólidos que servissem de base real para o conhecimento em oposição ao relativismo e a negação dos fundamentos da verdade. Os pragmáticos desafiam essa maneira de pensar e buscam exorcizar essa ansiedade cartesiana, rejeitando a ideia de que existe uma base absoluta do nosso ser. ‘Falibilismo’ significa que não há certezas que não possam, em princípio, ser questionadas e essa é a diferença entre indubitabilidade e falibilidade. Muitas de nossas crenças são indubitáveis e inconscientes, mas o que é indubitável hoje pode se revelar falso amanhã. Os pragmáticos defendem que todo conhecimento é falível e corrigível. Desse modo, crenças, experiências, hábitos e ações constituem o eixo central em torno do qual revolvem a semiótica de Peirce e os conceitos de *cash value* em James e *warranted assertibility* (discursos justificáveis) em Dewey.

3.1 Uma Análise Semiótica das Linguagens no Disco de Ouro

Segundo Merrell (2001), o signo peirceano se define como algo que se relaciona com alguma outra coisa para alguém em algum aspecto ou capacidade. O signo (*representamen*), prossegue Merrell (2001), é algo que entra em relação com o ‘objeto semiótico’, que nunca pode ser idêntico ao objeto ‘real’, já que, segundo Peirce, nosso conhecimento nunca é absoluto (antifundacionismo e falibilismo) e não pode ser mais do que uma aproximação do mundo ‘real’. Assim, os ‘objetos semioticamente reais’ que sentimos, provamos, tocamos, ouvimos e vemos nunca são idênticos aos ‘objetos reais’. O terceiro componente do signo peirceano é o ‘interpretante’, normalmente interpretado como a imagem ou o efeito criados pelo signo. Para Peirce o ‘interpretante’ se interpõe entre o signo (*representamen*) e o ‘objeto semiótico’ de tal maneira que produz uma interrelação entre eles ao mesmo tempo se coloca em interrelação com eles. Merrell (2001) observa que a semiose (processo de formação dos signos) e a semiótica (processo de significação dos signos) dependem de uma intrincada interação entre 03 categorias peirceanas: primeiridade, secundidade e terceiridade.

1. Primeiridade: o que existe tal como é, sem referência ou relação com qualquer outra coisa.
2. Secundidade: o que existe como é, em relação a outra coisa, mas sem relação a qualquer terceira entidade.

3. Terceiridade: o que existe tal como é, na medida em que é capaz de relacionar uma segunda entidade com uma primeira e ainda relacionar-se com cada uma delas.

No âmbito dos temas discutidos neste artigo, ‘primeiridade’ como qualidade seria o universo como *caos* no sentido de tudo que pudesse vir a se manifestar. ‘Secundidade’ como relação é o *cosmos* manifestado em conformidade com as leis físicas. ‘Terceiridade’ como representação coloca o primeiro em relação ao segundo na medida em que observadores ou *quasi*-observadores procuram compreender a causa e as leis que governam os fenômenos em seu entorno. As mensagens no Disco de Ouro da *Voyager* constituem uma instância de ‘terceiridade’ - um terceiro estabelece relações entre um primeiro em um segundo. A possibilidade de comunicação com vida extraterrestre existe porque os membros da equipe coordenada por Sagan defendem que as leis físicas são universais e que poderiam ter contribuído para o surgimento e evolução de vida inteligente em outras paragens do cosmo. E todo tipo de vida depende do desenvolvimento da capacidade de linguagem, verbal ou não-verbal, por meio acústico, químico, elétrico, térmico, fotoelétrico, etc. (SEBEOK, 2001). Assim, a ‘terceiridade’ como representação constitui a relação da ‘secundidade’ com a qualidade da ‘primeiridade’.

Merrell (2001) aborda também as 03 classes de signos em Peirce: ‘ícones, índices e símbolos’. Um ícone é um signo que se interrelaciona com seu ‘objeto semiótico’ em virtude de alguma semelhança como no caso das imagens. Um índice é um signo que se interrelaciona com seu objeto semiótico através de alguma conexão causal real ou imaginada como no caso de fumaça e fogo. Símbolos são mais complexos porque suas relações com os objetos semióticos são convencionais e, portanto, envolvem a própria natureza simbólica da linguagem como representação da realidade. Nas mensagens do Disco de Ouro da *Voyager*, os desenhos e diagramas na capa do disco podem ser considerados ícones porque operam por semelhança e engajam a percepção para produzir sensações e impressões. Os inventários de imagens, sons e músicas no disco também procuram chegar aos mesmos resultados - transmitir informações através dos sentidos e produzir conhecimento. Os autores esperam que os mesmos registros acima possam alcançar eventualmente o nível de índices, uma vez que percepções organizam sensações sobre ideias de causa, unidade, relação, necessidade, contigência, tempo e espaço como categorias essenciais para a coordenação da experiência racional. O signo peirceano como símbolo aparece no disco na forma do manual de instruções na capa do disco para a decodificação das mensagens e das saudações em 55 línguas. A lógica que organiza a linguagem no primeiro texto é essencialmente matemática, enquanto as saudações seguem uma lógica mais simbólica e convencional própria das linguagens naturais. Novamente, a expectativa dos autores é de que a linguagem do manual seja de mais fácil compreensão por parte de ‘destinatários extraterrestres’ e o desafio real seria encontrar chaves para interpretar a intencionalidade dos remetentes. Entretanto, apesar de sua subjetividade, a inclusão das saudações no disco representa o que pensamos e como nos sentimos sobre a possibilidade de comunicação extraterrestre.

3.2 O conceito de *cash value* em James

Diferentemente da posição reformista de Peirce, que acreditava na existência de uma verdade, embora de difícil compreensão, James desenvolveu um conceito mais revolucionário de verdade conhecido como *cash value*. Para uma crença ser verdadeira, assim defende James, basta que tenha utilidade ou seja conveniente para quem nela acredita. Desse modo,

abre-se a possibilidade de verdades pessoais e da existência de uma multiplicidade de verdades. A obra de James trata de questões polêmicas como o papel da fé e os efeitos da experiência religiosa no comportamento humano. James (1896) afirma que, em temas para os quais não existe um modo racional de resolver problemas e encontrar respostas, existem justificativas razoáveis em usar meios não racionais para adotar crenças. Ele conclui que tal vontade ou necessidade de acreditar em alguma coisa faz parte da nossa natureza, mas, ao mesmo tempo, nos obriga a escolher uma posição, a assumir compromissos e aceitar suas consequências. As mensagens nos Discos de Ouro abordam um tema de difícil ou talvez impossível solução - a comprovação da existência de vida extraterrestre inteligente. Percebemos, então, o uso do conceito de *cash value* na modalização do discurso dos colaboradores do projeto.

O primeiro exemplo vem da escritora Ann Druyan. Druyan (1979) revela que concebeu a coletânea *The Sounds of Earth* tomando por base mundos extraterrestres muito diferentes do que Darwin uma vez descreveu como ‘belas ramificações da vida sempre em mutação’, mas admite que podemos compartilhar com seus habitantes algumas das mais fundamentais características geológicas, meteorológicas e possivelmente tecnológicas. A romancista também observa que as assinaturas elétricas do ser humano e das estrelas são semelhantes nas gravações e simbolizam nossa relação e integração com o cosmos e apontam que, embora não saibamos por quanto tempo a *Voyager* seguirá errante pelos espaços interestelares, enquanto sua missão durar, estará celebrando a vida no planeta e nos mantendo vivos. Como segundo exemplo, podemos citar o também escritor Timothy Ferris, encarregado da compilação *World Music*. Ferris (1979) reclama contra as pressões de tempo e a falta de informações sobre a música não-ocidental. Milhares de gravações de Bach podem ser encontradas, mas apenas algumas gravações de coros georgianos ou canções de pigmeus africanos estão disponíveis; não há problemas para encontrar exemplos do virtuosismo de Glenn Gould, mas os trabalhos do músico chinês Kuan P'ing-hu são escassos; Stravinsky pode ser apreciado juntamente com suas notações musicais, mas as palavras dos compositores da música javanesa estão perdidas. Ferris (1979) observa que a Terra pode ser um dos muitos mundos do universo, mas também contém ela própria muitos mundos e metade dos registros da *Voyager* é deles. Ferris (1979) justifica que metade do disco consiste em composições dos mesmos compositores, Bach e Beethoven, na esperança de facilitar a ‘decodificação’ por ouvintes extraterrestres. Finalmente, a escritora e artista Linda Sagan (1979), a quem coube organizar as *Saudações*, justifica a inclusão de línguas antigas (sumério, acádio, hitita e latim) pela sua importância histórica e lamenta a absoluta falta de capacidade no disco para a inclusão de uma espécie de *Pedra de Rosetta* que pudesse facilitar traduções alienígenas. Linda Sagan (1979) relata que todas as decisões durante o projeto *Voyager* foram baseadas na suposição de que havia dois públicos a quem as mensagens estavam endereçadas - um na Terra e outro em planetas de estrelas distantes. Quanto aos últimos, Linda Sagan (1979) acrescenta que a expectativa é que teriam ouvidos e olhos porque não é possível conceber organismos intelectualmente desenvolvidos sem órgãos dos sentidos.

Esse conceito de *cash value* desenvolvido por James é ao mesmo tempo psicológico e naturalista e seu naturalismo pragmático teve um grande impacto na formação das teorias do conhecimento e da investigação no pragmatismo instrumental de Dewey.

3.3 O conceito de *warranted assertibility* em Dewey

A exemplo de James, Dewey é menos reformista e mais revolucionário em sua epistemologia. Dewey também define a verdade como aquilo em que se é útil acreditar. Entretanto, segundo seu conceito de *warranted assertibility* (discursos justificáveis), tais verdades dependem de reflexão. Antes de afirmar algo, temos que ter razão suficiente para apresentar nossas declarações como verdadeiras e como resultado de conhecimentos decorrentes de processos de investigação competentes. Dewey (1939) defende que processos de investigação, se devidamente lógicos e científicos, trazem legitimidade aos discursos e que as ideias se tornam verdadeiras quando funcionam, cumprem sua finalidade e encontram soluções para os problemas para os quais foram criadas. Essa visão funcional da mente em Dewey (1939) envolve dimensões biológicas, mas é também fundamentalmente um fenômeno social. Funções cognitivas superiores, como a conceptualização, a razão e a linguagem, emergem a partir de funções inferiores relacionadas à percepção, às habilidades motoras e às emoções. Dewey defende um naturalismo não metafísico baseado no ‘princípio de continuidade’: “não há quebra de continuidade entre as funções cognitivas, biológicas e físicas. ‘Continuidade’ significa que a razão nasce de atividades orgânicas, sem ser idêntica àquilo que lhe deu origem”. (DEWEY, 1939, p. 19).

Encontramos aplicações do conceito de *warranted assertibility* (discursos justificáveis) no discurso mais assertivo dos cientistas do projeto. Drake (1979), astrônomo e astrofísico, responsável pelo desenvolvimento das tecnologias que permitiram a gravação dos desenhos e imagens na capa e no disco, explica abaixo como suas crenças e experiência contribuíram para a formação de uma visão estrutural de linguagem baseada no potencial de significação das imagens. A possibilidade de comunicação com vida inteligente extraterrestre e seus desdobramentos têm sido uma obsessão particular da exobiologia que culminou no Disco de Ouro. O desenvolvimento das tecnologias para enviar mensagens interestelares começou logo após o início do programa de busca por inteligência extraterrestre (SETI). Em 1959, dois físicos da Universidade de Cornell, Philip Morrison e Giuseppe Cocconi concluíram que ondas de rádio poderiam ser usadas para o contato interestelar. Os sistemas de transmissão de rádio e os radiotelescópios da Terra, por volta de 1959, podiam se comunicar através de distâncias interestelares com equipamentos similares. Em um artigo intitulado *Searching for Interstellar Communications*, Morrison e Cocconi finalizaram com uma declaração surpreendente: “Se existirem sinais [interestelares], os meios de detectá-los estão agora disponíveis” (*Nature*, 1959, volume 184, p. 844 - 846). Acreditavam, portanto, que uma busca discriminatória por sinais era plenamente justificável e que, embora a probabilidade de sucesso fosse difícil de estimar, a chance de sucesso seria zero se nunca tentássemos. Calculou-se (Drake 1979) que as civilizações mais próximas podem estar a 1000 anos-luz de distância e que provavelmente seriam muito mais avançadas do que nós. Surgiram discussões sobre possíveis meios para construir mensagens destinadas a permitir uma comunicação fácil entre civilizações que nunca tiveram contato prévio. Sugeriu-se transmitir o valor de π com um número bem grande de decimais ou talvez uma sequência de números primos. Pensavam que essas mensagens seriam reconhecidas como evidência de vida inteligente e que dariam uma medida da nossa inteligência. Eventualmente, essas idéias foram descartadas porque a própria transmissão já seria prova suficiente da existência de uma civilização inteligente.

Percebemos um segundo exemplo de aplicação do conceito deweyano nas declarações de Carl Sagan sobre a possibilidade de comunicação com inteligências extraterrestres. Trata-se do princípio de continuidade usado por Dewey para explicar o surgimento e a evolução da

inteligência a partir de atividades orgânicas simples. Sagan (1979) argumenta que estrelas são normalmente acompanhadas por planetas e as condições que permitiram o surgimento da vida na Terra são na verdade bastante comuns em termos cósmicos. Portanto, formas de vida simples podem eventualmente evoluir para formas mais complexas, desenvolver algum grau de inteligência e a capacidade de manipular o meio ambiente. Tais seres poderiam criar algum tipo de civilização tecnológica e poderiam pensar como nós ou talvez até melhor. A esperança de Sagan (1979) é que seja possível se comunicar com representantes de tais civilizações extraterrestres, porque eles, como nós, devem estar sujeitos as mesmas leis da física, da química e da astronomia.

4. Considerações Finais

A ciência por trás do projeto de *Voyager* é por si só algo simplesmente fascinante. No exato momento em que escrevemos estas palavras, graças aos enormes esforços de divulgação científica das equipes da NASA, sabemos a distância exata que separa as naves da Terra: 13.781.490.429 milhas (*Voyager 1*) e 11.410.059.608 milhas (*Voyager 2*).⁶⁷ Talvez mais impressionantes do que as imensas distâncias, as sondas são os primeiros objetos a atingir o espaço interestelar, sejam as escalas de tempo envolvidas no projeto. Segundo estimativas de Sagan (1979), a vida útil dos discos pode chegar até a 01 bilhão de anos. *Murmurs of the Earth* (1979) também se revelou uma leitura muito interessante porque relata toda a história da concepção dessa ‘cápsula do tempo’ ou ‘mensagem dentro da garrafa’ que os registros do Disco representam. De fato, as explicações e justificativas para a inclusão de cada imagem e cada som no livro possibilitam análises muito mais profundas e detalhadas do que foi possível fazer neste artigo introdutório. Entretanto, encontramos respostas para questões sobre as intenções e objetivos dos criadores, organização do projeto e critérios de escolha das referidas mensagens. Nosso exame de formulações centrais no pensamento dos pragmáticos clássicos norte-americanos estabeleceu que existe uma relação circular e dinâmica entre crenças, experiências e linguagem. Também foi possível estabelecer que a formação do discurso inteligente e a significação da linguagem constituem um único aspecto visto de diferentes perspectivas e que lógica, inteligência, pensamento e linguagem são entes naturalmente imbricados. As concepções de linguagem dos cientistas e colaboradores do projeto revelam temas pragmáticos como antifundacionismo e falibilismo, além de conceitos centrais como a semiótica de Peirce, *cash value* de James e *warranted assertibility* (discursos justificáveis) de Dewey. Após o exame dos aspectos lógicos na construção, organização e efeitos das mensagens chamou-nos a atenção o fato de que, mesmo em um ambiente altamente tecnológico, dominado pelo discurso técnico-científico de engenheiros, astrofísicos, matemáticos, entre outros, a linguagem é essencialmente entremeada por argumentos do tipo *cash value* e *warranted assertibility* (discursos justificáveis). O casal Sagan (1979) ‘aposta’ na possibilidade de vida inteligente em outros planetas como resultado das mesmas leis físicas e condições naturais responsáveis pelo surgimento e evolução da vida na terra. Sagan (1979) ‘espera’ que tais seres, sujeitos às mesmas leis universais, ‘sejam’ até melhores engenheiros, poetas e filósofos, mas ‘cogita’ que é a ciência que nos une e, portanto, os códigos de linguagem ‘devem’ ser basicamente científicos. Embora Carl Sagan (1979) ‘calcule’ a vida útil dos Discos de Ouro em 01 bilhão de anos, Linda Sagan (1979) ‘alerta’ que não sabemos se a humanidade é capaz de durar tanto tempo, mas ‘ressalta’ que, ‘seja como for’, felizmente estaremos vivos através de nossos registros. O caráter psicológico do conceito de *cash value* permite analisar a formação e o papel de crenças de senso comum dentro discurso de

⁶⁷ Informações disponíveis em <https://voyager.jpl.nasa.gov/mission/status/>. (Os autores)

comunidades científicas. O estudo da articulação desse tipo de crença se justifica por três razões principais. Em primeiro lugar, surgem em virtude de um grande número de questões abertas que nos confrontam (religião, ciência, política, ética, etc.) e para as quais não existe, e talvez nunca existirá, nenhum tipo de consenso. Em segundo lugar, a própria neutralidade frente à questões polêmicas e passionais já representa uma tomada de posição. Por último, qualquer posição adotada representa um compromisso e tem consequências para a nossa vida. A natureza ética e o idealismo do conceito de *warranted asertibility* (discursos justificáveis) surgem nos comentários de Sagan (1979) sobre as chances extramente remotas do recebimento das mensagens por civilizações extraterrestres. Mas o cientista enfatiza que a função real do projeto é conscientizar os bilhões de pessoas que teriam acesso às mensagens sobre a possibilidade de contato com inteligências extraterrestres e, fundamentalmente, sobre nossa relação com o cosmo, as consequências de nossas ações e sobre o quê deve ser dito em nome da humanidade.

Referências Bibliográficas

BERNSTEIN, Richard John. **The Pragmatic Turn**. Polity Press, 65 Bridge Street, Cambridge CB2 1UR, UK. First published in 2010.

DEWEY, John. **Experience and Nature**. London George Allen & Unwin, Ltd. Ruskin house, 40 Museum Street, W.CX. 1929.

DEWEY, John. **Logic, the Theory of Inquiry**. Henry Holt and Company, Inc. New York. 1939.

DRAKE, Frank. 2. The Foundations of the Voyager Record. [In] **Murmurs of Earth**. Sagan, C. (Org.) Random House, New York, 1979.

DRUYAN, Ann. 5 The Sounds of Earth. [In] **Murmurs of Earth**. Sagan, C. (Org.) Reprint of the ed. published by Random House, New York, 1979.

FACT SHEET. [In] **FAQs. Nasa, Jet Propulsion Lab. Caltech. Voyager**. Disponível em: <https://voyager.jpl.nasa.gov/frequently-asked-questions/> Acesso 20/02/2018.

FERRIS, Timothy. 6 Voyager's Music. [In] **Murmurs of Earth**. Sagan, C. (Org.) Reprint of the ed. published by Random House, New York, 1979.

JAMES, William. American Science Series – Advanced Course. **The Principles of Psychology**. Henry Holt and Company. New York. 1890.

JAMES, William. **The Will To Believe**. An Address to the Philosophical Clubs of Yale and Brown Universities. Published in the New World, June, 1896.

LOMBERG, Jon. 3 Pictures of the Earth. [In] **Murmurs of Earth**. Sagan, C. (Org.) Reprint of the ed. published by Random House, New York, 1979.

MERRELL, Floyd. 2 Charles Sanders Peirce's Concept of the Sign. Cobley, P. (Editor). [In] **The Routledge Companion to Semiotics and Linguistics**. Routledge, London. 2001.

MORRISON, Philip; COCONNI, Giuseppe. Searching for Interstellar Communications. [In] **Nature**, 1959, v. 6. New York. Disponível em < <http://www.bigear.org/vol1no1/interste.htm>> Acesso em 11/11/2019.

PEIRCE, Charles Sanders. **The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings, vol. 1: 1867–1893**. Ed. N. Houser and C. Kloesel. Indiana University Press, Bloomington. 1992

PEIRCE, Charles Sanders. **Reasoning and the Logic Things**. Cambridge: Harvard University Press. 1992b.

SAGAN, Carl. Preface. [In] **Murmurs of Earth**. Sagan, C. (Org.) Reprint of the ed. published by Random House, New York, 1979.

SAGAN, Carl. 1. For Future Times and Beings. [In] **Murmurs of Earth**. Sagan, C. (Org.) Reprint of the ed. published by Random House, New York, 1979.

SAGAN, Linda Salzman. 4 A Voyager's Greetings. [In] **Murmurs of Earth**. Sagan, C. (Org.) Reprint of the ed. published by Random House, New York, 1979.

SEBEOK, Thomas Albert. 1 NonVerbal Communication. Cobley, P. (Editor). [In] **The Routledge Companion to Semiotics and Linguistics**. Routledge, London. 2001.

OS EFEITOS DE SENTIDOS NAS CARTAS DOS SUICIDAS PUBLICADAS NO FACEBOOK

JOSÉ BERNARDO DE AZEVEDO JUNIOR

Universidade Presbiteriana Mackenzie

bernardojunior@hotmail.com

Resumo. *À luz da Semiótica Francesa, esta pesquisa de doutorado objetiva estabelecer a constituição dos efeitos de sentidos nas cartas dos suicidas publicadas no Facebook nos anos de 2019 e 2020. A hipótese é que os suicidas querem ser reconhecidos para além da sua própria vida por conta da sociedade do espetáculo em que vivemos no século XXI com a Internet. Para tanto, empregamos os estudos de Algirdas Greimas, além dos semioticistas Diana Barros e José Fiorin.*

Palavras-Chave. *Semiótica. Suicídio. Facebook.*

Abstract. *According to French Semiotics, this doctoral research aims to establish the constitution of sense effects in suicide letters published on Facebook in 2019 and 2020. The hypothesis is that suicides want to be recognized beyond their own lives because of show society in which we live in the 21st century on the Internet. Then we will use the studies by Algirdas Greimas and Jacques Fontanille, as well as semioticians Erick Landowski, Diana Barros and José Fiorin.*

Keywords: *Semiotic. Suicide. Facebook.*

1. Introdução

Este trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento em que trabalhamos com as paixões presentes nos discursos que engendram as cartas deixadas pelos suicidados no Facebook. Ao longo da existência, o homem vem trabalhando incansavelmente na construção do sentido para sua razão de ser e de estar no mundo. Desde a formação das sociedades primitivas, a ocupação de territórios e a luta pela sobrevivência, ele aos poucos foi tomando consciência de sua singularidade e condição diferenciada das outras espécies e, cada vez mais, desenvolvendo meios para afirmar sua presença no mundo e dar sentido a ela.

Quando lançamos nossos olhares às investigações pela história da Filosofia, mesmo que brevemente, encontramos a tentativa milenar que faz o homem entender sua existência, as razões de sua passagem pelo mundo para buscar respostas que possam justificar suas atitudes. É para satisfazer essa busca que cria teorias na tentativa de apontar caminhos capazes de conferir algum destino, ou alguma explicação para sua vida.

Imerso nesses pensamentos, o foco da nossa atenção é a atividade humana, ou seja, aquela que procura encontrar uma razão e um sentido para o que se convencionou chamar a passagem do homem pela Terra. De caráter filosófico, essa abordagem abarca a teoria da atividade verbal, isso é, o ponto de partida dessa pesquisa. Assim, os homens fariam uso da palavra para poder entrar em contato uns com os outros, para divulgar seus pensamentos, seus sentimentos, seus propósitos ou, como querem os atuais estudos da linguagem, para convencer.

Reconhecida como a era da informação e da comunicação, os tempos atuais estão comandados pelas conexões interativas de fluxo comunicacional que ganham dimensão infinita pela rede de conexões virtuais postas em ação. De modo mais largo, trata-se de mudanças em processos culturais mediados pela convergência digital as quais constituem importante insumo para que se produza a inovação.

A presença da tecnologia e de novos meios de comunicação vem transformando o modo dos indivíduos se comunicarem, se relacionarem e construírem conhecimentos. Este fenômeno propicia lógicas de agrupamentos diferenciados, em consequência de ações culturais desta chamada cibercultura. Hoje quando falamos em mobilidade, estamos nos referindo ao termo “glocal”, introduzido na área de ciências humanas pelo filósofo Paul Virilio (1993). Trata-se da fusão das palavras “global e local” sem redução do sentido dos verbetes. Muito pelo contrário, surge um novo sentido capaz de dar conta do processo relacional vivenciado pela sociedade contemporânea.

Para Trivinho (2012), o fenômeno glocal pertence ao século XX, porém as suas características já são possíveis de serem percebidas nos primeiros media capazes de trocar informações entre emissor-receptor em tempo real.

[...] no último quartel do século XIX, já estão presentes todos os elementos básicos que sustentam a existência do glocal atual: equipamentos de telecomunicações, infra-estrutura de rede (pressupostas aí as estações de processamento, codificação e decodificação internacional), acoplamento entre ser humano e máquina, procedimentos de emissão e recepção, tempo real, fluxo (sonoro e/ou imagético) de sentido e não sentido, espectralização da interação humana, desejo comunicacional (de abordagem da alteridade como espectro, isto é, imagem, texto, ícone etc.) [...]. (TRIVINHO, 2012, p. 246).

Compreende-se, portanto, que essa globalização acaba por facilitar o agrupamento do homem em redes de relacionamento estabelecendo relações de trabalho, de amizade, enfim, relações de interesses que se desenvolvem e se modificam conforme a sua trajetória. Assim, o indivíduo vai delineando e expandindo sua rede conforme sua inserção na realidade social. As redes sociais constituem uma das estratégias subjacentes utilizadas pela sociedade para o compartilhamento da informação e do conhecimento, mediante as relações entre sujeitos que as integram.

São justamente nessas redes sociais que cada indivíduo tem sua função e sua associação com outros indivíduos vai formando um todo que representa a rede. As redes sociais, segundo Marteleto (2001, p.72), representam “[...] um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados”.

Castells (1999, p.498) faz uma relação direta das redes com a sociedade na Era da Informação e as define como “um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta. Concretamente, o que um nó é depende do tipo de redes concretas de que falamos”.

Portanto, apreendemos que o contexto em que estamos inseridos desencadeia uma série de mudanças na rotina dos indivíduos, e uma delas evidencia as redes como ponto de convergência da informação e do conhecimento. Como diz Sodré (2002, p.14), rede é “onde as conexões e as interseções tomam o lugar do que seria antes pura linearidade”. Enfim, o que podemos dizer então é que redes sociais envolvem um conjunto de atores que mantêm

ligações entre si, ou seja, temos na esteira da discussão um espaço de interação que possibilita, a cada conexão, contatos que proporcionam diferentes informações, imprevisíveis e determinadas por um interesse que naquele momento move a rede.

Aqui, percebe-se uma mudança de comportamento da sociedade. Antes da internet, no decorrer da vida, as pessoas se relacionavam fisicamente, tornavam-se amigas, a princípio, nos meios familiares, nas igrejas, nos clubes, nas escolas, nos locais de trabalho, enfim, criavam círculos sociais presenciais. Depois da internet, as pessoas tornam-se amigas, mesmo sem nunca terem se encontrado fisicamente.

A internet ampliou de modo impensável a nossa capacidade de comunicação. Se por um lado isso abriu as portas para um universo de acesso ao conhecimento, também viabilizou a criação de um espetáculo pessoal que é exibido 24 horas por dia, 7 dias por semana. Passamos, quase que exclusivamente, a transmitir a nossa rotina, sempre através da lente da vitória, da importância que vai para a rede social é o melhor de tudo aquilo que fazemos.

Por outro lado, ainda não deparamos com uma maneira de convergir a tristeza nas redes sociais. Evidentemente, que não existe uma etiqueta social para aquilo que seja comemoração, ou uma confusão na Internet. O Facebook, uma importante rede social, tentou dar caminho a essa expressão e habilitou uma reação de tristeza à postagem dos usuários figurativizada em uma “carinha triste”. Anteriormente, para qualquer tipo de postagem, só existia o *like*, ou a curtida como é o termo mais conhecido, o que sempre nos remete ao fato que gostamos, ou aprovamos tal postagem.

O fato é que a sociedade ainda não desenvolveu uma forma de lidar com as postagens com um sentido mais triste, ou até mesmo com a morte. Quando alguém publica uma informação um falecimento, a reação natural é o uso da reação de “carinha triste”. Neste jogo de visualizações, claramente, enxergamos que a arquitetura das redes sociais pode engessar o tipo de informação que circula ali, deixando mais forte ainda a barreira da alegria absoluta.

Por outro lado, a morte é a consequência natural da vida. Todos nós um dia passaremos por isso, de uma forma ou de outra teremos que perecer, ou seja, deixar de viver. Não por causa de uma fatalidade do destino, mas porque faz parte enfrentarmos esse processo conhecido como ciclo da vida. Para a ciência, essa existência é determinada em etapas como nascer, crescer, reproduzir, envelhecer e morrer, que por muitas das vezes são contrariadas pelas mais variadas exceções que o destino nos reserva.

2. A morte, o suicídio e o discurso

Lançamos nossos olhares sobre o ato de morrer. Segundo Alves (1990), existe uma morte que ceifa por fora e outra que germina por dentro e que produzem experiências de sofrimento distintas nos que a observam. A morte que ceifa por fora é aquela proveniente das guerras, acidentes, doenças, velhice e todas as outras formas em que a morte é um elemento fortuito que, apesar de dolorosa, deve e pode ser chorada. Já a morte que germina por dentro, ou seja, o suicídio, é de outra ordem, pois impõe-se enquanto discurso a ser lido e interpretado, mesmo que negado e/ou emudecido, estando esta mensagem exposta no silêncio aterrorizador do corpo inerte. O que temos em jogo, então, é o indivíduo contra si mesmo.

É inegável que o sentido da vida deve ser respondido por cada indivíduo, a cada momento de sua vida. Contudo, por suas implicações, o suicídio não é uma questão apenas existencial, privativa de cada indivíduo, mas também uma questão social, como aponta

Durkheim (2000). Para o autor (2000, p.14), o suicídio “é todo caso de morte que resulta, direta ou indiretamente, de um ato, positivo ou negativo, executado pela própria vítima, e que ela sabia que deveria produzir esse resultado”.

O impacto social do suicídio, apesar de conhecido, ainda não é bem compreendido, nem plenamente dimensionado. Em geral, como afirma Ariès (2012), o suicido é tratado como tabu. Além disso, provavelmente deva ser a morte mais difícil de ser aceita, tanto que não é raro ouvir dos familiares elementos de dúvida sobre se houve realmente suicídio. Ela não se encaixa no que Ariès (1982) denomina de uma boa morte, ou seja, aquela que se seguiu a uma boa vida. O suicídio implica necessariamente na percepção de que havia algum problema na vida do morto, ao menos do ponto de vista do familiar.

Justamente nesse ponto começam as notícias de suicídio sempre acompanhadas da pergunta “do porquê”. Para o senso comum é um contrassenso, pois o suicídio vai contra Deus, o Estado e ao “instinto de preservação”. Assim, enquanto gesto que germina por dentro, último acorde de uma melodia ensaiada em silêncio, o suicídio se impõe enquanto mensagem a ser decifrada, ainda que incomoda, ainda que negada (ALVES, 1990).

Muitos suicidados deixam cartas ou bilhetes de adeus tornando a mensagem angustiante por não ter um desfecho, algo concreto que permita enunciá-la apontando um culpado, ou explicando as razões, ou até mesmo absolvendo os suspeitos. Nos dias de hoje, não são bilhetes escritos manualmente. Na verdade, são postagens que tem se tornado comum nos últimos anos por conta da popularização da internet.

Embora supostamente o suicida publique suas intenções na rede social, esse ato de leitura não acontece como um simples piscar de olhos. A compreensão é trabalhada pelo leitor, de modo que ler é uma tarefa que exige paciência e persistência, até que se possa chegar à compreensão do sentido.

A linguagem se torna constitutiva da realidade humana porque por meio dela é possível estabelecer a comunicação, uma vez tão intrínseca e elementar à sociedade que não pode se pensar nela fora dos sujeitos, mas um conteúdo e um continente pertencente a eles. A comunicação é, então, o ato de se comunicar, de se relacionar com as outras pessoas e serve para que as pessoas possam se relacionar, transformando-se respectivamente e a realidade em que vivem.

Sem comunicação, cada pessoa seria um mundo fechado em si mesmo. Pela comunicação as pessoas compartilham experiências, ideias e sentimentos. Ao se relacionarem como serem interdependentes, influenciam-se mutuamente e, juntas, modificam a realidade onde estão inseridas. (BORDENAVE, 1992, p. 36).

Para que ocorra a comunicação deve haver um conjunto de elementos constituídos por um emissor (ou remetente), que produz e emite uma determinada mensagem dirigida a um receptor (ou destinatário). Contudo, para que a comunicação se processe efetivamente entre estes dois elementos, a mensagem deve ser realmente recebida e decodificada pelo receptor. Assim, faz-se necessário que ambos estejam dentro de um mesmo contexto, devem utilizar um mesmo código e estabelecerem um efetivo contato através de um canal de comunicação (JAKOBSON, 2007).

Assim, é sabido que o processo de comunicação se dá:

O REMETENTE envia uma mensagem ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz, a mensagem requer um contexto a que se refere (ou “referente”, em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um código total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (oi, em outras palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem); e, finalmente, um CONTACTO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos entrarem e permanecerem em comunicação. (JAKOBSON, 2007, p. 123)

Na escapatória de uma concepção mecanicista, a semiótica greimasiana situa a noção de “comunicação” em contextos mais amplos, como o das atividades humanas em geral. Para Greimas & Courtés (2013, p.81) é “indispensável situar essa noção-chave em um contexto mais amplo”. Isso implica, de acordo com a semiótica francesa, enxergar a aspectualização da comunicação como processo comunicativo. Os semioticistas explicam que as ações humanas são divididas em dois blocos: o eixo da produção, quer dizer, a ação dos homens sobre as coisas; e o eixo da comunicação – a ação do homem sobre os próprios homens, criadora das relações intersubjetivas e fundadoras da sociedade.

As atividades humanas, no seu conjunto, são geralmente vistas como ocorrendo em dois eixos principais: o da ação sobre as coisas, pela qual o homem transforma a natureza – e o eixo da produção -, e o da ação sobre os outros homens, criadora das relações intersubjetivas, fundadoras da sociedade – é o eixo da comunicação. (GREIMAS & COURTÉS, 2013, p. 81)

Desse modo, para Greimas, o ato de comunicar é visto como uma manipulação, não num sentido depreciativo, porque se trata apenas de um fazer-fazer e um fazer-criar. Assim, quem comunica algo quer fazer com que o outro faça algo ou creia em alguma coisa. Comunicar, antes de qualquer coisa, é pressupor a quem eu me dirijo, qual é o saber desse enunciatário, o que será comunicado, de que maneira, para que, de fato, a comunicação seja bem-sucedida.

Se assumir a fala do outro é nela acreditar de uma certa maneira, então, fazê-la assumir equivale a falar para ser acreditado. Assim considerada, a comunicação é mais um fazer-criar e um fazer-fazer do que um fazer-saber, como se imagina um pouco apressadamente. (GREIMAS & COURTÉS, 2013, p. 83)

A abordagem propriamente semiótica da comunicação caminha por um viés bem diferente da apresentada pela teoria da comunicação tradicional, da qual o esquema mencionado pode ser considerado representativo. À medida em que a comunicação se situa entre sujeitos e em que os valores investidos nos objetos postos em circulação (valores pragmáticos ou cognitivos, descritivos ou modais) são considerados constitutivos do ser do sujeito, é evidente que emissor e o receptor (considerados pela teoria da comunicação) cedam lugar ao Destinatador e ao Destinatário, instâncias trabalhadas pela semiótica, uma vez que o sujeito não é um mero espectador do discurso.

Essa diferença terminológica está ligada à que opõe a teoria da comunicação à semiótica: enquanto o emissor representa uma posição vazia (numa perspectiva essencialmente mecanicista, que procura lidar com puros autônomos), o destinatador é um sujeito dotado de uma competência particular e apreendido em um momento de seu devir (o que corresponde a um ponto de vista mais ‘humanizante’, adotado pela semiótica) (GREIMAS & COURTÉS, 2013, p. 163).

Ressaltamos aqui que, fundada por Algirdas Julien Greimas, a semiótica de linhagem francesa tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever e explicar “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2005, p. 11). Desta forma, na relação entre os sujeitos, o que está em jogo é o texto como objeto de comunicação (BARROS, 2005). A palavra “texto” provém do verbo latino *texo*, *texui*, *textum*, *texere*, que quer dizer tecer. Da mesma forma que um tecido não é um amontoado desorganizado de fios, o texto não é um amontoado de frases, nem uma grande frase. Tem ele uma estrutura, que garante que o sentido seja apreendido em sua globalidade, que o significado de cada uma de suas partes dependa do todo (FIORIN, 2006). Logo, a postagem do suicida torna-se um texto organizado de sentido, formado por partes que se completam. (FIORIN, 2006).

O texto passa a ser concebido como discurso no momento em que o sujeito constrói e transforma a prática social em que ele está inserido, apresentando uma quando concretizado nas relações sociais.

Um domínio semiótico pode ser denominado discurso (discurso literário ou filosófico, por exemplo) em razão de sua conotação social relativa ao contexto cultural dado (um texto medieval sagrado é considerado por nós literário, dirá J. Lotman), independente e anteriormente à sua análise sintática ou semântica. (GREIMAS & COURTÉS, 2013, p. 147).

Os desenvolvimentos da semiótica greimasiana permitem enfocar a leitura sob as diretrizes de duas concepções complementares, que tornam possível, ao mesmo tempo, compreender o texto como objeto de significação e como objeto de comunicação (BARROS, 2005, p. 11). Dentro do primeiro tipo de concepção, só é pertinente para o trabalho de análise a estruturação interna do texto, denominado “leitura interna” ou imanente. Já no segundo tipo de concepção, entendido como complementar ao primeiro, a análise volta-se para os aspectos exteriores ao texto. O que temos em jogo, então, é a compreensão do texto que se dá pela sua organização ou estruturação que faz dele um todo de sentido, e de outro lado, levamos em consideração a comunicação que se estabelece entre um destinador/enunciador, o produtor do texto, e um destinatário/enunciatário, o leitor do texto.

A semiótica de Greimas defende que o texto se manifesta por um plano de conteúdo – a parte inteligível, conceitos, impressões, valores afetivos e sociais – e um plano de expressão, a parte perceptível, a materialidade constituída de concretudes. Barros (2005) salienta que o sentido do texto pode ser examinado, através do plano de conteúdo sob a forma de um percurso gerativo, ou seja, o receptor dessa mensagem passa por um processo de entendimento a partir do seu contato com a superfície do texto. Em outros termos, o processo gerativo refere-se à produção do texto. Na análise, tenta-se recuperar, por meio da leitura, esse percurso que teria dado origem ao texto. É importante ressaltar que esse percurso não é uma forma à qual os textos são submetidos, mas como mostra Fiorin (2006, pág. 31), “é um simulacro metodológico que nos permite ler, com mais eficácia, um texto”. Segundo o autor,

Esse modelo mostra aquilo que sabemos de forma intuitiva, que o sentido do texto não é redutível à soma dos sentidos das palavras que o compõem nem dos enunciados em que os vocábulos se encadeiam, mas que decorrem de uma articulação dos elementos que o formam: que existem uma sintaxe e uma semântica do discurso. (FIORIN, 2006, pág. 31).

Então, o percurso gerativo de sentido, por conceber o texto como um processo de produção de sentidos, analisa-o do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, enriquecendo-o semanticamente. Esse percurso é formado por três patamares, contendo, cada um, uma sintaxe e uma semântica, a saber: estruturas fundamentais – base estrutural do texto;

as estruturas narrativas – estados e transformações ligados a personagens e objetos; e estruturas discursivas – lugar onde ocorrem as projeções da enunciação (pessoa, espaço e tempo), no enunciado. Na semântica da estrutura fundamental, nível mais profundo de um texto, a significação se dá como uma oposição semântica mínima “a versus b”, como por exemplo, rico versus pobre, vida versus morte, natureza versus cultura. O segundo patamar é o da estrutura narrativa, nível intermediário de um texto. Para a semiótica, a sintaxe da estrutura narrativa simula a história do homem em busca de valores para a vida e em busca de sentido para os contratos sociais geradores dos conflitos humanos. Nessa perspectiva, entende-se por narrativa o percurso de mudança de estados operada por um sujeito transformador que age no e sobre o mundo, em busca de valores que estão investidos nos objetos. (BARROS, 2005).

O terceiro patamar do percurso gerativo de sentido, portanto, é o da estrutura discursiva. Segundo Barros (2005), esse é o patamar mais superficial do percurso, ou seja, é o mais próximo da manifestação textual.

A sintaxe discursiva apresenta dois aspectos importantes: as projeções da enunciação no enunciado e as relações entre enunciador e enunciatário. Para a semiótica greimasiana, em todo ato discursivo existirá sempre um manipulador e um manipulado, em completa interação, sendo que o primeiro tenta persuadir o segundo acerca do que está dito; o segundo, por sua vez, faz o discurso interpretativo, julgando o dizer do enunciador, produtor do texto, conforme um contrato de fidedignidade – o contrato de veridificação – estabelecido entre esses dois polos, o fazer e o crer, o que pode induzir o enunciatário a crer ou não, no que foi dito.

Todos esses mecanismos expressam as relações entre enunciador e enunciatário, em que ocorre um jogo de persuasão, por meio de procedimentos argumentativos que visam a levar o enunciatário a admitir como válido o que está sendo comunicado, pois, como mostra Fiorin (1997), a finalidade de todo ato de comunicação não é informar, mas convencer o outro a aceitar o que está sendo dito.

Além disso, a análise também faz uso dos desdobramentos dessa semiótica no campo das paixões, não como estudo dos temperamentos humanos, mas sim dos efeitos afetivos ou passionais do discurso resultantes das investigações aos arranjos modais do sujeito de estado. Por uma questão de espaço, optamos apenas em apresentar a análise de uma publicação e somente pelo viés das paixões presentes no discurso.

3. A publicação

Embora o perfil do internauta ainda esteja público¹ na rede social, escolhemos preservar o nome do suicida. Trataremos, então, pelo nome fictício de João da Silva.

O enunciador inicia a postagem se posicionando enquanto presente no discurso e demonstra saber que há um conflito entre ele e a família “Sei que roupa suja se lava em casa, mas vamos lá”. Todavia, mesmo assim, ele decide transformar sua mensagem em discurso público na Internet.

João da Silva registra em seu post fatos que, segundo ele, foram realizados por sua família. Assim, temos no discurso os temas como pedofilia, adultério, assassinato, intolerância e racismo. De acordo com a postagem, alguns trechos são “Meu avô paterno, se casou com a minha avó quando ela tinha 12 anos de idade e ele 30”; “Minha avó traiu o meu avô e eles se separaram”, “minha avó largou todos os filhos pelas casas das irmãs e não criou

nenhum deles”, “O irmão do meu avô teve uma filha esquizofrênica, a qual como ele mesmo disse uma vez “deu fim”, ninguém nunca soube o que aconteceu com ela”, “O meu tio que é pastor evangélico teve seis filhos, com três mulheres diferentes, dos seis ele só criou dois, pagava 50 reais de pensão para a primeira esposa criar os seus outros filhos e achava um absurdo esta quantia e vivia atrasando a pensão”, “Esse mesmo tio que é pastor fugiu da Paraíba perseguido por um membro da igreja, após esse membro descobrir que sua esposa estava tendo um caso com ele”, “Um outro tio abusava sexualmente da minha tia”, “A minha tia dizia que tínhamos que chamar a empregada doméstica de ‘Maria’ porque empregada doméstica não tem direito a nome, como ela mesmo disse uma vez”, “Minha avó deu de presente para o meu primo um diploma do ensino médio falsificado”, “Outra tia minha enterrou viva uma ninhada de oito cachorros que sua cadela deu porque simplesmente os cachorros nasceram tudo fêmea”, “Para o meu pai todo negro é marginal, todo serviço mal feito foi feito por negro e todas essas coisas racistas que já conhecemos”. O que temos em jogo é claramente a oposição entre *moral versus imoral*, o que parece ser alegado pelo João da Silva, ser visto com naturalidade na sociedade em que ele reside.

Contudo, nas palavras de João, “o importante é você não ser gay”. Essa frase cria uma situação de intolerância por parte da família.

Vamos denominar S1 como sendo João da Silva e S2 sendo a família a quem ele se refere. Essa questão de sistema de valores – e, portanto, na modalização do /*crer*/ - se vincula ao contrato fiduciário entre o enunciador (S1) e o enunciatário (S2). O contrato fiduciário coloca em jogo um fazer persuasivo de parte do destinador (S1) e, em contrapartida, a adesão do destinatário, S2. O objeto do fazer persuasivo é o dizer-verdadeiro do S1 (ser gay) que não foi aceito pelo S2 por questões moralizantes na sociedade. Temos um percurso modal e de uma sucessão de estados de alma das paixões complexas, ou seja, aquelas derivadas de toda uma organização narrativa patêmica anterior.

A partir do estado inicial de espera, o sujeito da espera S1 *quer entrar em* (querer ser) conjunção com o objeto-valor confiança porque ele *espera/acredita* (crer ser) que o S2 fará essa transformação de estado que ele deseja. Em outras palavras, João da Silva espera manter com sua família uma relação fundamentada na confiança e crê poder com ele contar para realizar seus direitos, ou seja, atribuiu a família um /*dever fazer*/. Estabelece-se, assim, um contrato entre S1 e S2.

Inicialmente, S1 surge no estado de *crer ser* tendo confiança no S2. Por conta da não aceitação da orientação sexual de S1, o sujeito da espera (S1) sabe que não pode contar com a colaboração do sujeito do fazer S2 e que, portanto, seu desejo de confiar na família não será alcançado. Com isso, S1 é modalizado pelo *não crer ser* e a espera se transforma em decepção. A reiteração do estado de decepção gera a amargura, uma vez que houve o rompimento do contrato fiduciário por parte de S2. A falta de confiança faz surgir a paixão malevolente em S1, criando assim ódio, raiva ou a cólera. Nessa modalização, S1 é organizado pelo *querer fazer mal* ao S2 que é considerado responsável pela falta da confiança. Na sequência, S1 parte para a ação de revolta contra S2 que não cumpriu o contrato. Essa revolta é marcada pelo suicídio de S1 que lhe atribuiu a culpa do seu ato ao S2.

5. Conclusão

Com o aprofundamento nos estudos sobre a sintaxe narrativa e com a segurança que ela proporciona aos analistas do discurso, a semiótica greimasiana aceita o desafio de investigar e de descrever as emoções humanas presentes nos discursos. Desta maneira, as

paixões são entendidas como efeitos de sentido de qualificações modais que modificam o sujeito.

A crise de confiança manifestada em João da Silva provém da incompatibilidade *do /crer S2 deve fazer/* com o */saber S2 não fazer/* e resulta no */não crer ser/* da decepção. O sujeito (S1) crédulo e confiante na família (S2) passa a sujeito cético, descrente, tanto do sujeito do fazer, quanto dele próprio.

A maior parte dos vocábulos da postagem define-se pela negação do */crer ser/* ou da esperança, ora mostrando o caráter ilusório, enganoso do contrato, ora ressaltando o rompimento desse compromisso.

Apreendemos, então, que João da Silva quer fazer mal a sua família, considerada como responsável pela falta da confiança. Ele quer liquidar a falta sofrida. Então, surge o desejo da revolta, causado pela violência da ofensa e representado pela estrutura modal do */poder fazer/*. Essa é a forma de o sujeito ofendido autoafirmar-se, graças à possibilidade de destruição do ofensor, nem que seja moralmente, atribuindo-lhe a culpa. Como a decepção leva à malquerença da hostilidade e da agressividade, João da Silva comete o suicídio.

4. Referências bibliográficas

ALVES, R. O morto que canta. In R. M. S. Cassorla (Ed.), **Do suicídio: Estudos brasileiros** (pp. 11–15). Campinas: Papyrus. 1990.

ARIÈS, Philippe. **História da morte no ocidente: da idade média aos nossos dias.** (P. V. de Siqueira, Trans.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2012.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do Texto.** São Paulo: Atica, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BORDENAVE, Juan E. D. **O que é comunicação?** 15 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

DURKHEIM, Émile. **O suicídio: estudo de sociologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FIORIN, José Luiz. **Elementos da Análise do Discurso.** 14 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GREIMAS, Algirdas J; COURTES, Joseph. **Dicionário de Semiótica.** 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2013.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação.** São Paulo: Cultrix, 2008.

MARTELETO, Regina Maria. **Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação.** Ciência da Informação, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVINHO, Eugenio. **Glocal: visibilidade mediática, imaginário bunker e existência em tempo real.** São Paulo: Annablume, 2012.

AS INSTITUIÇÕES PRISIONAIS E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NO SUJEITO EM SITUAÇÃO DE CÁRCERE

JÚLIA MARIA ALMEIDA DA SILVA

Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVAS

juliamaria.almd@gmail.com

Resumo. *As instituições são composições lógicas que, segundo a forma e o grau de formalização que adotem, podem ser leis ou normas e, quando não estão enunciadas de maneira manifesta, podem ser pautas ou regularidades de comportamentos. A instituição total é um local de residência e de trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, fora da sociedade mais ampla, leva uma vida fechada e formalmente administrada como, por exemplo, uma prisão. Nesta forma de institucionalização o sujeito perde sua individualidade e é designado a viver de forma não autônoma. Ao longo do tempo, as experiências de injustiça, violência, entre outras vivenciadas no complexo carcerário modificam a subjetividade dos internos. O presente trabalho tem o objetivo de realizar um levantamento bibliográfico sobre instituições prisionais, contextualizá-las à realidade sócio-histórica e ideológica brasileira e discutir sobre como elas contribuem para a produção da subjetividade no sujeito em situação de cárcere, para relacionar a realidade da institucionalização e sua produção de sentidos. Os resultados se pautam na modificação e adequação da subjetividade do sujeito em cárcere à o que a equipe dirigente da instituição espera, ocorrendo assim uma perda de autonomia e elementos identitários, além da estigmatização e alienação.*

Palavras-Chave. *Cárcere. Institucionalização. Subjetividade.*

Abstract. *Institutions are logical compositions that, according to the form and degree of formalization they adopt, can be laws or norms and, when they are not manifestly stated, they can be tariffs or regularities of behaviors. The total institution is a place of residence and work where a large number of individuals with similar situation, outside of the broader society, leads a closed and formally administered life such as a prison. In this form of institutionalization the person loses his individuality and is assigned to live in an un-autonomous way. Over time, experiences of injustice, violence, among others experienced in the prison complex modify the subjectivity of the inmates. This research aims to conduct a bibliographic survey on prison institutions, contextualize them to the Brazilian socio-historical and ideological reality and discuss how they contribute to the production of subjectivity in the person, to relate the reality of institutionalization and its production of meanings. The results are based on the modification and adequacy of the subjectivity to what the institution's management team expects, thus occurring a loss of autonomy and identity elements, in addition to stigmatization and alienation.*

Keywords. *Prision. Institutionalization. Subjectivity.*

1. As instituições e o processo de institucionalização

As instituições perpassam a sociedade, são redes, amarras, limites; forças poderosas e silenciosas, que, aos poucos, tomam conta não só de nossos psiquismos, subjetividades e crenças mas também de nossos corpos e comportamentos. Vivemos em um emaranhado de

instituições, todas exercendo sua influência diária incessante e fazendo crer que tudo o que fazemos e sentimos tem um viés de influência do nosso meio sociocultural.

Para Bleger (1991), o termo instituição refere-se ao conjunto das normas, regras e atividades agrupadas em torno dos valores e funções sociais. Cada instituição tem seus objetivos específicos, implícitos e explícitos, conteúdos latentes e manifestos, junto de uma organização própria para satisfazer tais objetivos (Bleger 1984). A instituição não é uma coisa observável, a tomamos como dinamismo, movimento; jamais como imobilidade ou um “prédio”, mesmo que a ideia de instituição como algo objetivo domina quase todas as ciências sociais (Lourau 1993).

Dentro do conceito apresentado de instituições, é possível observar um tipo destoante, mais complexo, que Goffman (1974) denomina de instituição total. Essa pode ser definida como um local de residência e trabalho com um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, que levam uma vida fechada e formalmente administrada. As prisões servem como exemplo claro disso, quando consideramos que o aspecto característico de prisões é encontrado em instituições cujos participantes não se comportaram de forma adequada ao código legal vigente.

Elas podem ser consideradas um híbrido social, constituídas parcialmente como grupo residencial e também como organização formal. Elas são um viveiro ou uma estufa que funciona como instrumento para modelar, mudar e transformar pessoas. Toda instituição conquista parte do tempo e do interesse de seus participantes e lhes dá algo de um mundo; em resumo, toda instituição tem tendências de “fechamento”. Quando resenhamos as diferentes instituições de nossa sociedade ocidental, verificamos que algumas são muito mais “fechadas” do que outras. Seu “fechamento” ou seu caráter total é simbolizado pela barreira a relação social com o mundo externo e por proibições a saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico — por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos.

As instituições totais de nossa sociedade podem ser, de grosso modo, enumeradas em cinco agrupamentos. Em primeiro lugar, há instituições criadas para cuidar de pessoas que, segundo se pensa, são incapazes e inofensivas; nesse caso estão as casas para cegos, velhos, órfãos e indigentes. Em segundo lugar, há locais estabelecidos para cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e que são também uma ameaça a comunidade, embora de maneira não-intencional; sanatórios para tuberculosos, hospitais para doentes mentais e leprosários. Um terceiro tipo de instituição total é organizado para proteger a comunidade contra perigos intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração. Em quarto lugar, há instituições estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho, e que se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais: quartéis, navios, escalas internas, campos de trabalho, colônias e grandes mansões. Finalmente, há os estabelecimentos destinados a servir de refúgio do mundo, embora muitas vezes sirvam também como locais de instrução para os religiosos; entre exemplos de tais instituições, é possível citar abadias, mosteiros, conventos e outros claustros.

Sendo a sociedade um tecido formado por uma rede de instituições sociais, os problemas psicossociais devem ser contextualizados no plano institucional e sociopolítico, dos quais emergem para serem adequadamente equacionados, sob pena de permanecermos em

considerações funcionalistas que apenas mascaram a realidade do poder e da política, reduzindo-os a questões de ordem “psicológica” ou “sociológica” individuais. Muitas vezes, provavelmente, o que tomamos como efeito colateral é, na verdade, o produto principal da ação institucional, apesar de todos os seus discursos altruístas, plasmados em seus projetos oficiais (Benelli, 2014).

A institucionalização, para Lourau (1993), é produto contraditório do instituinte e do instituído. É uma técnica que é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva (Foucault, 1999).

Essa homogeneização das ações feitas através da sujeição dos comportamentos às normas estabelecidas como verdades funciona como agente transformador da maioria dos seres humanos, estes ficam subordinados a essas normas, mesmo que elas sejam contraditórias e definidas por uma minoria. Os processos ou modos de subjetivação consistem em ferramentas para a fabricação de sujeitos e a história do cuidado e das técnicas de si seria uma das maneiras de fazer a história da subjetividade (Foucault, 1978).

Goffman (1974) afirma que um estudo profundo do funcionamento institucional e dos diversos fenômenos que se produzem nesse espaço social específico pode proporcionar indícios valiosos quanto aos procedimentos utilizados na formação de pessoas. Seria possível entender como elas produzem a subjetividade daqueles que a compõe, tanto a dos internados quanto a dos dirigentes. Quanto mais preciso for nosso conhecimento sobre a subjetividade institucional, o desenvolvimento psíquico que se processa em seu interior, as variáveis internas que a inibem e propiciam e também apreendermos as influências externas favorecedoras, dificultadoras, desviadoras ou deformadoras, tanto melhor saberemos como e onde centrar nossos possíveis esforços teóricos técnicos e éticos.

2. A subjetividade do sujeito em cárcere

Conforme evidencia Molina (1992), indivíduos que, por diferentes motivos, não obedecem às limitações de liberdade básicas para a constituição de uma sociedade, são tolhidos em sua liberdade de ir e vir; a pena restritiva de liberdades é o pilar punitivo do Código Penal brasileiro. A Constituição Federal estabelece, em seu art. 5º, a liberdade de ir e vir, que, todavia, pode ser violada para proteger interesses maiores, como a segurança de uma comunidade e o direito de punir do Estado. A prisão é, portanto, integrante do código de condutas de Direito penal, e, em regra, ocorre quando o indivíduo superdimensiona suas liberdades em detrimento de outros valores humanos.

O que leva um indivíduo a ignorar a lei e não ter como óbice os direitos dos outros? Explicações referentes a essa problemática são respondidas por meio de três modelos teóricos fundamentais: o biológico, o psicológico e o social. O modelo biológico explica a conduta criminosa como consequência de transtornos, patologias e disfunções genéticas. Essa teoria é muito criticada, em decorrência do determinismo biológico e pela exclusão dos fatores sociais e políticos para a compreensão do crime.

O comportamento delituoso também foi explicado a partir de uma perspectiva psicológica. Essa concepção teórica assinalava que o crime era motivado por um ato voluntário, que associava a subjetividade e os desejos do agente criminoso ao delito cometido.

A teoria psicológica esteve muito presente nos tribunais do júri durante o século XIX. No entanto, a dificuldade em julgar o criminoso por meio de fenômenos inconscientes foram fatores que limitaram a utilização dessa concepção (Bitencourt, 1993).

O modelo sociológico, por sua vez, enfatiza a relação dos fenômenos sociais, econômicos e políticos como fatores propulsores do comportamento criminoso (Molina, 1992). A perspectiva social pode ser analisada a partir de diferentes acontecimentos relacionados à sociedade contemporânea. As normas constitucionais, por exemplo, não garantem à classe marginalizada o atendimento dos direitos básicos do cidadão; a falta de hospitais públicos e a carência de escolas de qualidade são apenas dois fatos que comprovam a não efetivação de deveres fundamentais do Estado. A supressão dos direitos civis demonstra a fragilidade e a redução da autoridade da lei, o que a torna passível de ser questionada e violada em decorrência da quebra de uma relação bilateral estabelecida entre o Estado e o cidadão comum. Ao mesmo tempo em que os deveres individuais obrigatoriamente devem ser cumpridos sob pena de punição, os direitos fundamentais básicos do cidadão não são atendidos. Nesse sentido, Calligaris (1999) afirma que não há uma relação direta entre pobreza e criminalidade, mas sim, entre criminalidade e exclusão. Porém, esse debate é bastante amplo embora as estatísticas das prisões indiquem que a maioria dos reclusos são pessoas socialmente excluídas, há autores que explicam esse dado pela variação existente entre o rigor da lei e o grupo social do indivíduo. A lei apresenta-se mais branda para brancos e ricos e mais severa para negros e pobres, sendo as pessoas excluídas as que mais são submetidas aos tratamentos prisionais (Adorno, 2002).

Segundo Foucault (1978), as condições de vida a que os presos são submetidos e a violência existente no interior dos cárceres tornam aversivo o ambiente do recluso. O interno tem a sensação de constante patrulhamento. A sensação de vigilância, o poder disciplinar e o medo da reação policial diante de qualquer ato intempestivo são fatores que oprimem o indivíduo e acabam por modelar uma identidade, de forma que o interno permaneça passivo. Ao recluso, resta apenas a possibilidade de ser servil e de se submeter ao sistema prisional, tornando mais eficiente a relação "docilidade-utilidade".

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula, o recompõe. Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica de poder", está nascendo; ela define como se pode ter o domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas segundo a rapidez e a eficácia que se determinam. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados: corpos dóceis.

Para a sociedade, o mundo que está atrás das grades do presídio pouco interessa. Há uma repetição constante da ideologia camuflada de que a culpa individual atenua as obrigações do Estado e da sociedade. Por isso, os maus tratos nas cadeias são menos condenáveis pela sociedade do que os maus tratos às crianças, por exemplo. Independentemente da questão da culpa, o fato é que esse descuido deixa o recluso muito mais vulnerável e coloca-o numa situação de desamparo, de exposição à violência policial e carcerária, o que pode causar momentos de tensão e agressividade. As condições ambientais vivenciadas pelos apenados não fornecem nenhum tipo de benefício. Em vez disso, tornam-no mais violento, agressivo e propício a vícios e degradações. O caráter corretivo e reabilitador da pena não é contemplado, pelo contrário, dados indicam o alto índice de reincidência nos presídios assim como o aprendizado de novas artimanhas para cometer atos delituosos (Bitencourt, 1993).

Na realidade do sistema carcerário, segundo Bitencourt (1993), a submissão do preso às experiências na prisão tem, como uma das suas consequências, a assimilação da cultura prisional pelo interno por meio de um processo descrito como “prisionalidade” ou institucionalização. É a partir desse processo que as tradições, valores, atitudes e costumes impostos pela população carcerária são aprendidos e assimilados pelos reclusos como uma forma natural de adaptação ou até mesmo de sobrevivência ao rígido sistema prisional. Ao longo do tempo, as experiências de injustiça, violência, entre outras vivenciadas no complexo carcerário, tornam-se “naturalizadas” em decorrência da internalização. Esse processo atenua o sofrimento do preso e funciona como um mecanismo de defesa que possibilita o sujeito a acostumar-se com as condições de vida que lhe são impostas. A “prisionalização”, na maioria das vezes, ocorre de forma inconsciente, os reclusos não percebem que estão sendo submetidos a esse processo.

Goffman (1974) aponta que aos efeitos naturais da prisão, tais como o isolamento, a despersonalização e a institucionalização somam-se os efeitos do rompimento de suporte familiar e comunitário. Os presos perdem também muitos direitos, inclusive o de sentir (Barreto 2006).

Contudo, é necessário ressaltar que, em um ambiente prisional, muitos são os fatores que contribuem para a ausência de sentimentos, e, desde a inserção do interno no estabelecimento carcerário, há a tentativa de desvincular todos os aspectos remetentes ao mundo externo do sujeito, como se estes fossem os responsáveis pela sua imersão ao mundo do crime. Na verdade, junto com as roupas, muitas vezes, aos poucos, o direito de ser humano, de sentir e de chorar, para a maioria dos prisioneiros, se esvai ao longo do tempo (Haney, 2001).

A partir da segregação social do recluso, ele é submetido a novas experiências demarcadas pela cultura carcerária e pelo convívio com diferentes tipos de pessoas, tais como agentes penitenciários, e com indivíduos condenados por diferentes crimes. Os valores contidos nesse ambiente divergem das condutas sociais presentes no mundo externo; a exemplo, tem-se a valorização dos reclusos que possuem a capacidade de dominar e vencer os seus companheiros assim como de resolver conflitos por meio de atitudes violentas.

É certo que a formatação e padronização subjetivas são importantes para a sociedade de controle, contudo é preciso afirmar que não conseguem a precisão cirúrgica para acabar com a criatividade; conseguem embotá-la, adotá-la, limitá-la, mas ela ainda pode escapar e se expressar. Nota-se que o modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois polos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo simplesmente se submete à subjetividade padronizada tal como a recebe e uma relação de expressão e de criação, na qual ele se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo seu processo de singularização (Guattari, 2000).

Por conseguinte, o processo de formatação/modelagem que prepara o sujeito para viver sob controle é muito preciso, mas não a ponto de impedir escapes e singularizações; ele restringe, tenta finalizar o movimento desejante, mas não consegue. Isso acontece porque os mecanismos de controle não acompanham a velocidade dos fluxos de desejo, que são sempre linhas de fuga mais rápidas que o mais instantâneo dos controles. Apesar disso, existem os mais imprevisíveis jogos entre o liberar e o controlar, sendo possível até encontrar dispositivos de controle mobilizados em lutas destinadas à liberação de forças (Orlandi, 2005).

Como afirma Goffman (1974), a prisão pode ser compreendida como um sistema social que produz um modo cultural peculiar. Esse sistema social se organiza em meio a um conjunto de regras constituído a partir das relações entre os internos. Thompson (1980) fala sobre um “Código dos Presos”, que se trata de um conjunto de normas obrigatórias e sancionadas, uma ideologia e uma variedade de papéis sociais a serem desempenhados por seus membros como uma resposta à experiência do encarceramento. Esse código não oficial, junto das normas impostas pela administração (oficiais ou não), organiza as relações sociais intramuros.

De acordo com o dicionário de filosofia, a palavra poder, na esfera social, seja pelo indivíduo ou instituição, se define como “a capacidade de este conseguir algo, quer seja por direito, por controle ou por influência. O poder é a capacidade de se mobilizar forças econômicas, sociais ou políticas para obter certo resultado” (Blackburn, 1997). O poder é massificante e individuante, isto é, constitui num corpo único aqueles sobre os quais se exerce e molda a individualidade de cada membro do corpo. O controle vindo da administração (ou grupo dirigente) atua passando despercebido, espalha-se e penetra em todas as frestas, não necessitando que seus sujeitos estejam em condições de legitimá-lo; basta respirar o mesmo ar que os outros. Precisa apenas de um ambiente que permita a passagem de seus vapores porque “o controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado”, fazendo contraponto com a disciplina, que “era de longa duração, infinita e descontínua” (Deleuze, 1992).

Assim, a carência de um sentimento de coletividade, as injustiças sociais, a ineficiência e a perversão dos aparelhos de controle social, na sociedade brasileira, fadaram o indivíduo a relações sociais mediadas pela violência, impossibilitam a conquista de padrões mínimos de paz social e, por que não, a consolidação dos direitos humanos, ambos requisitos básicos para a instauração do regime democrático (Machado e Marques, 1993).

3. Resultados

Foucault (2001) demonstra que a prisão assumiu, desde o início, a dupla função de privar o indivíduo de sua liberdade para transformá-lo. Ele considera que a prisão fabrica delinquentes, justamente pelas limitações violentas, impostas aos presos por meio de leis que, muitas vezes, revelam abuso de poder e contribuem para a formação de organizações espúrias. Também assinala que a prisão é terrivelmente eficaz na fabricação da delinquência pois é um sistema que se sobrepõe à privação jurídica da liberdade e compreende regulamentos coercitivos e proposições científicas, efeitos sociais reais e utopias invencíveis, programas para corrigir a delinquência e mecanismos que a solidificam.

Pedroso (2002), em seu estudo sobre a história das prisões brasileiras, verificou que elas serviram como alojamento de escravos e ex-escravos, como asilo para menores e crianças de rua, como hospício ou abrigo para doentes mentais e também como fortaleza para encarcerar inimigos políticos. Nas prisões materializava-se o poder e, por trás de seus muros, escondia-se uma realidade desconhecida, ao menos parcialmente, pelo restante da população: os maus tratos, a tortura e os vícios. A Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, em seu artigo 179, parágrafo XXI (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm), determinava que as prisões deveriam ser seguras, limpas e arejadas, devendo haver número suficiente delas para que os presos fossem separados conforme a natureza do crime cometido. Algo que não se encaixa na realidade atual.

Lemgruber (1999) mostra que, ao longo do século XIX, a pena privativa de liberdade passou a ser o principal instrumento de controle e de ressocialização de condenados. Em 1935, o Código Penitenciário da República previa que o Estado, além de ser responsável pelo cumprimento da pena, deveria também trabalhar para a regeneração do apenado, porém, mesmo depois de passados tantos anos dessa determinação, não existem notícias de prisões que tenham atingido esse objetivo.

Os resultados obtidos durante as entrevistas apontam pra uma realidade verosimilhante a observada na literatura. Mesmo diante do cenário de liberdade, o indivíduo não encontra alternativas de sobrevivência. Sua identidade é configurada a partir da formação de uma representação social de “ex-presidiário”. A incorporação dessa ideologia pelo estigmatizado reduz o nível de identidade real do sujeito, pois ele vivencia um processo de não aceitação, no qual se cria um mecanismo de defesa em que todas os acontecimentos ruins são projetados ao seu atributo físico ou psíquico peculiar (Goffman, 1988).

De acordo com Deleuze (2001), a subjetividade se constrói de forma empírica, sendo as circunstâncias do que é dado na prática fundamental para a diferenciação do sujeito. E, em condições sociais de acentuada iniquidade, como no Brasil atual, as condições das prisões, em combinação com as condições sociais vigentes na sociedade à qual o preso deveria reintegrar-se, não sinalizam qualquer probabilidade razoável de que isso aconteça sem danos ao sujeito.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Sérgio. **Socioeconomic exclusions and urban violence**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-45222002000200005&lng=en&nrm=iso
- BARRETO, Maria Luzia da Silva. Depois das grades: um reflexo da cultura prisional em indivíduos libertos. Brasília: Revista Psicologia: Ciência e Profissão, 2006.
- BENELLI, Silvio José. **A Lógica da Internação: Instituições Totais e Disciplinadas (Des)educativas**. São Paulo: Editora UNESP, 2014.
- BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da Pena de Prisão: Causas e Alternativas**. São Paulo: Revistas dos Tribunais, 1993.
- BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BLEGER, Jose. **O grupo como instituição e o grupo nas instituições**. In: KAËS, R. et al. (Orgs.). A instituição e as instituições. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.
- BLEGER, Jose. **Psico-higiene e psicologia institucional**. Porto Alegre: Artmed, 1984.
- CALIGARIS, Contardo Luigi. **As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DELEUZE, Gilles. **Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume**. São Paulo: 2001.
- DREYFUS, Hubert Lederer; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**.

Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975- 1976). São Paulo: M. Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GUATTARI, Felix.; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2000.

HANEY, Craig. **The Psychological Impact of Incarceration**: Implications for Post-Prison Adjustment. Disponível em: <https://aspe.hhs.gov/basic-report/psychological-impact-incarceration-implications-post-prison-adjustment>

LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos vivos**: análise sociológica de uma prisão de mulheres. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1993.

MACHADO, Marcelo Lavenère; MARQUES, João Benedicto de Azevedo. **História de um Massacre**: Casa de Detenção de São Paulo. São Paulo: Cortez: OAB, 1993.

MOLINA, Antonio Garcia Pablos. **Criminologia**: uma Introdução aos seus Fundamentos Teóricos. São Paulo: Ed. Revistas dos Tribunais, 1992.

ORLANDI, Luis; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: Ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&E, 2005.

PEDROSO, Régina Célia. **Os Signos da Opressão**: História e violência nas prisões brasileiras. São Paulo: Arquivos do Estado, Imprensa Oficial do Estado, 2002.

THOMPSON, Augusto. **A questão penitenciária**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

AS AFASIAS E OS AFÁSICOS NA CRIAÇÃO ARTÍSTICA: DA CENA DO CENTRO DE CONVIVÊNCIA DE AFÁSICOS (CCA/IEL/UNICAMP) À CENA PERFORMATIVA CONTEMPORÂNEA

JULIANA PABLOS CALLIGARIS

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

juliana.calligaris@gmail.com

Resumo. *Este artigo expõe a pesquisa sobre significação verbal e não verbal através da performance, baseada na observação da relação entre linguagem, corpo e cognição com afásicas(os) e investigou a coocorrência multimodal de semioses (fala, gesto, olhar, etc.), através da observação das interações de diferentes, ainda que compartilhados, processos semióticos, ativos na construção de significados, para descrever e analisar a atividade teatral na reorganização comunicativa e expressiva de afásicas(os).*

Palavras-Chave. *Teatro; Performance; Interação; Multimodalidade; Afasia.*

Abstract. *This article results from the research on verbal and non verbal signification through performance, based on the observation of relation between language, body and cognition with aphasics and investigated the multimodal cooccurrence of semiosis (speech, gestures, look, etc.) through observation on the interaction of distinct, although shared, semiotic processes, actives in the construction of meanings, to describe and analyze the expression and communication of aphasics.*

Keywords. *Theatre; Performance; Multimodality; Interaction; Aphasia*

1. Introdução

O objetivo geral deste artigo é refletir sobre o ato teatral performativo e a coocorrência/coexistência de semioses verbais e não verbais em contextos de afasia. Meu enfoque e interesse recaem na reconstituição de semioses verbais e não verbais (multimodais) pela(o) participante afásica(o), *não na ausência da afasia, mas na presença da afasia*. A partir deste objetivo, investigamos no grupo teatral do Centro de Convivência de Afásicas(os) – CCA sob minha orientação, a noção de densidade modal das semioses que coocorrem e se interconectam, visando tão somente salientar que elas são: **i)** distintas; **ii)** que sua relevância na construção do sentido em questão durante o Programa de Expressão Teatral – PET, dependeu de recurso salientado (por vezes mais verbal, em outros momentos mais não verbal; em momentos estratégicos da elaboração das cenas, os recursos estiveram mais integrados), capacidade oral e gestual/motora da(o) participante, recursos mais convocados e recorrentes na cena, contexto de produção do sentido. Muitos destes recursos foram citados e escolhidos pelas próprias(os) afásicas(os), em nossos diálogos pós cena.

Em minhas análises, a partir das vozes e comentários das(os) participantes do grupo, relacionei nossos resultados às principais informações acumuladas e arquivadas pelo

*AphasiAcervus*⁶⁸ sobre as(os) próprias(os) participantes afásicas(os) atuantes no PET. Em suma, procurei aqui seguir, também, um outro postulado de natureza sociocognitiva: o de que “fazer sentido (ou interpretar) é necessariamente uma operação social na medida em que o sujeito nunca constrói o sentido em si, mas sempre para alguém – ainda que este alguém seja si mesmo” (SALOMÃO, 1999, p. 71). Nesse lugar de intersecção, coloquei-me igualmente na condição de experimentar junto ao grupo o meu lugar histórico, o meu lugar de narração titubeante, o meu lugar de força a partir de qualquer fragilidade emocional ou cognitiva, de experimentar as minhas próprias “afasias”, ainda que metaforizadas, ainda que não clinicamente diagnosticadas, porém evidenciadas por todos os meus atos de decisão, des- decisão, cisão, afirmação e escolha a partir das afasias delas e deles, que deixaram de ser afasia a partir do meu não lugar de pessoa normativa. Vertiginoso, porém, necessário. Amedrontador, no entanto, fulcral! Joguei-me... Elas e eles, com seus corpos fortes e não normativos, seguraram-me. Salto na luz e não no escuro. Seguimos, novamente, *não na ausência da afasia, mas na presença da afasia*.

1. O Centro de Convivência de Afásicos – CCA e o Programa de Expressão Teatral – PET

1.1 Corpos Ressignificados e Afetos que Transpassam-se

O que fazer com as instabilidades que nos afetam e que nos desnorream enquanto fazedoras(es) e pesquisadoras(es) das artes da cena? Como decifrar os afetos (incluindo os des-afetos) que se impõem como forças geradoras de dúvida epistemológica, desestabilizando e desorientando versões conhecidas de descrição metodológica de nossa apreensão de corporeidades num dado evento que estamos coordenando, orientando? O que herdamos, enquanto pesquisadoras(e) e indivíduos sociais, de cenas que desafiam nossa in/(h)abilidade de compreender, presenciar e experienciar aquilo que propõem? O que está em jogo nessa ressignificação, e como ela ressoa na pesquisadora/artista/ser humano que sou?

Esta breve reflexão pretende orientar, ou, no mínimo, comentar, a leitura das experiências e questões expostas a seguir. Para tanto, aborda alguns entrelaçamentos entre cognição, semiótica, multimodalidade, linguística e teatro na cena contemporânea a partir da performatividade de pessoas com corpos não normativos, que foram fomentados pelas minhas experiências de pesquisa e pelas experiências pessoais das afásicas e afásicos, vivenciadas antes e ao longo deste doutoramento. A multimodalidade aqui é evocada como fenômeno complexo e multifacetado, reconhecível por suas imbricações entre ética e estética no campo artístico e pelo seu viés psicomotor-cognitivo, enquanto componente da coocorrência de semioses que emergem de maneira solidária e compensatória a partir do ato da afásica(o), e de ocorrência sociocultural. A noção de *nervura da ação*, que cunhei para esta pesquisa, é uma espécie de termo metaforizado, uma forma de abordagem dos estudos das neuroplasticidade cerebral, que aqui se estabelece pela aproximação com experiências pessoais e com seus desdobramentos perceptivos e corporificados, suas repercussões imediatas e suas ressonâncias, viabilizados pela abordagem de diferentes áreas do conhecimento.

Este trabalho não trata da clínica médica, mas foca-se sobre performadoras-atuadoras(es) – elas e eles e eu – e a agitação de afetos, sensações, percepções e aversões que

⁶⁸ Registro audiovisual dos encontros semanais do CCA (consentido oralmente e por escrito pelos participantes afásicos), com vistas à compreensão e acompanhamento das atividades ali desenvolvidas.

permearam nossas experiências *performativas* pessoais no CCA. Neste artigo, as experiências em questão fomentaram desdobramentos que buscaram simbolizá-las e re/elaborá-las de modo a apreender suas especificidades, mas sem igualmente negar suas lacunas ainda a serem desvendadas. As questões acima expostas fomentam a pesquisa e mesmo no momento da revisão do processo deste artigo ainda ressoam. A complexidade do campo escolhido continua a gerar questões e desestabilizações, e as estratégias da cena afásica que fomentaram intersecções e interações entre afasia, multimodalidade e *performatividade* ainda se perpetuam por zonas de perscrutação e escuta ainda não absorvidas. Afinal, como apreender o vivido, especialmente quando ele se desenvolve por processos *performativos* com “*corpos anormais*” com “*corpos disfuncionais*” com “*corpos diferentes*”, por vezes, inapreensíveis? Assim, esta reflexão inicial busca apresentar as problemáticas do campo de estudo delimitado, desveladas durante o processo do Mestrado e agora do Doutorado, e a complexidade com que elas se constituíram: as fendas que fomentaram e os abismos que perpetuaram na apreensão das experiências que aqui coloco para dialogar com a noção de performance e teatralidade na cena contemporânea.

1.2 Um História Curta, a Coisa Toda e o Ainda Aqui e Agora

Cena Exclusiva: Afasia antes do Teatro

Maurício: *O que é afasia? Você perguntô⁶⁹: “O que é afasia”?*

Juliana: *A primeira pergunta é: “O que é afasia”? né? O que ela falou?*

Maurício: *Ela sabe o que é a afasia, é quando a gente não consegue falar e nem pensar direito.*

Juliana: *Você concorda com isso?*

Maurício: *Sim, sim, é... é... o corpo, tem o corpo também, não é só a cabeça. Porque-porque ela disse que tem que... (interrupção)... porque vários tipos de afasia, né? É-é, fica mais difícil falar mas aqui ó (apontando para própria cabeça), tá tudo em ordem, é só aqui ó (aponta a própria boca) que fica difícil.*

Juliana: *Sim! E o corpo, igual você falou!*

Maurício: *Eu falo muito (risos).*

Noêmia: *Tem que tentar, não pode ficar parado, tem que fazer, fazer, fazer...*

Sávio: *Claro, claro, justamente, justamente, mexer, mexer, mexer.*

Maurício: *Isso que é afásico, fala muito, fala pouco, faz muito, faz pouco, pensa, conversa.*

Os diálogos aqui referidos têm como palco o Centro de Convivência de Afásicos – CCA do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. O que torna necessário que eu conte um pouco da história, a fim de situar ainda mais o compartilhamento desta travessia.

⁶⁹ A fim de preservar a identidade das pessoas, seus nomes foram substituídos por outros que começam com a mesma letra. Apenas o meu próprio nome, “Juliana”, foi mantido como tal. Os diálogos baseiam-se na minhas transcrições para a dissertação de Mestrado – como se verá a seguir, a partir dos registros do *Aphasiacervus*.

O CCA funciona em sede própria desde 1998. O grupo focalizado nesta pesquisa tem sido coordenado pela Profa. Dra. Edwiges Morato, cujo grupo de pesquisa COGITES – Cognição, Interação e Significação⁷⁰ integra o Laboratório de Fonética e Psicolinguística – LAFAPE do IEL. O CCA foi concebido como um espaço de interação, como um espaço para o exercício efetivo de práticas cotidianas de linguagem entre as(os) participantes afásicas(os) e não afásicos(as) de forma a contribuir para o maior entendimento da condição de afasia e oferecer alternativas para a reintegração social delas e deles pela convivência e enfrentamento mútuo das dificuldades que a afasia implica. O Programa de Expressão Teatral – PET que desenvolvo visa trabalhar a expressividade global da participante atuadora afásica(o), ou seja, daquelas(es) cujos recursos semióticos foram comprometidos pela afasia. As(os) participantes afásicas(os) que frequentam o CCA são encaminhadas(os) pelo Departamento de Neurologia do Hospital de Clínicas da Unicamp, onde previamente já receberam todo o tipo de assistência médica necessária.

2. O choque do AVC: o primeiro impulso de por a cabeça para fora d'água ou do fenômeno teatral e a natureza sociocognitiva da arte

A gente vai aprendendo, desde que começa a teatrar, que no teatro há o aprendizado de uma linguagem própria, ou seja, o aprendizado de um específico sistema simbólico verbal e não verbal, cada qual com regras e metodologias próprias de execução, que expressam o sentimento, a produção intelectual e escolhas estéticas de quem fez e a resposta de quem assiste. Mas e quando a cuca pifa, a cabeça gira, a massa cinzenta explode? O que expressa? Quem expressa?

Normalmente, quando a cuca não pira e aqueles tais sistemas são verificáveis pela via da normatividade, eles podem ser percebidos através de elementos que os compõem: **i)** a interpretação da atriz(o) – o ato de fazer sentido – e a intenção da ação e do gesto; **ii)** a representação teatral como fenômeno interacional do qual faz parte, necessariamente, a(o) espectadora(o).

Conforme a pesquisa foi avançando, semana a semana, em três anos de Iniciação Científica, depois em três anos de Mestrado e, até agora, em dois anos de Doutorado, fomos descobrindo coletivamente como o teatro pode ser extremamente motivador para pessoas afásicas. Como já apontou Tonezzi (2007), afeta-as nos aspectos emocional, cognitivo, motor e social. O Prof. Dr. José Tonezzi (UFPB) foi meu coorientador no Mestrado e é de novo no Doutorado. O PET que estou desenvolvendo é herança da pesquisa dele dentro do CCA.

O Programa que construí junto com as atuadoras e atuadores afásicas(os) a partir de acordos coletivos possuiu uma estrutura que divide as sessões em seis partes: **i)** instalação da proposta de trabalho; **ii)** aquecimento (vocal e corporal) e exercícios de articulação e projeção da voz; **iii)** exercícios de expressão corporal; **iv)** jogos interativos de percepção espacial; **v)** jogos interativos de percepção do coletivo e do social; **vi)** exercícios de criatividade e improvisação, como a proposta de realização de cenas realistas ou poéticas para fins de compreensão do processo interativo e expressivo e, por consequência, do processo teatral.

⁷⁰ O COGITES estuda práticas linguístico-interacionais que envolvem sujeitos que apresentam afasia e neurodegenerescência, com foco em determinados processos enunciativos e interacionais corporais.

Cena Exclusiva: Epílogo

Juliana: *Vamos para a cena, então!*

Maurício: *Demorô!* (risos).

Nesse momento, “Rafaela”, tímida, logo após o nosso aquecimento, quis fazer uma cena solo:

Cena Exclusiva: Des-cisão Parte 1

Rafaela: *Eu quero dançar... Você-você pediu, né? Pediu? Né?*

Juliana: *Sim, dona Rafa* (risos), *desde a semana passada!*

Rafaela: *Tá, vou tentar. Tem música?*

Juliana: *Rodrigo, põe o funk dela, por favor.*

Depois de muita vontade e pouca coragem, finalmente ela dançou. Como foi um ato performativo totalmente ressignificado e cheio de multimodalidades gestuais e corporais recém-nascidas e que emergiram pela primeira vez aos nossos olhos encantados, proponho uma partição só para ela, para essa jovem mulher afásica, que re-dançou para se re-descobrir.

2.1 Instruções para Dançar, Depois que Você Põe a Cabeça para Fora da Água

Então vamos lá! A título de exemplo de ganho sociocognitivo e reorganização das competências comunicativas e expressivas como um todo, evoco o desempenho de RB e sua *performatividade* no PET de março a junho/2013. RB, 33, era, segundo ela mesma, “uma dançarina de funk muito boa e competente” antes do AVC.

Cena Exclusiva: Des-cisão Parte 2

Rafaela: *Eu descia até embaixo e subia facinho. Agora...* (Alude a seu corpo hemiplégico e hemiparético).

Juliana: *Vai com tudo, Rafa. Vamos que vamos! Não tem regra para dançar, o funk é seu, o corpo é seu, é você que vai dançar. Quero ver alguém conseguir te copiar, depois!*

O quadro de hemiplegia⁷¹ que surgiu após este evento a inibia de duas formas: na limitação motora e na vontade de dançar. Então, não dançar de maneira “competente” significava não apenas que ela esbarrava na hemiplegia, mas também que teria que aprender como dançar de novo. E, apesar da resistência e inibição, ela se dispôs a dançar, motivada pelo PET e pela interação com as(os) frequentadoras(es) do CCA. Ela reconstruiu *reflexivamente* esta competência (no sentido linguístico do termo), ela articulou novos processos de significação não verbal. Ressignificou uma prática para reaprender a semiose do funk – estilo ao qual ela se dedicava muito, para ser competente novamente, gerando e fazendo emergir semioses coocorrentes adequadas a esta modalidade de dança. RB persistiu, aprendeu outro modo de dançar, não só porque *o caminho para o corpo estava mais claro*,

⁷¹ *Hemi* -metade, -*plegia* paralisia: é a paralisia de metade sagital (esquerda ou direita) do corpo. É mais grave que a hemiparesia que se refere apenas a dificuldade de movimentar metade do corpo.

mas também porque se treinarmos a mente e o corpo, este responderá, semiológica e coerentemente ao estímulo provocado pelo treino.

Cena Exclusiva: Olhos Recém-nascidos Ou Des-cisão Final

Grupo: (*Aplausos entusiasmados e exclamações de “parabéns”, “muito bem”, “que lindo!”*)

Rafaella (rindo, um pouco tímida): *Eu descí até embaixo, você viu?*

Juliana: *Lógico que vi, eu sabia que você ia dar um jeito de fazer.*

Apesar das grandes e já conhecidas capacidades de adaptação presentes no corpo e na mente humana, são muitos os caminhos percorridos pelo cérebro – pela plasticidade cerebral – para atender às novas necessidades de reformulação de semioses.

O fazer teatral acaba por desmistificar determinados comportamentos e a indicar um caminho para que tais necessidades sejam exploradas de forma eficiente e transformadora. As experiências e os conhecimentos vivenciados pelas(os) afásicas(os) no teatro, e por meio do PET, ao nosso ver coletivo, de todas e todos (atuadoras e atadores e demais pesquisadoras), possuíram, também, um importante significado para o desenvolvimento social e emocional da(o) afásica(o), porque não nos escapava o fato de que, quando chegava ao PET, a atuadora(o) afásica(o) carregava tanto os conhecimentos que já trazia consigo quanto os novos conhecimentos nascidos em decorrência da afasia.

2.2 Não Saber o que Perguntar é Bom para Escutar a Pergunta que já Está ou de Quando a Gente Inventou de Fazer Tudo Quanto é Paródia⁷²

O jogo teatral foi um valioso instrumento para esta pesquisa. Sobre a importância do jogo teatral, apoiamos-nos na seguinte reflexão de Koudela (1991):

Os jogos teatrais foram desenvolvidos para todas as idades e contextos. Quando necessário, os jogos podem ser modificados ou alterados para adaptar-se às limitações de tempo, espaço, deficiências físicas, distúrbios de saúde, medos, etc. (KOUDELA, 1991, 47).

Para o PET desenvolvido durante o Mestrado, através do jogo teatral, estabeleci e procurei responder a algumas indagações norteadoras que partiram do próprio coletivo:

Cena (i): O Negrinho do Pastoreiro: Resignificação Paródica

João: *Certo, eu vou ser o Patrão do Negrinho do Pastoreio.*

Juliana: *Isso, João. Certo?*

João: *Certo. E-Entendi, ma-mas eu posso falar ou só gesto?*

Juliana: *Não, pode falar, claro! Você tem que falar com as formigas, com a santa, com a mãe do Negrinho, com o Negrinho, com o fogo...*

⁷² O módulo de reconstrução e resignificação paródica no PET durou um semestre letivo inteiro. Ficamos apaixonadas e apaixonados pelo projeto. Gerou muita metaforização, muita reconquista de realizar ironia (capacidade completamente abalada pela afasia) muito ganho de competência sócio-cognitivo e motor. Tema para outro artigo. Mas que foi divertidíssimo, ah... Isso foi!

João: *Tá, então com a as formigas e com o fogo não tem palavra com a boca, só gesto.*

Juliana: *Tudo Bem!*

Indagação (i) como se articulam os processos de significação verbais e não verbais que as(os) afásicas(os) empreendem na interação do fazer teatral para ajustar as condições de produção do sentido?

Cena (ii): Chapeuzinho Vermelho: Resignificação Paródica

Maurício: *Eu serei a mãe da Chapeuzinho (risos).*

Noêmia: *Por-porque a mãe, você?*

Juliana: *É, por quê?*

Maurício: *É que eu quero ser-ser a narradora da história (sic).*

Juliana: *Sério?*

Maurício: *Isso, isso, eu vou narrar, porque estou escrevendo um diário...*

Juliana: *Perfeito! Daí, do que você escrever, sai a história e o grupo vai fazendo!*

Maurício: *Maravilha!*

Indagação (ii) o que a afasia, como perturbação da metalinguagem, que pode estar acompanhada de comprometimento motor e práxico, implica para a geração e emergência de semioses coocorrentes?

Cena (iii): Domingo no Parque: Resignificação Paródica

Juliana: *Tá, então tem três personagens principais: a Juliana, o João e o José.*

Sávio: *É uma música, né? A história?*

Maurício: *Gi-gilberto Gil.*

Sávio: *João, João, João (apontando para si mesmo).*

Norma: *Eu, Juliana. Vou cantar, mas dá para só falar ou só dançar, também.*

Juliana: *Total!*

Sôsuke: *Canto, canto (apontando pra si).*

Juliana: *Então vamos trabalhar com duas Julianas, que tal?*

Érica: *Quando vier este-este João, ele ve-vem devagar, cantando e aquele vem só rápido, sem cantar.*

Juliana: *Dois Joões?*

Érica: *É, ué! Se tem-se tem duas Julianas...*

Juliana: *Ótimo!*

Noêmia: *Então o José só corpo, faz a movimentação em volta deles... só olha. Da-daí já vai dar medo.*

Sávio: *Quando vem perto, tira a faca...*

Juliana: *E vai baixando ela devagar.*

Maurício: *Maravilha!* (seu bordão clássico no grupo).

Indagação iii) se a emergência de semioses coocorrentes implica uma tomada de consciência sobre a multimodalidade das ações ativadas pela(o) afásica(o) durante o PET, o que a observação daquela emergência de semioses coocorrentes e reflexividade linguística podem revelar sobre as relações entre linguagem, corpo e cognição nas afasias e na normatividade?

Parti da hipótese de que, ainda que apresentem dificuldades de (meta)linguagem e de atividades motoras e práxicas, que certamente se refletem/manifestam na atividade teatral implicada no ato de produção de semioses multimodais durante o PET, afásicas(os) possam atuar competentemente com relação à atividade reflexiva teatral que constitui o uso da linguagem verbal e não verbal.

3. A peça radiofônica que, como *corpus*, gerou *mundos*

A partir do segundo semestre de 2013, após um semestre inteiro de retomada do meu trabalho junto ao PET no Mestrado, iniciamos no CCA um projeto teatral que envolveu o trabalho da(o) atuadora(o) afásica(o) voltado para um veículo radiofônico. Instauri, desta feita, uma nova instância de criação e reflexão sobre o gênero “rádio teatro” no CCA. No decorrer deste período desenvolvemos, sempre em grupo, o texto da peça através de criação coletiva, jogos teatrais e improvisação, mas também procurei recuperar e registrar junto às(os) atadoras(es) afásicas(os) e não afásicas(os) a memória do radioteatro/radionovela, gênero que teve grande penetração em todo o Brasil a partir da década de 1920. O que norteou meu trabalho foi acreditar que poderia existir um espaço ainda possível para o drama *no* e *de* rádio ou, pelo menos, para a apresentação e audição, por uma plateia, deste tipo de obra de arte. E que a nossa peça radiofônica poderia até ocupar este espaço. Tanto que marcamos uma estreia formal no Anfiteatro do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, equipado com os recursos necessários para a audição/estreia de nossa peça radiofônica “*Recuerdos de Ypacaraí – De Quando o Brasil Quase Entrou (de novo) em Guerra Contra o Paraguay*”, em 12 de dezembro de 2013, às 10h. A sinopse da peça era a seguinte:

Sinopse:

Tudo começou quando a grande atriz internacional, símbolo e benfeitora do Paraguay, Angelita Joli, veio ao Brasil para o lançamento do seu novo filme. Ela veio de navio pelo Rio Paraguay, descendo em *Puerto Stroessner*, em Foz do Yguaçu. Muitos *paparazzi* e repórteres queriam entrevistá-la, mas Futricio Jr. fura o cerco de seguranças e, quando aborda a atriz, acusa-a de ter um filho brasileiro – Ernestinho – nascido em Belém do Pará há 15 anos, que seria filho do jornalista paraense Ludovico. O Segurança afasta Futricio e sai com a atriz. Natalícia, irritada, exige provas da acusação, que poderia gerar uma intriga internacional. Ele, Futricio, diz que vai provar! E a partir daí, todos os quiproquós acontecem. Futricio suborna o Segurança e Natalícia os espiona, mas não consegue ouvir o nome do suposto pai. Futricio e Natalícia, em seus programas de rádio, entrevistam os envolvidos na trama, tentando desvendar o mistério de quem seria o pai de Ernestinho. Mama Perlita, irritada, lança uma praga em Futricio Jr., que se cumprirá se ele não se calar. Micky Jaguar traz um médico paraguayo para explicar a concepção imaculada de Angelita. E a Generalíssima Presidenta do Paraguay, Carmen Gutierrez, ameaça entrar em guerra com o Brasil *de nuevo*, caso esta situação diplomática constrangedora, que ameaça a honra do Paraguay, não se encerre. Até que, quando Mama Perlita, a única que sabe *La Verdad*, decide contar a todos sobre seu neto, acontecimentos bizarros e estranhos, vindos da parte do além, calam-na para *siempre!* Convidamos a todos a saborear esta saga! Intriga, drama, ação, suspense e paixão são os ingredientes desta história *muy dramática!* ¡Viva el Paraguay!

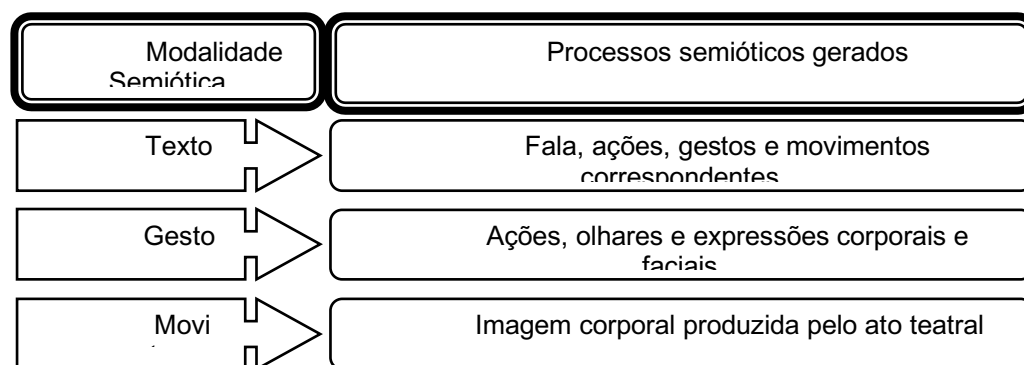
3.1 Como Seguir o que se Transforma ou Categorias de Análise

Uma chave importante de minha observação foi verificar que as semioses compareceram de duas maneiras diferentes e em momentos distintos na criação da peça radiofônica:

- i) o primeiro momento era quando havia no grupo os acordos gerais sobre o *canovaccio* e procedimentos para a montagem;
- ii) o segundo momento era exatamente o da execução da ação *per se*, que requereu das(os) atadoras(es) uma postura teatral propriamente dita.

Em decorrência destas observações, apresento abaixo um quadro no qual se destacaram algumas das modalidades que atuaram multissemioticamente no PET e que foram observadas quando emergiram como construção reorganizada de sentidos:

Tabela 1: Modalidade Semiótica x Processos Semióticos Gerados



Uma tarefa subsequente foi a organização dessas ocorrências, relacionando-as com sua emergência nas *nervuras da ação*. Proponho, a seguir, um quadro analítico das minhas categorias de análise, chamadas aqui de “nervuras da ação”. Este quadro analítico foi elaborado com base e inspiração na obra de Stanislavski (1964) e em seu método das ações físicas, posteriormente revisitadas por Grotowski (2012). Vejamos, a seguir, no próximo quadro, uma caracterização geral da ocorrência de semioses simultâneas em meio ao PET:

Tabela 2: Resumo das Nervuras da Ação

<p><i>Nervura: Emergência de semioses verbais e não verbais</i></p>	<p>Subnervura: Corporeidade da ação</p>	<p>Trabalho do ator sobre si mesmo: domínio rudimentar dos elementos da psicotécnica e construção multimodal de semioses verbais e não verbais de uma segunda natureza (corpo + mente; ação-gesto-movimento + fala). Ação física: um gesto, um movimento ou uma atividade corporal com uma intencionalidade, com um objetivo a atingir, envolvidos por impulsos que visem a um objetivo.</p>
	<p>Subnervura: Intenção comunicativa</p>	<p>Ação: atenção, imaginação, musculatura em estado de prontidão para agir e criar semioses. O gesto-movimento: envolve todo o corpo, tem forma organizada e qualidades.</p>

Nervura: Densidade modal no ato teatral	Subnervura: Sensorialidade/ espaço compartilhado	Circunstâncias; situações/acontecimentos; avaliação na mudança de situação. A ação não é fazer um gesto, uma atividade, um movimento. A ação é um processo psicofísico multimodal de criação interna do atador afásico para alcançar um determinado objetivo, que se dá no tempo e no espaço conforme as semioses coocorrem, objetivando instaurar o jogo teatral ou a cena propriamente dita.
	Subnervura: Conectividade/ objetivo comum	Relação/ interação entre objetos de atenção da cena; comunicação; tempo-ritmo. A linha física da ação (chamada “partitura”) deve estar justificada num processo individual, que envolve imagens próprias (chamadas “subpartitura”) e que ajudam a definir a ação mental, sem a qual o atador afásico corre o risco de não tornar vivas suas ações físicas, verbais e não verbais.

Durante a tomada do áudio, sempre surgiam falas e situações que não haviam sido ensaiadas. Isso de dava por dois motivos: **i)** pela dificuldade intrínseca da(o) atuadora(o) afásica(o) retomar sua própria recém criação com as mesmas ações e palavras (como o fazem atrizes e atores com corpos normativos, de modo geral); **ii)** pela criatividade aflorada das(os) jogadoras(es) em situação, buscando compensar esta dificuldade com uma outra criação paralela e absolutamente performativa, condizente com o tema e com o tópico maior da cena, sem perder o *canovaccio* combinado.

Entendemos, então, a necessidade de criar a sonoplastia, realizada ao vivo com materiais e objetos que estivessem disponíveis no CCA e com nossas bocas e corpos, performativamente; a sonoplastia nos servia como contexto, preenchimento e ambientação.

4. Aplicação das nervuras da ação e formas de análise da dimensão multimodal do PET

As disposições do jogo teatral com as(os) afásicas(os) foram estabelecidas a partir dos processos de linguagem e semioses continuados e inter-relacionados, e são ferramentas epistemológicas de análise neurolinguística: a relação intrínseca entre corpo/ cognição/ pensamento/ linguagem/ interação.

4.1 Como Seguir o que se Transforma 2 ou a Performatividade na *Cena Exclusiva*

Para demonstrar a aplicação das nervuras da ação, exponho a seguir mais uma *Cena Exclusiva*, um dado extraído do meu *corpus* (Dado 1) e, em seguida, apresento uma tabela analítica associando trechos das falas das atuadoras(es) às nervuras da ação.

DADO 1 - Corpus: *AphasiAcervus* (03/10/2013)

Contexto: sessão do PET com a presença das não afásicas EM, JC, NE, NF, do não afásico RP e das(os) afásicas(os) MN, MS, LM, SI, SP, RB. A sigla TD significa “todos”.

Gravação da Unidade de Cena # 4: Mas será o Ludovico?!

Natalícia, repórter investigativa segue o segurança da famosa atriz paraguaia Angelita Joli até uma praia deserta com floresta, numa noite de ventania e tenta escutar sua conversa secreta com Futricio Jr, jornalista ambicioso e fofoqueiro, sobre quem seria o verdadeiro pai do filho brasileiro da atriz, cerne do escândalo internacional que move a trama.

A seguir, apresento a tabela analítica mencionada, demonstrando os modos e recursos semióticos mais densos e que mais se destacaram no trecho em questão, ou seja, o que estou chamando de *nervura da ação*, nos trechos iniciais do Dado 1, com as vozes aqui transcritas em formato adotado pelo *Aphasiacervus*/IEL:

<u>FRASE</u>	<u>TRANSCRIÇÃO DA FALA</u>	<u>MODOS SEMIÓTICOS EM DESTAQUE: NERVURAS DA AÇÃO</u>
01 TD	((sentados, realizando <i>gestos ritmados</i> sons diversos feitos com a boca, imitando o que seria som	Gestos metafóricos, gestos ritmados, gestos icônicos / CONECTIVADE/OBJETIVO COMUM
02	de floresta à noite))	Idem/ IDEM
03 JC	vamos gravar este som então/ Rogério? vamos gravar este som? ((gira o indicador da mão direita	Gesto dêítico e gesto emblemático/ IDEM
04	apontado para cima, para indicar todos os sons realizados))	Idem/ IDEM + SENSORIALIDADE/ESPAÇO COMPARTILHADO
05 TD	((movimento de sim com a cabeça))	Idem/IDEM+IDEM
06 JC	silêncio no estúdio ((sinal dêítico com o dedo indicador para RP, que inicia a gravação do som))	Manutenção do gesto/ IDEM+IDEM
07 JC	((indicação para RP "cortar" a gravação depois de cerca de 30') vamos ver se ficou bo/	Idem/ IDEM
08	eu nem perguntei se vocês concordavam(.) vocês concordam com este som?	Gesto icônico/ CONECTIVIDADE/ OBEJTIVO COMUM
09 TD	((todos fazem gesto afirmativo com a cabeça))	Idem/ IDEM
10 JC	vamos ouvir como ficou?	Idem/ IDEM
13 TD	(...)((em silêncio, ouvem a sonoplastia recém produzida. ao final, risos e gestos e	Junção entre dêíticos gestuais e verbais/ SENSORIALIDADE/ESPAÇO COMPARTILHADO + CORPOREIDADE DA AÇÃO
14	movimentos corporais entusiasmados de aprovação))	SENSORIALIDADE/ ESPÇA COMPARTILHADO/ Idem
15 EM	mUito jóia/ MUito jóia...	Gesto emblemático que continua na pausa/

		IDEM
16 JC	ficou legal né? ((todos demonstram aprovação corporalmente))	Idem/ IDEM

Vejamos, na primeira parte do trecho transcrito, das linhas 1 a 16, foram feitos quatro acertos no momento dos acordos: **i)** quando convidei a todas e todos a gravar o som de floresta; **ii)** quando perguntei se todos concordavam com aquele som para ilustrar a floresta; **iii)** quando convidei a todas e todos para ouvir o som produzido; **iv)** quando todas e todos aprovaram o som, que seria usado como cenário sonoro daquela cena na versão final da novela. Quanto ao segundo momento, o trecho transcrito já se inicia com a ação presente de cena, ou seja, o acordo sobre produzir aquele som já havia sido firmado e o grupo já estava o produzindo.

Estes dois momentos foram costurados pelas seguintes *nervuras da ação*, conforme também podemos ver pelo quadro acima: **i)** Conectividade/Objetivo Comum, quando o segundo momento, o da ação, já estava acontecendo; e depois, ao longo dos quatro acertos acordados, temos: **ii)** Sensorialidade/Espaço Compartilhado; **iii)** Conectividade/Objetivo Comum; **iv)** Sensorialidade/Espaço Compartilhado + Corporeidade da Ação.

Uma constatação decisiva para a compreensão do meu trabalho foi a de que, por força do meu *modus operandi* com afásicas(os), houve mais momentos de acordos do que de ação, o que não diminuiu a potência do que realizamos, porém isso apenas revelou a natureza da nossa construção, já que a peça radiofônica foi montada sessão por sessão, contingencialmente, tendo em vista que a assiduidade das(os) participantes não era permanente; então os acordos tinham que ser revistos sempre, de forma pactual, consensual e coletiva, para que o *canovaccio* principal se mantivesse.

5. Considerações finais: o legado de Ypacaraí...

De minha parte, verifico que afásicas e afásicos, apesar do comprometimento neurológico e das alterações metalinguísticas, conservaram e reorganizaram uma competência de natureza textual-discursiva teatral e, por conseguinte, artística e multimodal. Competência que possibilitou que participassem de uma *educação teatral semiótica* e que fossem instruídas(os) quanto à densidade modal e, desta forma, que conduzissem ativamente o jogo teatral, que sustentassem o ato cênico, a conversação, a troca de turnos e a elaboração semiótica – pela via do *processo colaborativo*, tão caro ao fazer teatral. Podemos chamar esta competência de *conduta teatral* e isso nos permitiu, coletivamente, uma espécie de reconstrução ou apropriação do Teatro do Absurdo como o que fizemos na peça radiofônica, através da movimentação dinâmica e cooperativa dos turnos, contribuindo para a coordenação das ações e para a construção dos sentidos.

Por fim, por meio da análise das sessões vídeo gravadas, percebi que o *corpo expressivo/performativo* da(o) afásica(o) se torna mais potencialmente expressivo quando posto em ação, contextualizado em uma situação, seja ela linguística ou não, na qual deve realizar um gesto ou uma ação relevante e significativa. Notei que a natureza sociocognitiva e sociointeracional dos jogos teatrais auxiliou a(o) atuadora(o) afásica(o) na retomada de uma expressividade comunicativa com sentido e que dialoga com o mundo, justamente por ser o fazer teatral uma prática intersemiótica por natureza, facultando o comparecimento de complexas redes multimodais.

Referências Bibliográficas

GROTOWSKI, Jerzy. **Trabalhar com Grotowski sobre as Ações Físicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2012. P. XI-XIII

KOUDELA, Ingrid Dormiem. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991

NORRIS, Sigrid. **Multiparty interaction: a multimodal perspective on relevance**. Disponível em < <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461445606061878>>. Acesso em 20 mar 2018, às 15h35'22

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. **A construção do Sentido**. Veredas: Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora-MG, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Preparação do Ator**. R. de Janeiro: Civil. Brasileira, 1964

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

JÚNIA GARCIA FRANÇA MOTA

Universidade São Francisco

j.gfmota75@gmail.com

Resumo. *Diferentes práticas discursivas constituem os sujeitos no contexto escolar. Neste, o diálogo, a interação e a troca de experiências podem contribuir na elaboração de conhecimentos. Fundado na perspectiva histórico-cultural e com base na exploração do “Mito da Caverna” de Platão, este relato de experiência intenciona socializar e refletir sobre os valores e experiências compartilhadas em uma oficina de contação de história, sendo esta notada como recurso mediador de relevância sócio-pedagógica.*

Palavras-Chave. *Perspectiva Histórico-Cultural, Contação de História, Intervenção Pedagógica, Relato de Experiência.*

Resumen. *Diferentes prácticas discursivas constityem las asignaturas em el contexto escolar. En esto, el diálogo, la interacción ey el intercambio de experiencias pueden contribuir a la elaboración del conocimiento. Basado em la perspectiva histórico-cultural e em la exploración del “Mito de La Cueva” de Platón, este informe de experiencias pretende socializar y reflexionar sobre los valores y experienciáis compartidas em un taller de narración de cuentos, que se señala como um recurso mediador relevante sociopedagógico.*

Palabras-Clave. *Perspectiva Histórico-Cultural, Cuentacuentos, Intervención Pedagógica, Informe de Experiencia.*

1. Introdução

No contexto escolar, diferentes práticas discursivas podem estar presentes no cotidiano dos sujeitos. O diálogo, a interação e a troca de experiências possíveis nesse espaço podem contribuir para a elaboração de conhecimentos científicos por meio da escola. Segundo a produção de Chaves *et al.* (2014), o espaço escolar deve ser, portanto, apresentado e ocupado com intencionalidade com vistas à humanização e emancipação dos alunos. Deve ainda ser favorecido por recursos enriquecedores e diversificados quantos forem possíveis, tendo em vista os contextos sociais que o permeiam.

Neste contexto e fundamentado na perspectiva histórico-cultural sob os argumentos de Lev. Semionovich Vygotsky e na exploração do imaginário da alegoria “Mito da Caverna”, de Platão, este relato de experiência intenciona socializar e refletir a respeito dos conceitos, da organização, da execução, dos valores e das experiências pedagógicas produzidas nas vivências compartilhadas em uma oficina de contação de história para adolescentes do ensino fundamental II em uma escola mineira de educação básica. A oficina de contação de história se constituiu como uma das propostas de intervenções pedagógicas planejadas e desenvolvidas por professores de uma instituição pública, que, incorporadas a

outras ações, objetivavam atender a um planejamento de intervenção pedagógica definido pela Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais para o primeiro semestre letivo de 2019. Neste contexto, a proposta vislumbrada a partir da estratégia de narrar história teve a intenção, portanto, de contribuir com o desenvolvimento de alunos adolescentes a partir da exploração do processo imaginário, dos significados e dos sentidos atribuídos por estes sujeitos frente às ações e propostas que emergem das intervenções pedagógicas no contexto escolar. Os alunos interessados em participar desta intervenção pedagógica foram divididos em grupos de no máximo 10 alunos, observando o tempo disponível para cada momento proposto para a atividade.

O relato da experiência aqui mencionado tem o propósito de subsidiar um repertório de práticas pedagógicas que sejam significativas, prazerosas e efetivas na educação escolar de adolescentes, tomadas a partir da exploração do caráter interfuncional da imaginação vislumbrado a partir de sua relação com outras funções que caracterizam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, acessadas por meio das interações, das experiências vividas e no contato com diferentes manifestações concretas e socioculturais que emergem no contexto da educação escolar na atualidade. “Nessa perspectiva, personagens de telas, das canções, das poesias e histórias podem proporcionar uma aprendizagem que favoreça o trabalho pedagógico de dirigir a conduta da escola em favor da potencialidade humana.” (CHAVES *et al.*, 2014, p. 139)

2. Analisando os fundamentos histórico-culturais da constituição humana

Segundo Naves, Peres e Borges (2017) a constituição humana acontece a partir das relações estabelecidas de forma dinâmica entre seus pares num dado contexto, utilizando-se do processo de interação, a partir do qual os significados e conhecimentos são construídos e compartilhados. Portanto, o homem produz sua história e seus conhecimentos a partir de suas interações sociais e culturais, sendo tais interações consideradas como o centro organizador e formador da atividade mental a partir do qual o mesmo se constitui.

Essa interação tem em sua base a linguagem, que constitui o sujeito enquanto ser histórico e social [...], desde o nascimento e ao longo de seu desenvolvimento. Desse modo, no plano das interações sociais e no desenvolvimento das pessoas, a interação verbal, que ocorre por meio da palavra e do diálogo, é fundamental em narrativas que utilizamos desde a infância, seja como ouvintes ou contadores, as quais carregam valores culturais que constituem o sujeito como ser individual e social [...]. A constituição psicológica, social e cultural do humano demanda a compreensão de signos e significados na perspectiva dialógica. (NAVES; PERES; BORGES, 2017, p. 641)

Preocupado em compreender a consciência humana e seu desenvolvimento sob as influências sociais, Vygotsky (1993), um dos principais representantes teóricos da perspectiva histórico-cultural, em suas proposições, busca explicar a gênese do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especificamente humanas, tendo em vista as condições materiais concretas e sociais de seu tempo.

Freitas (2019) destaca, a partir da perspectiva de Vygotsky, o caráter social do desenvolvimento humano. Segundo a autora, a constituição humana se relaciona às funções psíquicas superiores, entre as quais, a “memória mediada, imaginação, atenção voluntária, elaboração conceitual, pensamento, linguagem – se originam nas relações sociais (natureza intersíquica) e, por meio de práticas culturais, os sujeitos convertem em pessoal o que

inicialmente estava nas relações entre as pessoas (natureza intrapsíquica).” (FREITAS, 2019, p. 47)

Segundo a perspectiva vygotskiana, o desenvolvimento humano passa pelas relações sociais em que o homem está envolvido, definindo, a partir de então, os pressupostos básicos que sustentam a teoria histórico-cultural, a qual se configura, portanto, pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores, qualidades especificamente humanas, formadas e apropriadas no conjunto das relações e atividades vivenciadas por cada pessoa.

entre elas, citamos as formas voluntárias de atenção, memória, percepção; o raciocínio lógico-matemático; a imaginação; o domínio da conduta. [...] com o objetivo de fazer avançar o desenvolvimento dessas funções, nas crianças, as práticas pedagógicas, nas unidades escolares, organizam-se e dirigem-se intencionalmente para mobilizar o uso e o exercício de formas cada vez mais sofisticadas de memória, atenção, percepção, pensamento, emoções e linguagem, dentre outras (VYGOTSKI, 1995 apud CHAVES et al., 2014, p. 130).

Portanto, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores sob o viés da perspectiva de Vygotsky (1993) pauta-se nas relações que perpassam o contexto de vida dos sujeitos e se relaciona com os aspectos histórico-culturais, associando-se às experiências vividas que constituem um dado sujeito, a partir da mediação de outros. Na concepção de Vygotsky, o homem não nasce homem, mas se humaniza e constitui humano pelas relações e por meio de instrumentos mediadores (semióticos) que o atravessam, promovendo assim o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, entre as quais a de maior interesse neste relato é o processo de imaginação.

Assim, nos ideais apresentados na obra de Chaves *et al.* (2014), “A Teoria Histórico-Cultural é apresentada como referencial teórico para uma proposta de atuar em uma perspectiva de humanização e emancipação”.

Finalmente, considerando alguns conceitos básicos pautados nas proposições de Vygotsky (1993), é importante destacar que o desenvolvimento humano, está atrelado não só às questões biológicas dos sujeitos, mas também às suas questões psicológicas. Para Vygotsky, o argumento pertinente a um projeto de ação-pedagógica satisfatório com vistas ao desenvolvimento do aluno no processo educacional deve estar sempre ajustado para explorar além do que o aluno já conhece, configurando, o que o mesmo define teoricamente como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Assim, na perspectiva da ZDP de Vygotsky, para que haja a progressão do aluno para além do que ele sabe, são necessários estudos e práticas pedagógicas centralizadas na formação e aperfeiçoamento das funções psíquicas superiores.

Neste contexto, é oportuna a apresentação deste relato, ao considerar as questões do desenvolvimento humano, sustentado nas funções psíquicas superiores bem como sua relação com a construção do conhecimento no espaço escolar, partindo da análise de abordagens relacionadas à contação de histórias enquanto estratégia viável e que se justifica no contexto do desenvolvimento humano e escolar de adolescentes contemporâneos.

3. Explorando o imaginário adolescente por meio do “Mito da Caverna”, de Platão

O estudo de Cruz (2015) aborda a temática do processo imaginativo na perspectiva de Vygotsky. Segundo este estudo, a imaginação funda-se na experiência e na realidade, onde o afastamento do que é real estabelece um deslocamento essencial ao funcionamento da mesma,

aspecto tal que pode ser percebido durante um evento de escutar uma história narrada por determinado sujeito em dado contexto.

As relações entre a atividade imaginária e a realidade, tal como Vigotski as vê, são bem conhecidas entre aqueles que estudam sua obra. A primeira forma dessas relações é a de que toda criação imaginária parte de elementos tomados da realidade e resulta em uma modificação, uma reelaboração desses elementos. Outra forma é aquela em que imaginação possibilita o conhecimento do real a partir da experiência do outro, servindo como meio de ampliação da experiência do homem. É o que ocorre quando construímos imagens de lugares, fatos e coisas que nunca vimos. (CRUZ, 2015, p. 365)

Segundo Vigotski (2009), a atividade humana é descrita em dois tipos básicos: a reprodutiva e a criadora. Para Vigotski a imaginação é base da atividade criadora do ser humano e é apontada em todos os âmbitos da cultura, possibilitando a criação artística, científica e técnica, a partir de elementos provenientes da realidade e das experiências vividas.

As abordagens de Barbosa e Trevisan (2015, p. 261) destacam, portanto, que a relação entre imaginação e a realidade está fundamentada em quatro pontos, a saber: 1) a partir dos elementos aprendidos da realidade e identificados em experiências anteriores; 2) a partir de combinações entre o produto final da fantasia e do fenômeno complexo da realidade; 3) a partir de seu caráter emocional em que os sentimentos e emoções se enredam com imagens já conhecidas; 4) a partir da construção da fantasia como algo não habitual ao sujeito e que não se relaciona com experiências anteriores ou com objetos identificados da realidade.

[...] a ampliação da experiência do sujeito que, ao ser capaz de imaginar um fenômeno impossível de ser visualizado, pode acessar novas experiências. Essa ideia tem grande relevância para a educação escolar, notadamente nos processos de apropriação de conhecimentos abstratos, não passíveis de observação direta, como é o caso dos conceitos científicos. Outra função que pode assumir a imaginação é a satisfação de necessidades. Quando privado de obter a satisfação de seus desejos, o sujeito é capaz de acionar a imaginação para tal realização; e ainda, quando diante de situação muito dolorosa, pode se utilizar da imaginação para distanciar-se da realidade e elaborar suas emoções. (BARBOSA; TREVISAN, 2015, p. 261)

Ao explicar a imaginação enquanto atividade criadora específica do ser humano e sua relação com a produção do conhecimento, Vigotski (2009) destaca:

Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Assim, Barbosa e Trevisan (2015) observam em sua produção, que o pensamento abstrato é a principal função que se desenvolve no período da adolescência, especialmente no que diz respeito ao pensamento conceitual e à imaginação.

O sujeito deixa de pensar somente a partir do concreto e da experiência visual, ascendendo a modos mais abstratos de pensamento, visto já ser capaz de pensar por intermédio de conceitos, forma mais generalizada e ampliada de se relacionar com a realidade. No entanto, apesar de os estudos de Vigotski comprovarem que o adolescente pode pensar por conceito, isto só será possível se ele tiver acesso a condições favorecedoras desse tipo de

pensamento. Assevera ainda, o autor, que mesmo naqueles adolescentes que já desenvolveram o pensamento conceitual, formas mais elementares e primitivas de pensamento podem ocorrer, já que o desenvolvimento humano não é linear, resultando em movimentos de avanços e recuos. [...] (BARBOSA; TREVISAN, 2015, p. 259)

No intuito de otimizar o processo imaginativo dos adolescentes escolares, foi utilizado o instrumento de contação de história a partir da apreciação de uma maquete produzida em papelão intencionando representar por meio desta, o interior da caverna descrita na alegoria “Mito da Caverna”, de Platão.

Na descrição de Silva (2014, p. 126), o *Mito da Caverna*, de Platão é uma história que narra a vida de alguns homens que nasceram e cresceram dentro de uma caverna e ficavam constantemente voltados para o fundo dela. Ali contemplavam uma réstia de luz que refletia sombras no fundo da parede. Certo dia, um deles resolveu sair da caverna e quase ficou cego devido à claridade. Aos poucos foi se acostumando e vislumbrou um mundo com natureza, cores e imagens diferentes do seu cotidiano. Então, resolveu voltar à caverna para relatar o que tinha visto. Seus amigos não lhe deram crédito e, revoltados com o que acreditavam ser mentira, mataram-no.

Composta por etapas distintas, a intervenção a partir da oficina de contação de história consistiu, inicialmente, em orientar os participantes a respeito do valor e dos procedimentos da intervenção proposta ao grupo. Em seguida a história foi contada utilizando uma maquete de caixa de papelão, vela, isqueiro e pequenos animais e bonecos, os quais representavam o cenário, as personagens, o retrato de vida de um dado grupo no interior da caverna, bem como a saída de um de seus membros do interior da caverna. A intervenção carregou em si uma proposta para estimular o processo imaginativo dos alunos acerca dos acontecimentos narrados e se findou após a proposta para que cada um deles refletisse e colocasse para discussão, de maneira voluntária, a resposta ao seguinte questionamento: “Se você, mesmo ameaçado de morte, saísse da caverna e descobrisse que existia luz para além dela, voltaria para avisar aos amigos que ficaram na caverna? Por quê?”

Alguns momentos da intervenção foram videogravados e fotografados. Conforme menção anterior, a história foi contada com auxílio de uma pequena maquete de papelão. Simultaneamente à escuta da história narrada por um dos professores, todos os alunos participantes tiveram a oportunidade de observar individualmente e imaginar os personagens e acontecimentos do contexto narrado a partir da observação do interior da pequena caverna artesanalmente produzida. Foram instigados, a partir da análise do contexto e dos acontecimentos apresentados na narração da história, alguns momentos de diálogos, interações, trocas de experiências com os outros, além de questionamentos, reflexões e posicionamento dos alunos de cada grupo vislumbrados a partir do seu contexto e de suas experiências de vida trazidas à tona por ocasião da atividade.

4. Refletindo e socializando valores da contação de história no contexto escolar adolescente

A contação de história, a tomar de épocas antepassadas, carregava em si, dentre outros valores, aqueles que a definiam como uma atividade de lazer e entretenimento em família. Em tempos passados as histórias eram narradas por um contador que, além de conquistar a atenção e ser o centro das atenções dos outros, proporcionava aos mesmos momentos de prazer e alegria a partir da narração de uma história. Além de promover o entretenimento, “o

ato de contar histórias, desde os tempos mais remotos até os dias atuais, é utilizado como um veículo de verdades eternas, sendo um meio de conservação de suas tradições, ou difusão de novas ideias”. (NEDER *et al.*, 2009, p. 61)

Vislumbrada atualmente por suas características de cunho social e pedagógico, a estratégia de contação de histórias oportuniza momentos de diálogo, interação e trocas de experiências entre os sujeitos em um dado contexto histórico-cultural.

Portanto, a partir da compreensão de alguns conceitos básicos inerentes às abordagens da perspectiva histórico-cultural, pensadas a partir das proposições vygotskiana, não é difícil perceber a escola como um lugar de destaque na constituição dos sujeitos, por meio das significativas relações de ensino, na elaboração considerando o papel da aprendizagem por meio dos instrumentos técnico-semióticos importantes mediadores do desenvolvimento humano.

É pertinente neste contexto, pensar e trazer os conceitos da perspectiva histórico-cultural imbricados com a educação, vislumbrando na escola um lugar importante para se utilizarem diferentes instrumentos de mediação, os quais possam contribuir com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, com a humanização dos sujeitos. Segundo abordagem de Barbosa e Trevisan (2015, p. 61) “toda função, antes de ser superior e fazer parte do funcionamento psíquico do sujeito, é externa, fazendo parte das relações de que o sujeito participa e à medida que o sujeito interage com o meio, ele se apropria desses modos de funcionar, tornando-os seus e essas novas funções passam a regular sua conduta”.

O objetivo central, por conseguinte, é a mudança qualitativa das funções que integram a consciência ou capacidade do indivíduo de controlar intencionalmente seu comportamento, as quais terão seu ápice de desenvolvimento nas formas mais elaboradas de pensamento, mediadas cultural e socialmente, promovidas no interior da instituição escolar (TULESKI, 2011 *apud* CHAVES *et al.*, 2014, p. 138).

Ao tomar, portanto, os valores pedagógicos da contação de história no contexto educacional contemporâneo, tal estratégia é vislumbrada como uma prática enriquecedora, prazerosa, produtora de conhecimento e de possibilidades para otimização do desenvolvimento humano, para além do que o aluno adolescente já conhece. Portanto, pode ser utilizada pedagogicamente na intenção de aperfeiçoar os modos de ensinar na escola, configurada como um instrumento semiótico com vistas ao desenvolvimento interfuncional dos alunos partindo das intervenções no processo de imaginação do adolescente frente às demandas deste período de desenvolvimento, bem como do contexto da educação escolar contemporânea, tendo em vista a adolescência como fenômeno histórico e social, uma fase de transição de características singulares, marcada por um importante e complexo desenvolvimento psicológico responsável por ocasionar consideráveis mudanças no modo de pensar e agir dos sujeitos. (BARBOSA; TREVISAN, 2015, 2018)

A necessidade envolve tanto as mudanças orgânicas que acompanham a adolescência como as que ocorrem no contexto, em que o sujeito precisa desenvolver novos repertórios para responder às expectativas e demandas da situação em que vive. O que caracteriza a necessidade, basicamente, é a crise, não referida a emoções negativas somente, mas indicadora de que os recursos que o sujeito dispõe para lidar com a realidade já não são suficientes, impondo-lhe como desafio criar novos modos de pensar e agir

via elaboração e desenvolvimento de novas relações entre as funções psicológicas superiores. [...] Podemos pensar que a vivência nasce do processo de tomada de consciência do sujeito de suas próprias necessidades bem como de sua superação. Cada vez que o sujeito incorpora novos valores e conceitos, novos equilíbrios e desequilíbrios são produzidos, e é deste modo que o sujeito vai se desenvolvendo e se constitui novas situações sociais de desenvolvimento.[...] Assim, ter novos interesses significa estar em desenvolvimento, processo que só é interrompido no fim da vida.(BARBOSA; TREVISAN, 2018, p.61)

Segundo as concepções de Vygotsky, a adolescência não é uma fase natural marcada pela rebeldia. É um fenômeno histórico-social assinalado por consideráveis e importantes mudanças. Período no qual as funções psíquicas superiores avançam consideravelmente, modificando assim os modos de pensar e agir do adolescente. (BARBOSA; TREVISAN, 2015, 2018)

[...] toda função, antes de ser superior e fazer parte do funcionamento psíquico do sujeito, é externa, fazendo parte das relações de que o sujeito participa; à medida que o sujeito interage com o meio, ele se apropria desses modos de funcionar, tornando-os seus e essas novas funções passam a regular sua conduta. (BARBOSA; TREVISAN, 2015, p. 260)

A partir do olhar de Neder *et al.* (2009, p. 62) “o momento da contação de histórias deve ser aproveitado, sendo de competência docente, a exploração dessa arte com criatividade e beleza de modo a instigar a imaginação” dos discentes.

O cerne do processo educativo está posto na produção de mudanças por meio de atividades pedagógicas cada vez mais enriquecidas [...] mediante a educação dirigida, a disciplina apropriada, a atividade criadora orientada para um fim e estimulada energeticamente por incentivos sociais coletivos, tal como eram propostos os encaminhamentos educativos na sociedade de Vigotski, Luria e Leontiev (TULESKI, 2011 *apud* CHAVES *et al.*, 2014, p. 138).

A contação de histórias, dentre outros recursos tais como as artes, a música, a poesia, etc, configuram-se como “possibilidades de procedimentos e recursos didáticos fundamentais para a realização de práticas educativas”, oportunizando aos educadores e aos educandos o “acesso às riquezas humanas elaboradas em diferentes períodos históricos.” (CHAVES *et al.*, 2014, p.130).

5. Considerações Finais

A intervenção nos moldes de oficina de contação de história foi considerada positiva em formato de uma roda de conversa, onde os alunos participantes, a partir das reflexões acerca da história utilizada como instrumento de intervenção, traziam para as discussões os reflexos de suas percepções individuais, de suas experiências, emoções e de seus contextos sociais alinhados à temática proposta a partir da contação de história utilizando a alegoria “*Mito da Caverna*”, de Platão. Foi curioso observar que as falas e as posições tomadas por cada aluno na discussão refletiam o seu lugar no contexto sócio-histórico-cultural, bem como as suas experiências vividas.

Segundo apreciações da direção pedagógica, após o término do processo de intervenção pedagógica, a oficina de contação de história foi considerada a atividade de maior

interesse entre os alunos presentes na escola, os quais a qualificaram como prazerosa, motivante e desafiadora.

Pautada nas leituras das proposições vygotskianas e de outras tomadas como abordagem e referência nesta produção acadêmica, bem como da experiência vivida a partir do contexto da intervenção aqui relatado, é possível sugerir a estratégia de contação de histórias como um instrumento mediador importante no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto instrumento semiótico, é capaz de contribuir com o trabalho docente para além do que os alunos já conhecem e para além das questões de entretenimento em sala de aula, favorecendo assim o desenvolvimento humano em seus vários aspectos: o cognitivo, o afetivo, o educativo, o instrutivo e o social, que atravessam a constituição dos alunos adolescentes. Portanto, ordenada pelo diálogo, pelas interações e pelas trocas de experiências vividas entre os participantes e que emergem dos diferentes contextos em que os alunos estão inseridos, a oficina de contação de história apresentou-se como ferramenta mediadora de grande relevância social e pedagógica no contexto escolar.

Em cada momento do desenvolvimento humano a relação sujeito-meio é única e singular. O meio ao qual pertence o adolescente amplia-se de modo significativo, tanto pelas demandas e representações que lhes são impostas, quanto pela possibilidade de perceber novos objetos e fenômenos [...] Nesta perspectiva, o meio é compreendido como uma síntese complexa em que os processos históricos e sociais são apropriados pelo sujeito por meio da tríade dialética singular-particular-universal. Portanto, não basta ao homem estar em contato com o meio (universal), é necessário que tenha domínio das ferramentas e instrumentos psicológicos necessários (particular) para se constituir como um sujeito singular capaz de transformar a si próprio e oferecer novos elementos a esse meio, participando, portanto, de sua constituição. (BARBOSA; TREVISAN, 2015)

Assim, a compreensão da adolescência requer, a partir da perspectiva histórico-cultural, a análise cuidadosa não do meio em si, mas de que forma o adolescente se apropria desse meio de modo a transformá-lo.

Partindo ainda das reflexões e vivências de cada aluno e aliada aos conhecimentos escolares, a contação de história é apontada como uma importante estratégia para desenvolvimento humano científico, sob o viés da perspectiva histórico-cultural.

Por fim, analisando a perspectiva de Vygotsky, vislumbra-se na estratégia de contação de histórias uma possibilidade para compreensão, valorização da atividade criativa e dos modos de vida do aluno adolescente e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem na escola, evidenciando assim o valor do processo de criação no mesmo para o desenvolvimento do conhecimento escolar e científico, considerando que os conceitos espontâneos e científicos são desenvolvidos na relação entre as experiências práticas e sociais do cotidiano do sujeito com o conhecimento proveniente da escola a partir da linguagem oral e escrita (BARBOSA; TREVISAN, 2015)

Apontando alguns aspectos teóricos acerca do processo de imaginação sob o viés da perspectiva histórico-cultural, é pertinente destacar a necessidade da escola se propor a um pensamento e a uma ação educacional crítica na direção de propor intervenções pedagógicas que possam contribuir no para que os alunos também sejam mais críticos e mais conscientes de si mesmos, de sua constituição e das condições e contextos que os permeia. “Portanto, abordar a constituição do homem criativo e criador ajuda-nos a pensar alternativas numa

época em que ele tende a se apresentar como reprodutor de situações que expressam e aprofundam processos de alienação, de negação de si mesmo” (BARROCO; TULESKI, 2007, p. 16).

É importante ao finalizar a abordagem deste relato propor uma reflexão acerca de algumas proposições dos pensamentos de Vygotsky, citados por CRUZ (2015, p. 372) acerca da imaginação e que são pertinentes ao considerar as intervenções pedagógicas no contexto escolar:

1) os modos de agir dos sujeitos humanos em diferentes momentos e contextos de uma dada sociedade não está relacionado ao quanto se desenvolveram, mas sim ao papel desempenhado pelas funções na vida desses sujeitos, a partir da interiorização de sua cultura e de sua formação social;

2) as condições concretas a que o aluno está exposto podem viabilizar melhores possibilidades criadoras e a produção do novo;

3) Segundo PINO (2006) “o imaginário é o que define a condição humana do homem”. Portanto, se a qualidade do ser “humano” está vinculada ao processo imaginário e às suas possibilidades de autodeterminação, liberdade e consciência presentes em cada homem, “podemos supor que, em um contexto de desigualdades sociais, o papel do imaginário/imaginação no funcionamento psíquico não é o mesmo em todos os homens.” (CRUZ, 2015, p. 372)

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Eveline Tonelotto; TREVISAN, Vera Lúcia Trevisan. Sentidos do Respeito para Alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n.2, p. 255-270, 2015.

BARBOSA, Eveline Tonelotto; TREVISAN, Vera Lúcia Trevisan. O Papel da Contação de Histórias no Desenvolvimento de Adolescentes do Ensino Fundamental II. **Revista Educação**, v.13, n.1. 2018.

BARROCO, Sonia Mari Shima; TULESKI, Silvana Calvo. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 15-33, jun. 2007.

CHAVES, Marta; CALVO TULESKI, Silvana; APARECIDA DE LIMA, Elieuzza; SIMÕES GIROTTO, Cyntia Graziella G. Teoria histórico-cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. **Educação**, vol. 39, núm. 1, janeiro-abril, 2014, pp. 129-142.

CRUZ, Maria Nazaré da. Imaginário, imaginação e relações sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 361-374, out., 2015.

FREITAS, Ana Paula de. A narrativa (auto)biográfica como meio/moço de elaboração de Conhecimento de alunas de pedagogia no contexto da educação inclusiva. **Narrativas e Psicologia em Educação: pesquisa e formação**. São Paula: Terracota: 2019. p. 47-66.

NAVES, Renata Magalhães Naves, PERES; Silvana Goulart Peres, BORGES, Flavio Ferreira. O uso de videogravação como recurso para análise de interação entre professora e alunos na contação de histórias. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1. 2017.

NEDER, Divina Lúcia de Souza Medeiros. et al. A importância da contação de histórias como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia da PUC**, v. 1, n. 1, p.1-141, jan./jun., 2009.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições*, Campinas, v. 17, n. 2(50), p. 47-69, ago. 2006.

SILVA, Darlene Cairo Ribeiro. **Vida Maria**. Canoas: Língu@ Nostr@, 2014, p. 124-127.

VYGOTSKI, L. S. **O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores**. Obras Escogidas III: Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.. Tool and symbol in child development. In: _____. **The Vygotsky reader**. Editado por René van der Veer and Jaan Valsiner, Cambridge, USA: Blackwell Publishers, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escogidas. Madrid: Visor, v. 3, 1995.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

A PÓS-VERDADE E O DISCURSO POLÍTICO: UMA ABORDAGEM DAS *FAKE NEWS* NAS ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS NO BRASIL EM 2018

JUSSATY LUCIANO CORDEIRO JUNIOR

Centro Universitário UNA

Resumo: *As eleições presidenciais de 2018 sinalizaram um novo tema dos debates sobre os desdobramentos das mídias sociais em nossas vidas: as fake News. Tema ainda não totalmente discutido e, nesse sentido, esgotado, tem sido amplamente responsabilizado pela desestabilização de democracias ao redor do mundo, de arruinar reputações e, como desdobramento e reação, de discussões sobre regulação da mídia. Nos EUA, as principais empresas donas das redes sociais são multadas e são responsabilizadas por interferirem em direitos do consumidor, nas liberdades civis e nos processos políticos. Desta forma, nossa proposta de análise busca discutir o efeito das fake News no processo eleitoral de 2018, a partir das análises de notícias mapeadas pelas agências de checagem “Lupa e Aos Fatos” e o projeto “Fato ou Fake”, do Grupo Globo (MACEDO, 2018). Para instrumentalizar nosso referencial teórico e permitir nossas análises, nos balizaremos na teoria do contrato de comunicação de Charaudeau (2010). Do mesmo teórico, nos apoiaremos na teoria das estratégias e visadas discursivas e nas discussões sobre a análise dialógica da argumentação de Emediato & Damasceno-Morais (2019), para entendermos como articula-se o discurso nesse referido corpus. Nosso objetivo maior será o de observar regularidades e similitudes, singularidades e contrastes entre as matérias mapeadas pelo grupo globo.*

Palavras-chave: *análise do discurso; discurso político; pós-verdade.*

Abstract: *The 2018 presidential election signals a new theme of the debates over the unfolding social media in our lives: How False News. The topic is not yet fully discussed and, in this sense, exhausted, has been blamed for destabilizing democracies around the world, ruining reputation and, as a result and reaction, discussions about media statistics. In the US, the leading social networking companies are fined and are responsible for interfering with consumer rights, civil liberties and political processes. Thus, our analysis proposal seeks to discuss the effect of false news on the 2018 electoral process, based on news analysis mapped by the verification agencies “Lupa and To Facts” and the “Fact or Fake” project of Grupo Globo (MACEDO, 2018). To instrumentalize our theoretical framework and allow our analysis, we base ourselves on Charaudeau's (2010) theory of communication contract. In the same way, we rely on the theory of discursive strategies and visions and on the discussions on the dialogical analysis of the argument of Emediato & Damasceno-Morais (2019), to understand how the article is articulated or discussed in this corpus. Our main objective will be to observe regularities and similarities, singularities and contrasts between the materials mapped by the globe group.*

Keywords: *discourse analysis; political speech; post truth.*

1. Introdução

A invenção do telefone há mais de um século e as tecnologia da comunicação no final do século passado transformaram substancialmente a maneira como as sociedades se comunicam e produzem conteúdo e cultura. A comunicação que aproxima as pessoas, também facilita a troca de conhecimento e informação numa velocidade e numa abrangência nunca vista na história humana. É, sem dúvida, uma fantástica revolução. Só para mencionar, o campo científico e acadêmico, nas suas mais variadas áreas do conhecimento, as redes de comunicação e os contatos que foram estabelecidos pela internet, produzem uma troca de informação que acelera pesquisas e catapulta o conhecimento e a ciência numa velocidade nunca vista. (HARARI, 2016)

Muitos departamentos de pesquisas, sobretudo nas ciências sociais, têm se interessado pelos efeitos, os impactos e os fenômenos decorrentes dessa revolução tecnológica e comunicacional. Um termo bastante atual e difundido nas pesquisas acadêmicas e nas redes sociais é o que denomina-se “pós verdade”. O termo foi pioneiramente utilizado pelo dramaturgo Steve Tesich, na década de 1990, quando o fenômeno da internet estava apenas no seu início. (SANTOS, 2018) O dicionário Oxford elegeu a palavra como palavra do ano de 2016 definindo-a como narrativas que não se apoiam em circunstâncias factuais e objetivas, dando espaço para as questões ligadas às crenças pessoais e aos apelos emotivos. (BERCKEMEYER, 2017). A própria definição nos leva a considerar, em grande medida, que o termo “pós-verdade” possui uma significação relativa ao sentido de não-verdade. (FONTANA, 2018) Assim, pergunta-se o que leva o interlocutor a partilhar uma notícia que, em muitos sentidos, é uma não-verdade.

Recentemente, a Universidade de Regina, no Canadá, realizou uma pesquisa a qual constatou que boa parte das pessoas não são enganadas quando compartilham notícias falsas, ou *Fake News*; elas partilham essas “notícias falsas” mesmo sabendo que elas têm uma provável falsidade ou são duvidosas. O estudo conclui que elas realmente não checam a fonte e a veracidade da notícia, enquanto outras, apesar de possuírem evidências ou mesmo a certeza da não veracidade, divulgam-na por possuírem inclinação ideológica e valorativa alinhadas às *Fake News*. (LUISA, 2019)

Na esfera do discurso jornalístico que trata da dimensão política a questão ganha contornos mais complexos. Recentemente, o *whatsapp*, controlado pelo dono do *facebook* Mark Zuckerberg, admitiu o envio maciço de mensagens políticas nas eleições de 2018. (MELLO, 2019) O documentário “Privacidade hakeada – Nada é privado: o escândalo da Cambridge Analytica”, (*The Great Hack*, título em inglês) revela o escândalo do envolvimento da empresa de Steve Bannon- *Cambridge Analytica* com o *facebook*, e determinou a influência decisiva nas eleições americanas que elegeram Donald Trump. Há uma alusão às eleições brasileiras no referido documentário e algumas evidências de que o sistema foi utilizado nas redes sociais para potencializar a campanha de Jair Bolsonaro à presidência da República brasileira. Também há relatos de outros fenômenos semelhantes ocorridos em eleições ao redor do mundo.

Na análise do discurso, o entendimento do problema nos remete aos seguintes questionamentos: como podemos conceber a notícia, seja ela política, econômica ou de qualquer outra dimensão do interesse público, como sendo uma “pós-verdade”? O que sustenta essa enunciação sem base em evidências objetivas e factuais sobre o dizer do enunciado? O que provoca a aderência e concordância do eleitor com o texto do enunciado e porque os interlocutores repassam essas informações sem a devida comprovação da

veracidade da notícia? A análise do discurso aborda a questão a partir de algumas importantes indagações são necessárias. Assim, de acordo com Fontana (2018, p. 135), pergunta-se:

Tratar-se-ia de enunciar sem evidência suficiente que sustente um dizer assertivo? Ou seria um enunciar propositalmente aquilo que se considera falso, ou seja, mentir? Ou estaríamos lidando com uma enunciação que se exerce fora da razão- *logos*, fazendo apelo às emoções: uma enunciação patética (*pathos*)? E ainda, não se trataria de uma prática enunciativa caracterizada pelo excesso: um enunciar no excesso pelo excesso? Quem pode enunciar dessa maneira? Que lugares da enunciação são supostos para essa prática? Que relação do sujeito com seu dizer com o outro a quem esse dizer se direciona está em jogo na *cena enunciativa*?

Em grande medida, há um caminho e um hipótese implícita nas questões suscitadas que nos levam à dimensão do *pathos* como elemento que provoca a adesão à *fake News* em nossa era da pós-verdade. Ao mesmo tempo, algumas questões ainda se impõem no que diz respeito ao discurso político. A nova era da tecnologia da informação, que gerou um efeito colateral com a difusão das *fake News*, sobretudo nas redes sociais, inaugura uma nova maneira de lidar com a informação? A pergunta retórica nos leva a um outro termo: o *fact-checking*. (FONTANA, 2018) Torna-se necessário checar a fonte e o viés ideológico como elemento fundamental na interpretação das notícias e da realidade? Acreditamos que, de alguma maneira, sempre foi necessário checar as fontes e os pontos de vista. Entretanto, o fenômeno atual é de uma dimensão e uma complexidade nunca vista. Nas palavras de Fontana (2018, p. 135), vivemos uma era de “[...] potencialização do boato como circulação discursiva [...]” e mais, “[...] estaríamos face a uma nova língua de espuma. (ORLANDI 1992, *apud* FONTANA, 2018, p. 135)

Podemos considerar e abordar o fenômeno do ponto de vista da teoria de semiolinguística de Charaudeau (2010). Num dado contrato de comunicação, no qual os interlocutores se inscrevem e realizam o ato comunicacional, os participantes desdobram-se da esfera situacional para a comunicacional respectivamente: de sujeito comunicante em sujeito enunciadador; de sujeito interpretante em sujeito destinatário. Esse contrato desenvolve-se ancorado em uma *mise-en-scène* na qual os interlocutores desenvolvem papéis sociais e discursivos pré-estabelecidos. Esses sujeitos interlocutores, em alguma medida, possuem saberes partilhados e um universo de referência que envolve saberes ancorados em competências enciclopédicas, axiológicas, discursivas e linguísticas. (JAKOBSON, 1995) São exatamente essas referências, nas diversas esferas, que determinam o jogo comunicacional.

Nesse sentido, as notícias políticas caracterizadas como *fake News* operam esse universo de referências partilhado como elemento para estabelecer a ponte de “transação” de significados. Na medida em que consideramos as premissas de Charaudeau sobre o contrato de comunicação e o universo de referências, é importante abordarmos a teoria da formação ideológica e formação discursiva de Pêcheux (2009). Aliás, a difusão de *fake News*, além de promover a desinformação e a formação/deformação da opinião pública, pode também construir um determinado aspecto ligado às formações ideológicas distintas. Ora! Determinados leitores de determinadas páginas de internet e/ou veículos de informação e jornais, são influenciados ou coinfluenciados pelos posicionamentos ideológicos advindos desses veículos, sendo o contrário igualmente verdadeiro. Em outras palavras: as posições ideológicas e morais dos leitores, ouvintes e telespectadores de veículos de informação, entre outros, direcionam esses sujeitos aos seus posicionamentos de predileção e, em outra medida, também é possível construir posicionamentos a respeito dessas dimensões ideológicas através da transação de valores e sentidos nas comunicações. Por exemplo: ao associar determinada

ideologia política ligada a um determinado governo, do presente ou do passado, com a corrupção e com os regimes antidemocráticos. O processo de transação irá estabelecer um *link* entre todos esses medos e fenômenos políticos à uma determinada ideologia política. Pelo exercício da repetição essa associação passa a ser reconhecida no universo de referência axiológica pelos parceiros da comunicação, tanto daqueles que aderem ao discurso quanto daqueles que são adversários deste.

Isso ocorre, por exemplo, nos textos em que é mencionada a cor vermelha como elemento que estabelece a “ponte” entre os problemas a serem combatidos e as suas “causas” e os seus “culpados”. “A nossa bandeira é verde e amarela e nunca será vermelha” (VILLA, 2018), numa alusão feita aos partidos de esquerda, identificando-os à cor vermelha, em contraposição às cores da bandeira brasileira (verde e amarelo), reivindicada pelos partidos mais à direita, no caso brasileiro. As cores da bandeira brasileira, de acordo com esses posicionamentos, estariam ligadas aos verdadeiros valores da pátria e da família, almejando e ligando-os aos valores universais: honra, verdade, justiça, entre outros. Isso permite a uma *fake News* abordar qualquer uma dessas dimensões valorativas como tema para abordagem e, imediatamente em seguida, ligar à dimensão política e à ideologia que se deseja combater, atribuindo-a toda culpa pelos problemas que maculam e causam degeneração dos valores descritos.

Retomando o pensamento de Pêcheux, as formações ideológicas materializam-se em formações discursivas, pois a primeira- formação ideológica, determina a segunda- formação discursiva. Assim, a formação discursiva configuraria-se nas maneiras de dizer, nos sintagmas utilizados, nas palavras que são ditas e/ou escritas, nas expressões, nos posicionamentos e sentidos assumidos pelos interlocutores de um ato de comunicação. Em grande medida, uma estratégia de tomada de posição de outro enunciador que ancore o posicionamento do interlocutor é a “paráfrase”. Nela, apoia-se a credibilidade, ou o *ethos* de um outro enunciador que possua ou possa ter, maior autoridade e credibilidade sobre o tema abordado. Esse efeito potencializa a ancoragem da opinião e do posicionamento assumido. Em grande medida, no caso das *fake News* na política brasileira nas últimas eleições, muitas ancoragens dessas paráfrases de outros enunciadores ganham destaque pela pouca ou nenhuma credibilidade do enunciador no qual se apoia para tratar do tema abordado.

Nesse sentido, os leitores/interlocutores que não se identificam com a abordagem e a posição do texto recusam a argumentação no sentido linguístico e racional. O *logos* é abandonado/ignorado. As preferências ideológicas, culturais, políticas são colocadas num plano em que se objetiva encontrar no texto algo que corrobore com esses pontos de vista, não interessando nenhum outro. A dimensão *pathêmica* domina a apreciação do texto e dos pontos de vista. Em certo sentido, para mobilizar pontos de vista, sobretudo os preconceitos e noções parciais sobre a realidade, nada melhor do que manipular as emoções do auditório. (BERCKEMEYER, 2017)

2. A dimensão da formação discursiva e ideológica e sua relação com o dialogismo da linguagem

A dimensão da formação discursiva que permeia o discurso, tópico que discutimos anteriormente, é determinado pelas formações ideológicas que existem e circulam em nossa sociedade. Essa postulação nos leva à uma reflexão sobre a dimensão dialógica da linguagem. A análise do discurso e os estudos linguísticos são marcados pela noção de dialogismo desde

Bakhtin (2000), precursor da premissa dialógica da linguagem e que influenciou uma série de estudos posteriores. Bakhtin estabelece a ideia de que a língua é social, uma vez que os fatos sociais criam funções de uso da linguagem relativas às situações sociais e o fazem através dos discursos. Não há uma fala “original” e isenta de influências de outras falas, que são, sobretudo, ideológicas. Há, segundo Bakhtin (2000), uma relação direta entre a vida e o exercício social dos sujeitos sociais e a língua. Kristeva (*apud* TYLKOWSKI, 2011, p. 53) define o dialogismo na linguagem como, “[...] un principe formel inherent au langage [...]”.

Nesse sentido, nas redes sociais, a partilha de notícias falsas gera um debate entre os interlocutores que reforça ou refuta os pontos de vista levantados por essas “notícias falsas”. A mobilização dos interlocutores nessas redes e a relação com as notícias gira em torno da interação argumentativa que, curiosamente, abandona o *logos* e foca nas questões emocionais, valorizando a dimensão axiológica e valorativa.

Nesse sentido, ao examinarmos um *corpus* específico acerca das *fake News* devemos buscar e mapear os pontos de vista que permeiam a discussão suscitada por esse determinado *corpus*. Nosso recorte no material a ser analisado refere-se às postagens relativas às eleições presidenciais de 2018 no Brasil. Passaremos agora as análises:

3. Análises

Nosso *corpus* de pesquisa trata das *fake News* utilizadas e difundidas nas redes sociais nas eleições presidenciais de 2018 pelos dois principais candidatos no primeiro e segundo turnos: Fernando Haddad (PT) e Jair Bolsonaro (PSL). O grupo “globo”, as agências e checagem “Lupa” e “Aos fatos”, juntamente com o projeto “Fato ou fake” tiveram que chegar inúmeras notícias falsas durante as eleições de 2018. Um total de 123 notícias falsas foram examinadas. (MACEDO, 2018). Nossa seleção optará por examinar três notícias falsas pró-Haddad e três notícias falsas pró-Bolsonaro, utilizando o critério de similaridade entre as estratégias de construção das notícias que são mais gerais e comumente encontradas nos demais fragmentos. É importante mencionar que a grande maioria das notícias falsas foram pró-Bolsonaro, (cerca de 104), enquanto que as outras 19 são pró-Haddad.

Primeiramente, vejamos os fragmentos pró-Haddad:



Figura 1. É # Fake vídeo em que lula pede votos para Bolsonaro

Esse primeiro fragmento é absolutamente controverso. Não seria necessário desmentir essa notícia para um leitor mais avisado ou ciente do que ocorre na política nacional, sobretudo durante o período eleitoral de 2018. A polarização invadiu o ambiente da discussão política. Nesse sentido, a rivalidade entre esquerda e direita, encabeçada pelo chapa Haddad (PT) e Bolsonaro (PSL), fez emergir um clima de disputa em todos os setores da sociedade. As redes sociais alimentaram esse debate e, em grande medida, definiu os rumos das eleições, tal qual ocorreu nos EUA e Inglaterra.

Algumas *fake News* pró-Haddad basearam-se na premissa de que o candidato Jair Bolsonaro não reunia condições para exercer cargo de tamanha importância. Ao mesmo tempo, houve a associação do candidato do PSL a uma ideologia de extrema direita. Essa estratégia não funcionou muito bem, pois a sociedade brasileira, em situações de crise ou na discussão sobre a criminologia (sejam eles políticos/corrupção ou de latrocínio e violência pública), mantêm-se firmes no linchamento dos criminosos como forma de resolver o problema da criminalidade e da impunidade. A defesa da pena de morte num país que não tem tal pena no seu ordenamento jurídico é um sinal do radicalismo da sociedade nesse aspecto. As campanhas dos partidos de oposição da direita, reivindicaram a luta contra a corrupção como mote de seus projetos. Quem saiu ganhando foi a extrema direita, representada pelo candidato Bolsonaro do PSL.



Figura 2. É #fake áudio que fale em plano-bomba de Bolsonaro discutido na FGV

Esse segundo fragmento é mais incisivo e característicos as dimensões das *fake News*. Ele dá conta de um áudio que refere-se a um “plano bomba” de Jair Bolsonaro que foi discutido na FGV. No áudio, uma pessoa diz ter participado de reunião quando foi discutido tal plano bomba. Não há referências ao que significa esse plano bomba ou o que ele de fato pretendia. Fica claro o objetivo de incutir medo à sociedade em relação ao candidato. A agência “fato ou fake” desmentiu o áudio, bem como a própria FGV.



Figura 3 - #Verificamos: general Hamilton Mourão não propôs confisco da poupança

Nessa notícia falsa há uma referência a uma fala do general Hamilton Mourão. Nela, diz-se que um confisco de poupança foi anunciado pelo general. O confisco de poupança já foi utilizado na história política brasileira, no governo Collor, entre 1991 e 1992. Na ocasião muitos empresários e cidadãos perderam todas as suas economias. Esse temor é bastante mencionado e utilizado em diversas campanhas políticas para desmobilizar e aterrorizar os eleitores de diversos candidatos.

Vejamos agora as propagandas pró-Bolsonaro:



Figura 4 – Agressor de Bolsonaro não saiu em foto ao lado de Lula

Logo após o atentado ao candidato Jair Bolsonaro, na cidade de Juiz de Fora/MG. Durante a campanha à presidência em 2018 começaram a circular notícias falsas sobre o envolvimento do agressor com membros do partido dos trabalhadores. Uma foto, dentre tantas outras, circulou estabelecendo um elo entre o agressor e membros do partido. Em todas as imagens percebe-se a grotesca montagem realizada. Entretanto, muitos eleitores acreditaram nas imagens e, ainda hoje, mencionam o fato como verídico.



Figura 5 – Roger Waters não está envolvido em esquema d corrupção do PT

Durante o ano de 2018 o músico e ativista inglês Roger Waters, um dos fundadores e membros da banda Pink Floyd, que hoje faz show em carreira solo, foi acusado de receber propina do partido dos trabalhadores durante sua turnê no país. Waters é um defensor dos direitos humanos e ativista na luta contra os regimes autoritários ao redor do mundo. Durante sua turnê no país, o músico chegou a ser censurado quando mencionava a lista de líderes autoritários da atualidade e, entre eles, o então candidato Jair Bolsonaro. A justiça eleitoral ameaçou multá-lo e processá-lo caso fizesse essa menção no show. Waters colocou uma tarja preta sobre o nome do candidato com os dizeres “conteúdo censurado”, o que tornou mais visível ainda a referência.



Figura 6 - #Verificamos: TSE não entregou códigos da urna eletrônica para Venezuela

Uma outra *fake News* circulou durante a campanha de 2018 alegando que os códigos de acesso às urnas eletrônicas foram fornecidos ao governo da Venezuela. O sentido das *fake News* é alegar que as eleições estão sob suspeição e fraude. A notícia chega a mencionar que o edital número 106/2017 foi entregue as empresas estrangeiras e com isso, seria possível a geração de votos falsos nas eleições. (MACEDO, 2018)

4. Considerações Finais

Antes de mais nada, é preciso considerar o papel que a imprensa desempenha na circulação e na difusão de determinados pontos de vista entendidos e considerados como *fake News*: uns após o exame mais minucioso das fontes pelos leitores e pelos agentes e grupos midiáticos; outros, pela grotesca dissimulação da realidade e evidente falseamento da notícia. Assim, podemos considerar a pós-verdade e, conseqüentemente, as fake News como, “[...] discursividades sem sentido que visam afetar irracionalmente a opinião pública.” (FONTANA, 2018, p. 164). Desta forma, entra em cena uma outra dimensão associada ao papel discursivo que os sujeitos do discurso desempenham em suas comunicações: o “cinismo discursivo”. Muitas vozes circularam e torpedearam nos espaços midiáticos e nas redes sociais, contaminando o espaço da opinião pública reservado à mídia. Essa última, perdeu força e credibilidade diante da confusão de informações que circularam no *facebook* e *whatsapp*. Aliás, nos EUA e Inglaterra, esses procedimentos geraram processos judiciais que chegaram a punir e multar os donos do *facebook* (Mark Zuckerberg) e da *Cambridge Analytica* (Steve Bannon).

Seguindo a linha do conceito do “cinismo discursivo”, encontramos nos fragmentos das *fake News* nas eleições presidenciais de 2018 no Brasil a prática desonesta e perigosa para o jogo político e democrático de difusão de notícias falsas, apelando para a patemização do discurso como meio de conquistar e manipular a opinião pública. Como sempre ocorre em qualquer época e em qualquer sociedade, as forças detentoras do poder econômico e político utilizam com mais eficiência esse mecanismo, justamente por contar com mais recursos para operacionalizar a rede de bombardeio de emissão de *fake News*.

Nas análises dos fragmentos encontramos as estratégias de difamação do adversário, ora por conjecturas futuras baseadas no perfil discursivo e no perfil ideológico desse adversário. Ao mesmo tempo, encontramos relações e injunções, às vezes absurdas, entre os adversários e figuras e/ou elementos que são associados à destruição do país ou de destruição de aspectos importantes da vida dos brasileiros. O risco da ameaça comunista ou o risco do avanço autoritário foram bastante utilizados por ambos candidatos. Por fim, a discussão sobre a formação ideológica ensejada por Pêcheux, nos leva a considerar que, em grande medida, os discursos proferidos nas redes sociais durante a campanha presidencial de 2018 se dirigiam aos seus “pares”: obviamente, àqueles que partilham as mesmas visões de mundo e preceitos ideológicos. Ao mesmo tempo, à medida que utilizam de várias estratégias patêmicas para mobilizar os valores, acabam por arremeter outros eleitores indecisos e de outras filiações ideológicas.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 421 p.
- BERCKEMEYER, Fernando. A mentira da pós-verdade. In: LLORENTE & CUENCA. A era da pós-verdade: realidade versus percepção. **Revista Uno** - desenvolvendo ideias. N°. 17, 2017, pp. 26-29.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2010, 256 p.

EMEDIATO, Wander; DAMASCENO-MORAIS, Rubens. L'analyse dialogique de l'argumentation: le cas des débats polémiques dans les médias sociaux. In: **Studii de lingüística** 9, Nr 1, 2019, pp. 111-132.

FONTANA, Monica G. Zoppi. Pós-verdade: léxico, enunciação política. In: KARIM, Taisir Mahmudo. **Linguagem e enunciação: práticas sociais**. Campinas/SP: Fontes editores, 2018, pp. 133- 166.

HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus: uma breve história do amanhã**. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995

LUIZA, Ingrid. Pessoas compartilham *Fake News* de forma consciente, mostra estudo. In: **Revista Super Interessante**, 25 nov. 2019. Disponível em:<www.super.abril.com.br/superinteressante/tecnologia/pessoas-compartilham-fake-news-de-forma-consciente-mostra-estudo. Acesso em 21 Nov 2019.

MACEDO, Isabella. Das 123 *fake news* encontradas por agências de checagem, 104 beneficiaram Bolsonaro. In: **Congresso em foco – Respeitamos as diferenças. Eleições**. 26 out 2018. Disponível em:< <https://congressoemfoco.uol.com.br/eleicoes/das-123-fake-news-encontradas-por-agencias-de-checagem-104-beneficiaram-bolsonaro/>.> Acesso em 17 Set 2019.

MELLO, Patricia Campos. Whatsapp admite envio maciço ilegal de mensagem nas eleições de 2018. In: **Folha de São Paulo: Caderno poder**. p. 8, ed 8 out 2019. Disponível em:<www1.folha.uol.com.br.> Acesso em 1 Nov 2019.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Campinas: Unicamp, 2009.

SANTOS, Rodolpho Raphael de Oliveira. Fake news como produto de pós-verdade. In: **Observatório da imprensa**. Ano 19, edição n. 1042, 2019.

TYLKOWSKI, Irina. La conception du dialogue » de Mikhail Bakhtine et ses sources sociologiques (l'exemple des *Problèmes de l'oeuvre de Dostoïevski [1929]*). **Cahiers de praxématique** - Le dialogisme: de l'histoire d'un concept à ses applications. No. 57, 2011, pp. 51-68. Disponível em:< <https://journals.openedition.org/praxematique/1755>.> Acesso em 17 Set. 2019.

VILLA, Marco Antônio. Nossa bandeira é verde e amarela e nunca será vermelha. In: **Rádio Jovem Pan**, Out de 2018. Disponível em:< <http://www.blogdovilla.com.br/jovem-pan/a-nossa-bandeira-e-verde-e-amarela-e-nunca-sera-vermelha/>.> Acesso em 17 out 2019.

O ESPETÁCULO, A MEMÓRIA E A POLÍTICA - UM OLHAR SOBRE A OBRA AUTOBIOGRÁFICA “MINHA RAZÃO DE VIVER: MEMÓRIAS DE UM REPÓRTER”, DE SAMUEL WAINER.

KARINA APARECIDA MASCARENHAS

Universidade Federal de Lavras

karina.mascarenhas1@estudante.ufla.br

Resumo. *Este trabalho visa discutir alguns elementos que compuseram a história brasileira a partir de fragmentos da obra autobiográfica “Minha Razão de Viver: memórias de um repórter”, de Samuel Wainer, os quais serão analisados à luz dos conceitos de espetáculo e de memória, respectivamente em Guy Debord e Walter Benjamin. Contextualizadas ao populismo da época, as memórias do autor Wainer traduzem a espetacularização mediatizada do jornal Última Hora, fundado por ele a pedido de Getúlio Vargas.*

Palavras-Chave. *Espetáculo. Memória. Populismo. Experiência. Getúlio Vargas.*

Abstract. *This paper search to discuss some elements that made up Brazilian history from fragments of Samuel Wainer's autobiographical work "My Reason for Living: Memories of a Reporter", which will be analyzed in the light of the concepts of spectacle and memory, respectively in Guy Debord and Walter Benjamin. Contextualized to the populism of the time, the memories of author Wainer reflect the mediatized spectacularization of the newspaper last hour, which he founded at the request of Getúlio Vargas.*

Keywords: *Spectacle. Memory. Populism. Experience. Getúlio Vargas.*

1. Introdução

Mais do que narrar uma história, a literatura exerce a função de despertar o senso crítico e, é nessa perspectiva que o presente trabalho espera contribuir, tendo em vista não apenas a dimensão estética da literatura, mas, a sua compreensão política e histórica a partir do relato da autobiografia “Minha Razão de Viver – memórias de um repórter”, do jornalista Samuel Wainer.

Para tanto, elege-se como objetivo deste trabalho a reflexão sobre o conceito de memória e tempo histórico em Walter Benjamin de modo a evidenciar a influência da mídia neste caso, do Jornal Última Hora, no período compreendido entre 1951 e 1954, durante chamada segunda Era Vargas. Mostra-se relevante elencar que Wainer e o ex-presidente Vargas, personagens contraditórios desta história, formaram uma aliança para obtenção de interesses mútuos, contextualizando o populismo da época, traduzindo assim a espetacularização demonstrada na obra de Guy Debord (1997), por meio da construção e desconstrução de ideologias que se fizeram constantes.

O livro “Minha Razão de Viver – memórias de um repórter” encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira traz ao leitor a narrativa da maneira como Wainer conheceu

Getúlio Vargas na época de seu exílio em São Borja; os bastidores da campanha presidencial de 1950 e, posteriormente em retrocesso, Wainer fala sobre a luta da Revista Diretrizes da qual ele fez parte, a contra a ditadura a partir de 1938 e o primeiro período Vargas compreendido entre 1930 e 1945. Em sua segunda parte, a obra nos mostra segunda Era Vargas que culminou com o suicídio do ex-presidente em agosto de 1954, a criação do jornal Última Hora, o governo dos presidentes Juscelino Kubitschek e João Belchior Marques Goulart até a Ditadura de 1964 que termina em mais um exílio de Samuel Wainer.

Mais do que uma testemunha ocular da história, Wainer foi um importante personagem da imprensa brasileira e seu relato nos ajuda a compreender a dimensão histórica do Brasil tanto durante a ditadura, quanto nos anos seguintes. As inovações do jornal Última Hora também contribuíram para formar a imprensa contemporânea no Brasil. O jornalista Augusto Nunes que organizou postumamente as memórias de Wainer gravadas em 53 fitas lembra que Samuel soube viver ora como um expectador privilegiado ora como protagonista de capítulos particularmente intensos da História brasileira (WAINER, 1989, p.12).

2. Espetáculo e memória em Minha Razão de viver- memórias de um repórter

2.1 O pai do povo e o repórter entusiasta

Getúlio Dornelles Vargas nasceu em São Borja (RS), em 1882. Se formou em Direito em 1907, e foi eleito deputado estadual e deputado federal pelo Partido Republicano Rio Grandense. Foi Ministro da Fazenda de Washington Luís (1926-27) e presidente do Rio Grande do Sul (1927-1930). Em 1929 foi candidato à presidência da República na chapa oposicionista da Aliança Liberal, após a derrota foi líder do movimento revolucionário de 1930, o qual o fez assumir o Governo Provisório (1930-34). Após o término da Revolução Constitucionalista em 1932 teve início o processo de constitucionalização e em 1933, instalou-se a Assembleia Nacional Constituinte, responsável pela promulgação da nova Constituição e pela eleição de Getúlio Vargas como presidente da República, em julho de 1934.

Em 1937 houve a instauração do Estado Novo que durou até 1945, quando Vargas foi deposto por um movimento militar. Durante o Estado Novo, Getúlio determinou o fechamento do Congresso, outorgou uma nova Constituição e deteve o controle dos poderes Legislativo e Judiciário. Esse período foi conhecido por uma grande repressão e interferência do Estado principalmente aos meios de comunicação. Após ser destituído do poder, Vargas voltou para São Borja onde conheceu o repórter Samuel Wainer em 1949.

Samuel Wainer nasceu na Bessarábia, uma região da Europa Oriental próxima à Romênia em 1910, e veio para o Brasil junto com a família em 1912. Imigrantes judeus, os Wainer se estabeleceram no bairro Bom Retiro, em São Paulo. Ainda jovem Samuel se mudou junto com seu irmão para o Rio de Janeiro, então Distrito Federal, onde entre estudos num curso de Farmácia, trabalhava em pregões e participava do jornal da Associação de Estudantes Israelitas. Graças à amizade com Antônio de Azevedo Amaral, Wainer teve suas primeiras experiências como repórter na Revista Diretrizes, uma publicação mensal sobre política, cultura e economia que buscava driblar o controle exercido pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) em 1938.

A Diretrizes que depois passou a ser semanal teve a colaboração de escritores como Rubem Braga, Jorge Amado, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Raquel de Queiroz e Aníbal Machado. Em julho de 1944, a Diretrizes saiu de circulação, Wainer foi para seu primeiro exílio e voltou posteriormente ao Brasil, onde se tornou repórter do Diários Associados, um jornal de Assis Chateaubriand. Em fevereiro de 1949, Wainer conheceu e entrevistou Getúlio Vargas na fazenda Santos Reis, em São Borja, onde o antigo ditador vivia após ter sido destituído do poder em 1945. Ali começou uma amizade com trocas mútuas de interesse que marcariam a política e o jornalismo brasileiro.

“Getúlio era um Gandhi brasileiro” assim descreveu o jornalista ao acompanhar de perto o então candidato Getúlio Vargas em sua campanha presidencial de 1950. O silêncio da maior parte da imprensa fez de Samuel o único repórter a acompanhar o ex-ditador Brasil afora. A expressão de pai do povo era uma denominação derivada do governo populista de Getúlio Vargas, o próprio Wainer descreve como o povo brasileiro recebia o então candidato à presidência durante as campanhas.

Cruzamos o Norte para depois descermos pelo Nordeste, com o candidato protagonizando espetáculos cada vez mais impressionantes. As multidões não portavam cartazes, não bradavam palavras de ordem, não exibiam consciência política. Eram apenas, getulistas. Isso era tudo – e não era pouco. Não pediam terra, não pediam pão. Pediam Getúlio, e nisso resumiam todas as suas aspirações (Wainer, 1989, p. 36).

Vargas sabia que se tivesse o povo ao seu lado ele voltaria ao poder, o que nos remete aos ensinamentos da obra “O príncipe”, escrita por Nicolau Maquiavel em 1513. “Um príncipe não deve temer as conjuras quando tiver o povo a seu favor; porém, caso a população o odeie e seja sua inimiga, haverá motivos para temer tudo e todos.” Em sua primeira entrevista ao repórter, o político deixou claro que obter o apoio popular era seu triunfo. Vargas disse à Samuel em 1949 “Eu voltarei , mas não como líder de partidos e sim como líder de massas” (Wainer, 1989, p. 22). A frase estampou a primeira página do Diário Associados que naquela quinta-feira, e vendeu 180.000 exemplares.

Na condição de repórter, Samuel Wainer participou de importantes e decisivos momentos da história política brasileira, o que segundo Nilson Lage (2001) mostra a evolução do jornalismo ao longo dos séculos. O professor explica ainda que mais que um tradutor de discursos, o jornalista seleciona fatos e versões que permitam ao leitor se orientar diante da realidade. “O repórter está onde o leitor, ouvinte ou espectador não pode estar. Tem uma delegação ou representação tácita que o autoriza a ser o ouvido e olho remotos do público, selecionar e lhe transmitir o que possa ser interessante. Essa função é exatamente a definida como a de agente inteligente (LAGE 2001, p.8).

As contribuições de Wainer como repórter descritas em suas memórias mostram como a imprensa exerce influência sobre esta orientação da realidade descrita por Lage, além disso, nos revela como o público fica à mercê do caráter manipulador do jornalismo assim como descreve Charaudeau (2013, p. 17).

Ainda que o sejam para o bem-estar do cidadão; as mídias são criticadas por constituírem um quarto poder; entretanto, o cidadão aparece com frequência como refém delas, tanto pela maneira como é representado, quanto pelos efeitos passionais provocados, efeitos que se acham muito distantes de qualquer pretensão à informação.

No início da campanha presidencial de 1950, Wainer diz à Vargas “A imprensa pode não ajudar a ganhar, mas ajuda a perder” (Wainer, 1989 p.126), esta frase evidencia o modo como é feita a manipulação midiática. “O discurso espetacular faz calar, além do que é propriamente secreto, tudo o que não lhe convém” (Debord , 1997, p.188). Era fato que mesmo que a maior parte da imprensa não noticiasse a campanha Vargas, ela não iria se calar caso ele fosse eleito. E foi isto que aconteceu quando Getúlio voltou ao poder pela segunda vez e teve seu mandato marcado por uma forte crise política.

2.1 “Porque não fazes um jornal?”

O segundo governo de Vargas teve início em 1951, após vitória nas eleições presidenciais. Getúlio da coligação do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) derrotou os candidatos: Eduardo Gomes da coligação União Democrática Nacional (UDN) e Cristiano Machado do Partido Social Democrático (PSD) e foi eleito por 3.849.000 votos. Logo que assumiu o poder, consciente do papel da imprensa brasileira que havia se demonstrado ao longo da campanha o apego ao candidato Eduardo Gomes, e desta forma contrária à sua eleição, Vargas chamou o repórter Samuel Wainer para uma conversa no Palácio Rio Negro em Petrópolis.

- Por que tu não fazes um jornal?

Respondi que aquele era o sonho de um repórter com o meu passado. Ponderei que não seria difícil articular a montagem de uma publicação que defendesse o pensamento de um presidente que, como era o seu caso, tinha o perfil de um autêntico líder popular.

- Então, faça - determinou Getúlio.

Perguntei-lhe se queria saber como faria.

- Não – cortou. – Troque ideias com a Alzira e faça rápido.

Reagi com o otimismo de sempre:

- Em 45 dias dou um jornal ao senhor.

- Então, boa noite, Profeta – encerrou Getúlio.

- Boa noite, presidente.

(Wainer, 1989, p. 126 e 127)

Alzira era filha de Getúlio Vargas que apoiou a criação do jornal, porém disse ao repórter que ele deveria encontrar os recursos sozinho. Wainer obteve apoio financeiro de outro futuro presidente do país: Juscelino Kubitschek, na época governador de Minas Gerais. No dia 12 de junho de 1951, a primeira edição da Última Hora chegou às ruas.

O jornal Última Hora foi um marco para o jornalismo brasileiro da década de 1950, trazendo inovações como o uso das cores, a valorização da fotografia, a diagramação, a

valorização do jornalista, entre outras. A tiragem do jornal vespertino em seis meses atingiu a marca de 50 mil exemplares e logo se expandiu para além do estado do Rio de Janeiro.

A Última Hora teve um papel muito importante na histórica política nacional, tendo sido o pivô da crise que, em 1954, culminou com o suicídio de Getúlio Vargas. Mas não é apenas por isso que o vespertino figura entre os principais jornais cariocas dos anos 50. Segundo critérios estritamente jornalísticos, o jornal de Wainer talvez tenha sido o que mais contribuiu para a renovação da imprensa brasileira. Suas inovações técnicas iam desde o aspecto gráfico e o conteúdo redacional até as estratégias empresariais. (RIBEIRO, 2007, p.124)

Com uma linha nacionalista, o jornal de Wainer cumpria a função para a qual havia sido criado, a de aproximar a população de Vargas cuja interferência no conteúdo do jornal era significativa, conforme o próprio jornalista descreveu em suas memórias.

Eu costumava consultar Getúlio sempre que surgiam fatos e assuntos diretamente ligados aos interesses do presidente. Ele também me fazia sugestões e transmitia opiniões, regularmente, de viva voz ou através de intermediários. Às vezes mandava bilhetes. Dezenas deles foram interceptados por Lourival Fontes, que mais tarde os entregou a David Nasser para que fossem publicados na revista O Cruzeiro. (WAINER, 1989, p.150)

Nota-se desta forma, o poder exercido pelo presidente ao jornal Última Hora que rapidamente se constrói como um império jornalístico. Para Debord, o nascimento do poder político mostra que a história é construída a partir da memória e refletir sobre ela é refletir sobre o poder. “O tempo irreversível é o tempo daquele que reina; as dinastias são a primeira forma de medi-lo. A escrita é sua arma. Na escrita, a linguagem atinge sua plena realidade independente de mediação entre as consciências” (Debord, 1997, p.91).

O escritor Walter Benjamin (1994) em sua obra sobre o conceito da história vai nos dizer sobre a necessidade de não nos conformarmos com a história dos vencedores, que neste estudo entendemos como a forma que os fatos foram construídos a partir do viés de um político e de um repórter. “A tradição dos oprimidos nos ensina que o 'estado de exceção' em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade” (Benjamin, 1994b, p. 226 – tese VIII). Esse estado de exceção nos deixa passivos nos faz esquecer as lutas daqueles que foram oprimidos. A obra autobiográfica apresenta desta forma apenas o olhar de seu autor, deixando de narrar outras perspectivas que se poderia ter daquele período.

Assim, entender uma determinada visão sobre história e o seu tempo histórico a partir do pensamento de Walter Benjamin, nos remete a alguns pontos da obra autobiográfica de Samuel Wainer, sobretudo ao fato do qual um ex ditador voltou ao poder emanado pelo povo. Em sua tese VII, Benjamin diz que precisamos “escovar a história contrapelo” (Benjamin, 2012, p.244), isto é, olhar o contexto histórico a partir da perspectiva do vencido e entender que naquele momento sociopolítico do Brasil, muitas pessoas acreditavam que Getúlio Vargas era um bom governante e não um ditador com discurso populista, o que em nossa atualidade pode nos parecer absurdo.

2.3 Morte de Getúlio

A morte da Vargas em 24 de Agosto de 1954 foi transformada em um espetáculo pela imprensa, sobretudo pelo jornal Última hora, a frase proferida por Vargas no dia anterior ao jornalista Samuel Wainer estampava a capa do jornal e causou grande comoção popular. Além disso, jornais da oposição a Getúlio foram atacados pela multidão que os culpava pela morte de seu “pai”. O Última Hora neste dia vendeu 800.000 exemplares. Até o Estado-Maior do Exército preocupado com o estado de exaltação popular pediu à Wainer que o Última Hora publicasse um editorial para que acalmasse a população.

“... foi impossível impedir que a massa fiel `a Vargas extravasasse seu ódio aos que haviam provocado a morte do líder. Naquele 24 de agosto, multidões exasperadas atacaram praticamente todos os grandes jornais, bloqueando sua saída às ruas.” (Wainer, 1989, p.205)

A Morte de Getúlio e a conscientização cívica de acalmar os ânimos do Jornal Última Hora naquele momento mostrou o que Lage (2001, p. 111) reforça. “Por trás das notícias corre uma trama infinita de relações e percursos subjetivos que elas, por definição, não abarcam”.

Ao longo dos processos elencados sobre a manipulação midiática e a história, torna-se relevante destacar que é necessário conhecer nosso passado para compreendermos os processos políticos e sociais pelos quais o Brasil atravessa na atualidade, sobretudo lembramos que “Para que a barbárie não se repita, é necessário contar” (Benjamin, 2012, p. 244).

Figura 1 – Capa Última hora



Fonte: O Globo. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/fotogalerias/jornal-ultima-hora-samuel-wainer-19423729> . Acesso em 30 de novembro de 2019.

3. Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo refletir a partir de fragmentos da obra “Minha Razão de Viver: memórias de um repórter” sobre o espetáculo e a manipulação da imprensa visto que um importante período histórico brasileiro foi testemunhado por um repórter de um grande jornal brasileiro. Torna-se relevante elencar que sendo uma mídia nacionalista, o Última Hora foi protagonista de um meio manipulador promovido pelo Governo Vargas para chegar às massas.

Também destacamos a importância de não se apagar a história conforme explicou Benjamin, tendo em vista que é pelo viés da memória histórica que poderemos elaborar nosso passado de modo a compreender o presente e, assim, poder evitar a reincidência da barbárie.

Portanto, ressaltamos que desde os primeiros jornais brasileiros, a relação entre a política e a imprensa sempre esteve presente, ora lado a lado ora em lados opostos. Esta linha tênue nos mostra a necessidade de exercermos o pensamento crítico para a maneira como as notícias e a história nos são impostas, sobretudo em um mundo digitalizado como o nosso.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito da história.** Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC). **Biografia de Getúlio Vargas.** Disponível em https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/getulio_vargas. Acesso em: 17 de novembro de 2019.

CHARAUDEAU, Patrick. **O discurso das mídias.** 2ª ed. São Paulo. Contexto: 2012

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo.** Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

LAGE, Nilson. A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe.** São Paulo: Martins Fontes, 2010

RIBEIRO, Ana Paula Goulart. Imprensa e História no Rio de Janeiro dos Anos 50. Rio de Janeiro, E-papers, 2007, 362p.

WAINER, Samuel. **Minha razão de viver: memórias de um repórter.** Organização Augusto Nunes. 13ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1989.

O JUÍZO DE VALOR E O POSICIONAMENTO NA NOTÍCIA JORNALÍSTICA

KARINA NOGUEIRA DRUVE NOVAIS

Universidade Federal de Minas Gerais

karinadrue@yahoo.com.br

Resumo. *Neste trabalho, buscaremos analisar como uma matéria jornalística de cunho informativo, mesmo sem uma intenção argumentativa declarada, acaba revelando um juízo de valor e um posicionamento do sujeito enunciator diante do fato noticiado. Para tanto, utilizaremos a noção de carga argumentativa de Amossy (2008, 2011) e os trabalhos de Emediato (2013), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Plantin (2008) no que se refere à argumentação no e pelo discurso.*

Palavras-Chave. *Notícia jornalística. Dimensão argumentativa. Posicionamento.*

Abstract. *In this paper, we will analyze how an informative journalistic article, even without a stated argumentative intention, reveals a value judgment and a position of the enunciating subject in relation to the reported fact. For this, we will use the notion of argumentative load of Amossy (2008, 2011) and the works of Emediato (2013), Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005) and Plantin (2008) regarding the argumentation in and by discourse.*

Keywords. *Journalistic News. Argumentative dimension. Positioning.*

1. Introdução

Quando se fala de notícia jornalística, é comum que alguns associem seu papel a uma forma objetiva de apresentar os acontecimentos do mundo. Dessa maneira, esses textos costumam ser vistos como aqueles de caráter meramente informativo, que buscam informar o leitor sem atribuir um juízo de valores ao que é apresentado, sem argumentar. Sendo assim, não é estranho que presenciemos alguém compartilhando informações adquiridas por meio de notícias jornalísticas e mais, que defendam as informações recebidas como fonte inquestionável da verdade, visto que as recebeu de um jornal. Nessa perspectiva, a notícia jornalística acaba recebendo, para muitos, o *status* de porta voz da informação pura.

Mas até que ponto o que é publicado nas notícias dos jornais consegue – e, mesmo, pretende – ser uma reconstrução fiel do real?

A respeito da construção da notícia, Charaudeau afirma que é impossível capturar a realidade empírica sem a interferência de um ponto de vista particular.

Não há captura da realidade empírica que não passe pelo filtro de um ponto de vista particular, o qual constrói um objeto particular que é dado como um fragmento do real. Sempre que tentamos dar conta da realidade empírica, estamos às voltas com um real construído, e não com a própria realidade.

[...] O espaço social é uma realidade empírica compósita, não homogênea, que depende, para sua significação, do olhar lançado sobre ele pelos diferentes atores sociais, através dos discursos que produzem para tentar

torná-lo inteligível. Mortos são mortos, mas para que signifiquem “genocídio”, “purificação étnica”, “solução final”, “vítimas do destino”, é preciso que se insiram em discursos de inteligibilidade do mundo que apontam para sistemas de valores que caracterizam os grupos sociais. Ou seja, para que o acontecimento exista é necessário nomeá-lo. O acontecimento não significa em si. O acontecimento só significa enquanto acontecimento em um discurso. (CHARAUDEAU, 2010, p.131-132)

Assim, mesmo que a notícia jornalística não busque fazer, declaradamente, com que o outro adira a uma tese, a própria forma como ela apresenta o acontecimento pode revelar posicionamentos e valores do sujeito enunciador e, ao mesmo tempo, influenciar a maneira de o leitor ver e de sentir o fato noticiado. Ou seja, mesmo que não tenha uma visada argumentativa, ela possui uma dimensão argumentativa – proposta por Amossy (2006).

2. A dimensão argumentativa e o posicionamento nas notícias jornalísticas

Mesmo um texto que não possua uma visada argumentativa declarada é dotado de uma dimensão argumentativa, uma vez que “visando uma multidão indistinta, um grupo definido ou um auditório privilegiado, o discurso sempre busca ter um impacto sobre seu público” (Amossy, 2006, p.01. Tradução livre)⁷³.

Vale aqui abordar as divergências que se instauram a respeito da argumentação. Segundo Amossy (2008 [2011]); algumas teorias contemporâneas ainda adotam a posição de considerar a argumentação como sendo os discursos cujo objetivo é agir sobre o auditório por meio do raciocínio e, assim, tentar suscitar a adesão a uma tese apresentada. Outras teorias entendem a argumentação como algo mais amplo, vista como uma “tentativa de modificar, de reorientar, ou mais simplesmente, de reforçar, pelos recursos da linguagem, a visão das coisas por parte do alocutário” (2011, p.130). Definição esta, desenvolvida pela autora em *L’argumentation dans le discours* (2006), em que ampliava a ideia de ver a argumentação como uma tentativa de fazer o outro aderir a modos de pensar, de ver e de sentir, e não apenas a uma tese.

Seguindo a perspectiva de Amossy, ao apresentar o acontecimento sob seu ângulo, o enunciador de uma notícia jornalística manifesta um posicionamento que pode interferir no modo de o enunciatário perceber o fato noticiado, o que faz com que tal gênero não seja visto unicamente como informativo.

Essa influência do ponto de vista pode ser exemplificada por vários fatores, a começar pela própria escolha do que noticiar. Como nem todos os acontecimentos viram notícia, podemos dizer que há uma seleção interna do que tem potencial e que, por isso, deverá virar notícia em um jornal ou revista. Nesse caso, o fato de aparecer em um jornal já pode fazer com que o acontecimento seja percebido pelo leitor como algo que merece sua atenção, como algo importante, principalmente, por ter recebido um destaque que não foi conferido a vários outros.

Além da escolha do acontecimento, temos a escolha vocabular e a espacial. Ao selecionar um termo e não outro, o enunciador também manifesta um ponto de vista. Isso ocorre, porque alguns termos, apesar de fazerem referência a um mesmo objeto, não imprimem o mesmo sentido final, não expressam a mesma carga emocional. Em outras

⁷³ “Qu’il vise une multitude indistincte, un groupe défini ou un auditeur privilégié, le discours cherche toujours à avoir un impact sur son public.” (Amossy, 2006, p.01)

palavras, podemos dizer que algumas escolhas vocabulares são mais carregadas de emoção do que outras e que a opção de qual utilizar acaba revelando posicionamentos diferentes. Ao lado da escolha vocabular, temos a própria definição de onde a notícia será publicada. Vale dizer que a posição ocupada pela notícia acaba sugerindo ao interlocutor seu grau de importância em relação às demais. Notícias divulgadas na capa da revista ou na primeira página de um jornal impresso recebem mais destaque e relevância que outras também presentes na mesma edição. Além disso, o tamanho do texto também aparece como um fator indicativo de maior ou de menor relevância para o fato noticiado.

A respeito das escolhas do autor na construção dos enunciados, Grize, citado por Plantin, também aponta que todo enunciado tem uma carga argumentativa, uma vez que, ao apresentar a realidade sobre um ângulo próprio, acaba interferindo no posicionamento do outro.

[...] podemos dizer que para Grize também cada enunciado argumenta, pois todo enunciado propõe ao interlocutor uma esquematização que apresenta a realidade sob certa “luz”. Todas as operações de construção do enunciado têm valor argumentativo, desde a operação de enquadramento constituída pelo modo de introdução de um objeto no discurso até as organizações racionais. Se a argumentação é “um procedimento que visa intervir sobre a opinião, a atitude e até mesmo sobre o comportamento de alguém”, por meio de uma esquematização que atua sobre suas representações (Grize, 1990, 40), um enunciado informativo clássico como “São 8 horas” é argumentativo nesse sentido. (PLANTIN, 2008, p.42)

Dessa forma, a notícia jornalística, ao apresentar um posicionamento por meio de suas escolhas, também pode ser vista como um texto com uma dimensão argumentativa, visto que o enunciatador, mediante suas escolhas, sempre busca ter um impacto sobre seu público. E vale comentar que, por muitas das vezes, o leitor acaba assumindo o mesmo ponto de vista apresentado no texto lido.

3. As escolhas em um texto jornalístico

Como podemos perceber, além de informar, um texto jornalístico também pode orientar o posicionamento do leitor. E, se isso acontece, podemos dizer que há, no texto jornalístico, uma construção baseada em um esquema argumentativo: apresenta-se um fato de acordo com a posição do autor e busca-se comprovar essa posição utilizando elementos que funcionem como argumentos ou garantias.

Sendo assim, é interessante vermos como um texto jornalístico – na íntegra – pode demonstrar um ponto de vista do autor, ou seja, pode estar amparado em um esquema argumentativo.

Para tanto, foi selecionada uma matéria da revista *Veja on-line* de um caso não concluído na data de publicação da matéria: o assassinato do empresário Marcos Kitano Matsunaga pela própria mulher, Elize Araújo Matsunaga.

A escolha por uma matéria que versasse sobre um caso ainda não concluído foi intencional. Isso, porque a intenção é de analisarmos se há elementos textuais que, mesmo antes do fim das investigações e do próprio julgamento dos envolvidos, já sugeriam um juízo de valor ou um posicionamento da revista (o que seria anterior à comprovação das informações).

Na matéria publicada no dia 20 de junho de 2012, a revista *Veja on-line* aborda a mudança do depoimento de Natália Vila Real Lima, com quem Matsunaga teve um relacionamento extraconjugal. Vale destacar que Natália teria sido considerada o pivô da briga que resultou na morte do empresário no dia 19 de maio do mesmo ano. Tendo em vista o curto período entre o crime e o segundo depoimento da garota (apenas um mês), o caso ainda estava em processo investigatório e, por isso, muitas informações e versões ainda não haviam sido comprovadas. Portanto, qualquer julgamento a respeito do fato precede à decisão oficial.

Logo no texto de chamada para a matéria⁷⁴, já percebemos um posicionamento da revista contra o novo depoimento de Natália Lima.

Por herança, amante de executivo muda versão

Garota de programa sustenta que tinha relacionamento estável com o empresário

A chamada já sugere que o motivo de a jovem ter mudado a versão dada no primeiro depoimento foi uma estratégia para conseguir participar da herança do executivo assassinado (mesmo que isso ainda não tenha sido comprovado por meio das investigações).

Tendo em vista que o primeiro contato do leitor é com as chamadas e com os títulos das notícias, que apresentam e preparam o leitor para os acontecimentos a serem noticiados e que, de acordo com Philippe Lejeune, citado por Emediato (2013, p.71), “comandam toda a leitura”, é bem provável que, ao ler a chamada acima, o leitor, mesmo sem saber do caso, já inicie a leitura da matéria com um juízo de valor pré-concebido: a amante deve estar mentindo para conseguir a herança.

Esse posicionamento é reforçado pelo uso da expressão “Garota de programa” para fazer referência à Natália. Essa opção vem carregada de valores culturais e morais, o que torna mais difícil, para o leitor, acreditar que uma garota de programa seria alguém com quem o empresário manteria um relacionamento estável. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.168-169) também afirmam que a escolha dos termos raramente apresenta-se isolada de um aspecto argumentativo.

A apresentação dos dados não é independente dos problemas de linguagem. A escolha dos termos, para expressar o pensamento, raramente deixa de ter alcance argumentativo. Apenas depois da supressão deliberada ou inconsciente da intenção argumentativa é que se pode admitir a existência de sinônimos, de termos que seriam suscetíveis de serem utilizados indiferentemente um pelo outro; então, unicamente, é que a escolha de um desses termos fica pura questão de forma de depende de razões de variedade, de eufonia, de ritmo oratório [...] Por vezes a escolha de um termo será destinada a servir de indício, indício de distinção, de familiaridade ou de simplicidade. Por vezes ela servirá mais diretamente à argumentação, situando o objeto do discurso numa categoria, melhor do que o faria o uso do sinônimo.

⁷⁴ Chamaremos de texto de chamada para a matéria, o texto que aparece na página inicial da revista, servindo de índice e de *link* para acessar a matéria.

Dessa forma, fica mais difícil concebermos algumas escolhas como simples sinônimos de outros termos. Chamar Natália Vila Real Lima pelo nome, pela profissão ou pelo termo garota/mulher não imprimem, ao texto, o mesmo resultado.

O ponto de vista que coloca em questionamento a veracidade do novo depoimento da garota permanece o mesmo no decorrer da matéria, dando a sensação de que não haveria a necessidade de continuar a investigação, de que o fato já estava esclarecido: Natália Lima mente ao dizer que mantinha um relacionamento estável com Matsunaga.

Amante de Matsunaga muda depoimento para tentar participar da herança

Assessorada por advogado do PCC, a garota de programa Natália sustenta que tinha um relacionamento estável com o empresário

No título da notícia, o primeiro termo utilizado para fazer referência à Natália foi “amante” (o que vai ao encontro do que afirma Natália), mas essa troca não é suficiente para manter afastado o posicionamento do autor: o de acreditar que ela não era amante⁷⁵ do empresário. Isso acontece, porque, novamente, há marcas que insinuem que a mudança no depoimento foi para que ela simplesmente pudesse “tentar participar da herança”.

Vale reforçar, que o caso ainda não estava concluído na época da divulgação da notícia e que ainda não era possível afirmar se Natália realmente tinha um relacionamento estável com Matsunaga ou se apenas prestava serviços de acompanhante a ele.

Ainda no título, o que potencializa a falta de credibilidade a esse novo depoimento é a explicação de quem é o advogado da jovem (novamente definida como garota de programa). Trata-se, não do Roberto Parentoni, mas do advogado do PCC (Primeiro Comando da Capital). Posteriormente, no corpo do texto, é dada uma explicação melhor de quem seria o advogado de Natália.

O advogado de Natália, Roberto Parentoni, o mesmo que representa o criminoso Marcola, apontado como chefe da organização criminosa Primeiro Comando da Capital, o PCC.

Essa explicação não foi simplesmente um meio de contextualização para o leitor, mas também uma forma de apresentação de um ponto de vista: se o advogado da garota é o mesmo que defendeu o criminoso Marcola, temos mais um indício de que ela estava mentindo. Plantin, citado por Fernandes (2010, p. 143), afirma que é possível “recuperar a emoção nas argumentações explicitadas a partir de dados lexicais e sintáticos, em termos comuns que evocam manifestações emocionais relativamente fixas numa cultura”. Dessa maneira, para que a visada argumentativa (ou mesmo, a emoção) do autor seja alcançada pelo leitor, é necessário que este também compartilhe de uma mesma cultura, de um modo semelhante de encarar alguns fatos. E é provável que uma visão negativa acerca de Parentoni seja construída no leitor, tendo em vista que, culturalmente, advogados conhecidos por defenderem “criminosos famosos⁷⁶” são moralmente questionados pela sociedade, o que comprometeria a credibilidade do novo depoimento de Natália.

⁷⁵ Amante será utilizado no sentido de ser aquele (a) que mantém com outra pessoa um relacionamento afetivo e sexual mais ou menos estável, mas não formalizado pelo casamento; amásio, amásia. Sendo, nesse contexto, um relacionamento emocional e não profissional.

⁷⁶ Aqui, seriam os criminosos que praticaram crimes de grande repercussão midiática e que provocaram comoção e/ou repulsa dos cidadãos.

O próprio termo “assessorada” – verificado na linha fina – já provoca uma impressão de que ela mudou o depoimento por conselho, por assessoria desse advogado.

No início da matéria, a garota não é mencionada como sendo amante de Matsunaga: ela é a morena de 23 anos que foi flagrada com o empresário (o que também sugere como ela é vista pelo autor). A menção ao tom de pele associado à idade da garota, permite imprimir um tom de interesse ao novo depoimento, principalmente, quando colocada ao lado da indicação do cargo e da idade de Matsunaga.

Natália Vila Real Lima, a morena de 23 anos flagrada pela câmera de um detetive particular com o empresário Marcos Kitano Matsunaga, 42 anos, na véspera de ser assassinado pela mulher, Elize Araújo Matsunaga, 30 anos, resolveu mudar o teor do depoimento prestado no último dia 15 à polícia. Se conseguir comprovar a nova versão, ela pode tentar ficar com parte da herança do empresário.

Ainda nessa passagem, vemos que a utilização do verbo “resolveu” demonstra posicionamento do autor. Isso, porque dizer que ela “resolveu mudar o teor do depoimento” é diferente de dizer que ela “mudou o teor do depoimento”. Dessa maneira, o autor modaliza⁷⁷ a informação e deixa a impressão de que foi uma mudança pensada, resolvida após a assessoria do advogado.

Além disso, fazer da comprovação dessa nova versão uma condição para que ela fique com parte da herança traz mais descrença para o depoimento de Natália.

Em seguida, o posicionamento do autor ganha força ao apresentar/confrontar informações divergentes quanto ao momento em que Natália e Marcos se conheceram e quanto ao tipo de relacionamento entre eles.

- I. *(Roberto Parentoni)* protocola hoje um aditamento em que ela (Natália) diz que mantinha um relacionamento estável com Marcos havia mais de um ano e não uma relação cliente-acompanhante, como havia dito em seu primeiro depoimento.
- II. Em sua nova versão, Natália confirma que anunciava seus serviços de acompanhante de luxo no site MClass, mas dá uma nova versão para o momento e as circunstâncias em que encontrou o diretor-executivo da empresa de alimentos Yoki pela primeira vez. Ela agora diz que não anunciava mais no site quando conheceu Marcos Matsunaga em um evento em que trabalhava como modelo.
- III. Parentoni não soube dizer em que evento se deu o encontro nem precisar a data. “Foi há mais ou menos um ano”, desconversou.
- IV. À polícia, Natália havia dito que, por meio do site de acompanhantes em que anunciava seus serviços com o codinome Lara, recebeu uma ligação de Marcos e o primeiro encontro se deu no dia 13 de fevereiro deste ano (2012). A partir daí, segundo o primeiro depoimento, teria passado a se encontrar com o cliente pelo menos uma vez por semana no flat em que ela morava. Ela disse ainda que, a partir de março, passaram a se encontrar duas vezes por semana – e que recebia pelos serviços uma quantia de 4 mil reais por mês.

⁷⁷ De acordo com Charaudeau, citado por Maingueneau (2008, p. 337) “A modalização constitui apenas uma parte do fenômeno da enunciação, mas ela constitui seu pivô, na medida em que é ela que permite explicitar as posições do sujeito falante em relação a seu interlocutor, a si mesmo e a seu propósito”.

V. A acompanhante contou, também em seu primeiro depoimento, que havia feito duas viagens em companhia de Matsunaga e que a frequência dos encontros cresceu, a ponto de ela não conseguir atender outros clientes. Segundo Natália, o empresário então teria pedido a ela que parasse de atender como prostituta. Para tanto, ele lhe pagaria, a partir de maio, uma quantia de 27 mil reais por mês para que ela tirasse o anúncio do site e se fosse sua amante exclusiva. Ela confirmou que recebeu o primeiro pagamento e também que ganhou de presente uma caminhonete Mitsubishi Pajero TR-4 blindada.

Ao apresentar tais informações divergentes, quase que confrontando-as, o autor consegue fazer com que o leitor questione o que foi dito por Natália no segundo depoimento. Como é possível acreditar no depoimento de alguém que seja capaz de dar tantos detalhes dos primeiros encontros no primeiro depoimento (em IV e em V) e que depois, em um segundo momento, altere tudo? Como é possível que Natália tenha se confundido tanto no primeiro depoimento, a ponto de se enganar e de dizer que era paga pelos encontros? Como ela confundiu Marcos como um de seus clientes? E mais do que isso: como é possível um advogado não estar bem informado com relação às informações prestadas pela própria cliente? Esses desencontros nas informações sugerem que algo não foi bem combinado entre os dois: se o primeiro encontro foi no dia 13 de fevereiro de 2012 (em IV), não é possível que os dois tenham mantido um relacionamento durante mais ou menos um ano (considerando a data da matéria e o que foi dito em I e em III).

Além disso, o termo “desconversou” (em III), insinua certo desconforto por parte do advogado, no que se refere às explicações acerca dessa nova versão de sua cliente. Provavelmente o leitor entenderá esse “desconversar” como tentativa de Parentoni em mudar o foco do assunto, uma vez que poderia comprometer Natália.

Enfim, toda a construção da matéria está orientada pela desconfiança quanto ao conteúdo do segundo depoimento de Natália Lima. E essa desconfiança – ou esse posicionamento – é repassada para o leitor por meio de marcas textuais.

Além dos aspectos já analisados, o próprio foco dado às declarações do primeiro depoimento revela o ponto de vista do autor. Ao dar mais destaque aos dados apresentados na primeira versão – a começar pelo tom da chamada e o tom do título da matéria, além de sempre atrelar o que foi dito no segundo depoimento ao que foi dito no primeiro –, o autor promove a sensação de que a segunda versão é questionável e de que a verdade encontra-se na versão dada por Natália no dia 15 de junho. Vale comentar que a novidade era o teor da segunda versão, mas o que realmente recebeu destaque foi o teor da primeira. Ocorre, assim, o que chamamos de *éclairage*: iluminar e destacar a informação que se deseja evidenciar.

Grize comenta como a *éclairage* – juntamente com o jogo da encenação “mise en scène” – influencia a comunicação: “O discurso argumentativo deve sempre ser considerado como ‘encenado’ para os outros. Assim, uma esquematização dá para ver, melhor olhar, uma situação com objetos e atores sob uma certa luz.” (GRIZE, 2005, p.36 – tradução livre)⁷⁸

⁷⁸ “Le discours argumentatif doit toujours être considéré comme “mise en scène” pour autrui. Ainsi une schématisation donne à voir, mieux à regarder, une situation dans laquelle se trouvent des objets et des acteurs sous un certain éclairage.”

4. Considerações finais

O que percebemos é que a matéria jornalística analisada, assim como tantas outras, informa ao mesmo tempo em que se organiza em torno de um esquema argumentativo: ao apresentar a informação, demonstra um posicionamento e, por meio das marcas de posicionamento, apresenta os argumentos ou as garantias que buscam justificar a posição defendida pelo autor.

O posicionamento sugerido é de que a jovem mentiu no segundo depoimento.

Os argumentos ou garantias utilizados para comprovar esse posicionamento são vários:

- Natália era prostituta.
- Ela é assessorada por um advogado questionável.
- Ela resolveu mudar o teor do depoimento prestado no último dia 15 à polícia.
- As divergências entre os dois depoimentos são muito contrastantes.
- O advogado dá uma explicação que não coincide com a versão da cliente (com relação ao tempo de relacionamento) e demonstra um desconforto ao ser entrevistado.
- Há uma herança envolvida no processo.

Ao final, como síntese dessa construção argumentativa, podemos chegar ao seguinte esquema:

- Prostituta não mantém um relacionamento estável com um cliente.
- Natália era prostituta e prestava serviço de acompanhante a Matsunaga.
- Então, Natália está mentindo quando diz que mantinha um relacionamento estável com Matsunaga.

Vale comentar que, às vezes, algumas construções argumentativas são baseadas em relações falaciosas⁷⁹. E isso também pode ser visto na análise da matéria da *Veja on-line*: temos a construção de inferências falaciosas ao generalizarmos (nenhuma prostituta mantém um relacionamento estável) e ao relacionarmos objetos diferentes como sendo iguais (advogado de criminoso é criminoso).

- Acreditar que, só porque Natália Lima era prostituta, ela não poderia ter um relacionamento estável com a vítima é uma falácia.
- Acreditar que, só porque Roberto Parentoni é advogado do criminoso Marcola, ele também deve ser confundido como criminoso é uma falácia.

⁷⁹ Falácia pode ser visto como um erro intencional, como um artifício manipulador.

Acontece que, como se trata de uma construção baseada em uma questão cultural, é comum que não causem estranhamento no leitor: como é possível que o leitor também tenha esse pensamento falacioso, ele não questionará o que pode ser inferido da matéria.

O que fica de toda a análise acima é a clareza para entendermos como a questão da carga argumentativa pode ser vista na prática. Afinal, é impossível capturarmos a realidade empírica, sem nos posicionarmos e sem argumentarmos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências Bibliográficas

AMOSSY, Ruth. A argumentação e análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**. Ilhéus, n.1, p.129-144, nov. 2011.

AMOSSY, Ruth. **L'argumentation dans le discours**. 2.ed. Paris: Armand Colin, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. **O discurso das mídias**. Tradução Ângela S. M. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010a.

EMEDIATO, Wander. A construção da opinião na mídia: Argumentação e dimensão argumentativa. In: EMEDIATO, Wander (org.). **A construção da opinião na mídia**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, Núcleo de Análise do Discurso, p. 69-103, 2013.

FERNANDES, Adélia Barroso. A emoção no discurso jornalístico: contar histórias e comover leitores. In: MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia (orgs.). **As emoções no discurso**. Vol. II. São Paulo: Mercado das Letras, 2010, p. 141-152.

FILHO, Valmar Hupsel. **Amante de Matsunaga muda depoimento para tentar participar da herança**. Disponível em < <https://veja.abril.com.br/brasil/amante-de-matsunaga-muda-depoimento-para-tentar-participar-da-heranca/> >. Acesso em: 29 nov. 2019. 11:47:00.

GRIZE Jean-Blaise. Le point de vue de la logique naturelle. In: DOURY, M.; MOIRAND S. (orgs.) **L'argumentation aujourd'hui**. Positions théoriques en confrontation. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2005, p. 35-43.

MAINGUENEAU, Dominique. Modalização. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, p.336-337.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: A Nova Retórica**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PLANTIN, Christian. **A Argumentação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS: CONSIDERAÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL DE UMA UNIVERSIDADE NO SUL DE MINAS GERAIS

KARLA LETÍCIA DE LIMA MORAES

Universidade Federal de Lavras

karlaleticia.delima@gmail.com

Resumo. *Este artigo tem por objetivo apresentar as considerações de professores em formação inicial acerca do letramento digital e potencialidade de duas ferramentas digitais, Kahoot e Mentimeter, a serem trabalhadas no ensino de línguas. Os dados obtidos vêm de um estudo de caso realizado com os professores em formação inicial do curso de Letras de uma Universidade Federal do Sul de Minas Gerais. Como resultados, temos as considerações sobre letramento digital e sobre as ferramentas Kahoot e Mentimeter.*

Palavras-chave. *Letramento digital. Aplicativos digitais. Formação inicial. Práticas Pedagógicas.*

Abstract. *This paper aims to present teachers' in initial training considerations about the digital literacy and potentiality of two digital tools, Kahoot and Mentimeter, to be worked in language teaching. The data obtained come from a case study conducted with Language teachers in initial formation at a public University of the South of Minas Gerais. As a result, we have the considerations about digital literacy and the Kahoot and Mentimeter tools.*

Keywords. *Digital literacy. Digital tools. Initial training of teachers. Pedagogical practices.*

1. Introdução

O respectivo artigo é parte do corpus de uma dissertação de mestrado⁸⁰ que está em andamento sobre as práticas pedagógicas digitais na formação inicial de professores de línguas. Ela acontece nessa temática porque compreende-se que as tecnologias digitais transformam as atividades cotidianas, as práticas de trabalho e o mundo da aprendizagem. Portanto, passa a fazer parte das experiências vividas pelas pessoas em diferentes contextos, e inevitavelmente também no espaço educacional.

Considerando especificamente o campo da educação, cuja área este trabalho investigativo está inserido, Wilson et al. (2013) afirmam que a educação para este século está pautada no desenvolvimento de novas competências digitais e sociais, juntamente com as estratégias de aprendizagem que envolvam o uso das tecnologias digitais nas práticas docentes. Tendo essa perspectiva social como parâmetro para se pensar os caminhos de formação docente, é importante pensar nas diferentes habilidades didático-pedagógicas que os

⁸⁰ Este texto é um recorte de uma dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. O texto integral será publicado após defesa que será realizada em 2020.

professores em formação precisam desenvolver. Nesta perspectiva, Weissheimer e Braga (2017) afirmam que as mudanças tecnológicas têm feito os sistemas de educação repensarem práticas comuns.

Isto posto, as práticas didático-pedagógicas precisam ser repensadas visando atender a uma demanda social que não mais desconsidera a influência das ferramentas digitais no contexto educacional. Segundo Konrath, Carneiro e Tarouco (2009, p.2) as ferramentas digitais são “[...] qualquer material ou recurso digital com fins educacionais, ou seja, recursos que podem ser utilizados no contexto educacional de maneiras variadas e por diferentes sujeitos.”. Nesse viés, Coradini (2009) afirma que a utilização dessas ferramentas tecnológicas pode vir a propiciar condições favoráveis às práticas educativas.

Considerando a formação inicial dos professores de línguas, segundo Francescon, Cristovão e Tognato (2018, p.19), as universidades são compostas “por possíveis lacunas nos processos educativos e nas práticas formativas no curso de Letras, mais especificamente, no que tange ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI).” Os autores destacam que ainda existem falhas nas práticas formativas desses futuros professores. Diante do cenário posto pelos autores, podemos compreender que uma dessas falhas presentes no processo de formação de professores, é uma formação ainda insipiente quanto à utilização de tecnologias digitais no contexto educacional. É necessário, portanto, que os cursos de formação de professores se voltem aos estudos que enfatizem a importância do uso das tecnologias digitais no contexto educacional e promova um contato didático pedagógico com ferramentas digitais que possam ser utilizadas em benefício do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse cenário introdutório, a questão que motiva a pesquisa empreendida é: Como trabalhar pela formação inicial do professor, de modo com que ele se aproprie criativamente da tecnologia digital em benefício das suas práticas didático-pedagógicas digitais? E o objetivo deste recorte de pesquisa é apresentar as considerações de professores em formação inicial acerca do letramento digital e potencialidade de duas ferramentas digitais, *Kahoot* e *Mentimeter*, a serem trabalhadas no ensino de línguas. Em virtude disso, a próxima seção discutirá em torno da utilização de tecnologias digitais em contexto educacional e também acerca do termo letramento digital.

2. Tecnologias digitais no contexto educacional e letramento digital

Sabe-se que as tecnologias digitais têm feito parte das experiências dos indivíduos em diferentes contextos. Não excluindo o âmbito educacional, essas tecnologias oferecem espaços oportunos para um contexto de ensino-aprendizagem voltado ao uso das tecnologias digitais. Essa abordagem de ensino-aprendizagem pode vir a propiciar às pessoas uma participação ativa em sua aprendizagem, além de enfatizar o processo de interação social e importância das ferramentas de mediação que estruturam os ambientes de aprendizagem.

Considerando a inserção da tecnologia digital em práticas educativas, Heidemann, Oliveira e Veit (2010) em um estudo sobre a utilização da ferramenta *google docs* no ensino de Ciências, afirmam que os professores-alunos, participantes na pesquisa, se mostraram surpresos com as potencialidades das ferramentas, sendo receptivos às novas aprendizagens. Ainda, destacam a importância de os professores serem atentos às possibilidades de uso das ferramentas digitais, independente se elas forem ou não desenvolvidas para fins pedagógicos.

Outro exemplo da utilização da tecnologia digital no contexto educacional, está no estudo de Barroso e Antunes (2015). Os autores afirmam que a utilização da tecnologia na educação pode ser vista como uma facilitadora dos métodos utilizados em uma sala de aula, entretanto, eles alertam para que essa utilização não seja vista como uma ferramenta isolada, e sim como integrante do processo de aprendizagem que beneficie aluno e professor. Dessa forma, a inserção da tecnologia digital na educação não deve ser vista apenas como auxílio para o professor, e sim como parte de um projeto tecnológico-pedagógico na escola.

Diante do exposto, podemos compreender que as tecnologias digitais podem ser inseridas de diferentes maneiras no contexto educacional, como na utilização de ferramentas digitais que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem; outras a serem utilizadas até mesmo na gestão educacional. Sendo assim, ressaltamos que essas podem ser incluídas em práticas educativas, embora não sejam desenvolvidas para essa finalidade.

Quanto às ferramentas digitais, essas possuem recursos que as permitem serem trabalhadas pedagogicamente em contextos educacionais, de modo a auxiliarem os professores em formação a utilizarem em suas futuras práticas. Um dos recursos que possibilita a inserção destas ferramentas em sala de aula, é a presença de características de gamificação. Vianna et al. (2013) afirmam que as práticas de gamificação estimulam emoções e exploram habilidades dependentes de recompensas ao realizar determinada tarefa. Desse modo, entendemos que as atividades gamificadas no contexto educacional podem engajar e motivar os sujeitos para a realização da atividade, podendo promover uma aprendizagem significativa.

Considerando, portanto, a presença de gamificação digital no contexto educacional, Silva e Dubiela (2014) afirmam que:

Um dos grandes desafios é como fazer com que os games e o uso de tecnologia potencializem o aprendizado e não fiquem restritos ao seu aspecto de entretenimento. A utilização de elementos dos jogos em contexto educacional (...) tem potencial para motivar os estudantes a se engajarem no processo de aprendizagem. (SILVA e DUBIELA, 2014, p.145).

Como podemos perceber, os autores levantam um questionamento sobre o modo que podem ser utilizadas as ferramentas digitais com características de gamificação em contextos educacionais, uma vez que essas práticas possuem potencial para motivarem e engajarem os participantes no processo de aprendizagem.

É preciso considerar que para que os professores consigam trabalhar com as tecnologias digitais em suas práticas educativas, é necessário que desenvolvam habilidades necessárias para conseguirem realizar, efetivamente, o uso pedagógico de ferramentas digitais que possam ser, ou não, criadas para os contextos educacionais. Uma dessas habilidades é o desenvolvimento do letramento digital.

Para apresentar o conceito de letramento digital, trouxemos o que dizem Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17). Segundo os autores, deve-se compreender o letramento digital como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.”. De acordo com esta perspectiva, ressaltamos que obter o domínio dos letramentos digitais, passa a ser uma habilidade a ser desenvolvida quando se quer fazer uso efetivo das tecnologias digitais no momento em que estas são incorporadas na educação.

3. Metodologia

Visando investigar se e como as práticas pedagógicas digitais dos professores em formação foram influenciadas pela presença de características de gamificação do *Kahoot* e *Mentimeter* quando utilizados no contexto de formação inicial como ferramentas didáticas, decidiu-se por uma abordagem de pesquisa de natureza qualitativa e também intervencionista. Quanto à natureza de pesquisa, consideramos Minayo (2010) que nos diz que a natureza qualitativa é mais utilizada em pesquisas em Ciências Humanas devido à sua base comportamental em humanos, não permitindo uma mensuração. Quanto ao aspecto intervencionista, Hatchuel (2000) afirma que a intervenção é um processo constitutivo de ação, e não um meio de produzir conhecimento para a ação.

Em relação aos procedimentos técnicos, podemos considerar que a investigação trata-se de uma pesquisa de campo, delineada como estudo de caso realizado com os professores em formação inicial do curso de Letras de uma Universidade Federal do Sul de Minas Gerais em uma disciplina que trabalha com as tecnologias digitais voltadas para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Destacamos o que entendemos como estudo de caso e, para isso, consideramos o que Gil (2008) sugere, como a investigação de um aspecto contemporâneo, dentro de um contexto real. Severino (2007) colabora afirmando que o caso escolhido deve ser significativo e representativo. E Yin (2005) já afirmava que este procedimento deve ser utilizado quando o caso é extremo ou único.

O contexto de investigação desta pesquisa foi a disciplina “Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa”. A disciplina foi ministrada no segundo semestre de 2019, dentro de um laboratório de informática – tendo o Campus Virtual⁸¹ como plataforma de ensino-aprendizagem, no curso de Letras de uma Universidade Federal de Minas Gerais. A escolha deste contexto de investigação foi a partir da ementa desta disciplina, que se propõe a trabalhar com as tecnologias digitais para o ensino de Línguas.

Quanto à eleição dos sujeitos participantes, o que motivou a escolha deles foi o fato de pertencerem a um curso de formação de professores, matriculados em uma disciplina que trabalha com as tecnologias digitais voltadas para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso o fato de já terem cursado mais de 60% das disciplinas base do curso e vivenciado pelo menos um (1) ano de estágio supervisionado. Esses pré-requisitos são considerados quando esperamos um posicionamento crítico e reflexivo sobre o uso de ferramentas digitais no contexto educacional para além de modismos e motivações pessoais.

Os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram quatro questionários *online*, sendo um questionário inicial, um questionário intermediário – realizado após as intervenções- e um questionário final, dividido em quatro grupos de acordo com o retorno quanto às ferramentas, todos eles realizados dentro da plataforma *google forms*. Além dos questionários, outros instrumentos utilizados nos processos de intervenção prática são as ferramentas digitais *Kahoot* e *Mentimeter*.

O *Kahoot*, segundo Costa (2016) é uma plataforma *online* de criação de questionários em forma de *quizes*. É uma ferramenta que possui as características de gamificação presentes em toda sua estrutura, como layout colorido, a cada resposta mostra o ranking da atividade com a pontuação equivalente, possui sons característicos aos utilizados em jogos. É uma

⁸¹ Embora a disciplina tivesse dias e horários fixos na grade curricular dos alunos e acontecesse dentro de um laboratório de informática, todo seu conteúdo teórico-prático foi planejado para ser executado por meio do Campus Virtual – Plataforma Moodle que a universidade usa para disponibilizar suas salas de aula online.

ferramenta que possui uma opção gratuita e para acessá-la e criar seus questionários gamificados é preciso cadastrar uma conta. Além disso, esta ferramenta é própria para a utilização em contexto educacional. Na página inicial é apresentado um vídeo, mostrando o uso da ferramenta e a interação que ela provoca em uma sala de aula. No geral, suas características estimulam a interação e competitividade entre os participantes. A página inicial desta ferramenta está apresentada na Figura 1, a seguir:



Figura 1- Página inicial da ferramenta digital Kahoot

Em relação à segunda ferramenta digital escolhida para a prática de intervenção, a ferramenta digital *Mentimeter*, esta é segundo Rocha (2017), uma ferramenta *online* propícia para criar interações em tempo real. Essas interações podem ocorrer por meio de enquetes, criação de nuvens de palavras ou coleta de perguntas. É uma ferramenta digital que possui maior utilização em contextos de apresentação de palestras e *workshops*, além disso, ela também pode ser inserida no contexto educacional, pois apresenta uma opção semelhante ao do *Kahoot*, de criação de questionários gamificados.

O layout desta ferramenta não é tão colorido, mas ainda assim apresenta as opções de ranking e pontuação/premiação ao ganhador. Não possui nenhum tipo de som, mas em contrapartida apresenta a opção de avatares para a identificação pessoal de seus participantes. Assim como o *Kahoot*, também possui uma versão gratuita. A seguir, será apresentada na Figura 2 a página inicial desta ferramenta digital.



Figura 2- Página inicial da ferramenta digital Mentimeter

Ambas as intervenções foram realizadas sobre a mesma temática: Expressões idiomáticas na Língua Inglesa. Para a realização desta atividade, discutimos brevemente um texto sobre ferramentas digitais e também consideramos as características de gamificação, segundo Vianna et al. (2013). Após esta contextualização, iniciamos as intervenções com as ferramentas digitais *Kahoot* e *Mentimeter*, conforme as Figuras 3 e 4, a seguir:

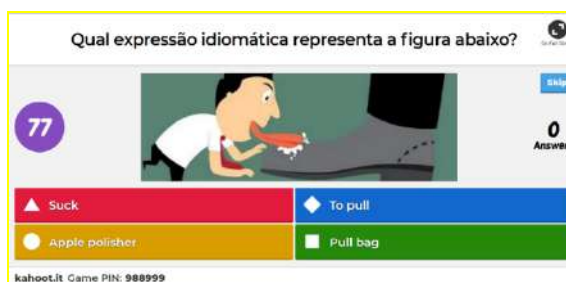


Figura 3-Intervenção sobre expressões idiomáticas na Língua Inglesa na ferramenta Kahoot



Figura 4-Intervenção sobre expressões idiomáticas na Língua Inglesa na ferramenta Mentimeter

4. Análise dos dados

Nesta seção serão apresentadas as considerações de professores em formação inicial acerca do letramento digital e potencialidade de duas ferramentas digitais, *Kahoot* e *Mentimeter*, a serem trabalhadas no ensino de línguas.

4.1 Compreensão sobre letramento digital

Buscamos compreender, por meio do questionário inicial, o que os professores em formação inicial entendiam por letramento digital. Destacamos as questões onze (11) e doze (12) presentes neste questionário inicial. É importante considerar que obtivemos ao todo, trinta e cinco (35) respostas neste primeiro questionário.

Em relação à questão onze (11) “**Como você definiria letramento digital?**” nos embasamos para a análise das respostas, no que afirmam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.17) como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.” Dessa forma, podemos identificar que dos trinta e cinco (35) professores, dez (10) não souberam definir o termo letramento digital. O outros vinte e cinco (25) apresentaram um entendimento aproximado ao proposto pelos autores, alguns deles até utilizaram em suas respostas os termos competências, e/ou habilidades. Apresentamos, a seguir, algumas definições expressas pelos participantes (Quadro 1 e 2). No quadro 1 encontram-se algumas respostas dos professores que apresentaram **um entendimento sobre letramento digital**. Já no quadro 2 são apresentadas algumas respostas dos professores que **não souberam definir letramento digital**.

Quadro 1- Pergunta: Como você definiria letramento digital?
Respostas dos P12, P13, P14, P18, P21, P29 e P30.

<i>“Habilidade em fazer uso das ferramentas digitais nas mais variadas práticas sociais que exigem tal uso.” (P12)</i>
<i>“Letramento digital é a habilidade de interagir e utilizar as ferramentas digitais” (P13)</i>
<i>“Habilidade do usuário em utilizar tecnologias digitais para a realização das tarefas que necessita.” (P14)</i>
<i>“A capacidade de saber se expressar dentro dos ambientes digitais, fazendo uso adequado das práticas de leitura e escrita nesses ambientes, sendo capaz não somente de usar tecnicamente os aparelhos digitais, mas saber gerenciar as informações, interpretá-la e produzir textos nesse meio.” (P18)</i>
<i>“O letramento digital é a capacidade de determinada pessoa na utilização de meios digitais. Se ela consegue utilizar dos mais diversos recursos tecnológicos durante suas atividades diárias.” (P21)</i>
<i>“O letramento digital é mais do que saber usar ou não uma tecnologia, mesmo porque existem graus de letramento. Mas no caso do digital, ele inclui os variados recursos utilizados afim de estabelecer interação, interpretações visuais, o acesso a links (hipertexto), entre outros, em plataformas virtuais.” (P29)</i>

Quadro 2- Pergunta: Como você definiria letramento digital?
Respostas dos P5, P8, P24, P25 e P27.

<i>“Aprender através da tecnologia.” (P5)</i>
<i>“Uma nova forma de utilizar ferramentas digitais para o ensino de língua.” (P8)</i>
<i>“Acredito que seria uma forma de professores e alunos trabalharem e aprenderem a partir de uma nova perspectiva.” (P24)</i>
<i>“Acessibilidade, evolução, <u>ampliamento de possibilidades.</u>” (P25)</i>
<i>“Uma ferramenta de aprendizagem” (P27)</i>

Podemos constatar, portanto, que as respostas descritas no quadro 1, o qual contém o entendimento dos professores em formação inicial acerca do letramento digital, se assemelham à definição apresentada por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). Já nas respostas descritas no quadro 2, referentes à não compreensão do termo letramento digital por parte do restante dos professores em formação, podemos verificar que essas respostas não se aproximam nem das definições acerca do termo letramento.

4.2 Potencialidade das ferramentas digitais Kahoot e Mentimeter para o ensino de línguas

A fim de apontarmos a potencialidade das ferramentas digitais Kahoot e Mentimeter a serem trabalhadas no ensino de línguas, apresentamos as respostas da questão seis (6) do questionário intermediário **“Qual das ferramentas, com certeza, você utilizaria em suas aulas de inglês?”**. As respostas desta questão confirmam a importância da gamificação para os professores em formação inicial, pois a maioria dos respondentes disseram que utilizariam esses tipos de ferramentas digitais em suas futuras práticas de inglês. (Gráfico 1).



Gráfico 1- Potencial das ferramentas digitais *Kahoot* e *Mentimeter* serem utilizadas nas futuras práticas dos professores em formação inicial

Conforme o gráfico 1, identificamos que 56,7% dos professores em formação utilizariam as duas ferramentas digitais enquanto que 23,3% utilizaria apenas ferramenta *Mentimeter* e 16,7% utilizaria apenas a ferramenta *Kahoot*. Ainda, é necessário mencionarmos que foi a partir dos resultados desta questão que os professores foram direcionados a responder o questionário final.

Desta forma, aqueles que usariam apenas a ferramenta digital *Kahoot* responderam ao questionário final correspondente ao Grupo 1; aqueles que usariam apenas a ferramenta digital *Mentimeter* responderam ao questionário final correspondente ao Grupo 2; aqueles que usariam as duas ferramentas digitais, responderam ao questionário final correspondente ao Grupo 3 e por fim, aqueles que não usariam nenhuma das ferramentas digitais responderam ao questionário final correspondente ao Grupo 4. Desse modo, podemos identificar algumas potencialidades apontadas pelos professores em formação inicial nas respostas dos grupos do questionário final. Essas respostas são apresentadas de acordo com o grupo correspondente ao retorno positivo sobre às ferramentas digitais, conforme os Quadros 3, 4 e 5 abaixo:

Quadro 3- Pergunta - Como vocês utilizariam o *Kahoot* em suas aulas de inglês?
(Como forma de revisão de conteúdo, no insumo da aula, verificação de leitura, etc.).

Respostas dos P2, P3 e P5

<i>“Usaria para avaliar o nível de compreensão dos alunos, e logo após as respostas explicaria o conteúdo que estaria sendo tratado, utilizando-o como forma de revisão pré prova por exemplo.”</i> (P2).
<i>“Como forma de revisão e também no dia-a-dia para praticar a matéria.”</i> (P3).
<i>“Acredito que dá para utilizar como uma forma de observar quais os conhecimentos adquiridos pelos alunos.”</i> (P5).

Quadro 4- Pergunta - Como vocês utilizariam o *Mentimeter* em suas aulas de inglês?
(Como forma de revisão de conteúdo, no insumo da aula, verificação de leitura, etc.).

Respostas dos P1, P4 e P6

<i>“Utilizaria como forma de averiguar os conhecimentos prévios dos alunos ou de revisão de conteúdo.”</i> (P1)
<i>“Eu provavelmente usaria como uma atividade warmup, uma maneira de deixar o clima mais leve e já “aquecidos” para o assunto a ser trabalhado. Também poderia usar nesse sentido pensando como uma introdução para algum assunto específico, como “idioms” ou algo relacionado a diferenças culturais.”</i> (P4)
<i>“Como forma de retomada e aprimoramento das atividades.”</i> (P6)

Quadro 5- Pergunta - Em quais contextos estas ferramentas são apropriadas para o ensino aprendizagem de línguas? Por que?

Respostas dos P1, P14, P16 e P17

<i>“Em atividades complementares dentro de sala de aula.”</i> (P1).
<i>“Em situações como aquelas que ocorreram aqui em sala. No aprendizado de ‘idioms’, ‘chunks of language’, ou até mesmo de tópicos gramaticais.”</i> (P14).
<i>“Essas atividades são interessantes para trabalhar conteúdos relacionados ao vocabulário de uma dada língua, porque, ao associar palavras e imagens, leva os alunos a tirarem suas conclusões de forma guiada.”</i> (P16).
<i>“As ferramentas podem ser usadas com outros conteúdos, como estruturas e tempos verbais, frasal verbs, vocabulário, etc, porque facilitam a fixação desses conteúdos.”</i> (P17).

De um modo geral, foi possível identificar que ambas as ferramentas digitais possuem potencial para promoverem a interação da turma e dinamismo da aula por meio das tecnologias; estímulos para o raciocínio rápido; ambiente lúdico de aprendizado; aprendizagem do inglês em contexto real por meio de jogos; eficiência no processo de aprendizagem e engajamento na aula. Ainda, os professores em formação inicial apontaram o potencial dessas ferramentas quando são utilizadas em contextos como, revisão de conteúdos; averiguação de conhecimentos prévios; no insumo da aula; como retomada e aprimoramento de atividades; para avaliação do nível de compreensão dos alunos; para prática da matéria e para reforçar as lições de casa. (Silva e Dubiela (2014); Martins e Giraffa (2015); Weissheimer e Braga (2017)).

5. Considerações finais

A partir dos apontamentos dos professores em formação inicial sobre as potencialidades de utilização das ferramentas digitais *Kahoot* e *Mentimeter*, foi possível perceber que as práticas de intervenção com ferramentas digitais foram bem recebidas pelos participantes desta investigação (Weissheimer e Braga (2017)). Além disso, foi possível apresentar duas ferramentas digitais para um grupo de professores em formação inicial que já atuam ou logo atuarão em sala de aula. Ainda, foi possível identificar diferentes contextos da utilização pedagógica destas ferramentas no ensino de línguas.

Dessa forma, o recorte da pesquisa apresentado nesse artigo pôde trazer contribuições para o processo de formação de professores de línguas, considerando os letramentos digitais que envolvem a realidade de novos tempos, estimulando os professores para a utilização das tecnologias digitais em suas futuras práticas de ensino a partir da apresentação de ferramentas digitais com diversos potenciais de uso.

Referências Bibliográficas

BARROSO, F.; ANTUNES, M. A. “**Tecnologias na Educação: Ferramentas Digitais Facilitadores da Prática Docente**”, Pesquisa e Debate em Educação, 2015, v.5, p.124-131.

CORADINI, F.R. **Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental**. São João do Polêsine- RS. 2009. Disponível em <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/1512>> Acesso em 2 mai.2019.

COSTA, G. Kahoot!: **Um gameshow em sala de aula**, 2016. Disponível em: <<http://www.giseldacosta.com/wordpress/kahoot-um-gameshow-em-sala-de-aula/>>. Acesso em: 27 set. 2019.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

FRANCESCON, P. K; CRISTOVÃO, V.L.P; TOGNATO, M.I.R. As sequências de formação como instrumento para práticas formativas e os saberes docentes necessários aos professores de línguas. In: MORETTO, M; WITTKKE, C.I; CORDEIRO, G.S. **Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2018. p.19- 58.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HATCHUEL, A. Intervention research and the production of knowledge. In: CERF, M (*et al.*) **Cowup a Tree**. Knowing and Learning for Change in Agriculture. Case studies from Industrialised Countries. Paris: INRA, p. 55-68, 2000.

HEIDEMANN, L.A; OLIVEIRA, A.M.M; VEIT, E.A. Ferramentas online no ensino de ciências: Uma proposta com o Google Docs. **Revista Física na Escola**, v. 11, n.2, p. 30-33, 2010.

KONRATH, M.L.P.; CARNEIRO, M.L.F.; TAROUÇO, L.M.R. Estratégias pedagógicas, planejamento e construção de Objetos de Aprendizagem para uso pedagógico. **Revista**

Renote Novas Tecnologias na Educação, Rio Grande do Sul, v. 7, n.1, Jul. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14079>> Acesso em: 2 mai.2019.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROCHA, J. **5 recursos digitais poderosos para você integrar às suas aulas em 2018**.(2017) Disponível em: <<https://www.geekie.com.br/blog/recursos-digitais/>>. Acesso em: 27 set. 2019.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. rev. e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. H; DUBIELA, R.P. Design motivacional no processo de gamificação de conteúdos para objetos de aprendizagem: contribuições do modelo ARCS. In: Fadel et al. **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p 143 – 165.

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. Gamification, In.: **Como reinventar empresas a partir de jogos**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013 [e-book].

WEISHEEMER, J.; BRAGA, I. Aplicativos digitais móveis nas aulas de inglês: efeitos da gamificação na aprendizagem e na motivação dos aprendizes. **Revista digital Hipertextos**, v. 16. Jun. 2017. Disponível em: < <http://www.hipertextus.net/volume16/Art5Vol16.pdf>>. Acesso em 12 Jul. 2019.

WILSON, C.; GRIZZLE, A.; TUAZON, R.; AKYEMPONG, K.; CHEUNG, C. **Alfabetização midiática e informacional: Currículo para a formação de professores**. Brasília. UNESCO, 2013.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA NA EMANCIPAÇÃO DO INDIVÍDUO FRENTE ÀS INFLUÊNCIAS DAS MÍDIAS

KEILLA DE CÁSSIA TEIXEIRA

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

keillacteixeira@gmail.com

Resumo. *Este artigo pretende discutir a importância da Alfabetização Midiática na emancipação do indivíduo frente às influências das mídias: na tomada de decisão, no comportamento social, na liberdade de expressão, na formação de opinião e percepção dos espaços, sobretudo sua onipresença na sociedade contemporânea. Interessa, pois, apresentar as competências que o indivíduo pode adquirir por meio da alfabetização midiática e que contribuem para uma compreensão mais crítica das funções das mídias.*

Palavras-Chave: *alfabetização midiática; emancipação; mídias; influências*

Resumem. *Este artículo pretende discutir la importancia de la Alfabetización Midiática en la emancipación del individuo frente a las influencias de los medios: en la toma de decisión, en lo comportamiento social, en la libertad de expresión, en la formación de opinión y percepción de los espacios, sobre todo a considerar su omnipresencia en la sociedad contemporánea. Por lo tanto, es interesante presentar las competencias que el individuo puede adquirir por medio de la alfabetización mediática y que contribuyen a una comprensión más crítica de las funciones de los medios.*

Palabras Clave: *alfabetización midiática; emancipación; medios de comunicación; influencias*

1. Introdução

A aprendizagem não acontece apenas nos espaços formais. Ela está nos espaços públicos, nos locais de trabalhos, no ambiente familiar, na interação com as mídias ou em qualquer local onde a troca de informação possa ocorrer. Sejam consideradas alfabetizadas ou não alfabetizadas, no sentido tradicional do método, as pessoas estão a todo o momento recebendo e buscando informações através dos diversos meios hoje disponíveis. Para Andrello e Almeida (2015) a informação é condição determinante para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Conectado à internet e suas redes sociais, lendo jornais, livros, revistas, ouvindo rádio, assistindo televisão ou usando telefones móveis, o indivíduo está impulsionando o diálogo e provendo o acesso à informação, em todos os casos, por intervenção de uma mídia.

Se entre o indivíduo e a mídia existe uma relação de intimidade, é fundamental para sua capacidade de agir, que ele saiba lê-la e analisá-la criticamente. É comum que as interferências constantes, dos meios de comunicação, sejam na tomada de decisão, no comportamento social, na liberdade de expressão, na formação de opinião, na percepção dos espaços e dos outros, ou, em seu cotidiano como um todo, não sejam identificadas ou

reconhecidas pelo indivíduo, e em um estágio de mais resistência, senão imprudência, a negação da presença das mídias como parte integrante da vida contemporânea, que só faz facilitar o desenvolvimento de seus efeitos mais danosos, como os que visam a permanência do indivíduo na passividade diante a dinâmica social.(WILSON, 2013)

Nesse sentido, o acesso às competências, que a alfabetização midiática traz para o indivíduo, permite a ele uma melhor compreensão do papel dos meios de comunicação e das informações veiculadas. As competências habilitam o indivíduo para que ele possa avaliar os conteúdos e as mídias com senso crítico e esteja consciente das consequências da disseminação de suas opiniões e preparado para selecionar a avalanche de informações recebidas diariamente.

Diante desse cenário e pensando a alfabetização na perspectiva de emancipação do indivíduo, este artigo pretende pesquisar como a academia tem debatido a importância da Alfabetização Midiática para o indivíduo contemporâneo. Por meio de uma revisão de literatura, o trabalho objetiva mostrar que a alfabetização midiática pode modificar a compreensão do indivíduo ante as influências frequentes do meio de comunicação. Para isso, serão apontados os conceitos de Meios de comunicação e sua utilização no contexto educacional, Alfabetização Midiática e as competências que o indivíduo pode adquirir através dela e a influência das mídias nas relações sociais e individuais e seu uso como força motriz no processo emancipatório da alfabetização midiática.

2. Os meios de comunicação

No início dos anos 60 McLuhan assistia à ascensão e popularização dos meios de comunicação de massa e avistava nesse movimento a ampliação das capacidades comunicativas do homem, chegando a teorizar *Os meios de comunicação como extensões do homem*. (BERTO, 2017) De fato, hoje, nossa capacidade de comunicação opera em uma escala muito mais ampla, a qual dificilmente seria possível sem o desenvolvimento tecnológico e a emergência das novas mídias.

As mídias, sejam elas analógicas ou digitais, propagam diariamente um turbilhão de informações à sociedade, ocupando um papel expressivo da vida do indivíduo contemporâneo. Para Meyrowitz (2001) o conceito mais comum de mídia é aquele no qual elas são condutoras que contêm e enviam mensagens. De acordo com Santaella (2003) embora as mídias sejam condutoras das informações e responsáveis pela multiplicação dos códigos e linguagem, elas atuam como meros canais de transmissão, simplesmente meios, os quais estariam totalmente esvaziados de sentido não fossem incorporados pela linguagem e as mensagens que dela se configuram.

As mídias como componentes superficiais ou simples canais físicos, não produzem sentido, diz Martin-Barbero (2008) e reduz o processo de comunicação a simples transmissão de uma informação. Para o autor as redes em que os meios de comunicação transitam são tão importantes quanto o contexto social o qual as mensagens tomarão significado. O meio como mensagem e não somente como propagador de informações é o que propôs a teoria McLuhaniana de *O meio é a mensagem*. Cortella (2015) referindo-se a ela, afirma que o meio altera a percepção, modifica o modo de olhar, muda a propagação e, não se restringe a um depósito de mensagens. Em outras palavras, mas ainda em menção a McLuhan, é o meio que molda, controla e determina a relevância da mensagem e a forma que ocorrem as associações humanas. (FAPESP, 2008)

Fato é, que as mensagens transmitidas pelos meios de comunicação são em sua maioria absorvidas como aprendizado pela sociedade. Andrelo e Almeida (2015) afirmam que os meios de comunicação protagonizam um papel central na sociedade e articulam o mais expressivo sistema de informação e expressão através do qual as pessoas aprendem conteúdos e valores. A todo o momento, em todos locais, pessoas estão aprendendo através das mídias, e é inegável sua enorme presença, e, porque não influência na formação do indivíduo contemporâneo. Martín-Barbero (2008), embora reconheça a influência dos meios de comunicação na vida dos indivíduos, acredita não se tratar da essência da comunicação. Segundo ele a característica manipuladora da mídia acontece durante o processo de transmissão da informação, quando se manifestam os diversos interesses e intenções, sejam do emissor ou do receptor. Desta forma, o sujeito coletivo se reconhece e se identifica com a mensagem. E mesmo que ele não seja o protagonista da história ele é de alguma forma co-autor, já que também é o inspirador e originário das mensagens difundidas. (BONA; CONTECOTE e COSTA, 2016)

A ascensão da internet abriu caminhos para a democratização das mídias, mas não foi capaz de romper com a ditadura dos oligopólios. No Brasil o direito à comunicação e a comunicação social são garantidos pela Constituição Federal de 1988, que dentre restrições como a regulação dos meios de comunicação e a censura, proíbe ainda, a formação de monopólios e oligopólios. Embora se trate de uma ilegalidade, um número pequeno de grupos ostenta um alto nível de concentração das mídias, a que Marinoni (2015) chama de o “Coronelismo Eletrônico” fazendo alusão a tradicional concentração de terras brasileiras. De acordo com Cabral (2015) na radiodifusão (rádio e televisão) três conglomerados nacionais e cinco regionais alcançam quase 100% do território brasileiro, excluindo somente os lares sem acesso à energia elétrica ou solar. Andrelo e Almeida (2015) salientam que esse tipo de formação, comum nas democracias, resulta em conteúdos substancialmente vinculados aos interesses mercadológicos e quase nada às necessidades da população.

Embora a sensação de permanente conexão seja algo quase que orgânico, curiosamente a internet, nos levantamentos das últimas pesquisas, não ocupa primeiro lugar nos lares brasileiros. Segundo pesquisa realizada em 2016 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 48,1 milhões dos domicílios visitados (69,3%) tinha acesso à internet, enquanto 67,4 milhões (97,2%) possuíam televisão. De acordo com a última pesquisa da Secretaria Especial de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM) em 2016, a Pesquisa Brasileira de Mídia (PBM): hábitos de consumo de mídia pela população brasileira, 13.052 (89%) dos entrevistados têm na televisão a primeira opção para se informarem, 4.560 (49%) a internet, 3.458 (35%) o rádio, 559 (12%) os jornais e 34 (1%) as revistas. Observando a PBM de 2015 o número de entrevistados que declararam assistir televisão foi de 17.396 (95%), usar a internet 8.789 (48%), o rádio 10.071 (55%), jornal 3.845 (21%) e revistas 2.380 (13%) apresentando alterações consideráveis no consumo das mídias tradicionais, com exceção da televisão que resiste como a mídia mais consumida entre os usuários.

O cenário atual, a julgar pelo recente protagonismo das mídias da internet, especialmente nas redes sociais, provavelmente resultaria em alterações consideráveis nos hábitos de consumo de mídia, sobretudo na confiabilidade dos meios de comunicação. Mas, ainda que os hábitos de consumo mudem e a internet ultrapasse a televisão, as perspectivas para mudanças na concentração midiática permanecem distante. E se, um pequeno grupo de empresas detêm e mantêm o poder das mídias como seus mediadores, possuem também as prerrogativas de selecionar, editar e impedir determinadas expressões que passam em seus canais. (MARINONI, 2015).

Segundo Castells (2005), estamos inseridos em um processo de transformação estrutural associado à emergência de um novo modelo tecnológico de comunicação e informação, que é construído conforme as necessidades, valores e interesses das pessoas na sociedade. E embora estejamos na sociedade em rede, os sistemas de comunicação e o processamento da informação, ainda conseguem gerar dentro das nossas molduras mentais uma lacuna entre conhecimento e consciência pública. Nessa dinâmica de transformação de consumo tecnológico midiático, Levy(2009) cita o Ciberespaço representando o rompimento com domínio da mídia de massa alicerçada na transmissão.

Nesta perspectiva, o indivíduo “teleintraínterante” dispõe de uma comunicação personalizada, operativa e colaborativa, abandonando seu papel de receptor massificado. Mais que um meio de comunicação, o Ciberespaço, diz o autor, trata-se de um espaço de associação de uma infinidade de mídias que permitem a interação simultânea. Contudo, seja qual for o meio de comunicação, Andrelo e Almeida (2015) atentam para o fato que, as mensagens transmitidas não refletem com exatidão a realidade, apenas as representam, serão sempre um recorte do episódio, um ponto de vista.

2. A influência das mídias nas relações sociais e individuais

A propagação ininterrupta e instantânea da informação reverbera a sociedade contemporânea. Segundo McLuhan (1964) a aceleração da informação alterou os sentidos, a interdependência pessoal, política e as formas de interação humana. Referindo-se aos ancestrais paleolíticos, o autor diz que o homem passou de coletor de comida para coletor de informação. Darnton (2011), no entanto, acredita que a “era da informação” é somente um estado de falsa consciência coletiva, já que, cada período a sua maneira e com as mídias disponíveis no momento, é uma era da informação. Em concordância Castells (2005) diz que conhecimento e informação sempre foram centrais em todas as sociedades historicamente conhecidas. E que a distinção reside na base microeletrônica, por meio das redes tecnológicas que concedem novas capacidades a uma velha forma de sociedade. Pensar como sem precedentes as mudanças vivenciadas hoje, no âmbito da comunicação, é de fato incoerente. Mas, a tecnoddependência atual, certamente é um fenômeno peculiar, e se materializa com os avanços tecnológicos e a já mencionada ascensão da internet. Na opinião de Share e Kellner (2008) assim como as tecnologias garantem a livre circulação de informações, acesso às redes sociais e mesmo um determinado ativismo, elas também potencializam e ampliam o controle das empresas e dos governos sobre os meios de comunicação comprometendo a livre expressão e a democracia. Neste sentido a concepção de democracia que se desenvolve é aquela em que os canais de informação são rigidamente controlados e os indivíduos impossibilitados de conduzir seus próprios assuntos. (CHOMSKY, 2013)

São então, as mídias e os provedores de informação, sobre o comando das empresas e dos governos, que regem o desenvolvimento da democracia. E se elas possuem o poder de influenciar, atuam também na produção de versões seletivas do mundo, como a construção de estereótipos ou o culto a valores que não possuem compromisso social. De acordo com Debord (1997) não há como dizer que não se está sendo ludibriado ou manipulado, já que permanecem ocultas as verdadeiras influências das mídias e dificilmente as reais intenções são percebidas.

A esse embaçamento proposital na mente dos indivíduos, o autor chama de “desinformação”. Segundo ele a desinformação é tudo aquilo que é obscuro. Carregando sempre uma parte de verdade, intencionalmente manipulada, ela está em toda a informação existente e, cumpre com êxito seu papel na manutenção da passividade dos espectadores da

sociedade. Ou seja, o indivíduo preso a passividade e com seu pensamento diminuído pelo espetáculo midiático, torna-se sujeito da ordem estabelecida e pronto a obedecer a essa linguagem transmitida. E mesmo que subjetivamente essa não seja sua intenção, foi a única linguagem ensinada, a linguagem aprendida. E assim a retórica será feita.

Contextualizando a preocupação de seu tempo, Adorno (1995) vê na televisão um veículo da desinformação. Divulgadora de ideologias desenvolve uma espécie de vício televisivo que conduz de forma equivocada a consciência, estimulando nos indivíduos a formação então de uma falsa consciência, um ocultamento da realidade. Também Castells (2005) reconhece o papel da televisão na construção da identidade coletiva e salienta que por vários anos, ela assumiu a construção de uma cumplicidade e de um imaginário coletivo. Uma manobra que é facilitada pelo excesso de oferta da mídia, a que Debord (1997) chama “espetáculo”. Esse espetáculo a que o autor se refere é aquele resultante das relações mediadas pelas imagens e a produção capitalista, que comunicado em massa, consegue tornar algo comum a todos ou a quase todos. Se expressa pela multiplicação de símbolos e imagens de tudo aquilo que é ausência na vida do indivíduo comum e que lhe concede sentido e unidade. É o êxito da alienação que por meio do excesso de contemplação e encantamento com as imagens dominantes coloca sua própria existência e seu próprio projeto como coadjuvante e vezes inexistente.

O poder que as mídias possuem na construção da opinião do indivíduo e na formação do “comportamento de manada” está relacionado ao enorme potencial do espetáculo. Tudo está envolvido por imagem e é produto para o mercado. É certo que, como destaca Santaella (2003), cada período histórico mantém a cultura sob domínio da técnica ou da tecnologia de comunicação mais recente. Ou seja, as mídias estão sempre presentes na condução da sociedade, cada qual em seu tempo. Contudo, o papel desempenhado pelo marketing atual e a própria existência de técnicas de publicidade e propaganda, intrínsecas à cada mídia, por exemplo, concedem aos profissionais do espetáculo um poder cada vez maior. À medida que as formas de manifestação das mídias se ampliam e se diversificam, seja nas estratégias de transmissão, construção do discurso ou no impacto do visual, elas ocupam cada vez mais todas as fronteiras e domínios. E com isso, alcançam de forma totalmente consciente a passividade moderna e a submissão alienante à tirania das imagens. (DEBORD,1997)

De acordo com Castells (2007) as tecnologias digitais abriram espaço para a possibilidade de interação e instituíram novas formas de relação social, levando a necessidade de repensar o modelo comunicacional. Ainda segundo o autor, a comunicação possui um papel cimentar no processo de desenvolvimento da identidade coletiva e individual. E em ambos os processos são moldadas “[...] pelos valores, crenças e padrões de comportamento tradicionalmente transmitidos”, mas são também fortemente influenciadas pelo simbolismo transmitido pela mídia. CASTELLS, 2005, p.280).Lemos (2004) vê nesse espaço aberto pelas mídias digitais uma oportunidade de fala de um indivíduo ativo, um público participativo que dispõe da possibilidade de interferir nos processos midiáticos e poder de escolha e consumo.

Neste contexto de apropriação da internet e de outras tecnologias digitais, e principalmente de interação, emergem os “influenciadores digitais”, um exemplo bem ilustrativo do novo usuário que de simples consumidor de conteúdo passou também a produzir e atuar midiaticamente. Uma atuação que começou a se profissionalizar, a princípio de uma forma espontânea e até amadora, até se tornar na profissão em grande ascensão no mercado e que coloniza a mídia digital presente, ditando tendências e formando opiniões. (CAMARGO, ESTEVANIM e SILVEIRA, 2017). A internet para Castells (2005) é a principal mídia para aqueles que influenciam o consumo e o comportamento social. E a

considerar os dados da pesquisa Raio-X dos Influenciadores digitais do Brasil, essa afirmação soa muito procedente. Segunda a pesquisa, existem oficialmente catalogados, 7.500 influenciadores digitais em todo o país, um número que certamente é bem maior se incluídos os microinfluenciadores. (EXAME, 2018)

Os influenciadores digitais atuam como uma propaganda ou publicidade usando de sua própria imagem, credibilidade e intimidade, enquanto indivíduos comuns, e neste sentido se destacando das demais estratégias de marketing, para endossar um produto. A lógica da influência que eles alcançam provém sobretudo, da interação e proximidade que possuem com um público que vai se construindo ao redore que por meio de diálogos não direto, mas de nichos, consegue-se falar com pessoas específicas para determinado consumo.(CAMARGO, ESTEVANIM e SILVEIRA, 2017). Os influenciadores digitais são, porém, apenas uma das muitas formas que a mídia atua na orientação do consumo e na tomada de decisão por meio de seu bombardeamento ininterrupto de informações e imagens. Sejam influenciadores ou demais articuladores em quaisquer meios, o que se faz necessário considerar afinal é o papel da mídia como um espaço de poder e mediação na condução das posturas sociais.

Mesmo que a capacidade e o poder de influência das mídias estejam vinculados a sua solidificação enquanto parte dos pequenos grupos que controlam os meios de comunicação. Isso não altera a condição de que são aqueles que regem as informações os que definem o que interessa ao espetáculo ou não. (Debord, 1997). E desta forma o pensamento de interatividade midiática converte-se um tanto quanto ilusório, já que não é exatamente autônoma as escolhas dos indivíduos pelas informações e programas

3. Conceituando a Alfabetização Midiática

As tecnologias da informação e comunicação mudaram as relações sociais e alteraram também a forma de interpretar o mundo atual. Se, antes o acesso às informações e às mídias era pequeno e restrito, hoje vivemos num mundo guiado pela tecnologia e inundado de informações que a todo o momento são produzidas e compartilhadas em forma de fragmentos editados para consumo de massa. A alfabetização no método tradicional definida como a habilidade de ler, escrever e compreender uma simples frase sobre o cotidiano de uma pessoa (FREIRE, 2014) foi redefinida. E embora sejam habilidades fundamentais no processo de alfabetização, já não são mais suficientes. (UNESCO, 2013).

Para ler esse novo mundo, um mundo editado constantemente pelas diversas mídias que integram a rotina diária do indivíduo contemporâneo é preciso estar alfabetizado midiaticamente. De acordo com Soares (2016) o que distingue o discurso da Educomunicação é a premissa de conhecimentos específicos para compreender a comunicação e suas tecnologias no cotidiano social. O debate sobre a educação em mídia não é exatamente uma discussão recente. A utilização da expressão “educação para as mídias” ou “mídia-educação” aparece em organismos internacionais, particularmente a UNESCO, já anos de 1960. (Bevort e Belloni, 2009). A ideia de formação para apropriação e uso das mídias como ferramentas de emancipação do indivíduo começa a ser construída, em 1982, com a Declaração de Grunwald. Em seu texto, a declaração defende a necessidade de uma educação que possibilite a ampliação do senso crítico dos cidadãos sobre a comunicação midiática, alerta da importância de aceitar o impacto e o poder das mídias, como um fato consumado, e principalmente, de valorizar sua função enquanto instrumento para a participação ativa do cidadão na sociedade.

Essa ideia, no decorrer das últimas décadas, foi sendo construída e passando por evoluções à medida que se intensificava a presença das mídias e aumentavam as discussões

em seu entorno. Embora não se tenha chegado a um conceito ou modelo único de se promover a educação midiática, é consensual, conforme observa Soares (2014), a sua missão no empoderamento do indivíduo para compreensão daquilo que não está explícito nas mídias, ao invés de criar redomas de proteção. De acordo com Belloni (2009) mídia-educação constitui-se em educar com mídias e através das mídias, abrangendo questões humanas e técnicas e se efetivando como instrumento na construção da cidadania.

Alfabetização Midiática e Informacional, proposta pela UNESCO (2016) está relacionada à liberdade de expressão, liberdade de imprensa e pluralismo midiático. Objetiva capacitar o indivíduo para compreender a natureza dos papéis e das funções da mídia e de outros provedores de informação em suas vidas pessoais e na sociedade. E, sobretudo, propiciar para que adquiram as habilidades básicas do pensamento crítico e da capacidade analítica e assim possam, de fato, se beneficiarem da mídia e da informação às quais tem acesso. A preocupação com que todos os indivíduos usem de forma crítica e consciente as informações e os suportes midiáticos é parte de uma missão da UNESCO por meio das estratégias de introduzir cada vez mais a alfabetização midiática da dinâmica social.

Fantin (2007) observa que, pensar o conceito de alfabetização midiática implica reconhecer que as mídias são usadas equivocadamente e por essa razão fornecem conteúdos questionáveis, principalmente do ponto de vista da educação. Segundo a autora é preciso transformar esses conteúdos em objetos de estudo, problematizando as consequências do consumo de uma maneira crítica: “(...) o mais importante é compreender tudo o que as mídias representam e discutir o papel que exercem na formação e desenvolvimento da sociedade contemporânea” (Fantini, 2007, p.7).

Diante desse contexto complexo e ininterrupto da transformação tecnológica e econômica, que em permanente expansão transmuta cada vez mais os ambientes, a alfabetização crítica da mídia torna-se determinante para a democracia e a participação social. Segundo Castells (2005) as novas tecnologias de informação e comunicação ampliaram e remodelaram o mundo, reconstruindo as sociedades e a maneira como as pessoas pensam. Neste sentido, mais do que nunca é fundamental aos indivíduos o fortalecimento ou ativação de sua capacidade crítica e de comunicação. E com isso o desenvolvimento de habilidades e competências que lhes possibilitem examinar como o ambiente midiático pode tanto facilitar, moldar, permitir ou constranger o processo de comunicação e a participação social.

4. As Competências Midiáticas e a Emancipação do Indivíduo

Tal como no mundo físico precisamos desenvolver competências como saber ler um semáforo urbano ou uma placa de trânsito, também para operarmos em um mundo virtual e eletrônico necessitamos adquirir novos tipos de competências que assegurem nossa atuação consciente. As contribuições tecnológicas ocorridas nos últimos anos trouxeram, sem dúvidas, muitos benefícios para a vida moderna. Transformaram a comunicação, trouxeram instantaneidade para as interações sociais e romperam as fronteiras geográficas. Mas, criaram também, um alargamento da desigualdade entre aqueles que possuem e os que não possuem o acesso ao benefício da rede. Todo esse contexto coloca em questão a forma como estão consolidadas e sendo exploradas as competências necessárias para a leitura desse novo mundo. (CASTELLS, 2005).

De acordo com Adorno (2006) uma democracia só será concreta mediante uma sociedade com indivíduos emancipados. A emancipação por sua vez se refere a conscientização e racionalidade. É a formação para a autonomia e a busca pela libertação da

“auto-inculpável” minoridade, que só se dá por meio das experiências e reflexões. E, sendo pressuposto da democracia, só se corporificará no indivíduo enquanto um ser social, já que mudanças individuais não são capazes de transformações no coletivo. Portanto, se a sociedade, de uma maneira geral, é dirigida de fora e, por conseguinte, poucas são as resistências a aquilo que a existência dominante apresenta ou inculcam às pessoas. O quão de fato é possível considerar a sociedade atual como a sociedade do esclarecimento?

As mídias e as informações podem tanto aprimorar a capacidade de engajamento do indivíduo, tornando-o conscientemente apto para experiências midiáticas, como também podem conduzir de maneira equivocada sua consciência. Neste sentido, as competências midiáticas como propulsoras da aproximação de igualdade entre o indivíduo e a mídia, a medida que elucida seu papel na democracia e desperta suas capacidades para experiências midiáticas conscientes, são essenciais para dar centralidade à formação e emancipação do cidadão.(WILSON, 2013).

Segundo a UNESCO (2016) o objetivo das competências midiáticas é a garantia do desenvolvimento social, da democracia e da aprendizagem ao longo da vida. Tendo como referência as habilidades práticas e de pensamento, conhecimento e atitudes, a alfabetização midiática propõe conduzir o indivíduo a adquirir as competências que o capacite na: compreensão do papel e as funções da mídia nas sociedades democráticas ;compreensão da condição nas quais essas funções podem ser realizadas; avaliação crítica dos conteúdos midiáticos; engajamento com a mídia para se expressar e participar democraticamente; explicação das habilidades necessárias para produzir conteúdo.

De acordo com Andrelo e Almeida (2015) essas são habilidades basilares para a constituição dos cidadãos sujeitos à comunicação e formação midiática, uma vez que possibilitam o desenvolvimento de leitores críticos e criativos. Por se tratar de um processo essencialmente democrático e com grande capacidade de disseminação, Meyrowitz (2001) salienta que as competências não devem restringir sua capacidade no entendimento das mensagens apresentadas, mas principalmente na compreensão daquilo que não está explícito. Para isso a importância, segundo o autor do desenvolvimento de habilidades como acessar e analisar mensagens, decodificar e decifrar a intenção nelas expressas, reconhecer os diferentes gêneros que os conteúdos possuem, considerar que as instituições selecionam as informações que são levadas ao público e, principalmente, que cada grupo ou indivíduo lê de forma diferente uma mesma mensagem. Em outras palavras, as informações transmitidas pelas mídias precisam ter seus conteúdos analisados e processados, de forma que o indivíduo consiga interferir no seu ambiente de convívio minimizando as possibilidades de ser influenciado subliminarmente. (ANDRADE; BONFIM e MARCELINO, 2017)

Da mesma forma, Fantini (2007) pensa o processo de empoderamento do indivíduo para a leitura das mídias. Para a autora é essencial que o indivíduo se capacite e saiba usar técnicas que permitam compreender o que é ou não verdade, o que está e o que não está representado, identificar quem fala, em nome de quem fala, porque e com que interesse fala. E, apropriado dessas competências, experimentar produzir sua própria representação passando do papel de receptor passivo de mensagens e alheio à sua realidade a produtor de conteúdo e ativo no processo comunicacional midiático.

Para Adorno (2006) qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação é submetida a enormes resistências. A mídia, segundo Chomsky (2013), é um monopólio coletivo o qual todos possuem o mesmo ponto de vista. Considerando sua onipresença e papel na sociedade e política contemporânea e, principalmente sua concentração no domínio de pequenos

grupos, é de fato, certo que aqueles que controlam as informações e constroem o consciente coletivo façam resistência ao empoderamento e emancipação do cidadão. Uma vez que, de acordo com Silva (2013) a emancipação consiste na capacidade do indivíduo em desvelar e exercer a expressividade, perceber as contradições dialéticas do contexto social, intervir criativamente nas contingências e se restituir como sujeito a todo o momento. Ou seja, constitui-se no desenvolvimento de um olhar interpretativo, que se apropria da diversidade e variedade de perspectivas da realidade cultural e política.

4. Considerações Finais

As novas tecnologias permitiram a expansão e a instantaneidade da informação, contudo, ter acesso às informações não garante conhecimento, tão pouco aprendizagem. Assim como também, a democratização da comunicação por meio das mídias digitais e internet não conseguiram desconstruir o oligopólio da concentração midiática brasileira. E a concentração da comunicação e informação em poder de poucos, sabemos, representa ausência de pluralidade, diversidade, vozes e realidades, além da possibilidade para os recortes desejados sem o contraditório. Diante disso, pensar na construção de redomas de proteção às tecnologias é se entregar à permanência no “comportamento de manada” que só fazem facilitar o controle e condução social.

Neste sentido, as competências midiáticas possuem exatamente a proposta de desenvolvimento de capacidades e habilidades que fazem frente ao processo de minoridade do indivíduo mediante a massificação de ideias das mídias. Por meio das competências midiáticas os indivíduos podem desenvolver habilidades que permitem e instigam a compreensão e reflexão acerca das crenças, do outro, das verdades, aprendizados e estereótipos estabelecidos. Desta forma, conseguem identificar o pluralismo midiático, questionar fontes de informação e se engajar midiaticamente criando conteúdos e estabelecendo a mídia alternativa, enfrentando a manipulação do pensamento e a construção da falsa consciência. Os indivíduos capacitados midiaticamente poderão utilizar de forma crítica e engajada os muitos recursos e possibilidades dos meios de comunicação e tecnologias para sua emancipação individual e para a consolidação da democracia real. Diante desse contexto a enorme importância em se conhecer e buscar diferentes formas de viabilizar a alfabetização midiática para todos os indivíduos seja pela aprendizagem formal ou informal, educação institucionalizada ou popular.

Referências Bibliográficas

ANDRELO, Roseane; ALMEIDA, Ligia Beatriz Carvalho de Almeida. **A mídia e a representação do corpo: leitura crítica dos meios de comunicação**. Comun. Mídia Consumo, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 46-66, maio/ago. 2015.

BERTO, Matheus. **A sociedade e seu reflexo. Uma análise do seriado Black Mirror à luz do pensamento McLuaniano**. Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Curitiba, PR, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. – Brasília: Secom, 2014. 153 p. : il.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. Pesquisa brasileira de mídia 2016: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. – Brasília : **SECOM**, 2016. 120 p.

CABRAL, Eula Dantas Taveira. **Mídia no Brasil: Concentração das Comunicações e Telecomunicações**. Revista Eptic.Vol. 17, nº 3, setembro-dezembro 2015 ISSN 1518-2487. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/4298/pdf>. Acesso em 01/11/2018

CAMARGO, Isadora; ESTEVANIM, Mayanna; SILVEIRA, Stefanie C. da. **Cultura participativa e convergente: o cenário que favorece o nascimento dos influenciadores digitais**. Revista Comunicare, São Paulo, v. 17, p. 97-118, jan. 2017. Disponível em: <<https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Artigo-5-Comunicare-17-Edi%C3%A7%C3%A3o-Especial.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**; tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro. Contraponto, 1997, 238p. 14ª reimpressão.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.255 p. v. 1.

GRIZZLE, Alton .**Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias** /AltonGrizzle, Penny Moore, Michael Dezuanni e outros. – Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016. 204 p., ilus.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. Declaração de Alexandria sobre competência Informacional e aprendizado ao longo da vida. In: NATIONAL FÓRUM ON INFORMATION LITERACY, 2005.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. **EDUCAÇÃO PARA A LEITURA CRÍTICA DA MÍDIA, DEMOCRACIA RADICAL E A RECONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 687-715, out. 2008. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>

MARCELINO, Bianca Silva; BONFIM, Filomena Maria Avelina; ANDRADE, Maria José Netto. **Redes Educomunicativas: Agentes de Transformação Social no Terceiro Milênio**. Revista Dialogos: extensão ou comunicação? diálogos para a prática educativa nos contextos de emancipação, Brasília, v. 22, n. 1, p. 67-78, jul. 2017.

Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): disposição e competências do país. – Brasília : UNESCO, Cetic.br, 2016. 138 p., ilus.

MARINONI, Bruno. **Concentração dos meios de comunicação de massa e o desafio da democratização da mídia no Brasil**. Intervezes. ANÁLISE Nº 13/2015. NOVEMBRO DE 2015 . Disponível em file:///C:/Users/frida_000/Desktop/Projeto-FES-Artigo-concentracao-meio.pdf. Acesso em 01/11/2018

SANTAELLA, Lúcia. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano**. Revista FAMECOS, Porto Alegre, nº 22, dezembro 2003, quadrimestral. Tecnologias do Imaginário.

SILVA, Luiz Estevaldo. O sentido e Significado Sociológico de Emancipação. **Revista e Currículum**, São Paulo, v. 03, n. 11, p. 751-764, dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/8924>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação**. São Paulo. Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA- Usp. Comunicação e Educação, Ano XIX, número 2, jul/dez 2014

TELES, Paulo Cesar da Silva; DE SOUZA, Karla Isabel; CONSANI, Marciel A; VERITTI, Fabiana Grieco Cabral de Mello. Educação e mídias digitais contemporâneas: tendências on-line, literacias e competências multiplataforma. Revista GEMInIS, São Carlos, UFSCar, v.8, n.3, pp.77097, set./ out. 2017.

WILSON, Carolyn. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores** / Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. – Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. 194 p.

IBGE. **Pnad-continua-tic-2016-das-pessoas-que-utilizaram-a-internet-o-fizeram-para-trocar-mensagens**. 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20073-pnad-continua-tic-2016-94-2-das-pessoas-que-utilizaram-a-internet-o-fizeram-para-trocar-mensagens>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

Declaração de grünwald sobre educação para os media. Disponível em: <<http://www.gmes.pt/ficheiros/pt/declaracao-de-grunwald-sobre-educacao-para-os-media.pdf>>. Acesso em: 24/10/ 2018.

EXAME. **Influenciadora-digital-profissao-e-nova-aposta-de-mercado-diz-master-coach**. 2018. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios/dino/influenciadora-digital-profissao-e-nova-aposta-de-mercado-diz-master-coach/>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

A CONTRADIÇÃO SUJEITO-HISTÓRIA: A EQUIVOCIDADE NA PRODUÇÃO DE EFEITOS IDENTITÁRIOS NO DOCUMENTÁRIO AUTOBIOGRÁFICO

KELLEN CRISTINA CORRÊA

Universidade Estadual de Campinas

kellencorrea@gmail.com

Resumo: *Convocando o dispositivo discursivo materialista, trataremos de formular um dispositivo analítico que tente dar conta de alguns dos processos discursivos fundamentais que atravessam os documentários autobiográficos *Tongues Untied* (1989) e *Sink or Swim* (1990), focando-nos na questão da contradição sujeito-história. Buscaremos localizar no nosso corpus marcas significantes relevantes que textualizem lugares de contradição e equívoco nos processos de discursivização autobiográfica e identitária que atravessam as materialidades discursivas observadas.*

Palavras-Chave: *análise de discurso, imbricação material, documentário autobiográfico, discurso autobiográfico, discurso histórico.*

Abstract: *Summoning the materialist discursive dispositif, we will try to formulate an analytical dispositif that attempts to account for some of the fundamental discursive processes that are presented in the autobiographical documentaries *Tongues Untied* (1989) and *Sink or Swim* (1990), focusing on the subject-history contradiction. . We will seek to locate in our corpus relevant significant marks that textualize places of contradiction and equivocality in the processes of autobiographical and identity discursivizations that cross the observed discursive materialities.*

Keywords: *discourse analysis, material imbrication, autobiographical discourse, historical discourse.*

1. Considerações iniciais

A emergência temática da(s) problemática(s) da(s) identidade(s) no campo do filme documentário, conforme argumenta Jim Lane (2002) especificamente em relação à produção estadunidense, está historicamente ligada à consolidação discursiva de posições autobiográficas nas realizações. Como demonstra o autor, os processos históricos (momento de reformulação dos temas e das estratégias da luta político-ideológica), sócio-econômicos (maior acesso aos equipamentos de filmagem) e também epistemológicos (rupturas epistemológicas na historiografia) têm se apresentado, à *teoria do cinema*, como algumas respostas analítico-teóricas possíveis que significariam a aparição de filmes reunidos sob alcunhas de *documentário autobiográfico* ou *documentário em primeira pessoa*. Ao se posicionar em direção ao que Lane, numa leitura política, chama de “reconhecimento de sua particularidade histórica” (acknowledging their historical particularity), o discurso documentário, desse modo, em sua historicidade, a partir dos anos 60 e 70, teria sofrido ação tanto da emergência das chamadas “*políticas de identidade*” (feminismo, movimentos civis

etc) como da dita “historiografia moderna” enquanto *acontecimentos discursivos*⁸², de modo que sua posição-sujeito fosse ideologicamente “reconfigurada”. Isto é, a partir dessas novas *condições de produção*, possíveis tanto pela *re-significação do sujeito político pelas políticas identitárias* como pela *re-conceitualização de história pela historiografia*, a discursividade do documentário, cuja enunciabilidade predominantemente se dava em terceira pessoa – quer dizer, estava ligadas a efeitos de impessoalidade, “objetividade” – passa a possibilitar a constituição de formulações referentes a *efeitos de subjetividade* (imagem de si próprio, enunciados *a partir e sobre* o “eu”, figuração do doméstico etc).

Em argumentação próxima, no seu ensaio *The Subject in History: The New Autobiography in Film and Video*, texto que compõe a coletânea *The Subject of Documentary*, o teórico do documentário Michael Renov (2004), num enfoque sobre as condições discursivas deste “novo sujeito do documentário”, propõe compreendê-lo como uma posição produzida como efeito de um “discurso ensaístico” (*essayistic discourse*), cujos efeitos de sentido se dariam por uma “implicação mútua” entre subjetividade e história, explicitando materialmente esta heretogeneidade constitutiva: *“If the subject and the historical field are mutually configuring in essayistic discourse (the measure of sight/the measure of things), so too are author and work, the writing and written selves”* (p. 105). Ou seja, essas produções “ensaísticas”, como também argumenta Jim Lane sobre a incidência da discursividade autobiográfica no documentário, materializariam a ruptura ideológica nos efeitos de identificação que passara a determinar as novas formas de luta política – afinal, imaginariamente, a prática documentária sempre teria se inscrito enquanto “produção de discursos ‘sóbrios’” sobre o mundo histórico, conformando-se, assim, também como forma socialmente “legítima” de prática política.

Por outro lado, Renov não deixa de refletir sobre as especificidades dessa discursividade “ensaística” que se dá pela materialidade fílmica, cujos efeitos, evidentemente, seriam distintos do discurso ensaístico em sua materialidade linguística:

The temporal and epistemological syncopations of selves (the *writing versus written self*) is, I would argue, quite different for the moving form than for the written diary, which instantiates a perpetual present tense (“Right now I am writing my diary”) [...] ... the *staging* of subjectivity effected by the film or video diary is consistent with Freud’s notion of psychical temporality. As discussed in Jean Laplanche and Jean-Bertrand Pontalis’s *The Language of Psycho-Analysis*, Freud’s usage of the term *nachträglichkeit*, or deferred action, is intended to convey the manner by which experiences, impressions, or memory trace are altered after the fact as a function of new experiences as are thus rendered capable of reinvestment, producing new, even unexpected, effects of meaning. (ibidem, p. 114)

Esta articulação proposta por Renov – ou seja, a “encenação” da subjetividade através da especificidade material do filme/vídeo, produzindo uma “nova temporalidade”, análoga à noção freudiana “temporalidade psíquica” – nos permite, assim, avançar algumas

⁸² Para Michel Pêcheux (1990), *acontecimento discursivo* seria um acontecimento linguístico-histórico que, em sua atualidade, desestabilizaria a memória discursiva, possibilitando, assim novas séries de efeitos de sentidos. Compreendemos as *políticas de identidade* enquanto acontecimento discursivo, porque, em sua emergência histórica, teriam convocado determinadas memórias discursivas e institucionais em sua atualidade enunciativa (“*The personal is political*”, “*Black is beautiful*”), de maneira a trabalhar suas intersecções e contradições, numa dinâmica de deslocamento e estabilização das identificações e dos sentidos – principalmente, dos efeitos de sentidos que perpassariam a designação *sujeito político*. Sobre a relação entre historiografia moderna e documentário, Cf. Rosen (1993).

considerações de ordem teórica. Como faremos ao abordarmos o conceito de *sutura* posteriormente, defendemos que a materialidade fílmica – *em sua composição material específica* –, ao instaurar este efeito de temporalidade análogo ao psíquico, inscreve materialmente uma “falta” estruturante – na qual se alojaria o “sujeito cinematográfico”, de maneira a produzir o duplo efeito tanto de uma *inscrição subjetiva* como do próprio efeito-espectador. Uma inscrição subjetiva visto que esta “falta”, “porque se *compõe através de um gesto autoral*⁸³, se estabelece, também, como *gesto de interpretação*⁸⁴ – isto é, *enquanto inscrição do sujeito na história*.

Portanto, à vista destas especificidades – históricas, políticas, materiais –, sobre a qual decidimos não produzir considerações mais extensas, é que se justificariam o interesse e a consequente eleição dos objetos de nosso *corpus* – isto é, justamente por estes materializarem, de forma estética e politicamente consequente, tais mudanças histórico-ideológicas tanto da discursividade documentária quanto das possibilidades de discursivização do “eu” enquanto sujeito político e sujeito histórico. Assim, porque o “eu” – e, de modo geral, subjetividade e identidade – centralizam grande parte das questões discursivas materializadas nestes filmes, é que, também, como veremos no movimento analítico das materialidades, o processo de *discursivização autobiográfica* mostrar-se-á também centrais.

Nesse sentido, na proposta de análise deste texto, a qual comporta um *corpus* que materializa estas questões discursivas introduzidas por Jim Lane e Michael Renov, trataremos de compreender, analiticamente, determinados efeitos identitários ligados ao que denominarei *discursivização identitária*, isto é, *os modos historicamente determinados de discursivização do “eu” nas diversas materialidades simbólicas*. À medida que avançamos com a análise, a discursividade autobiográfica se manifestará de forma significativa, a qual – em sua contradição constitutiva – mostrar-se-á produzindo efeitos no *corpus*.

Partindo, através da teoria materialista do discurso, de um percurso de reflexão sobre a relação contraditória e equívoca *sujeito-discurso*⁸⁵, sustentada pela tripla determinação *língua-história-ideologia*, “o acontecimento do *significante* (língua) em um sujeito afetado pela *história*” (ORLANDI, 2015, p. 17), estabeleci, então, como objetivo analítico compreender os modos com que a enunciação⁸⁶ fílmica autobiográfica, engendra possibilidades políticas de produção discursiva. Ou seja, convocando o dispositivo discursivo como horizonte teórico, trataremos de formular um dispositivo analítico que tente dar conta de alguns dos processos discursivos fundamentais (*discursivização identitária, discursivização autobiográfica*) que atravessam a materialidade fílmica do documentário, focando-nos nos seus pontos de equivocidade e contradição. Para isso, realizaremos uma recorrência fundamental aos conceitos de *materialidade significante, composição material e imbricação material* (LAGAZZI, 2009), e *sutura*⁸⁷ (OUDART, 2003; HEATH, 2003). A partir da mobilização de tais conceitos na formulação de nosso dispositivo analítico e,

⁸³ Ver conceito de *composição autoral* desenvolvido por Guilherme Adorno. Guilherme Adorno (2015), ao propor a noção discursiva de *composição autoral*, descreve-a como um “modo de textualizar no entremeio das materialidades [significantes], assumindo a responsabilidade de um dizer imaginariamente unificado, porém sempre tensionado pela contradição. Imaginariamente um texto para um autor.” (p. 96).

⁸⁴ “[...] o gesto de interpretação é o lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua. Esta é a marca da ‘subjetivação’, o traço da língua com a exterioridade.” (ORLANDI, 1996, p. 46)

⁸⁵ “[...] 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 apud ORLANDI, 2015, p. 15).

⁸⁶ Considera-se aqui a contribuição teórica de Bill Nichols, que, no texto *The voice of documentary* (1983), propõe a tese, a partir da teoria do documentário, que o filme documentário comporta uma enunciação, uma voz.

⁸⁷ Para um compreensão panorâmica do conceito de *sutura* cf. RAMOS, 2009.

também, pelo gesto analítico de *recorte*, serão, então, estabelecidas “a(s) marca(s) significante(s) relevante(s) para o funcionamento discursivo” (LAGAZZI, 2009) em questão. Tais marcas significantes, por sua vez, deverão ser compreendidas em suas relações na/pela cadeia significante, de modo que os processos discursivos, através de seu(s) funcionamento(s) próprio(s), deixem-se entrever no exercício do método discursivo. Buscaremos, assim, localizar no nosso material analítico marcas significantes relevantes que textualizem lugares de contradição e equívoco nos processos de *discursivização autobiográfica* e *identitária* que atravessam as materialidades discursivas observadas.

2. As materialidades: *Tongues Untied* (1989) e *Sink or Swim* (1990)

Tongues Untied (*Línguas Desatadas*, em tradução livre), de autoria do ativista Marlon Riggs, é um documentário que se propõe a discutir, a partir de uma posição autobiográfica, as diversas experiências que organizaram e produziram o processo vivenciado pelo autor de construção(ões) identitária(s) enquanto *homem negro, gay e soropositivo*. O documentário recorre a várias estratégias estéticas e retóricas: o relato de si mesmo com o seu corpo frente à câmera, relatos de si e de outros homens negros gays em *voz off*, cenas performativas, material de arquivo, filmagens “caseiras”, reencenações de situações vividas por si e por outros, ritmo sonoro, música etc. Como resultado, os efeitos de identidade que o sustentariam enquanto um documentário autobiográfico – enquanto discurso de si – se mostraram produzidos no jogo de imbricação entre as distintas materialidades significantes, marcados no jogo entre elementos discursivos como a *voz*, o *corpo*, a *enunciação* e o *nome*. Dessa forma, a questão da *identidade* em seus diversos desdobramentos (e contradições) – efeito de identificação sujeito do enunciado/sujeito da enunciação, a “identidade autobiográfica”, “identidade social” – compareceu significativamente na materialidade fílmica, produzindo tanto o efeito de unidade de sua textualidade como a inscrição de uma *posição-sujeito* autobiográfica.

Sink or Swim, de Su Friedrich, por sua vez, também a partir de uma posição autobiográfica, relata, de forma episódica, situações – em grande parte – da infância e adolescência da personagem-narradora, que retratam sua relação traumática com seu pai. Justapostas a estes relatos episódicos, há a narração de histórias mitológicas (Atenas, Afrodite, Atalanta etc.) que abordam também questões sobre ser mulher, feminilidade, desejo. Neste efeito de justaposição entre a particularidade do autobiográfico e a da universalidade do mitológico, o documentário, com bastante experimentalismo, propõe uma estrutura fílmica composta por vinte e seis segmentos, cada um destes intitulado por uma palavra que aparece num letreiro de fundo preto antes de cada segmento. Cada uma dessas palavras é iniciada por uma das letras do alfabeto latino. Entretanto, a ordem de aparição de cada palavra segue a ordem alfabética inversa: Friedrich inicia seu filme pela palavra *zygote* e termina com *Athena* e *Aphrodite*. Os segmentos são, em sua maioria, compostos por imagens de arquivo, angariados por Friedrich através de amigos, família e pesquisa arquivística. Somente em um dos segmentos, *bigamy*, há o uso de imagens pessoais da cineasta, seu corpo aparecendo frente à câmera. A narração, em *voz over* e enunciada em terceira pessoa, que une os segmentos é feita pela voz de uma criança, remetendo à autora no seu período de infância. Dessa forma, o filme se encontra estruturado por uma diversidade de materialidades significantes: a língua (letreiros e narração), material de arquivo imagético, filmagens pessoais, a música. Ao estruturar sua narrativa documentária a partir desta ampla complexidade significativa, justamente promove efeitos de tensão concernentes à “referencialidade” de sua história pessoal. O uso clássico da narração autobiográfica através da *voz over* é contraposto por uma composição imagética, linguística e sonora que deslocam o efeito de unidade enunciativa suposto pela posição autobiográfica. Principalmente pela

dimensão “apropriatória” e “re-ssignificadora” do uso das imagens de arquivo, *Sink or Swim* procura tanto politizar sua história pessoal, aproximando-a memórias da cultura (mitologia, narrativa edípica, ícones audiovisuais), como, de forma metonímica, jogar com o movimento equívoco e contraditório que desliza a enunciabilidade entre sujeito particular e sujeito universal – *sujeito* e *Sujeito*, na compreensão pêncheuxiana.

Assim, a partir de uma filiação teórico-metodológica à Análise de Discurso, foi construído um dispositivo analítico conformado por um *recorte* que privilegia o funcionamento equívoco dos efeitos identitários que atravessam as materialidades do *corpus*. A composição significativa *nome-voz-corpo*, produto de um gesto analítico neste processo, por sua vez, mostrou-se como marca significativa deste funcionamento. Tais procedimentos analítico-metodológicos permitiram que chegássemos à discursividade que constitui os efeitos de identidade enquanto regularidade - *a discursividade autobiográfica* -, a qual, em seu funcionamento discursivo, encontra-se trabalhando contraditoriamente.

Desse modo, a discursivização identitária, na qualidade de problemática discursiva eleita pela mobilização analítica do *corpus*, convocou a análise de marcas as quais se mostraram materializadas no movimento contraditório entre uma posição-sujeito autobiográfica – *enquanto efeito de plena coincidência (imaginária) entre aquele que enuncia e aquele sobre quem se enuncia* – e uma posição-sujeito histórica – *enquanto efeito de não-coincidência, uma descontinuidade, entre aquele que enuncia e aquele/aquilo sobre quem se enuncia*. O aprofundamento teórico-analítico em relação a tais posições-sujeito, suas respectivas formações discursivas e sua constituição contraditória no *interdiscurso* colocou-se, assim, como nosso horizonte de análise.

3. Questões analíticas: a composição significativa *nome-voz-corpo*

Por *composição significativa nome-voz-corpo*, entendemos o funcionamento materialmente imbricado das referidas materialidades significantes (língua, imagem, som, estas materialmente distintas entre si) *em composição – isto é, relacionadas pela contradição, “cada uma fazendo trabalhar a incompletude na outra”*. Seu funcionamento materialmente imbricado diz respeito a um horizonte de não-saturação dos efeitos de sentido, visto que as incompletudes simbólicas que constituem cada materialidade (língua, imagem, som), estando em composição, não saturam nunca a interpretação, produzindo sempre uma demanda de sentidos. Compreendemos este como sendo o funcionamento de qualquer imbricação material constituída por materialidades significantes distintas, conforme desenvolve Lagazzi (2009). Por outro lado, a composição *nome-voz-corpo* também é determinada pela materialidade fílmica em sua especificidade discursiva. Isto é, consideramos que a materialidade fílmica possui uma especificidade determinante que particularizaria a forma fílmica enquanto *forma material*. Compreendemos tal especificidade sendo próprio do funcionamento de *sutura*, o qual produziria o efeito imaginário de antecipação constitutivo do/no discurso cinematográfico. Em outras palavras: a unidade-filme, em seu efeito de encadeamento, produziria um deslocamento metonímico através do plano-a-plano, engendrando, neste movimento, um intervalo, “uma falta”, em que se instalaria um “sujeito cinemático” (OUDART, 2003[1969]). Este funcionamento, por sua vez, não deixaria de estar articulado à incompletude simbólica das materialidades significantes em *composição*, de modo que seria na articulação entre esses dois “eixos” que se daria tanto seus efeitos de sentido como o efeito-espectador – isto é, sua discursividade.

Tendo em vista esta articulação, propomos, através desta conformação teórico-analítica, que seria entre a *sutura* (efeito imaginário de antecipação na experiência

cinematográfica, produzido em relação às diversas historicidades da espetatorialidade cinematográfica), e a *composição material* (trabalho contraditório das incompletudes simbólicas das materialidades significantes sob efeito de simultaneidade), que se produziram a possibilidade material tanto das estabilizações como dos deslizes dos efeitos de sentido no discurso fílmico. A partir destas compreensões fundamentais daremos seguimento a nossa análise.

4. Entremeios da voz-corpo: a contradição sujeito-história

A materialidade sonora, recortada analiticamente no elemento composicional da *voz*, mostrou-se atravessada por processos de polissemia. Em ambos documentários, as *vozes over* que costuram a duração fílmica não são sempre identificáveis em relação a um corpo presente na imagem ou a qualquer outra figuração. Essas vozes, narrações, relatos, que se materializam sonoramente – e, portanto, já evocando a composição fundamental língua-corpo – se estabelecem mais ou menos em tensionamento com a materialidade da imagem, afastando-se de uma relação de complementaridade (o faltante da imagem se completando imaginariamente pelo som). O movimento predominante na imbricação imagem-som é, desse modo, o da *falha* – uma falha do efeito de “fechamento” enunciativo, uma falha do efeito de identidade autobiográfica, de identificação entre sujeito da enunciação e sujeito do enunciado. Nessa falha, *a exterioridade se deixa entrever no próprio fio do discurso (Imagens 4 e 5)* – Outro (língua, história) constituindo o sujeito enunciativo-discursivo autobiográfico.

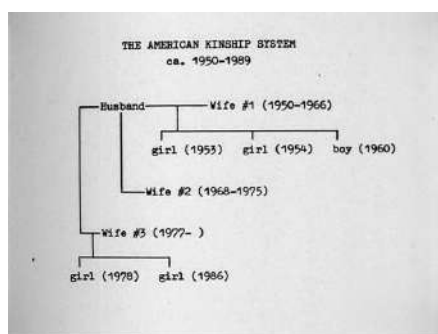


Imagem 3: fotograma de um trecho de *Sink or Swim* em que há a sobreposição de um relato autobiográfico da personagem da narração à imagem de um diagrama representando o sistema de parentesco americano.



Imagem 4: fotogramas pertencentes a um trecho de *Tongues Untied* em que há a sobreposição de um relato implícito e poético da epidemia de AIDS a recortes de jornal de mortos pela AIDS, seguidos do retrato do próprio autor-personagem.

Nos trechos mencionados acima, através de operações materiais de composição conformadas pelo gesto autoral e pelo próprio efeito de encadeamento da *sutura*, a discursividade autobiográfica – e seu efeitos de narratividade e identificação – materializada

na e pela imbricação som(voz)/imagem é afetada pela contraditoriedade constitutiva da relação sujeito-história. Ou seja, ainda que a discursividade autobiográfica⁸⁸ se inscreva, ela não se deixa *escrever* de fato, visto que o caráter imbricado de sua materialização torna possível uma determinada “irrupção enunciativa” na composição significativa, dando a ver a não-coincidência fundante entre discurso do sujeito sobre o “eu” e discurso da história sobre o sujeito.

Judith Butler (2015), de um lugar ético-filosófico, traz uma importante reflexão sobre a questão:

Quando o “eu” busca fazer um relato de si mesmo, pode começar consigo, mas descobrirá que esse “si mesmo” já está implicado numa temporalidade social que excede suas próprias capacidades de narração; na verdade, quando o “eu” busca fazer um relato de si mesmo sem deixar de incluir as condições de seu próprio surgimento, deve, por necessidade, tornar-se um teórico social. [...] A razão disso é que o “eu” não tem história própria que não seja também a história de uma relação – ou conjunto de relações – para com um conjunto de normas. (p. 18)

A partir da análise e desta reflexão, percebemos o trabalho de uma contradição estruturante do/no discurso autobiográfico. Vemos que as relações de força que colocam em disputa a formação discursiva histórica (enquanto discurso da história sobre o sujeito, “*lugar da territorialização da identidade do homem em relação ao tempo/história*” (ORLANDI, 1990, p. 124) e a autobiográfica (discurso do sujeito sobre o “eu” no tempo/história) são uma regularidade dos processos de discursivização tratados no *corpus*, produzindo posições-sujeito contraditórias – “*o ‘eu’ não tem história própria que não seja também a história de uma relação*”. Sobre o discurso histórico, Orlandi comenta:

Na construção de sua identidade é no discurso histórico que o homem se constrói em sua dimensão memorável; aquilo que – resultando política e ideologicamente do confronto das relações de força e de sentido, e instituindo o que chamamos “tradição” – se apresenta como aquilo que deve ser dito (e conseqüentemente também o que deve ser excluído, o que não deve ser dito), e, logo, “lembrado” (ou esquecido) a propósito do passado, no que diz respeito à constituição de sua memória. (ibid.)

Quer dizer, o discurso histórico, no seu movimento de se constituir sempre à custo do silenciamento de um não-dito, trata de inscrever a própria identidade do homem neste mesmo movimento de silenciamento. Visto que “*todo processo identitário é constituído por uma falta (o diferente) e pelo desejo de completude (o mesmo)*” (ibid., p. 122), a discursividade histórica, ao estruturar as condições de possibilidade da inscrição do efeito da identificação do “homem” no tempo e no espaço, constituir-se-á num regime de *falta/desejo* para com o(s) sentido(s) de “homem no tempo e no espaço”:

No espaço discursivo, o Outro não é nem um fragmento localizável, uma citação, nem uma entidade exterior (...) Ele é o que faz sistematicamente falta a um discurso e lhe permite se fechar em todo. Ele é esta parte de sentido que foi preciso sacrificar para constituir sua identidade (...) Esse intrincamento do mesmo e do outro tira à coerência semântica das formações discursivas todo caráter de essência cuja inscrição histórica seria acessória;

⁸⁸ É importante explicitar aqui nossa compreensão da “discursivização autobiográfica” como produtora de efeitos de “territorialização da identidade do homem em relação ao tempo/história” (ORLANDI, 1990, p. 124), uma vez que não deixa de se amparar interdiscursivamente no discurso histórico para fazer sentido.

não é dela mesma que a formação discursiva tira o princípio de sua unidade mas de um conflito regrado. (MAINGUENEAU, 1984 apud ORLANDI, 1990, p. 122)

Nesta tensão constitutiva do/no movimento da inscrição histórica, sempre *restam*, portanto, como potencialidade, a(s) possibilidade(s) de inscrições outras. A chamada “política de identidades” (movimentos feminista e pelos direitos civis), em sua historicidade, enquanto *acontecimento discursivo*, trataria de investir justamente em tais “inscrições outras”. À vista disso, os materiais componentes de nosso *corpus*, porque consistem em gestos de interpretação, gestos autorais, que enunciam a partir de um lugar de contradição entre sujeito e história, recuperam discursivamente esta problemática, dando consequência, através de suas *composições autorais*, a um dizer que se responsabiliza perante tal contradição.

Guilherme Adorno (2015), ao propor a noção discursiva de *composição autoral*, descreve-a como um “modo de textualizar no entremeio das materialidades [significantes], assumindo a responsabilidade de um dizer imaginariamente unificado, porém sempre tensionado pela contradição. Imaginariamente um texto para um autor.” (p. 96). Na esteira desta proposição, podemos pensar que tais gestos composicionais, ao recorrerem a estratégias de imbricação entre materialidades, de certo modo, posicionam-se discursivamente num movimento de *trabalho* com os dizeres sedimentados historicamente, buscando produzir ao mesmo tempo, em regime contraditório, *inscrições* subjetivas (efeitos de parcialidade, singularidade, pessoalidade) e *escritas* identitárias (efeitos de coletividade, alteridade).

Para compreendermos tais movimentos a partir da teoria discursiva, mobilizaremos a contribuição de Eni Orlandi (1999) – especificamente, o que nela se discute sobre *subjetivação* e *individualização*. Sobre as relações entre estes dois processos e seus efeitos histórico-discursivos, a autora diz:

Em um primeiro momento temos a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Essa é a forma de assujeitamento que, em qualquer época, mesmo que modulada de maneiras diferentes, é o passo para que o indivíduo (que chamaremos indivíduo em primeiro grau-I1), afetado pelo simbólico, na história, seja sujeito, se subjetive. [...] Em um novo movimento em relação aos processos identitários e de subjetivação, é agora o Estado, com suas instituições e as relações materializadas pela formação social que lhe corresponde, que individualiza a forma sujeito histórica, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação, leia-se de individualização do sujeito na produção dos sentidos. Portanto o indivíduo, nesse passo, não é a unidade de origem (o indivíduo interpelado em sujeito - I1) mas o resultado de um processo, um constructo, referido pelo Estado (teríamos então o I2, ou seja, indivíduo em segundo grau). [...] Uma vez interpelado em sujeito, pela ideologia, em um processo simbólico, o indivíduo, agora enquanto sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual(izada) concreta: no caso do capitalismo, que é o caso presente, a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), frente ao Estado e aos outros homens. (p. 24-25)

Trazemos esta citação de Orlandi a fim de apreendermos melhor a especificidade de cada processo e suas consequências no discurso. Tal distinção-relação (relação dialética, contraditória, portanto) entre *subjetivação*, enquanto processo simbólico-imaginário que, pela

ideologia, constitui o sujeito como origem de seu dizer, e *individualização*, enquanto produto da relação simbólico-histórica entre sujeito e o mecanismo do Estado, permite que seja explicitado “*um movimento contraditório de reconhecimento/desconhecimento do sujeito em relação às determinações do inconsciente e da ideologia que o constituem, materializadas nos processos discursivos*”⁸⁹. Isto é, na relação implicada entre subjetivação e individualização, porque atravessada por historicidade – e, logo, pela categoria da contradição – instala-se, como possibilidades estruturalmente inscritas, tanto o reconhecimento como o desconhecimento do sujeito perante os sentidos historicamente “oferecidos”, determinados, a si mesmo e às representações das situações concretas de existência. Desse modo, no nosso dispositivo analítico, aquilo que chamamos acima de “*inscrições subjetivas*” e “*escritas identitárias*”, na qualidade de processos mutuamente implicados na dimensão discursiva, trabalhando contraditoriamente, evocam novas identificações historicamente possíveis graças ao *acontecimento discursivo* das políticas de identidades, visto que, através deste, novas redes históricas de sentidos puderam adquirir existência discursiva, tensionando as relações de sentido associadas à compreensão de subjetividade e identidade (políticas). Nas palavras de Vladimir Safatle, ao refletir sobre a obra de Judith Butler: “*De fato, preciso me sujeitar às normas sociais com seus quadros identitários estabelecidos para ser reconhecido como sujeito. Mas posso também sentir que os termos pelos quais sou reconhecido fazem da vida algo impossível a se viver.*” (SAFATLE, 2012 apud ZOPPI-FONTANA; FERRARI, 2017, p. 15).

Zoppi-Fontana e Ferrari (2017), num empenho teórico-analítico em pensarem as condições discursivas das identificações de gênero, mobilizam a noção de *lugar[es] de enunciação* para dar conta de compreenderem tal dinâmica de reconhecimento/desconhecimento que se apresenta no âmbito do discurso. Assim definem o conceito de *lugares de enunciação*:

Os lugares de enunciação, por presença ou ausência, configuram um modo de dizer (sua circulação, sua legitimidade, sua organização enunciativa) e são diretamente afetados pelos processos históricos de silenciamento. Esse modos de dizer mobilizam as formas discursivas de um *eu* e um *nós*, de cuja representação imaginária e enunciação retira sua legitimidade e sua força performativa. **É a partir desses lugares de enunciação considerados como uma dimensão da posição-sujeito e, portanto, do processo de constituição do sujeito do discurso, que se instauram as demandas políticas por reconhecimento e as práticas discursivas de resistência.** (p. 14-15, grifos das autoras em itálico, grifos nossos em negrito)

A formulação de *lugar de enunciação*, como destacam as autoras no trecho acima, permite que seja entrevista, na própria dimensão da enunciabilidade no/do discursivo, uma “*divisão social do direito de enunciar e a eficácia* dessa divisão e da linguagem em termos da produção de efeitos de legitimidade, verdade, credibilidade, autoria, circulação, identificação, na sociedade.” (ZOPPI-FONTANA, 1999, p. 16, grifos da autora). Quer dizer, tal gesto teórico traz à tona que, ainda que a constituição da forma-sujeito de direito seja o processo dominante, hegemônico, de individualização na formação social capitalista [*indivíduos autônomos, responsáveis e intercambiáveis* (HAROCHE, 1992)], há, também, em funcionamento uma divisão no direito à enunciabilidade que tem a ver com a dinâmica de (não-)eficácia do reconhecimento subjetivo perante as instituições sociais – lugar de tensão em que se dariam, portanto, as “*demandas políticas por reconhecimento e as práticas discursivas de resistência*”.

⁸⁹ ZOPPI-FONTANA; FERRARI, 2017, p. 12.

Como também explicitam Zoppi-Fontana e Ferrari, a existência deste efeito de divisão que perpassa a enunciabilidade relaciona-se, de forma implicada, aos processos históricos de silenciamento. Conforme o desenvolvimento de Orlandi sobre a constituição do discurso histórico sob um “não-dito”, produzindo um movimento de *falta* no processo de inscrição identitária do homem na história, o silenciamento, enquanto produto de relações de forças históricas que cristalizam identificações dominantes, materializaria, desse modo, a historicidade de um “poder-dizer” – o silenciamento enquanto uma “política do sentido”, enquanto “o não-dito necessariamente excluído” (ORLANDI, 2007). Consequentemente, pelo silenciamento, seriam apagados “os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma ‘outra’ formação discursiva, uma ‘outra’ região de sentidos” (ibid., p. 73-74).

Amparando-nos nestas considerações teóricas de Orlandi, Zoppi-Fontana e Ferrari, e Haroche, tendo em vista as discursividades que atravessam as materialidades do *corpus*, entrevemos, nos processos discursivos analisados, um *funcionamento contraditório de (não-)coincidência do “eu” em relação ao dizer(es) sobre si*, relacionado a um lugar histórico de disputa discursivo-ideológica pela enunciabilidade – o que Zoppi-Fontana (1999) chama de *lugar de enunciação*. Esta dinâmica de (não-)coincidência do “eu” em relação às identificações dominantes, estas institucionalmente asseguradas, – um problema de reconhecimento/desconhecimento, portanto –, por sua vez, foi o subsídio que, em nosso dispositivo de análise, levou-nos a formular as noções de *discursivização autobiográfica* e *discursividade histórica* – as quais compreendemos enquanto modos historicamente determinados de discursivização do “eu” que trabalham em regime de contradição.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Guilherme. **Discursos sobre o eu na composição autoral dos vlogs**. 2015. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/268931>>. Acesso nov. 2018.
- BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015. 198 p. (Filô).
- HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo, SP: Hucitec, 1992. 224 p. (Linguagem e cultura, 20).
- HEATH, Stephen. Notes on suture. In: ŽIŽEK, Slavoj (Co-aut.). **Jacques Lacan: critical evaluations in cultural theory**. London: Routledge, 2003. 4 v., il. v.4. .
- LAGAZZI, Suzy. O recorte signifiante na memória. Apresentação no **III SEAD –Seminário de Estudos em Análise do Discurso**, UFRGS, Porto Alegre, 2007. In: O Discurso na Contemporaneidade. Materialidades e Fronteiras. INDURSKY, F., FERREIRA, M. C. L. & MITTMANN, S. (orgs.). São Carlos, Claraluz, 2009.
- LANE, Jim. **The autobiographical documentary in America**. Madison, WI: University of Wisconsin Press, c2002. xii, 246 p.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Geneses du discours**. Bruxelles: P. Mardaga, 1984. 209p.

MILLER, Jacques-Alain. La Suture: Éléments de la logique du signifiant. **Cahiers pour l'Analyse**, Paris, v. 1, p. 37-49, fev. 1965.

UDART, Jean-Pierre. Cinema and suture. In: **ŽIŽEK, Slavoj** (Co-aut.). **Jacques Lacan: critical evaluations in cultural theory**. London: Routledge, 2003. 4 v., il. v.4.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista: discurso do confronto : velho e novo mundo**. São Paulo, SP; Campinas, SP: Cortez: Editora da Unicamp, 1990. 260 p.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 150p.

_____. Do sentido na história e no simbólico. **Escritos, 4**. Campinas, LABEURB/NUDECRI-Unicamp, 1999, p. 17-27.

_____. Tralhas e troços: o flagrante urbano. _____. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004, p. 27-62.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007. 181 p.

_____. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015. 98 p.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990. 68 p.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. 287 p.

RAMOS, Fernão Pessoa. Teoria do Cinema e Psicanálise: Intersecções In: **Psicanálise, Cinema e Estéticas de Subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2000, p. 123-149.

RENOV, Michael. **The subject of documentary**. Minneapolis, MN: Univ. of Minesota, c2004. 286 p.

ROSEN, Philip. Document and Documentary: On the Persistence of Historical Concepts. In: RENOV, Michael (org.). **Theorizing documentary**. New York: Routledge, 1993.

ZOPPI-FONTANA, Monica; FERRARI, Ana Josefina. Apresentação – Uma análise discursiva das identificações de gênero. In: _____ (org.). **Mulheres em discurso: gênero, linguagem e ideologia**. v2. Campinas, SP: Pontes, 2017.

REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS MULTIMODAIS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE RECATEGORIZAÇÃO DE REFERENTES NO GÊNERO CHARGE⁹⁰

KÉTICIA LHIRROZI BUENO ALVES DE SOUZA, PATRÍCIA VASCONCELOS ALMEIDA, MAURICEIA SILVA DE PAULA VIEIRA

UFLA- Universidade Federal de Lavras

keticiaalves@gmail.com

Resumo: *Apesar de existirem diversas teorias sobre o processo de referenciação, a maior parte delas apresenta estudos com base em textos orais e escritos. Portanto, ainda há campo para ser explorado em relação ao processo de referenciação em texto multimodais, como as charges. Com base nisso, questionamos como se dá esse processo de recategorização em charges. Para responder a esse questionamento, buscamos embasamento teórico em autores como Apothélos e Béguelin (1995), Kress (2010), Neves (2006) e Jewitt, Bezemer e O'Halloran (2016) entre outros. Com a presente pesquisa o nosso principal objetivo é compreender como se dá o processo de referenciação em charges, mais especificamente o que pretendemos é identificar como ocorre a recategorização de referentes nesse tipo de texto multimodal. Para isso, além de pesquisa teórica, também foram realizadas análises de duas charges de cunho político, veiculadas em páginas de humor no Instagram, no ano de 2019. A partir das análises pudemos perceber que, como a charge é um gênero textual pelo qual são tecidas críticas a questões do cotidiano, os objetos abordados, já se apresentam muitas vezes recategorizados na superfície textual, sem que haja uma menção explícita lexical do referente, pois o autor da charge parte da suposição de que esses referentes já estejam presentes na memória do leitor. Portanto, sem o conhecimento prévio desses objetos não há a compreensão do sentido total pretendido. Sendo assim, além da capacidade de inferência de sentidos a partir das linguagens verbal e não verbal é necessário que o leitor possua um conhecimento que ultrapassa os “limites” da superfície textual.*

Palavras-Chave: *Referenciação. Recategorização. Charges. Multimodalidade. Cognição.*

Abstract: *There are several theories about referencing process and most of them are based on oral and written texts, but there is still aspects to be explored regarding the process of recategorization in multimodal text, such as cartoons. Based on this, we aim to find out how the process of recategorization takes place in cartoons, more specifically what we want to identify how the recategorization of referents occurs in this type of multimodal text.. In addition to theoretical research (Apothélos and Béguelin (1995), Kress (2010), Neves (2006) and Jewitt, Bezemer and O'Halloran (2016), among others), we also performed analyzes of two political cartoons, published on humor pages on Instagram, in 2019. From the analysis we could observe that, as the charge is a textual genre which criticizes everyday issues, the objects approached are already recategorized in the textual surface, without a lexical explicit mention of the referents. This happens because the charge's author assumes that these referents are already present in the reader's memory. Therefore, without prior knowledge of these referents there is no understanding of the intended meaning. Thus, besides the ability to*

⁹⁰ O presente trabalho é um recorte da pesquisa que estou desenvolvendo para a elaboração de minha dissertação de mestrado, que será defendida na Universidade Federal de Lavras, no ano de 2020.

make sense from the inference of verbal and nonverbal languages, the reader must have a knowledge that goes beyond the “limits” of the textual surface.

Keywords. *Referencing. Recategorization. Cartoons. Multimodality. Cognition.*

1. Considerações iniciais

Apothélos e Béguelin (1995) podem ser considerados precursores dos estudos sobre o processo de referenciação. Com base em seus estudos podemos dizer que a referenciação acontece após uma designação inicial (categorização) de uma entidade no discurso, que após ser apresentada se instala na mente do interlocutor para ser retomada (referenciada). Essas entidades do discurso, existem a partir de objetos de fala, que não existem por si só na atividade cognitiva e interativa dos falantes, mas que são produtos dessa atividade e que nascem a partir das relações sociais e culturais dos indivíduos.

Neves (2006) diz que a referenciação é um processo que acontece durante a interação entre os falantes de uma língua, dando-se dois modos: O primeiro pode ser chamado de modo construtivo, devido ao fato de o locutor usar um determinado termo durante a comunicação, fazendo com que o interlocutor construa um referente e busque uma conexão mental com esse termo; o segundo modo é chamado identificador, e ocorre quando o locutor menciona um termo, para o qual o interlocutor consegue identificar o referente, que no caso já estaria disponível em alguma parte da comunicação e/ou do contexto em que se dá a interação.

Além disso, podemos dizer que a construção dos referentes no texto ocorre a partir de objetos de discurso expressos com base em escolhas linguísticas realizadas pelo locutor que cria uma cadeia referencial imaginando que o seu interlocutor conseguirá atribuir sentido a ela. A partir dos elementos que constroem essa cadeia referencial, o leitor realiza inferências que não estão baseadas apenas no que está lendo ou ouvindo, mas que estão fundamentadas no contexto em que o texto está inserido e no que já estava internalizado em sua mente, como suas noções socioculturais e pragmáticas, ou seja, seu conhecimento de mundo. Portanto, é fato que para que a cadeia referencial seja percebida e compreendida pelo leitor/ouvinte é fundamental que locutor e interlocutor tenham conhecimentos de mundo compartilhados ou semelhantes.

Sendo assim, podemos ressaltar que locutor e interlocutor têm papéis distintos no processo de referenciação, porém, ambos estão ligados e são dependentes um do outro para que a comunicação se dê de forma efetiva. Pois, o locutor tem o papel de se fazer entendido, tecendo uma linha textual lógica que possibilite a inferência das informações que ele deseja passar, para que alcance seu objetivo comunicativo, e o interlocutor tem o papel de buscar em sua mente os tópicos antecedentes ao termo a ser referenciado, ao mesmo tempo em que busca em seu próprio conhecimento de mundo maneiras de atribuir significado a eles. Vale lembrar que quando falamos de tópicos antecedentes estamos falando dos referentes, ou seja, os termos que serão retomados ao longo do texto por meio de expressões referenciais.

Pensando nisso, nas próximas seções apresentaremos as noções que adotamos em relação aos processos de categorização e de recategorização. Além disso, falaremos brevemente sobre o gênero charge e apresentaremos análises de charges de cunho político buscando uma compreensão cognitivo-referencial da recategorização.

2. Categorização e recategorização

2.1. O que é categorização?

Aliando a linguística textual a linguística cognitiva, consideramos que a categorização é um processo pelo qual os seres humanos fazem agrupamentos mentais, em classes específicas, de entidades semelhantes, sejam elas objetos, pessoas, lugares etc. (Ferrari,2018). Pensando nisso, é possível inferir que a categorização nos proporciona uma grande economia cognitiva, pois ela nos permite dividir e subdividir nossos estímulos em classes de coisas e acontecimentos, compactando a quantidade de informação que nós precisamos “assimilar, perceber, lembrar e reconhecer ao longo da nossa vida” (Saraiva,2014,p.30).

Ao nos comunicarmos externalizamos nossas noções sobre essas categorias conforme a situação em que estamos inseridos e de acordo com os indivíduos com os quais nos relacionamos. Além disso, quando compartilhamos informações com outras pessoas, estamos considerando que elas possuem uma bagagem de categorias semelhantes a nossa. Sendo que, essas categorias são construídas e instaladas em nossa memória com base na formação cultural e social que tivemos durante nossa vida.

2.2. O que é recategorização?

Antes de falarmos especificamente da recategorização é necessário deixarmos claro que estamos tratando a referenciação como uma atividade discursiva. Portanto, os referentes serão também entendidos como objetos de discurso, que são moldados e remoldados pelos interlocutores nessa atividade discursiva.

Neves (2006) dispõe que a recategorização de um referente ocorre quando um objeto discursivo recebe uma designação inicial, ou seja, quando é categorizado, e a partir disso é retomado ao longo do texto, sendo denominado de outras formas, que lhe oferecem “novas” propriedades predicativas (novos significados). Ademais, em relação a construção dos significados concordamos com Apothélos e Béguelin (1995) e com Lima e Feltes (2013) em relação a concepção de que a língua não é um espelho do mundo, ou seja, não há uma linha direta entre língua e as coisas do mundo.

Essa perspectiva é importante para tratarmos do conceito de referente/ objeto de discurso, visto que para Lima e Feltes (2013) eles não devem ser percebidos como expressões referenciais espelhadas em objetos do mundo ou mesmo na representação cognitiva que os indivíduos venham a ter deles, pois esses referentes somente têm razão em sua existência no discurso. Sendo que, “As categorias utilizadas para descrever o mundo mudam, por sua vez sincrônica e diacronicamente: quer seja em discursos comuns ou em discursos científicos, elas são múltiplas e inconstantes; são controversas antes de serem fixadas normativa ou historicamente”. (Mondada e Dubois, 2018, p.22)

Portanto, há muitas categorias possíveis para se referir aos objetos, pessoas, sentimentos ou quaisquer outras coisas existentes no mundo. Além disso, amparados em Vygotsky (1991) podemos dizer ainda que a capacidade que o ser humano tem de categorizar é um dos aspectos que constitui sua natureza psicolinguística, e esta por sua vez está vinculada as estruturas conceituais formadas nos âmbitos culturais e sociais dos indivíduos. Assim, a capacidade de categorizar está relacionada ao poder cognitivo de conceber e organizar o mundo por meio da linguagem.

Ademais, os referentes (objetos de discurso) nascem da relação entre língua e práticas sociais. Por isso, os referentes não são apenas uma entidade construída e repassada por meio do texto, mas um objeto de referencialidade que é até certo ponto indeterminado e transitório compartilhado e moldado pelos interlocutores com base no texto propriamente dito e na construção social desse indivíduo no mundo. Nesse aspecto, aderimos a fala de Marcuschi quando ele diz

Tudo indica que o melhor caminho não é analisar como representamos, o que representamos nem como é o mundo ou a língua e sim que processos estão envolvidos na atividade de referenciação em que a língua está envolvida. Não vamos analisar se o mundo está ou não discretizado nem se a língua é um conjunto de etiquetas ou não. Vamos partir da ideia de que o mundo e o nosso discurso são constantemente estabilizados num processo dinâmico levado a efeito por sujeitos sócio-cognitivos e não sujeitos individuais e isolados diante de um mundo pronto. (MARCUSCHI,2004, p. 268)

Sendo assim, a língua é instável, apesar de possuir momentos de estabilidade, como mencionado por Marcuschi (2004). Por esse motivo, é tão importante analisar a questão dos referentes sabendo que eles são construídos e reconstruídos por indivíduos no âmbito discursivo. Visto que, quando retirados do âmbito em que foram formados podem sofrer interferências de outros indivíduos, contextos discursivos, históricos e sociais.

É importante reforçar que, em uma situação comunicativa, as pessoas categorizam e recategorizam entidades discursivas diversas vezes. Sendo que, em um texto, seja ele escrito ou falado, é construída uma cadeia referencial cheia de ramificações que possibilitam a efetivação do processo de interação. Visto que durante a interação o locutor apresenta a informação, o interlocutor recebe a informação externa, processa internamente a/s palavra/s “sugerida/s”, busca nos termos “velhos” alguma ligação com o/s termo/s novo/, e conclui (internamente) o processo de significação, fazendo relação com seus conhecimentos prévios, “criando” a representação mental do discurso, recategorização as entidades discursivas sempre que há algum acréscimo ou transformação do termo inicial (Neves,2006).

Sendo assim, pensando na relação da cadeia referencial com a construção da coerência no texto escrito ou falado, podemos dizer que geralmente a referenciação é construída de maneira linear, pois existe uma sequência na apresentação das informações. Como foi dito anteriormente, primeiramente é apresentado um termo novo, quando retomado ele é chamado termo velho, pois o interlocutor já possui a informação arquivada em sua memória. Entretanto, será que esse processo ocorre da mesma forma em textos multimodais, como a charge, que será o nosso objeto de análise? É isso o que veremos nas próximas seções.

3. O gênero charge e sua construção multimodal

3.1. O que são gêneros?

Sabemos que no dia a dia em sociedade os falantes de uma língua se articulam de diversas formas conseguirem se comunicar. Essa comunicação pode ocorrer por meio da linguagem oral, escrita, por gestos, por imagens, por sons e/ou expressões faciais. Essas linguagens por sua vez são expressas por meio de gêneros do discurso, que são relativamente

estáveis, pois ainda que tenham estruturas socialmente convencionadas, eles são constantemente moldados para atender os objetivos de seus usuários.

Em relação a esse aspecto dos gêneros do discurso Bakhtin (2000) compreende que eles nascem das manifestações culturais e são socialmente construídos, podendo então ser adaptados, sem perder sua essência (o objetivo para o qual existe), sendo adequados as demandas sociais, cumprindo seu papel em meio a interação entre os indivíduos.

Marcuschi (2008) concorda com Bakhtin ao falar da questão de que os gêneros são relativamente estáveis, mas não são formas linguísticas congeladas, porque eles são moldáveis aos propósitos comunicativos de seus usuários. Marcuschi também acrescenta que nossa comunicação só é possível por meio dos gêneros do discurso, que são manifestos em textos, e é exatamente por isso que muitas das vezes ele utiliza a expressão “gêneros textuais”. Visto que para ele não há diferença entre gêneros textuais e gêneros do discurso. Entretanto, para a compreensão dos fenômenos relacionados a linguagem ele prefere utilizar a expressão “gêneros textuais”.

Para complementar, a partir de um ponto de vista socio cognitivo, podemos dizer que um fator que destaca um gênero textual é o reconhecimento pela sociedade de suas características e de sua função. Blois (2003), diz que esse reconhecimento é decorrente de uma competência comunicativa dos indivíduos, que os permite compreender e produzir esse gênero textual.

Ferrari (2018,p.44) traz contribuições a essa visão socio cognitiva ao mostrar-nos que é possível falarmos de dois tipos de contextos, que estão interligados. O primeiro tipo é o contexto linguístico, que está relacionado “as experiências cognitivas locais, como registros compartilhados de uma conversa em andamento”, o segundo tipo é o contexto social, que está relacionado ao “tipo de evento de fala”, pois é referente ao tipo de situação na qual os indivíduos participantes do ato comunicativo estão inseridos.

Em uma situação comunicativa os falantes instauram em suas mentes esses dois contextos. Mas, além disso, para estabelecerem a interação com outros indivíduos, eles também assumem (em um processamento mental muito rápido) a bagagem de conhecimento que seus ouvintes/leitores possui, para que assim possa fazer-se entendido, alcançando o seu alvo informacional.

3.2. O gênero charge

Após apresentarmos a concepção do que é um gênero textual, podemos afirmar que a charge assim como qualquer outro gênero textual, existe para atender a um propósito comunicativo. Flôres (2002) fala que a charge é tipo de texto que se destaca pelo uso híbrido da linguagem, o que nós chamaremos de texto multimodal, pois nesse tipo de texto podemos perceber o uso tanto da linguagem imagética (não verbal), quanto da linguagem escrita (verbal).

A autora diz que “A charge constitui-se em sua face visível, de um amálgama de sentidos, de intenções, de crenças, permitindo-nos captar a dinâmica do encontro entre a população e os “dizeres e pensares” coexistentes no entorno social” (Flôres, 2002, p.10). Assim, concebemos a charge como um texto de importância histórico-social que traz em si a representação de diversas concepções e ideologias dos indivíduos de determinada sociedade, em períodos determinados pelo contexto em que foram construídas.

A temática de uma charge, está geralmente relacionada a questões cotidianas, a momentos históricos, a ideologias que circulam entre os indivíduos de uma sociedade etc. Por isso, “contém grande potencial de questionamento crítico e de confronto de opiniões a respeito da organização social, dos arranjos políticos e da disputa pelo poder” (Flôres, 2002, p.11). E é também por isso que optamos pelo gênero textual charge como nosso objeto de análise, além do fato de que por ser um gênero multimodal, ele nos possibilitará uma compreensão do processo de referenciação em textos que vão além das palavras.

Outro aspecto interessante em relação ao processo de referenciação em charges é que como esse tipo de texto discute questões específicas e ideologias de determinados grupos sociais, para que os indivíduos sejam capazes de decodificar e compreender os referentes aos quais a charge faz menção e participar no processo de construção de sentido a partir desse texto. Por isso, é preciso que eles além de terem a habilidade de lerem um texto multimodal, também tenham conhecimento do contexto no qual a charge foi produzida, além de ter acesso a ideologia proposta pelo autor da charge. Ou seja, é fundamental que o leitor da charge tenha noção do contexto linguístico e do contexto social que envolve esse tipo de texto.

Em relação ao suporte no qual as charges são publicadas/veiculadas podemos dizer que a alguns anos atrás elas eram publicadas usualmente em jornais e revistas. Entretanto, com os avanços tecnológicos e o vasto acesso dos indivíduos a rede internacional de computadores, esse gênero tem se difundido e sido veiculado não somente em jornais, impressos e online, mas também em redes sociais como facebook, instagram, whatsapp, entre outras que surgem a cada dia. A partir dessa variação de suportes podemos pensar que as charges se modificam em sua construção de acordo com o suporte de divulgação escolhido pelo autor.

Quanto a construção da charge Flôres diz que

A ilustração mostra os pormenores caracterizadores de personagens, situações, ambientes, objetos. Os comentários relativos à situação representada aparecem por escrito. Escrita/ilustração integram-se de tal modo que por vezes fica difícil, senão impossível, ler uma charge e compreendê-la, sem considerar os dois códigos complementarmente, associando-os à consideração do **interdiscurso** que se faz presente como memória, dando uma orientação ao sentido num contexto dado – aquele e não outro qualquer. (FLORÊS, 2002, p.14)

A essa concepção acrescentamos a seguinte fala de Cavalcanti,

A charge transmite informações que envolvem fatos e é, ao mesmo tempo, um texto crítico. É a representação gráfica de um assunto conhecido dos leitores segundo a visão crítica do desenhista ou do jornal. Quanto à forma, a charge representa figuras existentes no mundo real. Assim, caricaturas e símbolos são utilizados e não desenhos lúdicos, fantasiosos. É necessário ter detalhes que forneçam dados suficientes para a compreensão do leitor, tais como a caracterização do ambiente e as marcas simbolizando o tema. É a crítica humorística de um fato específico, atual e não atemporal. (CAVALCANTI, 2008, p.37)

Com base em tais definições reconhecemos que a charge apesar de ser um texto curto, relativamente de fácil e rápida leitura, é um tipo de texto complexo que demanda muito trabalho no que tange a produção dos sentidos, tanto no processo de elaboração, pelo chargista, quanto no processo de leitura/interpretação, pelo leitor. Isso porque a produção de

sentidos a partir da charge se faz com base nas opiniões, crenças, ideologias e suposições compartilhadas pelos interlocutores, por meio de um texto híbrido. Por esse motivo é tão importante para nós, ao analisarmos a linguagem de uma charge, contemplarmos também o contexto no qual foi produzida, para assim compreendermos as situações, objetos e indivíduos referenciados, e verificarmos como se dá a recategorização desses referentes nesse tipo de texto multimodal.

3.3. A recategorização dos referentes na multimodalidade das charges

A partir de uma perspectiva com base na semiótica social Jewitt, Bezemer e O'Halloran (2016) mostram que as ações e interações sociais podem ser vistas como fenômenos multimodais, já que os significados derivam dessas ações e interações, por meio da utilização de recursos semióticos. Baseados nessa definição, assumimos que a multimodalidade pode ser percebida em diversos tipos de texto. Por exemplo, em textos orais, ao combinarmos gestos, expressões faciais, entonação. Em textos escritos, quando há a utilização de itálico, sublinhado, negrito, imagens etc.

Por esse motivo, consideramos também as concepções de Kress (2010) quando ele enfatiza que a comunicação se dá por meio de um trabalho com a semiose e a multimodalidade, sendo esse trabalho expresso por meio da fala, do olhar, do contato físico, das ações etc. Portanto, o autor fala que para lidarmos com a teoria da comunicação precisamos levar em conta a interação social em relação a construção de significados, os recursos utilizados na produção desses significados e as condições e meios que proporcionam o compartilhamento desses significados.

Pensando nisso, não temos como objetivo provar que a charge é um texto multimodal, pois isso já está claro. O que pretendemos é verificar como ocorre o processo referencial de recategorização em charges, levando-se em conta a multimodalidade que a constitui. Pois, como mencionado anteriormente, existem muitos estudos na área da referenciação relacionadas as textos orais ou escritos, e que por isso concluíam que, na maioria das vezes, a referenciação é percebida de forma linear em relação a apresentação das informações, tendo uma sequência definida, no sentido que, o autor usualmente apresenta um termo novo (designação inicial) para depois referenciá-lo e recategorizá-lo.

Entretanto, se já é conhecido que a charge é um texto híbrido que geralmente é representado em um só bloco com imagens e textos curtos (quando há), e que ao mesmo tempo consegue tecer grandes críticas, e expressar argumentações sobre questões relevantes na sociedade, é possível nesse tipo de texto haver recategorização de referentes? Se sim, como ela acontece?

Anteriormente apresentamos uma noção de recategorização que vem após uma designação inicial, expressa na superfície textual, o que remete a uma linearidade na construção da linguagem e na apresentação das informações, mas para tratarmos desse processo dentro de charges, acrescentaremos a seguinte definição,

A 'recategorização' é, por definição, uma alteração nas associações entre representações categoriais parcialmente previsíveis, portanto, em nossa visão pública de mundo. A menor ou maior desestabilização da categoria em mudança é o próprio traço, explícito ou implícito, que define a recategorização de um referente, quer tenha ele sido já introduzido no discurso para ser transformado, quer não tenha sido e se recategorize apenas

mentalmente, no próprio momento em que o anafórico remete indiretamente à sua âncora. (CAVALCANTE, 2005, p. 132).

A partir dessa concepção elaboramos duas categorias de análise para a verificação sobre como se dá o processo de recategorização em charges. A primeira chamamos de “Recategorização de elemento explícito na superfície textual”, que ocorre quando o referente recebe uma designação inicial explícita (como texto verbal) na superfície textual, o que permite ao leitor atribuir sentido ao elemento recategorizado de forma mais rápida. A segunda chamamos de “Recategorização de elemento inferível com base em pistas textuais”, que é quando não há menção (lexical) explícita do referente, por isso o leitor precisa de um maior esforço cognitivo para inferir com base nas pistas verbais e/ou não verbais qual elemento deve ser mentalmente recategorizado.

4. Análises qualitativas

Para alcançar o objetivo proposto neste artigo, fizemos uma abordagem qualitativa-interpretativa-descritiva dos dados. Nossa abordagem insere-se no campo da Linguística de Texto e faz interface com a Linguística Cognitiva. O recorte do corpus selecionado é composto por duas charges coletadas de páginas de humor no Instagram.



Figura 1.

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BstGSW8hqaw/?igshid=1gb342dbyq43e&fbclid=IwAR3-bujFOwxK5C6lBB0xmKuGiKtyWIYySfh18BaYR1gO7yJeqEBzxnjtoTM>. Acesso em: 07/09/2019.

Na charge acima, veiculada no Instagram no dia 16 de janeiro de 2019, na página @Imagohistoria, apesar de não vermos o rosto do político, se conhecemos o contexto em que a charge política foi publicada, nossa memória é ativada e podemos inferir que o homem com uma faixa verde e amarela representa o atual presidente do Brasil, Bolsonaro. Essa inferência ocorre tanto devido às pistas não verbais, quanto à parte verbal da charge “Conto com a colaboração de vocês para a liberação das armas”, visto que, principalmente durante a campanha política, a liberação das armas era um tema recorrente nas falas do referido presidente.

Outro aspecto que chama a atenção é em relação ao referente “eleitores”, pois não há texto verbal explicitando quem são as pessoas representadas por sombras pretas, mas pelas pistas visuais de que está ocorrendo uma campanha política, podemos inferir que essas pessoas são eleitores, e que elas estão sendo recategorizados como alvos para as armas as quais o presidente deseja liberar. É nesse aspecto que se instaura o humor do texto e a crítica apresentada pelo chargista.

Em relação a essa recategorização dos eleitores, não há uma designação inicial expressa no espaço físico do texto, mas pelo contexto e pela distribuição dos elementos visuais essa designação inicial é instaurada em nossa memória cognitiva, para ser recategorizada. Portanto, podemos concluir que nessa charge há a “Recategorização de elemento inferível com base em pistas textuais”.

A seguir, outra charge de cunho político, essa por sua vez veiculada no Instagram no dia 20 de junho de 2019, na página @barbiecospefogo.



Figura 2.

Disponível

em: <https://www.instagram.com/p/By7U8n0IJJI/?fbclid=IwAR26mc8n319jZg8vBgsyMWsTOBg-89WvqNR7yKpN8oqtT3CzwBpn2dYcZ9g>. Acesso em: 07/09/2019

Na charge acima temos dois referentes importantes para a compreensão, um implícito e outro explícito. O referente implícito é o que faz menção a uma personagem de filme chamada Dory. A consideramos como referente implícito pois não há menção lexical a ela, mas a percebemos na charge com base nas pistas visuais, que são o fundo azul representando o mar, o corpo do peixe com as cores da personagem e a parte verbal reconstruída como “Questionando o Moro” que faz menção aos títulos dos filmes “Procurando Nemo” e “Procurando Dory”. O segundo referente, é o do jurista Sérgio Moro, que é explicitado pela parte verbal “Questionando Moro”, que faz menção direta ao seu sobrenome, e pela parte não verbal da charge, construída com base em uma caricatura de seu rosto em um corpo de peixe (que como já dissemos é o corpo da personagem Dory).

É válido destacar que para a criação da crítica expressa na charge, Moro foi recategorizado com base na metáfora conceitual “Moro é um peixe” criada a partir da aproximação das ações do Jurista com uma característica de Dory, que é uma personagem que no filme “Procurando Nemo” está sempre perdida devido a um problema de perda da memória recente, o que faz com que ela, muitas vezes, não se lembre de suas ações. Com base nisso, o chargista atribui essa característica de esquecimento ao jurista Moro que no contexto histórico-social em que o texto foi produzido, estava sendo visto como alguém que se esquivava de questionamentos, isso porque em junho de 2019 (período em que a charge foi publicada), Sergio Moro foi entrevistado algumas vezes e foi criticado por internautas por não responder a todas as perguntas realizadas.

Por fim, conhecendo os dois referentes acima mencionados e analisados com base nas pistas verbais e não verbais presentes na charge e no contexto histórico-social que a constitui, podemos dizer que para a construção do humor do texto, foram realizadas duas recategorizações de forma simultânea. A primeira é a recategorização da personagem Dory como sendo um peixe com cabeça de homem. Essa recategorização constitui-se como uma “Recategorização de elemento inferível com base em pistas textuais”, pois como mencionado anteriormente não há menção explícita à personagem Dory, mas existem pistas que fazem com que o leitor possa compreendê-la como sendo um dos referentes. A segunda recategorização é a do Jurista Sérgio Moro como peixe. Essa recategorização se encaixa na categoria “Recategorização de elemento explícito na superfície textual”, pois como foi visto, há na superfície textual menção explícita ao sobrenome do jurista e essa menção é confirmada pela caricatura de seu rosto.

5. Considerações finais

Com base nas análises realizadas consideramos que as duas categorias propostas foram suficientes para atender ao nosso objetivo de compreender o processo de recategorização em charges. Além disso, podemos afirmar que o leitor da charge, não deve ser percebido apenas como um receptor de uma mensagem, mas como sendo uma parte essencial do processo de construção de sentidos. Visto que, na charge, além de uma organização interna (a essência do texto, as palavras, imagens, cores etc.), existe também uma organização externa, que é o processamento mental do leitor, pois para que haja interação por meio da charge é preciso que o interlocutor externo (leitor) consiga decodificar e converter em significado todas as informações dispostas na superfície textual.

Outro aspecto relevante percebido é que aparentemente quando há a “Recategorização de elemento inferível com base em pistas textuais” é “exigido do leitor” um maior esforço cognitivo do que quando há a “Recategorização de elemento explícito na superfície textual”. Visto que, na primeira recategorização é necessário que ele realize a busca em sua mente de elementos que não estão dispostos de forma explícita na superfície textual. Elementos esses apesar de perceptíveis com base nas pistas (verbais ou imagéticas), para serem compreendidas precisam ser relacionados a elementos externos ao texto, que precisam estar presentes na memória sociocultural do leitor. Caso contrário, sem o conhecimento prévio desses objetos, a construção de sentidos ficará comprometida. Enquanto para a compreensão da segunda recategorização, o leitor já tem a sua disposição, de forma explícita no texto os referentes recategorizados. Portanto, para a compreensão do elemento recategorizado será demandando um esforço mental menor se comparado ao primeiro tipo de recategorização.

Entretanto, vale ressaltar que, como estamos falando de charges, independentemente do tipo de recategorização expressa, para que o leitor compreenda o sentido total do texto é

necessário que ele tenha o mínimo de conhecimento do contexto histórico-social que o envolve. Isso porque em textos desse gênero, a maioria dos referentes que o constituem estão diretamente relacionados a alguma questão histórica, social e/ ou cultural, a qual o autor pretende criticar, satirizar, rejeitar, exaltar etc.

Referências Bibliográficas

APOTHÉLOZ, D.; REICHLER- BÉGUELIN, M.J. **Constuction de la référence et stratégies de designation.** TRANEL. Travaux Neuchâte lois de Linguistique, Institut des sciences du langage et de la communication. Neuchâtel, Suisse, 1995, pp.227-271.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BLOIS, Maria Tereza Cattacini. **Referênciação e humor em charges políticas.** Dissertação de Mestrado, Pontifica Universidade Católica de São Paulo, 2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Anáfora e deixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M. M.; BENTES, A. C. Referenciação e discurso. São Paulo: Contexto, 2005, p. 125-149.

CAVALCANTI, Maria Clara Catanho. **Multimodalidade e argumentação na charge.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco: Recife,2008.

FERRARI, Lilian. **Introdução a Linguística Cognitiva.** São Paulo: Contexto,2018.

FLÔRES, Onici. **A leitura da charge.** Canoas: ULBRA, 2002.

JEWITT, Carey; BEZEMER, Jeff; O'HALLORAN, Kay. **Introducing Multimodality.** London and New York: Routledge, 2016.

KRESS, Gunther. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication.** London: Routledge, 2010.

LIMA, Silvana Maria Calixto de.; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Revisitando os parâmetros do processo de recategorização. ReVEL, vol. 13, n. 25, 2015.

LIMA, S. M.C.; FELTES, H.P.M. A construção de referentes no texto/ discurso: um processo de múltiplas âncoras. In: CAVALCANTE, M. M. LIMA, S. M. C. (Orgs). **Referênciação: Teoria e prática.** São Paulo: Corteza,2013.

MARCUSCHI, L. A. Léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. de. **Sentido e Significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari.** São Paulo: Contexto, 2004. p. 263-284.

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

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos referenciais. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A (Orgs.). **Referenciação**. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2018. (Coleção Clássicos da Linguística).

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

SARAIVA, Alexsandro Macêdo. Cognição e categorização: uma revisão teórica. In: PELOSI, A. N.; FELTES, H. P. M.; FARIAS, E.M.P. **Cognição e linguística**: explorando territórios, mapeamentos e percursos. Caxias do Sul, RS: Educs,2014.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MARCAS DA ENUNCIÇÃO NOS DIZERES SOBRE O COLORISMO: OS SENTIDOS POSSÍVEIS NA HETEROGENEIDADE MARCADA

LARISSA DA SILVA FONTANA

Universidade Estadual de Campinas

larissa_svfontana@hotmail.com

Resumo. Neste trabalho, discuto os diálogos estabelecidos entre *Semântica da Enunciação e Análise de Discurso* (PÊCHEUX, 1975) por Jacqueline Authier-Revuz. A partir das discussões da autora sobre o funcionamento da heterogeneidade constitutiva do dizer e do sujeito, objetivo analisar as marcas da heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 1998) em textos que discutem o colorismo – debate feito por movimentos negros para problematizar os diferentes tratamentos destinados a negros de diferentes tons de pele. Ao considerar os deslocamentos trazidos por Authier-Revuz na reflexão sobre o sujeito da enunciação e a língua em sua relação com a exterioridade, investigo, por meio da modalização autonímica – presença, na cadeia enunciativa, de signos que mobilizam simultaneamente o uso e a menção à língua –, os sentidos que escapam quando estas locutoras decidem voltar a enunciação para explicar o funcionamento do colorismo na sociedade brasileira. O corpus é composto por trechos do texto “Colorismo: o que é, como funciona”, publicado no site *Blogueiras Negras*, um artigo explicativo sobre o termo e o que ele mobiliza para pessoas negras brasileiras. Que sentidos escapam às tentativas do locutor de controlar os significados do termo? O que a pluralidade discursiva pode dizer sobre o funcionamento do colorismo nos processos de subjetivação de pessoas negras? Por meio dos pontos de negociação entre sujeito e heterogeneidade constitutiva, busco possíveis respostas para tais questionamentos.

Palavras-Chave. Enunciação. Heterogeneidade enunciativa. Modalização autonímica. Colorismo.

Abstract. In this paper, I discuss the dialogues established between *Enunciation Semantics and Discourse Analysis* (PÊCHEUX, 1975) by Jacqueline Authier-Revuz. From the author's discussions about the functioning of the constitutive heterogeneity of the saying and the subject, the objective is to analyze the marks of the heterogeneity shown (AUTHIER-REVUZ, 1998) in texts that discuss colorism - debate made by black movements to problematize the different treatments intended to blacks of different skin tones. In considering the displacements brought by Authier-Revuz in the reflection on the subject of enunciation and language in their relation to exteriority, I investigate, through autonomic modalization - the presence, in the enunciative chain, of signs that simultaneously mobilize the use and mention to language - the meanings that escape when these speakers decide to return to enunciation to explain the functioning of colorism in Brazilian society. The corpus is composed of excerpts from the text “Colorismo: que é, como funciona” published on the *Blogueiras Negras* website, an explanatory article about the term and what it mobilizes for Brazilian black people. What meanings escape the speaker's attempts to control the meanings of the term? What can discursive plurality say about the functioning of colorism in the subjectivation processes of black people? Through the negotiation points between subject and constitutive heterogeneity, I seek possible answers to such questions.

Keywords. Enunciation. Enunciative heterogeneity. Autonomic modalization. Colorism.

1. Considerações iniciais

As problemáticas da Enunciação - as relações singulares entre quem fala e língua que fala - foram alvo de questões de diversos campos investigativos. Conforme discute Fuchs (1985), três principais campos se ocuparam de pensar o que hoje chamamos de enunciação: a retórica (aspectos relacionados à interação com o outro), a gramática (reflexões sobre a forma/estrutura) e a lógica (interessada pela organização e estruturação do pensamento). A multiplicidade de estudos que surge a partir dessa pluralidade de abordagens sobre a enunciação constitui o que linguistas como Valdir do Nascimento Flores e Marlene Teixeira defendem como Linguística da Enunciação, invocando a unicidade de um campo referencial que reúna as diversas teorias da enunciação, convergente e/ou divergentes entre si, mas que têm em comum o constante interesse pelas marcas do sujeito no enunciado.

O que Flores e Teixeira (2005) apontam como comum a essas teorias da enunciação para considerá-las parte do que chamam de Linguística da Enunciação é que, além do princípio de que as marcas linguísticas que envolvem a enunciação referem ao locutor e se organizam a partir deste referente, essas teorias referem-se também, de alguma forma, ao pensamento de Ferdinand de Saussure, ou seja, a delimitação da língua - sistema de ordem própria e singular - como objeto da Linguística. Entre os principais nomes das teorias enunciativas encontram-se Charles Bally, Roman Jakobson, Oswald Ducrot e Émile Benveniste. A partir deste último, temos um importante deslocamento nos estudos sobre a Língua que o diferenciam de Saussure, mesmo sendo Benveniste fiel a vários dos conceitos do precursor da Linguística: o autor supõe sujeito e estrutura articulados, pensando o homem na língua e as marcas (ou seja, a enunciação) dessa presença. Essa mudança é significativa para começar a pensar língua e sujeito constituindo-se simultaneamente, em outras palavras, o trabalho do exterior no sistema da Língua. Os estudos de Benveniste negam a possibilidade de estabelecer uma oposição entre língua e homem ao destacar que a linguagem sempre esteve presente na história e nas ações da humanidade. Pensar o homem, para ele, é pensar no homem falando, utilizando da língua. Apesar disso, é importante ressaltar que mesmo que as teorias da enunciação estudem as marcas do sujeito na língua, muitas vezes, não é o sujeito objeto de análise.

Atenção especial ao sujeito e sua relação constitutiva com a linguagem é dada por Jacqueline Authier-Revuz. Filiada aos estudos de Benveniste, a autora converge com este em 3 principais pontos (FLORES & TEIXEIRA, 2005): na propriedade reflexiva da língua, na presença do outro neste sistema e na ordem própria deste. Reconhecer a ordem própria da língua, colocando-a assim próxima a Saussure, não a impediu de deslocar a concepção de língua, principalmente, por considerar que esta é afetada por elementos que lhe são exteriores, contato que tem como resultado o discurso. Dessa forma, ao convocar um sujeito psicanalítico para a língua, Authier-Revuz traz para o campo dos estudos da enunciação um diálogo singular: enunciação, psicanálise e análise do discurso (doravante AD) para considerar que as marcas produzidas pelo sujeito na língua são evidências da heterogeneidade constitutiva do dizer e do próprio sujeito.

Os estudos de Authier-Revuz, ao negar a autonomia completa do sujeito e da língua e colocar ambos em constituição recíproca atravessada pela presença do outro - com quem se dialoga continuamente - e pelo funcionamento do inconsciente, concebem que algo falha: os sentidos, por não estarem colados às palavras, podem ser outros, fugir do que foi almejado pelo locutor. Este, por sua vez, ao perceber parcialmente a heterogeneidade de sua enunciação, busca formas de controlar os sentidos mobilizados para atingir seus objetivos comunicativos, estes, por sua vez, atravessados pelos imaginários que o locutor faz da língua,

de si e de seu interlocutor. Essas formas constituem o que a autora chama de heterogeneidade enunciativa mostrada, uma espécie de negociação do locutor com a heterogeneidade constitutiva da enunciação. A negociação, quando materializada na língua, estabelece o que a autora vai conceituar como “modalização autonímica”, uma interrupção no fio do discurso, feita pelo locutor, para voltar-se à própria estrutura da língua que está sendo utilizada na tentativa de regular os sentidos que deseja mobilizar.

Após tais considerações teóricas, acredito que os desafios de (re)pensar o funcionamento do racismo no Brasil exigem das e dos analistas de discurso brasileiras/os uma prática analítica que dê conta de abarcar os efeitos discursivos dos processos singulares de miscigenação e mestiçagem que constituíram a população brasileira. Ao entender as misturas de raça em território brasileiro que se deram inicialmente por meio de relações interraciais majoritariamente violentas como um projeto político da elite intelectual brasileira para embranquecer a população (MUNANGA, 1995), é inevitável questionar como, nesse contexto, os discursos raciais se estruturaram para garantir a efetividade de tal projeto, que culminou no mito da democracia racial, cujos efeitos de evidência - que no Brasil o racismo foi superado ou que aqui somos todos iguais ou, ainda, que todos temos herança negra e que por isso não há preconceito – funcionam até hoje.

Em um contexto de políticas afirmativas que buscam maior representatividade racial em espaços de poder, o movimento negro brasileiro começa a discutir o colorismo. Termo cunhado pela primeira vez pela autora estadunidense Alice Walker em 1982, o debate colorista discute sobre como a discriminação racial aumenta gradativamente conforme o escurecer da pele negra. É sobre o funcionamento do colorismo e sobre como ele afeta a enunciação que me interessa nesse trabalho. A partir de trechos do artigo “Colorismo: o que é, como funciona”, publicado no site *Blogueiras Negras* em 2015, pergunto: Que sentidos escapam às tentativas do locutor de controlar os significados do termo? O que a pluralidade discursiva pode dizer sobre o funcionamento do colorismo no Brasil? Quais as barreiras imaginadas pelo locutor no entendimento deste debate por seus interlocutores? O que essas barreiras nos dizem sobre as divisões raciais brasileiras?

2. Heterogeneidade constitutiva e opacidade dos sentidos

O diálogo estabelecido por Authier-Revuz entre o estudo da Enunciação e a AD permite trazer para a teoria enunciativa um funcionamento regulado do exterior, do interdiscurso – como formulado por Pêcheux⁹¹ – para dar conta da produção de sentidos: é na memória e na interlocução que os sentidos são sustentados. Sendo assim, é mobilizada então uma concepção de discurso que exige a consideração de uma língua heterogênea, afetada e constituída pelos diálogos entre sujeitos sócio históricos tocados pela ação do inconsciente. Sobre a contribuição teórica de tal diálogo para os estudos da Enunciação, principalmente no que concerne a abordagem sobre o funcionamento do interdiscurso na produção de sentidos, Eni Orlandi, ao prefaciar a obra “Palavras incertas” da autora (1998), explica:

Referindo agora a questão discursiva tal como a concebo, penso que uma contribuição importante do trabalho dessa autora se situa na região do que M. Pêcheux (1975) chama de esquecimento número dois, que é do domínio da enunciação: esquecimento que produz a impressão da realidade do pensamento, impressão de que o que dizemos só pode ser assim. Ilusão que

⁹¹ O interdiscurso, para Pêcheux (1995), compreende o conjunto das formações discursivas, constitutivo do discurso, já que trabalha com a re-significação do sujeito sobre o que já foi dito, ao dito em outro lugar. É o interdiscurso responsável por determinar materialmente o efeito de pureza e origem do “já-dito”.

nos faz pensar uma relação termo a termo entre pensamento/linguagem/mundo - sem equívoco, sem falha, sem espaços de indistinção -, o que ganha um relevo especial na proposta de Jacqueline Authier que trata de nos mostrar - ao contrário das evidências - as não-coincidências do dizer. (ORLANDI, 1998, p. 7)

Entra em jogo então o deslocamento de um sujeito autônomo, origem do saber e consciente de seu dizer para um sujeito clivado, dividido, descentrado, regido pelo inconsciente que ignora necessariamente o funcionamento estrutural da língua na ilusão de ser a fonte deste seu discurso, “quando ele nada mais é do que o suporte e o efeito” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27). Segundo a autora, é “constitutivo e necessário para esse sujeito sentir-se origem dos seus enunciados. Um sujeito autônomo que tem suas divisões apagadas, função do desconhecimento do eu” (1990, p. 28).

A recorrência a campo teóricos fora da linguística leva Authier-Revuz a discutir dois tipos de heterogeneidade para explicar a alteridade dos discursos: a mostrada e a constitutiva. A heterogeneidade constitutiva não é da ordem do empírico, do observável. É a tomada de posição teórica de Authier resultante destes diálogos necessários que a autora faz entre linguística e psicanálise, principalmente, para considerar as relações constitutivas entre a língua e fatores exteriores a ela, como o sujeito e a ideologia. Apoiada, segundo Flores e Teixeira (2005), no dialogismo bakhtiniano e na psicanálise freudo-laciana, Authier-Revuz articula o diálogo entre interlocutores e entre discursos, a fala fundamentalmente heterogênea e o sujeito dividido para pensar o funcionamento da heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seus discursos. Dessa forma, ao considerar a heterogeneidade característica da enunciação, esta conseqüentemente se torna espaço do plural, do múltiplo, mesmo que assim não queira ou perceba o locutor: “é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28).

Já as heterogeneidades mostradas são necessariamente da ordem do dizer, elas “inscreverem o outro na sequência do discurso” (p. 25). Podem estar elas marcadas ou não no enunciado. As marcadas são explicitadas pela presença de glosas metalinguísticas, pela presença de aspas, do uso do itálico, negrito, dos parênteses, entre outros. Todas são marcas da subjetividade - ou seja, da ação do sujeito - deixadas por essa suspensão do fio do discurso - interrupção temporal e, às vezes, sintática - feita pelo locutor para “aprimorar” o enunciado a partir de uma consideração ou de um comentário, por exemplo, sobre o próprio ato de enunciação. Esse processo mostra o locutor como quem enuncia e, ao mesmo tempo, como quem observa seu ato de enunciar para tentar dominar os sentidos que ele imagina que podem ser convocados por sua enunciação,

[...] as marcas da heterogeneidade mostrada que manifestam, sob a forma da denegação, um desconhecimento protetor da heterogeneidade constitutiva; é uma negociação do locutor com a heterogeneidade constitutiva - como que uma tentativa de restringir os sentidos possíveis pela sua enunciação, pensando ele ser sujeito de sua fala, ser a origem do seu dizer (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26).

Neste trabalho, decidi me ater às ocorrências marcadas explicitamente nos enunciados do corpus selecionado para discutir, de forma breve e introdutória, os possíveis sentidos suscitados e as polêmicas que podem surgir desta pluralidade de sentidos invocados quando em enunciações sobre o colorismo. Tal delimitação desta investigação se dá porque, segundo Authier-Revuz, as formas marcadas de heterogeneidade mostrada representam uma

negociação do locutor com as forças da heterogeneidade constitutiva: “elas constroem no desconhecimento desta, uma representação da enunciação, que, por ser ilusória, é uma proteção necessária para que um discurso possa ser mantido” (p. 33). Por isso, acredito que analisar as marcas da heterogeneidade mostrada quando se conceitua colorismo pode dizer sobre os sentidos mantidos (ou não) sobre raça e o funcionamento singular das relações raciais no Brasil, marcadas por políticas históricas de embranquecimento da população negra e pelo resultante mito da democracia racial (MUNANGA, 1995).

Ao identificar o corpo estranho na cadeia enunciativa - ou seja, aquele que o locutor imagina que possa causar no outro o estranhamento - o locutor tenta controlar o sentido e direcionar a compreensão do seu interlocutor para o sentido desejado a partir da interrupção no fio do discurso que é, para Authier-Revuz, desnivelado e atravessado pelo outro, atravessamento que produz efeitos nos interlocutores da enunciação, por exemplo, o locutor “cria” imagens dos efeitos que seu enunciado pode causar. Há um imaginário por parte do locutor do que o seu interlocutor vai entender ou não, de onde estejam as barreiras do entendimento do outro. São esses imaginários que definem o lugar das fronteiras até as quais o locutor pode chegar sem se fazer necessária uma volta ao enunciado para falar sobre a própria enunciação. Nas palavras da autora

Ao nível da cadeia do discurso, localizar um ponto de heterogeneidade é circunscrever esse ponto, ou seja, opô-lo por diferença do resto da cadeia, à homogeneidade ou à unicidade da língua, do discurso, do sentido, etc.; corpo estranho delimitado, o fragmento marcado recebe nitidamente através das grosas de correção, reserva, hesitação... um caráter de particularidade acidental, de defeito local. Ao mesmo tempo, remete a um alhures, a um exterior explicitamente especificado ou dado a especificar, determina automaticamente pela diferença um interior, aquele do discurso; ou seja, a designação de um exterior específico é, através de cada marca de distância, uma operação de constituição de identidade para o discurso. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 31)

Quando a volta à língua ocorre e é marcada na cadeia enunciativa, temos a realização da modalização autonímica que se dá por meio de signos que mobilizam, na enunciação, ao mesmo tempo, o uso da língua (quando esta é utilizada para referenciar as coisas do mundo) e a menção⁹² à língua (quando a língua é utilizada reflexivamente por meio de menções metalinguísticas).

O modo “desdobrado” de dizer próprio à configuração enunciativa da modalidade autonímica – acompanhando o dizer de um elemento X da representação reflexiva desse dizer – é sempre suspensão da evidência da naturalidade, da obviedade de uma nomeação: suas formas aparecem como as respostas alcançadas pelo enunciador quando, em seu próprio dizer, depara com as não-coincidências que constitutivamente afetam esse dizer – a da relação interlocutiva, a da relação das palavras com as coisas, a do discurso atravessado pelo discurso outro, a das palavras nas quais jogam outras palavras – no momento em que, localmente, elas se impõem a ele (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 53).

⁹² Segundo Flores e Teixeira (2005), o ponto de apoio de Authier-Revuz para seus estudos sobre a reflexibilidade da língua se dá nos estudos de Rey-Debove (1978) sobre a conotação autonímica, “pela qual ‘menção’ duplica o ‘uso’ que é feito das palavras” (p. 78).

Elementos de uma outra língua, um outro registro discursivo (familiar, pedante, adolescente, grosseiro, etc), um outro discurso técnico (feminista, marxista, moralista, etc), uma outra modalidade de consideração de sentido para uma palavra, uma outra palavra potencial ou explícita, um outro (o interlocutor), etc, são considerados como “exteriores” em relação ao discurso e podem interferir na cadeia enunciativa, marcando então o ponto de heterogeneidade. Segundo Authier-Revuz (1990) heterogeneidade constitutiva e mostrada são de ordens diferentes e por isso irredutíveis, mas articuláveis já que uma representa a ordem “dos processos reais de constituição dum discurso e [a outra] a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição” (1990, p. 32). Por fim, vale frisar que ambas trazem o que é próprio da língua e o que é próprio do sujeito, funcionando necessariamente de forma solidária.

3. Gestos de análise

O texto do qual extrai os trechos analisados a seguir foi publicado originalmente no site *Blogueiras Negras*. Intitulado “Colorismo: o que é, como funciona”, o artigo discute o funcionamento do colorismo no Brasil. Como sugerido no título, o texto funciona como uma espécie de explicativo sobre o termo e, conseqüentemente, sobre o que ele mobiliza para pessoas negras brasileiras. É nessa materialidade linguística que irei analisar as marcas enunciativas - ou seja, as marcas da interlocução - que se dão nas modalizações autonímicas presentes no texto. Quais sentidos escapam às tentativas do locutor de controlar os sentidos acerca do colorismo? O que a pluralidade discursiva presente nesse material pode dizer sobre o próprio funcionamento do colorismo nos processos de subjetivação de pessoas negras? Quais as barreiras imaginárias pelo locutor no entendimento deste debate por seus interlocutores? Por meio dos pontos de negociação entre sujeito e heterogeneidade constitutiva, busco respostas – nem completas e nem definitivas – para esses inquietantes questionamentos. Assim, antes de partimos às análises, é importante trazer Authier-Revuz para que frisar que “apesar dos termos interior/exterior, borda, fronteira, esse encontro não se faz segundo uma linha de justaposição, mas na forma de uma zona de interação, de imbricação, de invasão” (2004, p. 229).

FRAGMENTO 1: O colorismo* ou a pigmentocracia é a discriminação pela cor da pele e é muito comum em países que sofreram a colonização europeia e em países pós-escravocratas. De uma maneira simplificada, o termo quer dizer que, quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão e discriminação essa pessoa irá sofrer.

Consoante às discussões feitas por Authier-Revuz a respeito do sujeito e da língua apresentadas na seção anterior, parto da concepção de que o locutor, ao enunciar, tem um imaginário a respeito dos efeitos que sua enunciação terá sobre seu interlocutor. Considerada pela autora uma figura de adequação visada, a enunciação por meio da nomeação “entre duas palavras” (1998, p. 24) (X ou Y) presente no início do trecho já nos apresenta indícios das imagens feitas pelo locutor ao começar suas explanações sobre o colorismo: ciente de que o primeiro termo pode causar um estranho ao outro, o locutor apresenta um outro termo que, apesar de novo, pode parecer mais familiar ao interlocutor: trata-se da palavra pigmentocracia, fruto de um neologismo entre palavra-sufixo comuns aos imaginados leitores do texto: pigmento, relacionado ao campo de sentido da cor, e *-cracia*, sufixo comumente utilizado para indicar força, poder, autoridade, soberania, etc.

Nesse trecho, não se pode ignorar também a presença do asterisco ao lado do primeiro termo - colorismo - que direciona o leitor ao final da postagem onde ele encontrará outras

informações relacionadas a palavra. Sendo a palavra colorismo possivelmente estranha ao interlocutor, o locutor traz a sua enunciação, na presença do asterisco, referência à enunciação de um outro discurso, no caso, da precursora do termo Alice Walker, construindo inclusive um efeito de sentido de autoridade, de legitimidade para a discussão que fará a seguir.

Outra marca da ação do locutor voltando-se a sua enunciação a partir do que ele identifica como ponto de heterogeneidade que pode confundir seu interlocutor é o uso da expressão “De uma maneira simplificada”. Vejamos: primeiramente, só é preciso simplificar aquilo que é considerado complexo para ser explicado; além disso, a presença do quantificador “uma” precedendo a expressão “maneira simplificada” indica um movimento interessante: entre as formas possíveis de se simplificar um assunto como o colorismo, não coincidentemente a escolhida pelo locutor é apresentar uma nova definição a respeito do que seria o colorismo posposta a expressão “o termo quer dizer que”. Esses movimentos apontam, ao meu ver, não só para os imaginários que faz o locutor de seus leitores e da compreensão destes sobre seu enunciado, mas também a cristalização de sentidos para o funcionamento do colorismo no Brasil que fazem o locutor acreditar ser evidente essa “ponte” direta entre a pigmentação da pele e discriminação. O apagamento do histórico de violência no processo de embranquecimento da população negra e a estabilização dos sentidos de raça ligados unicamente a tonalidade da pele que se materializam aqui são constitutivos dessa “naturalização” dos sentidos acerca de como funciona o colorismo.

FRAGMENTO 2: Ao contrário do racismo, que se orienta na identificação do sujeito como pertencente a certa raça para poder exercer a discriminação, o colorismo se orienta somente na cor da pele da pessoa. Isso quer dizer que, ainda que uma pessoa seja reconhecida como negra ou afrodescendente, a tonalidade de sua pele será decisiva para o tratamento que a sociedade dará a ela.

Movimento parecido acontece no trecho “Isso quer dizer que...” presente no fragmento 2. Novamente, na crença de que a afirmação “o colorismo se orienta somente na cor da pele” possa causar certa dificuldade de compreensão, o locutor volta-se à enunciação para “se explicar melhor”: é preciso explicar novamente, de outra maneira, com outras palavras para garantir a efetividade da mensagem que se almeja passar. A questão é que a necessidade de explicar de diversas formas o funcionamento do colorismo aponta uma falha constitutiva do colorismo no Brasil: o entrelugar que ocupam os corpos negros frutos da miscigenação que revelam a complexidade do debate colorista não só para o interlocutor mas também para quem está enunciando, uma vez que este locutor também é atravessado pelas contradições dos discursos coloristas que se dão nos desafios entender a pluralidade de sentidos construídos sócio historicamente para os corpos negros no contexto brasileiro.

FRAGMENTO 3: Mas por que ter a pele mais clara traz privilégios para a pessoa afrodescendente, se ela ainda assim não será identificada como branca? Porque ela, mesmo sendo identificada como “negra” pela sociedade racista, o que significaria que ela não poderia desfrutar dos mesmos direitos que uma pessoa branca, ainda assim é mais “agradável” aos olhos da branquitude e deve/pode por isso ser “tolerada” em seu meio.

No terceiro fragmento, as marcas da heterogeneidade mostrada se dão no uso das aspas que, para Authier-Revuz, são uma forma do locutor demarcar sua distância do enunciado: essas aspas são a marca de uma operação metalinguística local de distanciamento: uma palavra, durante o discurso, é designada na intenção do receptor como objeto, o lugar de uma suspensão de responsabilidade (2004, p. 219). As aspas sinalizam que o elemento foi

encarado pelo locutor de alguma forma estranho a partir de uma relação - é importante frisar, imaginária - que ele estabelece com os possíveis sentidos deste elemento. Essa reflexão do locutor sobre sua enunciação é simultaneamente mostrada ao seu interlocutor por meio das aspas: “nesse sentido, pode-se considerar essas palavras aspeadas como ‘mantidas a distância’, em um primeiro sentido, como se mantém afastado um objeto que se olha e que se mostra” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 218).

A primeira utilização das aspas está no termo “negra” quando este está adjetivando a pessoa que tem a pele mais clara. Nesse caso, conforme as discussões propostas pela autora sobre os inúmeros sentidos do uso das aspas como marca de conotação autonímica, parece-me que o sinal indica um questionamento do caráter apropriado do adjetivo “negra” para qualificar essa pessoa de pele mais clara. Para Authier-Revuz (2004), aspear uma palavra pode significar que sua utilização se dá “por falta de uma outra palavra da qual não se dispõe” (2004, p. 226). Dessa forma, a marcação do locutor (não necessariamente consciente, diga-se de passagem) dessa imprecisão do termo é significativa: evidencia-se, na enunciação, como o entrelugar ocupado pela pessoa fruto da miscigenação no Brasil atravessa a subjetividade do locutor que não a diz realmente negra (pois se assim fosse as aspas seriam desnecessárias), mas também não é adjetivada por ele como pessoa branca.

No caso da marcação dos termos “agradável” e “tolerada”, as aspas indicam também uma indagação sobre a apropriação dos sentidos que o locutor atribui como “usuais” dos termos para sua enunciação. A diferença aqui, como explica Authier-Revuz, é que as aspas explicitam “a oposição do locutor, que o que é designado por uma palavra ‘X’ é, de fato, apenas um pseudo-X, que a palavra X é, portanto, nesse caso, inapropriada” e continua “é como mapeamento de posições que determinam uma linha de afrontamento” (p. 226). Já que o uso das aspas “coloca o locutor em posição de juiz e dono das palavras capaz de recuar de emitir um julgamento sobre as palavras no momento em que as utiliza”, nesse enunciado, o locutor parece apontar, por meio deste comentário que é local e implícito, que os sentidos “usuais” das palavras “agradável” e “tolerada” parecem desrespeitosos, até mesmo ofensivos, quando se trata de caracterizar a aparência de pessoas negras. Tal análise é uma demonstração de que o uso das aspas tem efeitos singulares sobre a enunciação e, conseqüentemente, na análise das heterogeneidades mostrada e constitutiva: elas retiram das palavras sua evidência de adequação e assinalam “não necessariamente no modo do desacordo - que o que se diz é um redito” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 231).

4. Considerações finais

Ao longo deste trabalho, pontuei as contribuições da teoria enunciativa elaborada por Jacqueline Authier-Revuz no que tange ao trabalho da exterioridade na língua: os diálogos teóricos estabelecidos pela autora, principalmente, entre Linguística e Psicanálise, constroem uma nova forma de conceber a enunciação: é preciso agora conceber que, apesar de suas ordens próprias, a constituição da língua e do sujeito se dão mutuamente, afetada pela presença de um outro, sendo impossível colocar um no controle do outro. Assim, as marcas deixadas pelo locutor ao enunciar dizem sobre ele próprio, sobre a língua e sobre as relações entre (inter)locutores.

Característica própria da língua, a capacidade de reflexividade metaenunciativa - ou seja, do locutor poder enunciar e simultaneamente refletir sobre a própria enunciação - é, conseqüentemente, afetada por esse jogo de tensão criado pelas relações heterogêneas constitutivas dos sujeitos e do próprio dizer. As evidências deste jogo se materializam nas marcas deixadas pelos locutores quando, ao enunciar, reconhecendo parcialmente que sua

enunciação é heterogênea, recorrem a uma espécie de negociação com essa heterogeneidade constitutiva com o objetivo de atingir um sentido uno que só é alcançado ilusoriamente.

Ao analisar brevemente as marcas deixadas por essa negociação entre sujeito e língua, quando na enunciação sobre o colorismo no Brasil, foi possível compreender, nas margens constitutivas do discurso, que a complexidade do funcionamento do colorismo no Brasil (se os sujeitos negros não são todos iguais devido a intensa miscigenação enfrentada por nosso país, logo, os sentidos acerca de seus corpos são também múltiplos e contraditórios) se materializa na língua trazendo à tona essa heterogeneidade de sentidos sobre os corpos negros que insiste em permanecer presente mesmos nas tentativas inconscientes do locutor de apagá-la.

Referências Bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. (1984) "Heterogeneidades Enunciativas". Cadernos de Estudos Lingüísticos 19: 25-42. Trad. J. W. Gerladi. Campinas: IEL, 1990.

_____. **Palavras Incertas:** as não coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

_____. **Entre a transparência e a opacidade.** Um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre, EDIPUCRS.2004)

BENVENISTE, Émile. (1966) **Problemas de Lingüística Geral.** Trad. M.G.Novak & M.L. Neri. Campinas: Pontes, 1988.

FLORES, V. & M. TEIXEIRA. **Introdução à Linguística da Enunciação.** São Paulo: Contexto, 2005.

FUCHS, K. As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica. Trad. Leticia M. Rezende. **Alfa**, São Paulo, v. 29, p. 111-129, 1985.

GELEDÉS. **Colorismo:** o que é, como funciona. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/>. Acesso em 25 jun. 2019

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ORLANDI, Eni. Heterogeneidade teoricamente sustentada. 1998. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras Incertas:** as não coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

WALKER, Alice. If the present looks like the past, what does the future look like? 1982. In: _____. **In search of our mothers' gardens:** womanist prose. San Diego, California: Harcourt Brace Jovanovich, 1983, p. 290.

O ENTRECruzAMENTO DE LINGUAGENS ESTÉTICAS NO ROMANCE EXPERIMENTAL

LEANDRO MARINHO LARES, ANDRÉA PORTOLOMEOS

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

leandromlares@gmail.com, andrea@ufla.br

Resumo. “O jogo da amarelinha”, de Julio Cortázar, é um romance experimental que se destaca pela colagem de linguagens estéticas e pelo diálogo com as propostas vanguardistas do início do século XX. O presente artigo preocupa-se em analisar o encontro entre literatura e cinema que caracteriza o capítulo 7, bem como os reflexos dadaístas que “destroem” a língua prosaica no capítulo 68 com o fim de inventar a linguagem dos amantes: o glíglico.

Palavras-Chave. Julio Cortázar. Literatura latino-americana. Artes. Literatura e cinema. Vanguardas.

Abstract. “Hopscotch” is an experimental novel written by Julio Cortázar. It stands out because of the mixture of aesthetic languages and because of the dialogue with the vanguard goals. This paper looks into the intersection between literature and cinema that marks chapter 7. It also analyzes the dada effects that destroys the prosaic language in chapter 68 to create the lovers’ language: the glíglico.

Keywords. Julio Cortázar. Latin American Literature. Arts. Literature and cinema. Vanguard.

1. Introdução

Entre o sacrifício e o jogo, entre a prisão e a transgressão, entre a submissão ao código e a agressão, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e a expressão – ali, nesse lugar aparentemente vazio (...) se realiza o ritual antropófago da literatura latino-americana (SANTIAGO, 2000, p. 26).

Davi Arrigucci Jr. (1995, p. 13), em perspicaz depoimento sobre Júlio Cortázar, assinala que o escritor portenho é um dos ilustres herdeiros da tradição borgiana que preza por textos labirínticos e rigorosamente elaborados. Entre os autores latino-americanos da segunda metade do século XX, Cortázar destacou-se tanto pela inventividade arriscada quanto pela poética destrutiva. Em sua “O jogo da amarelinha”, a busca sem coda revela um herói que é tão “problemático” quanto a narrativa (Ibid., p. 24-5). Aqui, a palavra aparenta ser insuficiente para a expressão poética. Por esse motivo, talvez, o autor procura amparo nas notas do jazz, nas cores de Mondrian e de Klee e nos recursos cinematográficos. Portanto, “a poética da busca se faz uma poética da destruição” (Ibid., p. 25).

Após ter se consagrado pelo exercício do gênero fantástico, Cortázar mudou-se para Paris em 1951, onde permaneceu pelo resto de sua vida. Na Cidade das Luzes, “o homem tão alto”, como fora alcunhado por Arrigucci Jr. (Ibid., p. 15), atreveu-se a desafiar os seculares paradigmas do gênero romance com a publicação de “O jogo da amarelinha”, em 1963. O ímpeto corrosivo de suas declarações da época denota que sua obra daria novo vigor às chamadas antiartísticas que se acenderam com os movimentos vanguardistas do início do século:

La verdad, la triste o hermosa verdad, es que cada vez me gustan menos las novelas, el arte novelesco tal como se lo practica en estos tiempos. Lo que estoy escribiendo ahora (Rayuela) será (si lo termino alguna vez) algo así como una antinovela, la tentativa de romper los moldes en que se petrifica ese género (CORTAZAR, 1959, *apud* CASTRO, 2012).

O tema central da obra é a perseguição: seja por parte das personagens, que procuram razões de ser em um tão mundo fragmentado, seja por parte do autor, que mescla gêneros literários e linguagens estéticas para exprimir o indizível. No plano da forma, os procedimentos artísticos (quebra da ilusão realista, sequência não convencional de capítulos) convidam o leitor a “passar de um mero consumidor passivo a consumidor ativo do texto” (Ibid., p. 25). No enredo, acompanhamos os (des)encontros amorosos protagonizados por Horácio e Maga, um casal de latino-americanos que se apaixona na saudosa Paris da década de 1960.

A partir do célebre ensaio *A arte e as artes*, de Theodor W. Adorno (2018), e da preciosa *Teoria da Vanguarda*, de Peter Bürger (2017), o presente artigo tem o objetivo de investigar a interação entre literatura e cinema no desenrolar do capítulo 7, bem como as heranças dadaístas que, provavelmente, auxiliaram Cortázar a implodir a língua prosaica no capítulo 68. A fim de melhor organizar nosso raciocínio, segmentamos a análise em três partes. Na primeira, diferenciaremos a obra de arte tradicional da obra de arte vanguardista com a finalidade de discutir os porquês de “O jogo da amarelinha” ser considerado um “antirromance”. Na segunda parte, analisaremos os recursos cinematográficos (em especial, a montagem e o *close up*) que conferem plasticidade à cena do beijo, descrita no sétimo capítulo. Por fim, observaremos como a saturação do procedimento de combinação, para utilizar um termo de Wolfgang Iser (2002), aproxima os remendos linguísticos realizados no capítulo 68 das produções de poetas como Tristan Tzara.

2. Propostas artísticas: arte tradicional *versus* arte vanguardista

Não é tarefa trivial definir o termo vanguarda. Este passou por significativas transformações desde seu surgimento, ainda no século XIX, no discurso militar: “avant-grade”. No início do século XX, a ascensão de debates políticos calorosos na América Latina fez com que o uso do vocábulo “vanguarda” fosse discutido, fundamentalmente, pela oposição entre arte engajada e arte pela arte (BOSI, 2008, p. 51).

Para os defensores da primeira corrente, como Saint-Simon (1760-1825), o papel da arte vanguardista estava intimamente ligado aos objetivos sociais. Em outras palavras, Simon conjecturava que a arte deveria ser cristalina o suficiente para melhor instruir seus receptores na luta de classes (Id.). Para os partidários do outro lado, como Charles Fourier (1772-1837), a arte vanguardista poderia desconectar-se de modo integral dos aspectos políticos (Id.). Não obstante, o quadro de revistas vanguardistas do século passado oscila do extremo artístico ao extremo político. Sendo assim, “não é possível limitar a vanguarda a um perfil estético único, assim como não se pode generalizar e traçar um quadro maniqueísta do tipo ‘esquerda’ versus ‘direita’” (Ibid., p. 53).

De acordo com Peter Bürger (2017, p. 128), o objetivo comum de todas as vanguardas é a renúncia do conceito de obra tradicional. Para este pesquisador, há dois tipos de abordagens artísticas: a orgânica (tradicional) e a inorgânica (vanguardista). Diferentemente do que se poderia elaborar em uma análise rasa, essas duas perspectivas não funcionam em caixas isoladas. Pelo contrário, o pensamento das vanguardas pressupõe uma tradição artística

– desconectada da práxis vital – para assumir uma postura de negação e repulsa (Ibid., p. 130). Temos, portanto, uma relação dialética marcada pela negatividade entre esses dois conceitos. Para que a ideia fique ainda mais clara, basta se lembrar que, na infundável cadeia da interação verbal, novos enunciados jamais são neutros, respondem velhas perguntas e exigem novas respostas (BAKHTIN, 1997, p. 308). Arte é diálogo: afirmação, negação e dúvida.

Kátia Muricy, também amparada pela vertente teórica de Peter Bürger, levanta instigante nomenclatura para distinguir os dois tipos de obra de arte:

A uma obra de arte orgânica corresponde uma unidade dialética do todo e das partes. Este modelo, “estrutural e **sintagmático**”, segundo Bürger, exige um modelo de leitura característica da proposta hermenêutica, uma interpretação circular, onde há uma interpenetração do sentido das partes no todo (MURICY, 2007, p. 50, grifo nosso).

Como nos ensina Saussure, as relações sintagmáticas são aquelas se dão pela *presença* de elementos linguísticos no eixo da linearidade (CARVALHO, 2013, p. 105). Transpondo esse preceito para o campo das artes, é razoável assinalar que uma obra é tradicional quando o processo de construção de sentido é guiado pela soma de materiais explícitos *presentes*: “o artista classicista (ou o que produz obras de arte orgânicas, tradicionais) relaciona o material à vida e ao significado que esta materialidade vital lhe garante” (MURICY, 2007, p. 49). Nessa linha de raciocínio, resta, à obra de arte vanguardista, o modelo paradigmático, caracterizado pelas relações de *ausência* (Ibid., p.). Nesse tipo de obra, as construções de sentido levam em conta os objetos omitidos, isto é, o signo que não está na poesia ou o traço que não está na pintura. Para sintetizar o que foi discutido até aqui, citamos Bürger (2017):

Na obra de arte orgânica (simbólica), a unidade do geral e do particular é estabelecida sem mediação; na obra não orgânica (alegórica), ao contrário - é o caso das obras de vanguarda -, trata-se de uma unidade mediada. Aqui, o momento da unidade é, por assim dizer afastado para infinitamente longe; em caso extremo, não é produzido, afinal, senão pelo receptor (p. 129).

Um exímio exemplo de obra de arte vanguardista, comentado por Bürger (2017, pp. 129-131), é *Fonte*, do artista francês Marcel Duchamp. No *podcast The Lonely Palette*, uma historiadora da arte norte-americana, Tamar Avishai, entrevista os visitantes do Museu de Finas Artes de Boston e reúne impressões genuínas sobre obras históricas. Nos minutos iniciais do episódio 17, dedicado à *Fonte* de Duchamp, percebemos que a arte dadaísta ainda é capaz de gerar choque e não aceitação. Vejamos, na transcrição abaixo, a opinião geral do público consultado:

TOUR GUIDE: What you see is an ordinary porcelain urinal, it's rotated ninety degrees and one the rim, there's an inscription "R. Mutt 1917."

VOICE 1: I see... I see a toilet. That's what I see.

VOICE 2: Is it, is it art? [laughs]

(...)

VOICE 10: [laughs] It's not the Sistine Chapel. [laughs]

O parecer da décima voz é especialmente interessante por demonstrar que, ainda que não tenha consciência disto, o receptor sente as linhas que separam uma obra orgânica de uma inorgânica. Afinal, nada mais tradicional e clássico do que os belíssimos afrescos de Michelangelo que se encontram na Capela Sistina, Itália:



Figura 1 - Michelangelo Buonarroti (1475- 1564), Capela Sistina (teto, detalhe), afresco, 1504-1512.

Na obra de Michelangelo, percebemos que a soma de elementos – imagens de momentos críticos do Livro do Gênesis – busca por uma totalidade que vai da Criação Divina à Queda do Homem, da Separação da luz e das trevas ao dilúvio (GWYNNE, 2011, p.178). Talvez por a visão orgânica de arte ter sido tão enraizada ao longo dos séculos, a segunda voz, do supracitado *podcast*, revela certo estranhamento diante da peça de Duchamp: “Isto é arte?”



Figura 2 - Marcel Duchamp, “Fonte” (original 1917; réplica 1964). Porcelana, 1964. Réplica locada no TATE (UK).

Sim, a resposta à pergunta é: sim. Isso é arte, mas de uma ótica distinta daquela que se consolidou, em termos de estética, até o século XX. Bürger (2017, p. 129) argumentará que o *ready-made* de Duchamp só produz sentidos porque antevê o conceito orgânico de arte – nesse ponto, fica explícita a relação dialógica negativa sobre a qual comentamos no início desta seção. Por exemplo, a inscrição, “R. Mutt”, é uma clara referência à categoria de obra questionada, haja vista que “a assinatura que legitima a obra como individual e irrepetível, é aqui impressa diretamente sobre um produto em série” (Ibid., p. 130). O amálgama entre provocação e destruição preenche o núcleo artístico de *Fonte*: a exposição de um objeto seriado (desprovido de aura, em termos benjaminianos) num local que não está apto a recebe-

lo (uma exposição, acostumada com quadros e esculturas) é, com certeza, um revolucionário feito na história da arte.

Desta forma, a ideia da natureza da arte, assim como ela se formou desde o Renascimento – como criação individual de obras únicas –, é questionada em tom de provocação; o próprio ato da provocação assume o lugar da obra. Mas com isso não se torna obsoleta a categoria de obra? A provocação de Duchamp se dirige contra a instituição social arte como tal; na medida em que a obra de arte pertence a essa instituição, esse ataque vale igualmente para ela (Id.)

Nas próximas seções, veremos que o romance, ou melhor, o “antirromance” de Julio Cortázar conversa bem mais com as propostas destrutivas das vanguardas do que com as ilustrações harmônicas das obras tradicionais. Nesse sentido, a fronteira entre literatura e cinema cairá por terra para que o *close up* de um beijo seja reproduzido na tela que é o imaginário do leitor. Com efeito, é válido ressaltar que esse fenômeno de miscelâneas entre linguagens artísticas tem se intensificado desde o princípio dos tempos modernos (ADORNO, 2018, p. 21). Para além disso, também vamos conferir a maneira com que a obra de Cortázar renuncia princípios tradicionais de composição ao “pulverizar” a língua no capítulo 68. Por fim, é pertinente destacar que na obra de arte de vanguarda, bem como na de Cortázar, o sentido “não é produzido, afinal, senão pelo receptor” (Ibid., p. 129).

2. “O amor, essa palavra”: um *zoom* na cena do beijo

Carlos, sossegue, o amor
é isso que você está vendo:
hoje beija, amanhã não beija,
depois de amanhã é domingo
e segunda-feira ninguém sabe
o que será.
(ANDRADE, 2006, p. 57)

Adorno (2018, p.48) descobriu a problemática antítese borchartiana⁹³, entre *techné* e poesia, ao colocar as artes em pé de igualdade e, principalmente, ao considerar os potenciais fluxos dialógicos entre elas. É bem verdade que o diálogo entre as artes não é um fenômeno recente na história desta instituição social: “(...) a exigência de que os gêneros artísticos se unifiquem em arte (...) é mais antiga do que a modernidade. Robert Schumann cunhou a sentença: a estética de uma arte é também das outras” (Ibid., p. 36). O que ocorre na era moderna, porém, é uma espécie de aceleração do apagamento das linhas fronteiriças. Nesse cenário, o artista sente-se livre para jogar com as linguagens estéticas conforme seus interesses:

No desenvolvimento mais recente fluidificam-se as fronteiras entre os gêneros artísticos ou, mais exatamente, suas linhas demarcatórias se entrelaçam. Técnicas musicais são claramente inspiradas por pictóricas, como as chamadas informais, mas também pela construção do tipo de Mondrian. Muita música tende para a parte gráfica em sua notação (...).

⁹³ Para Rudolf Borchardt, o artista plástico está atrelado à “*techné*” porque não contempla “enigma” (algo próximo de um estado de inspiração) em suas composições. O poeta, por sua vez, faz “poesia” porque recebe seus versos da “embriaguez” e das “musas”. Logo, na perspectiva borchartiana, não há diálogo entre as artes (ADORNO, 2018, pp. 47-48).

Técnicas especificamente musicais como a serial influenciaram, enquanto princípios construtivos a prosa (Ibid., p. 21).

No capítulo 7 de “O jogo da amarelinha”, o narrador-personagem, Horácio Oliveira, se vale de recursos imagéticos para descrever, de modo cinematográfico, um beijo com a Maga. A sucessão de sintagmas, como se fossem fotogramas, aproxima o leitor, a cada oração, dos quadros eróticos. Dos desenhos das bocas, a cena corta para intensas trocas de olhares até que, no *take* seguinte, somos tragados para o meio dos lábios das personagens que “se afogam num breve e terrível absorver simultâneo de fôlego” (CORTÁZAR, 2014, p. 45). Afinal de contas, ou filmagens ou palavras compõem o exoesqueleto das ficções estéticas (ROSENFELD, 2017, p. 31). No caso de Cortázar, ambas se misturam:

Tu me olhas, de perto tu me olhas, cada vez mais de perto e, então, brincamos de ciclope, olhamo-nos cada vez mais de perto e nossos olhos se tornam maiores, aproximam-se, sobrepõem-se e os ciclopes se olham, respirando indistintas, as bocas encontram-se e lutam debilmente, mordendo-se com os lábios, apoiando ligeiramente a língua nos dentes, brincando nas suas cavernas, onde um ar pesado vai e vem com um perfume antigo e um grande silêncio. Então, as minhas mãos procuram afogar-se nos teus cabelos, acariciar lentamente a profundidade do teu cabelo enquanto nos beijamos como se tivéssemos a boca cheia de flores ou de peixes, de movimentos vivos, de fragrância obscura. (CORTÁZAR, 2014, p. 45).

Supomos que a montagem seja um dos procedimentos filmicos que sustentam o diálogo entre literatura e cinema no decorrer do sucinto capítulo 7. Jean-Claude Carrière (1995, p. 14) vai demarcar que a novidade da linguagem cinematográfica não surgiu “até que os cineastas começassem a cortar o filme em cenas, até o nascimento da montagem, da edição”. A montagem, inclusive, foi o primeiro procedimento a inflamar as propostas de entrelaçamento artísticos no século XX, sendo característica marcante de vanguardas como o cubismo e o dadaísmo (ADORNO, 2018, p. 60).

Cortázar assume, portanto, trejeitos de cineasta ao nos fornecer uma justaposição de imagens animadas em vez de uma pintura estática. No início da sequência, Horácio desenha lentamente uma boca que coincide com a de Maga. Na sequência, o balanço dos olhos e a brincadeira de ciclopes conferem dinamismo à cena. Depois, um “corte seco” nos leva do interior das “grutas bucais” ao cenário exterior, onde os dedos do rapaz se perdem nos cabelos de sua amada. Ao fim, antíteses com retoques de sinestesia põem as bocas em movimento:

Então, as minhas mãos procuram afogar-se nos teus cabelos, acariciar lentamente a profundidade do teu cabelo enquanto nos beijamos como se tivéssemos a boca cheia de flores ou de peixes, de movimentos vivos, de fragrância obscura. E se nos mordemos, a dor é doce; se nos afogamos num breve e terrível absorver simultâneo de fôlego, essa instantânea morte é bela. E já existe uma só saliva e um só sabor de fruta madura, e eu te sinto tremular contra mim, como uma lua na água (CORTÁZAR, 2014, p. 45).

Martin Heidegger propõe que as artes são, antes de tudo, linguagem (ADORNO, 2018, p. 52). Sendo assim, o que difere uma espécie de arte de outra são as matérias primas utilizadas no plano da expressão. Por exemplo, os músicos lançam mão das notas, os poetas, dos signos:

[O universo poético] existe, mas o poeta é privado das imensas vantagens possuídas pelo músico. Ele não tem diante de si, pronto para o uso da beleza,

um conjunto de meios feito expressamente para sua arte [notas musicais, escalas]. Ele tem que tomar emprestada a linguagem – a voz pública, esta coleção de termos e de regras tradicionais e racionais, extravagantemente criados e transformados, extravagantemente codificados e muito diversamente ouvidos e pronunciados (VALÉRY, 1991, p. 210).

O fato de os instrumentos serem distintos não parece constituir uma barreira para a interação entre as artes. Muito pelo contrário, essas diferenças estimulam o desejo por alteridade, isto é, a vontade de conhecer um mesmo fenômeno sob uma nova perspectiva. Nesse momento, à luz das ponderações do especialista em Cortázar, Davi Arrigucci Jr., destacamos o close up como outro recurso cinematográfico que reforça a dialética entre as artes investigada na presente seção:

O capítulo 7 (...) pode servir de ponto de partida para uma visão final da busca amorosa de Horacio Oliveira, tal como se mostra no nível da linguagem, especificamente no plano das imagens, com todas as implicações aludidas (inclusive as que dizem respeito à montagem dos fragmentos). É uma cena microscópica, intercalada à narrativa dos primeiros tempos em Paris, composta por dois parágrafos, em que se narra, em primeira pessoa, um verdadeiro close cinematográfico, num grande plano, um beijo. (ARRIGUCCI JR., 1995, p. 298)

Essa mistura de linguagens estéticas faz com que a obra de Cortázar integre o rol de propostas modernas que desafiam os parâmetros tradicionais da instituição arte. Aliás, a “simples” ideia de dedicar um capítulo inteiro à cena de um beijo é algo bastante subversivo. Tal procedimento não seria bem visto no contexto das artes clássicas, as quais seguiam à risca princípios aristotélicos de início, meio e fim. No capítulo 7, estamos diante de um fragmento que conjuga palavra e movimento com o intuito de “filmar” uma cena que é, ao mesmo tempo, literária e cinematográfica.

3. A invenção do glíglico e os artificios dadaístas

Andávamos por Paris sem nos procurar, mas sabendo sempre que andávamos para nos encontrar (CORTAZAR, 2014, p. 11-2).

Walter Benjamin acreditava que, antes mesmo da consolidação do cinema como arte, os dadaístas já produziam efeitos filmicos por intermédio de recursos pictóricos (BÜRGER, 2017, p. 72). Como nos explica Bosi (2008, p. 53), a escola dadaísta surgiu como resposta à Primeira Guerra e seus principais baluartes artísticos eram: nihilismo, auto-irrisão e autodestruição. Em complemento, as considerações de McGinity (2011) fornecem-nos um panorama geral acerca dos objetivos das vanguardas dada:

[Os dadaístas] promoveram a não-estética, o ilógico, a autocontradição (...). A promoção da incoerência em detrimento do sentido era o modo como o dadaísmo atacava a crença de que a sociedade podia usar a lógica e a ciência para resolver qualquer problema (p. 410-411).

O parâmetro norteador da autodestruição engendra na destruição da linguagem, tanto no plano da forma quanto no plano da expressão. O que os dadaístas costumavam fazer era saturar o ato de combinação, conceituado posteriormente por Wolfgang Iser (2002, p. 964-5), com o objetivo de revigorar as palavras, as línguas e as formas de ver e de sentir o mundo. Na prática, podemos observar essa destruição da linguagem no seguinte fragmento de um poema de Tristan Tzara: “Sarrajão”, traduzido por Sergio Maciel (2016):

a e ou tututu eu e ou o tututu
 drrrrrdrrrrdrrrrgrrrrgrrrrgrrrrrrrr
 peças de dura verde voam em meu quarto
 a e o i ii i e a ou ii ii ventre mostra o centro eu quero o tomar ambran bran
 bran e tornar centro dos quatro
 b e n g b o n g b e n g b a n g onde cê-vai iiiiiiiiiipieft
 (...)

Acreditamos que essas técnicas destrutivas tenham vencido o tempo e acabaram por ecoar no capítulo 68 de “O jogo da amarelinha”. No entanto, o desmantelamento linguístico, em Cortázar, persegue um propósito: a invenção do glíglico, linguagem elaborada por Horácio e Maga. Com o uso de neologismos, os itens lexicais sofrem expansões semânticas irreversíveis e não quantificáveis, pois:

O significado lexical é apagado para que outro se ilumine; troca pela qual a combinação produz pela qual a combinação produz uma relação de forma e fundo, que tanto permite uma delimitação dos campos lexicais entre si, quanto uma constante alteração de perspectivas. As transformações semânticas assumirão feições diferentes, dependendo de se a dimensão referencial diz respeito à forma (*Figur*) ou ao fundo (*grund*). A instabilidade de uma relação de tal modo organizada que conduz à oscilação, provoca um espectro semântico que não mais se deixa conduzir a nenhum dos dois campos lexicais (ISER, 2002, p. 963-4).

Nesse capítulo “poroso”, a energia cinematográfica do capítulo 7 é mantida e a significação parece, mais do que nunca, estar à mercê do receptor – característica típica da obra de arte vanguardista, de acordo com Bürger (2017, p. 129).

No mesmo instante em que ele lhe amalava o noêma, ela lhe dava com o clêmis e ambos caíam em hidromurias, em abanios selvagens, em sústalos exasperantes. De cada vez que procurava relamar as incopelusas, ele emaranhava-se num grimado queixoso e tinha de envulsionar-se de cara para o nóvalo, sentindo como se, pouco a pouco, as arnilhas se espechunassem, se fossem apeltronando, reduplicando, até ficar estendido com o trimalciato de ergomanina no qual se tivesse deixado cair umas filulas de cariacôncia. E, apesar disso, aquilo era apenas o princípio (...) (CORTÁZAR, 2014, p. 425).

Não nos arriscaremos, de modo algum, a elaborar uma leitura definitiva para o supracitado trecho. Consideramos somente que se trata de outra cena erótica: talvez, posterior àquela do capítulo 7. Com efeito, os “obstáculos linguísticos” conferem aspecto de penumbra aos quadros descritos. Após a leitura, resta-nos a sensação de que vimos apenas silhuetas e vultos que “se estrepulam” até o “limite das gunfias” (Id.). Desta vez com amparo da pirotecnia dadaísta, Cortázar arquiteta mais uma sequência cinematográfica que se destaca pelos procedimentos de montagens linguísticas:

Narrado em glíglico – a linguagem cifrada que Horácio e a Maga usavam, às vezes, por troça – o jogo erótico se converte numa paródia radical da linguagem erótica (...). Levada ao plano do vocábulo, a montagem aparece, novamente, como procedimento básico de construção, soldando cacos de palavras, justapondo neologismo ou entremeando-os a umas poucas palavras do espanhol, fazendo do todo coeso e capaz de desencadear novas associações no ato de leitura. (ARRIGUCCI JR., 1995, p. 303).

4. Considerações finais

Em “O jogo da amarelinha”, a interação entre as artes transcende o que este artigo foi capaz de expor. Adorno (2018, p. 22) assinala que, na modernidade, técnicas musicais influenciam os princípios de composição da prosa. A obra de Cortázar é ótima para exemplificar essa ideia do teórico de Frankfurt, uma vez que parece ser regida pelos compassos e pelos improvisos do jazz. No que diz respeito ao diálogo entre literatura e cinema, pudemos notar, com auxílio da pesquisa de Arrigucci Jr. (1995), que técnicas como corte, *close up* e montagem estão presentes no texto do escritor argentino. Em relação às vanguardas, se formos além, perceberemos que outras vertentes (além da dadaísta) deixaram seus traços na composição da obra cortaziana. O acaso, elemento característico do movimento surrealista (BÜRGER, 2017, p. 147), perpassa a história amorosa de Horácio e Maga, que nunca se procuram mas sempre se encontram na Cidade das Luzes. Por fim, notamos que os procedimentos destrutivos dadaístas se combinam com os movimentos cinematográficos para nos fornecer uma cena em parca luz no capítulo 68.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **A arte e as artes**: primeira introdução à teoria estética. Tradução de Rodrigo Duarte. 2. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2006.

ARRIGUCCI JR., Davi. **O escorpião encalacrado**: a poética da destruição em Julio Cortázar. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BUONARROTI, Michelangelo. **Sistine Chapel**. 1512. Afresco. Disponível em: <https://adoremus.org/2012/12/15/Sistine-Chapel/>. Acesso em: 10 nov. 2019. 11h:50min:00seg.

BÜRGER, Peter. **Teoria da Vanguarda**. Tradução de José Pedro Antunes. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

BOSI, Alfredo. Vanguarda e vanguardas. In: SCHWARTZ, Jorge (org.). **Vanguardas latino-americanas**: polêmicas, manifestos e textos críticos. São Paulo: Edusp, 2008. pp. 51-58.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Tradução de Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure**: fundamentos e visão crítica. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CASTRO, Nazaret. **Las cartas de Cortázar**. Buenos Aires: Elo Mundo, 17 jul. 2012. Disponível em: elmundo.es/america/2012/07/15/argentina/1342361857.html. Acesso em: 6 nov. 2019. 10h:25min30seg.

CORTÁZAR, Julio. **O jogo da amarelinha**. Tradução de Fernando Castro Ferro. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

DUCHAMP, Marcel. **Fountain**. 1917, replica 1964. Porcelana. Disponível em: tate.org.uk/artworks/duchamp-fountain-t07573. Acesso em: 10 nov. 2019. 15h:25min:00seg.

EPISODE 17: Marcel Duchamp's Fountain. [Locução de:] Tamar Avishai. [S. 1]. The Lonely Palette. 19 abr. 2017. Podcast. Disponível em: <http://www.thelonelypalette.com/episodes/2017/4/17/episode-17-marcel-duchamps-fountain>. Acesso em: 30 out. 2019. 15h:20min:50seg.

GWYNNE, Paul. Teto da Capela Sistina (1508-1512): Michelangelo (1475-1564). In: FARTHING, Stephen (org.). **Tudo sobre arte**. Tradução de Paulo Polzonoff Jr. et al. Rio de Janeiro: Sextante, 2011. pp. 178-179.

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no ficcional. Tradução de Heidrun Krieger Olinto e Luiz Costa Lima. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **Teoria da literatura em suas fontes**: vol. 2. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. pp. 955-985.

MACIEL, Sergio. **Quatro poemas de Tristan Tzara**, por Sergio Maciel e Google Tradutor. Escamandro, 12 set. 2016. Disponível em: <https://escamandro.wordpress.com/2016/09/12/quatro-poemas-de-tristan-tzara-por-sergio-maciel-e-google-tradutor/>. Acesso em: 8 nov. 2019.

MCGINITY, Larry. Dadaísmo. In: FARTHING, Stephen (org.). **Tudo sobre arte**. Tradução de Paulo Polzonoff Jr. et al. Rio de Janeiro: Sextante, 2011. pp. 410-411.

MURICY, Katia. O sublime e a alegoria. **O que nos faz pensar**, nº21, pp. 39-52, mai. 2007. Semestral. Disponível em: http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/import/pdf_articles/OQNFP_21_03_katia_muricy.pdf. Acesso em: 5 nov. 2019. 15h:30min:00seg.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, A. et al. **A personagem de ficção**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos**: ensaios sobre dependência cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

VALÉRY, Paul. Poesia e pensamento abstrato. Tradução de Maiza Martins Siqueira. In: **Varietades**. São Paulo: Iluminuras, 1991.

DON QUIJOTE, SANCHO PANZA E A HIPÓTESE DO CONHECIMENTO MÚTUO NA INTERAÇÃO VERBAL

LETÍCIA DOS SANTOS CAMINHA¹ E SEBASTIÃO LOURENÇO DOS SANTOS²

Universidade Estadual de Ponta Grossa

leticia.94@outlook.com, lorecutp@hotmail.com

Resumo: O trabalho discute a hipótese do conhecimento mútuo na interação verbal, a partir da obra *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, tendo como principal perspectiva teórica a Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 2001). Há um crescente interesse, no âmbito dos estudos pragmáticos, em entender como um fenômeno complexo como a comunicação pode ser, na maioria das vezes, bem-sucedido e como indivíduos com conhecimento de mundo tão distintos são capazes de se entender mutuamente, de modo a interpretar os enunciados que trocam com seus pares, mesmo que o significado do que dizem não seja expresso tão claramente. Essas e outras questões de ordem pragmática, implicadas no estudo da comunicação humana, têm mobilizado diversas ciências como a filosofia da linguagem, a psicologia e a própria pragmática a considerar a hipótese do conhecimento mútuo entre falante e ouvinte. No entanto, abordagens pragmáticas de orientação cognitiva, como a Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1995) refutam a hipótese de um conhecimento compartilhado igualmente pelos interlocutores e descrevem a comunicação como um processo ostensivo-inferencial. Assim sendo, este trabalho analisa os diálogos que ocorrem entre don Quijote e Sancho Panza no capítulo VIII do texto cervantino, que apresenta o episódio de *Los molinos de viento*, e busca observar como a hipótese do conhecimento mútuo dá lugar a uma concepção ostensiva-inferencial da comunicação humana.

Palavras-Chave. Teoria da Relevância. Don Quijote de la Mancha. Interação Verbal. Hipótese do Conhecimento Mútuo.

Abstract: The paper discusses the hypothesis of mutual knowledge in verbal interaction, based on Miguel de Cervantes' *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, having as main theoretical perspective the Theory of Relevance (SPERBER; WILSON, 1995). There is a growing interest within pragmatic studies to understand how a complex phenomenon such as communication can most often be successful and how individuals with such different world knowledge are able to understand each other so as to interpret the statements they exchange with their peers, even if the meaning of what they say is not expressed so clearly. These and other pragmatic questions, implicated in the study of human communication, have mobilized several sciences such as philosophy of language, psychology and pragmatics itself to consider the hypothesis of mutual knowledge between speaker and listener. However, pragmatic approaches of cognitive orientation, such as Relevance Theory (SPERBER; WILSON, 1995) refute the hypothesis of knowledge shared equally by the interlocutors and describe communication as an ostensive-inferential process. Thus, this paper analyzes the dialogues that occur between don Quijote and Sancho Panza in chapter VIII of the cervantine text, which presents the episode of *Los molinos de viento*, and seeks to observe how the hypothesis of mutual knowledge gives rise to an ostensible-inferential conception of human communication.

Key words. *Relevance theory. Don Quijote of the Spot. Verbal interaction. Hypothesis of Mutual Knowledge.*

1. Introdução

Há um crescente interesse, no âmbito dos estudos pragmáticos, em entender como um fenômeno tão complexo como a comunicação verbal pode ser, na maioria das vezes, bem-sucedido (DASCAL, 1999) e como indivíduos com conhecimento de mundo tão distintos são capazes de se entender mutuamente, de modo a interpretar os enunciados que trocam com seus pares, mesmo que o significado do que dizem não seja expresso tão claramente (SPERBER; WILSON, 2001). Essas e outras questões de ordem pragmática têm mobilizado diversas áreas da linguagem e da comunicação a considerarem a hipótese do conhecimento mútuo entre falante e ouvinte e descreverem a interpretação como um processo de codificação e decodificação linguística.

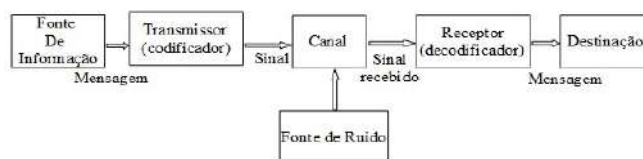
No entanto, a ideia de linguagem como ação proposta no âmbito dos estudos pragmáticos nos leva a considerar que o sucesso da comunicação verbal não é condicionado pela existência de um conhecimento mútuo entre os interlocutores e nem mesmo pelas atividades de codificação e decodificação linguística, mas é determinado, sobretudo, pela capacidade para evidenciar e reconhecer, por meio do contexto de interação, as intenções comunicativas e informativas expressas pelos enunciados.

Este argumento ancora-se precipuamente no fato de cada indivíduo ser altamente idiossincrático, o que inviabiliza a construção de um conhecimento comum que possa ser mutuamente compartilhado durante a interação a fim de garantir o sucesso de uma comunicação (de)codificadora. É devido a essas limitações que abordagens pragmáticas de orientação cognitiva, como a Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1995) refutam a hipótese de um conhecimento compartilhado igualmente pelos interlocutores e descrevem a comunicação como um processo ostensivo-inferencial.

Assim sendo, este trabalho analisa os diálogos que ocorrem entre os personagens don Quijote e Sancho Panza, no capítulo VIII da obra *El Ingenioso Hidalgo Don Qujote de la Mancha*, de Miguel de Cervnates. Nos diálogos do episódio de *Los molinos de viento*, buscamos observar como a hipótese do conhecimento mútuo dá lugar a uma concepção ostensiva-inferencial da comunicação humana, como sugere a Teoria da Relevância. Apresentamos preliminarmente uma discussão teórica acerca da hipótese do conhecimento mútuo na interação verbal e a descrição da comunicação pragmática para, em seguida, abordarmos analiticamente a interação dos personagens cervantinos.

2. O modelo semiótico da comunicação e a hipótese do conhecimento mútuo na interação verbal

A imagem abaixo traz a figura clássica que representa o modelo semiótico da comunicação, predominante nas teorias semióticas que antecedem a consolidação da pragmática:



MODELO SEMIÓTICO DA COMUNICAÇÃO

Fonte: Adaptado de Shanon e Weaver (1949)

Neste modelo, o fluxo de informações trocadas por falante e ouvinte é explicado da seguinte forma: o falante elabora uma mensagem que é codificada linguisticamente e transmitida ao seu ouvinte por meios acústicos e o ouvinte deve decodificá-la para ter acesso ao seu significado, assim “produção e compreensão envolvem os mesmos procedimentos só que em ordem oposta” (PARRET, 1988, p. 206).

Todavia, é consenso entre as teorias pragmáticas que o modelo semiótico é uma representação ingênua da comunicação verbal por considerar produção e interpretação como processos inteiramente simétricos, sendo a interpretação uma mera inversão da atividade de produção, o que pressupõe a existência de um conhecimento mútuo entre os interlocutores, isto é, um conhecimento igualmente e simultaneamente compartilhado que garanta o sucesso da comunicação verbal. No modelo semiótico, o êxito da comunicação verbal é inteiramente dependente do conhecimento mútuo, assim ele não seria apenas uma hipótese, mas um pré-requisito:

Para que o ouvinte tenha a certeza de fazer a recuperação da interpretação correta, aquela que a pessoa falante pretendia, cada pormenor da informação contextual utilizado na interpretação da elocução tem de ser não só conhecido pela pessoa falante e pelo ouvinte, mas também conhecido mutuamente [...] Se a única maneira de comunicar uma mensagem é através da sua codificação e descodificação [...] então o contexto em que é compreendida uma elocução qualquer tem de estar estritamente limitado ao conhecimento mútuo; [...] Uma pessoa que vá adoptar essa hipótese estará assim inevitavelmente forçada à conclusão de que quando os seres humanos tentam comunicar uns com os outros, estão a pretender atingir algo que nunca, de facto, podem atingir (SPERBER; WILSON, 1995, p. 49).

Na comunicação, dentro dos parâmetros semióticos, o conhecimento mútuo seria então um ideal a ser alcançado, o que impõe ao modelo uma série de limitações, já que, numa situação comunicativa real, muito daquilo que comunicamos não poderia ser traduzido em códigos linguísticos a fim de falante e ouvinte construir significados idênticos. Nesse sentido, a descrição pragmática da comunicação tem se apresentado como uma alternativa mais fiel à complexidade implicada nos processos de produção e interpretação dos enunciados, pois nela o sucesso da comunicação depende, como tratamos mais adiante, da capacidade dos interlocutores para evidenciar e reconhecer as intenções comunicativas e informativas por meio do contexto da interação.

3. A comunicação pragmática na Teoria da Relevância (TR)

No modelo pragmático da comunicação, a intenção é propriedade que permite duas ou mais pessoas se comunicarem e a comunicação é bem-sucedida quando os falantes

conseguem explicitar suas intenções de forma clara e os ouvintes conseguem inferi-la. As intenções não podem ser codificadas ou decodificadas, uma vez que um processo de inferência não se restringe à decodificação e envolve habilidades psicocognitivas que estão intimamente relacionadas ao contexto em que ocorre a interação verbal (SANTOS, 2013).

Logo, a comunicação se reverte em um fenômeno complexo que inclui em seu estágio mais elementar as atividades de codificação e decodificação, pois se baseia, em sua maior parte, na evidencia de intenções e na inferência dessas intenções pelo ouvinte, e todos esses processos dependem estritamente do contexto que se coaduna a uma multiplicidade de processos cognitivos para garantir o sucesso da interação verbal, descartando a hipótese de um conhecimento mútuo previamente compartilhado pelos interlocutores.

Nessa conjuntura, a *TR* entende a comunicação como um processo ostensivo-inferencial: ostensivo porque parte do pressuposto de que os falantes ostentam pistas sobre aquilo que pretendem comunicar, e inferencial porque os ouvintes devem inferir o significado dos enunciados que lhe são dirigidas com o auxílio das informações fornecidas pelo contexto no qual interagem. A inferência seria o processo cognitivo de busca pelo significado e a ostensão, a evidência da intenção comunicativa a ser inferida.

Assim sendo, a interpretação do significado dos enunciados depende não só da capacidade do falante em tornar a sua intenção informativa o mais relevante possível, mas também a capacidade do ouvinte para inferir, através de suas crenças, expectativas e conhecimento de mundo, a intenção do locutor em informar determinado significado – e não outro. Logo, “a comunicação é bem-sucedida, não quando os ouvintes decodificam o enunciado linguisticamente, mas quando inferem o ‘significado’ daquilo que a pessoa falante quer dizer com ele” (SPERBER; WILSON, 1995, p. 56.).

Para a *TR*, as intenções comunicativas do indivíduo são reconhecidas a partir de elementos não linguísticos, ou seja, o reconhecimento de intenções é determinado pelo contexto em que ocorre a interação verbal. A inferência realizada pelo ouvinte para chegar ao significado daquilo que foi dito pelo falante, conforme a *TR*, depende essencialmente de informações contextuais extralinguísticas, haja vista que:

O contexto é uma construção psicológica formada por um subconjunto de suposições que o ouvinte tem do mundo. (...) Um contexto não está limitado nem às informações que se referem ao ambiente físico imediato, nem às informações que se referem às elocuições imediatamente anteriores” (SPERBER; WILSON, 1995, p. 45-46).

Assim, a inferência do significado realizada pelo ouvinte é determinada também por seu ambiente cognitivo. Para a *TR* o ambiente cognitivo do ouvinte é parte integrante do que chamamos de contexto mental. O ambiente cognitivo é formado por um conjunto de suposições que o indivíduo representa em sua mente e as aceita como verdadeiras (SPERBER; WILSON, 1995). É a partir do estímulo dessas suposições que o ouvinte infere o significado daquilo que lhe foi dito. Os estímulos cognitivos podem dar-se por meio de efeitos de contradição, fortalecimento e combinação das suposições já existentes na mente do ouvinte e quanto maior for o número de suposições estimuladas por uma nova informação, seja por fortalecimento, combinação ou contradição, maior será sua relevância.

Segundo a *TR*, a relevância é um fator determinante nos processos inferenciais, pois é através dela que se dá a seleção dos conhecimentos utilizados na interpretação do significado dos enunciados. A entrada da informação na mente do ouvinte (input) provocará o estímulo

das suposições mentais mais salientes e por meio dessas o ouvinte construiu o significado do enunciado que lhe foi dirigido. Assim, a relevância é um fator que opera a “custo-benefício”, ou seja, quanto menor for o esforço empregado no estímulo das suposições mentais do ouvinte para o processamento de uma informação, maior será sua relevância.

Conseqüentemente, num processo inferencial a mente trabalhará com as suposições que são manifestas ao ouvinte e encontram-se mais salientes em seu contexto mental. É nesse aspecto que se encontram os riscos de uma comunicação falhar, pois caso o falante não deixe suas intenções comunicativas suficientemente claras, o ouvinte pode inferi-las de acordo com as suposições mentais que para ele são mais relevantes, resultando problemas comunicativos de ordem essencialmente pragmática e não apenas linguística.

Essas considerações, a princípio, nos parecem vagas, mas a seguir observaremos como elas se fazem presentes na comunicação verbal. Para tanto, analisamos os diálogos do capítulo VIII da primeira parte da obra *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, o episódio de *Los molinos de viento*, buscando identificar como a hipótese do conhecimento mútuo dá lugar à concepção ostensiva-inferencial da comunicação que, apensar de não a isentar de riscos, se apresenta como uma descrição mais fiel à complexidade desse processo.

4. Análise

O episódio de *Los molinos de viento*, possivelmente o mais conhecido de todo o romance cervantino, apresenta uma situação comunicativa estabelecida pelos protagonistas don Quijote e Sancho Panza. Como nos demais diálogos que ocorrem entre os dois personagens, neste capítulo da obra, o cabedal cultural do fidalgo, leitor das novelas de cavalaria, é contrastado com o conhecimento de mundo rudimentar de seu escudeiro. O diálogo é iniciado quando don Quijote anuncia a Sancho Panza que vê cerca de quarenta gigantes com quem pretende travar uma grande batalha:

- [...] Y así como Don Quijote los vió, dijo a su escudero:
- La ventura va guiando nuestras cosas mejor de lo que acertáramos a desear; porque ves allí, amigo Sancho Panza, donde se descubren treinta o poco más desaforados gigantes con quien pienso hacer batalla, y quitarles a todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer: que esta es buena guerra, y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra.
- ¿Qué gigantes? dijo Sancho Panza.
- Aquellos que allí ves, respondió su amo, de los brazos largos, que los suelen tener algunos de casi dos leguas.
- Mire vuestra merced, respondió Sancho, que aquellos que allí se parecen no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que volteadas del viento hacen andar la piedra del molino.
- Bien parece, respondió Don Quijote, que no estás cursado en esto de las aventuras; ellos son gigantes, y si tienes miedo quítate de ahí, y ponte en

oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla (CERVANTES, 2004, p. 75).

A patologia mental de don Quijote, ocasionada pelas intensas e contínuas leituras das novelas de cavalaria, faz com que o fidalgo veja os moinhos de vento como gigantes de braços longos, enquanto Sancho Panza, consciente de que o que vê são apenas moinhos de vento, tenta alertar o cavaleiro sobre a realidade e afirma que aquilo que seu amo pensa serem longos braços são, na verdade, as grandes aspas que se movimentam com o vento. Apesar de presenciarem o mesmo evento – grandes moinhos de vento em trabalho – os protagonistas interpretam-no de maneiras absolutamente distintas. Quando enxerga os moinhos de vento don Quijote tem o conhecimento adquirido durante as leituras novelas de cavalaria estimulado, e por meio dele interpreta tudo que vê e ouve em suas aventuras. Já Sancho Panza, sem nenhuma influência de ordem patológica, interpreta tudo o que vê e ouve de acordo com o seu conhecimento de mundo campesino e rudimentar.

Após investir contra os moinhos de vento e ser lançado ao chão pelas aspas que se moviam, ferido, o cavaleiro é socorrido por seu escudeiro que lhe adverte sobre a interpretação equivocada que faz sobre o que vê:

-¡Válame Dios! dijo Sancho; ¿no le dije yo a vuestra merced que mirase bien lo que hacía, que no eran sino molinos de viento, y no los podía ignorar sino quien llevase otros tales en la cabeza?

-Calla, amigo Sancho, respondió Don Quijote, que las cosas de la guerra, más que otras, están sujetas a continua mudanza, cuanto más que yo pienso, y es así verdad, que aquel sabio Frestón, que me robó el aposento y los libros, ha vuelto estos gigantes en molinos por quitarme la gloria de su vencimiento: tal es la enemistad que me tiene; mas al cabo al cabo han de poder poco sus malas artes contra la voluntad de mi espada.

-Dios lo haga como puede, respondió Sancho Panza (CERVANTES, 2004, p. 76).

Don Quijote replica, dizendo que as batalhas estão sujeitas à mudança e que possivelmente os gigantes se transformaram em moinhos devido à maldade de Frestão, seu inimigo imaginário. Sancho Panza não mais discorda de seu amo e deixa a solução do caso às forças divinas. Novamente encontramos um “engasgo” na comunicação dos protagonistas, uma vez que a diferença entre o conhecimento de mundo dos personagens inviabiliza o sucesso da comunicação verbal e impossibilita um acordo sobre a situação. Inferimos que don Quijote não tem êxito no reconhecimento das intenções informativas de Sancho Panza em livrá-lo do perigo. O Cavaleiro da Triste Figura insiste em discordar do escudeiro e segue tentando contextualizá-lo na realidade que abstraiu a partir das novelas de cavalaria:

[...] Iba muy pesaroso por haberle faltado la lanza y diciéndoselo a su escudero, dijo:

-Yo me acuerdo haber leído que un caballero español, llamado Diego Pérez de Vargas, habiéndosele en una batalla roto la espada, desgajó de una encina un pesado ramo o tronco, y con él hizo tales cosas aquel día, y machacó tantos moros, que le quedó por sobrenombre Machuca [...] Hete dicho esto, porque de la primera encina o roble que se me depare, pienso desgajar otro tronco tal y bueno como aquel, que me imagino y pienso hacer con él tales hazañas, que tú te tengas por bien afortunado de haber merecido venir a verlas, y aser testigo de cosas que apenas podrán ser creídas.

-A la mano de Dios, dijo Sancho, yo lo creo todo así como vuestra merced lo dice; pero enderécese un poco, que parece que va de medio lado, y debe de ser del molimiento de la caída.

-Así es la verdad, respondió Don Quijote; y si no me quejo del dolor, es porque no es dado a los caballeros andantes quejarse de herida alguna, aunque se le salgan las tripas por ella.

-Si eso es así, no tengo yo que replicar, respondió Sancho; pero sabe Dios si yo me holgara que vuestra merced se quejara cuando alguna cosa le doliera. De mí sé decir, que me he de quejar del más pequeño dolor que tenga, si ya no se entiende también con los escuderos de los caballeros andantes eso del no quejarse (CERVANTES, p. 76-77).

Não conhecendo os costumes cavalerescos, Sancho Panza aceita as elucubrações de don Quijote sobre a substituição de sua lança por um pedaço de tronco e reitera que acredita ser possível vencer batalhas com ele, assim como propõe o cavaleiro. Sancho Panza não esconde o seu desconhecimento sobre os preceitos da cavalaria, mas reconhece a intenção do fidalgo louco quando tenta informá-lo sobre os comportamentos que ele deve ter para que atenda as expectativas do que se convencionou ser um bom escudeiro na ficção das novelas de cavalaria:

-Aquí, dijo en viéndole Don Quijote, podemos, hermano Sancho Panza, meter las manos hasta los codos en esto que llaman aventuras, mas advierte que, aunque me veas en los mayores peligros del mundo, no has de poner mano a tu espada para defenderme, si ya no vieres que los que me ofenden es canalla y gente baja, que en tal caso bien puedes ayudarme; pero si fueren caballeros, en ninguna manera te es lícito ni concedido por las leyes de caballería que me ayudes, hasta que seas armado caballero.

-Por cierto, señor, respondió Sancho, que vuestra merced será muy bien obedecido en esto, y más que yo de mí me soy pacífico y enemigo de meterme en ruidos y pendencias; bien es verdad que en lo que tocara a defender mi persona no tendré mucha cuenta con esas leyes, pues las divinas y humanas permiten que cada uno se defienda de quien quisiere agraviarle.

-No digo yo menos, respondió Don Quijote; pero en esto de ayudarme contra caballeros, has de tener a raya tus naturales ímpetus.

-Digo que sí lo haré, respondió Sancho, y que guardaré ese precepto tan bien como el día del domingo (CERVANTES, 2004, p. 78-79).

Nesse fragmento identificamos a intenção de don Quijote em tornar o conhecimento apreendido em suas leituras mutuamente conhecido a Sancho. O fidalgo louco segue na tentativa de fazer com que Sancho Panza aprenda as normas da cavalaria e passe a comportar-se segundo suas expectativas e, embora o escudeiro reconheça a intenção de seu amo, é plausível identificar que o único conhecimento que se torna mútuo é aquele que seu amo evidencia por meio dos enunciados que lhe dirige.

5. Don Quijote, Sancho Panza e a hipótese do conhecimento mútuo na interação verbal

De acordo com Dascal (2006), é a partir de um estado mental patológico que conseguimos estabelecer parâmetros de normalidade para o comportamento humano. Na esteira de suas afirmações, defendemos que a partir do fracasso de uma situação comunicativa é possível identificar quais aspectos da comunicação verbal se fazem indispensáveis ao seu sucesso. Assim sendo, os desentendimentos que ocorrem entre don Quijote, uma mente patológica, e Sancho Panza, uma mente que se encaixa no que convencionamos ser normal, nos servem de diretrizes para uma análise pragmática da comunicação verbal.

Nos diálogos de don Quijote e Sancho Panza constatamos que os “engasgos” comunicativos ocorrem devido aos personagens não compartilharem um conhecimento mutuamente, isto é, os protagonistas reforçam a asserção de que os indivíduos são altamente idiossincráticos e de que não é possível que dois ou mais indivíduos possam ter um conhecimento idêntico, mutuamente compartilhado com seus pares em suas interações, de modo que a comunicação verbal possa se servir apenas por processos de codificação e decodificação.

Quando don Quijote avança sobre os moinhos de vento acreditando serem gigantes de braços longos e Sancho Panza o adverte sobre a realidade, o fidalgo não reconhece as intenções informativas do escudeiro de livrá-lo do perigo. Nesse momento da narrativa, é possível identificar a tentativa de ação por meio da linguagem de Sancho Panza, em alertar don Quijote sobre os moinhos – ele tem a intenção de agir sobre seu amo, modificando sua representação mental sobre os moinhos para que ele desista de atacá-los. Desse modo, Sancho ostenta sua intenção informativa, mas não obtém êxito, pois don Quijote não a interpreta como Sancho esperava, pois o fidalgo não dispõe de um mesmo conhecimento sobre a situação.

A ausência de um conhecimento mutuamente compartilhado fica ainda mais evidente quando don Quijote tentar contextualizar Sancho Panza nos preceitos cavalerescos. Neste trecho do diálogo os personagens tentam partilhar minimamente o seu conhecimento de mundo, o que nos leva a observar que somente as atividades de codificação e decodificação não seriam suficientes para garantir o sucesso de sua interação. Devido a idiossincrasia, a comunicação só é garantida quando se pauta também nas atividades de ostensão e inferência, e isto faz com que observemos o funcionamento da propriedade de relevância das informações na comunicação verbal. Em geral, os ouvintes tendem a interpretar as informações que lhe são relevantes e a relevância do significado está estritamente relacionada ao nosso conhecimento de mundo prévio.

6. Considerações finais

A breve explanação teórica feita nas seções que antecedem a análise e a discussão sobre a hipótese do conhecimento mútuo na interação verbal em *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* nos possibilitam considerar que o modelo semiótico da comunicação,

baseado em atividades de codificação e decodificação, dá lugar a uma teoria pragmática da comunicação que a descreve como um processo ostensivo-inferencial: a Teoria da Relevância.

Na análise dos diálogos entre os protagonistas cervantinos é possível identificar que a interação verbal, em geral, não é restrita à (de)codificação, mas ampara-se, sobretudo, na evidência e no reconhecimento de intenções, uma vez que, como constatado, a hipótese do conhecimento mútuo é apenas uma simplificação ingênua da comunicação humana que tende a ser um fenômeno muito mais complexo que não se reduz às propriedades de um código linguístico.

Logo, no episódio de *Los molinos de viento*, encontrado no capítulo VIII da obra, podemos observar como os processos de ostensão e inferência se revelam na comunicação verbal e como uma falha originada nesses processos pode afetar o sucesso da comunicação, resultando em verdadeira *quijotadas*.

Referências Bibliográficas

CERVANTES Miguel de. **Don Quijote de la Mancha**. São Paulo: Real Academia Española: Asociación de Academias de la Lengua Española, 2004.

DASCAL, M. **Interpretação e compreensão**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

PARRET, Herman. **Enunciação e pragmática**. Campinas: Unicamp, 1988.

SANTOS, Sebastião Lourenço. **Contexto e contextualização**: quando o significado acontece. Anais do VII Ciclo de estudos em Linguagem. Ponta Grossa: 2013.

SHANNON, C. E.; WEAVER, W. **The Mathematical Theory of Communication**. Urbana: University of Illinois Press, 1949.

SPERBER, D; WILSON, D. **Relevância: comunicação e Cognição**. Tradução de Helen Santos Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. (Original em 1986).

INFOGRÁFICOS SOB A PERSPECTIVA DA MULTIMODALIDADE

LOUISE CRABI ANDRADE, MAURICÉIA SILVA DE PAULA VIEIRA

Universidade Federal de Lavras

louisecrabiandrade@hotmail.com, mauriceia@ufla.br

Resumo: *Os textos que circulam socialmente estão inseridos em gêneros textuais, logo estão intrinsecamente ligados à vida cultural e social. À vista disso, torna-se importante a compreensão de como esses textos se constituem e atuam nas esferas sociais, bem como de conceitos ligados à eles, tais como a multimodalidade e a noção de letramento. Nesse sentido, o presente artigo objetiva discutir esses conceitos e associá-los ao gênero textual infográfico.*

Palavras-chave: *Gênero textual. Multimodalidade. Infográfico.*

Abstract: *The texts that circulate socially are inserted in textual genres, therefore they are intrinsically linked to cultural and social life. In view of this, it is important to understand how these texts are constituted and act in the social spheres, as well as concepts related to them, such as multimodality and the notion of literacy. In this sense, this article aims to discuss these concepts and associate them with the textual genre infographic.*

Keywords: *Textual genre. Multimodality. Infographic.*

1. Introdução

Os gêneros textuais são, segundo Marcuschi, “fenômenos históricos que estão profundamente vinculados à vida cultural e social” (2002, p. 1). À vista dessa afirmação, é perceptível a importância de se estudar os textos presentes na sociedade, suas características e funcionalidades, para que se possa compreender concepções presentes no contexto social, formas de se interagir uns com os outros em diferentes situações, entre outros aspectos. A partir disso, este trabalho elege como objeto de estudo o gênero textual infográfico, que se constitui como uma “criação gráfica que utiliza recursos visuais (desenho, fotografias, tabelas etc.), conjugados a textos curtos, para apresentar informações jornalísticas de forma sucinta e atraente” (RABAÇA & BARBOSA, 2001, P. 388). Desse modo, objetiva-se compreender a noção de gêneros textuais e a importância deles, bem como o gênero textual eleito como foco. Além disso, objetiva-se ainda discutir o conceito de multimodalidade, característica presente nos gêneros textuais e que contribui para a interação por meio deles.

2. Os gêneros textuais

Ao se considerar que os gêneros textuais fazem parte efetivamente da sociedade e tem sua produção de forma contínua, faz-se necessário o estudo sistemático das formas pelas quais eles se compõem e das funções que assumem. Para tanto, o presente trabalho se fundamenta nos estudos de Marcuschi (2002) e Bakhtin (1992) acerca das definições de gêneros textuais, que são entendidos como formas relativamente estáveis nas quais os textos circulam. Segundo

os autores, à medida que um grupo de textos compartilha as mesmas características linguísticas e/ou extralinguísticas, eles podem fazer parte de um mesmo gênero. Somado a isso, seus estudos foram utilizados buscando-se entender a partir de quais circunstâncias os gêneros, e mais especificamente o gênero infográfico, surgem.

2.1. As variabilidades dos gêneros

Os fatores de textualização fornecem ao texto a condição de um texto ser um texto e não apenas um amontoado de palavras. À vista disso, tem-se o estudo dos gêneros textuais. Eles são utilizados para organizar os textos que circulam socialmente em categorias, de acordo com as características comuns presentes em cada um. Assim, de acordo com Marcuschi (2002), os gêneros são práticas sócio históricas, criadas para estabilizar as atividades comunicativas de uma dada comunidade linguística. Além disso, caracterizam-se como formas relativamente estáveis, ou seja, não há uma regra que determina que todos os gêneros devem se comportar da mesma maneira e em todos os momentos, mas há sempre uma característica em comum, presente na maioria deles. O gênero receita, por exemplo, é caracterizado por ter um título, os ingredientes e, em seguida, o modo de preparo. Porém, ele também pode ser veiculado em um bate-papo entre amigas, passando direto para o modo de preparo, sem citar os ingredientes no início. Desse modo, fica claro que os gêneros possuem uma estrutura e características decorrentes dela, mas que também podem ser adaptados e incorporados em outros gêneros, justificando assim a definição das formas relativamente estáveis.

Os gêneros podem ainda ser caracterizados pelo estilo linguístico ou por estratégias linguísticas que lhe são atribuídas, e até pela construção composicional, que se refere à estrutura textual empregada no texto. Porém, a principal característica dos gêneros textuais é definida de acordo com sua funcionalidade, isto é, conforme o objetivo do produtor do texto. Tal qual acontece em uma receita, como citado anteriormente, os gêneros são maleáveis e se adaptam de acordo com o contexto e intenção que se tem ao produzi-los. Nesse sentido, por surgirem de acordo com a necessidade comunicativa dos falantes, os gêneros são infinitos, “pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável” (BAKHTIN, 1992, p. 279). Assim, ao longo do tempo, foram surgindo novos gêneros e, conseqüentemente, outros caíram em desuso. O desenvolvimento tecnológico, por exemplo, possibilitou o surgimento de diversos gêneros textuais, como o e-mail e os posts em blogs.

3. Multimodalidade

Um dos conceitos presentes no estudo acerca dos gêneros textuais é o conceito de multimodalidade. A multimodalidade consiste na articulação de diferentes linguagens para a criação do efeito desejado pelo produtor do texto. Kress e Van Leeuwen (2006; 2010) e Jewitt (2016) esclarecem sobre questões constitutivas do gênero multimodal e, conseqüentemente, ampliam a possibilidade de investigação de textos multimodais.

A multimodalidade está ligada a articulação de linguagens, ou seja, textos que englobem diferentes linguagens, ou como Dionísio (2005) aborda textos que englobem múltiplas fontes de linguagem. Quando se reflete sobre a ampliação do letramento e conecta-se a isso o letramento multimodal percebe-se a necessidade de discutir como promover a discussão sobre a leitura e produção de gêneros multimodais.

4. O gênero infográfico

Tecidas as considerações sobre os gêneros textuais e a multimodalidade, o próximo tópico a ser abordado é o infográfico. Também chamado de gráfico informativo, é uma “criação gráfica que utiliza recursos visuais (desenho, fotografias, tabelas etc.), conjugados a textos curtos, para apresentar informações jornalísticas de forma sucinta e atraente” (RABAÇA & BARBOSA, 2001, P. 388). Desse modo, a partir dessa combinação de modos de representação da linguagem a informação veiculada nesse tipo de texto se torna mais didática e atrativa ao leitor, pois “combina palavras com imagens, quando palavras apenas poderia ser cansativo para os leitores e a imagem apenas seria insuficiente” (HARRIS & LESTER, 2002, p. 205). Além disso, Ribeiro (2016) atesta que “a infografia [...] parece ter como meta facilitar a compreensão dos dados pelo leitor” (p. 38), justamente por, de certa forma, simplificar a informação que está sendo veiculada.

A princípio, esse tipo de texto costumava apenas circular em jornais e textos científicos “com a função de didatizar uma reportagem” (NASCIMENTO, 2012, p. 409), uma vez que, dependendo da complexidade da notícia, apenas com um texto verbal os leitores poderiam encontrar dificuldades de interpretação. Mas, com o advento da tecnologia os infográficos passaram a transitar em diversos âmbitos, como por exemplo em livros didáticos.

A leitura desse gênero, de acordo com Vieira (2014)

requer habilidades para integrar as informações verbais às informações veiculadas pelas imagens, pelos diagramas e pelas fotos que as acompanham. Uma leitura que não considere essas diferentes semioses pode resultar uma leitura parcial (VIEIRA, 2014, p. 7).

Dito de outro modo, o leitor necessita realizar uma leitura multimodal para a compreensão do texto. As semioses nesse gênero podem aparecer em forma de texto verbal e/ou imagético – este muitas vezes em maior quantidade do que o outro –, ou combinando palavras com imagens e acompanhados gráficos, setas, etc., os quais são organizados de modo que o leitor produza sentido e as informações se complementem. Alguns infográficos pressupõem certa ordem de leitura e, isso pode ser notado quando se há setas indicando a ordem dos textos, por exemplo. Porém, Dionísio (2008) prevê que não há regras quando se trata da leitura desse texto, pois

- a- Pode-se ler o texto como um todo, isto é, o texto verbal principal + o infográfico.
- b- Pode-se ler apenas o texto verbal principal e olhar as imagens.
- c- Pode-se ler apenas o infográfico, que possui seu próprio título e subtítulo. (DIONÍSIO, 2008, p. 127)

Sendo assim, em certos infográficos o leitor pode desenvolver autonomia para a leitura, podendo optar por diversos modos para construir sua interpretação do texto.

5. Análises e discussões

Os gêneros textuais, como citado anteriormente, possui características relativamente estáveis. Desse modo, o infográfico possui como característica intrínseca a ele a multimodalidade. Não há, a partir dos textos analisados, uma regra de disposição do texto na página, por exemplo. Porém, todos eles são construídos a partir da organização de diversos recursos que, juntos, no plano composicional do texto, representam diversos sentidos.

Além disso, os infográficos analisados comprovam o fato de que nem todos determinam um modo pelo qual esse texto deve ser lido. Muitas vezes o leitor tem autonomia para a leitura, porém, há os infográficos que indicam um modo de fazê-lo. Por exemplo, o infográfico “Alimentação saudável em dez passos” apresenta o passo a passo para uma alimentação saudável, e, de certa forma, sugere uma ordem de leitura, isto é, orienta o leitor por meio de um esquema.



Figura 1. Alimentação saudável em dez passos. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/687643436828373583/?lp=true>

O segundo infográfico, “Qual é a época certa?”, apresenta a melhor época de se encontrar determinados alimentos, a estação na qual eles são mais saborosos e saudáveis. Diferente do anterior, este é um texto mais detalhado, com uma grande variedade de cores e figuras. Há, neste texto, a linguagem verbal que informa o leitor acerca do tema do texto e, além disso, uma espécie de gráfico informando as “Dicas na hora da feira”, que informa ao leitor as melhores frutas, verduras e legumes de acordo com as estações do ano. Há, ainda, legendas que identificam as informações nutricionais dos alimentos de acordo com as cores deles.

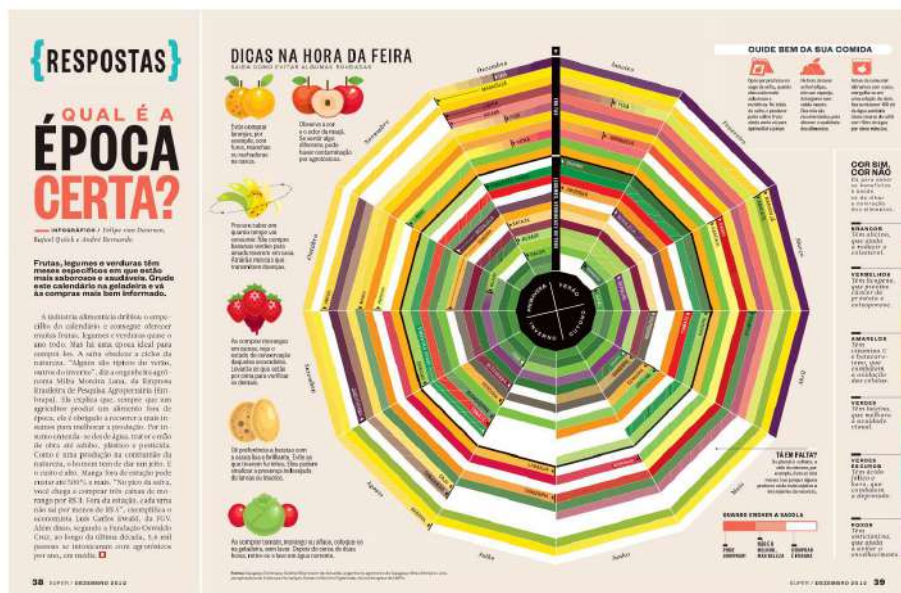


Figura 2. Qual é a época certa? Disponível em: <https://super.abril.com.br/blog/superlistas/o-melhor-do-ano-10-melhores-infograficos-da-super-em-2012/>

O terceiro e último infográfico foi produzido para quem está em dúvida de qual profissão do ramo audiovisual seguir. Esse texto pressupõe uma ordem de leitura de acordo com a resposta para a pergunta, isto é, guia o leitor por um caminho. Este não é um texto que apresenta grande variedade de cores, mas é possível perceber representações sociais como o verde e vermelho para as respostas sim e não.

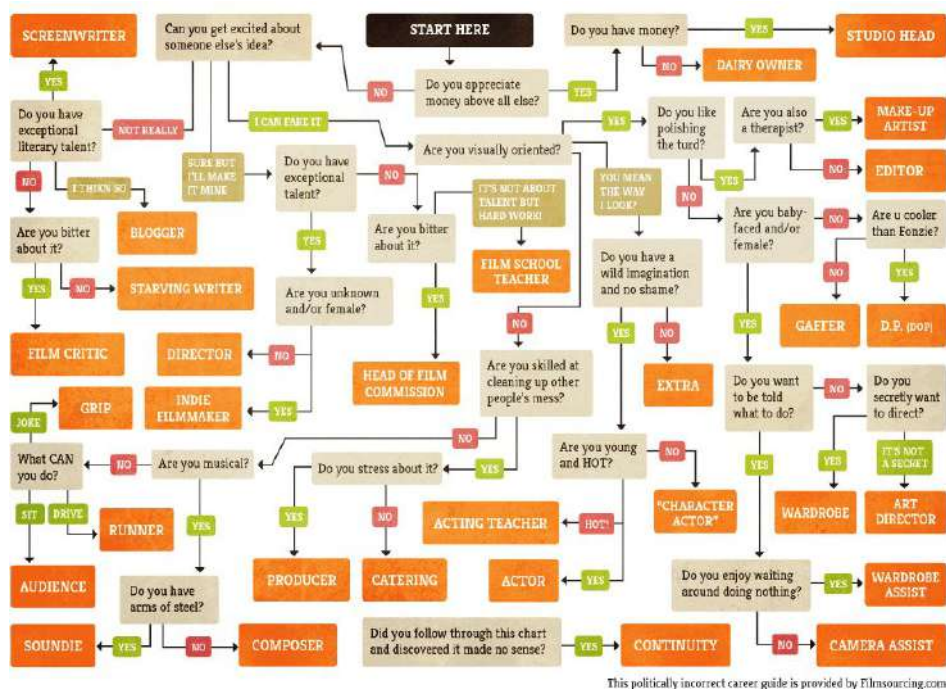


Figura 3. Guia de carreira politicamente incorreto de produção audiovisual. Disponível em: <https://rockcontent.com/blog/tipos-de-infografico/>

O três textos apresentados são configurados de formas distintas, indicam ou não uma ordem para leitura e, sobretudo, ilustram a multimodalidade presente nesse gênero, a partir das múltiplas formas de linguagem que apresentam.

6. Conclusão

Os gêneros textuais possibilitam uma organização dos diferentes textos presentes na sociedade em categorias, partindo-se das diversas características e elementos composicionais que apresentam. Desse modo, tem-se o gênero infográfico, que é produzido a partir da articulação de várias formas de linguagens, o que culmina na multimodalidade. Assim, os diferentes recursos semióticos de representação da linguagem constituem-se como estratégias de textualização importantes para a produção, recepção e circulação desse gênero.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich. **Estética da criação verbal**. Livraria Martins Fontes, 1992.

DIONISIO, Angela Paiva et al. **Gêneros textuais e ensino**. Lucerna, 2005.

DIONISIO, Ângela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (organizadores). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 3.ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 20, 2002.

NASCIMENTO, Rosemberg Gomes. Do verbal ao visual: uma análise multimodal de infográficos sob a ótica sistêmico-funcional. In: GRICOLETO, E.;

NARDI, F. S. (Org.). **Sintaxe em foco**. – Recife: PPGL/UFPE, 2012. p. 409-437.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. G. **Dicionário de comunicação**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

ESPAÇO E SENTIDOS: A CONSTRUÇÃO DE UM TERRITÓRIO QUADRINÍSTICO EM ANGOULÊME

LUCAS PITER ALVES-COSTA⁹⁴

Universidade Federal de Minas Gerais

alvescosta.lp@gmail.com

Resumo. *O objetivo deste trabalho é apresentar alguns elementos do espaço urbano de Angoulême, França, ressignificado como “capital dos quadrinhos”. A noção de território quadrinístico se configura quando os sujeitos, em seus papéis instituídos, tomam espaços físicos da cidade e elaboram várias materialidades discursivas que reforçam o sentido de “capital dos quadrinhos”. Algumas das bases teóricas para esta abordagem estão em Foucault (2013), Orlandi (2004, 2010) e Costa (2016).*

Palavras-Chave. *Banda desenhada. Angoulême. Discurso quadrinístico.*

Résumé. *Le but de cet article est de présenter certains éléments de l'espace urbain d'Angoulême, en France, redéfini en tant que « capitale de la bande dessinée ». La notion de territoire bédéistique est configurée lorsque des sujets, dans leurs rôles institués, prennent des espaces physiques de la ville et élaborent diverses matérialités discursives qui renforcent le sens de « capitale de la bande dessinée ». Certaines des bases théoriques de cette approche se trouvent dans Foucault (2013), Orlandi (2004, 2010) et Costa (2016).*

Mots-clés. *Bande dessinée. Angoulême. Discours bédéistique.*

1. Introdução

Este trabalho é um recorte de minha tese intitulada *Uma Análise do Discurso Quadrinístico: Práticas Institucionais e Interdiscurso*, na qual trabalho as relações entre agentes (sujeitos), práticas sociodiscursivas e materialidades discursivas como forma de apreender o interdiscurso e de organizar elementos aparentemente dispersos do que tenho chamado de instituição discursiva quadrinística, ou seja, os Quadrinhos como um campo de saberes onde se produzem as histórias em quadrinhos, as charges, as tiras, os romances gráficos etc. (COSTA, 2016).

O recorte para este trabalho se dá, especificamente, na abordagem dos espaços físicos institucionais como lugares de práticas sociodiscursivas e como materialidades discursivas do campo quadrinístico. A elaboração de espaços específicos para fazer circular o discurso quadrinístico – tais como museus, galerias, livrarias especializadas, etc. – é vista aqui como prática discursiva que serve para dar visibilidade/legitimidade/manutenção ao estatuto dos autores e das obras, e do próprio saber quadrinístico em relação às outras manifestações culturais que não usufruem de tal amparo institucional. Este trabalho parte da noção de Quadrinhos enquanto instituição discursiva relativamente autônoma (COSTA, 2013, 2016), que engendra um campo de negociações, disputas e regulações de capital simbólico, pondo em evidência ou marginalizando autores por meio de práticas, materializações e sujeitos (agentes) específicos.

⁹⁴ PNPd-CAPES 2019-2020.

O espaço físico escolhido no recorte é a cidade de Angoulême, na França, conhecida por ser a *capital da banda desenhada*, e por sediar um dos eventos anuais mais famosos voltados à nona arte: o Festival Internacional de Banda Desenhada de Angoulême. Para os leitores de bandas desenhadas, as ruas de Angoulême são o reconhecimento do estatuto de arte dos quadrinhos.

Neste trabalho, interessa-nos a relação entre espaço físico e social na construção de um território quadrinístico na cidade de Angoulême, uma vez que a elaboração de sentidos se dá por interferência dos sujeitos. Mas nem todo espaço físico é espaço social. Assim como nem todo espaço social, em tempos de cybercultura, é espaço físico, ainda que possa ser, em alguma medida, espaço material (no sentido de que a sociabilização é uma prática que se materializa, minimamente, no suporte) – espaço “que tem sua materialidade, sua não transparência”, segundo Orlandi (2010, p. 5). Assim, o sentido de *cidade dos quadrinhos* se dá por uma relação dialógica: tanto os sujeitos, em seus papéis instituídos, significam o espaço, quanto o espaço, uma vez já semiotizado, significa os sujeitos que ali frequentam. Isso porque:

Uma pessoa atravessando a rua experimenta sentidos do espaço urbano que difere de uma pessoa atravessando a cidade em um ônibus. São diferentes características e efeitos da relação do sujeito com o espaço, já que este significa, sendo, portanto, interpretável. As condições de produção funcionam de modos diferentes nos diferentes espaços. (ORLANDI, 2010, p. 6).

Dada a diversidade de sentidos que o termo discurso pode movimentar no quadro dos estudos discursivos e, mais especificamente, na AD, assumiremos aqui a concepção de discurso como um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em dada época, e para uma dada área social, as condições de exercício da função enunciativa, como disse Foucault (2008).

2. O sentido de “cidade dos quadrinhos”

Quando refletimos sobre o espaço urbano enquanto espaço pleno de sentidos, pensamos, ao mesmo tempo, os sujeitos que nele vivem, os discursos que circulam, interpelam e significam esses sujeitos nesse espaço e também o próprio espaço, como disse Orlandi (2010).

As seguintes palavras de Foucault (2013) resumem nossa abordagem do espaço urbano de Angoulême como elemento de discurso:

Vejamos o que quero dizer. Não se vive em um espaço neutro e branco; não se vive, não se morre, não se ama no retângulo de uma folha de papel. Vive-se, morre-se, ama-se em um espaço quadriculado, recortado, matizado, com zonas claras e sombras, diferenças de níveis, degraus de escada, vãos, relevos, regiões duras e outras quebradiças, penetráveis, porosas. (FOUCAULT, 2013, p. 19)

Apesar da heterogeneidade própria da cidade em termos de discursos, há uma materialidade discursiva vinculada aos Quadrinhos que perpassa toda sua extensão: as placas que nomeiam as ruas de Angoulême, e que têm o formato de balões de fala – *les bulles*.



Figura 1: Placas de Angoulême.

Além de nomes de militares, escritores, presidentes, músicos, etc., podemos encontrar nomes de quadrinistas, como, por exemplo, na rua René Goscinny, na rua Hergé, e também a Vila Corto Maltese. Embora seja pequena a quantidade de ruas com nomes que remetam à nona arte, o formato das placas são um dado importante para o efeito de sentido da cidade de Angoulême como cidade dos quadrinhos. Nomear algo faz com que esse objeto exista. No caso de Angoulême, os nomes das ruas não são tão importantes como a forma de nomeá-las. Podemos fazer um paralelo do que Guimarães (2001) disse sobre a nomeação das ruas de Cosmópolis, cidade do estado de São Paulo, e o formato das placas de Angoulême.

Guimarães (2001) interpretou a relação existente entre os nomes de ruas e o efeito de sentido de cidade sobre Cosmópolis. A cidade é delimitada, em quase toda sua extensão, por uma rodovia. Segundo esse autor, a expansão da cidade (enquanto sentido de cidade) só é considerada à medida que as ruas além da rodovia são nomeadas. Para o autor:

Os nomes no mapa, mesmo que apareçam aí como meras etiquetas de espaços urbanos, são, enquanto nomes, o mapa (linguagem) que relaciona esta cidade com sua história, sem a qual ela não é uma cidade. E estes nomes, inclusive o nome da cidade, são, enquanto sentido, o que produz incessantemente uma identificação desta cidade consigo mesma, como espaço de identificação de sujeitos. (GUIMARÃES, 2001, p. 100)

Em outras palavras, a identificação de Angoulême consigo mesma e com o efeito de sentido de cidade dos quadrinhos se dá também pelo formato das placas que remetem aos Quadrinhos, apesar dos nomes das ruas terem várias referências. Ao percorrer as ruas de Angoulême, o leitor de histórias em quadrinhos reconhece o signo icônico quadrinístico nas placas. Também são notórios os grafites nos muros da cidade, sendo um dos seus motivos turísticos.



Figura 2: Grafites de Angoulême.

No *Festival Internacional de Banda Desenhada* de 2015, os autores organizaram uma manifestação nas vias públicas de Angoulême. O protesto era por melhores condições contratuais e por mais apoio estatal para a produção de BD. A escolha por Angoulême como espaço do protesto não é neutra. Podendo o corpo ser tomado como lugar de discurso, e, portanto, subjetivo, político e ideológico, o atravessamento e a sobreposição do espaço urbano de Angoulême por esse outro espaço, que é o corpo dos autores, organizado em uma grande massa significativa, corrobora os efeitos de sentido de Angoulême como cidade dos quadrinhos. A presença física dos autores é crucial para determinar que aquele lugar e aquele momento são o lugar e o momento políticos do discurso quadrinístico.

No território urbano, o corpo dos sujeitos e o corpo da cidade formam um, estando o corpo do sujeito atado ao corpo da cidade, de tal modo que o destino de um não se separa do destino do outro. Em suas inúmeras e variadas dimensões: material, cultural, econômica, histórica etc. O corpo social e o corpo urbano formam um só. (ORLANDI, 2004, p. 11)

O corpo do autor se constitui em materialidade significativa e significada pelos dispositivos da instituição discursiva quadrinística. Para se constituírem em autores, os sujeitos tiveram que assumir um *habitus* que lhe é próprio da carreira de quadrinista, que impõe certos ritos sem os quais a atividade quadrinística não se realizaria. Sobre os corpos dos autores, atuam duas forças interdependentes: uma que lhes condiciona fisicamente, levando-os a tomar a pena, a praticar o *savoir-faire* da arte, a gerirem sua carreira de quadrinistas publicamente; outra que lhes determinam discursivamente, significando-os em sujeitos autores, dando-lhes autoridade sobre um conjunto de enunciados, associando-os a um tipo de nome, que não é mais o nome ordinário, civil, e sim um nome extraordinário, fora da ordem comum das produções textuais. Esse processo de ressignificação do nome altera também o seu portador, a tal ponto de o seu corpo ser tão simbólico como o seu nome. Daí, surgem as estátuas e bustos como forma de perpetuar o capital simbólico ligados ao nome. A imagem seguinte é de um busto de Hergé, que foi instalado em 1989, ao lado do *Centro Nacional de Quadrinhos e Imagem*, em Angoulême. O busto foi esculpido por Tchang Tchong-jen, amigo de Hergé que lhe inspirou o personagem Tchang, em *Le Lotus Bleu*, 45 anos antes. Em 2003, a rue Piétonne, em Angoulême, é renomeada como rue Hergé, cortando a Place Hergé, ocasião em que o busto é instalado nessa rua, no centro da cidade.



Figura 3: Busto de Hergé na *Place Hergé*, Angoulême.

Pela concepção de discurso adotada aqui, a análise foca um conjunto de práticas, materializações e posições de sujeitos (autores, mediadores e leitores) responsáveis por criar e sustentar a imagem do autor e das obras. É levando em conta esses pontos, dando ênfase a alguns deles, que podemos distinguir os Quadrinhos como uma instituição discursiva relativamente autônoma que instituem um campo donde se podem ressaltar práticas mais centrais e características dessa instituição em detrimento de práticas mais periféricas e mais relacionadas a outras instituições. É o caso, por exemplo, das leituras críticas de obras quadrinísticas, sobretudo no meio acadêmico: prática comum em relação ao texto literário, mas ainda figura como inovação ou mesmo transgressão quando se trata do texto quadrinístico. Literatura e Quadrinhos, ainda que percorram o mesmo circuito do livro, são instituições cujos meios de legitimação dos autores são distintos. No caso dos quadrinhos, a própria natureza imagética das obras permite um investimento maior em formas de visibilidade dos autores, das obras e dos personagens.

Os poderes e as ideologias se manifestam não só nos dizeres, mas nos lugares em que ocorrem e nos papéis que os sujeitos corporificam. É o caso, por exemplo, da diferença entre os autores que expõem no *The Moon Club* – autores independentes e *underground* – e dos que tiveram espaços reservados nos salões mais nobres do FIBDA, como os autores homenageados do *Charlie Hebdo* (em razão do atentado sofrido em Paris).



Figura 4: Exposições no Moon Club. FIBDA, 2015.



Figura 5: Exposição Charlie Hebdo. FIBDA, 2015. Ville d'Angoulême 2015 - Photo P. Blanchier

Essas práticas reorganizam e re-significam o espaço físico. O espaço físico, assim, semiotizado, pode dizer algo. E geralmente diz, pois não vivemos em um espaço neutro, como disse Foucault (2013). Da mesma forma que damos significado aos espaços em suas mais heterogêneas ocupações, o espaço nos dá significados. O espaço se faz plano de disputas, de jogos de poder, de práticas sociais ou individuais, de memória. “Resulta, daí que o espaço urbano, enquanto parte das condições de produção de sentidos, tem suas características e configurações próprias.” (ORLANDI, 2010, p. 5). Que diferença faria para um autor expor o seu trabalho em um auditório, nos museus ou nos muros? Sobre a importância do lugar ocupado, Orlandi (2010) disse que:

[...] não podemos pensar os sujeitos sem pensar o espaço de vida em que eles existem. Sujeitos que se movimentam não em um espaço vazio, mas em um espaço de interpretação afetado pelo simbólico e pelo político, dentro da história e da sociedade. (ORLANDI, 2010, p. 5).

Angoulême *faz significar* a BD, e é por ela igualmente *significada*. A cidade se tornou a *capital da banda desenhada* em razão do FIBDA e de uma política governamental contínua de investimento simbólico, mas hoje é *relativamente* autônoma em relação a esse evento. As proporções que o FIBDA alcançou, e sua estável periodicidade, renovam a cada ano o *status quo* mundialmente conhecido de Angoulême. Mas a *economia* de Angoulême é composta não exclusivamente por atividades quadrinísticas. Segundo Berthou (2013):

Ao contrário, por exemplo, do Festival Intercéltico de Lorient (que remete às raízes bretãs de uma cidade abrigando megalitos que datam do terceiro milênio a.C.) ou do Festival de Órgãos de Montauban (que valoriza o rico património eclesiástico deste altar de guerras religiosas), o Festival Internacional de Banda Desenhada parece não ter com o seu lugar de residência qualquer conexão óbvia.⁹⁵ (BERTHOU, 2013, p. 46, tradução nossa)

Angoulême se insere numa problemática em torno do *espaço físico* como elemento discursivo, da qual outros discursos podem também fazer parte, não só o quadrinístico. Durante o FIBDA, as Igrejas, por exemplo, programam-se para incorporar os quadrinhos em seus pontos de interesse, através do *Centre Religieux d'Information et d'Analyse de la Bande Dessinée* – CRIABD.

Fundado em Bruxelas em 1985, o CRIABD tem sido o principal promotor dos quadrinhos cristãos (*BD chrétienne*, como se diz em suas publicações) franco-belgas, tendo presença em diversos festivais de quadrinhos na Europa. Durante o FIBDA 2015, o Centro organizou exposição de alguns autores, dentre elas *Jijé: centenaire d'un maître de la BD*, que ocorreu na *Cathédrale Saint-Pierre*. O espaço físico da igreja foi ressignificado à ocasião do FIBDA, com painéis e mesas para autógrafos por muitos cantos, bem como uma área para divulgação das publicações do CRIABD. Durante o evento, ocorreu até uma missa para a bênção dos autores, na *Église Saint André*.

⁹⁵ Contrairement, par exemple, au Festival Interceltique de Lorient (qui se réfère aux racines bretonnes d'une cité abritant des mégalithes datant du III^e millénaire avant Jésus-Christ) ou au Festival d'orgues de Montauban (qui met en valeur le riche patrimoine ecclésiastique de ce haut-lieu des guerres de religion), le Festival International de la Bande Dessinée semble n'entretenir avec son lieu de résidence aucun rapport évident.

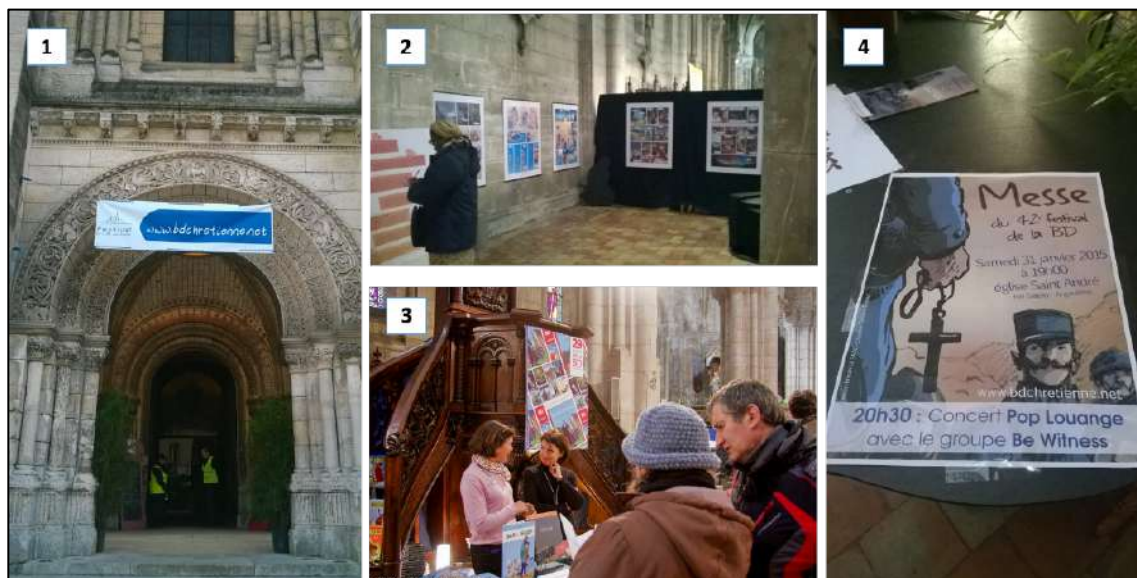


Figura 6: Exposição das bandas desenhadas cristãs, Festival OFF 2015.

Tem-se uma Angoulême que incorpora diversos elementos físicos, arquiteturais, que são carregados de sentidos *para a* e *a partir da* BD, sentidos esses nem sempre aleatórios, mas propositalmente visados. Ela se faz em *território* formador de identidades, legitimado e legitimador, constituído e constituinte, engendrado por práticas sociodiscursivas.

A noção de território engloba mais do que a simples delimitação geográfica ou arquitetural, mas incorpora essa à medida que ela é tomada por um grupo socialmente reconhecível e que faz dessa materialidade instrumento de formação de sua identidade, de sua ideologia, de padrões de *habitus* que lhes são pertinentes. “O território é uma ideia plural, multidimensional, que fixa, entre outras e em particular, a questão da identidade, das identidades, e das dinâmicas compartilhadas.” (HAAG, 2004, p. 83).

Angoulême é, então, um *canalizador* de capital simbólico para os Quadrinhos, e o *Festival* é o seu ponto mais alto, pois ele põe em evidência os locais já consagrados à banda desenhada durante o ano todo, como os componentes da *Cité Internationale de la Bande Dessinée et de l'Image*.

A *Cité Internationale de la Bande Dessinée et de l'Image* – CIBDI – é dividida em três edifícios: o *Centre National de la Bande Dessinée et de l'Image* (CNBDI), o *Musée de la Bande Dessinée* e a *Maison des Auteurs*. O CNBDI reúne um museu de quadrinhos, área para exposições temporárias, uma biblioteca, uma livraria de referência, um cinema de arte, ensaio e pesquisa e um centro de documentação.



Figura 7: Museu da Banda Desenhada.

A cidade *faz significar/dizer* os Quadrinhos em outros locais, por meio de recursos temáticos nos bares, cafés, restaurantes, lojas, praças públicas, igrejas, além de uma ocupação massiva nos meios de comunicação.

3. À guisa de conclusão

A construção de um espaço quadrinístico não é isenta da atividade de seus agentes e também não é imune ao *jogo de forças* que o campo estabelece com outros discursos considerados *de fora* (que são, na verdade, apenas *periféricos*). De fato, a construção de *espaços específicos* nada mais é do que a *mise en relief* daquilo que um tal campo preza, e que ocorre por meio de um *aparato de visibilidade* que esse mesmo campo cria.

A produção do espaço [...] é [...] consequência da ação de agentes sociais concretos, históricos, dotados de interesses, estratégias e práticas espaciais próprias, portadores de contradições e geradores de conflitos entre eles mesmos e com outros segmentos da sociedade. (CORRÊA, 2013, p. 43)

O território é a cidade em uso, em processo de constante apropriação. Dito de outra forma, o território é abordado aqui como um *construído-em-construção* (uma vez que a cidade não é um espaço inerte ou neutro, e é desse material que se faz o território). A concepção de território quadrinístico é tomada aqui como um efeito de sentido desse discurso; o território engloba a cidade em sua materialidade, apropriação e significação de certos aspectos dela.

Referências Bibliográficas

BERTHOU, Benoit. Images de territoires et territoires en images : « Angoulême, capitale de la BD ». In: NOYER, Jacques ; RAOUL, Bruno ; PAILLIART, Isabelle (orgs.). **Médias et territoires: l'espace public entre communication et imaginaire territorial**. Presses Universitaires du Septentrion: Villeneuve d'Ascq, 2013, p. 39-66.

CORRÊA, R. L. Sobre agentes sociais, escala e produção do espaço: um texto para discussão. In: CARLOS, A. F. A.; SOUZA, M. L. de; SPOSITO, M. E. B. (Orgs.). **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 43.

COSTA, L. P. A. **O Alienista, de Fábio Moon e Gabriel Bá: uma análise do discurso quadrinístico**. 2013. 213 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais.

COSTA, L. P. A. **Uma análise do discurso quadrinístico: práticas institucionais e interdiscurso**. 223 f. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico / As heterotopias**. Edição bilíngue: português/francês. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

GUIMARÃES, Eduardo. Um mapa e suas ruas. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano**. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 95-100.

HAAG, T. Musées et communautés de communes l'exemple du musée du jouet et de la communauté de communes de Jura Sud. In: COLLOQUE LES MUSEES DE FRANCE, ACTEURS ET LEVIERS DE DEVELOPPEMENT DANS LA RECOMPOSITION DES TERRITOIRES. 1, 2004, Musée National des Arts Asiatiques, Paris: Ministère de la Culture et de la Communication, 2004, p. 83-88.

ORLANDI, E. P. **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni Puccineli. Apresentação. In: ORLANDI, Eni Puccineli (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas: Editora RG, 2010, p. 5-9.

Fontes das imagens:

Figura 1: Placas de Angoulême.

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2: Grafites de Angoulême.

Fonte:

[1] *Blake et Mortimer*, de Juillard d'après E.P. Jacobs.

www.angouleme-tourisme.co.uk/images/paparazzi/186593190f30d0602fc351dd715e2ec1.jpg

[2] *Natacha et P'tit Bout d'Chique*, de François Walthéry.

<http://www.angouleme-tourisme.co.uk/images/paparazzi/7f327384118bbf9f261b8211dcc67cda.jpg>

[3] *Cubitus*, de Dupa

<http://www.angouleme-tourisme.co.uk/images/paparazzi/b22865f5695a6120f743e4597c339624.jpg>

Figura 3: Busto de Hergé na *Place Hergé*, Angoulême.

Fonte: <http://archi.angouleme.fr/IMG/jpg/herge.jpg>

Figura 4: Exposições no Moon Club. FIBDA, 2015.

Fontes:

[1] Arquivo pessoal

[2] Méli Photographie

[3] Méli Photographie

[4] Méli Photographie

Figura 5: Exposição Charlie Hebdo. FIBDA, 2015.

Fontes:

[1] Ville d'Angoulême 2015 - Photo P. Blanchier

[2] Ville d'Angoulême 2015 - Photo P. Blanchier

Figura 6: Exposição das bandas desenhadas cristãs, Festival OFF 2015.

Fontes:

[1] Arquivo pessoal

[2] Arquivo pessoal

[3] Ville d'Angoulême 2015 - Photo P. Blanchier

[4] Arquivo pessoal. Cartaz da missa para os autores.

Figura 7: Museu da Banda Desenhada.

Fonte:

https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:CNBDI?uselang=fr#/media/File:Mus%C3%A9e_BD_Angouleme_2011-02.JPG

O FENÔMENO DA AUTORIA: EM TORNO DA PROBLEMÁTICA DA CONSTITUIÇÃO DO AUTOR NOS DISCURSOS

LUCAS PITER ALVES-COSTA⁹⁶

Universidade Federal de Minas Gerais

alvescosta.lp@gmail.com

Resumo. *Há diversos trabalhos sobre autoria nas Artes, Música, Literatura, Quadrinhos, etc. Onde há a atividade singular de um sujeito que cria uma obra, pode haver discussão sobre autoria. Mas a noção de autoria pode ser vista também além da atividade de um enunciador. O nome de autor pode, ao mesmo tempo, remeter a uma pessoa no discurso e ser um tipo de enunciado. Diante disso, o objetivo deste trabalho é discutir a autoria, a partir de Foucault (2008, 2009), Gregolin (2003), Costa (2016) e outros.*

Palavras-Chave. *Autorialidade. Nome de autor. Enunciado complexo.*

Résumé. *Il existe plusieurs ouvrages sur la auctorialité dans les Arts, la Musique, la Littérature, la BD, etc. Lorsqu'il y a l'activité unique d'un sujet qui crée une œuvre, il peut y avoir une discussion sur l'auctorialité. Mais la notion d'auteur peut aussi être vue au-delà de l'activité d'un énonciateur. Le nom de l'auteur peut, en même temps, se référer à une personne dans le discours et être une sorte d'énoncé. Par conséquent, l'objectif de ce travail est de discuter de l'auctorialité, avec Foucault (2008, 2009), Gregolin (2003), Costa (2016) et d'autres.*

Mots-clés. *Auctorialité. Nom d'auteur. Énoncé complexe.*

1. Introdução

Sobre o tema da autoria nos estudos da linguagem – questão ainda em voga –, dois textos adquirem notória importância: *A morte do autor*, de Roland Barthes, e *O que é um autor?*, de Michel Foucault. Apesar do caráter de encerramento e/ou de solução que esses dois textos evocam para si, a problemática do autor parece estar longe de ser resolvida. Isso pelo fato que de, ao invés de findar a questão, esses dois textos fizeram eclodir inúmeras outras, revitalizando as discussões em torno dos fenômenos do autor (a persona e o nome), da autoria (o efeito de sentido) e da autorialidade (as condições de produção) nas mais variadas formas de manifestação cultural e intelectual.

A diversidade de trabalhos sobre o tema cobre áreas como as artes, a música, a literatura, a pintura, a escrita acadêmica e/ou escolar, os *blogs*, as traduções, enfim, onde quer que possa haver a atividade singular de um sujeito que escreve e inscreve o seu discurso, pode haver aí um germe para a discussão sobre autoria.

O ponto comum entre os pensamentos de Barthes e Foucault no que dizem respeito ao autor é que ambos questionam a unicidade do sujeito como fonte, origem e fechamento do texto, do discurso, da obra, do enunciado. Para ambos, a autoria é um fenômeno social e

⁹⁶ PNPd-CAPES 2019-2020.

discursivo, devendo pouco à figura do sujeito enquanto autor, mas sim ao que se faz dela em sociedade. Diante dessa problemática, a proposta deste trabalho é discutir a autoria, fundamentando-se não somente nesses autores basilares, mas também em teóricos outros que se interessaram por essas questões.

2. A constituição da autoria para além da persona do autor

Roland Barthes, em seu ensaio intitulado *A Morte do Autor*, mostra que é preciso inverter o olhar sobre o texto na busca de seus sentidos, ou seja, que os sentidos do texto se encontram no leitor, e que o nascimento desse no horizonte da crítica deve-se pagar com a morte do autor. Para chegar a essa conclusão, Barthes (1988) questiona a importância que a *pessoa* do autor adquire na busca do sentido do texto – para ele, a *pessoa* do autor é superestimada. Barthes (1988) vai dizer ainda que o autor é uma personagem moderna reforçada pela ideologia capitalista. A consequência disso é a tentativa tirânica da crítica e da história em juntar a *pessoa* do autor e sua obra, com o intuito de explicar essa pela biografia daquele.

Há pontos comuns entre Barthes e Foucault. Ambos consideram o texto um ponto de encontro de sentidos múltiplos (Foucault vai dizer *dispersos*), e que são reconstruídos pelo ato de leitura. Para Barthes (1988), mais especificamente, um texto é feito de escritas múltiplas, vindas de várias culturas e que se encontram em diálogo, e que o lugar desse encontro não é o autor, mas sim o leitor. Por sua vez, Foucault (2009) afirma que a autoria não está no indivíduo empírico, mas sim no *nome de autor*, que é um nome próprio, mas não funciona da mesma maneira que os nomes próprios da ordem cotidiana. Cito um trecho:

[...] um nome de autor [...] exerce um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros [...], ele relaciona os textos entre si: [...] o fato de que vários textos tenham sido colocados sob um mesmo nome indica que se estabelecia entre eles uma relação de homogeneidade ou de filiação, ou de autenticação de uns pelos outros, ou de explicação recíproca, ou de utilização concomitante. (FOUCAULT, 2009, p. 273).

Para esta discussão, gostaria de me deter um pouco sobre o nome do autor como elemento instituído por meio de leituras, sobretudo a leitura especialista, mas não só essa. Ao contrário da abordagem personalista de Barthes, minha intenção aqui é abordar o nome do autor como um enunciado. Assim, ao mesmo tempo, podemos dar um lugar proeminente ao leitor sem deixar de lado a função do autor. Considerar o nome do autor como um enunciado tem por base o pensamento de Foucault (2008):

Um enunciado não tem diante de si (e numa espécie de conversa) um *correlato* – ou uma ausência de *correlato*, assim como uma proposição tem um referente (ou não), ou como um nome próprio designa um indivíduo (ou ninguém). Está antes ligado a um “referencial” que não é constituído de “coisas”, de “fatos”, de “realidades”, ou de “seres”, mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. *O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado*; define as possibilidades de

aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. (FOUCAULT, 2008, p. 103, grifos nossos).

Como um conjunto de regras de possibilidades para os discursos, os enunciados se formam por meio de regulações dentro de um campo discursivo. A cada enunciação, essas regras de existência para um determinado objeto se transformam, acumulam-se, opõem-se, enfim, tornam-se outras devido ao caráter histórico da enunciação e do enunciado. Para Foucault (2008), o enunciado é um acontecimento: “único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação” (FOUCAULT, 2008, p. 31-32).

A partir dessa concepção *foucaultiana* de enunciado, desenvolvemos a noção de *enunciado complexo* para designar o nome de Autor: aquele tipo de enunciado que assume a forma de um nome próprio, cujo funcionamento consiste em permitir e regular os dizeres de um certo tipo de enunciadores, ainda que sejam dizeres contraditórios, de modo que as partes sejam relativamente autônomas umas em relação às outras, mas que sejam também responsáveis pela construção dos sentidos do todo, impondo suas leis de possibilidade, suas regras de existência para o Autor que aí se encontra nomeado (COSTA, 2016).

O *enunciado complexo* assume, como indica o nome, a forma de um todo divisível, mas cujas partes, ainda que visem excluir umas às outras (ou não), delas precisam concomitantemente para se formar o todo. Para manter essa ilusão de unicidade, o enunciado complexo precisa se constituir em um nome próprio ou denominação própria. Esse nome, que seria, em qualquer enunciação, naturalmente um enunciado, assume a função de *index* para um tipo de discurso – tem-se, assim, que o nome de Autor, tal como postulado por Foucault (2008), é um *enunciado complexo*.

Vejamos um exemplo: o nome de Autor *Machado de Assis*. Muito já foi dito sobre Machado, e muito ainda há de se dizer. Contribuem para a formulação de conteúdos sobre o nome *Machado* os críticos de antes e de agora, os leitores não especializados e o próprio Machado, por meio do que ele mesmo disse (o seu ethos). Há, portanto, uma diferença entre a pessoa de Machado (sua persona) e o seu nome de Autor (o enunciado). Se pudéssemos agrupar tudo o que foi dito sobre Machado de Assis, encontraríamos desde dizeres incontestáveis a dizeres absurdos, porque nem tudo é possível formular sobre *Machado de Assis*. A notoriedade do enunciador no campo literário interfere diretamente sobre a aceitação do que ele diria sobre *Machado*, e também interfere no modo como os seus pares notórios aceitariam a sua formulação, a atenção que eles dariam a esse dizer, se concordariam ou se dariam o trabalho de refutá-lo. O absurdo é fortemente posto de fora se ele ameaça a coerência interna do enunciado complexo *Machado de Assis*. O diagrama a seguir ilustra o funcionamento desse enunciado. Nele, podemos notar, ao centro, as inúmeras paráfrases possíveis sobre *Machado de Assis* e algumas *personas* notórias que enunciam sobre esse enunciado e nos limites dele. Também é ilustrada uma formulação absurda, rechaçada, feita por um possível Sujeito X. Os nomes das personas podem vir a ser (e, de fato, o são) um enunciado complexo também, em outra enunciação. Quanto maior a importância desse nome no campo (aqui, no caso, o campo literário), mais se sucede a *morte da persona do autor*, o seu apagamento enquanto enunciador.

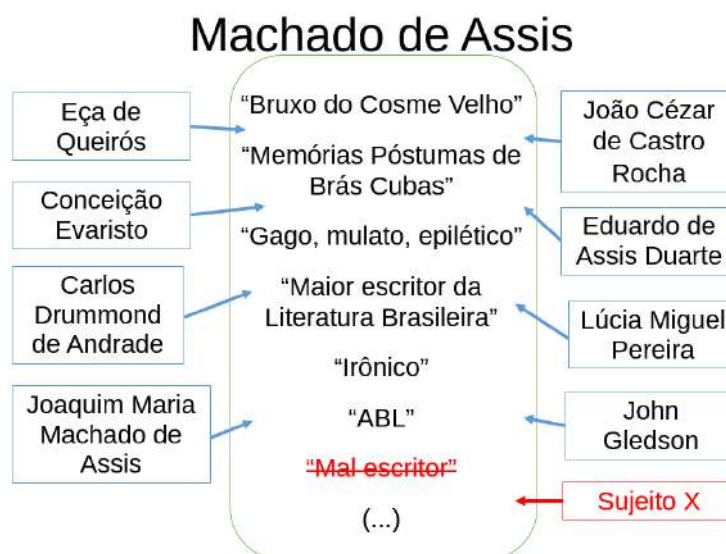


Figura 8: Enunciado complexo “Machado de Assis”

É desse modo que o nome de Autor se configura um enunciado complexo: fala-se de Machado de Assis, por exemplo, mas tudo o que é dito de importante sobre ele é regulado institucionalmente; do mesmo modo, Machado de Assis permeia o imaginário dos estudiosos, pergunta-se “quem foi Machado”, e os estudos de sua Obra, bem como os de sua biografia, respondem “o que foi Machado”. Tem-se, assim, que o nome *Machado de Assis* remete ao mesmo tempo a alguém que foi autor e a um enunciado com função de autor. Vemos, então, que o nome de Autor concebe uma unidade na dispersão:

Assim, mesmo se o próprio do discurso e do sujeito é a sua incompletude, sua dispersão, e que um texto seja heterogêneo, pois pode ser afetado por distintas formações discursivas, diferentes posições do sujeito, ele é regido pela força do imaginário da unidade, estabelecendo-se uma relação de dominância de uma formação discursiva com as outras, na sua constituição. Esse é mais um efeito discursivo regido pelo imaginário, o que lhe dá uma direção ideológica, uma ancoragem política. (ORLANDI, 2001, p. 74).

Disso, pode-se inferir que a instância autor que faz parte do dispositivo de comunicação não é a mesma categoria Autor que é tomada como índice e correlato da Obra. A primeira corresponde a um lugar discursivo atribuído ao sujeito. A segunda, que é uma categoria construída coletivamente por meio de todo um aparato instituído discursivamente, é um enunciado. Os limites entre enunciatador e enunciado se desvanecem, uma vez que os múltiplos sentidos produzidos pela obra e pela própria cena de enunciação retornam ao autor, ressignificando-o também. Fazer-se autor, dizer-se autor é modificar o seu estatuto de sujeito em um determinado campo.

Analisar a autoria na relação que o texto estabelece com o sujeito que o produziu significa conceber o sujeito da escrita como uma construção do próprio discurso. Não se trata, portanto, do sujeito empírico, nem do sujeito enquanto indivíduo. Esse “sujeito do discurso” está inscrito na materialidade do texto, na maneira com ele aponta para o seu autor. (GREGOLIN, 2003, p. 48)

Quando se fala do autor enquanto instância produtora de sentidos, inclui-se aí, direta ou indiretamente, uma instância coprodutora de sentidos, que é a do leitor. Mas quando se fala

do Autor enquanto correlato do *Opus*, não se situa do outro lado uma categoria Leitor que seja sua contraparte, porque não se trata de categorias ou de posições de sujeitos. Esse Autor do qual se faz distinção aqui não é algo presente no dispositivo comunicacional como instância de sujeito (a instância autor), mas sim produto desse mesmo dispositivo em que há uma instância que também é chamada “autor”, ou melhor “Autor”, com maiúscula.

Ao enunciar sua obra, o autor enuncia também a si mesmo, o seu nome e em seu nome. Ele diz, num só tempo e num só gesto complexo, “Obra” e diz “Autor” (esse dizer é mais do que um falar sobre, é todo um enunciar e os aspectos pragmáticos que isso implicaria). O ato de tomar a palavra como autor, segundo regras de uma instituição discursiva, é dizer “eu sou o autor”. Tal presunção, sua atividade de tomar a palavra, não se trata de uma enunciação corriqueira, efêmera, mas uma enunciação que lega para a posteridade enunciados sobre os quais e por meio dos quais toda uma categoria muito específica de discurso se funda – a dos discursos autoriais, tais como a Literatura, o Cinema, a Música, os Quadrinhos, que adquirem forma pela instauração progressiva e coletiva de Autores e Obras (COSTA, 2016). Sendo a função-autor característica do modo de existência, circulação e funcionamento dos discursos no interior de uma sociedade, a “reflexão sobre a autoria não pode estar desvinculada [...] da discussão sobre os regimes de apropriação dos textos e da construção da memória coletiva de uma sociedade” (GREGOLIN, 2003, p. 49). O desaparecimento do sujeito-indivíduo é uma regra imanente da escrita, sobretudo nos discursos autoriais (aqui, cabe ressaltar a diferença entre discurso autorial e discurso aortal: o primeiro engendra a função-autor e dá aos textos o estatuto de Obra. O segundo é restrito ao autor-indivíduo enquanto responsável por um texto, sendo, portanto, possível de existir em qualquer produção textual, não obrigatoriamente nas produções advindas dos discursos autoriais).

Somos levados a concluir que a maior obra de um autor é o seu próprio nome – esse enunciado complexo, que transcende a materialidade/corporalidade de seus autores, enunciado esse no qual o autor investe sua trajetória no campo, seu *Opus*, seu *ethos*, para dar-lhe, enfim, existência maior. Enunciado esse no qual outros agentes no campo – a crítica, o público, os editores, os autores concorrentes – também investem, também corroboram. Esse nome de Autor específico tem uma função: ele não existe para dizer quem fala – não importa quem fala, disse Foucault (2008) –, ele não existe para especificar quem é a origem do enunciado, pois ele mesmo é um enunciado originário dessa mesma fonte coletiva. Sua função, enquanto enunciado, e apesar de se confundir com o enunciadador, é especificar a Obra e o sistema que a engendra. O Autor, através de seu nome, se apresenta também como sentido da Obra. Sobre essa questão da função-autor, cito Gallo:

A assunção de autoria pelo sujeito, ou seja, a elaboração da função-autor consiste, em última análise, na assunção da “construção” de um “sentido” e de um “fecho” organizadores de todo texto. Esse “fecho”, apesar de ser um entre tantos outros possíveis produzirá, para o texto, um efeito de sentido único, como se não houvesse outro possível. Ou seja, esse “fecho” torna-se “fim” por um efeito ideológico produzido pela “instituição” onde o texto se inscreve: o efeito que faz parecer “único” o que é “múltiplo”, “transparente” o que é “ambíguo”. (GALLO, 1992, p. 58).

O próprio autor em sua *persona* também é responsável pela sua imagem aortal. Enunciar enquanto Autor com A não é somente configurar uma Obra, é também configurar a cena de enunciação que é ao mesmo tempo a condição e o produto dessa mesma Obra.

O diagrama a seguir ilustra essas relações:

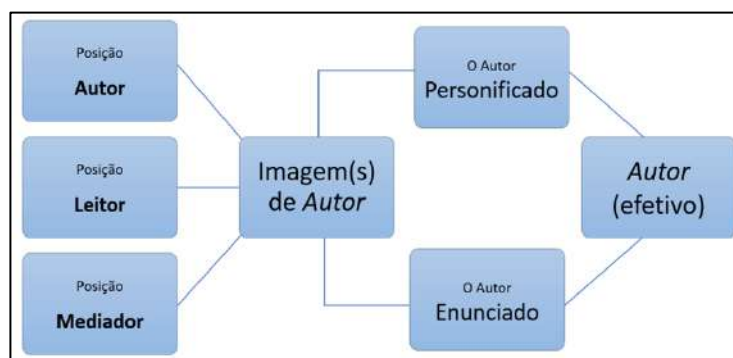


Figura 9: Posições Sujeito e dupla dimensão do Autor (COSTA, 2016)

A *posição autor* é, portanto, o resultado de um trabalho coletivo, pelo qual o autor não é nunca o único responsável. Para a construção de sua *imagem de Autor*, o autor em suas três dimensões (*persona*, *scriptor* e *inscriptor*) torna-se objeto de discurso. Sobre ele, são elaborados discursos que circulam na mídia, nas salas de aula, nas publicações, na publicidade, nas conversas e textualizações em geral. Até mesmo traços biográficos de sua *persona* podem ser retomados, ressignificados e interpretados em razão de sua obra, em um contínuo movimento reflexivo. A imagem criada do Autor se duplica, de um lado, naquela em sentido literal, que tem corporalidade, do outro, numa imagem em sentido figurado, como disse Amossy (2012). Quando tomado o Autor como matéria de discurso, o seu corpo passa a transitar entre sua dimensão pessoal, identitária, e a dimensão enunciada, discursiva, da qual se faz materialidade.

A *persona* potencialmente passível de se tornar um Autor é o agente no discurso autorial, aquele que produziu um texto em condições tais que os leitores e mediadores possam se ver compelidos a *falar dele*, a produzir outros textos que o tomem como objeto, ou, ao menos, que possam *sustentar a fala* de outros agentes, e, desse modo, construir para esse autor ordinário uma imagem de Autor perene.

3. Considerações finais

Para concluir, é preciso ter em mente que há diferentes níveis de autoria. E há também diferentes formas de autor. A soma desses níveis e dessas formas, bem como os regimes que as instituem, é o que constitui a autorialidade.

A questão é saber que tipos de textos são suscetíveis de terem um Autor, com A maiúsculo. Que textos podem ter o estatuto de Obra e em que condições seu enunciador pode aparecer também como efeito de sentido de sua própria enunciação, tornando-se, portanto, parte da Obra, uma vez que “as condições sócio-históricas de produção de um texto são constitutivas das significações deste texto” (INDURSKY, 2006, p. 71).

O caráter autorial de cada tipo de discurso – sua autorialidade própria – consiste na forma que cada domínio constrói sua a função-autor, como na Literatura, no Cinema, nos Quadrinhos, na Academia, etc. Aqui, esboçamos a noção de Autor como um enunciado e, portanto, como um dos efeitos de sentido da Obra.

Tem-se procurado o Autor na interseção das fontes enunciativas do texto (escrito). Essa procura pelo Autor parece tentar responder à pergunta sobre *quem diz o texto*, quem é seu responsável. Mas se nos perguntarmos *quem o texto faz dizer*, ou melhor, *quem o texto constrói como dizente*, talvez encontremos um nome mais importante que todos para ser o

Autor. O Autor (e, portanto, o seu nome, a sua notoriedade) não se constrói sozinho. Ele é atravessado por inúmeros dizeres.

Referências Bibliográficas

AMOSSY, R. A dupla natureza da imagem de autor. Trad. Márcio Antônio Gatti. **Linguasagem**. 19ª. edição. 2012 [On line.] Disponível em: http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao19/artigos/artigo_003b.pdf. Acesso em: 04 dez. 2012.

BARTHES, R. A morte do autor. In: _____. **O rumor da língua**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 65.

COSTA, L. P. A. **Uma análise do discurso quadrinístico**: práticas institucionais e interdiscurso. 223 f. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. 2.ed. Org. Manoel Barros da Motta. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 264-298.

GALLO, S. L. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 1, n. 2, p. 61-70, jan-jun/2001. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/172/186. Acesso em: 12 nov. 2019.

GREGOLIN, M. do R. V. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, M. do R. V. BARONAS, R. (Orgs.). **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. São Carlos: Claraluz, 2003, p. 47-58.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 33-80.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 3.ed. Campinas: Pontes, 2001.

O DITO RELATADO NO DISCURSO MIDIÁTICO E OS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS DA MATERNIDADE

LUIZ GUILHERME ESTEVES DA SILVA, LUANA NAYARA PENA

Universidade Federal de Lavras

luizghe@gmail.com, luananayarap@hotmail.com

Resumo: *Este trabalho, a partir do referencial teórico da Análise do Discurso, pretende analisar os efeitos de sentido produzidos pelo dito relatado (CHARAUDEAU, 2014) no discurso das mídias, procurando verificar o funcionamento dos imaginários sociodiscursivos. A partir de uma entrevista sobre os primeiros meses de maternidade, busca-se compreender como o dito relatado contribui para que os imaginários sociodiscursivos sejam reforçados, já que são constituídos socialmente e compartilhados entre os sujeitos.*

Palavras-chaves: *Dito relatado. Discurso da maternidade. Imaginários sociodiscursivos.*

Abstract: *The present work aims to analyze the meaning caused by the reported speech (CHARAUDEAU, 2014) in the media discourse, pursuing to verify the discourse operation of the social discursive imaginary. Stem from a interview about the first months of maternity, aims to comprehend how the reported speech contribute to reinforced the social discursive imaginary, since they are construction socially and are share by the subjects.*

Keywords: *Reported speech. Maternity discourse. Social discursive imaginary.*

1. Introdução

O presente trabalho, a partir do referencial teórico da análise do discurso de Patrick Charaudeau (2014), procura investigar o funcionamento dos imaginários sociodiscursivos da maternidade no dito relatado. O *corpus* de análise é uma entrevista da atriz Isis Valverde para o site O Globo a respeito dos primeiros meses da maternidade. A entrevista ainda apresenta fotos de um ensaio da atriz com seu filho.

Procura-se verificar o imaginário da maternidade compartilhado pelos sujeitos que interagem nesse discurso, visto que os imaginários são constituídos sociohistoricamente. Além disso, é preciso considerar que esse discurso, a entrevista, é mediada pelo discurso da mídia, que o faz por meio do discurso relatado. A instância midiática através de estratégias como a seleção e a identificação, acaba mediando os possíveis interpretativos construídos.

Este trabalho consiste na revisão de literatura para constituir o referencial teórico que possa contemplar as questões abordadas. Portanto, traremos Charaudeau (2014, 2018), para tratar dos imaginários sociodiscursivos e do dito relatado. Para tratar das questões da maternidade, serão utilizados os estudos de Badinter (1985). Para analisar essas questões, o *corpus* é constituído de uma entrevista da atriz Isis Valverde sobre o seu pós-parto para o site O Globo. Dessa forma, busca-se perceber a ocorrência desses fenômenos discursivos a partir da disciplina da Análise do Discurso.

2. Desenvolvimento

2.1 Dito relatado

Desde o momento do nascimento, os sujeitos são inseridos em um mundo dominado pela palavra. Aprendemos a falar, a produzir nossos discursos, porque estamos dominados, à toda volta, por palavras vindas de todos os outros sujeitos que nos circundam. Com isso, o discurso dos outros fundamenta aquilo que será o nosso dizer. Fato semelhante acontece no discurso midiático. Segundo Charaudeau (2018), os fatos e ditos da sociedade dão sustento à construção do discurso das mídias.

O discurso midiático é constituído de estratégias de manipulação das informações. Relatar um acontecimento, portanto, passa por esse caminho manipulador. Assim, o relato produzido pela mídia pode ser tanto de um fato, relacionado a ações produzidas por um ser ou pelas forças da natureza, quanto de um pronunciamento, um discurso de um sujeito (CHARAUDEAU, 2018).

Partindo dessa concepção, Charaudeau (2018) compreende que o dito relatado é caracterizado pela tomada de um dito de origem (Do), produzido por um Locutor de origem (Loc/o), e destinado a um interlocutor de origem (Interloc/o). Nas estratégias de manipulação construídas no discurso midiático, o dito de origem dará lugar a um novo dito, chamado discurso relatado (Dr), produzido por um locutor-relator (Loc/r) destinado a um interlocutor final (Interloc/r). É preciso afirmar, junto ao autor, que a concepção do dito de origem e do discurso relatado encaixam-se em um espaço e tempo diferentes, como é possível visualizar no esquema:



Figura 1 - (CHARAUDEAU, 2018, p. 162)

Além dos sujeitos propriamente classificados no esquema, o autor diz que o discurso relatado pode passar, em alguns casos, pela intermediação de terceiros, ou seja, o dito de origem não foi transmitido diretamente pelo locutor de origem. Há casos, também, em que existem vários locutores intermediários.

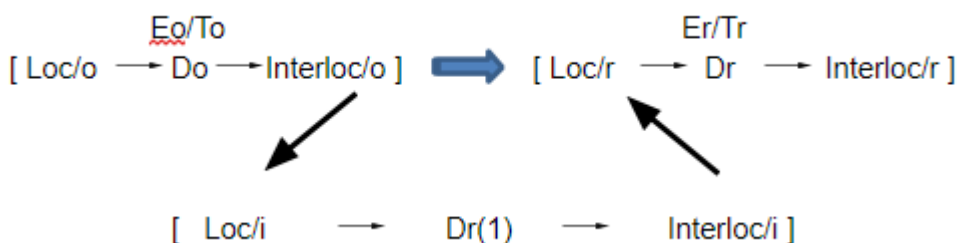


Figura 2 - (CHARAUDEAU, 2018, p. 162)

Nessa medida, o discurso relatado é produzido em um ato de enunciação e reconstruído em um novo. Em alguns casos, o locutor-relator atribui o dito ao locutor de origem, em outros, o dito de origem é transformado de acordo com as intenções do locutor-

relator. A respeito da atribuição da responsabilidade do discurso relatado, Charaudeau afirma que

pode ser estrategicamente útil jogar com a possibilidade de não fornecer índices do dito relatado, ou de sugerir-los, ou de deixá-los à apreciação do interlocutor. Com isso, o locutor-relator apaga o locutor de origem, como se o que ele enuncia só pertencesse a ele. É nesse jogo de marcação-demarcação, por um lado, não-marcação-integração, de outro, que se situa o discurso das mídias de informação (2018, p. 162)

Além da atribuição ou não do discurso relatado, há outras especificidades que descrevem tal mecanismo. De acordo com Patrick Charaudeau (2018), ela se baseia em três operações: seleção do dito de origem, identificação dos elementos e maneira de relatar.

A primeira delas, a seleção, pode ser feita de duas formas. Segundo o autor, ela pode ser Total, quando o dito é apresentado no discurso relatado em seu todo, o que produz um ar de objetivação ao discurso relatado, em que a figura do locutor-relator se apaga e não se responsabiliza; e Parcial, quando se apresenta apenas uma parte do dito de origem e faz com que apareça um efeito de subjetivação. Nesse processo, é possível que ocorra uma seleção de acordo com os desejos do locutor-relator, fazendo com que se tenha uma possível interpretação de acordo com as suas intenções.

A identificação dos elementos dos quais depende o dito de origem (Loc/o, Loc/r, Interloc/o, Interloc/r, E/o, T/o, T/r e T/o), pode ser total, parcial ou inexistente. Segundo Charaudeau “quanto mais o locutor que relata identifica (ainda que seja necessário considerar o modo de identificação), mais ele produz uma garantia de autenticidade do que foi dito” (2018, p. 164).

Em relação à maneira de relatar, há quatro possibilidades diferentes para que se possa tomar um dito de origem e retomá-lo como um discurso relatado: citando, nesse processo o dito pode ser apresentado de maneira integral ou não, procedimento feito, na maioria dos casos, como o uso das aspas; integrando o dito de origem à fala do locutor-relator, o relato será feito, neste caso, em terceira pessoa; narrativizando o dito de origem de maneira que o locutor de origem se torna um agente de uma ação no discurso relatado do locutor-relator; por fim, evocando ou fazendo uma alusão ao dito de origem, que é algo que o locutor de origem diz ou costuma dizer (CHARAUDEAU, 2018).

Contudo, apesar de essas formas de descrição do discurso relatado pretenderem certos efeitos, há problemas que merecem ser discutidos, visto que influenciam na credibilidade desses possíveis efeitos que pretendem ser efetuados. Dessa forma, em relação à operação de seleção efetuada, é preciso levar em consideração a identidade de quem produz o dito de origem, o locutor de origem, e o valor daquilo que diz. Assim, há um paradoxo entre dar a voz àqueles que detêm uma possível credibilidade e àqueles que se mostram, em algum nível, anônimos. Nesse sentido, concordamos com Charaudeau que assegura que

no primeiro caso, as mídias podem ser consideradas sérias, mas ao mesmo tempo podem ser consideradas suspeitas; no segundo caso, as mídias apresentam-se como a imagem da democracia, mas também podem ser acusadas de demagogia (2018, p. 168).

Quando se trata do modo de identificação, o problema apresentado pode ser de três tipos: denominação, determinação e modalização. A denominação tem relação com a forma

como o locutor de origem é apresentado no discurso relatado: se individual, pela sua função; ou coletivamente, quando ele não é identificável. A determinação, que é ligada à denominação, diz respeito à maneira como a instância midiática trata os atores do espaço público. E, por fim, a modalização é a maneira pela qual o locutor-relator demonstra a sua crença em relação ao discurso de origem. O problema, de acordo com o autor, “é o da imagem de familiaridade ou de respeito que a instância midiática quer manter em relação ao mundo político” (CHARAUDEAU, 2018, p. 171).

O modo de reprodução do discurso, segundo Charaudeau (2018), pode causar efeitos não pretendidos pela declaração de origem. Ele pode acontecer de forma total, dando maior credibilidade, ou parcial, com menor credibilidade. Também se relaciona com a apresentação da informação relatada – localização no jornal, recursos tipográficos, fotografias.

Por fim, os tipos de posicionamento são revelados de maneira consciente ou não, de acordo com a forma como o discurso relatado se apresenta. Charaudeau (2018) diz que esses posicionamentos são apresentados por meio de intervenção nas palavras do enunciado de origem.

2.2. Imaginários Sociodiscursivos e Maternidade

Os imaginários sociodiscursivos aqui tratados são baseados nos estudos de Charaudeau (2014). Por esse termo, entende-se um conjunto de imagens que dizem respeito à interpretação da realidade. “O imaginário é efetivamente uma imagem da realidade, mas imagem que interpreta a realidade, que a faz entrar em um universo de significações.” (CHARAUDEAU, 2014, p. 203).

A noção de sociodiscursivo advém do entendimento que esses imaginários são construídos socialmente, compartilhados por determinados grupos. Além disso, a única forma que temos de acessá-los é através do discurso, quando são materializados. Portanto, tratam-se de imaginários sociodiscursivos, explicitados pelo discurso.

Charaudeau (2014) afirma que os imaginários não são falsos nem verdadeiros, mas sim verossímeis. Nesse sentido, todos os imaginários são, em certa medida, imaginários de verdade, já que são a partir deles que o sujeito significa sua realidade. Visto que os imaginários são construídos socialmente, procurou-se verificar estudos sobre a maternidade, a fim de melhor apreender quais as possíveis imagens que podem constituir esse imaginário.

Com base nos pressupostos teóricos de Badinter (1985), percebe-se que o papel da maternidade mudou conforme as necessidades da sociedade ao longo do tempo, visto que são elas que modelam e atribuem os papéis dos pais em relação aos cuidados com os filhos.

A maternidade tal como a conhecemos hoje no Ocidente começou a ser moldada a partir do século XIX. Até então, cuidar dos filhos era visto como um trabalho de menor importância. A questão da amamentação é usada para exemplificar tal situação. As mulheres da nobreza sequer amamentavam seus filhos, deixando esse trabalho para empregadas e outras mulheres de classes mais baixas. A amamentação, no caso, era vista como algo repugnante, já que a mulher teria que se isolar do mundo para amamentar. “Amamentar o próprio filho equivalia a confessar que não se pertencia à melhor sociedade.” (BADINTER, 1985, p. 66).

A partir de fins do século XVIII, os seres humanos passam a ser vistos como a principal riqueza do Estado, especialmente a partir da consolidação dos Estados Nacionais e o

fim da Idade Média. Dessa forma, a sobrevivência da criança passa a ser primordial, exigindo assim, cuidados na primeira infância, antes do desmame. Nesse âmbito, atribui-se à mulher o papel de cuidar dos bebês, de amamentar. “Finalmente, uma tarefa necessária e "nobre", que o homem não podia, ou não queria, realizar. Dever que, ademais, deveria ser a fonte da felicidade humana.” (BADINTER, 1985, p. 1046).

Badinter (1985) defende que a partir dessa necessidade social de sobrevivência das crianças, o mito do amor materno é criado principalmente por três instâncias: “um discurso econômico, dirigido apenas aos homens esclarecidos, um discurso filosófico comum, aos dois sexos e, por fim, um terceiro discurso, dirigido exclusivamente às mulheres.” (BADINTER, 1985, p. 147). O objetivo desses discursos era convencer as mães a amamentarem e tomarem para si os cuidados dos filhos, como sendo uma tarefa divina e instintiva.

A mulher, então, passa a ser responsável também pela educação dos filhos e por sua felicidade ou infelicidade, “o século XX transformou o conceito de responsabilidade materna no de culpa materna.” (BADINTER, 1985, p. 178). Assim, as mulheres que não se tornam mães ou que não amamentam seus filhos são passíveis de certa condenação perante a sociedade, já que negaram o que há de mais divino em sua existência.

Portanto, a partir dessa breve síntese a respeito de alguns aspectos da maternidade, percebe-se que a mesma sofreu e sofre modificações conforme as necessidades sociais. Destaca-se também que os papéis destinados às mães dependem de cada cultura, e aqui se fez um breve percurso pela maternidade na cultura ocidental.

3. Análise e Discussão

A discussão deste trabalho se dará a partir da análise do *corpus* que é constituído por uma entrevista da atriz Isis Valverde à coluna ELA, do site O Globo, publicada no dia 05 de maio de 2019. Além do texto escrito, a entrevista também conta com imagens de um ensaio exclusivo da atriz junto com o filho o qual foi feito para o site O Globo.

EXCLUSIVO PARA ASSINANTES

'Não tem como você chorar o dia inteiro e dar uma paradinha para transar com o marido', diz Isis Valverde

Atriz posa pela primeira vez com Rael e fala sobre os desafios da maternidade

Joana Dale
05/05/2019 - 04:30 / Atualizado em 05/05/2019 - 15:56



Isis e Rael Foto: Karline Basilio

f t

Figura 3 - Capa da entrevista

O discurso relatado se configura, como visto anteriormente, por estratégias de seleção de um dito de origem. A entrevista da atriz Isis Valverde, desse modo, se apresenta como um

discurso relatado na medida em que a empresa midiática, representada pelo site O Globo, produz uma seleção dos dizeres da atriz para compor a entrevista. No esquema dos elementos do Discurso Relatado de Charaudeau (2018) podemos classificar os sujeitos que compõem a entrevista da seguinte forma:



Figura 4 - (Adaptado de Charaudeau, 2018)

A atriz Ísis Valverde é quem produz o dito de origem, portanto, ela se coloca como o Locutor de Origem (Loc/o) que se dirige a um Interlocutor de origem (Interloc/o): a equipe do site O Globo. Nesse movimento de construção do discurso relatado, o Interlocutor de origem se desdobra em um Locutor-relator e se dirige a um interlocutor final, no caso, os leitores do site.

Na entrevista, a maneira como o discurso relatado se apresenta pretende uma total objetivação, como é possível observar pelo uso das aspas e a transcrição total, pelo menos aparentemente, do que foi dito pela atriz. Porém, o que se percebe é que há uma possível marca de subjetivação quando se constata as entradas para cada fala de Ísis.

Leoa: “Quando meu filho nasceu, comecei a revirar um baú de sensações, medos, vontades, sonhos. É como se antigos sentimentos pudessem ser retirados para dar espaço a novos. Cansei de ti-ti-ti, mi-mi-mi, ca-ca-ca. Aquela menina que deixava tudo para depois e não queria confusão ficou no passado. Nasceu uma guerreira. Agora, enfrento tudo”.

Figura 5- Trecho da entrevista

Essas entradas, que anunciam o tema que será tratado pela atriz, são recorrentes em todos os relatos desta entrevista. Elas contribuem para que se construa uma possível imagem da atriz. Nesse sentido, mesmo que o discurso relatado pretenda se apresentar como imparcial, sem subjetividade, há determinadas marcas que contribuem para que se observe certas tomadas de posição. Além disso, as estratégias usadas no discurso relatado fazem parte da construção dos imaginários sóciodiscursivos em relação à maternidade.

O título dado à entrevista, “‘Não tem como você chorar o dia inteiro e dar uma paradinha para transar com o marido’, diz Isis Valverde”, já sinaliza para o imaginário sociodiscursivo da maternidade mediado pela instância midiática. As manchetes de notícias tendem a ser construídas a partir de fatos que chamam a atenção do leitor, como neste caso, uma mãe falando sobre suas relações sexuais. Levanta-se como possível interpretativo o fato de que o desejo sexual não faz parte do imaginário da maternidade, na medida em que essa é uma experiência muito mais ligada ao sagrado, enquanto o sexo pode estar mais ligado ao

profano. Dessa forma, é interessante e chamativo colocar como manchete uma declaração da atriz sobre sexo durante a maternidade.

O início da entrevista também constrói, a partir de uma narrativa, a imagem de Ísis, mãe de primeira viagem: “Silêncio, Rael está dormindo. Isis Valverde fala baixinho, fica nervosa quando alguém derruba um talher no chão e quase entra em pânico ao ver abelhas rondando a porta do quarto de hotel onde se arruma para as fotos que ilustram estas páginas.” Este primeiro parágrafo serve como uma introdução para situar o leitor sobre uma nova Ísis, como nunca vimos antes, agora mãe. E como mãe, essa mulher passa a experimentar situações e sentimentos comuns a toda mãe: preocupação excessiva com o filho, cuidados com a saúde e bem estar da criança, instinto de proteção.

Ao tratar da depressão pós-parto, a atriz se aproxima do leitor, especialmente de outras mães que possam ter o mesmo problema: “A mãe recém-nascida é frágil, insegura, precisa de carinho, de um abraço. Muitas vezes, a depressão pós-parto começa no momento em que só olham para o bebê e a mulher é esquecida em um canto. Nós passamos por essa situação e por esse sentimento.” Nesse movimento, o sujeito discursivo procura criar certa identificação com o leitor, ao demonstrar fragilidade. Interessante é perceber, entretanto, que as imagens que compõem a entrevista se opõem a essa imagem construída no discurso.



Figura 6 - Foto do ensaio para entrevista da coluna ‘ELA’ do site O Globo

Nesta foto, a atriz está amamentando seu filho, seu grande sonho, como destacado na legenda, “Isis e Rael: “Meu sonho era amamentar. E o Rael saiu da sala de parto no meu peito. Coisa mais linda”. Sua pose beira a sensualidade, com o olhar confiante e até mesmo com a exposição dos seios. Além disso, a atriz aparece com o corpo magro e completamente maquiada. Essa imagem cria uma distância em relação às ‘mães comuns’, especialmente aquelas que passam por depressão pós-parto. É relevante perceber a mediação feita pelo discurso midiático, que a apresenta como uma mãe modelo, que sente prazer em cuidar do filho e ao mesmo tempo se mantém bonita e atraente.

4. Considerações Finais

A partir da análise realizada, foi possível verificar o funcionamento do dito relatado e sua relação com os imaginários sociodiscursivos. Os imaginários provêm de imagens socialmente validadas e compartilhadas por determinado grupo social, que são acessadas através do discurso. Faz parte do imaginário da maternidade o instinto materno, no qual a mãe é agraciada pelo dom de cuidar dos filhos. A amamentação tem um importante papel nesse imaginário, sendo vista como algo a ser exaltado e idealizado pelas mulheres.

As estratégias de seleção e identificação do dito relatado também direcionam para o entendimento do imaginário da maternidade. É a partir de uma determinada imagem do que é ser mãe que esse dito se constrói, mediado pela instância midiática. As categorizações dos temas, tais como 'Leoa', apontam para uma imagem de mãe forte, cuidadora dos filhos. São imagens advindas do imaginário social que podem ser verificadas no discurso.

Apesar da depressão relatada pela atriz, as fotos vinculadas à entrevista vendem a imagem de uma mãe saudável, bonita e disposta a cuidar de seu filho. Essa mãe apresenta um corpo magro, padrão de beleza em nossa sociedade, além de se associar a outras imagens de saúde e sucesso, como a realização de exercícios físicos e seu próprio sucesso profissional enquanto atriz. Portanto, percebe-se a predominância de um imaginário de mãe que é uma mulher forte e supera tudo por seu filho. Não apenas supera os desafios e problemas, mas o faz com graça e beleza, sendo a maternidade uma fonte para seu bem-estar.

Referências Bibliográficas

BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado: O mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Discurso Político**. São Paulo: Contexto, 2006.

O GLOBO. **Entrevista com Isis Valverde**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/ela/gente/nao-tem-como-voce-chorar-dia-inteiro-dar-uma-paradinha-para-transar-com-marido-diz-isis-valverde-23637942>>. Acesso em: 10. jun. 2019.

DIZER-SE MULHER NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA⁹⁷

LUIZA SANTOS PINA DA SILVA, TELMA DOMINGUES DA SILVA

Universidade do Vale do Sapucaí

luizasantospina@gmail.com, telmadds@gmail.com

Resumo. *Este trabalho objetivou compreender aspectos trazidos pelos membros de um grupo de adolescentes (meninas) em vulnerabilidade social, dando um olhar para os processos de subjetivação da mulher. Foram realizadas duas atividades apoiadas nas noções de narratividade e palavra-discurso (ORLANDI, 2013), promovendo eventos de escrita/elaboração de narrativas, que, junto a discussões e observação, constituíram o material de análise. As atividades permitiram aos sujeitos mostrar um pouco da imagem que tem de si no embate com o outro, de um imaginário em relação a como são vistos pelo outro.*

Palavras-Chave. *Discurso feminino. Sujeito político. Sociedade contemporânea.*

Abstract. *This paper aimed to understand aspects brought by members of teenagers (girls) in social vulnerability, giving a look at the process of subjectivation of women. Two activities were carried out supported by the notions of narrativity and word-speech (ORLANDI, 2013), promoting events of writing / elaboration of narratives, which, together with discussions and observation, constituted the analysis material. The activities allowed the subjects to show a little of their image of themselves in the clash of each other, of an imaginary in relation to how they are seen by the other.*

Palavras-Chave. *Female speech. Political subject. Contemporary society.*

1. Introdução

Durante um estágio de psicologia social que atendeu um grupo de adolescentes meninas em risco de vulnerabilidade social, objetivou-se proporcionar um espaço para exporem questionamentos quanto aos papéis, posturas, hábitos e práticas sociais de modo geral. Esse objetivo se relaciona a uma hipótese quanto às dificuldades das adolescentes, focando no caso as meninas adolescentes, em sua socialização, ou sua inserção na sociedade, percebendo-se que estas podem mostrar uma forte inibição em se colocarem em lugares/papéis da/ na sociedade.

Com o estágio, percebeu-se a importância de dar possibilidade de um aprofundamento de algumas questões. No intuito de pesquisar sobre os processos da subjetivação da mulher foi realizado este projeto de Iniciação Científica, visando explorar e refletir aspectos trazidos nesse grupo. Para isso, a pesquisa foi fundamentada na teoria da análise do discurso, que compreende a linguagem como constitutiva do sujeito (ORLANDI, 1999). O projeto visou perceber, no âmbito de um grupo de meninas/ adolescentes, formas de significação (de si) que circulam e chegam a elas, com as quais estas se relacionam, identificando-se e/ou sendo identificadas.

⁹⁷ Este trabalho é fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica, intitulado “Dizer-se mulher na sociedade contemporânea”, desenvolvida durante o ano de 2019, na Universidade do Vale do Sapucaí – Univás, sob orientação da profa. Dra. Telma Domingues da Silva, docente do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem – PPGCL/ Univás.

O grupo de estágio teve início no segundo semestre de 2018, era composto por doze adolescentes que tinham idades que variavam de nove a quinze anos. Os encontros ocorriam semanalmente e tinham duração de duas horas. No total, foram desenvolvidas dez atividades distintas. O público médio dos encontros era de cinco meninas. As atividades tinham o objetivo de proporcionar a reflexão ao grupo quanto à adolescência, à vulnerabilidade social e ao papel da mulher na sociedade atual, suas dificuldades, padrões impostos pela mídia, preconceitos, direitos e deveres, moda, música. Desta forma, objetivavam, ao final, proporcionar a percepção de sua importância na sociedade, além de compreender como elas se significam. Para isso, cada semana era utilizado um material diferente a fim de proporcionar a discussão entre as integrantes do grupo.

Como já havia um vínculo pré-estabelecido, as integrantes do grupo, no geral, não apresentaram dificuldades para expor suas opiniões e vivências frente aos assuntos trabalhados. E, quando a questão mexia com aspectos particulares, elas nos procuravam individualmente para relatar. Antes do estabelecimento do vínculo, algumas das integrantes achavam que o que fosse discutido seria levado até a diretoria do projeto, porém esse imaginário foi sendo desmistificado com a convivência.⁹⁸ Faz parte desse projeto, desse estágio, construir primeiramente um ambiente de confiança.

Algumas das integrantes do grupo não participaram de forma assídua dos encontros, este fato pode ser visto como uma resistência por parte delas para expressar questões de fórum íntimo ou como decorrência de um vínculo mal estabelecido ou, por fim, como resistência por parte delas em relação à instituição – uma vez que estas em sua maioria não escolheram frequentar esse projeto, mas foram designadas por uma avaliação sobre comportamentos, dificuldades escolares ou situação socioeconômica.

Dentre as dez atividades executadas, destacam-se duas, como propostas que marcaram a realização do projeto de Iniciação Científica. As atividades pensadas no âmbito do projeto foram nomeadas como: 1) palavras “pixadas” e 2) fotografia narrada.

Na realização desta última, não obtivemos uma resposta dentro das hipóteses que a própria proposta implicava, uma vez que era esperado que as integrantes levassem fotografias para o espaço do projeto, o que não ocorreu. Nesse sentido, houve necessidade de um redirecionamento da atividade, em que as fotografias foram substituídas por desenhos. Essa atividade será posteriormente abordada, no contexto desta análise.

2. Análise dos dados

2.1 Palavras “pixadas”: a palavra como discurso

A primeira proposta era a de oferecer a possibilidade de um espaço para uma escrita em que a menina/ adolescente pudesse se significar em palavras, em um espaço compartilhado. O espaço oferecido, porém, dados os materiais disponíveis, foi uma cartolina grande, e foi nesse espaço que as integrantes do grupo se significaram através de palavras, em um discurso que pode nos dizer algo sobre como elas se sentem, como elas se identificam, quais as tensões (disputas) que sofrem na sociedade atual, e quais as dificuldades encontradas por serem quem são, adolescentes, nas relações familiares, na sociedade local e da região.

⁹⁸ A noção de formações imaginárias trabalhada por M. Pêcheux (!969) é interessante para pensar nesse fato: as meninas/ adolescentes nesse ambiente institucional projetam como expectativa um funcionamento semelhante às instituições que conhecem, como a escola.

A dinâmica da atividade consistiu em dois momentos subsequentes: o momento da escrita e o momento posterior, de discussão. Essa discussão se dava a partir do convite a expor o que tal palavra significava ou que sensações trazia para quem escreveu, e em seguida o convite às demais integrantes do grupo, que complementavam ou expunham o seu ponto de vista em relação à palavra em questão. De uma palavra, inicialmente escrita, abria-se, portanto, para a possibilidade de outras articulações, integrando-se todo o grupo numa discussão. Esse momento propiciou que as integrantes pudessem compartilhar experiências acerca de situações já vivenciadas, além de possibilitar uma maior interação entre si.

A proposta de palavras pixadas tem como base teórica a noção de Orlandi (2013) de *palavra-discurso*, compreendida como uma palavra que traz “memória, comentário, crítica, ironia, alusão, evocação...” (p. 22). Esta noção está ligada a uma outra noção da mesma autora, a narratividade, compreendida como “a maneira pela qual uma memória **se diz** em processos identitários” (p. 28). É através da narratividade que o sujeito afirma seu pertencimento a determinados espaços, ou seja, este conceito associa-se à noção de *processos de identificação*. Nessa direção, as palavras tornam-se pistas para uma compreensão sobre como ocorre o processo de identificação do sujeito, e de como este se individua.

A seguir, apresento análise de alguns elementos que chamam a atenção, no que diz respeito a essa primeira atividade.

No que se refere ao aspecto da forma das palavras, pode-se destacar que a maioria das palavras foram escritas utilizando-se da letra cursiva. A presença da letra cursiva é indicativo da memória discursiva da escola, ou seja, no processo de aprendizado da escrita, que ocorre no espaço escolar, este tem se dado preferencialmente através da letra cursiva, o que marca portanto uma identidade, a escolar, para essa configuração. Nota-se também que grande parte das palavras foram escritas na horizontal, e apenas a minoria foi escrita na vertical – a letra cursiva, de fato, necessariamente se realiza na horizontal.

Estamos apontando esse fato, considerando que inicialmente não era o que se esperava quando da proposta desta atividade no contexto do projeto de pesquisa. O fato de prevalecer a configuração cursiva, remetendo à memória discursiva escolar, foge do que se esperava. Com o nome “palavras pixadas”, projetou-se que essa escrita se aproximasse da escrita da/ na rua. Isto é, o nome dado tinha como hipótese que as meninas adolescentes realizassem um *gesto de escrita* não dirigido como o da escola, por exemplo, que é dirigido ao professor. Mas o gesto do pixador é ainda realizado sobre o corpo da cidade (paredes, edifícios, espaço público) e nesse sentido a própria proposta de “palavras pixadas” em um espaço fechado artificializa o gesto, o que não consideramos inicialmente. Assim, a palavra pixada, na rua, tem suas próprias características e estas se distanciam do espaço da realização das atividades, e representou também o distanciamento do que apareceu na atividade, em relação às características da palavra/ escrita na rua. O que se observou de modo geral nas palavras pixadas pelas meninas/ adolescentes é que estas se aproximaram mais efetivamente do que se vê na sala de aula, na escola.

Mas, além disso, podemos sugerir que a grande prevalência da memória escolar na atividade esteja ainda associada à imagem que as participantes do grupo têm em relação ao espaço do projeto, ou seja, o projeto acaba sendo considerado como uma continuidade do ambiente escolar. Diante disso, acabam utilizando os recursos aprendidos na escola no espaço do projeto. Acreditam, mesmo que inconscientemente, que o que é esperado delas no desenvolvimento das atividades seja semelhante às propostas escolares, imagem que está associada, por sua vez, ao fato de como compreendem o papel dos estagiários, funcionando

um imaginário por aproximação com o que já conhecem, ou seja, o professor, uma vez que o próprio ambiente físico também é semelhante ao da escola. Além do ambiente físico, as dinâmicas e os materiais também são similares aos da escola, podendo representar uma aproximação ou continuidade do ambiente escolar, embora nesse espaço não haja cobranças e avaliações como na escola.⁹⁹ Acreditamos, portanto, que pode ter havido uma identificação deste espaço do projeto com o espaço escolar, o que tem consequências para a resposta que recebemos nas atividades propostas.

Toda essa identificação com o espaço escolar, por parte dessas meninas, fica bastante visível nesse contato que tivemos com elas, e nessas atividades que realizamos com as mesmas. Essa identificação trazida mostra como a escola é marcante ainda na constituição do sujeito, como forma de socialização, como espaço para desenvolvimento de habilidades e exploração das ordens simbólicas, ou seja, das linguagens.

Nesse sentido, causa estranheza considerarmos que, quanto ao modo como as palavras foram escritas, em termos dos parâmetros escolares, pode-se perceber que no geral não observam o que chamamos de norma culta da língua portuguesa, em sua ortografia. Como compreender esse fato em relação ao que estávamos considerando, mais acima, como uma presença forte da memória escolar? Não tomando esta como uma questão a ser desenvolvida aqui nesse trabalho, apontamos porém para tal fato, considerando que este remete a uma contradição constitutiva do sujeito escolarizado em nosso país.

Em seguida, analisamos alguns elementos quanto à escrita das “palavras pixadas”, considerando: a) a ocorrência de marcações de destaque; b) ocorrências singular/ plural; c) classe e semântica de palavras.

Pode-se perceber que o conjunto de palavras encontra-se no singular, chamando a atenção o fato de uma única palavra vir no plural, que é a palavra “cortes” que foi escrita duas vezes.

Dentre as palavras escritas pode-se perceber que a maior parte das palavras foram escritas com algum tipo de marcação, como por exemplo aspas, sublinhado e algumas com ambas as marcações. Este modo de escrita, utilizando marcações, tem o efeito de destacar as palavras.

No contexto em questão, podemos nos perguntar o que/ como significam tais destaques. As aspas aparecem como a marcação mais utilizada pelas integrantes do grupo no decorrer da atividade. Authier-Revuz (1990) trabalha procurando compreender um conjunto de formas as quais chama de “heterogeneidade mostrada”, formas assim compreendidas pela autora por “inscreverem o outro na sequência do discurso” (p. 25). Ou seja, as aspas são uma marca em que o autor de um determinado texto mostra uma “distância”: trata-se de um dizer que não seria seu, mas de um outro.

Ainda segundo Authier (2004), o emprego das aspas assume diversas configurações. No caso por nós analisado, não se trata de um texto, mas sim palavras, compreendidas, como dissemos acima, enquanto palavras-discurso. Consideraremos, porém, a partir dessa reflexão de Authier-Revuz, em nossa análise, que as meninas podem dizer com as aspas de um não-pertencimento: um discurso outro sobre elas. Entre as palavras daquele que enuncia e as

⁹⁹ Podemos conceber que talvez, ao invés da utilização da cartolina, material que remete marcadamente ao cotidiano escolar, e canetinhas, pudéssemos levar o papel kraft e tintas e com isso nos distanciar um pouco das referências da escola.

palavras do outro, marcadas, na escrita realizada pelas meninas o “eu” não se apresenta a partir de um discurso estruturado e, nesses excessos de adjetivos, negativos em grande parte, esse discurso outro toma o lugar de uma fala que seria delas, vem ocupar esse espaço, preenchendo-o.

Outro aspecto que também pode ter sido utilizado para destacar as palavras juntamente com as marcações e que se assemelha a escrita utilizada em pixações e não vai de encontro com a memória escolar é o fato de cinco palavras terem sido escritas na vertical, sendo elas: confiante, ciumenta, cortes, desprotegida e solitária. Observa-se ainda que todas essas mesmas palavras foram escritas novamente por outras integrantes do grupo, só que na forma tradicional, remetendo a escrita horizontal, cursiva, que caracteriza a memória escolar.

Este conjunto de palavras, em sua diversidade, mostra aspectos diversos, contraditórios. Ou, explicando melhor: confiante distingue-se das outras palavras (ciumenta, cortes, desprotegida e solitária), que falam de um sujeito inseguro, podemos dizer. Por outro lado, em termos de classes de palavras, “cortes” destaca-se no conjunto, pois é um substantivo. Com os adjetivos, elas se significam ou dizem de como são significadas em um certo meio.

O plural da palavra “cortes” é significativo, pois, na maioria das vezes, o indivíduo que se corta uma vez se corta outra(s). Tal palavra sinaliza, no contexto dessas adolescentes, um gesto de auto-mutilação, que vem ocorrendo entre jovens, grande parte, meninas. Podemos pensar que se com os adjetivos (confiante, ciumenta, desprotegida e solitária) as meninas mostram como elas se sentem sendo significadas, qualificadas, por elas mesmas ou pelos outros, com o “corte” ou os “cortes” elas remetem a um gesto (o de cortar-se) através do qual elas significam algo.

A palavra corte/ cortes destaca-se nesse conjunto em termos de classe gramatical: não é um adjetivo com o qual o sujeito se qualifica. Pode-se pensar porém que a forma substantiva esteja “no lugar” da forma verbal: com a forma “corto”, por exemplo, que poderia ter sido escrito no lugar de “corte”, introduz-se um sujeito, pela desinência (marca da 1ª pessoa). Na forma “escolhida”, portanto, o sujeito “deixa de estar presente”, ausenta-se. Pois fala-se de um “objeto” (o corte) e não de uma ação (cortar-se) e seu sujeito. Em corte/ cortes não há um sujeito e nem mesmo uma ação genérica que estaria presente na forma infinitiva “cortar-se”. Consideremos porém que não se diz aí, no contexto analisado, a partir de um discurso estruturado – a própria proposta da atividade assim permite –, mas que as palavras dizem algo, além delas mesmas, um discurso.

Opondo-se nesse contexto à “confiante”, “ciumenta”, “desprotegida” e “solitária”, formas adjetivas marcadas pela desinência do feminino, corte/ cortes não é uma palavra na mesma direção dessas outras. Seria possível dizer “cortada”, acompanhando-se o paradigma dos adjetivos? Essa é uma questão interessante de se pensar: que significações podem se produzir sobre essa imagem de um corpo cortado, de um sujeito que se corta? Pode-se pensar em um “sujeito cortado”? Na contraposição aqui observada, pois, os adjetivos trazem significações “de si”, de um sujeito no feminino, e corte/ cortes faz constar uma prática simbólica que se dá sobre o corpo, significando a presença de uma dor, para a qual, talvez, não hajam palavras.

Dentre as palavras que as integrantes do grupo escreveram e não estavam falando diretamente delas mesmas estão: romance, corte, cortes, violência, realidade e bullying. Este fato mostra que as integrantes do grupo projetaram algumas de suas questões durante a

realização da atividade, fazendo com que possa ser compreendido um pouco mais sobre como elas se sentem na sociedade atual. Essas palavras são substantivos que remetem a objetos e não diretamente marcam a relação com um sujeito. O substantivo romance exposto acima pode estar associado a aceitação/desejo ou pode estar associado ao momento em que as mesmas estão vivenciando. Já os demais, estão diretamente ligados a situações socialmente indesejáveis.

No geral, em sua maioria as palavras utilizadas se referem a elas de forma negativa, indicando que suas percepções sobre elas mesmas são bastante afetadas pelo imaginário que elas têm em relação ao que os outros pensam delas (na família? na escola? na sociedade?).

Além disso, as integrantes escreveram um número significativo de palavras referentes aos seus sentimentos, fato este não presente nas atividades realizadas anteriormente. Esta questão mostra que as integrantes, com o decorrer dos encontros, começaram a se identificar com o projeto e passar a apresentar suas questões, implicando em um certo amadurecimento quanto a expressarem seus sentimentos.

Por fim, outro aspecto quanto as palavras apresentadas por elas no decorrer da atividade é a ocorrência de sentidos opostos, tais como: feliz – triste ou infeliz e amizade – falta de amizade. Essa oposição traz algo do próprio cotidiano, um elemento da banalidade da vida (“seus altos e baixos”): não tem como uma pessoa ser totalmente feliz e, nesse sentido, pode-se considerar que tais oposições falam de um real do sujeito, mas também de uma dificuldade de expressar o que se sente e, ainda, de uma mistura quanto ao que é de si e o que é do outro, o que os outros esperam que elas sejam ou sintam e o que elas realmente sentem.

2.2. Fotografias narradas: identificações familiares e midiáticas

A segunda atividade destacada foi a fotografia narrada, **na qual** as integrantes do grupo deveriam trazer uma fotografia delas ou de mulheres quaisquer, da família ou famosos, nas quais elas se identificassem. Porém, no dia nenhuma integrante havia levado, diante disso foi proposto que elas pensassem em uma mulher que as inspira e em seguida contasse algo sobre essa pessoa, o que a faz ser referência. Uma das meninas não conseguiu pensar em ninguém, por isso resolveu desenhar um personagem no qual ela se identifica, o Lula Molusco do desenho do Bob Esponja. Duas das meninas relataram se inspirar em cantoras de funk tais como a Mirela e a Ludmila e apenas uma delas relatou se identificar com a mãe e com a irmã.

Essa atividade requeria inicialmente uma preparação, uma organização, no sentido de levar algo a ser trabalhado no espaço do projeto, porém, pode-se perceber uma carência de compromisso por parte das integrantes com a atividade, uma vez que estas podem apresentar uma certa resistência com a instituição, uma vez que muitas delas não escolheram frequentar esse projeto, fazendo com que elas vissem o mesmo como uma responsabilidade e não um espaço de acolhimento destinado a elas. Supõe-se que as integrantes não conseguiram se apropriar desse espaço de modo mais produtivo, levando mais de si, de seus questionamentos.

Observa-se que, de modo geral, elas não falavam muito da família em qualquer das atividades solicitadas. Esse silêncio em relação a família pode estar associado, por exemplo, à fragilidade das relações familiares ou a uma imagem de não pertencimento das mesmas no grupo familiar. Esse silêncio frente às questões familiares pode estar associado às dificuldades que as mesmas apresentaram para expor algumas questões pessoais, sugerindo uma falta de confiança no grupo e um receio de compartilhar com as demais questões íntimas que poderiam desmistificar sua imagem frente às demais integrantes do grupo.

Nota-se que, ao invés de levarem ou falarem de pessoas da família, professora ou uma colega que admiram, elas fazem a opção de apresentar elementos da mídia em especial, a mulher do funk. Nos dias atuais a mídia está omnipresente na vida dos sujeitos e acabam influenciando a vida das pessoas.

3. Considerações finais

A realização deste trabalho foi muito rica, uma vez que foi possível perceber na prática algumas questões presentes na teoria. Segundo Orlandi (2010), ao se identificar o sujeito se individualiza e constrói sua relação indivíduo/sociedade. Segundo a mesma autora, ao observar a relação da sociedade com o indivíduo é possível compreender o processo de identificação e individualização. Durante a execução das atividades foi possível compreender aspectos das mesmas através do que era exposto por meio da linguagem.

Através do exposto por elas no decorrer das atividades percebeu-se que há uma inibição ao se colocarem em papéis/lugares na sociedade, além disso, apresentam uma certa dificuldade para separar o que são dela e o que são dos outros, sociedade, família, escola, por exemplo, e acabam internalizando e reproduzindo muito dos conceitos e falas que escutam no cotidiano.

É de suma importância que sejam realizados trabalhos onde sejam direcionados um olhar diferenciado para esses grupos minoritários, possibilitando assim, a escuta, o acolhimento, o questionamento e a reflexão sobre as questões do cotidiano, possibilitando assim, que eles consigam expressar como se sentem diante a acontecimentos distintos do dia-a-dia.

Referências Bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Palavras mantidas a distância. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004[1982]. pp. 11-80.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s)**. Cadernos de Estudos Lingüísticos, 19, 25-42. 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999. cap. 1, p. 15-22.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Formas de individualização do sujeito feminino e sociedade contemporânea: o caso de delinquência. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas: A fábrica de consenso**. Campinas: RG, 2010. pp. 11-42.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A palavra dança e o mundo roda: Polícia!!. In: Guimarães, E. (Org.) **Cidade, Linguagem e Tecnologia 20 Anos de História**. Campinas: LABEURB, 2013. p. 13-29.

ELEIÇÕES 2018: GVD ENSINA COMO TIRAR DA WEB ARGUMENTOS QUE IRÃO FASCINAR ELEITORES BRASILEIROS

MAGALI SIMONE DE OLIVEIRA

Centro Federal de Educação Tecnológica CEFET-MG

magalisimone1@gmail.com

Resumo: *Este artigo pretende demonstrar, a partir da Gramática do Design Visual e a retórica de Charaudeau (2011) como os memes perpassados por discursos fundadores e formas de silêncio, conforme Orlandi (2003) e (2006) se tornaram eficientes argumentos que garantiram a vitória do presidente Jair Bolsonaro (PSL) no primeiro turno das eleições de 2018.*

Palavras-chave: *Memes. Ethos. Argumentação.*

Abstract- This article aims to demonstrate, from the Visual Design Grammar and Charaudeau's rhetoric (2011) as the memes permeated by founding discourses and forms of silence, as Orlandi (2003) and (2006) became efficient arguments that guaranteed the victory of the president, Jair Bolsonaro (PSL) in the first round of the 2018 elections.

Keywords: *Memes. Ethos. Argumentation.*

1. Introdução-A GVD como instrumento didático para se entender a disseminação de discursos visuais que fascinaram os eleitores de Bolsonaro

A educação pode ser um instrumento de libertação e ampliação da autonomia ou de doutrinação. É importante, no entanto, que o ensino público objetivo, como proposto por Freire (1968), oferecer instrumentos para que os atores sociais possam fazer escolhas calcadas no bem comum.

Em uma sociedade como a brasileira, em que os memes recentemente ganharam *status* retórico de argumento, sintetizando doxas em narrativas que privilegiam o humor à reflexão; o uso de instrumentos didáticos como a Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e Van Leuween (2006) vai além de um eficaz dispositivo de letramento visual: estimula o pensamento crítico.

Entendemos por *letramento* a competência que o aluno desenvolve, sob a supervisão do professor, para não apenas decodificar o conteúdo existente nos textos apresentados a eles, mas, primordialmente, lê-los de modo que estabeleçam uma apreciação crítica acerca deles. É preciso diferenciar alfabetização de letramento. O primeiro diz respeito à aquisição da língua com fins de leitura e escrita; já o segundo relaciona-se com a vinculação do aprendiz à sua

sociedade de forma a questionar os padrões já estabelecidos. (PEREIRA E BRASIL¹⁰⁰, 2016, p.2).

Partindo-se do pressuposto de Pereira e Brasil (2016), de que o letramento visual pode ser visto como um importante recurso para estimular não só a capacidade de interpretação visual, mas também a do pensamento crítico; propõe-se, por meio deste artigo, o uso da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e Van Leuwen (2006), como ferramenta didática de cursos de linguagem.

Este artigo também propõe que a metodologia seja usada para se estudar o uso de memes no primeiro turno da campanha que elegeu presidente Jair Bolsonaro (PSL). E mais: a GDV também seja adotada pelos cursos de linguagem como instrumento didático para interpretação de discursos multimodais.

Advoga-se aqui, como anunciado por Halliday (1985), que a gramática não seja entendida apenas como um compêndio de regras linguísticas, mas que também como uma estratégia para auxiliar o entendimento de padrões de experiência, ajudando assim na produção e cognição de sentidos em discursos multimodais.

Gramática vai além de regras formais de correção. Ela é um meio de representar padrões da experiência. Ela possibilita aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade, a fim de dar sentido às experiências que acontecem ao seu redor e dentro deles. (HALLIDAY, 1985, p.101).

Como um exemplo da eficácia da GDV, de Kress e Van Leuwen (2006), como metodologia didática para a interpretação de discursos multimodais, este estudo propõe a análise de memes e interfaces de games políticos disseminados pelas mídias sociais objetificando conquistar votos dos eleitores.

Elegeu-se a análise dos memes e games usados pela Coligação “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” pelo fato de ela ter se mostrado bem sucedida, alçando o então candidato Jair Bolsonaro, já no primeiro turno¹⁰¹, ao *status* de eventual presidente.

Lembra-se aqui que graças à divulgação de memes nas mídias sociais, alguns associados à *fake news*¹⁰² e do game Bolsomito 2k18¹⁰³ embora ele não tenha participado de

¹⁰⁰ PEREIRA, Taynara Cruz e BRASIL, Virgínia Dela Sávia. **Multimodalidade e suas implicações para o letramento visual**. Revista XIII EVIDOSOL e X CILTEC-Online – junho -2016.

¹⁰¹ **G1**- Bolsonaro comemora resultado em primeiro turno e diz que unirá o país se for eleito. Com 100% das urnas apuradas, Bolsonaro teve 49.276.990 votos (46,03% dos válidos), e Haddad, 31.342.005 (29,28%). Publicado em: 07/10/2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/07/bolsonaro-comemora-resultado-do-primeiro-turno-e-diz-que-unira-o-pais-se-for-eleito.ghtml>> Acesso em: 10 Mai. 2019.

¹⁰² Segundo matéria, agências usaram perfis falsos com números dos Estados Unidos para disparar postagens em massa com fake news para grupos de WhatsApps de apoiadores da campanha da coligação no Brasil. O esquema teria sido patrocinado por diversos empresários brasileiros. Um deles seria o dono da Havan, Luciano Hang que já responde a processo pelo MPT por ter publicado vídeo ameaçando seus funcionários de demissão caso não votem em Bolsonaro (PSL). Ele teria investido R\$12,5 milhões nestes disparos o que configuraria “caixa 2” o que pode anular a candidatura, caso seja comprovada a irregularidade.

MELLO Patrícia, Campos. **Folha de São Paulo**.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/empresarios-bancam-campanha-contra-o-pt-pelo-whatsapp.shtml>. Publicado em 18/10/18. Acesso em: 18. out. 2018

¹⁰³ CASADO, Leticia. **Ministro do TSE determina exclusão de publicações com expressão Kit Gay usadas por Bolsonaro**. Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/ministro-do-tse-determina-exclusao-de-publicacoes-com-expressao-kit-gay-usadas-por-bolsonaro.shtml>. Publicado em: 16 ou. 2018.

debates no segundo turno¹⁰⁴. A utilização destes discursos imagéticos converteu-se em um diferencial argumentativo na última campanha eleitoral que se caracterizou por profundas mudanças na forma de se fazer comunicação e se comunicar com os eleitores.

A escolha como metodologia de análise deste artigo da GVD (2006), teoria fundamentada na Gramática Sistemática Funcional de Halliday (1994)¹⁰⁵, deste modo; se justifica por reforçar a ideia de que os discursos são constituídos por sentidos que ultrapassam o verbal, sendo formados na interação destes primeiros com elementos não verbais.

É importante destacar ainda que a Gramática Sistemática Funcional de Halliday (1994) partiu da concepção da relevância da competência comunicativa de um indivíduo que, independente da correção gramatical é capaz de entender ditos que, eventualmente, fujam às regras normativas cultas. Halliday (1994) propõe a tese de que as funções sociais exercidas pela língua são usadas para a construção de sentidos.

Tais funções sociais propostas por Halliday (1994) são as seguintes: i- ideacional – função de representação das experiências do mundo exterior e interior; ii- interpessoal – que representa as interações sociais e; iii- textual – que representa a estrutura e formato do texto. Partindo deste pressuposto; a Gramática do Design Visual, de Kress e Van Leeuwen (2006), propõe uma analogia com a gramática normativa. Segundo esta teoria, se um texto é construído a partir da escolha de palavras de diferentes estruturas e classes organizadas para fazer sentido para o leitor, o mesmo deveria acontecer no discurso visual.

Em vez de palavras, este discurso visual pode ser constituído pela escolha de cores, símbolos e formas que, organizados em determinada estrutura e em um determinado contexto passam a fazer sentido para o observador de uma determinada cultura, história e realidade social.

Deste modo, para a Gramática do Design Visual (2006), as representações sociais são construídas por imagens que remetem seu observador(as) às experiências a ele(as) já oferecidas.

Sendo assim, para a Gramática do Design Visual (2006), as representações sociais analisadas neste artigo são construídas por imagens ou memes capazes de remeter seu(s) observador (es/as) às experiências a ele(as) já oferecidas por sua história, cultura, faixa-etária, classe social, etc.

Ainda conforme Kress e Van Leeuwen (2006), tais representações se dividem em: i- narrativas¹⁰⁶ (que constroem esta experiência em um determinado espaço e tempo) e ii- conceituais¹⁰⁷ (evidenciam a identidade, ou classificam o participante enquanto membro de um determinado grupo).

¹⁰⁴ Veja em: MAIA, Gustavo. **Bolsonaro não vai participar de debates no 2º turno: é secundário**. Uol. Publicado no dia 18/10/2018. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/10/18/bolsonaro-nao-vai-participar-de-debates-nem-viajar-no-2-turno.htm>. Acesso em: 05 jun. 2019.

¹⁰⁵ HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London, 1994

¹⁰⁶As representações narrativas podem ainda ser subclassificadas levando-se em conta: i- os processos de ação (pode ser não- transacional quando envolve um só participante e um único vetor) e transacional (envolve dois ou mais participantes e dois ou mais vetores); ii- de reação, iii- os processos mentais e iv- verbais. Os processos narrativos podem ser ainda: i- transacionais(quanto há mais de um participante e de um vetor) ou ii-não-transacionais(quando não há mais de um participante e de um vetor).

¹⁰⁷ Mas neste caso, levam em conta como critério de análise a taxonomia. Também não há presença de vetores.

Também é possível levar em conta, ainda segundo Kress e Van Leuween(2006), a iii-“Função Interativa”¹⁰⁸ (constituída pela avaliação das relações dos participantes entre si e/ou composição)¹⁰⁹.

Este artigo parte do pressuposto de que a Gramática do Design Visual de Kress e Van Leuween (2006) deva ser usada como instrumento didático em cursos de linguagens para ajudar a munir os leitores/ eleitores de recursos que os auxiliem no entendimento da organização e construção de sentidos de tais narrativas.

Defende-se aqui que com o uso da GVD, os eleitores possam analisar memes políticos de forma crítica. A ideia é que, ao contrário de serem encantados pela estética do discurso multimodal – rico ao agregar às imagens sentidos gramaticais, culturais, sociais e históricos – os leitores/eleitores destas narrativas possam dialogar com tais conteúdos, posicionando-se como sujeitos, como defendido por Freire (1997).

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham como oprimidos é o conteúdo do diálogo. Substituí-los pelo antidiálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar do incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra. (FREIRE, 1987, p.29).

Embora este artigo não pretenda apresentar uma forma de letramento da GVD, de Van Leuween (2006), aos moldes do método de alfabetização de adultos adotado por Freire (1987); este estudo intenciona apresentar uma mostra do potencial libertador desta gramática multimodal que oferece a oportunidade de letramento visual.

Defende-se aqui que a capacidade de ler e de interpretar os discursos imagéticos seja condição fundamental hoje para garantir a autonomia dos leitores e dos eleitores e a própria sustentação da democracia.

2- Os discursos visuais como argumentação que perpassa os discursos políticos

O discurso visual ganha espaço como argumentação, neste contexto, conforme Filho (2011) que defende a tese de que a expressão de ideias - seja por meio do discurso textual escrito ou por meio de discursos visuais (grifo meu) - tem como objetivo influenciar, ou convencer alguém de algo.

Deste modo, os memes, entendidos aqui como discursos multimodais perpassadas por doxas e representações mentais são constituídos assim por narrativas ajudando assim, a construir sentidos favoráveis ou contrários a um determinado candidato.

¹⁰⁸ Esta função é dividida entre: i- contato (o participante olha para o observador); ii-distância social (pertence à mesma classe do público a que se dirige); iii- atitude (como o participante se posiciona em relação ao público em relação a um eixo vertical: de frente, de lado ou de costas) e iv-poder (O leitor observa a imagem de um ângulo superior ao do participante? Relação de poder)

¹⁰⁹ São levados em conta valores como: i- valor da informação (ideal/real localizados na relação superior/inferior; e direita/esquerda), que contrapõe o antigo ao novo); ii- enquadramento (se há interligação entre os elementos presentes) e iii- saliência (é dada por fatores como cor, tamanho, forma de exposição como close-up etc).

Já segundo Charaudeau (2011), a retórica argumentativa política pode ser comparada à teatral. Ele explica que, assim como atores dramatizam falas (*logos*), encenando personagens (*ethos* ou imagens de si) capazes de despertar emoções distintas no público; o discurso político se utiliza destes mesmos recursos como estratégias argumentativas para angariar votos e alcançar o poder.

Assim, a encenação do discurso político oscila entre a ordem da razão e da paixão, misturando *logos*, *ethos* e *pathos* para tentar responder a questão que supostamente se coloca ao cidadão: o que nos leva a aderir a este ou àquele valor? Para o político, é uma questão de estratégia a ser adotada na construção da dramatização de sua imagem (*ethos*), para fins de credibilidade e de sedução, da dramatização do ato de tornar a palavra (*pathos*) para fins de persuasão, da escolha e da apresentação dos valores para fins de fundamento do projeto político. (CHARAUDEAU, 2011, p. 84).

Para que a encenação desta retórica produza os efeitos de sentido esperados, ou seja, se converta em votos; ainda conforme Charaudeau (2011) é preciso que este dizer se molde aos universos de crença, aos temas e aos comportamentos aprovados pelo maior número de pessoas aptas a votar.

Entendendo-se o discurso político como uma narrativa argumentativa; este artigo pretende, como metodologia; demonstrar como o uso das regras da Gramática do Design Visual (GDV), de Van Leuween (2006) pode se configurar como um importante método didático para analisar discursos multimodais.

Tais discursos estão sendo amplamente disseminados por diferentes mídias sociais pela Coligação “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” como estratégia de campanha para convencer os eleitores a elegerem como presidente: Jair Bolsonaro (PSL).

3. Cibermilitância: novas configurações de jogos de caça a votos na rede

Mesmo sofrendo com uma crise econômica e política que deixou mais de 12 milhões desempregados¹¹⁰; os partidários da Coligação “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” - liderada pelo capitão Jair Messias Bolsonaro (PSL) e seu vice, o general Antônio Hamilton Martins Mourão (PRTB), não cobraram a apresentação do programa de governo.

Ao contrário disto; preferiram tomar, como verdade *fake news* improváveis, recebidas, principalmente, em grupos de *WhatsApps*, *Instagrans*, *Twitters* e *Facebooks*, como as notícias que atribuíam ao PT a culpa pela corrupção no Brasil; ou responsabilizavam este partido pela distribuição de um suposto “*kit Gay's*”¹¹¹ em escolas públicas. Além de não exigirem a participação dos candidatos da coligação em debates, que exporiam suas ideias de como governar o país.

¹¹⁰ ALVARENGA, Darlan e BRITO, Carlos. **G1**. Desemprego recua 12,1% em agosto, mas ainda atinge 12, 7 milhões de pessoas. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/09/28/desemprego-fica-em-121-em-agosto-e-atinge-1207-milhoes-de-pessoas-diz-ibge.ghtml> Publicado em 28/09/18. Visto em: 22 out. 2018.

¹¹¹ Bolsonaro acusou o candidato da Coligação “O Brasil Feliz de Novo à Presidência, Fernando Haddad (PT), ex-ministro da Educação (2003-2014) de ter distribuído cartilhas estimulando os alunos da escola pública a se tornarem gays. Tal coisa nunca aconteceu. O material produzido pelo MEC, na verdade, visava combater a homofobia e era destinado aos educadores, mas não chegou a ser distribuído a nenhum professor por interferência da bancada evangélica. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/o-que-e-kit-gay/Visto> em 23 out. 2018.

Apesar da gravidade da campanha, os eleitores também usaram a web para “brincar”. Quem optou por comprar, ou quis baixar gratuitamente o jogo Bolsomito 2k18¹¹² pôde, por meio do avatar do candidato à Presidência, Jair Bolsonaro, matar virtualmente minorias e adversário políticos da coligação do PSL, como o candidato a deputado federal, Jean Willys (PSOL). Devido às ameaças de morte, na vida real Willys deixou o país sem assumir seu cargo.

Tais discursos que fazem parte do *corpus* deste artigo seriam constituídos por memes elaborados a partir de símbolos perpassados por idealizações de “supostos heróis, ou salvadores da pátria” resgatados de “um passado idealizado”, mas inexistente.

Este estudo advoga ainda que a transformação em discursos multimodais de discursos fundadores de Orlandi (2003) resgatados devido a formas de silenciamento Orlandi (2007), observadas no período de redemocratização do país, foi fundamental para o sucesso do uso dos memes no primeiro turno da eleição de Bolsonaro (PSL).

Além da Gramática do Design Visual, proposta por Kress e Van Leeuwen (2006), e da teoria da “Descronologização” de Ribeiro, Horta e Cotrim (2017), este estudo também se baseia como metodologia na análise das teorias sobre retóricas de Charaudeau (2011) e Aristóteles (2000); identificando e descrevendo como estes elementos multimodais converteram-se em argumentos eficazes nesta cibercampanha.

4. O design e o consumo a serviço da criação de novos contextos simbólicos na briga por votos no 1º turno das eleições

Alguém se levanta em um domingo. Vai ao clube. À noite, cineminha com a turma. Cada uma destas ações é registrada por fotos postadas nas mídias sociais. Os amigos usam *emoticons* para curtir. Comentam. Quem for marcado na foto a compartilha. A vida de qualquer um é pontuada por *likes*.

Deste modo, como previsto na década de 1960; a Sociedade do Espetáculo, descrita por Debord (2011), consolidou-se não só como uma representação simbólica no Brasil. Passou a ser vivenciada, incorporando-se ao cotidiano de milhares de pessoas, das mais diversas faixas-etárias e classes sociais, em distintos contextos. “ Tudo o que era vivido diretamente, tornou-se uma representação.” (DEBORD, 2011, p.130).

Parte deste fenômeno, segundo Giddens (2002), citado por Ribeiro, Horta e Cotrim (2017) se deve à função exercida pelas mídias sociais no mundo contemporâneo. Assim, ações simbólicas no mundo virtual, como a postagem de #; tem ações práticas na vida presencial. Curtindo, compartilhando memes, ou postando #; a militância virtual ajudou seus candidatos a alçar o *trending topics* nas mídias sociais e a ganhar visibilidade entre os indecisos, conquistando, assim votos no mundo presencial.

Desta maneira, tais recursos diferem bastante dos adotadas em eleições anteriores. Embora a presença das mídias sociais já tenha interferido na campanha em 2014; naquela ocasião; os eleitores ainda levavam em conta, fatores como o tempo de propaganda gratuita

¹¹² SOUZA, André. G1 Jogo em que ‘Bolsomito’ mata minorias pode ‘configurar incitação ao crime’, diz ministro do TSE.. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/jogo-em-que-bolsomito-mata-minorias-pode-configurar-incitacao-ao-crime-diz-ministro-do-tse-23149003>. Publicado em 11 out. 2018. Visto em 20 out. 2018.

em rádio e televisão e as propostas apresentadas nos discursos ou a ideologia do partido. Mas o primeiro turno destas eleições mostrou que algumas estratégias podem ter sido relegadas ao passado.

Não só a forma de buscar votos se modificou; mas os sentidos construídos pelas campanhas e pelos eleitores também se adequaram ao dispositivo virtual. Provou-se assim, mais uma vez, a teoria de McLUHAN (1969). “Os meios são as mensagens”.

Assim, os memes do então candidato à Presidência da República, Jair Bolsonaro (PSL) perpassados pelo que Orlandi (2007) chama de “silêncio local”, fez com que reverberassem em tom maior aos ouvidos populares na década de 1960 as propagandas da Assessoria Especial de Relações Públicas (AERP)¹¹³. Tal órgão foi o responsável por criar e divulgar slogans como “Você constrói este país”, “Este é o país que vai para frente”, “Brasil, ame-o, ou deixe-o”.

Estes discursos, por sua vez, ainda foram reforçados pela decisão do governo pós-democratização brasileiro de não punir os crimes da ditadura. Ao contrário de países como Argentina, Chile e Uruguai que - também sofreram com ditaduras durante a guerra fria; mas decidiram punir os responsáveis pelos “desaparecimentos”, “estupros”, “torturas” e “mortes” de militantes de esquerda - o governo brasileiro, acatando decisão do STF se silenciou sobre estes crimes.

Assim, este tipo de silenciamento se tornou uma espécie de discurso, chamado por Orlandi (2007) de “Silêncio Constitutivo”. Orlandi (2007) explica que ao dizer “algo”, escolhemos em não dizer “outra coisa”. Então, com a não punição dos militares, seus crimes; não só os relativos à violência, mas os relacionados à corrupção; não foram divulgados à população.

Já os crimes de corrupção cometidos pelos governantes durante o período democrático ganharam destaque na imprensa, agora livre. Logo, este silenciamento sobre a corrupção e violência do governo militar se tornou um discurso favorável aos imaginários ufanistas, construídos durante a ditadura, de que os militares eram incorruptíveis e “protegiam a população dos comunistas”.

O silêncio recorta o dizer. Esta é sua dimensão política. Essa dimensão política do silêncio está, no entanto, assentada sobre o fato de que o silêncio faz parte de todo o processo de significação (dimensão fundante do silêncio). (ORLANDI, 2007, p. 45).

Lévi (2005), por sua vez, também alertava que tal qual o “*pharmakon*” palavra do grego arcaico que nomeia, simultaneamente, substâncias que podem “envenenar” ou “curar”; a migração destes espaços para o mundo digital, por si só, não trazia consigo garantias de que beneficiaria a democracia.

As manipulações e enganações sempre são possíveis nas comunidades virtuais, assim como o são em qualquer outro lugar: na televisão, nos jornais impressos, ao telefone, pelo correio ou em qualquer reunião em “carne e osso” (LÉVY, 2005, p. 129).

¹¹³ Disponível em: <http://adnews.com.br/publicidade/a-propaganda-da-ditadura-militar.html>. Publicado em: 31 mar. 2014. Visto em 22 out.2018.

5. A análise

Figura 1



Autor desconhecido

O meme expresso pela figura 1 retoma o discurso fundador cultuado por brasileiros que se identificam com a extrema-direita de que “os comunistas” devam ser combatidos. Tal ideia esteve presente nas ameaças que perpassaram os discursos deste candidato e de seus apoiadores no primeiro turno.

Esta imagem representa uma situação localizada em um determinado tempo e espaço: no caso o final das eleições de 2018, dialogando com a narrativa comum a um cartaz de cinema. “Este filme vai ser assistido em um futuro próximo”.

Atravessado por um único vetor que tem como base a arma que este personagem/participante segura e segue de forma imaginária até o guidom da moto; a imagem ostenta uma divisão que separa o quadro em dois hemisférios distintos. No vértice direito - onde está à bandeira nacional, um dos ícones ufanistas – estão os valores tradicionais nacionalistas, constituídos pelos discursos fundadores que remetem à ditadura militar²⁸.

O meme constrói o *ethos* de “Senhor da Guerra” para este candidato, atribuindo-lhe capacidade bélica o bastante para destruir seus inimigos. Mas o fato de o meme curtido e compartilhado, segundo Emediato (2015)³¹ em mídias sociais, indica ter havido mais que uma interação indireta entre participantes e observadores.

Pelo contrário, segundo Emediato (2005) o compartilhamento é uma espécie de engajamento do tipo co-autoria, e; constrói deste modo, um “*ethos* de identidade” que, ainda segundo Charaudeau (2011) é marcado pelo caráter patêmico capaz de sobrepor emoções à análise racional dos discursos.

Assim, o simples fato de se supor estar auxiliando seu candidato a chegar ao poder compartilhando ou postando #; ou mesmo interagindo com ele, em suas mídias sociais- grifo meu- pode também ser compreendido como um discurso multimodal contemporâneo adequado ao dispositivo digital.

O meme, deste modo, constrói laços simbólicos de afetos entre o candidato e sua militância, estruturando assim, candidato e sua militância - estruturando; gerando assim, um *ciberthos*, talvez diverso do já existente.

Tem-se então, os dois *ethos* acima mencionados digitalmente construídos, enquanto argumento discursivo; unindo-se, por meio de uma narrativa patêmica, forjada por meio de simulacros de proximidade. Embora creiam conversar com o candidato, podem estar de fato dialogando com assessores que o representam pelas mídias sociais, e, nunca saberão a

diferença. Este diálogo será então marcado por uma presença/ausência. Um laço afetivo alimentado pela web. Mas cuja ruptura é frágil, associada à queda, por exemplo, da rede ou da desconexão do wi-fi, atitude que também remete ao fenômeno da descronologiação.

Figura 2



Bolsomito 2k18

Já a demo do game “Bolsomito 2k18”, produzido pela empresa “BS Studios”, foi divulgada no *Instagram* oficial do candidato em postagem assinada pelo próprio Bolsonaro (PSL) que classificou o game como uma “homenagem”, agradecendo o seu criador.

A imagem mostra avatar do candidato/participante “Bolsomito”, que joga bombas e corre atrás do deputado federal Jean Willys (PSOL) para matá-lo. Para passar de fase e acumular pontos, o jogador tem que matar minorias e adversários da esquerda, reforçando os discursos deste postulante à Presidência que, ameaçou matar petralhas.

Levando-se em conta a tese de que o meio é também a mensagem, McLuhan (1969); não é infundado considerar a postagem de demo do game; como um discurso persuasivo, capaz de elaborar sentidos mais amplos que a conquista de votos, abarcando também a defesa de ideologias fundamentadas na tese de que algumas pessoas sejam descartáveis¹¹⁴.

Esta premissa parte de que o fato de o candidato postar, em seu *Instagram* oficial, a demo, o agradecimento e a qualificação do *game* como uma “homenagem” parece legitimar as mortes e premiações virtuais do jogo como algo comum às guerras. Assim, as proporções dos participantes Bolsomito e Jean Willys (PSOL) são irrealis.

Eles são quase do tamanho do prédio do Congresso; o que cria sentidos de que os políticos são maiores que as instituições, ou acima das leis. Ambos correm em uma pista, cinza, próxima a um gramado verde tendo ao fundo o azul, do céu. Mas o que se salienta são as duas últimas cores semelhantes às da bandeira nacional; reforçando, deste modo, o discurso ufanista do candidato.

E as estrelas associadas aos tiros que remetem ao PT, ungido como “inimigo do povo”, pelo então candidato do PSL. Bolsonaro persegue o deputado do PSOL- conhecido por sua militância LGBTQI, favorável aos Direitos Humanos. É como se ele fosse o mocinho perseguindo os supostos bandidos (opositores e minoria).

Ao propor esta função narrativa mocinhos/bandidos oferece-se uma catarse e narrativamente confirma-se a hipótese de que opositores e minorias devam ser aniquilados.

¹¹⁴ Ao “prometer metralhar petralhas”, Bolsonaro remete à retórica de outros governantes que também defenderam a morte de inimigos. Entre eles está Adolf Hitler que matou mais de 6 milhões de judeus e Stalin que também matou seus inimigos.

Ou pelo menos aniquilá-las por meio do voto, em uma referência ao apelo feito pelo candidato para que votassem nele e não em seu adversário, Fernando Haddad (PT) partido que esteve no poder entre (2003 e 2016), tal premissa também evoca o *ethos* de identidade com seus eleitores.

Assim, têm-senovamente o *ethos* do senhor da guerra. E, mais uma vez, o *Bolsomito* 2k18 remete ao fenômeno da descronologização, uma vez que este game, com interface simples, remete a outros também da década de 90 como *Doom*, em que com um avatar o jogador podia matar monstros. Tal recurso – o jogo une todas as gerações, pois os games têm jogadores de todas as idades.

5- Algumas considerações

A análise destes memes mostrou que os *ethos* mais comuns associados ao candidato Bolsonaro são os de identidade (articulam emoções capazes de sobrepor o raciocínio lógico) e do senhor da guerra (o herói guerreiro eliminará, de forma violenta, os supostos “inimigos” da nação).

Tais *ethos*, segundo Charaudeau (2011) constroem os seguintes sentidos: i - os eleitores enfrentam uma situação de risco causado por seus adversários; ii - seus adversários são os responsáveis por causar o risco; iii - para afastar o risco é preciso votar neles.

A reflexão de Aristóteles (2000), por sua vez, que na Retórica das Paixões, demonstra que os *logos* não propositivos tendem a valorizar a construção de sentidos ligados ao *pathos*, ou seja, às emoções; despertando sentimentos como empatia ou ódio ganha mais sentido associada à análise acima feita.

Camuflados em falsos afetos teceram teias fortes o bastante para prender quem deles se serviu como abrigo. Deste modo; as análises aqui expostas, por meio da Análise da Gramática do Design Visual (2006), embora em número insuficiente, aparentemente, demonstram a premissa proposta inicial deste artigo.

Ficou claro que, neste primeiro *round*, as mídias sociais como novo ágora da discussão política, demonstraram que o uso dos discursos multimodais como argumentos da retórica eleitoral, desvinculados de uma ampla discussão propositiva e do combate à desigualdade social; até agora, serviu melhor às elites que, mais uma vez, usaram do poder econômico para tentar manter-se no poder.

Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. **A Retórica das Paixões**: prefácio: Michel Meyer: Introdução e Tradução do grego: Isis Borges B. da Fonseca – São Paulo – Martins Fontes. 2000.

DEBORD, Guy. **A sociedade do Espetáculo**: tradução Estela dos Santos Abreu – Rio de Janeiro. Contraponto. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª reimpressão. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

FICO, CARLOS. **Reinventando o otimismo-ditadura**, propaganda e imaginário social no Brasil. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas. 1997.

FILHO, Juvenal Savian. **Argumentação: a ferramenta do filosofar**. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London, 1994

KRESS, Gunther and VAN LEUWEEN, Theo. **Reading Images**. The Grammar of Visual Design. London and New York. Ed. Routledge Taylor & Francis Group. Second Edition. 2006.

LÉVI, Pierre **Cibercultura**; trad: Carlos Lineu da Costa. São Paulo. Editora 34, 1999

McLUHAN, Michael. **O meio são as mensagens**. Rio de Janeiro: Record, 1969b.
McLUHAN, M. **Os meios de Comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.

PATRICK, Charaudeau. **Discurso Político**; tradução Fabiana Konesu e Dilson Ferreira da Cruz – 2.ed.São Paulo: Contexto, 2011.

ORLANDI, Eni (Org). **Discursos Fundadores** – São Paulo. 2ª ed. 2003.

_____ **As formas do Silêncio**. No movimento dos sentidos. 1ªed. Ed. Unicamp.
RIBEIRO, Rita Aparecida da Conceição; HORTA Anderson Antônio, Michelle de Alvarenga Pinto Cotrim. **Tempo e Design**. As gerações e suas lógicas de consumo. – Belo Horizonte: EDUEMG, 2017.

LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

MAGNA LEITE CARVALHO LIMA

Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR

magnaleite30@gmail.com

Resumo: *As práticas de letramentos nas mais variadas culturas e as discussões sobre suas particularidades nos fazem analisar como os discursos são postos em circulação a partir da relação que se estabelece entre o lugar e a posição que os sujeitos ocupam no quadro da dinâmica política e econômica. Trabalhos como os de Tfouni (2013) têm produzidos sentidos que consistem em ver o letramento dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam. Essas práticas podem circular tanto dentro do campo da oralidade como da escrita, dentro ou fora da escola. Na perspectiva proposta por nós neste trabalho, entendemos o letramento como uma prática inserida nas mais variadas culturas, logo, estudos como estes nos permitem analisar como os sujeitos estão inscritos na história e como encontram formas de significarem-se.*

Palavras-Chave. *Letramento. Prática Social. Sujeito. Alfabetização. Discurso.*

Abstract: *The practices of literacy in the most varied cultures and the discussions about their particularities make us analyze how the discourses are put into circulation based on the relationship established between the place and the position that the subjects occupy within the framework of political and economic dynamics. Works such as those by Tfouni (2013) have produced meanings that consist in seeing literacy within a conception of social practices that interpenetrate and influence each other. These practices can circulate within the field of orality as well as writing, inside or outside the school. From the perspective proposed by us in this work, we understand literacy as a practice inserted in the most varied cultures, so studies such as these allow us to analyze how subjects are inscribed in history and how they find ways to signify themselves.*

Keywords. *Literacy. Social Practice. Subject. Literacy. Speech.*

Observamos, diante da conjuntura escolar e extraescolar, a necessidade de relacionar as práticas de leitura, escrita e interpretação no contexto social. Assim, o termo letramento é uma forma de ampliar a discussão acerca da alfabetização, prática/técnica está relacionada especialmente à escrita e seus usos, principalmente na escola.

Sabe-se que o termo letramento surgiu como uma forma de ampliar a discussão acerca da alfabetização. Muito se tem produzido sobre o assunto, por isso é necessário explicitarmos quanto à posição que adotamos. Em alguns estudos, o termo letramento tem sido associado a “sinônimo de alfabetização, ou de técnicas relacionadas à escrita e seus usos, principalmente na escola” (TFOUNI, 2013, p. 24). Isso pode ser observado em teorias como, por exemplo, a de Bortoni-Ricardo (2010). Para a autora,

Ser letrado implica fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita no dia a dia. Para tornar-se letrado, é preciso envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, fazer uso dessas habilidades. Um indivíduo

alfabetizado, que adquiriu, pois, a tecnologia de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita, não é necessariamente letrado (Soares, 2003). O indivíduo letrado deve não apenas aprender a ler e a escrever, mas também apropriar-se da escrita, usar socialmente a leitura e a escrita para responder às demandas sociais. (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 52)

Termos como “habilidades”, “codificar” e “decodificar” traçam um contexto cujas práticas letradas, conforme Tfouni (2013), seriam sempre práticas de leitura/escrita de textos. Além disso, ainda segundo Tfouni (2013), letradas seriam, na perspectiva acima, somente aquelas pessoas que sabem ler e escrever, que foram alfabetizadas. E é justamente este nosso ponto de inscrição, de não considerar somente uma leitura convencional, mas sim uma leitura de tipo novo – a leitura proposta pela Análise de Discurso.

Entendemos, dessa forma, que o “indivíduo alfabetizado”, citado por Bortoni-Ricardo (2010), passa a ser aquele sujeito que passou por uma estrutura formal para adquirir os conhecimentos da língua, no entanto, ao observarmos a sociedade, é preciso levar em consideração que este sujeito não nasce em uma instituição formal como a escola, antes dela, outras situações lhe foram postas para que chegasse à escrita; uma delas é a oralidade.

Outro posicionamento que associa o letramento à codificação-decodificação da escrita, além de contrapor aqueles que sabem ler e escrever daqueles que não sabem, encontra-se em Soares, para esta autora:

Letramento é o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, que implica habilidades várias como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos e habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informação e conhecimento, escrevendo e lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2003, p. 92)

Em contrapartida ao que Bortoni-Ricardo e Soares defendem, filiamo-nos àquilo que assevera Tfouni (2013, p.27) e adotamos “a concepção de letramento como fenômeno que pode atuar indiretamente, influenciando também culturas e pessoas que não dominam a escrita”. Essa opção decorre do fato de que o letramento é visto como um processo mais amplo que a alfabetização, embora esteja intimamente relacionado ao código escrito. Dentro dessa concepção,

A questão não se resume mais ao domínio de técnicas, habilidades, nem capacidades de uso da leitura e escrita; ela é muito mais ampla, pois nos lança o desafio de termos de descrever em que consiste o letramento dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas, circulem elas dentro ou fora da escola. É preciso considerar, ainda, o papel da memória (histórica e particular), além da história da constituição dos sentidos na escrita e na oralidade. (TFOUNI, 2013, p. 28)

Destacamos o seguinte fragmento na citação acima: “o letramento dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas, circulem elas dentro ou fora da escola”. Ser letrado, portanto, não é um “privilégio” somente dos escolarizados. No entanto, da perspectiva cognitivista, por exemplo, e de outras que apontam para a mesma direção e com as quais nos contrapomos, há sempre

uma prática que precisa ser institucionalizada para que o sujeito possa ser visto como letrado, assim se constituindo como sujeito de conhecimento.

Sob o olhar cronológico, alfabetizador e institucional – que nos importa menos, nos primeiros anos escolares, por exemplo, a criança é levada a decodificar os símbolos utilizados para a escrita. Como a representação do cotidiano das pessoas é permeada por símbolos, codificar o pensamento por meio também da escrita é um passo que os alunos são levados, pela escola, a dar em direção ao processo de interpretação.

É dessa maneira que a escola considera que a língua se torna “transparente”, como se a relação entre o aluno, o mundo e a linguagem fosse direta, unívoca, neste caso, ela poderia ser aplicada em sua “completude”: tanto oralmente como de forma escrita e padronizada. Isso equivale, pelo que observamos nos documentos citados até aqui, a tornar o aluno capaz de exercer autoria em suas produções de texto.

Aqui, retomamos Tfouni (1995) para ressaltar que para nós, a função-autor pode se mostrar tanto no discurso do analfabeto quanto no discurso daqueles que foram alfabetizados. Façamos jus às palavras da autora:

Tomar a questão da autoria como critério para exame do letramento enquanto processo sócio-histórico implica também o compromisso de mostrar que o discurso oral do analfabeto pode estar perpassado por características do discurso escrito, ou seja: que a função autor não é prerrogativa possível apenas para aqueles que aprendem a ler e escrever, mas, antes, é uma função ligada a um tipo de discurso – isto é, o discurso letrado – que, por ser social e historicamente constituído (como aliás, todos os discursos o são), pode ser também acessível àqueles que não dominam o código escrito. (TFOUNI, 1995, p. 45)

Consequentemente, percorrer os espaços das letras para as palavras, da união das palavras para as frases, parágrafos e finalmente chegar ao texto, são estágios que consideram o sujeito, segundo a escola que se baseia nas perspectivas pragmática ou cognitivista, alguém que produz sentido e “usa” a linguagem para interagir com a realidade social. Partindo deste raciocínio, a escola espera que além de interpretar, reconhecer e fazer uso de diversos tipos de textos, o sujeito seja capaz de colocar tais práticas em funcionamento na sociedade, quando sabemos que “a dimensão histórica do letramento só se dará se o sujeito ocupar uma posição tal no interdiscurso que lhe possibilite organizar o intradiscurso (oral ou escrito) que está produzindo, de forma a produzir um texto.” (TFOUNI, 1995, p. 45).

A partir da Análise de Discurso, na qual nos inscrevemos, em suma, não se considera como objeto a pragmaticidade do texto, mas sim a discursividade que funciona a partir a inscrição dos efeitos da língua na história.

É pertinente considerar, ainda, que, dentro da ótica institucional escolar, observamos em outras linhas teóricas, que interpretar é captar as ideias e intenções do autor do texto, o que nos leva a pensar a língua somente na concepção que a considera representação do pensamento e vê o sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, como se fosse centrado em suas próprias vontades. Tanto isso ocorre que a prática de escrita e redação escolar ainda se orienta por fundamentos teóricos advindos da linguística textual, que vê o texto como unidade. Sendo assim, é possível “captar” as ideias do autor para entender o “sentido” daquilo que ele escreveu e conseguir “interpretar” adequadamente o texto.

Um exemplo de que isso ocorre está em um dos livros didáticos utilizados desde a década de 90 e que orienta as aulas de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Escrito por Fiorin e Savioli, *Lições de texto: leitura e redação*, é um protótipo do que afirmamos.

Os autores deste livro teorizam, a partir dessa corrente linguística textual que o texto não é simplesmente um amontoado de frases, mas uma unidade organizada que faz sentido. Os autores asseveram que o texto possui algumas propriedades específicas como: coerência, dois espaços de sentido (um antes de começar o texto e outro depois) e, por fim, sempre está inserido em um determinado tempo e espaço. Esta noção de texto direciona tal posicionamento para duas conclusões:

- a) uma leitura não pode basear-se em fragmentos isolados do texto, já que o significado das partes é determinado pelo todo em que estão encaixadas;
- b) uma leitura, de um lado, não pode levar em conta o que não está no interior do texto e, de outro, deve levar em consideração a relação, assinalada, de uma forma ou de outra, por marcas textuais, que um texto estabelece com outros. (FIORIN e SAVIOLI, 2002, p. 18, grifos nossos)

O fragmento destacado na citação, em outras palavras nos diz que, para interpretar bem um texto é necessário observar suas partes e seus encaixes desconsiderando aquilo que está fora dele. Assim como este material é referência em escolas, outros cuja concepção se pauta destes fundamentos também o são.

Para Costa (2009, p. 05), há uma dicotomia (perguntas x respostas “corretas”) no discurso pedagógico que explicita seu autoritarismo. Segundo ela, “o Discurso Pedagógico se constitui como discurso de poder, pois trabalha com a noção de pergunta e erro”, ou seja, “pergunta” (instruções) versus “resposta certa” (cumprimento das instruções). Nessa conjuntura, podemos considerar que a escola é representante de um Sistema que, enquanto controlador, busca, a partir do jurídico, assegurar a relação entre o que seria certo, e o que seria errado, relação ilusória entre o aceitável e não aceitável, entre o que pode e deve ser escrito e o que não pode e não deve. Em outras palavras: atestar e provar. Assim, o aluno precisa atestar e provar a capacidade de ler, interpretar, entender o que os autores dos textos dizem. É um círculo que alimenta o processo que forma alunos “copistas”, e não tem o letramento como uma prática social, mas está fundamentalmente pautado em práticas de processos avaliativos e seletivos. E são essas particularidades que nos levam a analisar como os discursos são postos em circulação a partir da relação que se estabelece entre o lugar e a posição que os sujeitos ocupam no quadro da dinâmica política e econômica.

Referências Bibliográficas

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Formação do professor como agente letrador**. Contexto. São Paulo, 2010.

COSTA, Greciely Cristina da. **O discurso pedagógico: funcionamento e efeitos**. REVISTA RECORTE Revista do Mestrado em Letras: Linguagem, Discurso e Cultura ISSN 1807-8591 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4998538.pdf> Acesso em: 03 de junho 2017.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de textos: leitura e redação**. 3ª ed. São Paulo, Ática, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1992.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. **A abordagem histórica do letramento**: ecos da memória na atualidade. Revista SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 23-48, 1º sem. 2013

O DISCURSO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

MARCELO COSTA RIBEIRO, LUANA DE LIMA COELHO, NEIDE PENA

Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS)

costaribeiro.marcelo@gmail.com, luanacoelho@gmail.com, neideunivas@gmail.com

Resumo. *O presente trabalho aborda o discurso do direito à educação no Brasil. Trata-se de um tema que é parte da fundamentação teórica de uma pesquisa maior que investiga metodologias ativas para a melhoria das práticas educativas e de outra que trata da judicialização do direito à educação, pesquisas em andamento, vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Gestão (GPEG), do Mestrado em Educação, cujo propósito é colocar em discussão o discurso do direito à educação e as dificuldades do seu reconhecimento, bem como a garantia da sua efetivação, posto que, uma vez não atendido este direito, uma tendência à judicialização da educação é cada vez mais presente em nossa sociedade. A metodologia que conduziu este trabalho adotou análise do discurso como norte, pois o que se pretende é compreender o funcionamento deste discurso do direito à educação e a judicialização como embate para fazer valer esse direito e não uma descrição finalista deste discurso à procura de uma verdade ou que aponte para um único sentido. A análise do discurso é a disciplina que vem ocupar o lugar dessa necessidade teórica, trabalhando a opacidade da linguagem, a presença do político, do simbólico e do ideológico. Os resultados parciais desta pesquisa evidenciam que judicialização tem sido um meio eficaz para assegurar o direito à educação no Brasil como parte fundamental dos direitos humanos. Dessa forma, os institutos da judicialização são institutos importantes para a implementação de políticas públicas que possam garantir a efetivação do direito à educação e, por isso, nos últimos anos dados dispostos no Conselho Nacional de Justiça revelam o crescimento de processos na justiça relacionados ao direito à educação.*

Palavras-chave: *Direito à educação. Judicialização. Análise do discurso.*

Resumen. *Este artículo aborda el discurso del derecho a la educación en Brasil. Este es un tema que forma parte de los fundamentos teóricos de una investigación más amplia que investiga metodologías activas para la mejora de las prácticas educativas y otro que se ocupa de la judicialización del derecho a la educación, la investigación en curso, vinculada al Grupo de Estudio e Investigación sobre Educación y Gestión (GPEG), del Máster en Educación, cuyo propósito es discutir el discurso del derecho a la educación y las dificultades de su reconocimiento, así como la garantía de su realización, ya que, una vez que este derecho no se cumple, la tendencia es ocurrir la judicialización de la educación, un instituto mucho más presente en nuestra sociedad. La metodología que dirigió este trabajo adoptó el análisis del discurso como norte, porque tiene la intención de entender el funcionamiento de este discurso del derecho a la educación y la judicialización como una lucha para hacer cumplir este derecho y no una descripción finalista de este discurso en busca de una verdad, lo que apunta a una sola dirección. El análisis del discurso es la disciplina que toma el lugar de esta necesidad teórica, trabajando en la opacidad del lenguaje, la presencia de lo político, lo simbólico y lo ideológico. Los resultados parciales de esta investigación muestran que la judicialización ha sido un medio eficaz para garantizar el derecho a la educación en Brasil como parte fundamental de los derechos humanos. Por lo tanto, los institutos de la judicialización son muy importantes para la implementación de políticas públicas que pueden garantizar la realización del derecho a la educación y, por lo*

tanto, en los últimos años, los datos proporcionados por el Consejo Nacional de Justicia revelan el crecimiento de demandas relacionadas con la educación.

Palabras-clave: *Derecho a la educación. Judicialización. Análisis del discurso.*

1. Introdução

A dinâmica econômica do mundo globalizado vem sofrendo transformações em proporções marcantes com reflexos profundos em múltiplos setores da sociedade de vários países que fazem parte deste contexto. Dentre esses setores está o da educação, em que está asseverado que o direito à educação é parte que integra o rol dos direitos humanos universais e, como tal, deve ser assegurado pelos países que detêm uma constituição das normas que regulam a sociedade de cada um deles. No caso do Brasil, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 encontra-se assegurado que a educação é um direito fundamental do cidadão. A Constituição determina ser a educação um direito de todos e dever do Estado e da família e que a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com o objetivo de construir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Na linha da construção constitucional do direito à educação, veio a necessidade de se demonstrar a relação entre direito e educação. Segundo discursos de Governos e de Organismos Internacionais, a educação é o meio pelo qual o indivíduo pode galgar o patamar de igualdade entre ele e os demais membros da sociedade que o acolhe. Este almejado patamar de igualdade é estabelecido por um conjunto de leis capaz de definir e preceituar a isonomia de valores sociais, objetivos e subjetivos, entre os indivíduos. Um conjunto de leis, compiladas num único documento, cuja finalidade precípua é a de regular a vida em sociedade, de maneira abrangente, eficiente e eficaz. Esta abrangência, trata-se de uma expectativa a ser conquistada a cada embate entre o cidadão e os conflitos sociais cotidianos, dentre eles o problema do reconhecimento e a garantia desse direito. Nesse contexto, o problema do reconhecimento do direito à educação é mais do que nunca uma questão em pauta.

2. Objetivo

Pretende-se é colocar em discussão o discurso do direito à educação e as dificuldades do seu reconhecimento, bem como a garantia da sua efetivação, posto que, uma vez não atendido este direito, uma tendência à judicialização da educação é cada vez mais presente em nossa sociedade.

3. Metodologia

A pesquisa em andamento vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Gestão (GPEG), do Mestrado em Educação, sendo parte da fundamentação teórica de uma pesquisa maior que investiga metodologias ativas para a melhoria das práticas educativas e de outra que trata da judicialização do direito à educação. Adota-se a análise do discurso (ORLANDI, 2016), pois o que se pretende é compreender o funcionamento deste discurso do direito à educação e a judicialização como embate para fazer valer esse direito e não uma descrição finalista deste discurso à procura de uma verdade ou que aponte para um único sentido. Conforme Orlandi (2016) a análise do discurso é a disciplina que vem ocupar o lugar

dessa necessidade teórica, trabalhando a opacidade da linguagem, a presença do político, do simbólico e do ideológico.

4. Fundamentação teórica

Em virtude da Constituição Federal de 1988, em relação à educação, cujo direito encontra-se assegurado no art. 208 e se consolida nas diretrizes consagradas na LDBEN de 1996, na qual se vê a importância dada à educação, cabe frisar que no teor desta lei, o direito à educação está devidamente delineados no art. 1º, que determina a abrangência da educação nos processos formativos que se desenvolvem no seio da vida em família, na socialização do indivíduo com os demais, “no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

O direito à educação, assim como a natureza do próprio direito positivo, tem origem nas relações entre os indivíduos membros de uma sociedade (fato), na justiça, enquanto causa final (valor) e, na condição de regras impostas pelo Estado (norma), ou seja, segundo o entendimento de Nader (2014, p. 116) a função disciplinadora do Estado se faz por meio de regras que regem a conduta interindividual em sociedade, cuja “causa motivadora do Direito é a satisfação das necessidades de justiça. O conjunto de regras pode ser criado diretamente pela sociedade ou por seus órgãos especializados; em qualquer hipótese, porém, o Direito pressupõe a chancela do Estado”.

Hodiernamente, há poucos países que não respeitam a garantia do direito à educação a seus cidadãos, pois considera-se a educação básica um pilar fundamental para a construção e estruturação da cidadania. Um fundamento que a Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece e garante esse acesso a todo ser humano, por meio de políticas universais (ONU, 1948) admitidas pelas leis dos países membros e seus aliados. Pode-se ainda usar como referência o art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948) que trata do direito à instrução a todo ser humano, de modo gratuito, pelo menos nos graus elementares e fundamentais.

Trazer à tona a questão da educação sob o foco do direito, faz-se necessário compreender o processo de formação histórica do direito à educação e seus princípios legais. Esse entendimento convém ser esmiuçado numa arena específica do direito, onde os conceitos e princípios são protagonistas no diálogo cuja finalidade é propiciar uma educação de qualidade àqueles que a ela têm direito. A judicialização é um exemplo do exercício desse direito subjetivo de provocar o Estado, por meio do Poder Judiciário, a fim de garantir um direito fundamental, ditado pela Constituição Federal, quando um órgão público da educação, por exemplo, quiçá privado, venha a violar, descumprir ou deixar de cumprir uma diretriz legal, na qual está implícito e explícito um direito educacional.

5. Resultados

Compreender o direito, enquanto instrumento de regulamentação cujo propósito é prover o bem em sociedade, que se traduz por assegurar a aplicabilidade do tripé social, qual seja a educação, a segurança e a saúde, de modo a atender a estruturação da estabilidade social. O direito à educação caracteriza-se por prescrições, escritas ou não, com o fim de criar e preservar condições de educação constante de fatos sociais e condições presentes coetaneamente na dinâmica social.

Questões que abordam a garantia do direito à educação, constituem em um movimento que une não somente os indivíduos e organizações ligadas, direta ou indiretamente, ao campo educacional, como a esfera jurídica. Assim, a exposição material e garantia de um direito elencado nas normas jurídicas não equivale à sua efetiva implementação em sociedade, tendo em vista que é das relações humanas ganham o caráter de ativas, vívidas e cogentes.

A implementação de qualquer norma legal, independente do seu caráter disciplinador, depende, fundamentalmente, de ações específicas do ator social responsável por sua aplicabilidade, isto é, de políticas públicas implementadoras dessa norma, capaz de edificá-la e solidificá-la em sociedade e, conseqüentemente, criar o direito subjetivo público no cidadão que o habilita de capacidade jurídica para reivindicar, se necessário for, o cumprimento da norma ante à omissão ou ação ilícita do ente governamental. Esta reivindicação é processada junto ao Poder Judiciário.

Os resultados parciais desta pesquisa evidenciam que judicialização tem sido um meio eficaz para assegurar o direito à educação no Brasil como parte fundamental dos direitos humanos. Dessa forma, os institutos da judicialização são institutos importantes para a implementação de políticas públicas que possam garantir a efetivação do direito à educação e, por isso, nos últimos anos dados dispostos no Conselho Nacional de Justiça revelam o crescimento de processos na justiça relacionados ao direito à educação.

Referências Bibliográficas

BRASIL, [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Congresso Nacional, 05 out. 1988.

NADER, Paulo. **Introdução ao estudo do direito**. 36. ed. Rio de Janeiro: Gen & Forense, 2014.

ONU, Assembleia Geral. **Declaração universal dos direitos humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 1948.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. 3. ed. Campinas, Brasil: Pontes, 2016.

O DISCURSO JORNALÍSTICO E A NEOLOGIA SEMÂNTICA: ANÁLISE DA METÁFORA DA “DESIDRATAÇÃO” EM NOTÍCIAS SOBRE A REFORMA DA PREVIDÊNCIA

MÁRCIA DE SOUZA LUZ-FREITAS

Universidade Federal de Itajubá

marcialf@unifei.edu.br

Resumo. *Este artigo trata da metáfora da desidratação em textos jornalísticos. Objetiva-se analisar o uso desse termo com base na Linguística Cognitiva, na Análise do Discurso e nos estudos sobre neologia semântica. O corpus é constituído de notícias veiculadas on-line acerca dos trâmites da reforma da previdência no congresso nacional brasileiro. Verificou-se que essa metáfora é usada como forma de gerar polêmica. O estudo reforça a neologia semântica como recurso recorrente no discurso jornalístico.*

Palavras-Chave. *Léxico. Neologia semântica. Metáfora. Reforma da Previdência. Desidratação.*

Abstract. *This article discusses the metaphor of dehydration in journalistic texts. The objective is to analyze the use of this term based on Cognitive Linguistics, Discourse Analysis and studies on semantic neology. The corpus is made up of news published online about the approval of social security reform in the Brazilian national congress. This metaphor has been used as a form of generate polemic. The study shows semantic neology is a recurring resource in journalistic discourse.*

Keywords. *Lexicon. Semantic neology. Metaphor. Social Security Reform. Dehydration.*

1. Considerações iniciais

O Brasil vivenciou, em 2019, no Congresso Nacional, os trâmites da denominada Proposta de Emenda à Constituição nº 6 - Reforma da Previdência (SENADO FEDERAL, 2019) ou, mais coloquialmente, PEC da Reforma da Previdência. O vocábulo *desidratação* foi empregado, com certa frequência, em textos jornalísticos acerca dessa Reforma, com valor semântico diferente do original, relacionado à perda de água. Assim, nossa proposta, neste artigo, é a análise do uso do termo *desidratação* em situação metafórica em textos jornalísticos recentes. Objetivamos caracterizar o uso desse termo a partir de considerações teóricas da Linguística Cognitiva, da Análise do Discurso e dos estudos da Neologia.

Consideramos que a materialização linguística do discurso jornalístico pode revelar o uso de metáforas como meio de legitimação ou persuasão e que as metáforas resultam de projeções de padrões de inferência de um domínio conceitual para pensar a respeito de outro domínio conceitual. A noção de conceito está diretamente relacionada aos processos cognitivos, que permitem a elaboração do conhecimento.

A partir de *corpus* coletado em publicação jornalística on-line ao longo do ano de 2019 sobre a reforma da previdência que tramitou no Congresso Nacional do Brasil e processado por meio de *software* específico para tal fim, foram analisadas ocorrências do substantivo *desidratação* e, por extensão, do verbo *desidratar*.

Além das considerações iniciais, o artigo organiza-se em mais três seções: uma que traz a fundamentação teórica, outra que apresenta a metodologia, os resultados e a discussão e, ainda, outra com as considerações finais.

2. Cognição e neologia semântica: o lugar da metáfora na produção de sentidos

A Linguística Cognitiva considera a metáfora, por sua natureza, como um fenômeno conceptual resultante de um processo cognitivo que integra pensamento e linguagem. São exemplos de processos cognitivos a percepção, a consciência, a memória e a aprendizagem. Por meio da cognição, podemos conceptualizar a realidade, realizar inferências, universalizar propriedades invariáveis, abstrair, organizar objetos em categorias, organizar e reorganizar objetos e categorias e, por fim, traduzir essa realidade em símbolos verbais. As operações cognitivas, associadas às operações linguísticas, permitem a expressão dos sentidos produzidos na interação com o mundo, seja quanto aos aspectos biológicos e físicos, seja quanto aos aspectos psicológicos e socioculturais. Em outras palavras, associamos signos linguísticos a conceitos. Assim é que Biderman (2001, p. 156) afirma: “Pode-se considerar a formação de conceitos como o processo cognitivo primário e a nomeação (designação) como o processo cognitivo secundário”.

Antunes (2012, p. 27-28) explica:

A linguagem intermedeia nossa relação com o mundo. No entanto, essa relação não se dá, diretamente; quer dizer, não se dá entre as palavras e as coisas. Essa relação se dá entre categorias cognitivas que construímos das coisas ao longo de nossa experiência e as palavras de que a língua vai dispor para expressar tais categorias. [...] As palavras são “a representação linguística” dessas categorias cognitivas que construímos e armazenamos, as quais [...] funcionam como “matrizes cognitivas”. O léxico corresponde, assim, ao inventário dos itens linguísticos com que expressamos essas categorias e subcategorias cognitivas.

O léxico constitui-se a partir de processos cognitivos. Seu estabelecimento exerce papel generalizador e categorizador, o que permite a organização mental das informações colhidas nas relações biosociointerativas. Formam-se aí os conceitos e os campos conceituais. Biderman (2001, p. 157) relata que, por meio da “organização cognoscitiva”, “surgiram as categorizações linguísticas expressas em sistemas classificatórios: os léxicos das línguas naturais”. Assim, continua Biderman (2001, p. 157-158), “o homem desenvolveu uma estratégia engenhosa ao associar palavras/termos a conceitos, que simbolizam os referentes”.

Lakoff e Johnson (1980), na formulação da Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), argumentam que tanto essas associações quanto a capacidade de categorizar, esquematizar e produzir sentidos nos usos da linguagem são resultantes de organizações metafóricas oriundas da experiência corporificada. A percepção de mundo perpassada pelo corpo humano permite a atribuição de sentidos pelo sujeito e proporciona a aquisição de novos conhecimentos. Isso significa que, ao entender conceitos a partir do corpo, a descrição da realidade pura se dilui em meio às práticas socioculturais. Desse modo, as atividades da vida cotidiana são regidas metaforicamente, organizando nossas percepções, pensamentos e o modo como entramos em

relação com os outros. Por isso, Lakoff (1992) afirma que as metáforas não são utilizadas somente na linguagem poética. Elas fazem parte da comunicação cotidiana.

Para Lakoff (1992), a metáfora é parte do sistema cognitivo humano, estando, dessa forma, no pensamento, e não somente na linguagem. Segundo Lakoff e Johnson (1980), as metáforas não são encontradas nas regras gramaticais ou nos léxicos, mas no sistema conceptual que subjaz à língua. Assim, mais que figura de linguagem, a metáfora se caracteriza pela tomada de uma palavra pela outra, através de um mecanismo de transferência que estabelece o modo como as palavras significam. A compreensão da metáfora baseia-se na percepção de que dois diferentes domínios cognitivos se sobrepõem. Há uma projeção de um domínio conceptual, o domínio-fonte, de natureza concreta e experiencial, sobre outro domínio, o domínio-alvo, de caráter abstrato.

Segundo Fauconnier (1997, p. 34):

Linguagem, como nós conhecemos, é uma manifestação superficial de construções cognitivas escondidas e altamente abstratas. A operação de projeção de estrutura entre domínios é essencial a tais construções. E, portanto, essencial ao entendimento da construção cognitiva é a caracterização dos domínios que o discurso constrói para prover um substrato cognitivo ao raciocínio e conexões com o mundo.

Conforme Barbosa (1981, p. 203), a neologia semântica surge “quando se empregam signos já existentes no código em combinações inesperadas ou inéditas com outros signos do enunciado”. A autora (1981) afirma que a metáfora é um dos modos de criação do neologismo semântico. Alves (2007) ensina que, por processos metafóricos, podemos atribuir novos sentidos a uma palavra já existente. O mecanismo da transposição metafórica gera neologismos denominados neologismos semânticos ou conceptuais. Segundo Alves (2007), um tipo de neologismo semântico “ocorre quando um termo, característico de um vocabulário, extrapola os limites desse vocabulário e passa a integrar outra terminologia ou a fazer parte da língua geral” (ALVES, 2007, p. 65).

A transposição de um domínio a outro traduz a diversidade das experiências sociais e as necessidades da situação comunicativa. Destacamos que Paveau (2006) considera que os estudos de Lakoff e Johnson (1980) são insuficientes quanto à exploração de parâmetros sociais e históricos. Cameron e Deignan (2009) reconhecem os avanços de Lakoff e Johnson (1980), mas salientam que a abordagem dos autores é conceitualista e desvincula as explicações físicas das explicações históricas. Vereza (2013) afirma que a crítica à legitimidade dos estudos da TMC está na não utilização de *corpora* autênticos. A autora (2013) aponta assim os “nítidos ganhos metodológicos” advindos “da linguística de *corpus* e do fácil acesso eletrônico a uma quantidade notável de dados”. Morais (2016), ao discutir as proposições de Paveau e de Cameron e Deignan, vê na metáfora a possibilidade de um elo entre a Análise de Discurso e os sistemas complexos. Para o autor, “há diferentes possibilidades semânticas/metafóricas na medida em que historicamente os discursos se atravessam, se retomam e se reorganizam para constituir novas práticas discursivas”.

Para Orlandi (2001), a metáfora é o lugar privilegiado em que a ideologia e a historicidade se manifestam. Os equívocos gerados por essas variáveis no inconsciente do enunciador permite que os sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos se mostrem. Desse modo, segundo Pêcheux (1997) e Orlandi (2001), o efeito metafórico é constitutivo do processo de produção de sentido e da constituição dos sujeitos. Lembramos que Orlandi (2009) explora a tensão existente entre a paráfrase (manutenção semântica) e a polissemia

(ruptura semântica). Para a autora, a produção de sentidos na/pela linguagem se limita e se regula na/pela relação entre esses fenômenos.

Vencido o mito da imparcialidade e da objetividade da imprensa (ROSSI, 1986), é importante destacar que o autor de uma notícia jornalística, por mais que aparente fazer um relato de um fato ao redigir a matéria que publicará, está inserido em um contexto situacional em que pesam as condições de produção, como o gênero textual, a linha editorial do veículo e o *modus operandi* da profissão. Assim, as escolhas lexicais revelam não só o que se diz – o conteúdo – , mas também como e por que se diz aquele conteúdo e, inclusive, o que se silencia acerca dele. Acerca dos implícitos, Freitas (1999, p. 17) argumenta que

as pistas que induzem ao não dito são dadas pela coesão léxica, pelo jogo semântico, a presença e a forma de utilização dos operadores argumentativos - mas, embora, porém e outros, que indicam quais as noções são aceitas e quais são as rejeitadas. O uso da paráfrase, das metáforas, dos dêiticos e das marcas da subjetividade, bem como as formas de utilização dos verbos num dado discurso, assim como os tempos verbais empregados, contribuem para uma compreensão melhor das intenções implícitas no discurso.

A linguagem coloquial e a linguagem científica bem como o padrão jornalístico não constituem universos estanques, e a interpolação de domínios é algo comum. Nesse sentido, lembramos que Pêcheux (1997, p. 96) chama de efeito metafórico “o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse deslizamento de sentido entre x e y é constitutivo do ‘sentido’ designado por x e y”. Desse modo, a unidade lexical adquire em cada formação discursiva o sentido que o contexto lhe infere.

3. A metáfora da *desidratação*: metodologia, resultados e discussão

Os materiais selecionados para compor o *corpus* de análise da pesquisa desenvolvida foram notícias publicadas no jornal *Folha de S Paulo* de janeiro a outubro de 2019 e disponíveis em sua versão on-line. As publicações, em um total de 57, abordavam a reforma da previdência e deviam conter a palavra *desidratação*. Os documentos são identificados pela letra D seguida de um número, portanto as etiquetas vão de D1 a D57. Os textos compilados foram convertidos para o formato txt e processados por meio do *software AntConc*, um tipo de concordanciador *freeware* (ANTHONY, 2018).

Segundo Alves (2009, p. 1821),

como princípio metodológico, considera-se neológica a unidade lexical não-incluída em um *corpus* de exclusão, denominação criada por Boulanger (1979) para designar um conjunto de dicionários de língua que exerce o papel de filtro para caracterizar uma unidade lexical como neológica ou não-neológica.

Desse modo, utilizamos como *corpus* de exclusão o *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* em sua versão on-line (HOUAISS, 2009). A figura 1 mostra o que esse dicionário traz sobre o verbete *desidratação*.

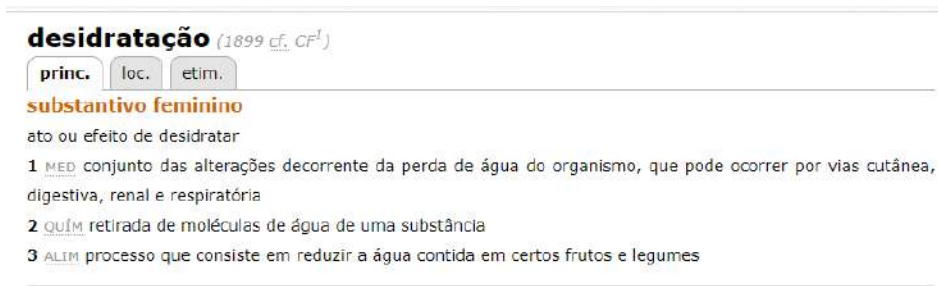


Figura 1. O verbete *desidratação* no dicionário *Houaiss*

Podemos afirmar que *desidratação*, pela definição generalista, atua como uma palavra na língua geral; porém, pelos sentidos descritos em 1, 2 e 3, atua como termo nas línguas de especialidade. Na consulta a dicionários de especialidades, encontramos o seguinte registro no *Dicionário de Termos Técnicos de Medicina e Saúde* (REY, 2012, p. 242), um dicionário cujo público-alvo são profissionais altamente especializados (figura 2):

desidratação *s. f.* **1. Quím.:** Ação de desidratar, de retirar a água de um composto ou de um material que a contenha. Reação química em que uma molécula perde H₂O ou hidrogênio e oxigênio, nas mesmas proporções em que elementos se encontram na água. **2. Histol.:** Em técnica histológica, remoção de toda a água contida numa amostra de tecido (fixado), pela passagem sucessiva da peça por uma série de banhos de etanol cada vez mais concentrados (desde álcool a 70%, 75% etc.) até chegar ao álcool absoluto, quando já não existirá mais água. Então, o banho em um líquido (xilol ou benzol) miscível tanto com etanol como com parafina permitirá sua **inclusão** em parafina fundida para, depois de solidificada esta, ser cortada em um **micrótomo**. **3. Patol.:** Perda anormal de água pelo organismo, que pode ser devida a: a) ingestão insuficiente; b) eliminação aumentada pela transpiração, respiração, micção, diarreia ou vômitos; c) excreção urinária exagerada por causa de diabetes, doença de Addison etc. Em consequência, há redução do volume sanguíneo (ou mesmo choque). Pode haver, então, remoção de líquido intersticial e, nos casos mais graves, do líquido intracelular, comprometendo o metabolismo e levando à morte. A desidratação ocorre sobretudo em recém-nascidos e crianças pequenas, seja devido ao calor, seja às doenças que se acompanham de diarreia ou vômitos, caracterizando-se pela perda da turgência e elasticidade da pele, olhos fundos, câimbras musculares, suspensão da diurese, sede intensa, pulso rápido e fraco, pressão baixa; a pele e as mucosas mostram-se azuladas, com temperatura subnormal. *Tratamento:* Requer identificação e tratamento das causas eventuais, cálculo das perdas hídricas (déficit que pode ser estimado pela variação de peso, ou clinicamente), da taxa de manutenção e das perdas contínuas, bem como o reconhecimento dos desequilíbrios hidroeletrólíticos, para uma correção adequada. *Inglês: dehydration.*

Figura 2. O verbete *desidratação* no *Dicionário de Termos Técnicos de Medicina e Saúde*

Se Rey (2012) detalha, sob diferentes rubricas, as acepções do termo, em síntese, podemos perceber que a noção de perda ou retirada de água perpassa as três definições. O *Dicionário de Ciências Biológicas e Ciências Biomédicas* (VILLELA; FERRAZ, 2015, p. 113), destinado a graduandos, professores, profissionais das áreas envolvidas e interessados no assunto, apresenta apenas uma acepção. Notamos que ela coincide com a acepção 3 descrita por Rey (2012), em que se ressalta não só a noção de perda de água, mas também a noção de que tal perda conduz ao enfraquecimento corpóreo e a possíveis danos letais (figura 3).

Desidratação *Pato*. Circunstância em que há perda excessiva de água pelo corpo, resultando em vômitos e diarreia. O esgotamento dos líquidos corpóreos logo levará à diminuição do volume de sangue, o que pode resultar em choque e morte.

Figura 3. O verbete *desidratação* no *Dicionário de Ciências Biológicas e Ciências Biomédicas*

Consultamos também o *Dicionário OXFORD de Ciências da Natureza* (PRESCOTT, 2012), direcionado a estudantes do Ensino Médio, porém não encontramos nenhum registro.

Os *corpora* de exclusão permitem a confirmação de que, pelo sentido apreendido a partir dos contextos de uso do termo *desidratação*, estamos diante de um neologismo semântico. De fato, as 84 ocorrências da palavra *desidratação* encontradas no *corpus* documentado, somadas às 26 ocorrências do verbo *desidratar* e demais ocorrências de formas flexionadas, conduzem ao sentido de perda, de enfraquecimento (figura 4). Entretanto, a construção do sentido não pode se dar a partir do significado direto de perda de água do organismo, conforme atestam, por exemplo, os excertos 1 e 2.

[1] Além disso, a equipe econômica vê dificuldade em derrubar na CCJ todos os dispositivos que retiram da Constituição regras previdenciárias. Mas negocia com líderes a exclusão de alguns desses itens. O secretário tenta evitar que a desidratação da PEC reduza a expectativa de economia com a reforma da Previdência – R\$ 1,1 trilhão em dez anos. (D44)

[2] Na saída de visita ao Ministério da Educação, na tarde desta quinta-feira (25), o presidente, no entanto, adotou linha diferente. Ele disse esperar que a proposta não seja muito desidratada e afirmou que não há um valor mínimo. "Eu falei que a bola está com o Poder Legislativo. Eu gostaria que a nossa proposta saísse na ponta da linha como entrou. Mas nós sabemos, até pela minha experiência de sete legislaturas, que haverá mudança. Agora, não existe um dado mínimo. O Paulo Guedes fala em torno de R\$ 1 trilhão. A gente espera, em havendo qualquer desidratação, que não seja um número que comprometa uma reforma", afirmou. (D36)

AntConc 3.5.7 (Windows) 2018

File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Corpus Files

Word Types: 5109 Word Tokens: 61719 Search Hits: 1

Rank	Freq	Word
1457	1	desistaça
1458	1	desgastante
1459	10	desgaste
1460	1	desgraça
1461	1	desidrata
1462	18	desidracao
1463	10	desidratada
1464	15	desidratado
1465	26	desidratar
1466	84	desidratação
1467	3	desidratações
1469	1	desidrate
1469	1	desigualdade
1470	1	desiludidos
1471	2	desindexar
1472	1	deslocados
1473	1	desmembramento
1474	1	desnecessária
1475	1	desnecessárias

Search Term: Words Case Regex Advanced Search Only: 1

Lemma List Loaded

Word List Loaded

Total No.: 57

Files Processed:

Sort by: Invert Order Sort by Word

Clone Results

Figura 4. Ranking do resultado do processamento dos textos do *corpus* em ordem alfabética com destaque para as palavras formadas por *desidrat-* (Resultados obtidos por meio do *software AntConc*)

Observamos ainda que a transitividade do verbo *desidratar* e, conseqüentemente, do nome deverbal *desidratação* manifestam-se nas combinatórias sintáticas *desidratação da PEC* (8 ocorrências), *desidratação da previdência* (4 ocorrências), *desidratação da proposta* (8 ocorrências), *desidratação da reforma* (20 ocorrências), *desidratação do projeto* (4 ocorrências), *desidratação do texto* (2 ocorrências). Registramos ainda 2 ocorrências com a preposição *em* na sequência sintática *desidratação na reforma*.

Desidratação traz a noção de corpo doente, corpo enfraquecido. Considerando os apontamentos de Lakoff e Johnson (1980), podemos confirmar o reconhecimento da metáfora, de acordo com o diagrama que delineamos na figura 5, sendo o domínio-fonte das áreas de química, ciências biológicas e ciências médicas e o domínio-alvo, a economia, mais precisamente a política econômica adotada por um governo.

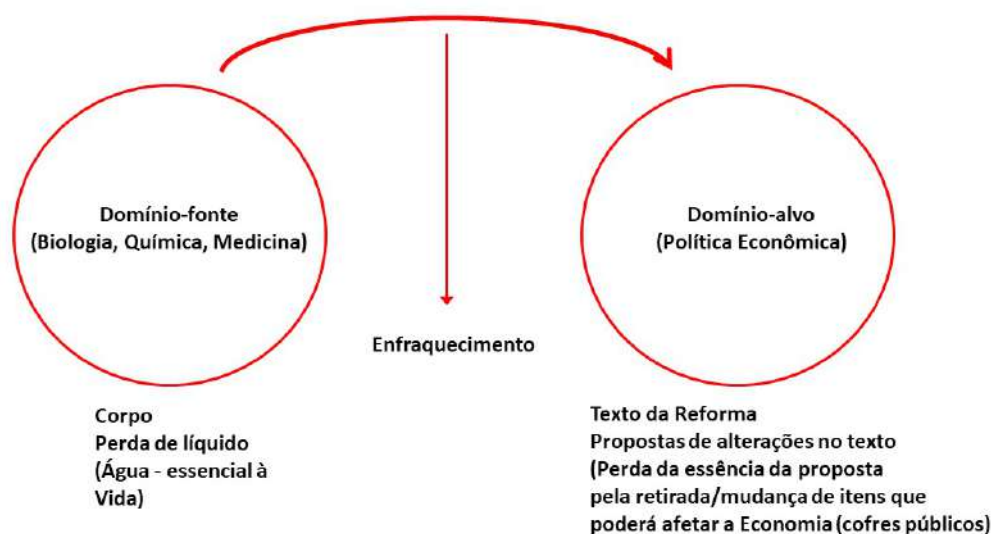


Figura 5. A transposição entre domínios para a produção do sentido metafórico de enfraquecimento

A formação discursiva “perda do governo” constrói-se pela noção de enfraquecimento da proposta, que resulta do embate entre os poderes Executivo e Legislativo e que se vincula a algo ruim, algo que não deveria acontecer. Tem-se uma percepção dos atuais representantes do Executivo como zeladores dos cofres públicos, conforme vemos no excerto 3.

[3] Guedes afirmou que o próprio Marinho incluiu medidas na PEC que ele não concordava. Sobre a desidratação da PEC e a consequente queda na economia que ela representaria, Guedes afirmou que o “mercado está errado”. “Conta cada um faz a sua. Vamos economizar mais de R\$ 1 trilhão”, disse. “Se vier uma reforma menor e uma economia de R\$ 500 mil ou R\$ 600 mil, vai ser uma reforma à la Temer”, disse. (D42)

Notamos o apagamento da palavra *reforma* em ocorrências com a construção sintática *desidratação da previdência*. Entretanto, a frequência maior é da construção *desidratação da reforma*. Se há a construção de um sentido negativo pelo uso da metáfora do enfraquecimento, acreditamos que há também um valor negativo na palavra *reforma* devido à recepção da proposta não como necessidade de salvar a economia do país, mas como perda de direitos adquiridos constitucionalmente. Como a regra matemática que diz que o produto de dois números negativos resulta em um número positivo, podemos afirmar que os textos trazem implicitamente a polarização negativo/positivo, que, por sua vez, reflete o contexto situacional de polarização política, retratado e ampliado em discussões polêmicas como as da PEC da Reforma da Previdência. A tensão gerada contribui com a manutenção das polêmicas instauradas.

Essa polarização estende-se ao fato de o emprego de “desidratação” e “desidratar” se fazer tanto em frases do autor da notícia quanto em frases de outrem reproduzidas no corpo da notícia. Há uma espécie de confusão entre as escolhas lexicais do porta-voz do veículo de comunicação e a repetição de escolhas lexicais do porta-voz das entidades envolvidas (excertos 4, 5 e 6). O discurso jornalístico, por meio da construção metafórica ou da repetição dela, prende-se a uma postura expositiva – a mídia comunica, repassa o que acontece entre Executivo e Congresso, fortalecendo a tensão. Essa posição de mero expositor parece querer

manter as qualidades ostentadas pelo jornalismo, a objetividade e a imparcialidade. De certo modo, é um “falar sobre” sem “falar sobre”.

[4] O primeiro relatório de Moreira foi divulgado no dia 13 de junho. Desde então, ele já admitia que poderia fazer ajustes no texto. A tendência é que as novas mudanças não representem uma grande desidratação da reforma da Previdência, apesar das pressões de diversas categorias por regras mais brandas. (D20)

[5] Segundo ele [Maia], não há risco de desidratações à economia projetada pelo texto principal da reforma – em torno de R\$ 1 trilhão em dez anos. “Para mim, todos aqueles que votaram a favor da reforma tendem a defender basicamente o texto que foi aprovado”, disse. “Não acredito que os partidos que defenderam e votaram o texto principal tendem a desidratar a matéria de forma a prejudicar o que foi aprovado.” (D18)

[6] A IFI (Instituição Financeira Independente), órgão vinculado ao Senado, previa que a reforma de Bolsonaro representaria uma economia de R\$ 714 bilhões em dez anos considerando a versão aprovada pela comissão especial, onde já houve desidratação. A estimativa da IFI para a versão original, enviada em fevereiro, era de R\$ 995 bilhões. Portanto, abaixo das contas do Ministério da Economia. (D13)

Como a reforma da previdência é um assunto polêmico, com apoiadores e contrários, a metáfora parece deslizar por entre os dois polos, ora reforçando a polêmica, pois centraliza a ideia de desidratação do corpo como um todo, ora como mecanismo de suavização dos efeitos dos pontos polêmicos, pois, ainda que com alterações, fica a ideia da aprovação, com algum enfraquecimento, mas como uma “vitória” do Ministério da Economia e, conseqüentemente, do governo federal. O excerto 7 exemplifica essa alternância entre derrota e vitória, entre perda e ganho.

[7] A reforma da Previdência saiu da Câmara com uma projeção de corte de gastos de R\$ 933 bilhões em uma década. A versão original, enviada pelo governo em fevereiro, previa uma redução de R\$ 1,2 trilhão nas despesas. Guedes tinha como meta um impacto fiscal de R\$ 1 trilhão. Incomodado com a desidratação da reforma, o ministro passou a estudar uma redução no pacto federativo – medidas para elevar os repasses a estados e municípios. Apesar das derrotas na tramitação da reforma da Previdência no Congresso, os principais pilares da proposta foram mantidos. (D8)

4. Considerações finais

Neologismos semânticos podem ser identificados ao se analisarem as construções metafóricas. A transposição da noção de perda de água como perda da essência da proposta da PEC pela retirada ou alteração de itens que se realiza por meio do deslizamento de sentido do termo *desidratação* revela o jogo de perde-e-ganha característico do processo de tramitação de propostas nos órgãos legislativos brasileiros. Assim, o termo *desidratação*, por sua ressignificação nesse deslocamento do domínio-fonte Biologia/Química/Medicina para um contexto de política econômica é reconhecidamente um neologismo semântico.

A utilização de um *corpus* que dá ênfase à língua em seu uso social e comunicativo faz com que o estudo da metáfora conceptual vá além da dimensão cognitiva, adquirindo uma dimensão discursiva. O sentido construído a partir do conceito de enfraquecimento,

manifestado na unidade lexical *desidratação*, originária de linguagens de especialidade, expande-se para a significação das noções de polêmica e polarização que estão implícitas nas notícias jornalísticas sobre a PEC da Reforma da Previdência. O estudo desenvolvido reforça a noção de que a neologia semântica resultante do deslocamento metafórico é recurso recorrente no discurso jornalístico.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Ieda Maria. **Neologismo: Criação Lexical**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- ALVES, Ieda Maria. Neologia e implicações textuais. **Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN**. João Pessoa: Ideia, 2009.
- ANTHONY, Lawrence. **AntConc** (Version 3.5.7) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University, 2018. Disponível em: <<https://www.laurenceanthony.net/software>>.
- ANTUNES, Irlandé. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BARBOSA, Maria Aparecida. **Léxico, produção e criatividade: Processos do neologismo**. São Paulo: Global Editora, 1981.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Terminologia e lexicografia. **Tradterm**, São Paulo, v. 7, p. 153-181, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49147/53230>>. Acesso em: 16 jan. 2017.
- CAMERON, Lynne; DEIGNAN, Alice. A emergência da metáfora no discurso. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. 25, p. 143-167, jul/dez. 2009.
- FAUCONNIER, Gilles. **Mappings in thought and language**. New York: Cambridge University Press, 1997.
- FREITAS, Antonio Francisco de. **Análise do discurso jornalístico: um estudo de caso**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 1999. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/freitas-antonio-dicurso-jornalístico.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2019.
- HOUAISS. [on-line]. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2009. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#2>>.
- LAKOFF, George. The Contemporary Theory of Metaphor. In: ORTONY, Andrew. (org.). **Metaphor and Thought**. Cambridge: Cambridge University Press. 1992.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors We Live By**. Chicago: Chicago University Press. 1980.
- MORAIS, Argus Romero Abreu de. A metáfora como elo entre a análise do discurso, o realismo experiencial e os sistemas complexos. **Anais do V Congresso Internacional sobre a Metáfora na linguagem e no pensamento (V CIMLP)**. Belo Horizonte: FALE/ UFMG,

2016. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/congressometafaora/anais.html>>. Aceddo em: 18 ago. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes; 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e o seu funcionamento: As formas do discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

PAVEAU, Marie-Anne. **Les pré-discours: Sens, mémoire, cognition**. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp; 1997. p. 61-161.

PRESCOTT, Chris (Org.). **Dicionário Oxford de ciências da natureza**. Edição brasileira revista por Martha Marandino; Trad. De Gabriel Amorim Costa, Humberto Yogi Yamaguti e Tiago Jonas de Almeida. São Paulo: Oxford University Press, 2012.

REY, Luís. **Dicionário de termos técnicos de medicina e saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

ROSSI, Clóvis. **O que é jornalismo**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SENADO FEDERAL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 6, de 2019 - Reforma da Previdência**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/137999>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

VEREZA, Solange. “Metáfora é que nem...”: cognição e discurso na metáfora situada. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 65, p. 2-21, jul. dez. 2013.

VILLELA, Marcos Marreiro; FERRAZ, Marcela Lencine. **Dicionário de ciências biológicas e biomédicas**. 2.ed. ampliada e atualizada. São Paulo: Atheneu, 2015.

O DISCURSO RELIGIOSO NAS CANTIGAS DE NINAR

MARIA JOSÉ LIMA DE CARVALHO

Universidade Federal da Paraíba – Campus I

marialimart@gmail.com

Resumo. *Este trabalho, especificamente, pauta-se pela orientação semiótica norte-americana para investigarmos os discursos das cantigas de ninar, como um gênero da Literatura Popular. Este objeto de estudo levanta uma variedade de temas e figuras, numa linguagem variável, porque os componentes individuais e sociais modificam os textos (BATISTA, 2014). O corpus selecionado para análise discorre sobre o discurso religioso, dentro desta inspiração popular, A senhora lavava¹¹⁵. Analisaremos o discurso sob a perspectiva teórica de Pierce (1972), Noth e Santaella (1999), entre outros autores, para compreendermos melhor a representação simbólica desta linguagem.*

Palavras-Chave. *Cantigas de ninar. Discurso religioso. Semiótica.*

Abstract. *This work, specifically, is guided by the North American semiotic orientation to investigate the discourses of lullabies, as a genre of Popular Literature. This object of study raises a variety of themes and figures, in a variable language, because the individual and social components modify the texts (BATISTA, 2014). The corpus selected for analysis discusses the religious discourse, within this popular inspiration, The Lady washes. We will analyze the discourse from the theoretical perspective of Pierce (1972), Noth and Santaella (1999), among other authors, to better understand the symbolic representation of this language.*

Keywords. *Lullabies. Religious speech. Semiotics.*

1. A linguagem como forma de expressão

Pierce foi contemporâneo de Saussure, entretanto é o teórico que situa as bases da Semiótica norte-americana (MARTELOTTA, 2008). Em oposição às correntes europeias que pensam o signo a partir de uma composição diádica, o teórico concebe o signo como uma categoria triádica, na relação entre o representante, signo e interpretante. Segundo Martelotta (2008), para Pierce, o signo estabelece uma ligação em diferentes graus com aquilo que representa, incitando os processos de cognição.

Deste modo, surge a Semiótica, como ciência da linguagem, na preocupação de contemplar qualquer forma de expressão, buscando interpretar os sentidos de qualquer representação. Nesta perspectiva, a Semiótica abarca um conceito amplo para investigação da linguagem quando compreende que as relações do signo vão além da mensagem verbal.

¹¹⁵ Este texto, recolhido no Litoral Norte da Paraíba, faz parte do *corpus* de nossa pesquisa de doutorado, cuja orientadora é a Profª. Dra. Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista-UFPB.

Nesse direcionamento, um signo é aquilo que provoca a interpretação do sujeito, seja uma imagem, uma pintura, uma escultura, uma paisagem, seja um texto em sentido literal ou poético, dentre outras expressões. Assim, tanto podem ser naturais quanto convencionais, eles explicitam relações semióticas complexas pelos valores socioculturais empregados no processo de codificação, posteriormente, atualizados pelo processo de decodificação. Inclusive porque os sentidos não estão vinculados às palavras tais quais verificados nos dicionários, mas ascendem pelo jogo da interação que singulariza cada enunciação, projetando novas expressividades.

2. A Semiótica na concepção de Pierce

O trabalho de Pierce, intitulado Sobre uma nova lista de categorias, publicado em 1867, traz à luz o projeto inicial de sua teoria. Segundo Santaella (2004), este construto representa a verdadeira coluna dorsal do que, posteriormente, singulariza o pensamento e obra do referido autor. A “nova” categoria surge em oposição ao passado filosófico, concebidas a partir das críticas às ideias aristotélicas, kantianas e hegelianas. Assim sendo, Pierce rejeita que as bases científicas sejam calcadas pela intuição quando valoriza a cognição. Conforme Souza (2006), o teórico empreende uma filosofia científica da linguagem.

Para Santaella (2004), Pierce busca estabelecer categorias gerais, formais e universais para descrição dos fenômenos observáveis de qualquer natureza. Nesta perspectiva, compreende-se que elas possuem aspectos valorativos diferenciados, segundo as diferentes observações do olhar cognitivo, podendo ser percebidos, conforme Pierce, como Qualidade, Relação e Representação.

Nessa perspectiva, exclui o sujeito como elemento desta tríade e destaca o social como peça preponderante deste quadro. Segundo Souza:

Pierce sempre defendeu a natureza social do signo, não opondo, como o faz Saussure, língua/fala, mas eliminando simplesmente o sujeito do discurso. O eu que fala é o lugar da comunicação dos interpretantes em situação, e toda situação é social. Esta recusa de um subjetivismo isolado aproxima Pierce de Bakhtin. (SOUZA, 2006, p. 157)

Nesta direção, percebe-se uma dimensão de linguagem produzida por meio de signos ou através de signos no cerne do social. Assim, os signos figuram como veículos complexos portadores de substâncias que apontam para descrição em graus de significação. Portanto, exigem conhecimentos aprendidos socialmente, os quais fazem sentido apenas quando utilizados em contextos de comunicação. Diferentemente da visão saussureana, que não nega o sujeito na linguagem, mas direciona o foco de atenção ao sistema por considerá-la parte essencial, Pierce valoriza a linguagem como o espaço de interpretações do signo e abre mão do sujeito em favor dos processos cognitivos. Com base neste formato teórico, Pierce assevera que qualquer comunicação funciona sob as bases de uma relação triádica, constituindo e provocando significações ilimitadas, através da relação entre signo, objeto e interpretante.

O signo enquanto fenômeno possui uma natureza que depende apenas dele mesmo e sua compreensão dá-se igualmente pela produção de novos signos. De maneira que o signo, o objeto e o representante, constituem entidades que possuem características próprias, mas que estabelecem relações de interdependência entre eles, porque, necessariamente, interagem. Para Peirce:

Um signo, ou *representamen*, é algo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa alguma coisa para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente ou talvez um signo melhor desenvolvido. Ao signo, assim criado, denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. Coloca-se no lugar desse objeto, não sob todos os aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que tenho, por vezes, denomino o fundamento do representamen. (PIERCE, 1972, p. 94)

Segundo Noth (2003), Peirce tece uma divisão dos signos com base nas três categorias fundamentais, do ponto de vista do representamen: a expressão de um signo enquanto uma mera qualidade, algo existente ou uma lei. Assim, na categoria de primeiridade um signo representa um quali-signo. Porém, depois de corporificado ascende à classe da secundidade, da existência concreta, sendo sin-signos, por serem singulares. Já em relação à terceira classificação, apresenta-se como legi-signos, sendo um signo convencional e rotulado sob leis.

Com relação à categoria da secundidade, a segunda tricotomia revela o signo na dinâmica das relações entre o representamen e o objeto. Na perspectiva do próprio Peirce, esta subdivisão corresponde a parte mais importante dos signos, postulados como ícone, índice e símbolo (NOTH, 2003):

a) o ícone - comunica-se com a primeiridade e pode apresentar-se como uma qualidade (imagem) ou ainda como um quali-signo icônico; além do mais, revela-se como ícone puro ou como degeneração semiótica. Desse modo, um ícone puro pode ser compreendido também como um fragmento de um signo.

b) o índice - partilha com a secundidade, estabelecendo conexão entre o representamen e o objeto, formando um par orgânico, tendo referências de causalidade, espacialidade e temporalidade.

c) o símbolo - interage com a terceiridade, mostrando as relações entre o representamen e o objeto que dá-se de forma arbitrária e por convenções sociais. Como legi-signo, portanto, corresponde a uma associação de ideias gerais, constituindo hábitos, regras, leis, palavras, credo religioso etc.

Portanto, de acordo com Santaella e Noth (1999), o sistema de categorias triádicas, projetadas por Peirce, é a base de toda compreensão desta teoria semiótica. Isto significa um total rompimento com a tradição da semiologia estruturalista que aposta nas oposições binárias. Além disso, este método rompe também com os aspectos excludentes das oposições nas estruturas quando releva as categorias descritivas em favor da descrição de quaisquer fenômenos, perfeitamente observáveis. Dessa forma, a semiótica peirceana constitui um referencial teórico aplicável não somente às imagens verbais, mas a qualquer espécie de linguagem, ou seja, a toda multiplicidade de fenômenos comunicáveis aos humanos.

3. Análises à luz da Semiótica pierciana

A senhora lavava

A senhora lavava

São José estendia

O menino chorava

Do frio que fazia.

Não chore, meu menino

Não chore, meu amor

Que isto são orvalhos

Que caem do Senhor.

O texto, em análise, tematiza um signo que vem de geração em geração, encantando as famílias, cuja expressão semiótica é observável desde o título: *A senhora lavava*. Essa abordagem, comum ao cotidiano, versa sobre os afazeres domésticos, no propósito específico de acalantar crianças, embalando, ora para fazer dormir, ora para fazer acalmar.

A narrativa infere a uma canção religiosa de origem portuguesa, por apresentar a *Sagrada Família*, cujas figuras simbolizam a adoração do povo. Mas, também dialoga com outros textos e com outros discursos, advindos de tempos e lugares distintos, até imemoriais, desde a Era Cristã. Conforme Pierce (1972), os símbolos tanto procedem de hábitos naturais quanto procedem de uma convenção. Logo, os santos ascendem como representação simbólica de uma cultura, inclusive lembrando um fato histórico.

É uma canção literária de domínio popular, cuja expressão imediata depreende a descrição da cena, no direcionamento de valores relevantes para as famílias, através das imagens projetadas pelas figuras dos santos. Os saberes disseminados possuem significados quando se pensa a partir da visão cristã, em mensagens de religião, de união, de afetividade, de cuidados maternos, à medida que transportam significados de um contexto para outro, sinalizando a bens universais desejáveis em algumas culturas.

Historicamente, a canção alude ao símbolo religioso do Jesus menino, sob os cuidados da *Sagrada Família*, quando a figura religiosa bíblica de São José induz a identificação da virgem Maria. A imagem do texto verbal comunga com o discurso bíblico, cujos bens de relevo não são materiais, mas sobretudo espirituais e, principalmente, afetivos.

Dessa forma, a canção, enquanto signo híbrido, segue em harmonia com a musicalidade em ritmo sacro, em melodia que lembra uma canção natalina, subentendendo a atividade materna de acalantar, implicitamente sugerida pela configuração semântica do vocativo em tom afetivo, que aponta para uma linguagem materna, identificada a partir dos versos, “Não chore, meu menino/Não chore, meu amor”. Esta configuração, em outro sentido, expõe a preocupação materna de acalmar o choro infantil em meio a divisão de cumprir outras tarefas de trabalho, porque a “A senhora lavava”.

As linguagens se entrelaçam entre letra e musicalidade efetivada pela canção em um esquema complexo. Destarte, a visualização projetada textualmente converge com a melodia da canção em níveis de apontar para o contexto do nascimento do Salvador, deflagrado pelo cântico natalino. Esta realidade aponta para certo grau de indexicalidade do signo no ensejo da canção, talvez sugestiva por contextos de autos natalinos, advindos de culturas ancestrais, o que amplia a cena em graus imagéticos. Além do mais, a sonoridade atualizada pelas rimas, em palavras comuns e através de versos curtos, assiste a narrativa, expondo o valor poético da canção popular.

No discurso percebe-se o tom e o colorido contextuais, através de signos culturais que sinalizam a um lar, em especial, aquele que faz referência ao acolhimento do Deus Menino, servindo de modelo para tantos outros lares anônimos. Desse modo, a enunciação realizada na canção atualiza a narrativa a cada ato de expressão, singularizando e expressando a rotina de uma família, em particular, ou seja, aquela que canta a canção para acalantar seu filho em determinada situação e contexto sócio-histórico, enfrentando as dificuldades do dia a dia, a fim de garantir a sobrevivência do menor.

A enunciação distingue uma imagem textual que faz menção aos cuidados maternos que uma mãe dispensa para cuidar do bebê, haja vista a criança necessitar tanto de carinho dos pais quanto de cuidados materiais: roupa limpa e sequinha para aquecer nos dias frios. Em contrapartida, a imagem materializada pela força comunicativa verbal, através da expressão “lavava”, instaura-se como índice da dinâmica da mãe, na disposição de cumprir, possivelmente, suas tarefas rotineiras. Contudo, as referências linguísticas não especificam de quem são as roupas nem tampouco nomeiam o rio onde o trabalho é executado, embora mostrem indicativos de que a atividade é feita em solidariedade pela família e em contexto da vida pública.

A princípio, pensando segundo a projeção da imagem pierciana, na perspectiva de uma primeiridade do signo como “mera possibilidade”, terreno “da qualidade ainda não distinguida” (NOTH, 2003, p. 63), a cena textual poderia sugerir dúvidas quanto aquilo que era lavado pela Senhora. Entretanto, os indícios apontam para a hipótese de se tratar das roupas da criança, haja vista a necessidade urgente de proteger o menino contra o frio, “O menino chorava/Do frio que fazia”. Apesar disso, nenhum dos versos confirma esta imagem, exceto a identificação de que sejam apenas roupas, uma vez que lavar implica necessariamente também estender.

Neste contexto, a novidade instaura-se na enunciação pela colaboração do homem, nestas atividades domésticas, porque, à primeira vista, seriam atribuições exclusivas apenas das mulheres, em certas culturas e sociedades, pois *A senhora lavava e São José estendia*. Essa ação em diálogo mostra-se reveladora quanto à figura de São José à época, quebrar esse paradigma social.

Em referência à secundidade, sendo “[...] a categoria da comparação” (NOTH, 2003, p. 64), a narrativa traz à memória o discurso da Bíblia Sagrada, ao lançar o discurso religioso, indicando o Senhor como provedor de bênçãos às famílias. Por outro lado, através da representação metafórica dos orvalhos, como manjares enviados para os lares pelo Senhor, institui simbolicamente a fê pela expressão discursiva da canção, revelando a dimensão escalar de uma terceiridade. Para Pierce, esta “É a categoria da mediação, do hábito” (NOTH, 2003, p. 64), sendo vislumbrada no texto a partir dos versos icônicos e metafóricos, através da indexicalidade projetada pela referência dêitica, *Que isto são orvalhos/Que caem do Senhor*.

Além disso, em harmonia entre as linguagens verbais e sinestésicas, o eu lírico, acalentando a criança, expressa a convicção de que simbolicamente a chuva ou a neve que caem na região fazem parte das promessas divinas, sendo sinais de esperança, na dimensão desta interpretação de uma terceiridade. Em consequência, essas ações da natureza não significam a instauração de um possível problema para a família, mas sinalizam à conquista de graças oriundas do Senhor.

No entanto, vale registrar que essas categorias não ocorrem como unidades separadas, mas comunicáveis, uma vez que se combinam e interagem. Por isso, as indicações supracitadas têm o propósito apenas de sugerir hipóteses para apreensão dos sentidos textuais dialogáveis, até porque os dados interpretativos, sob a concepção do “interpretante”, possibilitam um processo de semiose ilimitada. De acordo com Santaella e Noth, “No nível do interpretante dinâmico, na sua subdivisão do interpretante lógico, as regras interpretativas, os hábitos associativos que o interpretante acionará dependem do repertório do interprete [...]” . (SANTAELLA; NOTH, 1999, p. 95).

Dessa forma, é relevante destacar que os signos interagem enquanto sistemas e entrelaçam-se para expressar diferentes sentidos, segundo a dinâmica dos ângulos visuais. Além do mais, dependendo da perspectiva ótica, os signos, à medida que são combinados, operam através de representações simbióticas em traços indexicais, icônicos e simbólicos. Na concepção de Ferraz Júnior, “Com efeito, a experiência da iconicidade que apreendemos no contexto dinâmico das linguagens que nos cercam ocorre através de signos híbridos (em que se combinam aos componentes icônicos outros traços indexicais e simbólicos) [...]” . (FERRAZ JUNIOR, 2012, p. 51).

Em se tratando da mensagem de afeto propagada pela canção, o protótipo de família humilde chega a ser uma referência e uma identificação para as famílias que cantam a canção, talvez em circunstâncias análogas. De modo que, o menino representado textualmente, nascido num lar simples, com procedência humilde, distingue-se, especialmente, para os devotos, por valores espirituais.

Nesta referência, em particular, os pais se unem para garantir o bem-estar do infante. Além disso, a presença paterna de São José suscita a legitimidade de um signo que revela um lar equilibrado, em termos não somente de aceitação da realidade material, mas em termos afetivos, inclusive espirituais, necessários à garantia do desenvolvimento saudável à infância.

A canção ainda poderia sugerir relações icônicas, indicando o choro da criança com uma possível situação de penúria da família, uma vez que o desconforto manifestado pelas reações não verbais aponta para sinais da falta de recursos do casal ou, ainda, para subtração dos mantimentos necessários em matéria de agasalho para a criança. Ou, em outra interpretação, poderia sinalizar à falta de aconchego do colo materno para aquecer, na ação

corporal do acalantar. Esses sentidos mostram-se salientes pelas inferências textuais, a partir de certos conhecimentos afetivos.

A expressão semiótica é que a criança chora de frio, possivelmente porque a roupa e/ou cueiro que cobriam seu corpo teriam sido retirados e estavam sendo lavados, pressupondo a ausência de outros agasalhos para a necessária substituição. Este fato em particular remete a um índice de circunstâncias até comuns, sobretudo em regiões frias ou pobres onde as crianças precisam de uma quantidade suficiente de roupas para serem constantemente trocadas, ou melhor agasalhadas, conseqüentemente, cuidadas adequadamente.

Em outra acepção, o signo icônico do choro infantil, em se tratando de um recém-nascido, poderia até indicar uma criança mais sensível e vulnerável às variações de temperatura ambientais, visto que a abrangência de interpretação do signo piereiano não se limita à fluência dos dados verbais, mas engloba também dados sensoriais. Esses indícios de manifestação são perceptíveis, do ponto de vista de uma primeiridade, tanto através das referências sonoras do choro da criança, quanto através da sensação de sua pele.

Portanto, a referência textual aponta para a indexicalidade de um lar verdadeiramente cristão, onde reina a paz, visto que a mãe e o pai – São José – unem-se para garantir a harmonia da família quando assistem a criança. Conforme Santaella e Noth (1999), neste campo de indicação, prevalece a função referencial que seria representativa das imagens figurativas, como signos indexicais para além do icônico. Outra indicação sógnica ainda revela a efetiva colaboração paterna em ajudar a materna, pois enquanto um membro realiza a ação de lavar a roupa o outro efetua a função de estendê-la, mostrando uma realidade que simboliza aos gestos de amor e de responsabilidade paternos em iguais níveis. Esta significação pressupõe, possivelmente, rompimento com as tradições culturais, em sociedades nas quais as mulheres herdaram o processo de criação dos filhos, enquanto à figura paterna se mantém imponente.

Por último, a narrativa revela uma canção de ninar, apresentando as figuras de cunho sagrado, que transitam do céu para o ambiente humano, por atividades essencialmente culturais.

4. Expressão final

Enquanto canção popular, esse signo pressupõe mensagens que circulam desde o evento do Cristianismo. A expressão imagética da figura dos santos indica uma relação estrita com a religião Católica, inclusive porque contém as imagens de São José e Nossa senhora, remetendo ao ícone dos assuntos sagrados, textualmente materializados sob a forma de representação de uma família que nutre a fé do povo.

Os símbolos que remetem à *Sagrada Família* reforçam para os homens o desapego aos bens materiais em concordância com os dogmas religiosos. Por outro sentido, o discurso religioso dá ênfase ao zelo da família que herdou a missão da criação do Salvador.

A narrativa evoca o Menino que não nasceu em *berço esplêndido*, mas num lar pobre à mercê das intempéries do frio, embora no seio de uma Família Santa, que assume uma

postura de autêntica resignação diante das dificuldades, uma vez que elas representam à vontade de Deus.

Esta abordagem de análise, na canção de ninar, parte de uma visão escalar que se reflete através de diferentes planos de complexidade, sucedendo do mais simples, ou imediato, ao mais complexo e abstrato, trazendo para além do marco do discurso popular à inferência do discurso bíblico, para apreensão dos eventos naturais e culturais. Ainda assim, não se limita somente aos fatores linguísticos, mas se amplia aos fatores contextuais, na interação entre linguagens, já que a produção de sentidos ocorre de forma ativa e não passiva, em contextos combináveis, à luz da representação triádica peirciana.

Referências Bibliográficas

BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. **Modelos Pancrônicos de Descrição Linguística: Percursos de sentido**. Acta Semiótica. Programa de Pós-Graduação – PPGL. Universidade Federal da Paraíba. V. 18, n. 2. 2014.

FERRAZ JUNIOR, Expedito. **Semiótica aplicada à linguagem literária**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. 83p.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NÖTH, Winfried. **Panorama da semiótica: de Platão a Peirce**. 1 ed. São Paulo: Annablume, 2003.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1972. 165p.

SANTAELLA, Lúcia. NÖTH, winfried. **Imagem: Cognição, semiótica, mídia**. 2 ed. São Paulo: Editora Iluminuras, 1999.

_____, Lúcia. **O método anticartesiano**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SOUZA, Licia Soares de. **Introdução às teorias semióticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

A INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS MULTILINGUES NUMA ESCOLA INTERCULTURAL: APRENDIZAGEM E DINAMISMO

MARIA PERPÉTUA SOCORRO FREITAS JAQUES

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

jaquesatn@gmail.com

Resumo: Este artigo é resultado de um programa de intervenção pedagógica intitulado: "Programa de Escola Intercultural de Fronteira" - desenvolvido pela Universidade Federal do Amazonas, nas escolas públicas da tríplice-fronteira/Alto Solimões – AM, ocorrido nos anos de 2014 a 2016. A partir do projeto, foram aplicadas sequências didáticas em salas de aula por professores envolvidos no projeto. A interação e contato com as línguas distintas em sala de aula tem facilitado a aprendizagem, contanto que o professor tenha um olhar voltado para a interculturalidade e multilinguismo no mesmo ambiente. Valorizar a diversidade linguística existente nesta região é relevante pois o preconceito social que se tem das línguas por aqui, é bem presente, a razão desse acontecimento se dá pelo estranhamento e desconhecimento do falar do outro. O objetivo geral deste artigo é apresentar os resultados de uma sequência didática desenvolvida numa turma de ensino fundamental 1, elaborada a partir do projeto: "a pesca como forma de intercâmbio entre as culturas locais", baseada no Programa de Escola Intercultural de Fronteira – PEIF, aplicada na escola municipal professora Luciney Mello Carneiro. É relevante falar desse trabalho, pois com a interculturalidade se descobre novas maneiras de encarar problemas, reforça-se a vontade de aprender sobre a cultura do outro e falar da sua também; a escola é um ambiente para a interação e respeito mútuo. Para os fins do trabalho, foi realizada a tradução de 20 palavras da língua portuguesa para três línguas indígenas do Vale do Javari (Sudoeste do estado do Amazonas): marubo, mayoruna (matsés), kanamary. Além da tradução para a língua indígena, também foi realizada a tradução para o Espanhol.

Palavras-Chave: Interação. Interculturalidade. Diversidade Linguística. Escola.

Resumen: Este artículo es el resultado de un programa de intervención pedagógica titulado: "Programa de escuela intercultural fronteriza" - desarrollado por la Universidad Federal de Amazonas, en las escuelas públicas de triple frontera / Alto Solimões - AM, que ocurrió de 2014 a 2016. Desde del proyecto, los maestros involucrados en el proyecto aplicaron secuencias didácticas en las aulas. La interacción y el contacto con diferentes idiomas en el aula ha facilitado el aprendizaje, siempre que el profesor tenga en cuenta la interculturalidad y el multilingüismo en el mismo entorno. Apremiar la diversidad lingüística que existe en esta región es relevante porque el prejuicio social de los idiomas por aquí está muy presente, la razón de este evento se debe a la extrañeza y la falta de conocimiento del habla del otro. El objetivo general de este trabajo es presentar los resultados de una secuencia didáctica desarrollada en una clase de escuela primaria 1, elaborada a partir del proyecto: "la pesca como una forma de intercambio entre culturas locales", basada en el Programa de Escuela Intercultural Fronteriza - PEIF, aplicado en la escuela municipal docente Luciney Mello Carneiro. Es relevante hablar sobre este trabajo, porque con interculturalidad se descubre nuevas formas de enfrentar los problemas, refuerza el deseo de aprender sobre la cultura del otro y hablar sobre la suya también; la escuela es un ambiente de interacción y respeto

mutuo. Para el propósito de este trabajo, se tradujeron 20 palabras del portugués a tres idiomas indígenas del Valle de Javari (suroeste del estado de Amazonas): marubo, mayoruna (matsés), kanamary. Además de la traducción al idioma indígena, también se realizó la traducción al español.

Palabras Clave: *Interacción. Interculturalidad. Diversidad Lingüística. Escuela*

1. Introdução

O presente artigo tem como finalidade apresentar os resultados de um trabalho realizado com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental 1 da Escola Municipal Professora Luciney Mello Carneiro, no município de Atalaia do Norte. Dentre os trabalhos realizados, houve a tradução de vinte palavras da língua portuguesa para as línguas indígenas marubo, mayoruna (matsés) e kanamari e também para a língua espanhola, presentes na turma de 5º ano, em que se realizou o trabalho. Estes alunos tinham entre 10 e 14 anos de idade e todos faziam parte do Programa de Escola Intercultural de Fronteira – PEIF.

O programa trouxe abordagens pedagógicas interculturais para as escolas públicas de fronteira no Alto Solimões – Amazonas. Cada escola contemplada elaborou um projeto geral, que contava com professores em formação, que eram treinados e desenvolviam atividades sob orientação de um supervisor da escola. Tanto supervisores quanto os professores em formação estavam sob a coordenação de um professor formador do Instituto de Natureza e Cultura de Benjamin Constant da Universidade Federal do Amazonas. O PEIF exigia que cada professor em formação desenvolvesse um projeto de intervenção com sequências didáticas e com base nos princípios e na metodologia do projeto. Foi nesse contexto que foi iniciado o trabalho linguístico aqui apresentado.

Foram selecionados, aproximadamente, 20 alunos para o projeto de intervenção linguística. Além dos alunos, o trabalho também envolvia os pais, alguns tios e/ou outros familiares, numa perspectiva de extensão do trabalho solicitado em sala de aula. Inicialmente foi realizada uma contextualização para os alunos sobre as relações entre língua, cultura e sociedade e foram debatidas questões de diversidade e preconceito envolvendo esses temas. Nas aulas seguintes, foram sendo inseridos alguns conceitos como bilinguismo, multilinguismo, preconceito linguístico, etc. Outras atividades de produção de imagens e de escrita nas diversas línguas representadas em sala com base no tema “Pesca” (decidido pela escola) também foram realizadas como parte do projeto.

Após o desenvolvimento das etapas iniciais, que possibilitou a aproximação dos alunos da turma, foram identificados os alunos falantes de Português como Segunda Língua. Foi então solicitado a esse grupo de alunos que traduzisse algumas palavras do português para a sua língua materna, como tarefa extraclasse. Eles receberam uma lista de palavras escritas em Língua Portuguesa, para que escrevessem ao lado delas, as traduções segundo a sua língua materna (L1), uma vez que a língua portuguesa é a sua segunda língua (L2).

Nas próximas seções discute-se brevemente alguns conceitos que foram trabalhados durante o projeto para que se entenda a sua justificativa e a perspectiva adotada. Primeiramente, discute-se a questão da diversidade linguística com foco na região amazônica; em seguida, discute-se a questão do contato linguístico e do preconceito; por fim, discute-se

algumas questões sobre multilinguismo e interculturalidade. Após a apresentação dessas discussões, apresenta-se os resultados da pesquisa.

2. Diversidade linguística

Diversidade linguística pode ser compreendida como diversidade genética (alto número de línguas) e cognitiva. Segundo Rodrigues (2001), na Amazônia brasileira existiam cerca de 700 línguas antes da colonização. Esse número decresceu drasticamente no período histórico, mas, mesmo com a redução drástica, ainda há, aproximadamente, 140 línguas. Assim, a Amazônia ainda representa uma das mais importantes regiões de variedade linguística no mundo, sobretudo devido à grande diversidade genética que a caracteriza. Ora, a peculiaridade da diversidade linguística nos traz saberes que levaram muito tempo para se desenvolverem.

As línguas não são apenas instrumentos de comunicação social, mas também os meios de que dispõem os seres humanos para elaborar, codificar e conservar seu conhecimento do mundo. Cada língua está intimamente ligada aos processos cognitivos e à experiência acumulada pelo povo que a fala através de sucessivas gerações. Quando há imposição da língua de outra cultura, perde-se uma língua, seus conhecimentos históricos, a epistemologia de um povo e a possibilidade de re/produção dos cantos, lendas etc. Uma língua é morta quando deixa de ter visibilidade, deixa de ser falada. Portanto, parafraseio aqui o que diz Rodrigues (1992): a extinção das línguas amazônicas tem acarretado, sobretudo, a perda de um considerável patrimônio humano em termos de experiências cognitivas. O propósito de realizar um trabalho que envolvesse as línguas dos diversos alunos estrangeiros e indígenas, na sala de aula, foi tentar valorizar e dar visibilidade a essas línguas, mostrando que suas falas não são menos importantes e nem devem ser menos prestigiadas.

3. Contato Linguístico e o Preconceito

3.1. Contato Linguístico

As diferentes línguas interagem entre si quando há povos diferentes (falantes de diferentes línguas) que dividem um território e/ou estão localizados em territórios contíguos. Os contextos de contato são muito diversos, mas interessa neste trabalho, os casos em que uma das línguas adquire um *status* de prestígio frente a outra(s) que é(são) menos valorizada(s). O contato pode ainda ocorrer em fronteiras linguísticas, entre línguas de prestígio semelhante, como é o caso das línguas espanhola e portuguesa na região da tríplice fronteira Brasil-Peru-Colômbia.

Em Atalaia do Norte, ocorre exatamente isso, as populações peruana e colombiana que estão migrando para esta cidade brasileira, utilizam majoritariamente o português nas interações com os moradores brasileiros, que se dão, principalmente, em função do comércio. Durante a experiência pessoal da pesquisadora nas escolas de Atalaia do Norte, observou-se que a diversidade, infelizmente é tomada como um problema. Da mesma forma, a presença de

línguas diversas em uma sala de aula era uma questão negativa para os professores com quem a pesquisadora interagiu durante o desenvolvimento do trabalho. Ao contrário do que é observado no município, o cenário social, cultural e sociolinguístico com elementos peruanos, colombianos e indígenas na cidade deveria favorecer a integração de práticas multiculturais em suas dimensões social e linguística.

3.2. Preconceito linguístico

Preconceito linguístico é um desdém que se faz a uma pessoa pela sua maneira deferente de falar. Para Bagno (2008, p. 29) este tipo de preconceito se dá porque “[...] professores, administradores escolares, psicólogos educacionais tratam o aluno pobre como um “deficiente” linguístico, como se sua bagagem linguística fosse “rudimentar”, refletindo conseqüentemente uma “inferioridade” mental. Se tratando de falantes de outras línguas onde uma única é predominante, o preconceito linguístico aparece também; pessoas veem o outro que não fala bem a língua dominante de uma localidade como alguém desprovido de saber. Nesse último caso, o preconceito está fortemente ligado a origem do falante, uma vez que falantes de línguas prestigiadas como o inglês não sofrem preconceito por seu sotaque.

Para Silva (2002, p.16), “a fala expressa as idiossincrasias particulares da língua utilizadas por cada falante”. Quanto a escrita, leva-se um tempo até o estudante conceber os códigos do letramento; não se pode a todo custo ensinar uma variante ilusória para que o aluno internalize e fale a todo momento, sendo que no seu cotidiano ele prestigia outra variante. O aluno indígena fica na invisibilidade ou depende de práticas pedagógicas inclusivas linguisticamente. Muitos indígenas têm tentado abandonar a sua própria língua e prestigiar a língua portuguesa aqui no Brasil. Maher (2010, p. 34) se pergunta “o que leva um grupo étnico a abandonar o uso da língua tradicional em suas práticas comunicativas cotidianas?” E ela mesma tenta responder, da seguinte forma:

foi principalmente devido ao açoite, à ameaça, à intimidação e à depreciação, atos de violência, ora mais, ora menos explícitos, que várias comunidades indígenas brasileiras "optaram por abandonar" suas línguas tradicionais. É, portanto, imperioso, que esse "abandono" seja sempre colocado entre aspas porque uma comunidade de fala não desiste de sua língua livremente.

4. Multilinguismo e Interculturalidade

4.1. Multilinguismo

Podemos entender como multilinguismo, o ambiente que apresenta sujeitos que falam muitas línguas. A escola multilíngue necessita de um currículo em que a aprendizagem das diversas línguas e, conseqüentemente, das diversas culturas seja objeto de uso e de contextualização quanto às propostas pedagógicas abordadas no currículo escolar. O termo “Currículo Intercultural” assume papel relevante nessa perspectiva. Daí infere-se que não somente basta pensar o currículo de forma genérica, como marcação política de contraposição

ao currículo tradicional e monocultural, mas como um instrumento, um espaço, um campo de produção e criação de significados, no qual se fazem presentes os interesses das camadas sociais; e a escola, sobretudo, deve ser um desses lugares, a partir desse olhar multilíngue e multicultural.

Para Canen (1996, p. 95) é necessário “verificar o cotidiano das intuições de formação de educadores em sociedades multiculturais”, objetivando “o nível de sensibilização de currículos e práticas pedagógicas em relação à perspectiva intercultural crítica”. Pelo olhar da pesquisadora, os currículos das escolas públicas da região de fronteira / Alto Solimões, ainda não praticam um atendimento as demandas linguísticas e interculturais, apesar do Ministério da Educação ter apoiado fóruns, projetos e criar programas como o, “Ciências Sem Fronteiras do governo federal em 2011, por exemplo.

4.2. Interculturalidade

A interculturalidade no entendimento de Paulo Freire (1993, p.156) é como parte do processo de libertação. Em seu entendimento, a interculturalidade não se caracteriza pela justaposição de culturas nem pelo poder exacerbado de uma sobre a outra, mas se fundamenta “na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se de cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas”.

A convivência de diferentes culturas em um mesmo espaço não democrático e desequilibrado acaba intimidando certas culturas, uma tende a se sobrepor sobre a outra. Por isso é que Paulo Freire (1993) adota a ideia de que para que haja multiculturalidade é preciso ter unidade na diversidade, a fim de que os vários grupos oprimidos possam tornar-se mais efetivos em suas lutas coletivas contra todas as formas de opressão. Assim, cada grupo deve expor sua cultura, de modo democrático, prezando pela boa convivência no mesmo espaço geográfico.

Nessa perspectiva, Oliveira (2011) observa que “há na tese da unidade na diversidade, o reconhecimento da diferença entre as culturas, das especificidades das opressões, contudo, de que a luta pela libertação tem de ser coletiva, juntando forças políticas”. Sobretudo, nas relações interculturais, o reconhecimento da diferença pressupõe o “respeito, a tolerância, a valorização, a admiração” ao “outro” e à “identidade cultural do outro” como forma de conhecimento ímpar. Isso resulta em descobrimento do “outro”, ou seja, descobrimento do saber do “outro”, de um saber diferente produzido por outra cultura.

5. Resultados

Os resultados foram avaliados a partir da produção individual dos alunos, realizada como atividade extraclasse. De maneira geral, os próprios alunos traduziram as palavras com o apoio familiar. Foi observado que alguns alunos necessitavam da ajuda de familiares para escrever na língua materna, uma vez que não tinham o domínio escrito da língua, embora a falassem.

Na atividade de socialização, os alunos puderam expor na sala de aula as palavras em português acompanhadas das respectivas traduções para a língua de cada um. Esse processo foi importante para todos os envolvidos na pesquisa, haja vista que um dos objetivos específicos desta pesquisa tratou de mostrar aos alunos que o contexto de diversidade cultural, social e linguística é cenário de aprendizagem e dinamismo e que toda sorte de preconceito deve ser combatido, não alimentado.

Após a entrega do trabalho dos alunos, analisei cada palavra, observando sua escrita em cada uma das línguas solicitadas. Ainda que não conhecesse as línguas indígenas, podia compreender o quanto era relevante envolver todos os estudantes para o estudo, ainda que inicial, de aspectos das línguas representadas em sala de aula. Nesse sentido, o trabalho desenvolvia o protagonismo dos alunos falantes de línguas diferentes e dava visibilidade às línguas faladas na escola. Há que se observar que essas línguas são diariamente silenciadas por se privilegiar o português brasileiro como única língua de comunicação e instrução em um município de maioria indígena e com forte contingente populacional falante de língua espanhola.

Enquanto cada aluno pronunciava o som das sílabas de cada palavra traduzida, eu escrevia no quadro branco conforme haviam registrado no trabalho. Em seguida pronunciávamos a palavra todos juntos, tanto nas línguas indígenas quanto em língua espanhola. Alguns riam bastante pelo som soar com estranheza, por ser uma coisa diferente do que todos estavam acostumados ouvir na escola. No entanto, o trabalho desenvolvia-se em tom de cordialidade, era um riso positivo e aceito por todos envolvidos na atividade. No final, houve uma discussão a respeito de quais fatores foram relevantes para cada aluno, levando em consideração o contato linguístico, e a visão de cada aluno antes e após a realização do trabalho.

Percebeu-se, ao final do trabalho, uma atitude positiva dos alunos com relação às línguas minorizadas presentes na sala. Até mesmo alunos falantes de Língua Portuguesa apresentaram boa aceitação à atividade com línguas indígenas e com língua espanhola. Pensou-se, nesse momento, sobre quais variáveis estavam implicadas na recusa ou aceitação dessas línguas. Inicialmente, entendeu-se que o principal motivo de recusa a outras línguas é a predominância da Língua Portuguesa no ambiente escolar. Associado a isto, considerou-se que os profissionais da educação não estão preparados para o cenário intercultural e linguístico verificado na escola e na cidade em que se realizou a pesquisa. Em especial, chamou a atenção o relato de um aluno marubo que chegou a afirmar que ele não utiliza a sua língua materna porque quer aprender melhor a língua portuguesa, pois essa é a que é aprendida na escola.

As palavras pesquisadas

Nesta seção, apresenta-se as palavras traduzidas do português para as três línguas indígenas do Vale do Javari e para o espanhol para que se tenha ideia dos conteúdos trabalhados na atividade. É importante esclarecer que a língua foi trabalhada como elemento de identidade, não importando os elementos estruturais e nem a precisão na tradução. O que

foi considerado é a importância de o aluno ver sua língua materna como objeto de estudo em sala de aula.

Tradução das palavras do português para a língua espanhola e línguas indígenas em contexto/sala de aula¹¹⁶

	Português	Espanhol	Mayoruna	Marubo	Kanamary
01	Dança	Baile	Dansaquid	Monoa	Hairai
02	Peixe	Pescado	Nuëcquid	Japa	Dok
03	Carne	Carne	Teshi	Nami	Bararai
04	Canoa	Canoa	cano	Nôti	Pok
05	Motor	Motor	Motod	Motore	Motor
06	Anta	Añuie	Neishamë	Awa	Muk
07	Tatu	Carachupa	Thaues	Vacichi	Maron
08	Paca	Maiás	Made	Ano	Kiwa
09	Galinha	Gallina	Made	Ano	Kiwa
10	Nambu	Perdiz	chonquid	Koma	Tipü
11	Jacu	Jacu	Cuëbu	Kevo	Tabi
12	Cujubim	Pava	Cuchu	Kosho	Cutxüwi
13	Pirarucu	Pirarucu	paichi	Paitxi	Wük
14	Surubim	Doncella	sudubin	Vaĩ	Donhanin
15	Tucunaré	Bajo de pavo real	Tucunad	Tucunaré	Nakünanan
16	Sardinha	Sardina	Shictun	Japoká	Nak
17	Médico	Doctor	Dotod	Rao amayo	Kariwa hak
18	Enfermeiro	Enfermera	Dane choquid	Rao kikyya	Kariwanha

¹¹⁶ Na tabela estão mantidas as escritas realizadas pelos alunos, embora algumas possam não estar condizentes com ortografias praticadas nas comunidades indígenas. Línguas classificadas como pertencentes à mesma família aparecem mais próximas no quadro, nesse caso, Português ao lado de Espanhol e Mayoruna ao lado de Marubo.

19	Dentista	Dentista	Shëta chicquid	Sheta thikaya	Kariwanha
20	Remédio	Medicina	Danë	Rao	Akon

Como mencionado em seção anterior, a simples inserção do vocabulário de suas línguas em sala de aula gerou satisfação nos alunos, pelo fato de poderem interagir na sua língua materna e também por ouvir os sons da língua dos demais colegas. A atividade realizada é considerada apenas um início, uma vez que conhecer a língua do “outro” resulta em conhecer a sua cultura e esse processo pode se estender por toda a vida.

6. Análise e discussão dos resultados

O trabalho de docência vai muito mais além de simplesmente levar o aluno a decifrar códigos linguísticos e matemáticos. É na sala de aula, que nós nos fazemos professores. É vendo nossas limitações e nossas práticas que nos sensibilizamos e nos dispomos a buscar a excelência. Os trabalhos dentro do Programa de Escola Intercultural de Fronteira – PEIF – veio para melhorar as nossas práticas e fazer o nosso ensino ter mais sentido. Se o aluno é usuário de uma língua dominante ele terá sua língua inserida em várias atividades do cotidiano escolar; mas, se o aluno é falante de uma língua minoritária/minorizada, é necessário criar contextos apropriados para que ele possa usar sua língua. Nós, professores, somos os mediadores, os criadores das possibilidades para os momentos verdadeiros do aprender e do ensinar e cabe, portanto, a nós a tarefa de criar esses contextos, como foi o caso da experiência aqui relatada.

Ao se analisar os dados, nota-se o quanto a formação docente na área de linguagem é limitada e não nos permite conhecer a estrutura linguística de outra língua que não a(s) que nos formamos para atuar. Nesse sentido, a pesquisa foi importante porque nos permitiu conhecer determinadas palavras nas línguas indígenas e também na língua espanhola e estabelecer uma reflexão sobre: a) a necessidade de formação em linguística para o melhor conhecimento das línguas indígenas; b) a necessidade de inserção das diversas línguas representadas em sala de aula para os alunos e para a comunidade escolar. Os pais e tios desses estudantes relataram que gostam de ensinar palavras e expressões da sua cultura linguística para seus filhos, netos, sobrinhos e demais parentes, como foi oportunizado pela atividade proposta.

A pluralidade (diversidade de etnias, de crenças, de costumes e de valores culturais) está presente nas salas de aula desta escola, assim também como em todas de Atalaia do Norte. No entanto, não se nota a inserção dessa diversidade nas atividades e nos currículos das escolas. Um exemplo bem simples é percebido com as brincadeiras no contexto escolar. Há muita brincadeira na escola, mas nota-se que alunos indígenas não querem ensinar para os demais as brincadeiras, danças, etc. que aprenderam nas suas aldeias. Ainda sob a estimulação por parte do professor, muitos alunos indígenas apresentam desconfiança para apresentar conteúdos de sua cultura aos colegas. No caso, interpretamos estas ações como uma defesa dos alunos ao ambiente hostil e, muitas vezes, preconceituoso que o aceita na escola, mas que não valoriza suas diferenças, pelo contrário, tratam-na, muitas vezes, com desdém.

Enquanto educadores, estamos em meio a uma riqueza e nos falta buscar o conhecimento do “outro” como ser humano, dotado de inteligência, de capacidade e de cultura, ainda que muito diferentes de nossas referências culturais, sociais, religiosas, epistemológicas etc. O ensinar das linguagens deveria estar sempre pautado em três perguntas: O que ensinar? Porquê ensinar? Para quê ensinar? Nesse caso, nossa experiência mostra que a(s) línguas indígenas e a língua espanhola podem ser o conteúdo (o que) e estão carregadas de motivações para os alunos, de suas histórias e de seus contextos (porquê), o que nos leva a razões que justificam esse ensino e que o torna mais rico para professores e, principalmente, para alunos (para quê).

7. Considerações finais

O presente artigo apresentou os resultados de uma sequência didática na área de linguagens, abrangendo interculturalidade, multilinguismo, diversidade linguística e preconceito linguístico com alunos do 5º ano “B” de uma escola pública em Atalaia do Norte - Amazonas. Não se pode negar que é importante apreciar os conhecimentos e as experiências dos professores que trabalham em ambiente multicultural. No entanto, diante desse contexto, esses profissionais sentem-se desconfortáveis ou desprovidos de saberes pedagógicos para realizarem as suas práticas. No caso apresentado, a parceria com universidades públicas gera novas possibilidades aos professores e possibilitam aos alunos protagonizarem a construção de conhecimentos empíricos e científicos.

A apresentação dos dados trabalhados em sala permitiu conhecer um pouco da língua de cada etnia. Dentre as palavras pesquisadas notou-se que a escrita e a pronúncia são bem diferentes de uma língua para outra, o que enriquece os conteúdos dando a todos os alunos uma ideia sobre a diversidade das estruturas linguísticas possíveis e da sua representação grafemática. Cabe ressaltar ainda a tradução, a explicação e o protagonismo dos alunos indígenas para os resultados da proposta. Estas considerações nos levam a observar que, se temos um contexto/sala de aula diferente, temos que adotar uma proposta diferenciada e efetiva para este público.

Por fim, cabe salientar a importância da pesquisa em sala de aula, mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como professores, nunca sabemos tudo, apenas uma partícula do conhecimento; estamos sempre pesquisando porque a pesquisa faz parte da nossa vida diária. Como disse Paulo Freire (1996) não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. O trabalho apresentado só foi possível via pesquisa com a participação dos alunos, o que mostra sua importância.

Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos. **A Língua de Eulália**: Novela sociolingüística. 16ª Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CANEN, Ana. **Competência Pedagógica e Pluralidade Cultural**: Eixo na formação de professores?

Departamento de Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E POLÍTICAS DE IDENTIDADE: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira**. Universidade Estadual de Campinas UNICAMP/Brasil. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.33-48, Jan/Jun 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. “Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire”. **Eccos Revista Científica**, núm. 25, enero-junio, 2011. Universidade Nove de Julho, Brasil.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Versão revista de trabalho publicado em SIMDAMAZÔNIA: Anais do Simpósio Internacional sobre Meio Ambiente, Pobreza e Desenvolvimento da Amazônia, Belém, PRODEPA, 1992**.

SILVA, Thais Cristóforo. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudo e guia de exercício**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS SOBRE O ALTEAMENTO DA VOGAL MÉDIA POSTERIOR /O/ EM POSIÇÃO TÔNICA NO PORTUGUÊS FALADO EM CAMETÁ-PA: UMA ANÁLISE VARIACIONISTA

MARIANE DAYSA DE CASTRO GOMES, ANDREZA PRAZERES GAIA, RAQUEL MARIA SILVA COSTA FURTADO

Universidade Federal Do Pará

mariane.daysa@gmail.com, andreza.gaia333@gmail.com, raqmaria@hotmail.com

Resumo: *Este trabalho objetiva analisar se o fenômeno de alteamento na tônica é rotulado positivo ou negativamente na comunidade cametaense. Toma como embasamento teórico a Teoria da Variação e Mudança Linguística e os estudos sobre Crenças e atitudes linguísticas (LAMBERT e LAMBERT, 1996). O corpus de análise foi oriundo de 12 colaboradores, estratificados por sexo/gênero, nível de escolaridade. Os resultados esboçam atitudes negativas dos informantes cametaenses diante do fenômeno de alteamento da média em posição tônica.*

Palavras-chave: *Vogal média posterior. Crenças e atitudes linguística. Variação linguística.*

Abstract: *This paper aims to analyze if the phenomenon of heightening in the tonic is labeled positively or negatively in the cametaense community. It takes as theoretical basis the Theory of Linguistic Variation and Change and studies on Linguistic Beliefs and Attitudes (LAMBERT and LAMBERT, 1996). The corpus of analysis came from 12 employees, stratified by sex / gender, level of education. The results outline negative attitudes of cametaense informants regarding the phenomenon of average elevation in tonic position.*

Keywords: *Posterior middle vowel. Linguistic beliefs and attitudes. Linguistic Variation.*

1. Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo analisar por meio de fatores extralinguísticos e teste de atitudes e avaliação, se o fenômeno de alteamento da média /o/ > [u] em posição tônica na fala cametaense é rotulado de forma positiva ou negativa pelos próprios falantes de Cametá, ou se essa rotulação encontra-se no nível da (in) consciência. Dessa forma envolve a análise de um traço linguístico identitário do falar cametaense, que é o alteamento da média em posição tônica, como em /boca/ > [buca]. Toma como ponto de verificação para isso, as crenças e atitudes que os falantes possuem acerca desse fenômeno.

O desenvolvimento deste trabalho surgiu da verificação empírica de que a vogal média /o/ em posição tônica na comunidade cametaense apresenta um comportamento variável bastante significativo, alternando com a vogal alta /u/. E como há escassez de pesquisas na região que analisem este fenômeno linguístico, principalmente pelo viés das

atitudes dos falantes diante do alteamento vocálico, optou-se por demonstrar tal caráter variável na linguagem falada no município de Cametá (PA) à luz de referenciais teóricos apropriados, no sentido de identificar como a escolha por uma dessas variantes acarretará julgamento positivo ou negativo dos falantes.

O *corpus* é constituído por uma amostra estratificada de 12 informantes, todos pertencentes a faixa etária de 15 a 29 anos, estratificados pelo sexo/gênero, nível de escolaridade e procedência. Para análise das atitudes dos falantes foi usado a técnica de *matched guise* (falsos pares) empregada por Lambert e Lambert (1968).

Assim, esta pesquisa objetiva analisar, considerando fatores extralinguísticos, se o alteamento da vogal média posterior em posição tônica é rotulado de forma positiva ou negativa na comunidade cametaense e se essa rotulação se encontra no nível da consciência ou configura apenas como indicadores, isto é, “traços socialmente estratificados, mas não sujeitos à variação estilística, sem força avaliativa, com julgamentos sociais inconscientes. (COELHO, 2012, p. 34).

Como objetivos específicos: a) observar se os falantes de Cametá acreditam que dominam uma fala ‘mais correta’ quando mantêm a vogal média posterior /o/, como na linguagem escrita em posição tônica; b) Verificar se os falantes demonstram atitudes diferenciadas e até mesmo preconceituosas em relação à diferença fonética da vogal média posterior em posição tônica, e se há correlação entre o uso dessas formas linguísticas e os valores sociais (noções de prestígio e desprestígio).

Para melhor compreensão do tema desenvolvido aqui, estruturamos este artigo em percurso metodológico, análise e discussão dos resultados sobre o fenômeno investigado, além da introdução, considerações finais e referências.

2. O Percurso Metodológico da Pesquisa

Este trabalho foi orientado pelos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística quantitativa ou modelo laboviano, e em estudos sobre Crenças e atitudes linguísticas advindos principalmente da Psicologia Social baseada em Lambert e Lambert (1996). Toma também como parâmetro de coleta de dados e análise a pesquisa de Corbari (2013).

Os eventos de fala que constituíram o *corpus* para análise do fenômeno estudado neste trabalho foram obtidos a partir da técnica de *audição de vozes* seguidas de perguntas específicas por meio de dois questionários escritos (falsos pares e audição de vozes) para avaliar crenças e atitudes linguísticas. Este modelo de coleta de dados foi pensado de acordo com os objetivos deste estudo, que era colher avaliações de falantes cametaenses e não cametaenses sobre a fala genuinamente dos cametaenses para analisar, por meio de julgamento positivos ou negativos, as atitudes de tais falantes sobre essa linguagem.

Para atingir-se esse objetivo, realizou-se primeiro a aplicação de um questionário por escrito cedido aos participantes-colaboradores (figura 01).

FIGURA 01: Perguntas específicas para avaliar crenças e atitudes linguísticas.

1. Qual a sua opinião em relação às frases seguintes:

	Concordo Totalmente	Concordo	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo	Discordo Totalmente	
a) U butu encantu a muça.							
Boa							Ruim
b) O boto estava ferido.							
Boa							Ruim

As questões do primeiro questionário, o questionário escrito, foram de múltiplas escolhas, e os sujeitos participantes deveriam marcar (x) de acordo com sua opinião (boa ou ruim) em relação às frases, que foram lidas em voz alta para a melhor compreensão do receptor. As opções sugeridas foram: *concordo totalmente; concordo; concordo parcialmente; discordo totalmente; discordo e; discordo parcialmente*. Esse questionário foi constituído de 24 (vinte e quatro) frases, tendo palavras tanto com o alteamento quanto de manutenção da vogal média /o/ em posição tônica, aplicando assim a técnica *matched guise* adaptada dos estudos de Lambert e Lambert (1968).

O objetivo de ter no questionário palavras alteadas e não alteadas, era o de desviar a atenção dos falantes sobre o nosso objeto em estudo, além do mais, a utilização desse questionário nos possibilitou observar a atitude linguística dos falantes sobre o alteamento da vogal média alta posterior na tônica, e averiguarmos se esses tinham consciência ou não das diferenças linguísticas existentes entre a variedade padrão/culta e não padrão/culta. Tal teste é denominado por Labov (2008[1972]) de teste de segurança e insegurança linguística do falante.

Após o preenchimento do primeiro *questionário escrito 1*, colocou-se um áudio, resultado da leitura de um texto, que continha exemplos de vocábulos com a vogal média posterior tônica /o/ alteada para [u]. Essa leitura para as audições de vozes foi realizada por um voluntário que não integrou à amostra estratificada dos informantes. De posse desse material fonético, o informante colaborador ouvia o sinal sonoro resultante da leitura e posteriormente preenchia um segundo questionário (figura 02). Esse questionário visou observar o impacto determinante dos comportamentos sociais e cognitivos na língua aqui investigada e obter as avaliações positivas ou negativas, acerca do fenômeno de alteamento na tônica observado aqui.

FIGURA 02 - Perguntas específicas da audição de vozes para avaliar crenças e atitudes linguísticas dos falantes.

1. A fala (modo de falar) que você acabou de ouvir é:

	Concordo Totalmente	Concordo	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo	Discordo Totalmente	
Bonita							Feia
Cantada							Não cantada

Fonte: Adaptação a partir de Silva (2019)¹¹⁸.

¹¹⁷ Questionário adaptado de Cardoso (2015) em seu estudo sobre as reações subjetivas de aracajuano modelo presente no livro “Atitudes linguísticas e avaliações subjetivas de alguns dialetos brasileiros”.

A escolha do informante voluntário¹¹⁹ para a produção da etapa *da audição de vozes* foi proposital, pois se desejava obter uma fala bastante contrastante em termos de traços fonético-fonológicos, assim como constituir um modelo de coleta de dados baseado no modelo de Lambert e Lambert (1968). O material colhido em todas as etapas da pesquisa e que constituiu o *corpus* de análise deste estudo veio de 12 (doze) colaboradores/participantes, na faixa etária entre 15 à 29 anos, estratificados pelo sexo/gênero (masculino 06 e feminino 06); nível de escolaridade (04 com nível fundamental, 04 com nível médio e 04 com nível superior) e; procedência (06 moram em Cametá, e 06 não residem).

3. Resultados e discussões

Para a análise foi levado em conta também os níveis cognitivo, afetivo e conativo presentes no comportamento linguístico do falante (LAMBERT; LAMBERT, 1968). Para tal, foram selecionados até 3 de 12 participantes para as avaliações feitas dos resultados de três questionários, dois escritos (falsos pares e audição de vozes) e um oral, que objetiva saber os sentimentos expressos, se negativo e/ou positivo. No primeiro questionário escrito constituído de 24 (vinte e quatro) *frases* com palavras tanto com a vogal alteada [u], quanto de manutenção /o/ em posição tônica, os sujeitos participantes deveriam marcar um X de acordo com sua opinião, isto é, se achavam a frase boa ou ruim. No questionário escrito 2 haviam perguntas específicas para o processo de audição de vozes, a fim de avaliar crenças e atitudes linguísticas dos falantes. As questões foram de múltiplas escolhas e as opções sugeridas foram: *concordo totalmente; concordo; concordo parcialmente; discordo totalmente; discordo e; discordo parcialmente.*

Para Lambert e Lambert (1966, p. 77) “uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação as pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante”. Desse modo, os dados desta pesquisa foram processados a partir dos juízos de valor atribuídos ao dialeto cametaense e aos falantes desse dialeto, a partir de crenças e valores que os moradores de Cametá e não cametaenses possuem sobre o linguajar falado em Cametá.

Em relação à variável sexo, do primeiro questionário escrito, obtivemos manifestação de atitudes negativas dos falantes cametaenses, de ambos os sexos, em relação às formas linguísticas de sua comunidade, tomando uma atitude de não aceitabilidade de formas como “U butu encantu a muça” e “Bulu de cucu”. Sendo que o sexo masculino apresentou um percentual mais elevado de 72% do que o sexo feminino 61%, demonstrando assim insegurança para com a língua de sua comunidade, conforme os dados expressos na tabela 01 a seguir.

¹¹⁸ Questionário retirado do trabalho de conclusão de curso de SILVA (2019) “Atitudes linguísticas diante dos ideofones da variedade do português falado em Cametá-PA”.

¹¹⁹ Este sujeito participante da pesquisa apenas cedeu o material linguístico à pesquisa, mas não teve seus dados considerados para análise.

TABELA 01 – Teste de atitudes linguísticas sobre o alteamento da vogal média posterior /o/ na tônica, dos participantes de Cametá na variável “sexo”.

VARIEDADES CAMETAENSES								
COMPONENTES	Aplicação/Total de dados				Percentual			
	POSITIVAS		NEGATIVAS		POSITIVAS		NEGATIVAS	
	F	M	F	M	F	M	F	M
Frases com Alteamento (12)	14	10	22	26	39%	28%	61%	72%
Frases sem Alteamento (12)	32	36	4	0	89%	100%	11%	0%

Fonte: Elaboração própria

Na variável escolaridade (tabela 02), os resultados demonstraram quanto às formas alteadas da vogal média posterior e não alteada, que os falantes de Cametá, com nível superior (NS) manifestaram atitudes positivas, 75% em relação às expressões linguísticas empregadas em sua comunidade. Já os participantes que possuem pouca escolaridade (PE) e ensino médio (EM) apontaram 71% e 100%, respectivamente, de atitudes negativas para com as formas linguísticas de comunidade. Então quanto mais alto for o nível de escolaridade, menor será o estigma.

TABELA 02 – Teste de atitudes linguísticas sobre o alteamento da vogal média posterior /o/ na tônica, dos participantes de Cametá na variável “escolaridade”.

VARIEDADES CAMETAENSES												
COMPONENTES	Aplicação/Total de dados						Percentual					
	POSITIVAS			NEGATIVAS			POSITIVAS			NEGATIVAS		
	PE	NM	NS	PE	NM	NS	PE	NM	NS	PE	NM	NS
Frases com Alteamento (12)	7	0	18	17	24	6	30%	0%	75%	71%	100%	25%
Frases sem Alteamento (12)	20	24	23	4	0	1	83%	100%	96%	17%	0%	4%

Fonte: Elaboração própria

Em relação, a variável procedência, a tabela 05 aponta que os nativos de Cametá (RC) manifestaram um total de 67% de atitudes negativas em relação às expressões linguísticas empregadas em sua comunidade. Já os participantes que não residem em Cametá (NR) apresentaram 72% de atitudes negativas para com as formas linguísticas da comunidade cametaense.

Como afirma Rodrigues (2005), a realidade linguística cametaense permite observar como seus falantes são estigmatizados em decorrência desse alteamento, chegando muitas vezes a servirem de objeto de gracejo por parte daqueles que visitam o município e até por boa parcela da população local que, uma vez inserida num universo de escolarização permeada por uma visão errônea da linguagem, visão esta do certo e do errado, conforme expressos na tabela 03.

TABELA 03 – Teste de atitudes linguísticas sobre o alteamento da vogal média posterior /o/ na tônica, dos participantes de Cameté e de outras localidades na variável “Procedência”.

VARIEDADES CAMETAENSES								
COMPONENTES	Aplicação/Total de dados				Percentual			
	POSITIVAS		NEGATIVAS		POSITIVAS		NEGATIVAS	
	RC	NR	RC	NR	RC	NR	RC	NR
Frases com Alteamento (12)	24	20	48	52	33%	87%	67%	72%
Frases sem Alteamento (12)	68	72	4	0	95%	100%	6%	0%

Fonte: Elaboração própria

O segundo questionário apresenta as análises isoladas das variáveis, sexo, escolaridade e procedência em relação à *audição de vozes* cametaense. Neste, os informantes foram interrogados em relação a amostra de fala que ouviram sobre pontos como: *beleza, caráter, amabilidade*, dentre outros traços de personalidade do dono da voz e; aspectos estéticos-perceptivos das formas linguísticas faladas na comunidade cametaense. Para análise de tais fatores, conta-se o total de atitude positiva e negativa considerando os três componentes que constituem as atitudes linguísticas; *cognitivo, conativo e afetivo*.

Como base nos resultados que serão demonstrados nas tabelas posteriores, calcula-se as quantidades de aspectos positivos e negativos manifestados pelos participantes que residem e os que não residem em Cameté, ou seja, as atitudes positivas e negativas.

Em relação à variável sexo, observamos que há diferença quanto a avaliação dos falantes (positiva e negativa) em função dos componentes das atitudes: conativo, cognitivo e afetivo, conforme expressos na tabela 04.

TABELA 04 – Teste de atitudes linguísticas sobre o alteamento da vogal média posterior /o/ na tônica, dos participantes de Cametá na variável “sexo”.

COMPONENTES		RESPOSTAS								COMPONENTES
		POSITIVAS				NEGATIVAS				
		RC		NR		RC		NR		
		F	M	F	M	F	M	F	M	
Cognitivo	Conhecida	3	3	2	1	0	0	1	2	Desconhecida
	Importante	3	1	3	3	0	2	0	0	Sem importância
	Clara	3	0	1	3	0	3	2	0	Confusa
Total Respostas		9	4	6	7	0	5	3	2	Total Respostas
Percentual		100%	45%	67%	78%	0%	56%	33%	22%	Percentual
Conativo	Cantada	1	0	0	2	2	3	3	1	Não cantada
	Chiada	3	2	3	2	0	1	0	1	Não chiada
	Lenta	1	0	1	1	2	3	2	2	Rápida
	Simple	2	1	1	3	1	2	2	0	Complicada
Total Respostas		7	3	5	8	5	9	7	4	Total Respostas
Percentual		58%	25%	42%	67%	42%	75%	58%	33%	Percentual
Afetivo	Bonita	0	1	2	3	3	2	1	0	Feia
	Agradável	1	1	2	3	2	2	1	0	Desagradável
	Melodiosa	1	0	2	3	2	3	1	0	Sem Melodia
Total Respostas		2	2	6	9	7	7	3	0	Total Respostas
Percentual		22%	22%	67%	100%	78%	78%	33%	0%	Percentual

Fonte: Adaptação a partir de Silva (2019)

Para Cardoso (2015), os estudos mais recentes da Sociolinguística sugerem que a “avaliação que um ouvinte faz da língua de um falante depende, em grande parte, das atitudes linguísticas pré-estabelecidas em relação ao dialeto, à classe social e ao grupo étnico desse falante”. Diante disso, poderíamos justificar o fato de as mulheres aceitarem melhor as formas linguísticas não formais e/ou vernaculares da variedade linguística cametaense por esta classe de falantes possuir maior reconhecimento do fato que não existe língua superior ou inferior em termos de comunicabilidade.

Seguindo com os resultados, no componente cognitivo, a soma dos dados das reações em que os participantes cametaenses manifestaram acerca do linguajar cametaense, demonstra que o sexo feminino denota atitudes positivas, com percentual bastante elevado de 100%, já o masculino indica atitudes negativas, em uma porcentagem de 75%. Em relação aos participantes de outras localidades, ainda no componente cognitivo, ambos os sexos manifestaram atitudes positivas em relação ao teste de audições de vozes.

Os pares presentes no componente cognitivo manifestam as crenças e saberes dos informantes sobre o modo de falar cametaense partindo de sua consciência sociolinguística. Gómez Molina (1998, apud AGUILERA, 2008, p. 106) destaca que da consciência sociolinguística “intervêm os conhecimentos e pré-julgamentos dos falantes”. Assim, de acordo com as crenças, opiniões de importância e conhecimento, o quadro acima aponta para a atitude positiva dos informantes do sexo feminino.

As características dos pares do componente conativo são as que mais demonstraram identificação com o modo de falar cametaense. Em relação aos falantes de Cametá, os dados demonstram que no aspecto conativo há a presença de atitude negativa por partes do sexo masculino, percentual de 75%, enquanto no sexo feminino surgem atitudes positivas, de 59%. Pode-se notar que o sexo feminino possui nível de aceitabilidade sobre a fala cametaense positivo, diferente do sexo masculino. Em contrapartida, ainda no componente conativo, os participantes de outras localidades apontaram atitudes positivas por parte do sexo masculino, com uma porcentagem de 67%, o sexo feminino exibe reações negativas com uma porcentagem de 59%.

Com isso, observa-se que as opiniões se invertem comparando moradores de cametaenses e ao de outras localidades, pois o grau de aceitabilidade é maior no sexo feminino da cametaense, já no participante que não reside em Cametá o grau de aceitabilidade é maior no masculino. Com base nas observações feitas por Cardoso (2015, p. 38 – *grifos da autora*), “não há critério que indique como e porque um informante acha uma fala “bonita” ou “feia”, “agradável” ou “desagradável”, “melodiosa” ou “sem melodia”, como se observa nos pares do componente afetivo. Parte-se da ideia de que este componente é ligado ao juízo de valor mais subjetivo que um informante possa manifestar, dependendo ou não de momentos de uso com o próprio modo de falar. A valoração ou não pela linguagem cametaense é sujeita ao meio social a qual o informante é inserido, e diretamente relacionado ao *status* que o linguajar/ ou falar cametaense recebe.

Em linhas gerais, observa-se um maior percentual de reações positivas dos falantes cametaenses do sexo feminino. Acredita-se que o sexo feminino tende a valorizar o seu próprio falar, por meio de reações positivas (aceitação) dos traços linguísticos da linguagem cametaense, diferentemente do sexo masculino, enquanto que para os os falantes que não residem em Cametá, percebe-se reações positivas em ambos os sexos. Pressupomos que levaram em consideração o aspecto sociocultural da região.

Para a variável “escolaridade” em relação à fala cametaense, os falantes que residem e não residem em Cametá foram agrupados em três grupos: pouca escolaridade (PE), nível médio (NM) e nível superior (NS). Assim, analisadas as respostas dos informantes sobre o modo de falar cametaense, as atitudes observadas são marcadamente positivas em ambas as procedências, como mostra a tabela 05.

TABELA 05 – Teste de atitudes linguísticas sobre o alteamento da vogal média posterior /o/ na tônica, dos participantes de Cametá na variável “escolaridade”.

COMPONENTES		RESPOSTAS											COMPONENTES	
		POSITIVAS						NEGATIVAS						
		R.C.			N.R.			R.C.			N.R.			
		PE	N M	NS	PE	N M	NS	PE	N M	NS	PE	N M		NS
Cognitivo	Conhecida	2	2	2	1	0	2	0	0	0	1	2	0	Desconhecida
	Importante	1	1	2	2	2	2	1	1	0	0	0	0	Sem importância
	Clara	1	1	2	1	1	2	1	1	0	1	1	0	Confusa
Total Respostas		4	4	6	4	3	6	2	2	0	2	3	0	Total Respostas
Percentual		67 %	67 %	10 0 %	67 %	50 %	10 0 %	33 %	33 %	0 %	33 %	50 %	0 %	Percentual
Conativo	Cantada	1	0	0	1	0	1	1	2	2	1	2	1	Não cantada
	Chiada	2	1	1	2	1	2	0	1	1	0	1	0	Não chiada
	Lenta	0	1	0	0	2	2	2	1	2	2	0	0	Rápida
	Simple	0	1	2	1	1	2	2	1	0	1	1	0	Complicada
Total Respostas		3	3	3	4	4	7	5	5	5	4	4	1	Total Respostas
Percentual		37 %	37 %	37 %	50 %	50 %	87 %	62 %	62 %	62 %	50 %	50 %	12 %	Percentual
Afetivo	Bonita	0	0	1	2	1	2	2	2	1	0	1	0	Feia
	Agradável	1	0	1	2	1	2	1	2	1	0	1	0	Desagradável
	Melodiosa	0	0	1	2	1	2	2	2	1	0	1	0	Sem Melodia
Total Respostas		1	0	3	6	3	6	5	6	3	0	3	0	Total Respostas
Percentual		17 %	0%	50 %	100 %	50 %	100 %	83 %	100 %	50 %	0%	50 %	0%	Percentual

Fonte: Adaptação a partir de Silva (2019).

Nota-se que nos componentes cognitivos, dos três pares que compõem cada componente, as opiniões dos falantes de Cametá são totalmente positivas em relação às características de conhecimentos e valoração sobre a fala cametaense. Já os participantes que

não residem em Cametá manifestaram opiniões positivas no nível superior (NS) e pouca escolaridade (PE), diferente do nível médio (NM), que apresentou um percentual equilibrado de aceitabilidade e não aceitabilidade em relação ao alteamento da vogal média /o/ na tônica.

No componente conativo, a tabela 07 aponta que os cametaenses expressam atitudes negativas em todos os níveis de escolaridade. Já os falantes não cametaenses de outras localidades apresentam atitudes positivas no nível superior, e no nível médio e pouca escolaridade percentuais equilibrados.

Na variável procedência em relação à fala cametaense, os falantes são subdivididos em: residem em Cametá (RC) e os que não residem em Cametá (NR). Assim, os resultados demonstram, que os informantes de ambas as procedências apresentam atitudes positivas no componente cognitivo, e nos demais componentes, conativo e afetivo, os moradores de outras localidades apontaram um grau mais elevado de repostas positivas em relação aos traços linguísticos do falar cametaense, como é visualizado na tabela 06.

TABELA 06 – Teste de atitudes linguísticas sobre o alteamento da vogal média posterior /o/ na tônica, dos participantes de Cametá e de outras localidades na variável “Procedência”.

COMPONENTES		RESPOSTAS				COMPONENTES
		POSITIVAS		NEGATIVAS		
		Cametaense	Não cametaense	Cametaense	Não cametaense	
COGNITIVO	Conhecida	6	3	0	3	Desconhecida
	Importante	4	6	2	0	Sem importância
	Clara	3	4	3	2	Confusa
Total Respostas		13	13	5	5	Total Respostas
Percentual		72%	72%	28%	29%	Percentual
CONATIVO	Cantada	1	2	5	4	Não cantada
	Chiada	5	5	1	1	Não chiada
	Lenta	1	2	5	4	Rápida
	Simple	3	4	3	2	Complicada
Total Respostas		36,72	39,72	24,28	21,29	Total Respostas
Percentual		42%	54%	58%	46%	Percentual
AFETIVO	Bonita	1	5	5	1	Feia
	Agradável	2	5	4	1	Desagradável

	Melodiosa	1	5	5	1	Sem Melodia
Total Respostas		77,86	94,98	63,14	46,04	Total Respostas
Percentual		22%	84%	78%	17%	Percentual

Fonte: Adaptação a partir de Silva (2019)

De acordo com os dados obtidos, conclui-se, que no componente cognitivo os colaboradores de Cametá, assim como os que não residem na localidade de Cametá demonstram atitude positiva em relação ao modo de falar cametaense. Nos componentes conativo e afetivo, observou-se a manifestação de atitudes negativas por parte dos moradores que residem em Cametá, apontando um percentual de 58% e 78%, respectivamente, ao considerar a soma das características com base nos aspectos positivos e negativos.

As respostas obtidas, na variável procedência, evidenciam que, de modo geral, os traços do falar cametaense são valorados positivamente, mas suas preferências específicas revelam diferenças no comportamento das atitudes. O comportamento com maior incidência positiva é o cognitivo em relação aos demais.

4. Considerações finais

A partir da análise dos dados sobre o alteamento da vogal média posterior /o/ em posição tônica observou-se, contudo, um predomínio de atitudes positivas dos falantes com nível superior, porém notou-se um grande percentual de atitudes negativas nas demais variáveis, o que nos leva a concluir que os falantes nativos de Cametá apresentam um estigma linguístico bastante elevado sobre o fenômeno de alteamento da vogal /o/ na tônica, ou seja, os próprios moradores de Cametá julgam de forma negativa seu linguajar, conseqüentemente negando sua identidade linguística e sua crença.

Moreno Fernández, (1998, p. 179) diz que “uma atitude desfavorável ou negativa pode levar ao abandono e ao esquecimento de uma língua ou impedir a difusão de uma variante ou uma mudança linguística”. Com base nisso, esta pesquisa demonstrou que o falante tem uma influência significativa sobre o avanço ou recuo de um dado fenômeno variacionista de sua comunidade de fala, a partir de suas crenças e atitudes linguísticas. O falante, por exemplo, julgando de maneira pejorativa, e acreditando que sua língua é “incorreta”, “feia”, emitirá, conseqüentemente, valorações negativas diante dela, e deixa, então, de usá-la.

A escolha de uma determinada língua ou variedade linguística é produto da manifestação de preferência e de convenções sociais do status e prestígio que se tem sobre essa língua (FERNÁNDEZ, 1998, p. 179). Assim, o sujeito prefere usar a forma de maior prestígio social, mesmo nutrindo laços afetivos para com sua terra natal, contribuindo para o desaparecimento linguístico de sua comunidade. As atitudes linguísticas dos falantes diante do linguajar cametaense é um fator determinante para a mudança linguística, desconstruindo uma identidade linguística.

Dessa forma, vale ressaltar que não existe fala /ou língua errada, existe apenas as mais variadas formas de manifestação da língua, assim, é necessário respeitar as variedades linguísticas e seus falantes, visando na diminuição do preconceito linguístico e valorização da identidade linguística do falante.

Referências Bibliográficas

AGUILERA, V. de A. Crenças e atitudes lingüísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, v.2, , 2008.

COELHO, Izete Lehmkuhl et al. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012.

CORBARI (2013), Clarice Cristina. **Atitudes linguísticas: um estudo nas localidades paranaenses de irati e santo antônio do sudoeste**. 2013. 259 f. Tese Letras - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Bahia, 2013.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. **Principios de sociolinguística y socioogía del lenguaje**. Barcelona. Editorial Ariel, S.A. 1998.

FROSI, V. M.; FAGGION, C. M.; DAL CORNO, G. O. M. Estigma: cultura e atitudes linguísticas. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

_____. **Principles of linguistic change**. Social Factors: volume 2. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc., 2001.

LAMBERT, W.W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

LÓPEZ MORALES, H. **Sociolingüística**. Madrid: Gredos, 1993.

RODRIGUES, Doriedson S. **Da zona urbana a rural/entre a tônica e a pretônica: alteamento /o/ > [u] no português falado no município de Cametá/Ne paraense: uma abordagem variacionista**. 2005. 387 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

SILVA, G.M.M . **Atitudes linguísticas diante dos ideofones na variedade do português falado em Cametá-Pa**, Monografia (Graduação em Letras-Língua Portuguesa) – Faculdade de Linguagem, Universidade Federal do Pará - UFPA Cametá, 2019.

TARALLO, F. L. **A pesquisa sociolinguística**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1994.

A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NOS PROCESSOS DE CONHECIMENTO

MARLEI ROSE RENZETTI TARTONI

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

mrrtartoni@gmail.com

Resumo. *Nossa geração de nativos digitais, que lida com a informação de forma ubíqua, prescinde de uma pedagogia cujas práticas e espaços venham a apresentar desafios que configuram as questões pelas quais vem passando, e ir posicionando-se, desenvolvendo sua identidade e adquirindo conhecimento. Neste artigo, serão apresentados conceitos, teorias e práticas possíveis, segundo os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos como o ponto de intersecção entre dois multis, o contextual e o modal, combinada aos processos de conhecimento como explicitados por Kalantzis e Cope (2012).*

Palavras-Chave. *Multimodalidade. Pedagogia dos (Multi)letramentos. Processos de Conhecimento.*

Abstract: *Our generation of digital natives, who deal with information in a ubiquitous way, needs a pedagogy whose practices and spaces will present challenges that shape the issues they are going through, and demand that they position themselves, developing their identity and acquiring knowledge. In this article, concepts, theories and possible practices will be presented, according to the premises of the pedagogy of the (multi)literacies as the intersection point between two multis, the contextual and the modal, combined with the knowledge processes as explained by Kalantzis and Cope (2012).*

Keywords. *Multimodality. Pedagogy of (multi)literacies. Knowledge Processes.*

1. Introdução

Nossa geração de nativos digitais em escolas regulares públicas é o alvo da minha pesquisa de doutorado, desenvolvida de forma a fornecer informações que possibilitem entender como se dá a relação deles com a informação. Sabemos que, com o advento da tecnologia e em especial, com a universalização do uso de telefones celulares, a informação e, principalmente, a busca por ela, ocorre de forma ubíqua, assim como diversas formas de comunicação e de entretenimento. Esse aspecto da vida de nossa geração de nativos digitais é conhecido de forma elementar e empírica. No entanto, é mister que sejam acionados dispositivos que possam fazer com que seja investigada a relação que há entre tecnologia, ensino e aprendizagem, verificando se o acesso ubíquo a conteúdos de diversas modalidades e formatos apresenta impacto na forma mediante a qual alunos aprendem.

Uma das primeiras providências para que possamos nos aproximar do universo de nossos nativos digitais é implementando uma forma de solicitar a eles informações sobre suas preferências de conteúdo e este artigo vai trazer um relato sobre essa medida, referente ao ensino da língua Inglesa. Além dessa medida, que estará contemplada neste artigo, trarei bases teóricas e abordagens sobre a relação do profissional do ensino com alunos dessa nova geração digital, defendendo uma parceria entre eles, uma visão colaborativa de trabalho e um componente afetivo nos relacionamentos, dentro dos objetivos iniciais que tracei.

1.1 Objetivo inicial de pesquisa

A pesquisa de campo de doutoramento a que me dedico apresenta como um dos objetivos gerais analisar a relação de alunos nativos digitais com a informação de forma ubíqua, propondo novos formatos de aprendizagem, que prezem pela relação entre tecnologia, ensino e aprendizagem de Inglês. Partindo da análise linguística e multimodal de conteúdos de diversas modalidades do universo dos alunos, um dos objetivos será desenhar atividades que apresentem possibilidades de acesso a processos de conhecimento e relacionamento mais estreito entre o profissional de ensino e o grupo de alunos.

2. Revisão bibliográfica

2.1 Os nativos digitais e suas demandas

Para a abordagem dos alunos de uma escola pública de Ensino Médio de Belo Horizonte, em Minas Gerais, parti dos conceitos defendidos por Prensky (2010, pp. 2-3), que defende que nossos alunos, nativos digitais possuem características que, levadas em especial consideração, podem concorrer para o desenho de atividades e configurações desses alunos em salas de aula de língua estrangeira. De acordo com Prensky (2010), nossos alunos:

Tabela 1: Percepções de Prensky sobre nossos alunos, nativos digitais

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Não querem aulas muito expositivas;2. Querem que confiemos neles;3. Querem que suas opiniões contem e sejam valorizadas;4. Querem seguir seus interesses e paixões;5. Querem criar, usando as ferramentas de seu (nosso) tempo;6. Querem trabalhar com seus pares, em colaboração;7. Querem tomar decisões; |
|--|

8. Querem estar conectados em sala e fora dela;
9. Querem uma educação que não seja somente relevante, mas que seja real.

Esta abordagem estabelece uma ordem de redimensionamento das relações entre o professor e os alunos, porque acaba por definir que o aluno tenha seu papel estabelecido de protagonista nas atividades desenvolvidas em sala de aula e fora dela, e então, o desenho dessas atividades precisa estar em consonância com essa necessidade. Então, segundo essa abordagem, o professor deve desenvolver atividades com os alunos, posicionando-se entre eles, como facilitador, como mediador, atentando para o que Prensky (2010) chama de *rigor*¹²⁰. Dessa forma, as aulas não serão expositivas e o professor precisará projetar formas de confiar em seus alunos, mantendo um ambiente de trabalho, acessando as dúvidas deles em tempo real, visitando grupos de alunos trabalhando em colaboração, de forma a garantir que as atividades estejam completas, de forma cuidadosa e detalhada.

Em grupos, alunos de diferentes interesses e múltiplas inteligências (Gardner, 2006) vão trabalhar juntos e esse contato pode ser um dos canais que possibilitem que eles desenvolvam outros tipos de interesses e habilidades, já que nosso cérebro pode desenvolver-se, com estímulos adequados (McGuire, 2015). Em outras palavras, nossos alunos relacionam-se com o conhecimento de formas diferentes, de acordo com estilos preferidos de contato, de encantamento. No entanto, esses estilos de aprendizagem, essas inteligências múltiplas, podem ser remodelados e outros podem ser incorporados através de tentativas constantes, do autoconhecimento e do contato com seus pares, quando, através do trabalho colaborativo, são empreendidos esforços e estudos com os materiais e conteúdos do universo deles.

Quando nossos alunos estão trabalhando juntos, percebemos que estes momentos podem espelhar agrupamentos de seres humanos que precisam resolver conflitos, ao mesmo tempo em que se posicionam criticamente frente ao que têm acesso, exercendo sua cidadania (Dias, 2018). Os diversos textos da atualidade, cujos sentidos são expressos com a utilização de diferentes modos, apresentam um desafio no entendimento, na apreensão do significado das representações *signicas* que formam o desenho multimodal dos textos (Kalantzis e Cope, 2012). E, ainda mais, nossos alunos precisam valer-se dessas mesmas representações *signicas* de diversos modos para revelar o que têm em suas mentes (Kress; Van Leeuwen, 2006). Diversos contextos e diversos modos se entrelaçam nas composições linguísticas a que temos acesso. O quadro que Dias (2018, p. 162) traduziu de Kalantzis e Cope (2012), mostra essa realidade:

¹²⁰ A definição de *rigour*, pelo dicionário *online* Cambridge, é “a qualidade de ser detalhado, cuidadoso e completo”, minha tradução. <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/rigour>. Acesso em 28/11/2019.

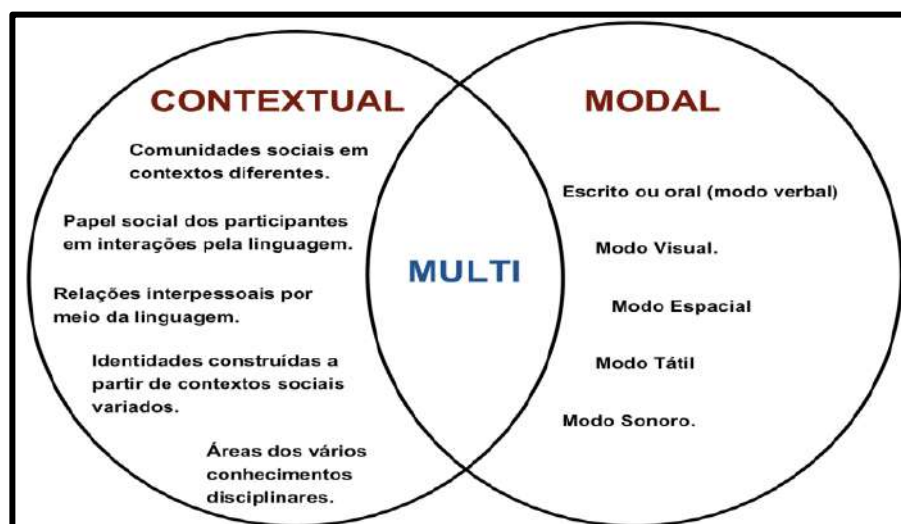


Figura 1: Os dois multis de Kalantzis e Cope, 2012

Sabemos que é através dos contratos sociais humanos, repletos de signos, que vamos rumando ao nosso fazer nele, transitando entre o discurso social, o discurso egocêntrico e o discurso interno, interagindo, produzindo e transmitindo sentido (Vygotsky, 1987). Os itens do diagrama de Venn¹²¹ que tratam dos múltiplos contextos respondem por construtos sociais que são construídos pelos caminhos educacionais dentro e fora das instituições escolares. O que precisa ser delimitada é a forma como nossos alunos podem ter sua conscientização sobre esse processo aumentada através de atividades em salas de aula de língua Inglesa.

Da mesma maneira que contempla o multi dos diversos contextos sociais, percebemos que estamos acessando informações desde o momento em que nascemos, que nos são apresentadas de formas múltiplas, através dos modos táteis, visuais, escritos, orais, sonoros e espaciais. O mundo nos apresenta informação através desse fenômeno da multimodalidade e vamos tornando-nos letrados de forma múltipla também. Então, nos nossos anos de vida escolar, podemos e devemos desenvolver (multi)letramentos, e essa missão os profissionais de ensino podem abarcar, no intuito de, novamente, e de acordo com os autores já citados, auxiliar pedagogicamente na construção da consciência crítica dos nossos alunos, da sua autonomia e da sua cidadania.

Para tanto, podemos trazer à cena os processos de aprendizagem de que tratam Kalantzis e Cope (2012), que nos fazem lembrar que aprendizes precisam experimentar (ou experienciar), conceitualizar, aplicar e analisar as informações a que têm acesso, para que elas façam sentido. O seguinte quadro, elaborado pelos autores, mostra esses processos em quadrantes, mas a existência de um círculo sugere que esses processos não são lineares e podem ser combinados de forma a proporcionar combinações que ampliem e facilitem a aquisição de conhecimento:

¹²¹ Esse diagrama foi criado pelo matemático Inglês John Venn, para facilitar a representação visual das relações de união e intersecção entre conjuntos diferentes (<https://www.significados.com.br/diagrama-de-venn/>. Acesso em 30/11/2019).

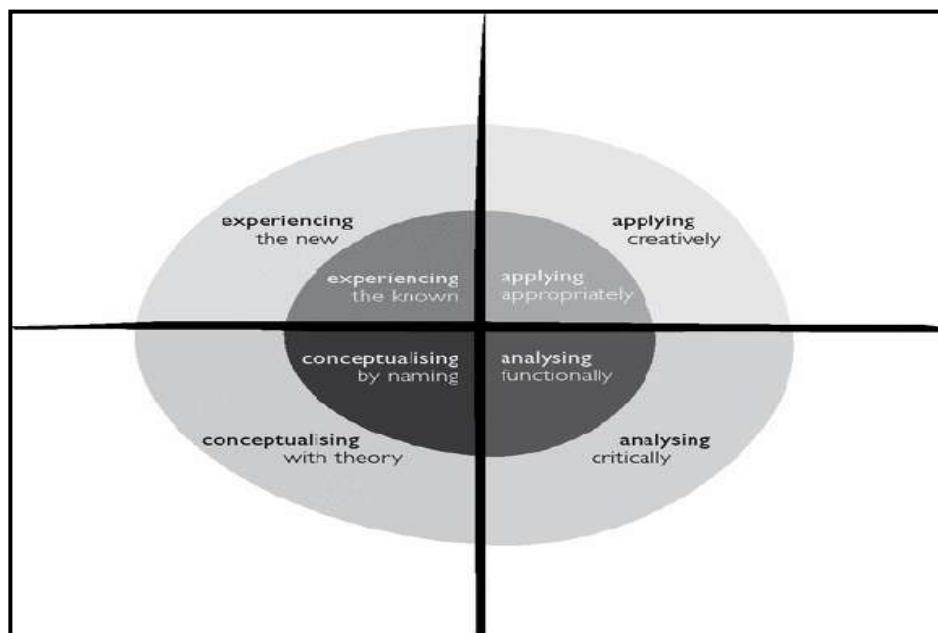


Figura 2: Os processos de conhecimento de Kalantzis e Cope, 2012

Como podemos perceber, no quadro dos processos de conhecimento, nossos alunos podem desenvolver atividades em que as possibilidades do conhecido e do novo estão presentes, entrelaçadas com processos sofisticados de nomear, aplicar e analisar. Percebemos que podemos conceituar as informações que nos chegam nomeando-as ou utilizando teorias existentes para mapeá-las. E então, podemos analisar o que esses dados que nos foram apresentados e sobre os quais nos debruçamos de forma a entender a funcionalidade do que estamos aprendendo, mas exercendo nossa capacidade de pensar criticamente. Também, fazendo uso desses processos, podemos aplicar conceitos conhecidos e novos em nossa vida, em nossa comunidade, partindo do global, acessado na língua estrangeira, para o local, para o que nos interessa, nos afeta, para aquilo sobre o qual precisamos falar e agir.

Minha metodologia procurou entender e contemplar a confluência de todas essas teorias norteadoras e sobre ela eu trato a seguir.

3. Metodologia

Apresentarei um pouco da metodologia que utilizei nas fases iniciais da pesquisa com os alunos da escola pública que autorizou minha pesquisa de campo, a saber, o questionário inicial e a forma como tratei os dados advindos da análise dele, no intuito de começar as atividades com aqueles alunos.

3.1 O questionário inicial de pesquisa

Perguntei a alunos do ensino médio de uma escola estadual de Minas Gerais, através de um questionário que foi respondido através da ferramenta *Google docs*. Questionários, especialmente eletrônicos, constituem uma forma estruturada e organizada de mostrar

percepções e acessar informações a um grupo particular de participantes. O desafio que esse instrumento de pesquisa posiciona é o de elaborar perguntas que estejam intimamente ligadas aos objetivos que nortearam as intervenções que estarão sendo realizadas (DENZIN; LINCOLN, 2006). Dessa forma, eu decidi que precisava perguntar aos alunos participantes de minha pesquisa:

Tabela 2: Perguntas realizadas aos participantes da pesquisa, através de questionário

1. A idade deles
2. Sexo
3. Nomes de jogos favoritos
4. Tipos de música favoritos
5. Nomes de músicas favoritas
6. Tipos de filmes ou séries preferidos
7. Elementos preferidos nas séries e filmes
8. Filmes preferidos
9. Séries que mais acompanharam
10. Vídeo games preferidos
11. Influenciadores digitais que mais seguiram
12. Formas usadas para acessar o material
13. Impressões de como o material ajuda a aprender o Inglês
14. O que significa aprender Inglês e qual a habilidade mais importante

Este questionário se consolidou como um instrumento importante para que eu pudesse mostrar aos alunos, após a compilação dos dados que ele trazia, o que eles mesmos pensavam sobre o processo de aprender a língua Inglesa, para que pudesse desenhar atividades que viessem ao encontro do que eles haviam sinalizado.

A compilação dos dados do questionário foi possível, primeiro com o download dos resultados através da própria plataforma Google forms. Esses resultados foram organizados automaticamente em arquivo Excel. Então, utilizando o próprio programa Excel, procedi à organização de todos os dados, colocando-os por ordem de maior votação, para começar meus trabalhos com os conteúdos mais indicados na preferência dos alunos. Minha pesquisa é de cunho qualitativo, já que vou trabalhar com dados de observação das atividades que serão realizadas em sala e fora dela, mas nesse primeiro momento, trabalhei com dados quantitativos, para que eu delimitasse um pouco mais o escopo do meu trabalho e para este

artigo, trago alguns dados interessantes, que nortearam o desenho das atividades que fiz com eles posteriormente. Os pontos mais importantes, que nortearam minhas decisões sobre as atividades que fiz com eles estão apresentados na tabela a seguir.

Tabela 3: Recorte de dados relevantes para este artigo

Pergunta	maior votação	segunda maior votação
Você prefere filmes ou séries?	séries - 46	filmes – 28
Influenciadores que mais acompanham	nenhum - 38	pewdiepie – 8
Como você acessa o material em Inglês que de que você gosta?	através de meu aparelho celular - 83	através do computador - 45
Como o material ajuda você a aprender Inglês?	através da legenda – 18	através de vocabulário – 11 não ajuda – 9*
O que significa aprender Inglês?	trabalho – 11	aumentar aprendizado de algo - 8 sair do país – 6 *
Qual a habilidade mais importante ao falar Inglês?	falar - 81	ouvir – 55

Os dados colhidos através do questionário mostraram situações, preferências e crenças importantes, que foram levados cuidadosamente em conta quando do preparo das atividades. Ao analisar esses dados especificamente recortados para este artigo, observei que algumas das crenças que nós, educadores, temos sobre a relação dos nossos alunos e a informação (e o entretenimento) são verdadeiras, ao passo que, como deveríamos esperar, outras são falsas ou necessitam ajuste. Ao olhar para as respostas dadas ao recorte mostrado na Tabela 3 percebemos que os participantes de minha pesquisa:

1. Realmente preferem séries a filmes, muito devido à continuidade da trama;
2. Não acompanham influenciadores digitais, como eu supunha, ou somente acompanham divulgadores de conteúdo sobre jogos eletrônicos;
3. Realmente acessam informação através de seus aparelhos celulares ou computadores;

4. Amparam-se na tradução e na legenda do material que acessam;
5. Não acreditam que o material em Inglês os ajuda a aprender a língua, dado importante para a pesquisa;
6. Realmente têm a ideia de que o domínio do Inglês vai determinar o trabalho que eles vão conseguir;
7. Têm, e essa foi uma agradável surpresa, noção de que precisam do Inglês para aprender algo e
8. Realmente acreditam que as habilidades de falar e ouvir são as mais importantes quando do aprendizado de uma língua estrangeira.

Todas essas informações são extremamente preciosas e nortearam a criação de alguns corpora com letras de música e script de seriados (Bakhtin, 1997; Descardecí, 2002; Berber Sardinha, 2010), que forneceram material para uso nas atividades que foram realizadas com os alunos dentro e fora da sala, prezando pela independência dos alunos, sua autonomia na tomada de decisões no desenrolar dos trabalhos, no papel ativo deles e no trabalho colaborativo.

Compilar corpora de diversos conteúdos é um trabalho minucioso mais que traz resultados eficientes para análises linguísticas de diversas naturezas. Para esse trabalho, é preciso que o pesquisador salve texto a texto em extensão txt e mantenha esses textos em pastas separadas por assunto e por natureza. Com o auxílio de programas específicos como o *WordSmith Tools* e o *AntConc*¹²², o pesquisador consegue carregar os textos que estiverem em análise e, então, conseguir listas de palavras, frequência delas nos materiais, ocorrência delas em cada material, listas de concordância, colocados, e outras informações. O uso desse material é extenso e pode ser conjugado com outros materiais multimodais que acrescentem camadas de modos de som, imagem, e outros estímulos verbais que outros materiais e até mesmo os alunos possam trazer.

Ideias para que esse material seja utilizado não faltam. Diálogos podem ser criados com base nas palavras mais frequentes, pronúncias das palavras mais frequentes podem ser estudadas, e então, os alunos podem encenar cenas de canções, de seriados, podem transformar textos em *raps*, ou mesmo em outros ritmos, podem gravar *podcasts*, dentre inúmeras opções de atividades, que prezem pelo estudo das ocorrências linguísticas do material que eles mesmos listaram como seus preferidos.

4. Conclusões

Entender o que acontece no mundo real parece ser um passo significativo para que professores de língua Inglesa efetivamente entendam os anseios de seus alunos e tragam abordagens que possam engajá-los mais em sala e fora dela. No entanto, ao professor compete

¹²² O programa WordSmith Tools pode ser baixado para o computador através do site <https://lexically.net/wordsmith/downloads/>, mas a última versão é paga. Já o programa AntConc é gratuito e pode ser baixado através do site <https://www.laurenceanthony.net/software/antconcl/>.

a assegução do rigor no acompanhamento dos trabalhos que os alunos realizam, como sua competência primordial no processo de parceria que pode ser instaurado entre ele e seus alunos. Ainda mais, como profissional da pedagogia, o entendimento de que cada vez mais os nossos alunos precisam transitar e fazer sentido através de diferentes modalidades solidifica-se como a pedagogia transformadora e cheia de significado, possibilidades e recursos. Para completar a tríade iniciada pelo entrelaçamento entre conteúdo e pedagogia, os processos de conhecimento norteiam o desenho das atividades realizadas de forma colaborativa, tendo o professor como colaborador e mantenedor do rigor daquelas atividades.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERBER SARDINHA, T. Como usar a linguística de corpus no ensino de língua estrangeira - por uma linguística de corpus educacional brasileira. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. (Eds.). **Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: Hub Editorial, 2010. p. 301-356.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2a. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- DESCARDECI, M. A. A. S. **Ler o mundo: um olhar através da Semiótica Social**. ETD – Educação Temática Digital. Campinas, v.3, n.2, p.19-26, jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/604>. Acesso em 09/09/2018.
- DIAS, R. **Entrevista**. Revista Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n. 37.1, p. 160-170, jan.-abril, 2018.
- GARDNER, H. **Multiple intelligences: New Horizons**. New York: Basic Books, 2006.
- KALANTIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Australia: Cambridge University Press, 2012.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London/NY: Routledge, 2006.
- McGUIRE, S. Y. with McGUIRE, S. **Teach students how to learn**. (2015). Sterling, VA: Stylus
- PRENSKY, M. **Teaching digital natives: partnering for real learning**. California: Corwin, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

A CONSTRUÇÃO DO HUMOR: ANÁLISES DE MECANISMOS LINGUÍSTICOS - SEMIÓTICOS E DISCURSIVOS EM TIRINHAS.

MAURICÉIA SILVA DE PAULA VIEIRA, MARIA EDUARDA SILVA RUFINO

Universidade Federal de Lavras

mauriceia@del.ufla.br, mariaeduardarufino56@gmail.com

Resumo. *Este trabalho tematiza o humor no gênero tirinha. Busca analisar os diferentes recursos linguísticos, semióticos e discursivos que contribuem para a produção desse humor. Parte-se do entendimento de que há uma série de recursos (fonológicos, morfológicos, de escolha lexical) que se articulam à outras semioses não verbais, como cores, expressões faciais, metáforas visuais, dentre outros recursos próprios dos gêneros analisados, com vistas a produzir o riso. O quadro teórico é constituído pelos estudos de Figueiredo Neto (2011) Possenti (2010, 2018), Alberti (2002), Ramos (2007) Viera e Ferreira (2017), entre outros autores. Como metodologia para a análise de tais recursos, foram analisadas 2 tirinhas que circulam socialmente na internet, deste modo, privilegiou-se uma abordagem descritiva e qualitativa. Além disso, as teorias de origem filosófica se aliam à vertente linguística e respaldam uma análise que considera que o humor é produzido no entrecruzamento de recursos verbais e não verbais, aliados aos conhecimentos prévios do leitor/ouvinte*

Palavras-Chave. *humor, tirinha, linguística, multisemioses*

Abstract: *This paper thematizes or humor in the comic strip genre. It seeks to analyze the different linguistic, semiotic and discursive resources that contribute to the production of this humor. It is understood that there are a number of resources (phonological, morphological, lexical choice) that articulate other nonverbal semioses, such as nuclei, facial expressions, visual metaphors, other unique features of genres analyzed, with a view to producing laughter. The theoretical framework consists of the studies by Figueiredo Neto (2011) Possible (2010, 2018), Alberti (2002), Ramos (2007) Vieira and Ferreira (2017), among other authors. As a methodology for analyzing these resources, 2 comic strips that circulate socially on the Internet were analyzed, was privileged as a descriptive and qualitative approach. Moreover, as theories of philosophical origin are combined with linguistic language and support an analysis that considers humor or is produced without the ntersection of verbal and nonverbal resources, combined with previous knowledge of reader / listener.*

Keywords: *Humor, Comic Strip, Linguistic, Multisemioses.*

1. Introdução

Em várias situações do cotidiano, a questão da comicidade e do humor está presente com o objetivo de provocar o riso. Há uma série de gêneros textuais que circulam socialmente com o intuito de provocar, no leitor, reflexões sobre questões relevantes ou, simplesmente, fazer rir. Del Ré (2003) explicita que existem vários motivos para eleger o humor como objeto de estudo linguístico e argumenta que há uma contradição em se eleger um tema que aparentemente não é sério, quando se trata da questão do humor. Entretanto, ressalta que

“uma pesquisa, para ser séria, não tem de ser necessariamente tediosa, nem na escolha do seu objeto, nem na maneira de tratá-lo”. (DEL RÉ, 2003, p.18). Além disso, a autora esclarece que o humor fornece dados que mostram que o funcionamento da língua envolve não somente fatores gramaticais e ideológicos, estudados de forma independente, mas também fatores pragmático-discursivos. Do ponto de vista discursivo, os textos humorísticos exigem que os falantes “obedeçam às restrições gramaticais, conversacionais e textuais, que dominem um conjunto complexo de regularidades para que seus efeitos sejam captados” (DEL RÉ, 2003, p. 18). Assim, o questionamento que norteia este trabalho é: Quais são os recursos linguísticos – semióticos e discursivos que ajudam na construção do humor, mais especificamente, em tirinhas?

Levando em consideração as contribuições dos recursos linguísticos no campo do humor, o objetivo deste presente trabalho é analisar como esses recursos contribuem para a construção do humor no gênero tirinha, através de mecanismos linguísticos- semióticos e discursivos. Na construção do quadro teórico, apresentam-se estudos como de Possenti (1998) e Ramos (2007), entre outros autores.

O corpus de análise consiste, primeiramente, na análise de tirinhas que circulam na internet. As tirinhas foram selecionadas em uma área do jornal online “Folha de São Paulo” chamado “folha cartum”. A escolha desse gênero se justifica porque o objetivo de produzir o humor está presente nas tirinhas, entretanto, há especificidades no que tange à escolha dos recursos.

2. Tirinhas: características dos gêneros e suas relações com o humor.

Muito se discute em relação a questão dos gêneros no mundo atual. É evidente que o uso dos gêneros textuais se faz necessário para fins de comunicação e que é acionado através de um processo sociocognitivo-interacional, entretanto, no que diz respeito à questão do gênero, há um leque de pesquisas e estudos, que, apesar de muitas vezes seguirem linhas diferentes, têm suas devidas contribuições (RAMOS, 2007). Partindo desses pressupostos, precisamos considerar de fato, que os gêneros textuais são de devida importância, como explicitado em alguns documentos oficiais federais, como por exemplo, o PCN de Língua Portuguesa, que defende que os trabalhos com os gêneros textuais contribuem de forma direta para o aprimoramento do processo de leitura e escrita (PCN, 1998). Além disso, o gênero tirinha está presente em nosso cotidiano e contribui para a formação de escritores, bem como leitores.

Assim como os gêneros, o humor também está presente de forma direta no nosso cotidiano. De acordo com Possenti (2010) é interessante ressaltar que o humor é algo que está presente no interior de diversos gêneros. Nosso foco, no entanto, está no gênero tirinha, texto que ganha em sua estruturação o foco de texto humorístico.

Na seara dos estudos linguísticos, as tirinhas têm muito a contribuir para a compreensão da construção do humor. As tirinhas possuem uma nomenclatura bastante variável, sendo conhecidas 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 (2007). São textos curtos, construídos pela articulação de diversas semioses, como linguagem verbal e não verbal e circulam com a função de produzir não só o humor, mas também de empreender uma crítica a fatos sociais e políticos do cotidiano. Assim, muitas vezes, a interpretabilidade desse gênero está circunscrita aos conhecimentos que o leitor possui sobre o tema abordado, sobre os personagens, sobre o

contexto de produção, circulação e recepção desse gênero. 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 (SILVA, 2009, p.155)”.

As tirinhas são organizadas em torno da narrativa, geralmente em três quadros, comumente na horizontal, entretanto pode se apresentar na forma vertical, de forma proposital. De acordo com Ramos (2007) essa forma foi o padrão adotado pelos jornais de maneira que esse gênero em específico se adequasse a espaço disponível na página do jornal. Com o passar dos tempos, as tirinhas ganharam novos suportes, como revistas em áreas voltadas para o entretenimento e atualmente também na internet. Além disso, ainda de acordo com Ramos (2007), nos famosos gibis, as tirinhas costumam ganhar espaço nas últimas páginas adquirindo um formato na vertical.

Segundo Ramos (2007), o processo de leitura dos quadrinhos não é complicado: o leitor lê, observa os recursos não verbais e verbais do quadrinho em específico e logo muda para o próximo. O quadrinho serve como uma moldura de um momento da narração e é possível que legendas sejam usadas para situar algumas informações importantes. O formato dos balões também é relevante e o texto pode apresentar título, onomatopeias e metáforas visuais. Segundo Ramos, “alguns aspectos são facilmente percebidos; outros são inferidos naturalmente; um terceiro grupo, dada a complexidade, exige conhecimentos prévios” (RAMOS, 2007, p. 198). Assim, na leitura do gênero, a articulação entre as diferentes semioses não se constitui como uma mera justaposição, uma vez que cada uma apresenta um potencial significativo.

Tais características são fundamentais para compreendermos o funcionamento desse gênero. Além disso, precisamos compreender que as tirinhas utilizam diversas semioses, seja verbal, seja visual, ou as duas semioses, além de usar diferentes modos de representação. Neste sentido, a próxima seção será voltada para compreendermos um pouco mais sobre a multimodalidade.

3. A multimodalidade no gênero tirinhas

A questão da linguagem é muito presente em nossas vidas, pois é por meio dela que nos comunicamos. De acordo com Vieira e Ferreira (2017), em uma perspectiva sociointeracionista, a linguagem é uma prática culturalmente situada ligada a sistemas sociais e discursivos. Ler e escrever são processos também culturalmente situados e estão relacionados aos meios tecnológicos disponíveis em cada época, além de relacionar com a cultura e as crenças que envolve tais ações. Koch e Elias (2006) postulam que a base do processo de escrita pressupõe um leitor em um processo de interação leitor, escritor – escritor, leitor, privilegiando “a negociação entre os sujeitos, a intersubjetividade os conhecimentos sóciocognitivamente constituídos e significados, a língua situadamente em uso, o dizer e o redizer” (KOCH, ELIAS, 2006, p. 52).

Deste modo, com o passar dos anos, esse processo de leitura e escrita foi ganhando novos significados. Os tipos de textos mudaram, bem como o modo de leitura e o perfil dos leitores. Rojo nos diz que “Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências / capacidade de leitura e produção de texto exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2012, p. 08). Partindo desse princípio, consideramos que com o advento das tecnologias, temos a exploração de diversos recursos semióticos ligados a questão da linguagem e que se relaciona aos diversos modos de

representações.

Com o avanço da tecnologia, os textos que eram comumente escritos e lidos em papel ganharam novos espaços, hoje podemos usar os recursos digitais ao nosso favor, como nas telas digitais, seja em notebooks, seja em smartphones, entre outros meios. Conseqüentemente, os elementos constitutivos dos textos ganham novas reformulações, interferindo de forma direta nas produções de sentido, ou seja, essas novas reformulações apontam novas semioses de se articulam com as novas diversidades culturais. Vieira e Ferreira (2017) nos diz que:

A língua escrita é apenas um elemento representativo em um texto e que deve ser lida de modo articulado a outros modos semióticos deste texto. Alguns elementos visuais podem até exercer uma função estética, mas eles também participam da construção de sentido pelo sujeito, pois direciona a interpretação evidenciam escolhas, contribuem para des/velar objetivos comunicativos (VIEIRA e FERREIRA, 2017, p. 107)

Além disso, Vieira (2012) destaca a questão da importância das novas semioses que a cada dia mais se adentram em nosso cotidiano. De acordo com a autora, os textos com modos de representações diferentes, multimodais, oferece maior poder de escolha para os produtores de textos, deste modo:

Escolher entre um ou outro modo de linguagem para determinada representação, de acordo com o efeito semiótico pretendido. Imagem e palavra se complementam, se contrapõem, se integram (ou não), mas sempre com propósito de significar mais. (VIEIRA, 2012, p. 2)

Podemos ampliar a discussão e trazer o conceito de multiletramento, que relaciona os diferentes modos linguístico/ culturais com os diferentes modos semióticos que está na base de diferentes gêneros textuais. No gênero que constitui o corpus desta pesquisa, temos a presença tanto de semioses verbais, quanto visuais, cada uma delas exercem suas devidas funções de contribuir para o processo de construção de sentido e alcançar seu objetivo principal: a comicidade.

As tirinhas são um ótimo meio de mostrar essa exemplificação, de acordo com Predebon, 2015 as tiras em quadrinho, nome dado pela autora, acontece através de relação recursos semióticos verbais < --- > recursos semióticos imagéticos, conseqüentemente, a multimodalidade é imprescindível para seu funcionamento, pois, se cada semiose fosse isolada, o objetivo não seria alcançado (PREDEBON, 2015, p. 75). Ainda de acordo com a autora, pautado nos estudos de Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), a construção desse gênero acontece através de uma estrutura representacional, os aspectos visuais são mobilizados pelos padrões narrativos, padrões esses que visam a construção da experiência. Apesar dos estudos de Catto em sua tese de doutorado, 2015 tratar sobre o gênero quadrinho, acreditamos que os conceitos acima têm aplicabilidade nas tirinhas. Além, disso, os recursos visuais contribuem de maneira direta para a construção do humor. Segundo Ramos (2007) o elemento visual nas tirinhas funciona como disjunção, ou seja, acarreta a quebra de expectativa na narrativa, englobando a teoria da incongruência que foi exposto anteriormente.

Ainda dentro da seara das multimodalidades nas tirinhas Vieira (2012) nos diz que:

Os textos multissemióticos permitem representar imagetivamente uma informação, de modo que esse leitor tenha, além do texto verbal, recursos visuais que o auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo em questão. Assim, as imagens, as cores, os tipos de letras também são portadores de sentido e precisam ser lidos e interpretados; trazem informações que precisam de ser inferidas. (VIEIRA, 2012, p. 2)

Baseado na perspectiva da autora, podemos levá-la em direção às tirinhas, como exposto por Vieira, as tirinhas são dotadas de tipos de letras diferentes, tais tipos de letras carregam consigo diversos significados para cada tipo de intenção, como por exemplo, indicar uma voz raivosa, apontar uma onomatopeia, entre outras intenções. As cores também ajudam no processo de caracterização dos personagens, em algumas vezes para mudança de cenário, para dar maior destaque em algum ponto específico.

A seguir, serão analisadas as tirinhas selecionadas, a fim de evidenciarmos os recursos linguísticos, semióticos e discursivos que contribuem para o efeito de humor.

4. As potencialidade dos diferentes recursos verbais e visuais para a construção do humor no gênero tirinha.

De acordo com Catto (2015 apud Ramos 2011) as tiras em quadrinho, nome dado pela autora, se aproximam bastante do gênero piada, pois, assim como a piada, as tiras constituem-se como uma narrativa curta, com um personagem fixo e que tem por objetivo entreter e/ou criticar. Completando o exposto, Ramos (2007) nos diz que a diferença se encontra dividida da seguinte forma: “a presença do elemento visual e uma tendência a repetição temática” (Ramos, 2007, p. 299). Ou seja, os recursos visuais desempenham um papel importante para a construção, não só das características das tirinhas, mas também para seu processo de construção de sentido. Entretanto o valor verbal também é parte constitutiva do gênero, e tem sua devida importância. De acordo com Ramos (2007), Marcelino (2003) analisou diversas tirinhas da Mafalda para constatar o humor nas tirinhas de Quino. A autora constatou que das 36 categorias que trabalham em prol da comicidade, 21 delas estariam ligadas a questões linguísticas. Partindo destes pressupostos, as análises abaixo visam articular tanto as semioses verbais, quanto visuais, que apontam o humor através de críticas sócias de maneira muito sutil. Apresentamos a primeira tirinha:

Figura 1 - Sexo nos dias de hoje



Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/#20/7/2019>

A tirinha de Adão Iturrusgarai, faz parte de um apanhado de tirinhas que circulam na “Folha de São Paulo” intitulada “A vida como ela yeah”. Nesta, em específico, seu título é “Sexo nos dias de hoje” e remonta à questão do uso das redes sociais no mundo contemporâneo. Primeiramente, o homem pergunta se a mulher está curtindo e a mesma responde que sim. Entretanto, no segundo quadrinho a mulher aparece com um celular na mão e interage em redes sociais. Para reforçar essa ideia, a palavra “Like” está repetida diversas vezes.

Assim, na produção do humor, observamos vários recursos utilizados. Primeiramente, a exploração da palavra “curtir”, que assume um duplo significado: para o homem, interessa saber se a parceira estava se sentindo satisfeita em relação ao sexo; para a mulher, o sentido atribuído à palavra “curtir” se refere a um contexto específico, a ação de curtir, portanto, dar “like” (termo em inglês usado em redes sociais como Instagram e Facebook). É interessante pensar na ampliação do conceito da palavra “curtir”. Com as mudanças do mundo globalizado, o uso da tecnologia e conseqüentemente o uso das redes sociais aumentou muito e a palavra “curtir” vem ganhando novos significados.

Outro recurso utilizado na produção do humor diz respeito aos demais recursos semióticos explorados. A repetição da palavra “like”, escrita diversas vezes na segunda figura, e a representação da mulher com o dedo no smartphone, no momento do sexo, associadas à palavra “muito” fazem com que o leitor reconstrua o sentido para a tirinha e perceba o sentido que a mulher atribui a curtir.

Além disso, na primeira cena temos feições felizes e satisfeitas e depois a mudança de feição do homem que aponta que o mesmo se decepcionou pela mulher não estar curtindo da maneira que ele pensara. Outro ponto importante se encontra na segunda figura em que os riscos em volta do celular que ajudam a remeter à ação de toque que a mulher está fazendo no celular. Assim ocorre uma quebra de expectativa e se instaura o riso, tal como aponta a teoria da incongruência. A seguir, a segunda tirinha:

Figura 2 – Keithpop, o DR. Rock’n Roll



Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/#11/1/2019>

A tirinha de Adão, intitulada “Keithpop, o DR Rock’n Roll”, circula também semanalmente na área de tirinhas do jornal Folha de São Paulo. O primeiro quadrinho é marcado por um exame de raio X e evidencia uma grande preocupação do paciente em relação a sua saúde, ao perguntar: “É grave, doutor? ”. No segundo quadrinho, o médico diz “Que horror” e o paciente pergunta o que está acontecendo. A cor do paciente mudou em relação ao primeiro quadro, passando da cor rosa para a cor verde. No terceiro quadrinho, o

médico responde “seus sapatênis” remetendo ao “que horror” dito anteriormente. Tal fala está em contradição ao discurso que se espera de um médico.

A tirinha apresenta uma grande quantidade de recursos semióticos que contribuem para a construção do humor, como por exemplo, o título “DR Rock’n Roll”, uma apologia à liberdade de expressão e às formas de se vestir do médico, caracterizado, como por exemplo, com os óculos escuros. No segundo quadrinho a mudança de cor do paciente do rosa para o verde contribui para que o leitor infira o quanto o paciente se assustou é através desse recurso que a tirinha estabelece um elo a fim de produzir o humor. Além disso, temos a questão o exagero do tamanho das mãos do doutor, estabelecendo uma relação de hipérbole.

5. Considerações finais

O presente trabalho buscou analisar como os diferentes recursos semióticos contribuem para a produção do humor no gênero tirinha. Para alcançar o objetivo, primeiro procedeu-se a uma pesquisa sobre as características que constituem este gênero em específico, além de apontar os diversos modos de representações, sejam verbais, sejam visuais que potencializar os efeitos da comicidade. Partiu-se do entendimento de que na produção do humor há uma série de “mecanismos linguísticos de várias ordens (fonológico, morfológico, lexical, inferência, para citar alguns) que explicariam as estratégias envolvidas no processo de produção do sentido humorístico, gerado por um desfecho incongruente ” (POSSENTI, 2000, p. 132).

As análises evidenciaram que as tirinhas empreendem uma crítica a algum tema ou questão social, além daquelas que contêm um humor mais ácido. Para a construção do cômico, a relação entre os recursos verbais e visuais é inseparável para que questões de interpretabilidade sejam entendidas como um todo, pois o sentido não seria o mesmo sem os recursos verbais e o mesmo aconteceria sem os recursos visuais. Assim, para a consecução de sua função comunicativa, este gênero se organiza em quadros que funcionam como molduras para a narrativa, onde os fatos se desenvolvem. Os personagens, geralmente conhecidos dos leitores, pois são postados semanalmente no jornal online “Folha de São Paulo”, e são caracterizados de modo a manterem uma unidade com o texto. Algumas tirinhas apresentam títulos, legendas e exploram o recurso das cores para marcar mudança de cenário/espço. Os diferentes tipos de balão são explorados a fim de reforçar o dizer do personagem e a presença de onomatopias e de metáforas visuais contribuem para o sincretismo desse gênero.

Os recursos linguísticos são diversificados e envolvem fatores de ordem fonológica, morfológica, escolha lexical que se aliam aos diferentes recursos semióticos (cores, expressão facial, posição corporal dos personagens, enquadramento etc.) e potencializam os sentidos a serem produzidos. Finalmente, compete ao leitor atuar ativamente, tecendo seus conhecimentos prévios às várias semioses presentes nas tirinhas, a fim de compreender o sentido de humor.

Em suma, as análises realizadas buscaram verificar o principal determinante de um efeito risível em neste gênero citados e conseqüentemente, apresentar argumentos que apoiem a ideia que o campo do humor tem solo fértil para os estudos linguísticos. Pensando desta maneira, há muitos outros aspectos a serem trabalhados, que infelizmente não pôde ser contemplado como um todo neste trabalho. A partir disso, ainda há mais pesquisas a serem apresentadas correlacionando o humor e a língua, seja voltada para o ramo da pesquisa, seja no âmbito educacional.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF. 1998

DEL RÉ, Alessandra. **A criança e a magia da linguagem: Um estudo sobre o discurso humorístico.** Coleção PROPG Digital UNESP. 2011.

KOCH, Ingedore, V.; ELIAS, V, M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Cinco ensaios sobre humor e análise do discurso.** São Paulo: Parábola, 2018.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso.** São Paulo: Contexto, 2010.

PREDEBON, Nathalia. Rodrigues Catto. **Do entretenimento à crítica: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos.** 2015. 241 f. 2015. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Letras)-Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

RAMOS, Paulo Eduardo. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor.** Diss. Universidade de São Paulo, 2007.

ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SILVA, Diva Lea Batista da. **Humor, crítica e/ou ironia nas tiras de Bill Watterson.**

Disponível em:

[http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecomtec/eventos/lecomciencia2009/anais/148-166\(Silva\)Humor_critica.pdf](http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecomtec/eventos/lecomciencia2009/anais/148-166(Silva)Humor_critica.pdf). Acesso em 10/10/2019.

VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula.; FERREIRA, Helena Maria. **O letramento multimodal nas práticas sociais de leitura: potencialidades para a ampliação dos multiletramentos.** 2017.

VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula; **A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas.** Anais do SIELP, v. 2, n. 1, 2012.

MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA PELO HUMOR: OS PROFESSORES E O “ESCOLA SEM PARTIDO”

MICHELE CORREA FREITAS SOARES, LUCIANA NOGUEIRA

Universidade do Vale do Sapucaí - Univás

michelecfsouares@yahoo.com.br, lulunog@yahoo.com.br

Resumo. Neste trabalho analisamos a discursividade produzida em um vídeo humorístico do canal “Porta dos Fundos”, no YouTube, intitulado “Escola sem Partido”. Buscamos compreender os possíveis sentidos de resistência, pensando o trabalho do professor diante da sociedade, considerando, para isso, os discursos que se instauraram a partir da proposta do Movimento Escola Sem Partido e os efeitos de censura que foram produzidos. Nossa proposta visa compreender a relação entre linguagem, humor e resistência.

Palavras-Chave. Linguagem e humor. Escola Sem Partido. Ideologia. Censura. Resistência.

Abstract. In this paper we analyze the discursiveness produced in a humorous video of the “Porta dos Fundos” channel, on YouTube, entitled “School without Party”. We seek to understand the possible senses of resistance, thinking the teacher's work before society, considering, for this, the discourses that were established from the proposal of the School Without Party Movement and the effects of censorship that were produced. Our proposal aims to understand the relationship between language, humor and resistance.

Key words. Language and Humor. School Without Party. Ideology. Censorship. Resistance.

1. Introdução

O presente trabalho propõe analisar a discursividade produzida em materiais que abordam o Movimento chamado “Escola Sem Partido” (doravante ESP), mais especificamente, para este trabalho, a análise de um vídeo humorístico do canal “Porta dos Fundos”, no YouTube. Com o slogan ‘educação sem doutrinação’ e contra o ‘abuso da liberdade de ensinar’ a atuação docente se vê frente a um grande desafio a ser enfrentado com relação às práticas de ensino na Escola, aos alunos e seus pais ou responsáveis e também ao governo do Estado. Desde que a proposta do ESP começou a circular na sociedade, não só pelo projeto em si, que foi formulado e remetido ao Congresso, mas pelos sites e diversas publicações em redes sociais e na grande mídia de um modo geral, houve um crescente discurso de ódio e apoio a determinadas políticas que atacam a educação democrática no país, por parte de uma parcela significativa da sociedade, culminando também numa desvalorização do profissional professor.

Objetivamos, com este trabalho, analisar discursivamente os possíveis sentidos de resistência pensando o trabalho do professor diante da sociedade, considerando, para isso, os discursos que se instauraram a partir da proposta colocada em circulação social do projeto “Escola Sem Partido”, apresentada pelo Movimento que leva o mesmo nome do projeto.

Nosso foco consiste em apreender os efeitos de censura que foram então produzidos, para pensarmos, analiticamente, a relação entre linguagem, humor e resistência.

O corpus de análise é o vídeo humorístico do canal “Porta dos fundos”, no YouTube, que tem como título “Escola Sem Partido”. Neste vídeo, há a encenação de uma professora em sala de aula sofrendo coação por parte dos alunos, enquanto busca palavras para não se comprometer e não ser demitida, sob a alegação de ser doutrinadora. Buscamos, então, uma compreensão de como o humor pode estar presente nas práticas de resistência sociais, em que o modo de inscrição do sujeito na linguagem, pelo humor, é uma forma de lidar com a tensão, já que o sujeito encontra, na linguagem, formas de lidar com o poder e redimensionar, deslocar a tensão resultante de embates jurídico-político-sociais (LAGAZZI, 1988).

Segundo Pêcheux, não há dominação sem resistência, e ela está a todo o momento acontecendo, sob diferentes formas, tais como em charges, músicas, vídeos humorísticos e mesmo através do silêncio. Desse modo, estamos pensando em formas outras de resistência que não as legitimamente mais explícitas, se assim podemos dizer, como a organização sindical, as greves, etc. Trata-se, para nós, de pensar nas formas da resistência em formulações mais cotidianas e, aqui, especificamente pelo humor. Em que medida o humor pode funcionar como um gesto de resistência em que a linguagem é subvertida? Discursivamente subvertida¹²³.

2. Apresentação do vídeo “Escola Sem Partido”, do canal *Porta dos Fundos*

O vídeo foi publicado no YouTube no dia 8 de abril de 2019 e tem quase um milhão e meio de visualizações e mais de 7.000 comentários. A duração é de 2’18”.

Na descrição do vídeo feita pelo próprio canal, temos os seguintes dizeres: “*À direita do vídeo vocês vão ver alunos sem partido aparelhados para combater a doutrinação gayzista, ateuista, terrorista, abortista, maconhista, globalista e comunista das escolas. Diga não à doutrinação!*”¹²⁴

Essa descrição do vídeo, que funciona também como uma apresentação, produz efeitos de sentidos que, por meio de um funcionamento humorístico discursivo, nos permite jogar com a equivocidade das palavras que o descrevem, como é o caso de: “**à direita** do vídeo”, apontando para diferentes sentidos da palavra “direita”, no caso, não o lado direito espacialmente indicado, mas uma formação discursiva de direita, bastante caricata aliás, pensando-se numa divisão política e da política entre “direita e esquerda”. Então, é inscrito numa formação discursiva de direita, conservadora e tudo o mais que pode caber numa formação discursiva como essa, que o movimento ESP visa combater todos os itens descritos na sequência: “doutrinação gayzista, ateuista, terrorista, abortista, maconhista, globalista, e comunista das escolas”, e esse combate é realizado então por “alunos sem partido” e que estão “aparelhados” para isso (seja com seus aparelhos de celular e ideologicamente instrumentalizados). De modo que tudo o que é colocado como elementos de doutrinação pela

¹²³ Trata-se de uma versão inicial do trabalho de pesquisa em andamento, que traz em forma de texto a apresentação do trabalho feita no Enelin 2019. Nossa proposta é desenvolver o trabalho para uma versão mais ampla em forma de artigo científico e assim poder desenvolver mais algumas questões que estão apenas indicadas neste texto.

¹²⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tNxcmR5OWe8>. Acesso em: 15/10/2019.

Escola, por meio de professores, são reconhecidos como o que estaria numa formação discursiva de esquerda. Vale ainda um destaque para a formulação das palavras que são morfologicamente marcadas pela terminação “*ista*” que funciona nesta discursividade como memória de *comunista*, *extremista*, negativamente predicadas.

E, por fim, a formulação é de uma palavra de ordem: “Diga não à doutrinação!”. Retomamos brevemente aqui o que formulamos em outro trabalho sobre palavras de ordem (NOGUEIRA, 2018), que se trata de uma enunciação de ordem individual que é marcada linguisticamente pelo “diga” que visa um interlocutor que deve, que precisa se mobilizar. Então, ao dizer “Diga não à doutrinação!”, há um enunciador que se direciona mais diretamente ao seu interlocutor, que pode ser os alunos das escolas brasileiras de um modo geral, e também os seus pais ou responsáveis, buscando atingir a sociedade mais amplamente. Não significa do mesmo modo dizer “Não à Doutrinação!” e dizer “Diga não à doutrinação!”. Não nos aprofundaremos nesta análise, apenas apontamos esse funcionamento enunciativo/discursivo.

Vale dizer que o movimento ESP defende a suposta neutralidade da educação, mas eles próprios fazem uma espécie de seleção (ideológica) do que pode ou não ser dito em sala de aula. Considerando isso, retomamos o que afirma Orlandi:

no discurso não há apenas a transmissão de informações, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informações. (ORLANDI, 2015, p. 19)

Isso equivale a dizer que não há neutralidade possível na linguagem, já que a ideologia é constitutiva da linguagem, da interpretação. Para Orlandi (2001) é pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, que produz o efeito da literalidade, da ilusão do conteúdo, da evidência dos sentidos. A ideologia funciona apagando a materialidade da linguagem e da história, pela própria estruturação ideológica da subjetividade.

A ideologia não é “x”, mas o mecanismo de produzir “x”, conforme Orlandi (2007). Isso é assim porque há uma injunção à interpretação, de forma que diante de qualquer objeto simbólico “x” nós interpretamos. Então:

Nesse movimento da interpretação, aparece-nos como conteúdo já-lá, como evidência, o sentido desse “x”. Ao se dizer, se interpreta – e a interpretação tem sua espessura, sua materialidade – mas nega-se, no entanto, a interpretação e suas condições no momento mesmo em que ela se dá e se tem a impressão do sentido que se “reconhece”, já-lá. A significância é um movimento contínuo, determinado pela materialidade da língua e da história. (ORLANDI, 2007, p. 30).

Considerando isso, temos que o que é produzido pela história, é naturalizado pela ideologia, negando-se a própria materialidade da linguagem e não reconhecendo a sua opacidade constitutiva. Discursivamente podemos dizer que não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. (ORLANDI, 2007).

3. Descrição do vídeo

O vídeo começa com uma professora negra numa sala de aula predominantemente de alunos brancos. Na aula é abordado o tema da escravidão no Brasil, mas como a professora

está acuada com alunos filmando e gravando a sua aula, ela diz que “pode ter havido uma suposta escravidão no Brasil”, mas que muitos preferem dizer que foi “mão de obra gratuita”.



Figura 1 – Professora falando da “suposta” escravidão



Figura 2 – Aluno questionando a professora sobre a palavra escravidão

É muito significativo aqui observar que encena uma professora negra (Figura 1) para dar aula para alunos, em sua maioria, brancos (Figura 2) e falar da “suposta” escravidão como algo bom ou natural. Ela vai contra a própria opinião, com o efeito de dissimular sua posição-sujeito, para não se comprometer e correr o risco de perder o emprego. A posição sujeito-professora em questão contradiz, conflita com a posição sujeito mulher-negra. Os sentidos podem ser sempre outros como afirmou Orlandi (2015), e esse discurso que é posto “em cena” pelo vídeo de humor aponta para ridicularizar o discurso que circula de que seria correto, que seria este o modo adequado de dar aula, para o ESP, enquanto para outras pessoas pode soar como algo ameaçador, perceber a professora coagida pelos alunos. Os sentidos não são únicos pois são produzidos em diferentes formações discursivas que derivam das formações ideológicas. Para Pechêux (1997, p.160) “as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às

posições ideológicas...”. Assim um mesmo discurso pode ter sentidos diferentes enquanto vários discursos também podem sustentar uma mesma posição dependendo das posições-sujeito no discurso.

É interessante notar como a questão da coação à professora é evidenciada pelo vídeo na própria forma como é transmitido. Na Figura 3, a seguir, pode-se ver como já temos a professora enquadrada (!) no vídeo feito pelo celular:



Figura 3: Professora “enquadrada” pelo aluno/celular

O tempo todo no vídeo a professora afirma que “não está ali para tomar partido de nada”. Os alunos pedem para ela repetir algumas frases para que possam gravar, até uma aluna com filmadora profissional está na sala e um aluno como operador de áudio. A relação de subordinação da professora frente aos alunos fica muito forte. Eles ditam o que ela deve repetir, até o tom de voz que ela deve usar para eles filmarem e o áudio sair mais nítido. Essa subordinação aciona através da memória discursiva a obediência da professora e a obediência do escravo frente às ordens do patrão (branco).



Figura 4: Aluna filmando a professora com equipamento profissional



Figura 5: Professora “enquadrada” pela aluna

Um aluno pergunta então à professora se a escravidão foi um processo cruel e ela se mostra forçada a dizer que “muitos diriam que sim, porém afirma que não está ali para doutrinar ninguém”. E que ela é “obrigada por lei” a dizer que “graças à escravidão o Brasil

“cresceu como nunca.” Outro aluno pede para que ela se posicione se é a favor ou contra a escravidão, ela fica constrangida e diz que não é obrigada a se posicionar. O enunciado “obrigada por lei” denuncia o juridismo (LAGAZZI, 1988) que rege as relações professor / aluno.

O efeito de humor está justamente nesses jogos com a linguagem, a partir da fala da professora que procura o tempo todo se “esquivar” de qualquer tomada de posição. O aparente exagero na relação dos alunos com os equipamentos de filmagem (quase em nível profissional) também são momentos em que é formulado o efeito de humor.

O não afirmar, o não dizer da professora, produz uma discursividade que remete a uma memória sobre situações de racismo velado/silenciado no cotidiano da sociedade. É a negação daquilo que é experimentado todo dia, mas por causa da luta ideológica que o movimento ESP fez crescer no país “tem que ser” ocultado.

A professora segue então afirmando que esse assunto é muito controverso, assim como o “golpe de 64”, quando de repente um aluno a interrompe e pergunta se foi “golpe” ou “revolução”? Novamente ela se mostra constrangida e acuada, até o tom de voz se apresenta tenso, nervoso. Ela responde que “muitos diriam que foi golpe enquanto outros afirmam ter sido revolução, mas o que seria do vermelho se não fosse o amarelo.” Mais uma vez o humor é acionado como um elemento de crítica e fuga de sentidos.

No momento seguinte, uma aluna pede para que fale sobre o holocausto, e começa a filmar como se fosse uma cena de cinema. A professora mais uma vez se vê intimidada, nervosa e responde que talvez teria existido sim um “**suposto** holocausto” que **supostamente** teria morrido muita **suposta** gente, mas ela diz que não vai afirmar que existiu pois estaria tomando partido contra um **suposto** nazismo. Aqui novamente o sujeito do discurso, que é dividido, múltiplo e pode ocupar várias posições sujeito no discurso, precisa se equilibrar entre o que sabe e se identifica, com o que pode e deve ser dito. E o modo como a palavra “suposto” (e suas derivações) é mobilizada, faz funcionar o efeito humorístico também.



Figura 6 – Professora sendo filmada falando sobre o holocausto

Quando ela vai cortar o assunto, pois não quer ser demitida, já que um colega foi demitido por falar sobre reprodução e órgão sexual, ela faz os alunos pararem de filmar e pegarem o livro de história, que é escrito pelo ex-ator pornô e agora deputado federal Alexandre Frota. Assim, fica marcado, nesta cena do vídeo, além do humor satírico, em que

um livro de história escrito por um “leigo” teria mais valor do que o escrito por um pesquisador ou historiador, o efeito de que o ESP quer que apenas as posições contrárias ao que eles defendem como política de ensino sejam expurgadas da escola, enquanto que as posições coincidentes com as do projeto ESP, seja ela qual for, mesmo sem qualquer respaldo científico podem e devem ser acolhidas e trabalhadas na escola. A esse respeito, voltamos uma vez mais ao que formula Orlandi sobre o funcionamento discursivo da ideologia:

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 “naturais”. Pela ideologia há transposição de certas formas materiais em outras, isto é, há simulação. Assim, na ideologia não há ocultação de sentidos, mas apagamento do processo de sua constituição (ORLANDI, 2015, p. 29).

Assim se encerra o vídeo, mas nos extras, onde foi feita uma edição trabalhando ainda na produção do efeito de humor, surgem palavras soltas que se interligaram numa montagem feita supostamente pelos alunos que a filmaram ao longo da aula, produzindo efeito de contradição com o vídeo principal, como: “*Graças, Lula, Brasil, cresceu, muito, mão de obra, cresceu, revolução, vermelho, ele não, a globo, que dividiu o Brasil, em dois lados, escravidão, é claro, Lula Livre!*”

Interessa-nos observar que, por meio do humor que se textualiza também na montagem, fazendo também aparecer os sentidos de “fake news”, a resistência pode tomar uma certa forma. A edição feita revela a opacidade da língua, reforçando a afirmação de que os sentidos podem sempre ser outros. Nesta forma de resistência, pelo humor, estamos falando de um humor que produz denúncia, que denuncia o absurdo do que é/pode ser a relação professor/aluno em sala de aula pelos efeitos de censura que o projeto ESP promove.

4. Linguagem, humor e resistência

O vídeo em análise satiriza a proposta de segmentos da sociedade, mais alinhados a uma formação discursiva de direita, que propõe alterações na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), via Senado e Câmara Federal, para implantar nas escolas brasileiras os fundamentos defendidos pelo movimento ESP.

A relação entre linguagem, humor e resistência é pensada por nós considerando que a resistência pode se dar de diversas formas. E, no caso, o humor produzido pelo vídeo feito pelo *Porta dos Fundos* pode ser compreendido como um ponto de fuga possível para os sujeitos se relacionarem com um determinado discurso que se pretende dominante. Pelo efeito do humor, podemos dizer que há uma retomada do saber do discurso do ESP, mas com um distanciamento do saber dele, de certa forma cinicamente, dissimuladamente, pela encenação humorística.

Lagazzi (1988, p. 13) retomando Clastres (1978) diz que se o poder político não é uma necessidade inerente à natureza humana, ele é, por outro lado, uma necessidade inerente à vida social das sociedades de Estado. Não se pode pensar o social sem o político e, conseqüentemente, sem o poder, para a autora. Existem relações hierarquizadas e autoritárias de comando-obediência que se fazem presentes nas diversas situações e contextos sociais, que levam “as pessoas a se relacionarem dentro de uma esfera de tensão, permeada por direitos e deveres, responsabilidades, cobranças e justificativas” (LAGAZZI, 1988, p. 21). Tem-se, então, um juridismo inscrito nas relações pessoais.

A linguagem é lugar de poder e de tensão, mas ela também nos oferece recursos para jogar com esse poder e essa tensão. O poder procura, no entanto, eliminar as possibilidades que a linguagem nos dá para fugir ao controle que ele quer absoluto. Daí as constantes buscas por uma língua cada vez mais perfeita, mais transparente, na qual o sujeito encontre cada vez menor espaço para se colocar, para resistir. Eliminar a ambiguidade, o equívoco, a polissemia, o lugar do “possível”, do desejo. (Ibid, p. 26).

A ambiguidade, o equívoco, a polissemia são os elementos de linguagem que nos interessam enquanto analistas de discurso. A formulação humorística, de não levar a sério esse discurso do ESP, ao mesmo tempo em que ele é encenado, é algo da ordem da resistência do sujeito. Considerando o trabalho de Lagazzi (1988), dizemos que, para nós também, foram as condições de produção sócio-históricas do discurso o elemento mais significativo para a análise, de maneira que se trata aqui de um **humor que denuncia**.

Para Lagazzi (1988, p. 97) “o sujeito encontra, na linguagem, os recursos para lidar com o poder, para redistribuir a tensão que o embate entre direitos e deveres, responsabilidades, cobranças e justificativas coloca”. Há toda uma questão a ser explorada sobre como o humor está presente nessas relações de resistência. Interessou-nos ver, neste trabalho, como o modo de inscrição desse sujeito na linguagem, pelo humor, é também uma forma de lidar com a tensão.

Referências Bibliográficas

LAGAZZI, S. **O Desafio de Dizer Não**. Campinas: Pontes, 1988.

NOGUEIRA, L. **As palavras de ordem e a cena pública**. *Revista Dissol*. Pouso Alegre, ano IV, n° 7, jan-jun/2018.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12ªed. Pontes Editores. Campinas, SP. 2015

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____; LAGAZZI-RODRIGUES, S. **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. 3º ed. Pontes Editores, Campinas, SP. 2015

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] Campinas: Editora da Unicamp, 1997

YOUTUBE. Vídeo do canal Porta dos Fundos: **Escola Sem Partido**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tNxCMR5OWe8>. Acesso em: 15/10/2019.

O BEIJO DA PALAVRINHA: POLIFONIA E IDENTIDADE CULTURAL

MICHELINE TACIA DE BRITO PADOVANI

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

mtbpadovani@gmail.com

Resumo. *O presente trabalho objetiva analisar como se confrontam duas linguagens: visual e verbal, em O beijo da palavrinha, Mia Couto. Nos fundamentamos em: Augusto (2015), Bastos (2008), Bakhtin (2004), Chaves (2009), Charaudeau (2004, 2006), Leite (2003), Mingas (1998), entre outros. Com o texto literário (infantil) traçamos percurso metodológico que inclui o contexto de produção da obra, características da narrativa e particularidades dos personagens. A polifonia desvela as vozes entrelaçadas, que evidenciam o contexto histórico-cultural edificado na identidade moçambicana.*

Palavras-Chave. *Polifonia. Identidade. Cultura. Interartes. Literatura.*

Abstract: *This paper aims to analyze how two languages are confronted: visual and verbal, in The Kiss of the Word, Mia Couto. We are based on: Augusto (2015), Bastos (2008), Bakhtin (2004), Chaves (2009), Charaudeau (2004, 2006), Leite (2003), Mingas (1998), among others. With the literary text (childish) we trace methodological path that includes the context of production of the work, characteristics of the narrative and particularities of the characters. The polyphony unveils the interwoven voices, which highlight the historical-cultural context built on Mozambican identity.*

Keywords. *Polyphony. Identity. Culture. Interart. Literature.*

“Ler é abrir-se para o afeto, o desencontro, a tristeza, o medo, o luto.

Ler é encorajar-se diante das contingências da existência”.

Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p. 90).

1. Considerações iniciais

A literatura moçambicana em língua portuguesa tem forte expressão no Brasil, em especial, do escritor Mia Couto, a qual abordamos neste trabalho e centramo-nos em alguns aspectos que destacam a relação interartes e intertextual. Nessa intersecção interartes verificamos que a literatura pode tratar de temas relevantes para a sociedade sem perder o caráter literário, as interfaces entre linguagens, sistemas semióticos e mídias, dentro de recortes teóricos com as linguagens: verbal e visual em uma hibridização na narrativa para revelar que Moçambique é um país multiétnico, multicultural e multilinguístico.

A obra literária de Mia Couto, *O beijo da palavrinha*, as imagens do artista moçambicano Malangatana dialogam intensamente de forma lírica e poética. As imagens são autônomas repercutindo a temática da narrativa e que são apresentadas em sequência

cronológica em comunhão com os acontecimentos, totalizando uma espécie de galeria de arte com telas, vemos os quadros em sua totalidade, que explicitam a africanidade, a cultura e a identidade em Moçambique.

A obra literária *O beijo da palavrinha*, do escritor moçambicano Mia Couto, transita entre o texto literário e o literário interartes. O escritor assume a representação dentro da representação por meio de elementos linguísticos polifônicos e de imagens que revelam o universo do contexto moçambicano. Com isso, o leitor é chamado para um diálogo interartes, além da narrativa, com outros discursos advindos da imagem/pintura.

Convém destacar que a obra literária, *O beijo da palavrinha*, mantém estreita relação com a linguagem cinematográfica que se esconde e se revela na narrativa, [...] “a linguagem audiovisual, movimento, cor, é composta de muitos elementos e muitas nuances, sintetizados em uma narrativa.” (COUTINHO, 2005). Os planos cinematográficos determinam o ritmo narrativo, com aproximações de close, panorâmicas, ponto de vista de cima para baixo, cortes de cenas.

Assim, na obra dá-se a relação interartes e intertextual em que a narrativa miacoutina dialoga com a arte, pintura, para que ocorra uma representação e interpretação de questões lusófonas em contexto moçambicano.

2. A literatura: questões interartes e polifonia

O estudo interartes em literatura propõe uma análise das formas de comunicação cultural entre as artes: música, teatro, pintura e outros. A musicalização literária na narrativa é representada por meio da escolha lexical. Essa relação entre textos artísticos “constitui entre o texto e o extratexto uma zona não apenas de transição, mas também de transação: lugar privilegiado de uma pragmática e de uma estratégia, de uma ação sobre o público a serviço, bem ou mal compreendido e acabado de uma melhor acolhida do texto e de uma leitura mais pertinente” (GENETTE, 2009, p. 10). Assim, a abordagem da obra literária visa todas as práticas de expressão discursivas de todos os tipos.

Em consonância com Genette, o professor Cluvër destaca que “questões de intertextualidade podem fazer de textos literários objetos propícios a estudos interartes” (1997, p. 37), o leitor irá apropriar-se das mensagens expressas pela obra literária mediante olhar investigador: apresentação exterior de um livro (capa), nome do autor, título e a sequência de elementos que tornam um livro atrativo para a apreciação, “os caminhos e meios do paratexto não cessam de modificar-se conforme as épocas, as culturas, os gêneros, os autores, as obras, as edições de uma mesma obra” (GENETTE, 2009, p. 11).

[...] Vivemos, ademais, um momento de total pluralismo. A arte pode trilhar incontáveis caminhos, nenhum deles privilegiado ou capaz de ser resumido numa definição. Faculta-se ao artista revisitar o passado, usá-lo como repertório apropriável, disponível para infundáveis transcrições. Sob a forma de pastiche ou paródia, estimula-se a utilização de velhos paradigmas, numa tolerância irrestrita, que nada excluí. (OLIVEIRA, 2011, p. 15).

Cluvër enfatiza que os estudos interartes investiga as relações entre as artes contemporâneas destacando questões de “cunho primeiramente semiótico, trata de questões de representação, intertextualidade, combinação e fusão de códigos, ekphrasis, transposição intersemiótica, adaptação e o papel do leitor” (1997, p. 37). E acrescenta que a “verbalização de textos reais ou fictícios compostos em sistemas não-verbais” é o que ele chama de ekphrasis. Assim, segundo o autor ekphrasis é uma forma de reescrita de práticas discursivas que abrange tanto a descrição de uma estátua ou catedral em obra literária artística como a recriação de um balé em um romance ou de um concerto para piano. O autor destaca ainda

[...] que intertextualidade e intermedialidade devem ter indicado, entre outras coisas, que um texto isolado – seja lá em que mídia ou sistema sótico – pode representar um rico objeto de pesquisa para os Estudos Interartes, da mesma forma que um texto literário isolado, considerando suas implicações intertextuais, já se oferece ao comparativista, frequentemente, como objeto de pesquisa promissor. (CLUVËR, 2006, 16).

Diante do exposto, podemos dizer que os Estudos Interartes abordam aspectos transmidiáticos que apresentem possibilidades, formas e modalidades de representação de tempo e espaço, expressividade, narratividade, além do papel da performance e da recitação. Para Bakhtin (1997), a polifonia caracteriza-se pela pluralidade de vozes em equilíbrio presente na obra literária de alguns autores. No romance polifônico os personagens se constroem não partir da visão que o autor tem sobre eles, mas sim, do campo de visão de seus outros, os personagens não são objetos linguísticos, são sujeitos discursivos com autoconsciência que representa um ponto de vista em contexto social. Assim, a polifonia pode ser deslocada de uma personagem para outra, para a arte ou ainda, na relação entre artes, literatura e pintura. Segundo Faraco (2003) a polifonia

[...] é muito mais do que apenas “uma simples metáfora” (Problemas da poética de Dostoiévski, p. 22) que permite a Bakhtin dar visibilidade ao modo como Dostoiévski cria um “novo modelo artístico do mundo” (p. 3). No fundo, a polifonia, além de ilustrativa da filosofia do ato de Bakhtin [...], pode ser vista também como metáfora que recobre sua utopia e que ele viu materializada no projeto artístico de Dostoiévski – um mundo de vozes plenivalentes em relações dialógicas infindas. Talvez, por tudo isso, fosse mais prudente mesmo retirar o termo polifonia do vocabulário crítico de Bakhtin e transferi-lo para seu vocabulário utópico. Pelo menos, poderíamos destrivializar seu uso e aprender com mais nitidez as coordenadas que o sustentam. (2003, p. 76).

Dessa forma, a polifonia contribui para a compreensão não especulativa da discursividade em âmbito interacionista da linguagem. A polifonia é o elemento que harmoniza as diversas vozes independentes produzindo diferentes efeitos de sentidos repercutindo múltiplas ideologias. O texto polifônico ou romance polifônico permite ao personagem autonomia para exprimir o pensamento individual, manifesta-se com a própria voz.

3. O beijo da palavrinha: questões interartes e polifonia

O texto de Mia Couto, O beijo da palavrinha, traz a história de Maria Poeirinha, menina frágil e que está doente, de seu irmão Zeca Zonzo e de seu tio Zé Litorâneo. A relação interartes na obra ocorre por meio da linguagem verbal e da linguagem não verbal. De

forma lúdica e estética o texto apresenta imagens que remetem a pintura (telas) que contam a narrativa moçambicana. Dessa forma, a relação entre as linguagens artísticas, interartes, funcionam para destacar apontamentos ideológicos e culturais do contexto moçambicano.

Além disso, o leitor pode ter formas diferentes de experiência de leitura, pois a obra permite que seja feita a leitura das imagens/pintura, a leitura do texto escrito e, ainda, a leitura com ambas as linguagens, sem que haja prejuízo de compreensão. Assim, as linguagens artísticas: literatura e pintura se articulam no texto literário, se complementam para a construção de sentido. As imagens da ilustradora Danuta Wojciechowska são autônomas e repercutem a temática do livro, dialogando intensamente com a palavra poética de Mia Couto. Ao final da narrativa, os quadros constituem uma totalidade, um conjunto de telas que explicitam a africanidade, a cultura e a identidade.

No cruzamento das linguagens artísticas, a imagem é constituída como um elemento supremo de composição da linguagem literária, ela tem o poder de expressar e de condensar a imaginação humana. As imagens conseguem transmitir ao longo da narrativa mundos possíveis dentro de sua própria origem. Em consonância Calvino destaca que “uma imagem que por uma razão qualquer apresenta-se a mim carregada de significado” (2010, p.104). O autor relata que as imagens são carregadas de significado, permitindo ao leitor o entrar no mundo do personagem e vivenciar o que está sentindo. Com isso, a imagem se expande a compreensão a ponto de explodir, produzindo outras imagens que antes estavam ocultas; “forma-se um campo de analogias, simetrias e contraposições” (CALVINO, 2010, p.104).

As imagens provocam conhecimento ou reconhecimento culturais e ideológicos da sociedade moçambicana por meio da linguagem polifônica, ou seja, várias vozes estão representadas nas imagens: o colonizador, o colonizado, a pobreza social e outras, mas são abordadas com leveza poética como ao tratar da morte de Poeirinha, que remete a ruptura e a liberdade. Associadas as linguagens literária e cinematográfica, as imagens facilitam a apreensão do mundo a partir de uma percepção visual, dando significado numa percepção dialética.

Maria Poeirinha era uma menina que não conhecia o mar, mas que sonhava em conhece-lo, sonhava em converter-se em água e ser a princesa de um livro em que arrastava um manto feito de remoinhos, remendos e retalhos. As vozes polifônicas apontam diversas questões do contexto moçambicano. O mar representa o passado de Moçambique, pois foi por ele que os colonizadores chegaram, mas também, representa a renovação já que as águas lavam fragmentos de uma realidade sangrenta que ocorreu durante os conflitos internos. Além disso, o mar representa a cura para Maria Poeirinha. O mar é o caminho para o infinito.

O diálogo interartes na obra permite um encontro estético literário que se realiza no discurso literário e que, aos poucos, vai levando o leitor para o mundo imagético de Zeca Zonzo, irmão da menina e desprovido de juízo, mas que conseguiu salvar a irmã, pois decide mostrar o mar para a irmã. O irmão de Poeirinha possibilita que leitor construa outro olhar, outra compreensão de mundo.

Nesse momento, o leitor é transportado para dentro do enredo para acompanhar as ações que desencadearão com morte de Poeirinha. O menino pega papel e caneta, e com “letra gorda” a palavra MAR, logo em seguida, passa o dedo da irmã sobre a letra M que é feita de “vagas, líquidas linhas que sobem e descem”, conversando e procurando fazê-la sentir o mar por meio da palavra MAR, a letra M representa as ondas do mar, definida em um momento de cumplicidade, sensibilidade, solidariedade e muita imaginação entre os dois irmãos.

– Vou-lhe mostrar o mar, maninha. Todos pensaram que ele iria desenhar o oceano. Que iria azular o papel e no meio da cor iria pintar uns peixes. E o Sol em cima, como vela de bolo de aniversário. Mas não. Zonzo apenas rabiscou com letra gorda a palavra ‘mar’. Apenas isso: a palavra inteira e por extenso Diante do espanto de todos, a menina conseguiu vislumbrar o mar, e, conforme as palavras do mano Zonzo, “se afogou numa palavrinha” (MIA COUTO, 2008, p.14, 15 e 16).

A narrativa aponta que “a palavra escrita tem lugar marcado na representação de um universo que integra uma cultura de tradição oral e formas diversas de escrita” (MACEDO & MAQUÊA, 2007, p.68-68). A leveza da infância é retomada pelas descobertas de um mundo novo e ao mesmo tempo pela dor e sofrimento. O enredo mostra-nos a aproximação com a linguagem cinematográfica: close, panorâmicas, ponto de vista de cima para baixo ou ao seu reverso, técnica de cortes inerentes à montagem cinematográfica, acelerando o tempo narrativo, voltando ao passado, ou resumindo um evento em verdadeiras metáforas.

Essa aproximação com a linguagem cinematográfica possibilita que haja um encaminhamento para o desfecho da narrativa, a desrazão de Zeca Zonzo consegue guiar os dedos da irmã para a leitura de um mundo que ela desconhece e que vai construindo aos poucos pela relação tátil com o papel onde a palavra está escrita, “Zeca Zonzo levantou os dedos da irmã e soprou neles como se corrigisse algum defeito e os ensinasse a decifrar a lisa brancura do papel” (MIA COUTO, 2008, p. 18).

O que se vê é uma sequência da narrativa em que há a construção de um momento mágico e de apropriação de um mundo a fazer sentido. Assim, a palavra M, A, R ganha força imagética de uma realidade idiogramática das ondas, da gaivota e da rocha que se distinguem e são apreciadas pelos dedos da menina. A letra *M* “é feita de vagas, líquidas linhas que sobem e descem”, a letra *A* é uma gaivota pousada nela própria, enquanto que os dedos da menina se magoam “no ‘r’ duro, rugoso, com suas ásperas arestas”.

A imagem reconhecida e representada de forma imagética do mar torna-se realidade para a menina que se salva ao fazer a representação do mar, das ondas, da gaivota e da rocha, a linguagem fotográfica e cinematográfica concretiza a escrita de Zeca Zonzo aproximando o mundo representado. A imagem fotográfica em diálogo com texto literário destaca a visibilidade do novo mundo. Essa compreensão da imagem quadro ajuda no entendimento, texto e imagem caminham juntos para a construção de sentido, com as percepções imagéticas e literárias.

4. Considerações finais

A linguagem interartes e intertextual dá consistência ao texto literário, o jogo verbal e visual de identificação do mundo, levando o leitor para uma leitura em que se estabelece elos estéticos e imagéticos.

O conto de Mia Couto apresenta a possibilidade que o personagem tem de conhecer e sentir o mar mesmo estando longe dele, as imagens em conjunto com texto incentivam o acesso ao conhecimento, a elaboração de sentimentos e o desenvolvimento humano por meio da literatura e da relação interartes.

Assim, a personagem Maria Poeirinha consegue, por meio da representação e apropriação da palavra MAR, sentir e se desapegar da vida, de forma lúdica a personagem morre. Com isso, a literatura possibilita que o leitor se posicione e confronte diante do que foi exposto, a interpretação do mundo pelo escritor é percebida, imaginada e sentida pelo outro.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia de linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. “Dialogismo, polifonia e enunciação”. In: _____ ; FIORIN, José Luiz (Orgs). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: Em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994. (Coleção Ensaios de Cultura).

BRANDÃO, J. (1997). **Oralidade, escrita e literatura: Havelock e os gregos**. *Literatura e Sociedade*, 2(2), 222-231.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CHARTIER, Roger. A mediação editorial. In: **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CLUVER, Claus. **Estudos Interartes: introdução crítica**. In: BUESCU, Helena Carvalho;

COUTO, Mia. **O Beijo da Palavrinha**. Ilustração de Malangatana. Rio de Janeiro: Língua Geral Editores, 2008.

DUARTE, João Ferreira; GUSMAO, Manuel. **A floresta encantada: novos caminhos da literatura comparada**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2001.

_____. **Inter textos/ Inter Artes/ Inter Media**. *Revista Aletria*. UFMG, jul.-dez. 2006.

_____. (1997). **Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos**. *Literatura e Sociedade*, 2(2), 37-55. Faria, Z. (1997).

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

_____. et alii (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. UFPR, 1996.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

NECYK, Barbara Jane. **Texto e Imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo**. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Design). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. Literaturas, artes e mídias: que se entende por arte hoje? **Scripta Uniandrade**, v. 9, n. 1, jan.-jun. 2011, p. 10-27.

SAMAIN, Etienne. **O Fotográfico**. São Paulo: Hucitec, CNPq, 1998. p. 13.

ZOLIN, Lúcia Osana. **Desconstruindo a opressão - A imagem feminina em A república dos sonhos de Nélide Piñon**. EDUEM, 2003.

A MORTE DO AUTOR E A EMANCIPAÇÃO DO IMAGINÁRIO NO LEITOR

MIRELLA CARVALHO DO CARMO, ANDRÉA PORTOLOMEOS

Universidade Federal de Lavras

mirrella.carmo@estudante.ufla.br, andrea@ufla.br

Resumo. *Este trabalho compreende o texto poético a partir da relação estabelecida entre o autor e suas criações literárias que, não raro, conduz à simplificação das obras ficcionais e ao aprisionamento do imaginário do leitor. Para isso, realizou-se a análise de dois poemas de Carlos Drummond de Andrade, com o intuito de ratificar que a leitura de textos literários sob o viés da intenção do autor engendra significações unívocas adversas à proposta emancipatória e plurissignificativa da literatura.*

Palavras-Chave. *Poesia. Autor. Leitor. Imaginário.*

Abstract. *This work focuses on understanding poetry from the relationship between the author and their creations, which quite often lead to the simplification of fictional works and the imprisonment of the reader's imaginary. Therefore, we analyzed two of Carlos Drummond de Andrade's poems to show that reading literary texts based on their author's intention promotes univocal understandings that go against literature's emancipatory and plurisignificant ideal.*

Keywords. *Poetry. Author. Reader. Imaginary.*

1. Introdução

Este trabalho busca analisar o texto poético a partir da relação entre o autor e suas criações literárias, tendo em vista que o texto literário é, muitas vezes, entendido pelos leitores como um mero produto da intencionalidade do autor. Por esse viés, a obra ficcional é, conforme *A Tese da Morte do Autor*, de Compagnon (2010, p. 49-52), reduzida a um material de confidências cujo significado encontra-se, tão somente, no autor. Ademais, conforme as concepções de Stierle (2006) e Iser (1996), o texto ficcional concretiza-se no ato de fingir que, por sua vez, efetiva-se na seleção e na combinação de elementos organizacionais que permitem ao autor converter conteúdos do mundo real em referências textuais perpassadas pelo imaginário. Com efeito, ainda segundo Iser (1996), o desnudamento da ficção no texto literário permite a transgressão do real pelo fato de a literatura assumir-se como autoficção. Nesse sentido, para compreender o relacionamento do autor com sua obra, no caso com a poesia, é precípuo estar consciente de que o poeta, ao inserir-se no texto, traveste-se de seu eu-lírico, desprovido de responsabilidades com o seu ser social, psicológico e empírico. Por fim, para ilustrar a relação autor-texto-leitor, este trabalho utilizará um escopo de poemas do Carlos Drummond de Andrade que, sustentando-se nas postulações de Compagnon (2010), Stierle (2006) e Iser (1996), terá como objetivo enfatizar que o ato da recepção de um poema, sob o viés da intencionalidade do autor, conduz ao aprisionamento do imaginário do leitor.

2. A morte do autor na literatura

Para investigar a problemática da intenção do autor, Compagnon (2010, p. 47) parte de duas ideias correntes: a ideia antiga e a ideia moderna. A corrente antiga identificava o sentido da obra como sendo a intenção do autor – circulava no tempo da filologia, do positivismo e do historicismo. Por outro lado, a corrente moderna, textualista, ressalta a impertinência da intencionalidade do autor para a determinação e a descrição dos significados das criações literárias – período dos formalistas russos e dos *New Critics* americanos por exemplo. Compagnon (2010) ressalta ainda que, na visão dos novos críticos e teóricos mais contemporâneos, a concepção intencionalista é compreendida como “ilusão intencional” e “erro intencional” não apenas por apresentar-se como um aguçado nível de superficialidade, mas também por ser prejudicial aos estudos literários.

Segundo o preconceito corrente, o sentido de um texto é o que o autor desse texto quis dizer. Um preconceito não é necessariamente desprovido de verdade, mas a vantagem principal da identificação do sentido à intenção é a de resolver o problema da interpretação literária: se sabemos o que o autor quis dizer, ou se podemos sabê-lo fazendo um esforço – e se não o sabemos é porque não fizemos esforço suficiente –, não é preciso interpretar o texto. (COMPAGNON, 2010, p. 49).

Desse modo, a explicação do texto pela intenção torna a crítica literária inútil e a teoria literária supérflua, pois “se o sentido é intencional, objetivo e histórico, não há necessidade nem da crítica, nem tampouco da crítica da crítica para separar os críticos” (COMPAGNON, 2010, p. 49). É justamente por isso que a interpretação literária deve priorizar o texto, isto é, deve-se buscar aquilo que o próprio texto tem a dizer aos seus leitores, independente das possíveis intenções do autor. Nesse sentido, o leitor torna-se um sujeito autônomo no processo de significação do texto literário.

Ademais, em *A Tese da Morte do Autor*, Compagnon (2010, p. 50) retoma Barthes (1984) para sustentar que a obra literária, quando interpretada sob o viés da intencionalidade do autor, reduz-se a um mero material de confissões.

A explicação da obra é sempre procurada do lado de quem a produziu¹²⁵, como se, de uma maneira ou de outra, a obra fosse uma confissão, não podendo representar outra coisa que não a confidência. (COMPAGNON, 2010, p. 50).

No tocante à criação literária, Stierle (2006) e Iser (1996) postulam que o texto ficcional concretiza-se no ato de fingir que promove a irrealização do real e a realização do imaginário, a partir dos processos de seleção e de combinação dos elementos organizacionais do texto. Ao abordar sobre os atos de fingir, Iser (1996) enfatiza a relação tríplice (real – fictício – imaginário) como uma propriedade essencial do texto ficcional, uma vez que o ato de fingir se alia ao imaginário para transgredir os limites da realidade objetiva e pragmática. Consoante a Iser (1996), o procedimento de irrealização do real é a conversão da realidade repetida em signos, ao passo que a realização do imaginário diz respeito à perda do caráter difuso do imaginário devido à determinação que experimenta no ato de leitura. É válido ressaltar, no entanto, que o imaginário não se torna real pela determinação conquistada nos atos de fingir, embora ele se revista da aparência de realidade e possa, dessa forma, atuar no mundo.

No ato de fingir, o imaginário ganha uma determinação que não lhe é própria e adquire, deste modo, um predicado de realidade; pois a determinação é uma definição mínima do real. (ISER, 1996, p. 959).

Outro caminho para se compreender os procedimentos de irrealização do real e realização do imaginário, propostos por Iser (1996), é por meio da ideia de “pacto ficcional” na qual “autor e leitor saem do ‘deserto do real’ e suas regras, e descem às profundezas da existência, desrealizando esse mundo, tirando sua consistência para dar consistência a um mundo acessível pelo texto.” (NODARI, 2015, p. 82). Por esse viés, a ficção é capaz de transcender as limitações e a aridez da realidade e, em mesma medida, criar um novo mundo que pode ser acessado, unicamente, pela via da ficção.

3. A morte do autor na poesia Drummondiana

Tendo em vista as concepções de Compagnon (2010), Iser (1996) e Stierle (2006), a presente pesquisa dedicou-se à investigação do *eu* discursivo nos seguintes poemas de Carlos Drummond de Andrade extraídos, respectivamente, dos livros *Claro Enigma* (2001) e *Sentimento do Mundo* (2001):

Confissão

Não **amei** bastante **meu** semelhante,
 não **catei** o verme nem **curei** a sarna.

¹²⁵ BARTHES. La Mort de l’Auteur, p. 62.

Só **proferi** algumas palavras,
melodiosas, tarde, ao voltar da festa.

Dei sem dar e **beije** sem beijo.
(Cego é talvez quem esconde os olhos
embaixo do catre.) E na meia-luz
tesouros fanam-se, os mais excelentes.

Do que restou, como compor um homem
e tudo o que ele implica de suave,
de concordâncias vegetais, murmúrios
de riso, entrega, amor e piedade?

Não **amei** bastante sequer a **mim** mesmo,
contudo próximo. Não **amei** ninguém.
Salvo aquele pássaro -vinha azul e doido-
que se esfacelou na asa do avião.
(ANDRADE, 2001, p.10, grifo nosso).

Confidência do Itabirano

Alguns anos **vivi** em **Itabira**.
Principalmente **nasci** em **Itabira**.
Por isso **sou** triste, orgulhoso: de ferro.
Noventa por cento de ferro nas calçadas.
Oitenta por cento de ferro nas almas.
E esse alheamento do que na vida é porosidade e comunicação.

A vontade de amar, que **me** paralisa o trabalho,
vem de **Itabira**, de suas noites brancas, sem mulheres e sem horizontes.
E o hábito de sofrer, que tanto **me** diverte,
é doce herança itabirana.

De **Itabira** trouxe prendas diversas que ora te **ofereço**:

esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil;

este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;

este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;

este orgulho, esta cabeça baixa...

Tive ouro, **tive** gado, **tive** fazendas.

Hoje **sou** funcionário público.

Itabira é apenas uma fotografia na parede.

Mas como dói!

(ANDRADE, 2001, p.10, grifo nosso).

À luz das leituras dos poemas supracitados, pode-se assegurar, a priori, que os usos pronominais e as desinências verbais – marcação do *eu* discursivo – tende a induzir o leitor mais desatento à compreensão do *eu* enquanto referência direta ao sujeito empírico do poeta. Todavia, é precípuo que o leitor esteja cômico de que o *eu* referido nos poemas é o eu lírico, isto é, um elemento literário perpassado pelo imaginário. Nesse sentido, é notório enfatizar que ocorre, como bem fundamenta Mallarmé¹²⁶ (1945), “o desaparecimento elocutório do poeta, que cede a iniciativa às palavras”. Ainda nesse viés, Compagnon (2010, p.50) nutre-se da postulação de Émile Benveniste (1956) sobre *La Nature des Pronoms* [A Natureza dos Pronomes] para salientar que:

O autor cede, pois, o lugar principal à escritura, ao texto, ou ainda, ao ‘escriptor’, que não é jamais senão um ‘sujeito’ no sentido gramatical ou linguístico, um ser de papel, não uma ‘pessoa’ no sentido psicológico, mas o sujeito da enunciação que não preexiste à sua enunciação mas se produz com ela, aqui e agora. (COMPAGNON, 2010, p.50).

Cabe ressaltar, ainda, que no poema *Confidência do Itabirano* há, além da marcação do *eu* enunciativo, diversas referências à cidade de Itabira, cidade natal de Carlos Drummond de Andrade. No entanto, para que haja uma produção de sentido adequada às especificidades do gênero literário, é fundamental que o leitor saiba que, apesar de Itabira ser um elemento extraído da realidade, ao inserir-se no universo das combinações poéticas ela se submete a um processo de desrealização. Dito de outro modo, a organização poética possibilita que um elemento proveniente do campo de referência extratextual se torne, na ficção, um potencial plurissignificativo que, por sua vez, será capaz de instigar a ação imaginativa dos leitores.

4. A biografia e a crítica literária

Com o objetivo de compreender, de maneira mais eficiente, os imbrólios que perpassam os estudos biográficos e os estudos literários, faz-se conveniente recorrer às

¹²⁶ MALLARMÉ. Oeuvres complètes, p. 366.

conjecturas presentes na obra *Teoria da Literatura*, de René Wellek e Austin Warren. No capítulo destinado às discussões acerca da literatura e da biografia, Wellek e Warren (1987) definem o método biográfico como um estudo extrínseco, isto é, extraliterário, que considera o autor a óbvia causa determinante de uma obra. Todavia, os teóricos esclarecem que – em outras palavras - ainda que haja o vínculo autobiográfico, o conteúdo da obra ficcional é ressignificado pela *mimesis* literária. Sendo assim, as possíveis marcas da subjetividade do autor tornam-se, na ficção, matérias universais para além da particularidade do autor. Em síntese, a ação mimética permite que os sentimentos individuais como, por exemplo, o amor, no verso “Não amei bastante meu semelhante” (ANDRADE, 2001, p. 10.), sejam transfigurados em sentimentos e experiências para além de um único indivíduo.

Nessa acepção, Wellek e Warren (1987) afirmam que a biografia não exerce nenhuma contribuição para a crítica literária, pois que o critério de sinceridade – validação do material biográfico – é invalidado nas análises que visam avaliar a literatura em função da verdade biográfica.

O poema existe; tenha ou não sido vertidas lágrimas, as emoções pessoais passaram – e não podem ser reconstituídas, nem há necessidade de que o sejam. (WELLEK E WARREN, 1987, p. 93)

Essa concepção de Wellek e Warren (1987) retoma a postulação de Compagnon (2010, p.49), mencionada no início deste artigo, acerca da inutilidade da crítica literária para a tese intencionalista, uma vez que se o sentido do texto encontra-se unicamente no autor, a interpretação literária torna-se dispensável. Ademais, é essencial evidenciar que a noção de intenção do autor equipara o texto literário, cuja linguagem é plurissignificativa, ao texto autobiográfico, de natureza pragmática e de sentido mais unívoco. Dessa forma, a produção de sentidos da obra ficcional detém-se a uma leitura restritiva – aquilo que o autor quis dizer – que impossibilita a transgressão da dupla articulação do signo linguístico e, com isso, contradiz com a proposta emancipatória da literatura.

5. Considerações finais

Diante das problematizações tecidas no decorrer deste artigo, é notório afirmar que, com a destituição do papel do autor como único detentor do sentido do texto, concede-se ao leitor a autonomia imaginativa no processo de significação dos textos de natureza literária. Em linhas sumárias, ocorre uma expansão de papel em que o leitor se transforma também em autor dos sentidos do texto e o autor, por sua vez, deve ser entendido também como um leitor de sua obra. Com isso, pode-se observar que, se a priori o autor era considerado um indivíduo detentor dos significados de suas próprias criações artísticas, a posteriori é pertinente declarar que se há alguém capaz de atuar com legitimidade sobre o texto literário e, de modo específico sobre o texto poético, esse elemento só pode ser o leitor.

Quanto à explicação, ela desaparece com o autor, pois que não há sentido único, original, no princípio, no fundo do texto. Enfim, último elo do novo sistema que se deduz inteiramente da morte do autor: o leitor, e não o autor, é o lugar onde a unidade do texto se produz, no seu destino, não na sua origem; mas esse leitor não é mais pessoal que o autor recentemente demolido, e ele se identifica também a uma função: ele é ‘esse alguém que

mantém reunidos, num único campo, todos os traços de que é constituída a escrita¹²⁷.(COMPAGNON, 2010, p. 51).

Por fim, conclui-se que, com as ruínas do império do autor, a literatura reafirma a sua natureza plurissignificativa ao possibilitar que os leitores experienciem as mais variadas formas de existir, resistir e transgredir a aridez do real. A linguagem poética é, por assim dizer, uma das maneiras mais eficientes para se subverter a nossa insípida realidade, limitada pelos sentidos pré-estabelecidos social e historicamente.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, C. D. **Claro Enigma**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRADE, C. D. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BARTHES, Roland. **La mort de l' auteur** (1968). *Le bruissement de la langue*. Paris: Éd. du Seuil, 1984. (Reedição Col. Points).

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria. Literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária**. Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996b.

MALLARMÉ, Stéphane. **Oeuvres complètes**. Paris: Gallimard, 1945. (Col. Bibl. de la Pléiade).

NODARI, Alexandre. **A literatura como antropologia especulativa**. In _____. *Revista da Anpoll*, n. 38, p. 75-85, Florianópolis, Jan./Jun. 2015.

STIERLE, Karlheinz. **A ficção**. Tradução de Luiz Costa Lima. (Novos Cadernos de Mestrado, v. 1). Rio de Janeiro: Caetés, 2006.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da Literatura**. *Literatura e Bibliografia*. 5ª ed. Publicações Europa-América (Biblioteca Universitária), 1987. p. 87-93.

¹²⁷ BARTHES. La Mort de l' Auteur, p. 67.

A LEITURA DE POESIA COMO VIA DE EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO

MIRELLA CARVALHO DO CARMO, LEANDRO MARINHO LARES

Universidade Federal de Lavras

mirella.carmo@estudante.ufla.br; leandromlares@gmail.com

Resumo. *O texto literário é precípua para o desenvolvimento da sensibilidade e da criticidade dos sujeitos. Por esse viés, a arte literária é concebida por Antonio Candido, em “O direito à literatura”, como um bem inalienável, uma vez que ela garante a integridade humana. Assim, é crucial que o professor de literatura aborde as especificidades da linguagem literária e do gênero lírico, na medida em que o ato de ler poesia viabiliza a transgressão dos sentidos convencionados social e historicamente.*

Palavras-Chave. *Leitura de Poesia. Educação. Sala de aula. Emancipação.*

Abstract. *Literature texts are essential to improve the sensibility and the criticality of our society. In his essay “Right to literature”, Antonio Candido understands the literary art as a necessary cultural product that ensures integrity to the mankind. Therefore, literature teachers have to approach some specific topics of the literary language and the poetry genre in classroom. It is very important because the poetry reading enables the student able to go beyond the traditional historic and social values.*

Keywords. Reading poetry. Education. Classroom. Emancipation.

1. Introdução

No irretocável ensaio “O direito à literatura”, Antonio Candido (2004) concebe o texto literário como um espaço dialógico que nos permite refletir sobre questões éticas, estéticas, políticas e sociais. Como professores de literatura, precisamos ter consciência de que a arte proporciona uma via de acesso ao conhecimento tão legítima quanto a da ciência empírica, por exemplo, tradicionalmente privilegiada no espaço escolar. O fato principal é que o texto estético guarda um enorme potencial humanizador. E para que fique clara a nossa perspectiva sobre o que é “humanização”, citamos as seguintes palavras de Candido:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) 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 momentos da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Ibid., p. 180).

O objetivo do presente artigo é destacar a importância da literatura no ensino básico. Para tanto, focalizaremos o estudo do gênero poesia a fim de discorrer sobre importantes aspectos que nós, professores de literatura, precisamos considerar para que nossas aulas sejam, de fato, acolhedoras e dialógicas. Nesse sentido, nos alinhamos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o intuito de

defender o ensino de poesia em todos os níveis de ensino e para todas as classes sociais. À luz dos documentos oficiais, acreditamos que seja possível alcançar sequências didáticas verdadeiramente enriquecedoras:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (...) No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética (BRASIL, 2017, p. 138)

Por motivos didáticos, dividimos nosso artigo em duas partes. Na primeira, apoiamos na ótica de Candido (2004), que concebe a literatura como um direito humano. Com efeito, a leitura de poesia em sala de aula é um componente indispensável para o desenvolvimento da sensibilidade e do senso crítico dos alunos. Na segunda parte, apresentamos tópicos substanciais para que os docentes de literatura estejam aptos a ministrar aulas interativas e plurais em vez das tradicionais aulas de “história da literatura”, que são predominantes no espaço escolar. Para isso, buscamos amparo em teóricos como Souza (1999), Iser (2002) e Stierle (2006).

2. Poesia e emancipação

Em seu ensaio “O direito à literatura”, Antonio Candido (2004, p. 173) retoma o sociólogo francês Lebrét para discorrer sobre a compressibilidade e a incompressibilidade dos bens. De acordo com o crítico, os bens compressíveis caracterizam-se pela frivolidade como é o caso, por exemplo, dos cosméticos e dos artefatos luxuosos. Por outro lado, os bens incompressíveis são, em essência, inalienáveis, haja vista que não podem ser negados a ninguém, como é o caso da moradia e da alimentação. À vista disso, Candido classifica a literatura como um bem incompressível, uma vez que ela é precíua para a garantia da integridade espiritual dos sujeitos.

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (Ibid., p. 174).

Não obstante, Candido (2004, p. 172) incorpora a arte, de modo geral, aos direitos humanos, pois, segundo ele, há necessidades profundas do sujeito que só podem ser saciadas a partir da contemplação das diversas formas de manifestações artísticas. Por esse viés, Candido assinala que a capacidade de tecer ficções é uma condição antropológica que constitui um ponto de interseção entre todas as civilizações humanas.

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela. isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco (Ibid., pp. 174-175)

Nessa mesma linha de raciocínio, Karlheinz Stierle retoma o pensamento de Rousseau para afirmar que a linguagem possibilita a conferência de realidade ao não real. Sendo assim, enquanto leitores, os estudantes podem transitar por diferentes mundos literários e acumular experiências humanizadoras.

O segundo discurso de Rousseau Sur l'origine de l'inégalité (1755) concebe a diferença originária mínima entre o homem e o animal por uma negatividade, que se converte no momento impulsor da diferença irreversível e crescente entre natureza e cultura. O homem inventa suplementos para a falta e, deste modo, supera infinitamente a própria carência. A linguagem se converte em possibilidade de dar realidade ao não-real. A própria linguagem é ficção, condiciona novas ficções objetivas. (STIERLE., 2006, p. 62).

3. Poesia e escola: uma proposta para professores de literatura

Sabemos que a literatura consolida um espaço dialético, mas como favorecer o diálogo em nossas salas de aula? Em primeiro lugar, é necessário que os professores de literatura estejam conscientes das considerações da BNCC e dos PCN, que tem como um de seus objetivos: “recuperar, por meio do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (BRASIL, 2000, p. 24). Em segundo lugar, é desejável que os professores de literatura estejam atentos a certos pontos teóricos para que possam aplicá-los em aula, com as devidas adequações aos níveis de ensino. É preciso ter em mente esses conceitos abstratos para conduzir nossos alunos a reflexões como:

- A. A escrita de um poema envolve muito labor artístico. Logo, não podemos reduzir a existência de uma obra a um mero “momento de inspiração”;
- B. A literatura tem linguagem própria, isto é, o signo pragmático é diferente do signo estético. Logo, a leitura de poesia distingue-se, e muito, da leitura de textos que circulam em esferas jornalísticas, científicas e cotidianas;
- C. O texto poético equilibra forma e conteúdo a fim de proporcionar significações *plurais*. Portanto, é preciso respeitar as múltiplas leituras que, potencialmente, vão surgir em sala de aula.

3.1. Labor artístico

Em seu ensaio “Poesia e Pensamento Abstrato”, Paul Valéry (1999) afirma que o instrumento poético se constitui de uma perturbação inicial e sempre acidental que caracteriza a inspiração. Todavia, Valéry ratifica que a poesia não é, apenas, um produto da inspiração,

pois o fazer poético requer também um trabalho matemático com a linguagem. Não obstante, Valéry sustenta que, apesar do universo poético assemelhar-se ao universo onírico nos aspectos ligados às irregularidades e às inconstâncias, a poesia apresenta um redimensionamento dos objetos do mundo comum por intermédio da arte da linguagem e, mais do que isso, de uma metalinguagem. Sendo assim, o estado poético, por si só, não origina um poeta, do mesmo modo que, conforme postula Valéry (1999, p. 206), “não basta ver um tesouro no sonho para encontrá-lo, ao despertar, brilhando ao pé da cama”.

Todas as coisas preciosas que se encontram na terra, o ouro, os diamantes, as pedras que serão lapidadas estão disseminadas, semeadas, avarentamente escondidas em uma quantidade de rocha ou de areia, onde o acaso às vezes faz com que sejam descobertas. Essas riquezas nada seriam sem o trabalho humano que as retira da noite maciça em que dormiam, que as monta, modifica, organiza em enfeites. Esses fragmentos de metal engastados em matéria disforme, esses cristais de aparência esquisita devem adquirir todo seu brilho através do trabalho inteligente. É um trabalho dessa natureza que realiza o verdadeiro poeta. (VALÉRY, 1999, p. 215)

Ainda nesse caminho, Wellek e Warren (1987), em “Literatura e Psicologia”, discorrem acerca da dupla identidade do artista para explicitar as duas fases da criação artística: a fase do possesso e a fase do artífice. A primeira fase remete ao momento da inspiração em que o poeta possesso e intuitivo coloca-se em um contato quase mediúnico com a matéria poética. A segunda fase, por sua vez, refere-se ao instante em que o poeta artífice assume o papel de artesão da matéria informe adquirida na etapa da inspiração, em outras palavras, diz respeito à capacidade do artista de racionalizar e de moldar matematicamente o material poético.

Existe, sem dúvida, um par tipológico constituído pelo *possesso*, isto é, o poeta automático, ou obsessivo, ou profético, e o *artífice*, ou seja, o escritor que é primordialmente um fabricante bem preparado, hábil, responsável. Esta distinção afigura-se histórica, em parte: o *possesso* é o poeta primitivo, o vidente; depois vem o poeta romântico, o poeta expressionista, o surrealista – acrescentaríamos nós. Já os poetas profissionais, formados pelas escolas de bardos da Irlanda e da Islândia, os poetas do Renascimento e do Neoclassicismo, são *artífices*. É, todavia, evidente que estes tipos não devem ser entendidos como excluindo-se mutuamente: são tipos polares; e, no caso de grandes escritores – incluindo tanto Milton, Poe, James e Eliot como Shakespeare e Dostoievsky –, temos de conceber o escritor como *artífice* e como *possesso* simultaneamente, por reunir uma visão da vida obcecadamente sentida e uma preocupação precisa, consciente, com a apresentação dessa visão. (WELLEK; WARREN, 1987, p. 100).

3.2. Aspectos formais

No tocante à criação literária, Souza (1999) sustenta que a cadência rítmica está intrincada à poesia. O teórico elenca cinco fatores comuns aos textos poéticos: (1) versificação, (2) metrificação ou versos livres, (3) rimas, (4) aliteração e assonância e (5) refrão ou estribilho. Conforme Souza (Ibid., p. 20-21) essas características, baseadas no fator “ritmo”, possibilitam distinguir o gênero poesia do gênero prosa, pois a estrutura – composta por versos, métricas e refrãos – funde-se aos aspectos sonoros – relacionados à rima, à aliteração e à assonância – e engendra uma organização linguística exclusiva do texto poético.

Levando em conta essas considerações, os docentes de literatura devem enfatizar com os alunos que a poesia se constitui de uma unidade entre forma e conteúdo. Para isso, é

necessário que o professor ensine os estudantes a observar a estruturação de um poema para que, assim, eles sejam capazes de compreender a expansão semântica de um texto poético a partir das especificidades desse gênero literário.

Por esse viés, o docente pode, por exemplo, após uma explicação sobre os aspectos formais do gênero poesia, orientar seus alunos para a seguinte análise do poema “Memória”, de Carlos Drummond de Andrade (2012, p. 26):

¹A/²mar/³o /⁴per/⁵**di**/do [B]

¹Dei/²xa/³con/⁴fun/⁵**di**/do [A]

¹Es/²te/³co/⁴ra/⁵**ção**. [B]

¹Na/²da/³po/⁴de o ol/⁵**vi**/do [A]

¹Con/²tra o/³sem /⁴sen/⁵**ti**/do [A]

¹a/²pe/³lo/⁴do/⁵**Não**. [B]

¹As/²coi/³sas/⁴tan/⁵**gi**/veis [C]

¹Tor/²nam/³-se in/⁴sen/⁵**si**/veis [C]

¹à/²pal/³ma/⁴da/⁵**mão**. [B]

¹Mas/²as/³coi/⁴sas/⁵**fin**/das, [D]

¹Mui/²to/³mais/⁴que/⁵**lin**/das, [D]

¹e/²ssas/³fi/⁴ca/⁵**rão**. [B]¹²⁸

Em síntese, a análise estrutural do poema supracitado permitirá aos alunos elaborar as seguintes conclusões: (1) o poema segue uma estrutura de rimas AAB-AAB; CCB-DDB, o que confere cadência à leitura; (2) o poema é formado por redondilhas menores, isto é, cada verso possui cinco sílabas métricas, o que facilita a memorização e a declamação; (3) no último terceto, por exemplo, é possível observar a repetição do som vocálico “a” (assonância) seguido do som consonantal “s” (aliteração).

3.3. Pluralidade de significações

O professor de literatura jamais pode atuar como uma espécie de detentor do sentido final de um poema, como se detivesse a chave para a “verdade”. Isso porque, quando falamos em literatura, falamos em um material que só ganha vida no ato de leitura. Sendo assim, o que um aluno pensa sobre um poema pode ser completamente diferente do que o outro pensa. E, ainda assim, ambas as leituras podem se completar.

Aliás, a noção tradicional de “certo” ou “errado” cai por terra nas aulas de literatura, uma vez que o objetivo do aluno não é desvendar uma resposta específica, mas sim interagir com o texto. É nessa interação, nesse processo exotópico, que o aluno experimenta o olhar do outro (personagem, eu lírico, narrador) e se constitui como sujeito. Afinal, na leitura “o

¹²⁸ As sílabas em negrito correspondem à tônica final; os números correspondem à contagem de sílabas métricas; as letras entre colchetes remetem à estrutura das rimas.

sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com o outro sentido (do outro) (...) [o sentido] deve contatar com outro sentido para revelar os novos elementos de sua perenidade” (BAKHTIN, 2010, p. 386).

Em “Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional”, Wolfgang Iser (2002) destaca três processos fundamentais para a arquitetura das ficções: a seleção (procedimento em que o poeta tematiza qualquer elemento do mundo), a combinação (momento em que o poeta “brinca” com o potencial semântico dos itens selecionados) e o desnudamento (ato em que a poesia declara que seu discurso é fictício, mas que, ainda assim, diz muito sobre a realidade). Desses procedimentos, destacamos a combinação, a qual possibilita a expansão dos campos semânticos (Ibid., p. 963). Em outras palavras, no campo literário, o signo frequentemente deixa de ter sua significação pautada na dupla articulação saussuriana. Por isso, “escuridão” pode significar “luz”, e “luz” pode significar “escuridão” em uma poesia. Com isso em mente, imaginemos a leitura de “No meio do caminho” em uma aula de literatura:

No meio do caminho tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 No meio do caminho tinha uma pedra
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 Na vida de minhas retinas tão fatigadas
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 No meio do caminho tinha uma pedra.
 (ANDRADE, 2013, p. 36)

É absolutamente impossível precisar qual é a significação de “pedra” nesse poema de Drummond. Desse modo, o sentido vai variar conforme o imaginário do aluno. Para alguns alunos “pedra” pode, de fato, ter um sentido literal, isto é, pode ser um obstáculo físico inserido na cena. Para outros, “pedra” pode ter cunho metafórico, pode representar as dificuldades da vida, a situação política do país, entre outras infinitas interpretações. O importante é que nós, professores de literatura, estejamos aptos a respeitar essa pluralidade de sentidos dentro da sala de aula, pois é na diversidade que nos construímos e reconstruímos.

4. Considerações finais

Tendo em vista as discussões propostas neste artigo, é incisivo assegurar que a literatura deve ser acessível para todos os níveis educacionais e sociais, pois é um direito humano. Ademais, pelo fato da literatura transsubstanciar a realidade, os problemas sociais são, por vezes, denunciados e desnudados pelas criações artísticas. Assim, a miséria, a iniquidade, a guerra e a fome, por exemplo, tornam-se materiais literários. Dessa forma, a leitura de tais obras possibilita aos leitores uma visão mais ampla e consciente em torno da sua própria realidade e, conseqüentemente, desperta nesses sujeitos um desejo de reconfigurar o *status quo* e combater as injustiças sociais. Com isso, a leitura de poesia no espaço escolar

efetiva-se como um modo eficiente de desenvolver, dialeticamente, a consciência subjetiva e social dos alunos, uma vez que estimula o pensamento crítico acerca de si mesmo, do seu semelhante e do mundo, além de favorecer a imaginação, a criatividade e a sensibilidade dos estudantes.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Claro Enigma**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **Alguma Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019. 8h50min00seg.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019. 9h00min00seg.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no ficcional. Tradução de Heidrun Krieger Olinto e Luiz Costa Lima. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **Teoria da literatura em suas fontes**: vol. 2. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. Gêneros Literários. In: JOBIM, José Luis. **Introdução aos termos literários**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

STIERLE, Karlheinz. **A ficção**. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Caetés, 2006.

VALÉRY, Paul. Poesia e pensamento abstrato. In: **Variedades**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da Literatura**. Tradução de José Pala e Carmo. Lisboa: Europa- América, 1987.

DA TATUAGEM AO INSTAPOEMA: UMA AUTONARRATIVA COMO CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES MÚLTIPLAS

PALOMA GUIMARÃES DE LIMA¹

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

guimaraesdelima21@gmail.com

Resumo: *O sujeito contemporâneo busca modos para (des)(re)construir regimes de verdade e de criar realidades outras, que, por meio narrativas de si, ressignifica suas identidades. Faço, assim, uma análise discursivo-desconstrutivista de bioidentidades, influências e conquistas que compõem a pele marcada por tatuagens e algumas representações do sujeito materializadas em um instapoema de Rupi Kaur, apropriando-me da autoetnografia para (re)avaliar contribuições/influências de pesquisa intersubjetiva.*

Palavras-chave: *Tatuagem; Autoetnografia; Instapoesia; Narrativas de Si; Modos de Subjetivação.*

Abstract: *The contemporary subject seeks ways to deconstruct and (re)build regimes of truth and to create other realities, which, through narratives of self, resignifies their identities. Thus, I use a discursive-deconstructivist perspective to analyze of bioidentities, influences and achievements that make up the skin marked by tattoos and some representations of the subject materialized in a Rupi Kaur instapoem, appropriating self-ethnography to (re)evaluate intersubjective research contributions/influences.*

Keywords: *Tattoo; Autoethnography; Instapoetry; Narratives of self; Subjectivation Modes*

1. Peles-telas e telas-peles: a representação identitária da tatuagem aos instapoemas

Os indivíduos contemporâneos usam suas peles-telas para imprimir e exprimir um “eu” perene ressignificado em um espaço-tempo marcado. Isso porque suas representações se dão em conjunto com as práticas culturais pós-modernas que extrapolam de suas peles-cápsulas e são ressignificadas a partir de suas manifestações, não só no mundo físico, como também dentro de suas redes sociais. Isto é, grosso modo, nós nos ressignificamos a partir da bioidentidade (ORTEGA, 2006), com a qual nos desprendemos de uma identidade fixa para construirmos bioidentidades.

Com a bioidentidade, deslocamos a construção e descrição de si para a exterioridade de nossos corpos, de modo a colocar a alma e os pensamentos virados para fora, estampados em nossa pele e em nossas produções culturais. Sendo assim, é necessário partir da premissa de Rose (2001, p. 139) e descentralizar o eu, para compreendermos os sujeitos como modos outros que, com base nas mudanças culturais, criam “novas imagens de subjetividade: como socialmente construída; como dialógica; como inscrita na superfície do corpo; como espacializada, descentrada, múltipla, nômade; como o resultado de práticas episódicas de autoexposição, em locais e épocas particulares” (ROSE, 2001, p. 139).

Em outras palavras, os sujeitos, para serem compreendidos, precisam ser vistos a partir destas relações de si com o outro - seja o outro humano ou coisa - e segundo as narrativas escritas *por* e inscritas (n)ele. Inscrituras e escrituras essas que se dão em uma língua falha e que, segundo Derrida (2001), não pertence ao sujeito e a sujeito algum, embora tenha-se a impressão de que, segundo Coracini (2010, p. 127), “algo está impresso em nós de que a língua que denominamos materna, a língua que nos constitui enquanto sujeitos, que nos faz sujeitos, nos pertence e, com ela, todos os arquivos culturais que constituem a memória de um povo, do povo que nos acolhe(u)”. E que, neste caso, assumo as tatuagens, bem como a instapoesia, como partes desses arquivos culturais que compõem a mim e a outros sujeitos contemporâneos.

Dessa forma, derivando da ideia de que nós -, indivíduos contemporâneos -, usamos de suas peles-telas para imprimir e exprimir um “eu” múltiplo, busco, neste ensaio, traçar uma cartografia social da narrativa do eu marcada na pele, olhando primeiro para as minhas próprias construções identitárias, por meio de uma escrita híbrida de ensaio/ relato, para então analisar a narrativa impressa nos instapoemas, gênero multimodal da ciberliteratura, no intuito de compreender a ambas (juntas e separadas) como tecnologias de si.

Para compreender melhor esses modos de subjetivação, recomenda-se olhar para ambos os agenciamentos pelas “tecnologias de si” de Foucault (1982/2014 apud ASSUNÇÃO & MENDONÇA JORGE, 2014, p. 153), pois é preciso compreender que, atualmente, as mídias e as redes sociais exercem também o papel de “governabilidade” e “autogovernabilidade”, onde encarregam-se de desenvolver relações de poderes em formas disciplinares, as quais, mesmo criando narrativas de como querem ser vistos/ reconhecidos pelo outro, não é tudo que é permitido nessa autoexposição, nem é tudo que é desejado expor. E, se expor, há sempre máscaras, toques de lirismos e melodias que alteram e dão tons higienizados às narrativas de si.

Meu intuito aqui é evidenciar-me como pesquisadora afetada não só por seu objeto, como analisada por ele/ por mim, reconhecendo-me com/ nas identidades femininas presentes no instapoema de Rupi Kaur, tornando-me, assim como apontem Jobim-Souza e Carvalho (2016) sujeito do conhecimento e, ao mesmo tempo, “matéria” de conhecimento.

2. Cartografia social: a representação do sujeito contemporâneo em dois modos

Os indivíduos sempre buscaram formas de contar suas histórias e se fazer conhecer pelo outro. Dentre as muitas formas de contar suas histórias e criar narrativas de si, os sujeitos contemporâneos, afetados por mudanças culturais, ao passo que transformam suas peles em telas para ultrapassar os limites de seus corpos, utilizam também de redes sociais, como tecnologias de si (ASSUNÇÃO e JORGE, 2014), para amplificar seus sentidos em contato com as realidades, de acordo como são acoplados a si, transformando, assim, suas vivências.

Ambos os modos de escapes que os indivíduos encontram podem ser reconhecidos como formas de resistências. Como afirmou Foucault (1996), onde há poder há resistência. Isto porque as práticas de liberdade inseridas nessas relações de poder não são exteriores a elas. Ou seja, como forma de edificar suas identidades, ou melhor, seus modos de subjetivação, os sujeitos constroem espaços para alargar o que são, dando novos corpos “com

umbral de sensibilidade” (DELEUZE, 1996 apud DOMÉNECH et al., 2001, p. 132). Por esta razão, assumo, neste trabalho, a cartografia social, especialmente a abordada por Gilles Deleuze e Félix Guattari, como método para compreender estas construções de si, tanto em seus corpos, como em suas produções ciberliterárias, olhando primeiro para as minhas próprias construções identitárias, por meio da autoetnografia e de meu reconhecimento com as identidades femininas presentes nos instapoemas de Rupi Kaur.

Pensando na diversidade enquanto matéria do pensamento e das representatividade do sujeito, que Deleuze e Guattari desenvolvem a cartografia como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática: princípio “inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 21 apud PASSOS et al, 2015, p. 10). Isso porque a cartografia mapeia paisagens psicossociais, nas quais os mundos que se criam possibilitam o exercício de nossos afetos, sobretudo os desejos. Por este modo, o cartógrafo se interessa, acima de tudo, nas materialidades do desejo, no campo social. Assim, a subjetividade é

produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, se semiotização – ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica – não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquinais, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim, sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infrahumana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, de modos de memorização e de produção idéia, sistemas de inibição e de automatismo, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc) (GUATTARI E ROLNIK, 1999. p. 31).

Ao elaborar o princípio da cartografia social, Deleuze e Guattari (1999) aderem os pensamentos foucaultianos. Assim, o método cartográfico oferece pistas para os estudos dos processos de subjetivação. A proposta de Foucault e Deleuze traz a cartografia como alternativa da análise do presente, possibilitando o encantamento e, também, a análise crítica do que somos e de nosso tempo. Katrup e Pozzana (2015) afirmam que a cartografia cria seus próprios dispositivos, produzindo novos movimentos de explicitação, que geram outros efeitos de produção-transformação. Com este apontamento das autores que justifico a utilização do método de autoetnografia por este ser

um método que se sustenta e se equilibra em um “modelo triádico” (Chang, 2008) baseado em três orientações: a primeira seria uma orientação metodológica – cuja base é etnográfica e analítica; a segunda, por uma orientação cultural – cuja base é a interpretação: a) dos fatores vividos (a partir da memória), b) do aspecto relacional entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e c) dos fenômenos sociais investigados; e por último, a orientação do conteúdo – cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo. Isso evidencia que a reflexividade assume um papel muito importante no modelo de investigação autoetnográfico, haja vista que a reflexividade impõe a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita pelo pesquisador da sua própria contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e os resultados consequentes da sua investigação (SANTOS, 2017, p. 218).

Com este método, exponho minhas inscritas em relações com as instapoeisas, para me fazer, neste ensaio, matéria de conhecimento, pois a investigação aqui se dá pelas conexões dos agenciamentos, englobando a produção tanto da subjetividade como dos territórios (pele-tela, instagram).

3. Tatuada: a pele-quadro como narrativa de si

Tatuar-se é uma forma de lúdica de introduzir as mudanças pelas quais passamos. Afetados pelas influências de amigos e celebridades, a tatuagem se tornou um recurso acessível para contarmos as nossas conquistas através da pele-tela marcada. Afinal, como sugere Deleuze, o sujeito deixa de ser definido como uma unidade para ser compreendido como esta composição de identidades múltiplas, resultantes de dobras, figura esta na qual o entendimento e elaboração de subjetividade “faz referência a processos, relações de movimento e descanso, capacidades de afectar e ser afetado, definindo, pois, modos de individuação, o que não correspondem a um sujeito” (DOMÉNECH et al., 2001, p. 123). Ou seja, as tatuagens de um indivíduo faz parte de seus processos de subjetivação ao desempenhar este papel de afectação, no qual o ser dá sentido à figura e a figura ao ser. Como num movimento de relação e descanso.

O registro de si em si é como a memória que, por muitos anos o humano cultivou, primeiro, oralmente, depois por registros no espaço e até mesmo em sua própria pele. Isso porque “a memória se torna participante do processo de identidade, como praxe e representação da sociedade” (BARROS; AMÉLIA, 2009, p. 56), porque a memória é o mecanismo que utilizamos para retornar, de alguma forma, ao passado, que nos remete ao desejo de completude do que somos e de como somos.

Em outras palavras, a derridiana Coracini (2010, p. 129) argumenta que

a memória é constituída de um sem-número de espectros, de fantasmas, de espíritos se assim quisermos, de fragmentos de sujeitos que atravessa(ra)m nossa existência e que vão constituindo arquivos, ora mais, ora menos organizados, segundo a função que desempenha(ra)m na vida de cada um.

Assim, ao compreender a questão da memória como parte constitutiva do sujeito e também a ideia deleuziana do processo de subjetivação do sujeito com tudo que o envolve, começo então a relatar meus movimentos de relação com as tatuagens enquanto minhas dobras de subjetivação. A primeira marcou o sonho de infância que se realizou: o início da licenciatura em Letras. A coruja de olhar meigo, pousada sobre um galho com botões de flores e iluminada pela lua nova, carrega a companhia de um conselho para aquela criança “never lose hope”, nunca perca a esperança na educação (representada pela coruja, símbolo do conhecimento), pois mesmo em dias escuros, haverá sempre uma luz para guiar e incitar o desenvolvimento dos sonhos (os botões de flores).

O desejo da criança de oito anos, ficou expresso não somente na conquista da graduação, da realização em sala, como professora de línguas, mas também na pele do antebraço direito, como simbologia de liderança e luta em prol da educação. Com ela,

marquei e marco a parte de minha narrativa de professora, mas também aluna da vida, visto que, agora, tenho, de forma perene, “verdadeiras inscrições que vão se complexificando com o tempo, mas que não se apagam jamais” (CORACINI, 2010, p. 130). Ou seja, uma memória marca na superfície de meu braço.

Depois, a segunda veio com a certeza de que eu havia encontrado meu norte, o curso de Letras. A flor-de-lis fixada no topo das costas é o brasão dos três pilares do curso: a literatura, a linguística e a gramática. Como pensar num sujeito professora de português, sem fantasiar esse ser que transita pelas três áreas e por elas é afetado? Grandes áreas, grandes saberes, grandes desafios. Nessa dobra, componho a narrativa lírica com os seres através do discurso, da análise, da troca e do diálogo. E, consoante a este diálogo com o outro, veio a marca do diálogo com o mundo e a paixão pelos animais, acima do cotovelo esquerdo, na tentativa de representar essa relação da construção de saberes e vivências com a natureza metaforizada por um gato e um cão. Isto porque a tatuagem enquanto dobra se dá nestas incorporações sem totalidade, mas agenciamentos e representatividade. Afinal, nessa construção, a dobra

serve para nos deslocar, das anatomias mentais imaginárias e linguísticas fabricadas por nossas ciências sociais, para um universo de fluxos ou linhas de força geradas escolas ou oficinas, entre instituições. A subjetivação compreendida como dobra é um processo de agrupação, de agregação, de composição, de disposição ou agenciamento ou arranjo, de concreção sempre relativa do heteroêneo: de corpos, vocabulários, inscrições, práticas, juízos, técnicas, objetos que nos acompanham e determinam (DOMÈNECH et al., 2001, p. 124).

Em quinto, vieram os versos de Cora Coralina “nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas”, situados na costela e distribuídos em duas linhas sob a fonte de máquina de escrever, juntos com um triskle - amuleto da cultura celta que representa a busca por equilíbrio. Encontra-se nessas narrativas um desejo de dar a mim mesma

uma identidade no interior de uma estria particular, para atribuir significado [a minha] própria conduta e às condutas de outros em termos de agressão, amor, rivalidade, interno, e assim por diante. Isto é, falar sobre o eu tanto constitutivo das formas de autoconsciência e de autocompreensão que os seres humanos adquirem e exibem em suas próprias vidas quanto constitutivo das próprias práticas sociais (ROSE, 2001, p. 152).

Em sétimo, como um ato de rebeldia, veio a flor de lótus no alto do estômago, como simbologia da busca pela pureza espiritual, marcado pelo fato de que para ter espiritualidade, não necessariamente é preciso ter a bandeira de uma religião erguida. Em oitavo, os livros com a xícara de café alegoricamente marcando o fim da graduação e o grau de excelência no trabalho de conclusão de curso, o qual foi defendido depois de já ter passado no processo seletivo do mestrado. E, para este evento segundo, o ombro direito foi escolhido para carregar o “believe”, também em tom de aconselhamento à pesquisadora em construção de confiar mais em seu potencial.

Por fim e em comemoração ao primeiro semestre do curso de Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Arte, vieram os três flores dentro de um círculo inacabado epígrafes do meu caminhar pela tríade interdisciplinar do programa, e que, como pesquisadora, nunca

estarei pronta o suficiente, mas que serei persistente nas trincheiras da luta pela educação e pela representação feminina, seja por meio de suas peles-quadros ou por suas escritas-atos.

Entretanto, a leitura do outro nem sempre se dá como gostaríamos. Porque é movimento comum a sociedade impor aos indivíduos “autonarrativas”,

estórias sobre os eus culturalmente fornecidas, as quais, na passagem por suas vidas, fornecem os recursos dos quais os indivíduos lançam mão em suas interações mútuas e com eles mesmos. As narrativas são, na verdade, construções sociais, sofrendo alteração contínuas à medida que as interações avançam (ROSE, 2001, p. 154).

4. Instapoema: o eu-lírico de um modo de subjetivação em tela

Assimilar o sujeito como modos de subjetivação com o Outro requer também considerar suas relações com objetos e com as tecnologias na contemporaneidade - tarefa importante neste ensaio. Para tanto, preciso convidar a você leitor(a) a comigo nas “Tecnologias de Si” de Foucault (1982/2014 apud ASSUNÇÃO & MENDONÇA JORGE, 2014, p. 153), pois precisamos compreender que, atualmente, as mídias e as redes sociais exercem, nos dias de hoje, papel de “governabilidade”, posto que se encarregam de desenvolver relações de poderes em formas disciplinares, as quais, mesmo criando narrativas de como querem ser visto/ reconhecidos pelo Outro, não é tudo que é permitido na autoexposição.

Somos sujeitos voluntariamente engajados nas redes sociais, nos dias atuais. Construimos nossas narrativas apagadas pela sociedade com o intuito de pertencermos a uma possibilidade de existência (QUINET, 2002, p. 284 apud ASSUNÇÃO & MENDONÇA JORGE, 2014, p. 156). Assim, construimos um “eu” pelo interior da escrita, nesta caso, linguística e/ ou imagética, através de *selfies*, memes, desenhos.

Assim, com o apagamento e sufocamento desses nossos modos de subjetivação inscritos em nossas peles-telas, a instapoesia é este espaço em que o sujeito encontra espaço para, através de uma narrativa lírica e híbrida, ainda que de versos curtos, brancos e acompanhados de desenhos minimalistas de corpo(s), abordar, de maneira “higiênica” (ASSUNÇÃO & MENDONÇA JORGE, 2014, p. 158) e aceita até certo ponto e por determinado público, questões existenciais, em busca de modificar, (res)significar os limites que são impostos ao sujeito encapsulado em sua pele e também como forma de promover esse movimento, empoderando outros sujeitos.

A relação heterotópica proposta com este estudo vem para quebrar tal processo de higienização e, no limiar das construções da rede social e das representações identitárias, semear o conhecimento de si como um traço do empoderamento feminino.

Para tal, adota-se, nesta pesquisa, a perspectiva teórico-metodológica da análise do discurso no desenvolvimento de um estudo qualitativo-interpretativista, baseado na concepção foucaultiana de discurso, ou seja, como “possibilidades de verdade de dado momento

histórico-social, já que todo saber e, portanto, toda verdade possível envolve relações de poder” (ROSA et al, 2015, s/p). Isto permite justificar este estudo sobre as manifestações das mudanças da mulher contemporânea, materializadas no discurso lírico da instapoeta Rupi Kaur, entendendo-o como arquivo de lei do que pode ser dito, tomando o aparecimento de enunciados como acontecimentos (FERNANDES, 2012, p. 40) que dão voz(es) às necessidades íntimas, particulares e coletivas da mulher.

Captura de tela do Instapoema publicado no dia 8 de março de 2019.



Disponível em: <https://bit.ly/33U77A4>. Acesso em 08 out 2019

Evidencia-se, portanto, que a formação discursiva não é um espaço “estruturalmente fechado”, mas um espaço, frequentemente, “invadido” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras formações discursivas) que se repetem nela” (PÊCHEUX, 1990a, p. 314, *apud* FERNANDES, 2012, p. 24). Dessa forma, compreende-se a incitação à resistência ao “*glass ceiling*” que traz para o discurso literário um elemento do discurso empresarial. Ao mesmo tempo, vê-se a configuração de uma memória coletiva feminina na forma de “montanhas que crescem debaixo de nossos pés”, trazendo à tona tanto a memória de luta quanto a incitação à resistência.

Como consumidora e também autora, percebo que o modo de subjetivação do sujeito se dá na instapoesia ao se expor neste palco da confissão. Destarte, na relação do sujeito com as tecnologias digitais, em especial as redes sociais, pode-se entender o gênero digital como uma dobra do sujeito que busca, por meio da linguagem, “uma política que renuncia ao esquema opressão/ libertação/ identidade e que busca criar novas formas de experimentar e de sentir, como formas de resistências” (DEMÉNECH et al., 2001, p. 134), reivindicando, assim, identidades de caráter não-essencialistas e abrindo a possibilidade para, ao invés de identidade, assumir identificações, por estas últimas não serem fixas, nem impostas.

Tal modo de subjetivação (a instapoesia entendida como dobra) não é - assim como também não são as tecnologias de modo geral - neutra, utópica, muito menos inocente. Na instapoesia, o sujeito se mostra como este eu individual e coletivo (co-participante com o

Outro de comunidades e movimentos) que se (des)monta para se remonta em resistência que afeta e é afetada nesse limiar da vida contemporânea em que o público e o privado se imbricam, sem poderem se separar.

5. Um fechar sem cadeado: abrindo-se ao diálogo

A proposta deste ensaio foi trazer à tona dois modos de subjetivação como dobra das narrativas de si. O primeiro as inscrições da pele de uma pesquisadora iniciante, que conta, através de traços finos, simples e espalhados, suas conquistas acadêmicas e suas relações no/ com/ para o mundo. Em seguinte, problematizar, com o argumento imagem, as questões das recepções de nossas narrativas da bioidentidade, que inunda o consciente e deságua na superfície da película dos corpos dos indivíduos e de agenciamentos.

Estes agenciamentos e dobras que os sujeitos se propõem a construir como sua forma de imprimir e exprimir um “eu” perenal, hoje já não é mais tão perene. Apesar de marcadas em espaços e tempos determinados, as narrativas construídas tanto em seu próprio corpo como em suas telas, com os micropoemas multimodais, já podem ser apagados, deletados, excluídos, esquecidos, se julgados.

Apesar de irônicas, os modos que os sujeitos buscam para se resignificarem e resistirem às identidades fixas e impostas e que outrora eram perenais, hoje já não são mais. A tatuagem pode ser apagada. A memória em ruínas pode ser esquecida. E os instapoemas deletados com a facilidade de alguns cliques.

Com isso, ao retomar Santos (2017), com o fazer cartográfico, refletimos a imposição constante da conscientização desses seres que usam de ambas os modos para se subjetivar e criar narrativas de si. Por esta forma, o cunho autoetnográfico aqui permite-nos a avaliação e reavaliação de minhas próprias contribuições/ influências/ formas da pesquisa intersubjetiva e os resultados consequentes tanto de minha ação enquanto tatuada, quanto em minha investigação, enquanto pesquisadora-consumidora de instapoemas feministas.

A bioidentidade teria então tornado-se ainda mais instável, ainda mais fluída e ainda mais procurada pelos sujeitos em seus agenciamentos outros?

Referências Bibliográficas

ASSUNÇÃO, A. B. M; MENDONÇA JORGE, T. de. As mídias como tecnologias de si. **Esfera**. Ano 3, n. 5, jul/ dez, 2014. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br/index.php/esf/article/viewFile/5331/3644>. Acesso em 26 mai 2019

BARROS, D. S.; AMÉLIA, D. Arquivo e memória: uma relação indissociável. **Transformação**, Campinas, 21(1): p. 55-61, 2009

CORACINI, M. J. R. F. **A Memória Em Derrida: uma questão de arquivo e de sobrevivência**. **Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, MS, v. 2, n. 4, p. 125– 136, jul./dez.

2010. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/4492>. Acesso em 29 nov 2019.

DERRIDA, J. **O monolinguismo do Outro**. Porto: Campo das Letras, 2001.

DOMÉNECH, M.; TIRADO, F.; GÓMEZ, L. A dobra: psicologia e subjetivação. SILVA, T. T. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a, p. 111- 136.

FERNANDES, C. A. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1999

JOBIM E SOUZA, S.; CARVALHO, C. S. Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. **Revista Polis e Psique**, 2016; 6(1): 98 - 112. Disponível em:

ORTEGA, F. “Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas Corporais”. ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ROSA, M. T.; RONDELLI, D. R.; PEIXOTO, M. B. S. Discurso, Desconstrução e Psicanálise no campo da Linguística Aplicada: (du)elos e (des)caminhos. D.E.L.T.A., 31-especial, 2015 (253-281). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502015000300011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 08 out 2019.

ROSE, N. Inventando nossos eus. SILVA, T. T. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a, p. 139-204.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241.

INTERVENÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS: UM TRABALHO DE COLABORAÇÃO COM UMA PROFESSORA DO ENSINO BÁSICO

PATRICIA CHRISTINA DOS REIS¹²⁹

Universidade do Estado do Amazonas

reispatricia2003@yahoo.com

Resumo: *Este trabalho pretende contribuir para os estudos sobre o ensino e aprendizagem de inglês. Como metodologia, realizamos uma pesquisa qualitativa, por meio de entrevista com uma professora da rede de ensino municipal de Parintins. A partir de suas respostas decidimos fazer um trabalho de intervenção, propondo práticas voltadas para a realidade local. A intervenção baseou-se no trabalho de Kalantzis e Cope (2012), com foco em um dos seus “processos de conhecimento”: a aplicação.*

Palavras-chave: *Inglês. Linguística Aplicada. Atividades práticas.*

Abstract: *This work aims to contribute to the studies on teaching and learning English. As a methodology, we conducted a qualitative research through an interview with a teacher from Parintins school system. Based on her answers we decided to do an intervention work, proposing practices that could be applied to local reality. The intervention was based on the work of Kalantzis and Cope (2012), with focus on one of their “knowledge processes”: the application.*

Keywords: *English. Applied Linguistics. Practical activities.*

1. Introdução

Kalantzis e Cope (2012) advogam por uma prática de ensino de língua estrangeira que envolva dois aspectos importantes para a produção de sentido: a diversidade social e a multimodalidade. Em relação à diversidade social, os autores sugerem que o ensino de uma língua tenha sintonia com o universo que a envolve, dando lugar às diversidades linguísticas e a seus diferentes falantes. Sendo assim, a língua inglesa na escola não pode ser ensinada com base em um único padrão, fechado, sem diálogo com o diverso. Em relação à multimodalidade, os autores incentivam a expansão do trabalho com a escrita, através da utilização de recursos variados, que incluam o oral, o audiovisual e o gestual, explorando principalmente as novas tecnologias.

Neste artigo seguimos o raciocínio de Kalantzis e Cope e enfatizamos a importância que atribuem à aplicação prática de determinado assunto ensinado na aula de língua estrangeira. Essa aplicação está entre os quatro processos de conhecimento desenvolvidos pelos autores. No primeiro processo, o aprendiz compartilha sua experiência. No segundo, há uma conceitualização do assunto tratado. No terceiro, há uma análise crítica do aprendido. Por

¹²⁹ Professora da UEA e aluna do Poslin/UFMG. Bolsista do PROPG – CAPES/FAPEAM

último, há o que aqui diretamente nos interessa, a aplicação daquilo que se aprendeu. Nesse momento, os aprendizes fazem uma intervenção no mundo, expressando suas vozes ou transmitindo seu conhecimento para um novo contexto.

2. Referencial Teórico

Uma forma de aplicação de conhecimento é sugerida por Façanha et al (2018), que mostram que aplicar conhecimento pode ser para os aprendizes “formas contextualizadas e socialmente reconhecidas de agir e fazer sentido no mundo” (p. 181). O projeto prático que os autores descrevem culmina com a produção de um artefato (vídeos, áudios, textos escritos e visuais, música, dança, entre outros) que deveria ser postado no grupo criado em rede social para que todos pudessem “curtir”. Fundamentados em Kalantzis e Cope, os autores argumentam que a produção de conhecimento acontece de forma ativa (ao contrário da lógica de que os estudantes recebem o conhecimento de forma passiva).

Propor projetos para além da sala de aula reflete um desejo de que os muros que separam a escola da sociedade se desmoronem, como sugerido por Façanha et al (2018). Para eles os muros vão caindo, “abrindo espaço para outras produções de sentido”, “ampliando os horizontes dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, quem sabe, aumentando o interesse dos aprendizes”. (p. 194).

Neste artigo apresentamos formas encontradas para explorar essas produções de sentido a partir de uma conversa com uma professora de inglês do ensino básico. Relacionamos a sua fala a textos que tratam tanto da formação de professores quanto da relação entre universidade e escola. Como se trata de uma pesquisa que envolve o trabalho docente na escola, julgamos importante incluir também textos sobre pesquisas realizadas no ambiente escolar, que discutam a relação entre o pesquisador e o professor da educação básica.

Telles (2002) discute as situações comuns em que pesquisadores batem à porta das escolas para coletar dados, mas não retornam para compartilhar os seus achados com os professores e alunos da escola. Para ele, pesquisas realizadas no ambiente escolar deveriam promover o desenvolvimento do professor e de sua prática pedagógica.

Mateus (2009) classifica como “extrativista” o pesquisador que vai à escola com o simples propósito de coletar dados, “cujo interesse está em retirar da escola os dados para produzir conhecimento que, na maior parte das vezes, não retorna aos envolvidos” (p. 317). Outro tipo de pesquisador criticado por Mateus é o pesquisador “primitivo”, que vai à escola para mudar o trabalho do professor, numa tentativa de transmitir ao outro sua cultura. Ao contrário dessas práticas, ela propõe ao pesquisador um trabalho em que todos os envolvidos se deixem transformar. A essa prática ela dá o nome de “crítico-praxiológica”.

3. Objetivos e procedimento metodológico

Com base no referencial teórico apresentado, nosso objetivo foi realizar uma pesquisa cujos resultados pudessem ser compartilhados com a professora entrevistada e levassem-na a refletir sobre nossos achados. Como procedimento metodológico, realizamos uma pesquisa qualitativa, que envolveu uma conversa com a professora participante. Nosso intuito foi

coletar sua opinião a respeito de um suposto desinteresse de alunos pelas aulas de inglês e pedir sugestões de formas de atraí-los e motivá-los a estudar o idioma. Fizemos a ela o seguinte questionamento: "O que fazer para que os alunos queiram aprender inglês?". A resposta dada segue abaixo:

Professora, aula de inglês nas escolas tem que ser atrativa, sempre lúdica, mas nem todas as vezes nós professores conseguimos apresentar assim, principalmente parte gramatical. Acho que falta mais envolvimento das universidades com a escola, assim como outros cursos tem nas escolas. Projetos de extensão (PARTICIPANTE, 2019).

4. Discussão

Já de início a professora aponta a questão do envolvimento da universidade. Ela menciona os projetos de extensão e tudo indica que para ela a motivação dos alunos e as práticas pedagógicas lúdicas partem de projetos em parceria com a universidade. A fala da professora é marcada por um discurso que classifica o ensino de inglês como uma atividade "atrativa, sempre lúdica", revelando uma crença que certamente rege sua prática pedagógica. Frente à dificuldade de aplicar a ludicidade ao ensino, principalmente no caso da gramática, ela provavelmente espera encontrar nos projetos universitários uma parceria que a auxilie e que beneficie suas turmas.

Uma questão que a fala da professora nos leva a refletir é a relação entre teoria e prática e o desafio de levar para sala de aula o conhecimento adquirido durante a formação. Embora acreditemos que prática e teoria caminhem juntas, compreendemos o lamento de professores recém-formados que, ao saírem da universidade, vão para a sala de aula e lá se queixam por não conseguirem "aplicar teoria à prática". Voltamos, então, aqui à resposta dada pela professora de Parintins. Quando ela se queixa da dificuldade encontrada para ensinar gramática de forma lúdica, ela possivelmente baseia-se em alguma teoria vista na graduação, que ressalta a importância e os benefícios da ludicidade no ensino de línguas, mas quando precisa aplicá-la, sente-se impossibilitada, frustrada.

Essa frustração de início de carreira pode ser amenizada quando, ainda na graduação, o estudante tem a oportunidade de exercer a prática docente, levando para discutir com os professores e colegas as dificuldades enfrentadas na escola ou na preparação de suas aulas. Programas como o PIBID e o PRODOCÊNCIA são citados por Gimenez (2013), como forma de integrar a formação inicial e continuada em comunidades de aprendizagem. Segundo a autora, as propostas de trabalho em parceria entre universidades e escolas surgem "no bojo dos questionamentos sobre até que ponto iniciativas individuais conseguem superar os problemas históricos enfrentados pelas escolas" (GIMENEZ, 2013, p. 47).

A partir de novas iniciativas, situações potencialmente geradoras de aprendizagem podem ser criadas. Situações em que a aprendizagem é ressignificada, produz novos sentidos. Em relação à produção de novos sentidos, Wenger (1998) apud Gimenez (2013) afirma que "a aprendizagem é resultado da produção de novos sentidos ao nos engajarmos em atividades valorizadas em comunidades às quais queremos pertencer. Essenciais nessa conceituação de aprendizagem são a participação e a identificação" (p. 49). A participação social que surge nesse contexto faz com que os envolvidos no processo de aprendizagem tenham suas histórias pessoais transformadas. A contribuição do professor para essa transformação é dada no

momento em que este se torna responsável por moldar os sentidos que importam para seus alunos.

O trabalho de Façanha et al (2018) é um exemplo de prática que permite a produção de novos sentidos. Práticas de novos letramentos adentram a educação formal através da produção dos artefatos pelos alunos, que produzem conhecimento de forma ativa, ao contrário da lógica de que o saber é produzido passivamente. Segundo os autores, é preciso abrir espaço para que essa produção ocorra, é preciso que os muros de nossas instituições desmoronem, “ampliando os horizontes dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, quem sabe, aumentando o interesse dos aprendizes”. (p. 194).

Reis et al (2019) compartilham práticas colaborativas e transformadoras no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, reposicionando a universidade, de forma que o caminho entre ela e a escola seja mais curto. Assim, as atividades universitárias de pesquisa, ensino e extensão são programadas a fim de fortalecer essa ligação, considerando a escola como detentora de saberes e não como “receptora de um saber verticalizado, advindo da universidade” (p. 284). Para as autoras, “novas posturas, novos olhares e novas parcerias precisam ser estabelecidas entre universidade e sociedade” (p. 295).

A dedicação do professor ao trabalho de construção de novos sentidos no ensino de inglês é motivado por um desejo de “tornar-se presença” (Biesta 2017), de voltar os olhos para uma realidade específica e de ir além do que é proposto, por exemplo, por um livro didático. Entendemos através dos argumentos de Biesta (2017) que o esforço do professor, ao preparar e desenvolver atividades práticas com seus alunos faz com que ele se aproxime da turma e torne-se presença. A distância entre eles diminui, uma vez que o assunto tratado passa a ser mais familiar e a forma de abordá-lo parece menos complexa. Nesse processo de tornar-se presença, o tempo é interrompido e o espaço modificado.

O texto de Biesta (2017) faz ainda uma referência a Levinas, que classifica esse espaço como espaço ético. Ao preocupar-se com a condição dos seus alunos e procurar ajustar os materiais e adequá-los a uma realidade, o professor opta por ser ético. Ao contrário do que muitos pensam, ética não está somente relacionada a princípios e regras, mas à atenção que damos ao outro, ato que se materializa nas escolhas que fazemos: escolha de material, da forma de avaliação e de atividades que fortaleçam a relação com o próximo. Atuar com ética é optar pelo bem do aluno e da escola, mesmo que isso represente o caminho mais difícil. Para o professor, muitas vezes, pode ser mais fácil e viável não fazer ajustes no material didático, mesmo que este não venha ao encontro das necessidades de determinado grupo. Ao contrário, o trabalho do professor que dedica parte do seu tempo nessa adaptação pode ser entendido como uma atitude ética.

No decorrer da conversa com a professora de Parintins, ela nos pediu sugestões de atividades para realizar com seus alunos e indiretamente nos envolveu no processo de tornar-se presença em sua escola. Poderíamos atendê-la ou não. Poderíamos sugerir atividades e colaborar na sua execução ou poderíamos simplesmente seguir adiante, sem intervenção. A nossa resposta definiria nosso comprometimento, como universidade, com a escola. Larrosa (2018) aponta a atitude de comprometimento do professor como uma entre muitas formas de se fazer educação. Nós, como representantes da universidade na comunidade local, decidimos contribuir com sugestões de atividades que, embora simples, pudessem valorizar a realidade dos alunos parintinenses, fizessem novos sentidos e ressignificassem o ensino de inglês para aquele grupo.

5. Sugerindo atividades práticas

Com o objetivo de motivar a professora a seguir seu plano de tornar-se presença através da aplicação de atividades que beneficiem sua turma, decidimos compartilhar com ela algumas propostas de trabalho com o livro didático. Nossas sugestões se baseiam no argumento de Kalantzis e Cope (2012) de que através de aplicações práticas os alunos podem fazer intervenção no mundo, podem expressar suas vozes e transmitir conhecimento para um novo contexto. Assim buscamos num livro didático recém-aprovado pelo PNLD algumas possibilidades de aplicações práticas que professores poderiam desenvolver na sala de aula. O livro escolhido para essa seleção foi o *Beyond Words*, para o 6º ano, organizado por Marins Costa *et al* (2018) e publicado pela Richmond Educação. Escolhemos três unidades do livro e destacamos atividades que podem ser desenvolvidas, pensando na realidade local dos estudantes de Parintins.

A unidade 2 do livro propõe uma análise da presença e do uso do inglês no dia-a-dia dos brasileiros. Os autores apresentam imagens de placas bilíngues que apontam pontos comerciais na cidade, como lojas e restaurantes e que oferecem informações em lugares visitados por turistas, como museus e praças. O mesmo uso do inglês pode ser verificado em Parintins. A cidade é visitada frequentemente por causa da sua tradição folclórica. Brasileiros e estrangeiros viajam até a cidade para conhecer os Bois Garantido e Caprichoso. Por isso, vários pontos apresentam placas em inglês voltadas para o público visitante. Um dos locais em que podemos observar tal prática é o Bumbódromo, local onde anualmente acontece o grande festival folclórico. A festa acontece no último final de semana do mês de junho, mas nos outros meses do ano, o Bumbódromo é ocupado pelo Liceu de Artes Cláudio Santoro, que oferece aulas de dança, música, fotografia e outras artes à comunidade local. A sugestão é que o professor utilize as imagens do livro como ponto de partida para propor um trabalho exploratório com seus alunos nos pontos turísticos de Parintins. O projeto seria voltado para a identificação da língua inglesa em placas informativas espalhadas pela cidade.

A unidade 3 de *Beyond Words* explora as salas de aula ao redor do mundo. As primeiras imagens mostram as mais diferentes realidades escolares. Salas de aula distintas entre si, localizadas em diferentes lugares do mundo podem servir como um ponto de partida para discutir as condições das escolas locais. Como são as salas de aulas parintinenses? De que forma as salas das escolas urbanas se diferem das salas das escolas ribeirinhas? A atividade da página 53 nos leva a problematizar as diferentes realidades. Após observar seis imagens distintas de sala de aula, o aluno responderá às seguintes questões: Que diferenças vocês observam nas salas de aula representadas? Na opinião de vocês, por que essas diferenças existem? Vocês acreditam que os estudantes dessas diferentes escolas têm as mesmas oportunidades de aprendizado? Por quê? Vocês gostariam de estudar em alguma dessas escolas? Por quê? Segundo Marins Costa *et al* (2018), essas questões tem como função principal a ativação do conhecimento prévio e incentivam um posicionamento crítico dos estudantes. Nesse momento da aula eles podem ser críticos em relação ao universo em que se encontram e questionar os motivos das condições ao seu redor e das condições em outras regiões e/ou países. Um projeto voltado para essa temática instigaria o aluno a conhecer novas realidades escolares dentro de sua própria cidade e poderia ser registrado em vídeos produzidos pelos próprios alunos.

A unidade 4 de *Beyond Words* traz para discussão diferentes profissões, com destaque para aquelas pessoas que trabalham na escola. As primeiras imagens mostram trabalhadores brasileiros em diversos setores: dirigindo ônibus, varrendo as ruas, trabalhando no supermercado, na lavoura, na construção civil, na indústria têxtil e na feira. Após a análise das

imagens, o professor pode questionar sobre outras profissões comuns na cidade em que vivem seus alunos. Em Parintins, certamente os alunos mencionarão os pescadores, uma vez que grande parte do comércio local gira em torno da venda de peixes. Outras profissões poderão ser citadas pela turma e nesse momento o professor poderá trabalhar na desconstrução de mitos que desqualificam muitos profissionais brasileiros. As próximas imagens do livro apresentam pessoas trabalhando na escola em diversas funções: na biblioteca, na administração, na limpeza, no ensino e na preparação dos alimentos. Perguntas são feitas aos estudantes para que demonstrem o quanto conhecem sua escola e para que reflitam sobre o valor de todos os trabalhadores para o bom andamento das atividades escolares.

A mesma unidade propõe uma análise de um fragmento de um jornal produzido na escola. Trata-se de um jornal dos alunos do 5º. ano de uma escola da cidade de Natal, intitulado “Acelerando no Zeneide”. O jornal leva o nome da escola que é Escola Municipal Profa. Zeneide Igino de Moura e o número escolhido foi o n. 1 de agosto de 2016. Aos estudantes é apresentada a primeira página desse jornal. Nela encontram-se dois textos: um sobre o Rio Potengi e outro sobre o rio Pitimbu. As perguntas que seguem incentivam um diálogo sobre possíveis publicações existentes na escola e sobre os assuntos que os alunos esperam encontrar em publicações como essa. Esse diálogo proposto pelo livro poderá motivar os estudantes a escreverem um jornal escolar. Para começar a escrevê-lo, os estudantes parintinenses poderiam buscar inspiração nos dois textos sobre os rios Potengi e Pitimbu, uma vez que essa temática pode ser de interesse de muitos alunos, por viverem cercados pelo rio Amazonas e por outros pequenos rios da região. O incentivo para produção escrita sobre o rio pode resultar num texto dissertativo, destacando a importância do rio para o transporte, para o comércio e para o turismo local, num texto literário, em forma de poesia, que exalte a beleza dos rios e a da imensidão das águas ou até mesmo num texto em defesa da natureza, contra a poluição fluvial e a pesca abusiva.

Um dos argumentos de um professor em relação à execução de atividades práticas em inglês é uma possível barreira linguística que os alunos encontrarão. Podem achar que o fato de não conseguirem executar todas as fases do projeto na língua alvo invalide a atividade. O que observamos nos estudos sobre translanguagens é que essa perspectiva precisa ser desconstruída. Nossos alunos podem fazer uso de sua língua materna enquanto buscam se expressar na língua inglesa, sem que isso torne seu trabalho menos valioso. “A abordagem translíngue não percebe as misturas como uma forma de uso incompleto, deficiente ou indevido de uma língua” (CANAGARAJAH, 2013 apud ROCHA & MACIEL, 2015). Ela valoriza todo o repertório linguístico que o aluno mobiliza no ato de comunicação.

6. Considerações Finais

Em resposta a uma professora de inglês que pediu que sugeríssemos atividades práticas para serem realizadas em sua turma de 6º ano, reunimos aqui sugestões de como trabalhar temáticas relevantes para um público específico. As sugestões que aqui compartilhamos, embora sejam simples, reúnem aspectos importantes para o ensino de línguas na concepção dos novos letramentos e foram baseadas na abordagem de Kalantzis e Cope (2012).

O livro *Beyond Words* foi escolhido como suporte para as atividades por causa do diálogo que estabelece com questões atualmente discutidas nos estudos da Linguística Aplicada. Sua concepção de língua, de educação linguística vem ao encontro da nossa e a

ênfase que dá ao letramento crítico e aos multiletramentos é considerada importante para a escola de hoje. O livro propõe atividades que têm como eixo condutor os gêneros do discurso, ou seja, as atividades são propostas a partir de textos que encontramos diariamente. Nesse sentido, a língua não é tida como estrutura e sim como um fenômeno social construído através das relações que estabelecemos.

Esse artigo visou também contribuir para as iniciativas de conectar universidade e escola, uma vez que se acredita que projetos são necessários para encurtar a distância que existe entre uma e outra. Tendo como lugar de fala a universidade, buscamos oferecer à escola formas de diversificar o ensino de línguas, propondo atividades que explorem realidades locais. Outras ideias certamente surgirão a partir daquelas aqui apresentadas. Que esse artigo seja uma pequena contribuição para um ensino de língua inglesa que não se limite ao universo escolar, que vá ao encontro de diferentes sujeitos e que se constitua através da diversidade social e linguística que nos envolve.

Referências Bibliográficas

BIESTA, G. Tornar-se presença depois da morte do sujeito. In. BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 55-80.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Australia: Cambridge University Press, 2012.

FAÇANHA, M. A. V. et al. Ensino-aprendizagem de inglês e formação de professores: os muros da academia podem desmoronar? In: JORDÃO, C. M. et al (Orgs) **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 173-198.

GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: Avanços e desafios. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (orgs). **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas: Pontes, p. 41-54, 2013.

LARROSA, J. Da Dificuldade da Escola. In. LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor**. Trad. Cristina Antunes. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2018. p. 229-260.

MARINS COSTA, E. G.; FREITAS, L. M. A.; NEVES, R. (Orgs.) **Beyond Words**. São Paulo: Richmond Educação, 2018.

MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: Um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, 2009, p. 307-328.

REIS, V. S.; SÓL, V. S. A; CARVALHO, F. P.; GONÇALVES, I. L.; FERREIRA, L. P. M. (Re)Construindo Saberes, Fazeres E Parcerias Para A Sala De Aula De Língua Estrangeira. In. FINARDI, K. R.; SCHERRE, M. M. P.; TESCH, L. M.; CARVALHO, H. M. **A diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação**. Campinas, SP: Pontes, 2019.

ROCHA, C. F.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *DELTA* [online]. 2015, vol.31, n.2, pp.411-445. ISSN 0102-4450. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450437081883001191>.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TECNOBIOGRAFIAS: PRÁTICAS DIGITAIS QUE INFLUENCIAM O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

PATRICIA VASCONCELOS ALMEIDA

Universidade Federal de Lavras

patricialmeida@ufla.br

Resumo. *Visando compreender como a experiência de uso da tecnologia digital influencia a formação de um professor de línguas, este recorte do trabalho de pós-doutorado, tem como objetivo apresentar uma pequena análise de como a experiência de aprender línguas on-line modifica os saberes e as práticas de um futuro professor. Barton e Lee (2015), afirmam que os trabalhos com tecnobiografias podem auxiliar os estudiosos a entenderem o impacto do mundo online sobre os estudos da linguagem. Além disso, eles afirmam que a maneira de investigar esse contexto online pode se dar via perguntas que podem ser elaboradas abordando diversos aspectos e focar experiências passadas e atuais com a tecnologia e ainda possibilitar previsões de seus usos futuros. De cunho qualitativo, o trabalho investigativo se deu com futuros professores de línguas de uma universidade pública no sul de Minas Gerais durante uma disciplina do último ano de formação. Após geração de dados, via campus virtual, podemos afirmar que a pesquisa registrou, via tecnobiografias, um momento importante das histórias de vida dos colaboradores. Os resultados proporcionaram possibilidades para que os futuros professores, por meio de suas tecnobiografias, entrassem em contato com suas histórias com as tecnologias digitais e os processos de aprendizagem pelos quais passaram, propiciando assim, possibilidades para se repensar/modificar/influenciar a sua formação docente de modo crítico e reflexivo.*

Palavras-Chave. *Formação de professores. Tecnologias digitais. Práticas Digitais. Práticas Docente.*

Abstract. *Aiming in understand how the experience of using digital technology influences the processes of a language teachers' training, this fragment of a post doctoral research, has as a goal to present a small analyzes about how an online language learning experience modify the knowledge and the practices of a pre- service teacher. Braton and Lee (2015), say that the research made using technobiographies can help the researchers to understand the impact of online world over the language studies. Besides, the authors point out that a way to investigate this online context can happen using many kinds of questions, focus in past and actual experiences with technology and allow predictions of future uses. This qualitative investigation had as collaborators language pre-service teachers of a Public University from Minas Gerais during their last under graduation year. After collecting the data, by Moodle, we can affirm that the study registered, by technobiographies, an important moment of the collaborators' history of life. The results allowed opportunities for them, by using their technobiographies, to get in touch with their own history with the digital technologies and also with their learning processes in a way that helped them to rethink, modify and influence their teacher training in a critical and reflexive way.*

Key words. *Teacher training. Digital Technologies. Digital Practices. Teacher's Practices.*

1. Introdução

O trabalho a ser apresentado neste artigo consiste em um recorte da pesquisa de pós-doutorado que tinha como um de seus objetivos analisar como a experiência de aprender línguas online modifica os saberes e as práticas de um futuro professor. Desta forma, para compreender as práticas digitais nas histórias de vida de futuros professores de línguas utilizamos dos preceitos que defendem o uso de tecnobiografias como ferramenta para conhecer a influência das tecnologias digitais tanto na formação humana quanto na formação profissional do sujeito.

Barton e Lee (2015, p. 14) definem o termo tecnobiografia como:

Trata-se de detalhadas histórias de vida e narrativas do relacionamento pessoal com as tecnologias, de como as tecnologias fazem parte das experiências que as pessoas fazem durante a vida e de como tais relações moldam seu uso da linguagem *online* em diferentes fases e domínios da vida. (BARTON e LEE, 2015, p. 14)

Tendo a citação como ponto de partida para nossas considerações, compreendemos que no momento em que os futuros professores, sujeitos da investigação, são solicitados a experienciar a aprendizagem de uma língua estrangeira de forma online, eles passam também a refletir sobre a influência das tecnologias digitais em sua própria história de vida. Especificamente visando à construção da sua vida profissional, os futuros professores ao serem expostos à aprendizagem por meio das tecnologias digitais passam a compreender as viabilidades e os entraves que podem vir a influenciar o processo de ensino de línguas via tecnologias digitais.

Pensando nos caminhos que podem vir a nortear as escolhas didático-pedagógicas dos futuros professores de línguas, bem como a construção de conhecimento sobre práticas docente tendo como foco o uso das tecnologias digitais surgiu o interesse em conhecer como as tecnobiografias podem vir a auxiliar o entendimento do impacto do mundo online sobre os estudos da linguagem e de formação de profissionais que estão envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem da língua.

2. Fundamentação teórica

A preocupação em entender a experiência no âmbito educacional é uma preocupação acadêmica há muitas décadas. Conjecturando exclusivamente sobre o termo *experiência* - para nós, neste artigo, visto como *práticas digitais* - conectado à educação, devemos considerar que essa experiência é vivida por pessoas individualmente e socialmente e ela nos conduz a uma história de vida, que quando posta em narrativas, passa a apresentar interpretações do mundo e se tornar significativa.

Ainda tentando compreender o termo experiência podemos mencionar o trabalho de Clandinin, Pushor, e Murray Orr (2007, p.22) quando asseguram que “O interesse está na experiência vivida como ela é, e na vida como ela é vivida”. A partir desta posição das autoras sobre pesquisas que envolvem narrativas, podemos afirmar que as tecnobiografias são muito mais do que processos que “contam histórias”, elas são ferramentas que podem auxiliar, por

exemplo, àqueles que se preocupam em compreender os reflexos da evolução tecnológica na vida dos sujeitos.

Especificamente sobre tecnobiografias, Barton e Lee (2015) ancorados nos estudos de Kennedy (2003) e Lynda Graham (2008) mencionam que a tecnobiografia em si consiste em relatos de relações habituais e recorrentes dos usuários da tecnologia sobre a sua influência em suas vidas. Essas influências podem ser vistas na perspectiva da aprendizagem, i.e., como ela acontece mediada pelas tecnologias (digitais ou não), mas também, na perspectiva das práticas docentes, i.e., como os professores incorporam as tecnologias em suas práticas didático-pedagógicas em seu cotidiano escolar.

Focalizando no contexto específico de práticas docentes mediadas pelas tecnologias digitais percebemos que, nas últimas décadas, a preocupação com a utilização da tecnologia para o ensino tem sido bastante comum entre os professores que atuam na área de ensino de línguas estrangeiras. Almeida (2000, 2006), Moran (2009), Hubbard e Romeo (2012), Leffa (2012), e Finardi e Veronez (2013), são estudiosos que, no início dos estudos acadêmicos sobre o uso da tecnologia para os processos educativos e formativos, depreenderam esforços para compreenderem essa temática. Os autores supramencionados o fizeram não apenas a respeito da utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, bem como, avaliaram como a necessidade de se compreender sua utilização na educação afeta o processo de formação de um professor de língua estrangeira. Por isso, os trabalhos produzidos por esses autores serviram de subsídios teóricos iniciais no contexto acadêmico de formação de professores.

Porém, os referidos autores não tinham como foco uma abordagem tecnobiográfica para a realização dos estudos. Essa vertente surge a partir do interesse não só de compreender as experiências prévias dos participantes (para o contexto desse trabalho os futuros professores) com a tecnologia – em momentos distintos ao longo da sua vida – mas as mudanças que a utilização da tecnologia pode vir a proporcionar nas práticas (para o contexto desse trabalho práticas didático-pedagógicas) dos participantes. Uma pesquisa que tem como foco coletar dados utilizando tecnobiografias é normalmente de cunho reflexivo, pois se constitui a partir de relatos que podem focar questões concernentes ao passado, presente e futuro do respondente sobre o uso da tecnologia, mas principalmente questões relacionadas ao como os participantes entendem o que eles fazem a partir do uso das tecnologias e a partir dessa compreensão, promover possíveis mudanças em suas práticas.

Barton e Lee (2015) afirmam que as pesquisas ancoradas na abordagem tecnobiográfica atualmente podem se beneficiar das mídias sociais para ampliar o escopo de conhecimento sobre o que se deseja pesquisar. Em outras palavras, os pesquisadores podem fazer uso das tradicionais entrevistas guiadas sobre o uso das tecnologias em suas trajetórias de vida, mas podem também verificar os perfis dos participantes nas mídias sociais, estudar o que e como eles fazem suas escolhas para se comunicarem nestes ambientes virtuais. Dentre várias possibilidades, os estudos podem ter o foco em temas como: “as fases-chave de uma vida relacionada à tecnologia, repertórios linguísticos online-offline, experiências online em casa e na escola, papéis a desempenhar na vida e o conhecimento de línguas por parte das pessoas.” (BARTON e LEE, 2015, p.101).

Após essa breve apresentação teórica sobre o escopo da investigação que norteou esse artigo, o foco do recorte a ser apresentado está exatamente em uma simbiose entre as experiências de aprendizagem de línguas online em casa e/ou na escola e como esse conhecimento e vivência podem vir a influenciar a prática docente de futuros professores.

Passamos então a conhecer um pouco da metodologia que embasou o estudo e a apresentação de uma pequena análise do corpus gerado ao longo da pesquisa.

3. Aspectos metodológicos

Especificamente sobre a metodologia que norteou o trabalho de pesquisa que compõe esse artigo, podemos categorizá-la como qualitativa e descritiva. Qualitativa por se inserir em um campo de estudos preocupado com questões que relatam experiências com o uso das tecnologias, considerando assim a diversidade de respostas que deverão ser categorizadas e analisadas de forma abrangente. Descritiva, pois relata com detalhes os percursos, as influências, e as possíveis modificações nas práticas dos futuros professores a partir do contato com a aprendizagem de línguas online.

Os estudos de Barton e Lee (2015) e de Shefton-Green e Brown (2014), também foram considerados metodologicamente, pois os autores defendem o uso de questionários abertos como um recurso de coleta de dados. Este instrumento foi considerado viável, também para o contexto desta investigação, pois propiciou o relato das experiências com a tecnologia dos sujeitos envolvidos. Os primeiros autores apresentam sugestões de perguntas que foram utilizadas no curso de formação de professores e os últimos proporcionam categorias de análises em outra área do conhecimento, mas que foram facilmente adaptadas para os estudos de tecnobiografias.

A fim de elucidar o percurso de coleta de dados, importante apresentar neste momento as perguntas que nortearam a descrição dos hábitos dos respondentes em relação ao uso da internet, que foram adaptadas para esse contexto investigativo:

Tabela 1. Perguntas baseadas/adaptadas das sugestões oferecidas por Barton e Lee (2015, p.254-256) e dos estudos de/sobre tecnobiografias sugerido por Shefton-Green e Brown (2014)

<p>Como tudo começou:</p> <p>1) Com qual idade você acessou a internet pela primeira vez?</p> <p>2) Qual era seu interesse ao começar a utilizar a internet?</p>	<p>Um dia em sua vida:</p> <p>3) Com qual frequência você acessa a internet?</p> <p>4) Quais atividades você realiza na internet?</p> <p>5) De qual local você acessa a internet?</p>
<p>Práticas atuais:</p> <p>6) Por quais dispositivos você acessa a internet?</p> <p>7) Em quais situações você acessa a internet e onde?</p>	<p>Aprendizagem online:</p> <p>8) Que recursos facilitados pela internet você já usou para aprender algum conteúdo?</p> <p>9) Seus professores influenciam/influenciaram o uso da internet para o processo de aprendizagem?</p> <p>10) Como essa experiência de</p>

	<p>aprendizagem de língua estrangeira online influencia sua opinião sobre o processo de aprendizagem online?</p> <p>11)</p>
<p>Participação:</p> <p>12) Você possui site? Blog? Fanpage?</p>	<p>Docência e tecnologia:</p> <p>13) Você já teve experiência de docência?</p> <p>14) Qual tecnologia você utiliza/utilizou durante sua prática pedagógica?</p>
<p>Avaliação:</p> <p>15) Quais são os seus sentimentos em relação à tecnologia?</p> <p>16) Quais foram as experiências mais positivas e mais negativas?</p> <p>17) Como essa experiência de aprendizagem de língua estrangeira online influencia sua opinião sobre o ensino de línguas?</p> <p>18) Quais aspectos dessa experiência você usa ou usaria como professor? Justifique.</p>	

Com o roteiro de perguntas apresentado os *dez alunos de um curso de Letras – futuros professores de línguas*, sujeitos participantes da pesquisa, puderam relatar suas experiências, durante o aprendizado de uma língua estrangeira inteiramente realizado online, isto é, fazendo uso da tecnologia digital, com a duração de aproximadamente quatro semanas. Essas perguntas foram disponibilizadas em forma de questionário aberto via Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle) e deveriam ser respondidas ao final da experiência de aprendizagem supramencionada.

Vale, nesse momento, destacar as características dos sujeitos participantes visto que, elas podem ter influenciado as respostas do questionário. Em linhas gerais todos os respondentes começaram a utilizar a internet entre os 11 e 15 anos. Atualmente a atividade que mais desenvolvem online é o uso das redes sociais, seguida pelo hábito de assistir vídeos/programas e séries online, e por último, realização de pesquisas. Normalmente acessam a internet com mais tempo de navegação em casa, porém como todos possuem *smartphones*, eles estão conectados durante todas as vinte e quatro horas do dia. Vale ressaltar que eles também utilizam a internet no período noturno quando estão na universidade, inclusive durante as aulas.

4. Breve análise do recorte selecionado para este artigo

Levando em consideração um dos objetivos da investigação que norteou esse artigo é compreender como a experiência de aprender línguas online influencia e pode vir a modificar

a formação de um professor de línguas, neste recorte daremos uma especial atenção a três tópicos do questionário online apresentados na seção anterior, a saber: *Aprendizagem online*, *Docência e tecnologia e Avaliação*.

Especificamente sobre suas experiências de vida com o foco na *Aprendizagem online* nossa análise será apresentada tendo como referência as três perguntas norteadoras conforme quadro abaixo:

Tabela 2 – Dados sobre a experiência da *Aprendizagem online*

	Que recursos facilitados pela internet você já usou para aprender algum conteúdo?	Seus professores influenciam/influenciaram o uso da internet para o processo de aprendizagem?	Como essa experiência de aprendizagem de língua estrangeira online influencia sua opinião sobre o processo de aprendizagem online?
A1	Aplicativos como Duolingo e Anki	√	Desenvolver a prática de estudo envolvendo tecnologias digitais
A2	Sites de pesquisa e vídeos do YouTube		Ser autônomo
A3	Vídeo aulas e aplicativos		Clarear a dificuldade de escolher o que usar para aprender
A4	Vídeos, blogs, redes sociais		Lidar com a dificuldade de aprender
A5	Aplicativos, games e podcasts	√	Ser mais criativa no que se trata do uso de tecnologias
A6	Google e seus sites		Utilizar as tecnologias dando de fato uma utilidade para ela
A7	Aplicativos e sites online		Desenvolver habilidade para estudar online e sozinha

A8	Aplicativos, sites e vídeo aulas		Entender mais sobre a aprendizagem
A9	YouTube, Google tradutor, Duolingo	√	Ampliar a visão sobre o uso da tecnologia
A10	Músicas, vídeos, filmes em língua estrangeira	√	Vivenciar a dificuldade em aprender sozinho

Percebe-se nos excertos da primeira resposta que todos os sujeitos de pesquisa já utilizaram de alguma forma os recursos da internet para aprender. A maioria dá preferência a sites e aos aplicativos, mas destaco aqui os respondentes A1, A9 e A10. Todos eles fizeram relação direta dos recursos com a aprendizagem de línguas, o que nos possibilita inferir que estavam considerando a experiência vivenciada por eles em aprender uma língua estrangeira online já para o contexto em que responderam o questionário. Em especial o A1 e o A5, fizeram menções a dois recursos não muito comuns às pessoas que acessam a internet, o Anki (recurso utilizado para quem estuda língua estrangeira e auxilia na produção oral e aural) e o Podcast (recurso também utilizado para produção oral e aural). Essas menções possibilitam a inferência de que esses dois respondentes já possuem o hábito dos estudos online voltados para a aprendizagem de línguas com o foco nas habilidades de fala e audição.

Sobre a terceira pergunta, parece recorrente a compreensão por parte dos respondentes de que a experiência de aprender online possibilitou a eles uma análise extensiva e reflexiva sobre o processo de aprendizagem autônomo. Podemos conjecturar essa relação com o processo autônomo de aprendizagem ao analisar e comparar as respostas dos sujeitos de pesquisa A2, A3, A4, A7 e A10. Todos eles usam os termos como: *dificuldade*, *sozinho*, *autônomo* que conectados aos preceitos dos processos de aprendizagem reforçam uma necessidade de se preparar, no ambiente escolar, pessoas para serem autônomas em suas escolhas de experiência com a tecnologia. Posição esta que pode ser estendida às considerações sobre a formação de professores e o momento em que os respondentes estavam vivenciando dentro desse processo de formação.

Considerando o segundo tópico de destaque desse artigo *Docência e Tecnologia* temos o cenário abaixo:

Tabela 3 – Dados sobre a experiência da *Docência e Tecnologia*

	Você já teve experiência de docência?	Qual tecnologia você utiliza/utilizou durante sua prática pedagógica:
A1	√	Notebook e power point

A2	√	Data show e som
A3	√	Power point
A4	√	Aparelho de som, data show, power point, televisão conectada ao computador e celular
A5	√	Smartphones, Google Maps
A6	√	Aplicativos
A7	√	Datashow, tablets, site do Kahoot
A8	√	Livros, data show, caixa de som e celulares
A9	√	Data show
A10	√	Sala de informática e telefone móvel

Sobre os dados acima, como os respondentes são alunos do último período do curso de Letras e já tiveram contato com a docência por meio dos estágios, é possível conjecturar que boa parte dos relatos acima são provenientes da experiência de docência no estágio III, cujo foco está exatamente em discutir as diversas metodologias e recurso didáticos – inclusive as tecnologias digitais – para o ensino de línguas. Especificamente, o respondente A5 faz menção a esse momento de formação no momento em que listou as tecnologias utilizadas na sua experiência com o estágio.

Percebe-se então que não só a experiência de aprender uma língua online influenciou e vem influenciando as escolhas dos futuros professores em relação a sua prática. A sua própria formação inicial já parece começar a se preocupar com a demanda atual do uso das tecnologias digitais em sala de aula e se desdobra para atendê-la. Muito embora possamos notar nos relatos que a maioria das tecnologias não são digitais, os futuros professores já manuseiam tecnologias diferentes do livro didático e do quadro negro.

O último tópico tem relação à *Avaliação*. Não uma avaliação como recurso de mensurar aprendizagem, mas uma avaliação de sua experiência com o curso de língua estrangeira online, incluindo uma avaliação para sua futura posição profissional: ser professor. A ideia ao elaborar as perguntas para esse tópico, com base nas premissas do uso das tecnobiografias pautadas por Barton e Lee (2015) e ancoradas pelas categorizações de Shefton-Green e Brown (2014), está em buscar elementos nas histórias dos respondentes que nos mostrassem como esses futuros professores visualizam o processo de aprender online experienciado por eles como influenciador de suas futuras práticas. Como os dados das perguntas que nortearam esse tópico são mais extensos, densos e repetitivos fizemos a escolha de apresentar apenas alguns excertos que representam a totalidade dos dez que tivemos para cada pergunta. Vejamos os dados abaixo:

Tabela 4 – Dados sobre a Avaliação - Quais são os seus sentimentos em relação à tecnologia?

1	Extremamente importante
5	Faz parte do dia a dia
7	Precisa saber utilizar
8	Ainda sinto insegurança ao utilizá-los para aprender
10	Rica em conteúdo e práticas

Nos excertos da tabela quatro, percebemos a singularidade das respostas, quando elas trazem a realidade do dia a dia para o contexto educacional. Ao manifestarem seus sentimentos em relação à tecnologia os futuros professores reconhecem sua importância e também a necessidade de se capacitarem para poder usá-las com propriedade em benefício do processo de aprendizagem. Ao proporcionar que um futuro professor pense sobre esse aspecto, estamos também proporcionando a ele a oportunidade de perceber que em um futuro próximo, enquanto profissional, ele terá que adequar sua prática pedagógica ao seu contexto de atuação que poderá vir a demandar o uso das tecnologias digitais. Passamos a apresentação das respostas para a próxima pergunta na tabela abaixo:

Tabela 5- Quais foram as experiências mais positivas e mais negativas?

A3	Liberdade de escolha e navegação, mas tem muita repetição e é chato
A7	Poder fazer na hora que quiser, mas não ter professor ou alguém para discutir foi ruim
A8	Muito recurso audiovisual, difícil escolher o que fazer
A10	Muito conteúdo e não ter critério para selecionar

Ao observarmos esses excertos, inferimos que um dos pontos relevantes entre os aspectos positivos e negativos está em ser capaz de fazer com que os últimos sejam superados pelos primeiros. Ou seja, do que adianta termos muitos recursos e conteúdos se não sabemos usá-los e/ou selecioná-los? Neste momento, percebemos a importância de se colocar futuros professores em contato direto com o processo de aprendizagem online, para que ele possa ter conhecimento epistemológico para balizar suas decisões teórico-metodológicas em relação à

sua prática docente. Os próximos excertos parecem corroborar com essa posição, veja na tabela seis abaixo:

Tabela 6 – Como essa experiência de aprendizagem de língua estrangeira online influencia sua opinião sobre o ensino de línguas?

A2	Precisa se adaptar aos novos recursos digitais
A4	Necessidade de trazer os recursos online para dentro da sala de aula
A7	Professores precisam se preparar para utilizar em sala de aula

Ao responderem a questão da tabela seis, alguns professores se mostraram preocupados com situações futuras quando se depararam a pensar criticamente sobre a experiência que vivenciaram e como elas podem vir a modificar os seus saberes e suas práticas. Ao percebermos esse movimento do pensamento crítico sobre sua prática, temos novamente um reforço sobre a premissa de que o contato com as tecnologias digitais, tanto para aprendizagem quando para o ensino deve ser feito ainda durante o curso de formação de professores, afim de apresentar a eles opções didáticas com o objetivo de ensino que eles conhecem, com o objetivo de aprendizagem que eles possam vir a ter. Nessa perspectiva chegamos a última pergunta com os excertos selecionados conforme tabela sete abaixo:

Tabela 7 – Quais aspectos dessa experiência você usa ou usaria como professor? Justifique.

A1	Explorar – incentivar os alunos a ter contato com os conteúdos que estão online fora da sala de aula
A5	Eu aprendi muito sobre o ensino de línguas no que concerne o uso dos aparatos tecnológicos – tenho que ensinar isso a meus alunos.
A6	Como professora usaria as atividades que desenvolvi e também faria com que eles estudassem online
A7	Todas as facilidades e dificuldades foram muito relevantes para minha prática docente.
A10	Rica em conteúdo e práticas que preciso fazer com que meus alunos conheçam

Ao analisar os excertos da tabela sete, poderemos notar uma postura ativa dos sujeitos de pesquisa em relação às suas escolhas pessoais enquanto usuários da tecnologia e enquanto futuros professores, ou seja, escolhas profissionais. Neste ponto percebemos que os futuros professores perceberam a importância de se conhecer um processo de aprendizagem enquanto alunos desse processo, para garantir um *know-how* de como a proposta pode ser utilizada dentro de suas próprias salas de aulas. Nesse momento, eles passam a ter noção do que pode acontecer ao se determinar que uma atividade deve ser realizada utilizando os recursos digitais.

Observando todas as respostas apontadas acima percebemos como a abordagem de coleta de dados baseada em tecnobiografias é relevante para os estudos que lidam com o uso da tecnologia para o processo de aprendizagem de uma língua (Barton e Lee, 2015). Nos excertos em destaque, existem aspectos positivos e negativos sobre a atividade desenvolvida. Existem também momentos de reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem, sobre as escolhas que originaram o contato e execução da atividade a partir de determinada tecnologia. Também é possível perceber uma avaliação reflexiva sobre a utilização da tecnologia digital para ser trabalhada em sala de aula, quando os sujeitos de pesquisa se virem atuando como professores de línguas. O que nos faz hipotetizar que a experiência realmente promoveu um movimento de (re)pensar a prática docente tendo a tecnologia digital como principal recurso didático.

Nestes dois aspectos percebemos como a tecnobiografia pode ser promissora ao possibilitar que o sujeito se posicione e se construa dentro de um processo de aprendizagem que embora autônomo, não precisa ser passivo. O pensar sobre a sua prática a partir de uma experiência vivida, demonstra uma apropriação das teorias e das práticas que regem o uso das tecnologias digitais não só para usufruto pessoal, mas, e principalmente, em benefício do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

5. Considerações finais

Com a pesquisa proposta, tinha-se como objetivo conhecer a realidade dos sujeitos envolvidos com a formação de professores em um contexto formal de ensino-aprendizagem, isto é, dentro dos muros da universidade, em relação às suas práticas digitais. Conhecer a história de vida “digital” dos professores em formação poderia vir a auxiliar a compreensão da realidade digital de formação desses aprendizes e futuros professores e, por consequência, causar alguma modificação em benefício desta formação docente.

Em linhas gerais os recortes dos resultados obtidos que foram aqui apresentados sugerem que:

- i) compreender as práticas digitais dos participantes, bem como, as suas experiências no processo de aprender uma língua online pode vir a ser fundamental para construir um curso de formação mais significativo e contextualizado para o desenvolvimento do profissional e suas futuras práticas didáticas;
- ii) perceber que as tecnobiografias ajudaram os participantes a compreender sua própria trajetória para aprender a língua e como foi aprendida no contexto digital, pode vir a ser um diferencial no momento em que se deseja fazer com que os futuros professores comecem a desenvolver o hábito de pensar reflexivamente sobre suas práticas ainda durante o processo de formação;

- iii) verificar que os participantes foram capazes de perceber suas práticas digitais e perceber a necessidade de mudá-las a partir da demanda contemporânea que existe nos processos de ensino-aprendizagem de línguas mediados pela tecnologia digital.

Enfim, acredita-se que esse trabalho poderá aperfeiçoar formas de organização dos cursos de formação docente para o trabalho com tecnologias em sala de aula, tanto em termos teóricos, como práticos. Beneficiando assim, tanto a formação docente quanto os processos de formação discente dentro dos variados contextos de ensino, nos quais esses futuros professores irão atuar.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Patricia. Vasconcelos. **Estratégias de aprendizagem e o ensino de língua inglesa via Internet**. 2000. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

_____. **Internet como fonte de material didático e como meio de ensino de língua estrangeira: uma investigação baseada na teoria da atividade**. 2006. 242 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CLANDININ, D.J., PUSHOR, D., MURRAY ORR, A. **Navigating Sites for Narrative Inquiry**. Journal of Teacher Education. 2007. Disponível em: <http://jte.sagepub.com/cgi/content/abstract/58/1/21> Acesso em: 15/06/2018.

FINARDI, Kyria.; VERONEZ, Thiago. **Beliefs on the use of Facebook as a communication tool between teachers and students**. Revista Contextos Linguísticos v. 7, 2013 p. 292-311.

GRAHAM, L **Teachers are Digikids Too: The digital histories and digital lives of young teachers in English primary schools**, Literacy, 42(1), 2008 p.10-18.

HUBBARD, Philip; ROMEO, Kenneth. Diversity in learners training. In: STOCKWELL, Glenn. (Org.) **Computer-Assisted Language Learning: diversity in research and practice**. Cambridge University Press, Cambridge, 2012, p. 33-48.

KENNEDY, Hellen. **Technobiography: Researching lives, online and off**, Biography, 26(1), 2003 p. 120-139

LEFFA, Vilson Jose. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Revista de Estudos da Linguagem Belo Horizonte, v. 20, n. 2, jul./dez 2012, p.389-411.

SEFTON-GREEN, Julien.; BROWN, Lucy. **Mapping learner progression into digital creativity: catalysts & disconnects**. State of the Art Review, 2014. Disponível em: <http://www.nominettrust.org.uk/sites/default/files/Mapping%20learner%20progression%20into%20digital%20creativity%20FINAL.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2017

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NOS PORÕES DA DITADURA: ANÁLISE DAS BIOGRAFIAS DE DILMA ROUSSEFF E MIRIAM LEITÃO

POLLYANNA REIS DIAS

Universidade Federal de Lavras

anna.rs.ds@gmail.com

Resumo. *A biografia trata-se de um romance verdadeiro, intermediário entre o real factual e a ficção. O presente trabalho analisa a biografia como gênero literário que ficcionaliza a memória de testemunhas no contexto da ditadura brasileira (1964-1985). Entende-se que os fatos da realidade factual são transfigurados pela escrita literária, por meio dos procedimentos do discurso ficcional ligados à verossimilhança e mimesis. Explica as barreiras da crença da reposição do real pelas noções como a ilusão biográfica (Bourdieu), ingenuidade biográfica (Bakhtin), pacto de leitura (Lejeune).*

Palavras-Chave. *Biografia. Narrativa. Gênero literário. Ditadura.*

Abstract *The biography is a true novel, intermediate between factual real and fiction. This paper analyzes biography as a literary genre that fictionalizes the memory of witnesses in the context of the Brazilian dictatorship (1964-1985). The facts of factual reality are understood to be transfigured by literary writing through the procedures of fictional discourse linked to likelihood and mimesis. It explains the barriers of belief in the replacement of the real by notions such as biographical illusion (Bourdieu), biographical ingenuity (Bakhtin), reading pact (Lejeune).*

Keywords. *Biography. Narrative. Literary genre. Dictatorship.*

1. Entre o fato e a ficção

No prefácio de sua biografia, o jornalista e escritor Matheus Leitão reconhece a busca angustiada que sempre o moveu para descobrir o passado da militância política e tortura dos pais, os jornalistas Miriam Leitão e Marcelo Amorim Netto, e do Brasil no período da ditadura. “Queria entender a violência do autoritarismo para ‘chegar a uma conciliação com a realidade’, como ensina a filósofa Hannah Arendt no ensaio ‘Compreensão e política’”. E acrescenta: “Compreender, diz, não significa, necessariamente, desculparmos qualquer ato, ‘mas nos reconciliarmos com o mundo em que essas coisas foram possíveis’¹³⁰.”

O jornalista Ricardo Batista Amaral, biógrafo da obra “A vida quer é coragem – A trajetória de Dilma Rousseff, a primeira presidenta do Brasil”, também recompõe a trajetória da vida da ex-presidente do Brasil, Dilma Rousseff, também torturada nos porões da ditadura. “A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”. A citação do romance “Grande Sertão: Veredas”, do escritor João Guimarães Rosa, esteve no discurso de posse do primeiro mandato da primeira mulher

¹³⁰ Leitão, 2017, p. 14

eleita presidente do país, em 1 de janeiro de 2011. É por essa razão de existência que se narra o fio da trama da trajetória de Dilma.

A biografia pode ser uma ferramenta importante na reconstituição de uma época e sobre a vida das pessoas. Contudo, o filósofo Paul Ricoeur (2000) declara que escrever a vida tal qual se deu é inacessível. “Sob a história, a lembrança e o esquecimento. Sob a lembrança e o esquecimento, a vida. Mas escrever a vida é uma outra história. Uma história inacabada”¹³¹. Embora seja um problema também para a história, o próprio caráter híbrido do gênero biográfico impossibilita essa recomposição da vida.

Como gênero literário contaminado de ficção e uma narrativa de constante ânsia de resgatar a verdade, a biografia se situa como ponto médio entre ficção e real factual. “Um verdadeiro romance”, segundo François Dosse (2015).

Gênero híbrido, a biografia se situa em tensão constante entre a vontade de reproduzir um vivido real passado, segundo as regras da mimesis, e o polo imaginativo do biógrafo, que deve refazer um universo perdido segundo sua intuição e talento criador (DOSSE, 2015, p.55)

Contudo, a questão do jogo entre real e ficção não é restrito ao gênero biográfico, mas inerente à literatura. Wolfgang Iser (2002) esclarece que os próprios textos ficcionais não são totalmente isentos de realidade, porque a linguagem literária trata-se de uma narrativa em que se mistura o real com o fictício. Humberto Eco (2010) também aponta para essa fusão, a ponto de elementos ficcionais também estarem presentes na nossa vida cotidiana. O autor alerta para a tendência de lermos a vida como se fosse ficção, e lermos a ficção como se fosse a vida.

O pesquisador alemão parte da relação entre o real, o fictício e o imaginário para explicar a linguagem literária. “Como o texto ficcional contém elementos do real, sem que se esgote na descrição deste real, então o seu componente fictício não tem o caráter de uma finalidade em si mesma, mas é, enquanto fingida, a preparação de um imaginário¹³²”. Assim, caracteriza o ato de fingir do texto literário como uma transgressão de limites. Isto é, o texto literário não é a cópia do real, embora baseie-se no real e ao mesmo tempo transgride a realidade factual. O real, quando é escrito pela linguagem para o texto literário, não se trata mais do factual, mas do próprio texto literário em si, construído de palavras. Procedimento que Iser chama de irrealização do real. O real que sobressai ao texto tampouco é retratado em sua totalidade, porém parte de um processo de seleção e combinação de elementos segundo a forma proposta pelo escritor para se ver o mundo por determinado texto literário.

Na biografia não poderia ser diferente, resguardado os seus próprios protocolos. Desde a ascensão da burguesia no século XVIII, a escrita do “eu” se consolidou no mundo contemporâneo a partir do fascínio generalizado ocasionado pela narrativa da vivência, do testemunhal, de modo que se consolidou o interesse do ser humano pelas vidas alheias como forma de autorrefletir sobre a própria vida e a existência do Outro. Tal fenômeno marcado pela inquietude existencial proporcionou a proliferação dos relatos memorialísticos. Com o avanço da midiaticização das esferas políticas, sociais e culturais e o questionamento quanto aos limites da atuação do Estado, a espetacularização acerca do sujeito se encarregou de

¹³¹ Ricoeur, 2000, p. 657

¹³² Wolfgang Iser, Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional, 2002, p. 957

consolidar a narrativa do “falar de si”, contribuindo para uma rede de intersubjetividades responsável por ruir as barreiras entre o “público” e o “privado”.

O autor da biografia trabalha, portanto, numa zona entre fato real e ficcionalização desses fatos. Da ilusão de espelhar o real, Phillipe Lejeune (2008) conceitua pacto¹³³ de autobiográfico como a manifestação do autor, por meio de uma construção textual (prefácio, preâmbulo, nota introdutória) ou paratextual (título e subtítulo, informações de contracapa e orelhas do livro), que permite ao leitor tomar o texto como a expressão da personalidade de quem escreve a história, sob compromisso de contar a verdade. “É a narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”¹³⁴. A partir daí diferencia a relação por identidade entre escritor, narrador e personagem, enquanto à biografia a relação entre eles seria por semelhança.

Na obra analisada, o biógrafo Ricardo estabelece o pacto biográfico com o leitor ao anotar: “este livro é resultado das pesquisas, entrevistas e observações de um repórter. Não tem outra pretensão além de narrar uma grande aventura política do nosso tempo: a eleição da primeira presidenta do Brasil”¹³⁵. Enquanto Matheus Leitão esclarece o caráter jornalístico¹³⁶ da obra, que surgiu do esforço de uma reportagem em 2015 no site Brio. “Aqui apresento mais do que a reportagem porque minhas buscas não cessaram após sua publicação. Assim, o texto foi ampliado, com novos desdobramentos e novas descobertas sobre esse passado vivo em meio à Guerra Fria e à ditadura militar brasileira”¹³⁷.

No âmbito da ficção, um dos vícios recorrentes de quem escreve o relato biográfico é ordenar os acontecimentos de uma vida na ilusão de que eles formem uma narrativa autônoma, estável, cronológica e coerente, com princípio, meio e fim. É a tal ilusão biográfica explicada por Pierre Bourdieu. O conceito caracteriza a narração de uma história de vida como “o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção”¹³⁸.

Bourdieu nota que o senso comum descreve a vida como um caminho, uma estrada, com suas encruzilhadas e emboscadas. Segundo ele, biografar segue a concepção de que a vida constitui um todo, “um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma intenção subjetiva e objetiva, de um projeto.” (BOURDIEU, 1986, p.184)

Bourdieu alega que o trabalho de biografia estrutura o relato dos acontecimentos em sucessão cronológica, ainda que não tenha ocorrido segundo uma linha do tempo, conforme

¹³³ Ao contrário da concepção de pacto elaborada por Lejeune, Arfuch (2010) argumenta que as relações entre autor, obra e público mudaram para uma relação íntima entre pessoas interessadas no conhecimento do “ser humano” e, conseqüentemente, no autoconhecimento. Portanto, “o leitor não é vítima de um engano, no máximo, é cúmplice”. Tal fato decorre de já não se reconhecer primazia ao enunciador, na medida em que este está determinado por um outro, como pressupõe a interação dialógica. A pesquisadora vai além do pacto autobiográfico ao dar ênfase ao lugar do outro, que seria o leitor “que se presume inclemente e que se tenta exorcizar a partir da interpeleção inicial, por meio da explicação de um pacto singular que o inclui, o pacto autobiográfico”. (p. 52)

¹³⁴ Lejeune, 2008, p.47

¹³⁵ AMARAL, 2011, p.8

¹³⁶ **O autor chama para a biografia a fidelidade ao relato conforme os preceitos do jornalismo de qualidade, embasado na objetividade, neutralidade, isenção, fontes diversas e respeito ao contraditório.**

¹³⁷ Leitão, 2017, p.13

¹³⁸ BOURDIEU, 1986, p. 185

recorda afirma que “os investigados perdem constantemente o fio da estrita sucessão do calendário”, mas que

tendem ou pretendem organizar-se em sequências ordenadas segundo relações inteligíveis. O sujeito e o objeto da biografia (o investigador e o investigado) têm de certa forma o mesmo interesse em aceitar *postulado do sentido da existência* narrada (e, implicitamente, de qualquer existência). (BOURDIEU, 1996, p.184).

Na biografia “A vida quer é coragem”, Dilminha, como é chamada na infância, já demonstra fortes ideais humanitários e coletivistas, é determinada e uma pequena mulher que se impõe contra o machismo da ordem patriarcal. Enquanto as meninas de sua época brincavam em casa e de casinha, Dilma andava com sua bicicletinha amarela nas ruas da capital mineira. Ou como está no trecho: “Eu me lembro dela dizendo: ‘isso é muito bom, mas não vai levar a lugar nenhum. Não resolve os problemas reais”, contou a professora sobre a percepção de Dilma aos 12 anos a respeito de multirões assistencialistas no morro do Papagaio. Trata-se de uma organização memorial para tornar pequenos fatos, simples existências, marcos de um sentimento aventureiro, fazendo desse “grande” fato um atrativo dos fatos precedentes, como se esses tivessem levado ao grande fim. A paixão pela leitura e o sonho do desenvolvimento brasileiro sob a base de um país mais igualitário também se apresenta como a razão da militância de Miriam Leitão.

Para o autor, o biógrafo é cúmplice desta ilusão, ainda que seja “levado a aceitar essa criação artificial de sentido”, revela a visão e as intencionalidades do investigador em relação à obra biográfica. O conceito bourdieano de que o exercício de biografar se estabelece a partir da pactuação entre biógrafo e biografado, na busca totalizadora de estabelecer o fio condutor de uma vida a partir de determinados acontecimentos significativos, conectados e coerentes, está na “origem do interesse, variável segundo a posição e a trajetória, que os investigados têm pelo empreendimento biográfico”.

A linearidade e a coerência do texto também acontece devido a pactuação velada entre biógrafo e biografado, segundo Mikhail Bakhtin (2003). Ao analisar a escrita biográfica, a concepção bakhtiniana argumenta que o pacto pressupõe a presença do que ele chama de “autor ingênuo”, de uma “biografia sincrética”. Segundo o autor, a biografia define-se como “uma dádiva que recebo dos outros para os outros”, em que o autor trabalha de forma ingênua e tranquila, o que explicaria o “caráter um tanto fatal da vida de valor biográfico”. Assim, durante a narração da personagem e sua vida, o autor reproduz os mesmos valores com que a personagem vive a sua vida, sem discordar do ponto de vista estético ao ponto de vista da vida.

Além dos vícios do biógrafo que facilitam a compreensão e assimilação da obra, Felipe Pena (2004) aponta que a biografia seduz por tentar recompor a memória¹³⁹. O autor ressalta a conexão entre memória e esquecimento à medida que o excesso de informação presente na cultura midiática atual produz “objetos descartáveis” que alimentam a amnésia da sociedade. Assim como o próprio medo da perda da memória também promove sua supervalorização em decorrência da “neurose obsessiva pelo passado”.

Partindo da ausência para fundar outra presença, a escrita leva o significado sempre para a posteridade. Nesse sentido, rompe com a ideia de linearidade temporal, já que o instante original das formulações jamais seria atingido,

¹³⁹ Felipe Pena, 2004, p. 20

pois ele não estaria no passado, mas na sua reinterpretação no presente. Prevalece a ideia de simultaneidade. Prevalece a presentificação do tempo. [...] Se a memória não resgata a exatidão, o momento já será outro no instante do resgate, que passa a ser parte mais importante desse processo (PENA, 2004, p. 24)

1. 1 A representação da militância política

Eric Hobsbawn (1995) endossa que o século XX é marcado pela violência e repressão extremas. Palco de duas guerras mundiais, a Europa viveu a emergência e queda de regimes fascistas, como nazismo e o socialismo de modelo soviético. Ditaduras militares da América Latina resultaram em inúmeras vítimas, entre mortos e sobreviventes. Dentre esses e diante do horror da intolerância, das perseguições e dos extermínios, a tentativa de resgate da memória se fortaleceu na tentativa de conscientizar futuras gerações sobre o período. Márcio Seligmann-Silva (2008) classifica a modalidade memorialística do testemunho como “uma busca de se ler na cultura as marcas das catástrofes do século XX” e que se desenvolveu nas últimas décadas por meio da narrativa testemunhal.

Com o resgate da neurociência, sociológico e do fazer historiográfico, Halbwachs (1990) explica que cada pessoa, ao recordar de algum acontecimento, faz o uso da própria memória. No entanto, ainda que seja testemunha sobre o que viu, ainda se apoia nas lembranças de momentos compartilhados com outras pessoas. Ou seja, apelamos aos testemunhos anteriores para entender o fato do qual já fomos informados de alguma forma, “embora muitas circunstâncias nos permaneçam obscuras” e “as imagens que nos são impostas pelo nosso meio, modificam a impressão” guardada de um fato antigo ou uma pessoa conhecida. Para o indivíduo, é “como se a mesma experiência fosse recomeçada”. A partir de tal abordagem, o autor explica o conceito de memória coletiva:

Mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É, porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e com nós uma quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 1990, p. 25)

Na tradição durkheimiana, todo ser humano é resultado das interações sociais experimentadas anteriormente. A memória individual utiliza referências como sons, sentimentos, paisagens, entre outros. Ainda que uma lembrança individual não referencie outra pessoa, ela se insere no mesmo espaço que o das lembranças de outras pessoas. No momento em que a lembrança foi vivenciada por alguém ou repassada para ela, e se refere a um grupo, essa lembrança se torna patrimônio daquela comunidade. As informações mais relevantes vão sendo repassadas entre os indivíduos e é constituída a história oral de determinado grupo ou de um lugar. Daí fala-se que constituída essa memória coletiva, ela será considerada de máxima importância e o que sobra é fadado ao esquecimento ou à atualização.

Consenso entre vários pesquisadores, o culto ao esquecimento se tornou marca da sociedade brasileira. Memoricídio designa o assassinato da memória que, segundo Seligmann-Silva (2008) “sempre caracterizou a nossa história, desde seu período colonial”. Formas diferentes de negar e apagar a memória instalaram a amnésia social e cultural acerca da

história da escravidão negra, dos desaparecidos políticos, da violência social, do genocídio indígena e da intelectualidade feminina.

Para a pesquisadora Constância Lima Duarte (2019), o memoricídio feminino designa o apagamento deliberado da história das mulheres, promovido pelo corporativismo masculino e de intelectuais de maneira geral.

Sem perder as aspirações e a ciência de que ainda existem obstáculos no trajeto da ascensão feminina à vida pública, em pleno século XXI, pode-se também afirmar que esta história de conquista, como todas as outras de grupos de alguma forma marginalizados pela sociedade, foi marcada por eventos que não aparecem na história oficial. Muitas vozes foram silenciadas, nomes esquecidos, dados apagados. (Duarte e Paiva, 2009, p. 11)

Com a tese “Sobre o conceito da história”, Walter Benjamin (1985) defendeu o uso do discurso testemunhal na historiografia, seguindo a concepção de que “nunca existiu um documento da cultura que não fosse ao mesmo tempo um [documento] da barbárie”. No campo cultural, o autor define o termo memória da repressão como aquela associada à violência, à catástrofe, ao trauma, localizada na transição entre literatura, cultura e história – o valor de memória. O conceito aponta para se investigar os limites e as possibilidades das obras literárias, procurar demonstrar memórias alternativas e transmitir experiências de vida em um ambiente de violência segundo o terrorismo de Estado.

Pano de fundo de biografias que retratam vidas impactadas pela ditadura militar, a cultura da memória dos sobreviventes se expandiu na América Latina instituída por meio de narrativas subjetivas e testemunhais no contexto de resistência às ditaduras militares, transformando o testemunho em um “ícone da Verdade ou no recurso mais importante para a reconstituição do passado.” (SARLO, 2007, p.19)

No contexto da ditadura militar brasileira (1964-1985), para a Dilma Rousseff e Miriam Leitão, então militantes política e torturada pelo governo de coerção ditatorial, não seria diferente.

Mineiras, jovens mulheres brancas e de classe média, elas se inserem no contexto de militância política pela via intelectual. Dilma passa a devorar o que havia disponível na literatura brasileira marxista: Celso Furtado, Caio Prado Jr., entre outros. A instituição de ensino Estadual Central, em Belo Horizonte, era o coração do movimento estudantil secundarista, celeiro de quadros da esquerda. Dilma chega na escola em 1964, duas semanas antes do golpe militar, ali começa a despontar na cena da militância. Leitora voraz desde a infância, muito pelo incentivo dos pais, Miriam deixa Caratinga, em Minas Gerais, para estudar e trabalhar em jornais na capital do Espírito Santo, Vitória. As duas iniciam namoros com militantes mais velhos do que elas e de maior participação na militância.

Com o endurecimento da ditadura a partir da instituição do Ato Institucional 2, que promulga o fechamento dos partidos políticos, e depois, quando, em 1968, a tortura foi banalizada, o Congresso Nacional foi fechado e a ditadura baixou o AI-5, o movimento militante escala sua movimentação opositora ao regime até chegar à ações armas, sofrer perseguições, torturas e extermínio. Na conjuntura da época, Dilma é representada como uma jovem intelectual e corajosa, que chega a uma liderança intermediária na militância por

executar ações de articulação de quadros e grupos que iam se desfragmentando e enfraquecendo diante da perseguição de seus membros (presos ou mortos pelos militares), como quando Dilma foi escalada para reorganizar a Var-Palmares em São Paulo. Miriam além de participar de encontros do movimento estudantil e do PCdoB em Vitória, escreve reportagens jornalísticas sobre manifestações estudantis, autoritarismo e endurecimento do governo.

Em várias passagens, o biógrafo explicita o caráter ideológico e a personalidade de Dilma, avessa à luta armada, que contradiz a crença dos apoiadores da direita e extrema direita do país de que a militante “pegava em armas e matava gente”. Como em: “Dilma desconfiava daquela história de 12 homens na montanha e uma revolução na planície, mas parecia cada vez mais óbvio que não se luta sem armas contra uma ditadura militar”¹⁴⁰; “Dilma só realizou seu treinamento militar em 1969, numa fazenda no Uruguai. Ela contou que aprendeu a montar e desmontar um fuzil “de olhos fechados”, mas nunca tentou aprender a atirar por causa da miopia acentuada”; “Dilma criticava o viés que a luta ia tomando, marcadamente militarista”; “Dilma chamou a atenção dele pela importância que dava ao “trabalho de massas”; “Dilma não participou da operação Ação Grande, em que VAR-Palmares deteve 25 milhões de dólares”.

Nos porões da ditadura, torturada por 22 dias e presa durante dois anos e dez meses, Dilma Rousseff é retratada pelo viés da perseverança para sobreviver física e psicologicamente. Seja pela angústia de não suportar a violência e trair amigos seja medo de morrer. Presa, dela sobressai a lealdade aos companheiros de luta, além da força e o auxílio aos outros presos. A biografia desconstrói a visão da participação armada de Dilma Rousseff ao creditar sua sobrevivência ao fato dela não ocupar liderança na luta armada, caso contrário, ela teria sido executada na tortura. Miriam também é retratada por sua lealdade ao movimento e ao marido, também preso e torturado na ditadura. Tapas, cachorros ferozes, cobras em quartos escuros, assédio sexual contra Miriam grávida, passeios noturnos sem saber para onde, ameaças de estupro e morte dão a dimensão das atrocidades pela qual ela passou por três meses.

1. 2 Considerações finais

As narrativas biográficas oferecem ao leitor a tentativa de fechar as fendas da própria vida por meio do enquadramento retrospectivo e prospectivo criado, ao ordenarem a vida articulando memórias e as aspirações dos indivíduos, suas motivações e o significado de suas ações. O que Arfuch (2010) chama de busca pelo “autoconhecimento” usado pelo indivíduo para analisar a sua própria história de vida e a do outro.

Sem dúvida, o relato biográfico só se faz possível como espaço da ficção e realidade. Diante da realidade factual, o biógrafo é obrigado a fazer escolhas. Das lacunas da documentação, das entrevistas e da observação passa a preenchê-las com a dedução da lógica ou a imaginação. É o instante da escrita. O fato de ser ficção não quer dizer que o texto literário trate de uma mentira da ordem dos acontecimentos. Mas são fragmentos do real costurado ao imaginário e pela escrita ficcional do que já passou, e, por isso, não é possível resgatar no presente. Embora seja essa a tentativa do biógrafo, iludido no seu fazer biográfico.

¹⁴⁰ AMARAL, 2011, p.47

Entender e explicar a vida só acontece por meio da linguagem e, esta, ao se tornar narrativa se trata de palavras, não mais da realidade factual em si.

O encantamento da biografia decorre, em grande parte, por causa de sua capacidade em oferecer ao leitor a ilusão a um acesso ao passado, possibilitando-lhe comparar a própria vida e sua finitude à trajetória da personagem biografada. A impressão de resgatar o Outro na sua essência e totalidade, por mais ilusória que seja, nutre o desejo de entendimento e construção do Eu em confronto com o Outro. Além de recompor uma memória marginalizada pela história.

Diante da revisão do feminicídio de presas políticas no Brasil aparecem duas mulheres contemporâneas, mineiras, brancas, que emergiram da classe média, com terceiro grau completo, integrantes de movimentos político-sociais na juventude e ex-presas políticas na ditadura militar de 1964: a primeira presidente do Brasil Dilma Rousseff e uma das mais famosas jornalistas brasileiras Miriam Leitão. Um período obscuro que a população pôde chegar mais próximo dessas histórias secretas por meio das narrativas biográficas. Aos poucos, elas vão testemunhando ao público quais os horrores sofridos na época, na tentativa de responsabilização dos envolvidos, reparação da história e que este passado sombrio do Brasil não volte.

Seguindo o estilo anglo-saxão de biografia, Ricardo Amaral na obra “A vida quer é coragem” narra o sujeito biografado em seus atos a partir de entrevistas com quem conviveu com Dilma Rousseff no período e documentos da época. É de conhecimento público a dificuldade e escolha da ex-presidente do Brasil em não falar sobre a militância política e tortura pela qual passou na ditadura militar. Por se tratar também de uma biografia não autorizada, o escritor reproduziu a principal entrevista que Dilma Rousseff concedeu ao jornal Folha de S. Paulo sobre sua tortura. Um relato forte, mas lacunar. Por exemplo, não é citado o torturador e coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra e nem o episódio em que militares chutam e socam o rosto de Dilma, motivo pelo qual deixaram sequelas no seu maxilar e que só teriam sido corrigidas depois que assumiu cargos públicos no governo.

O livro-reportagem “Em nome dos pais”, de Matheus Leitão, é aqui analisado pelo viés do espaço biográfico de Arfuch, quem expande o conceito biográfico para gêneros discursivos diversos de narrativas de vidas – públicas e privadas-, heterogêneos por suas hibridizações e misturas. O biógrafo viola o trauma de família do período ditatorial brasileiro e torturas sofridas pelos pais, movido pelo valor biográfico, ora heroico ora cotidiano, fundado no desejo de amor a quem viveu na época e transcendental na tentativa de ressignificar a memória dos horrores da ditadura. Como filho de Miriam, o jornalista narra em primeira pessoa, em um tom emotivo, marcado pela incessante busca de descobrir e contar a história dos pais. Embora assim como Dilma, Miriam também preferiu não falar publicamente da tortura por muito tempo, a obra é menos lacunar do que a biografia da ex-presidente. Matheus Leitão conta o passo a passo da apuração dos personagens e fatos ocorridos na ditadura por essa biografia que assume a feição de grande-reportagem em toda a obra. A narrativa vai muito mais além da tortura de Miriam e é mais minuciosa no relato das torturas vividas por ela.

Na biografia de Dilma é o contrário: a ditadura é apenas um fragmento importante da vida dela, ecos do passado responsável por parte do seu comportamento ao longo de sua trajetória. O relato da prisão e tortura se envereda pela lacuna, pelos silêncios do inominável, onde reina o invisível, o indizível, do falar pouco por não saber o que dizer ou não conseguir dizer, em decorrência do trauma. A obra preserva os detalhes do horror pelo qual Dilma

Rousseff passou. Omite acontecimentos envolvendo a prisão e tortura da militante e ex-presidente do Brasil, em uma abordagem superficial. A condição feminina presa e torturada de Dilma é quase apagada na obra. Em Miriam já há um detalhamento marcado pelo gênero diante da gravidez, assédio sexual e ameaças recorrentes de estupro por parte dos militares.

Ambas as obras resgatam vários documentos históricos sobre o período em que é possível os autores endossarem a “luta desigual que marcou uma geração”.

(...) Ao fim da ditadura, 20 anos depois, 379 pessoas tinham sido mortas em ações policiais, combates de rua, sob torturas nas cadeias, em locais clandestinos de extermínio ou simplesmente dadas como “desaparecidas”, segundo a Comissão Nacional de Mortos e Desaparecidos. Grupos de esquerda foram responsáveis por 73 mortes em assaltos, tiroteios e “justiçamentos” (...) O projeto Brasil: Nunca Mais catalogou 7.367 réus da Justiça Militar no período, dos quais 1.918 ousaram denunciar que tinham sido torturados. Outras dez mil pessoas, pelo menos, foram presas sem processo na ditadura. Não é possível calcular quantas foram presas sem registro. (AMARAL, 2011, p.35)

O relato biográfico retrata o motivo de existência de Dilma como perseverante frente aos desafios. Dilma cai e retoma sempre diante dos problemas da vida. Tanto que sobre a descoberta do câncer antes de candidatar-se ao cargo de presidente, o biógrafo anota: “Um currículo e tanto para quem se considerava sobrevivente da luta contra a ditadura – uma luta que ceifou companheiros em combates desiguais ou nas masmorras do regime. Para Dilma Rousseff, aos 61 anos, a vida teimava em recomeçar sempre”¹⁴¹; “(...) a vida tinha lhe aprontado mais uma”¹⁴²; “Quem passou pela violência do pau de arara, pelas máquinas de choques elétricos, pela agonia incerta de resistir à tortura sabe que a vida não é fácil. Nunca foi”¹⁴³; “A sua história era de perseverança”¹⁴⁴.

No jogo entre ficção e realidade, a biografia “A vida quer é coragem” representa Dilma Rousseff como mulher intelectualizada, humanista, política, firme, quem dedica à luta política de corpo e alma desde a adolescência. Dilma Rousseff é representada como heroína revolucionária (não militarizada) que lutava por uma causa nobre e, sobretudo, sobrevivente torturada em razão de seus ideais humanistas. De intelectual à líder estrategista, ainda jovem era dona de uma lealdade sem igual, a ponto de nunca delatar ninguém e nem questionar o relacionamento extra-conjugal do marido enquanto estava presa. Coragem, força e perseverança retratam a primeira presidente mulher do Brasil. Miriam Leitão também é representada pela intelectualidade, pela lealdade ao marido e ao sonho da sociedade igualitária, pela coragem, pela força e pela honestidade. A principal diferença entre elas apresenta-se, sobretudo, na medida em que a participação e liderança de Dilma nos grupos de resistência e oposição à ditadura era bem mais intensa do que o que foi realizada por Miriam.

Este artigo chega à cuidadosa afirmação de que Dilma e Miriam foram presas e torturadas políticas, sendo assim, viveram realmente a violência do estado autoritário brasileiro. Realidade factual inapagável devido à materialidade dos fatos ocorridos, dos documentos do período, testemunhos de ambas e de quem conviveu com elas. Contudo, quando os biógrafos transfiguram esses fatos pela escrita literária, por meio dos

¹⁴¹ AMARAL, 2011, p.15

¹⁴² AMARAL, 2011, p.17

¹⁴³ AMARAL, 2011, p.17

¹⁴⁴ AMARAL, 2011, p.18

procedimentos do discurso ficcional ligados à verossimilhança e mimesis, não se trata mais da realidade em si, mas da narrativa, das palavras. Portanto, ainda que de forte tom testemunhal, as biografias sobre as vidas de Miriam Leitão e Dilma Rousseff são romances verdadeiros, em que os autores atiram as obras numa zona não definida entre o registro factual e a imaginação.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Ricardo Batista. **A vida quer é coragem:** a trajetória de Dilma Rousseff, a primeira presidenta do Brasil. Rio de Janeiro: Primeira Pessoa, 2011.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico:** dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2010.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo, Martins Fontes, 2005.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. *Magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica, In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro, Editora FGV, 1986.

DOSSE, François. **O desafio biográfico:** escrever uma vida. São Paulo: EDUSP, 2015.

Duarte, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. *Estudos Avançados*, v. 17, n.49, 2003. In: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18402.pdf> (acesso em 17/11/2019)

ECO, Humberto. **Arte e beleza na estética medieval.** São Paulo: Record, 2010.

HOBSBAWM, Erick. **Era dos extremos:** o breve século XX:1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, L. C. **Teoria da Literatura em suas fontes.** v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico:** de Rousseau à internet. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2008.

LEITÃO, Matheus. **Em nome dos pais.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

PENA, Felipe; SODRÉ, Muniz. **Teoria da biografia sem fim.** Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

RICOEUR, Paul. **La mémoire, l'histoire, l'oubli.** Seuil: 2000.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado:** cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SELIGMMAN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma – A questão dos testemunhos de catástrofes históricas, **PSIC. CLIN.**, RIO DE JANEIRO, VOL.20, N.1, P.65 – 82, 2008.

ANÁLISE DISCURSIVA DE UMA LENDA URBANA DE ITAJUBÁ: A LENDA DA MULHER DE BRONZE

RAFAEL PEREIRA GALINDO

Universidade do Vale do Sapucaí – Univás

rafael.itbsm@hotmail.com

Resumo: *As lendas urbanas no sul mineiro são difundidas e temidas por aqueles que as conhecem. Muitos relatos surgem a partir das historietas que acabam por ocasionar ou criar um conto fantasioso. As lendas urbanas têm o poder de dar vida à cultura popular, pois, mesmo que tratem de temáticas já desgastadas, como fantasmas e aparições, fornecem sustento à arte da narrativa. Nota-se, então, o valor que as lendas urbanas possuem em si e o porquê elas constituem uma interessante ferramenta de estudo e análise. Entra em destaque, neste estudo, a lenda da Mulher de Bronze, da cidade de Itajubá, que diz respeito a uma estátua de tamanho real posta num cemitério da cidade em frente ao jazigo daquela que serviu de inspiração para a estátua.*

Palavras-Chave: *Análise de Discurso. Sul de Minas. Lenda Urbana. Itajubá.*

Abstract: *Urban legends in southern Minas Gerais are widespread and feared by those who know them. Many accounts arise from the stories that eventually cause or create a fantasy tale. Urban legends have the power to bring popular culture to life, for even if they deal with worn-out themes such as ghosts and apparitions, they support the art of narrative. Then we notice the value that urban legends have in themselves and why they constitute an interesting tool for study and analysis. Highlighted in this study is the legend of the Bronze Woman of the city of Itajubá, which relates to a life-size statue placed in a city cemetery in front of the tomb of the woman that served as inspiration for the statue.*

Keywords: *Discourse Analysis. South of Minas. Urban legend. Itajubá.*

1 O que são lendas urbanas?

As lendas urbanas são narrativas que fazem parte de nosso cotidiano. Moura (2014) as define como testemunhos da permanência oral ligados ao sobrenatural, ao mistério ou ao extraordinário. São, em sua maioria, baseadas em um fato real e propõem uma explicação alternativa para um determinado acontecimento assombroso. As lendas urbanas são revestidas de indícios como datas e detalhes do local em que ocorrem, o que lhes confere certo ar de verossimilhança realista.

O ser humano é rodeado de historietas classificadas como lendas urbanas. Na visão de Lopes (2007), elas nos alcançam através dos mais diversos meios, dentre eles as conversas informais com as pessoas com as quais nos relacionamos cotidianamente, os jornais – sejam eles sensacionalistas ou não – os e-mails encaminhados por dezenas de remetentes, e até pelos filmes e séries populares da mídia.

Somos alcançados pelas lendas urbanas constantemente e, na maioria dos casos, sempre de forma inesperada. Algumas delas, mais do que surpresa ou espanto, causam incredulidade naqueles que as ouvem.

Em suas narrativas, as lendas urbanas têm o poder de dar vida à cultura popular, pois, mesmo que tratem de temáticas há muito já desgastadas nas conversas humanas, como fantasmas e aparições, fornecem sustento à arte da narrativa. Nota-se, então, o valor que as lendas urbanas possuem em si e o porquê elas constituem uma interessante ferramenta de estudo e análise.

2. Lendas urbanas e discursividade

As lendas urbanas, por seu caráter intimamente ligado à narratividade, podem ser consideradas práticas discursivas. Elas são dotadas de regularidade, porém não se dão de forma única em um texto fechado e esquematizado. Para Orlandi (2001) o texto é um local privilegiado de escuta dos *processos discursivos* que não se iniciam nem se encerram nele. O texto serve de materialidade para o vislumbre de como o discurso se filia a uma memória do dizer. Por esta característica, o texto deve ser visto como um mecanismo de construção de sentidos e não como reflexo de uma realidade exterior. Orlandi entende o texto como um processo discursivo abrangente e, assim sendo

Uma vez atingido [por meio da análise] o processo discursivo que é o que faz o texto significar, o texto, ou os textos particulares analisados desaparecem como referências específicas para dar lugar à compreensão de todo um processo discursivo do qual eles – e outros que nem mesmo conhecemos – são parte. Não são pois só aqueles textos os responsáveis pelos processos de significação que se atinge, e eles não estão tampouco relacionados só aos processos que eram objeto de sua análise. Eles são matéria provisória de análise. (Orlandi 2001:89)

As lendas urbanas, portanto, não possuem uma versão definitiva, mas, reativam uma memória de um dizer. Elas se materializam em meio às práticas discursivas nas quais se inserem e se afirmam, reafirmam e contestam seus dizeres e suas formas.

3. A lenda urbana da mulher de bronze

O sul mineiro é uma região repleta de casos e causos. As lendas urbanas aqui são profundamente difundidas e temidas por aqueles que as conhecem. Muitos relatos surgem a partir das historietas vivenciadas no Sul de Minas e acabam por ocasionar o surgimento de uma história fantasiosa compreendida como lenda urbana.

São inúmeras as lendas urbanas desta região. Entra em destaque a lenda urbana da Mulher de Bronze, ocorrida e divulgada na cidade de Itajubá. A lenda diz respeito a uma

estátua de bronze em tamanho real e posta no cemitério paroquial da cidade, em frente ao jazigo de Dona Gabriela de Moura Fonseca, aquela que serviu de inspiração para a estátua.

Ao comentar a história, Guimarães (1987) diz:


Dona Gabriela de Moura Fonseca viveu de 1850 a 1918. Essa nobre senhora imortalizou-se por um motivo sobremaneira inusitado: através de uma estátua de tamanho natural, exposta ao lado de seu jazigo. Se as gerações atuais não a conhecem por sua história, no seio de nossa sociedade, ninguém a desconhecerá enquanto durar sua imagem, ao lado esquerdo de quem entra pelo portão principal em nossa necrópole. (Guimarães, 1987)

Serviu de inspiração para a estátua uma foto de Dona Gabriela tirada de maneira espontânea em 1918 entre os municípios paulistas de Guaratinguetá e Aparecida pelo senhor Euclides de Moura Fonseca, filho de Dona Gabriela. Cunhada na França pelo artista Antoine Sartori, a estátua demorou cerca de dez anos para chegar ao Brasil e foi trazida para Itajubá pelos trens da Rede Mineira de Viação. Chegando ao território mineiro, ficou guardada por um tempo nos galpões da ferroviária, quando teria começado a assombrar os maquinistas desavisados que lá entravam e se deparavam com a estátua.


Dentre os fatos relativos à lenda, o principal se dá quando, após descobrirem que a estátua era de Dona Gabriela e a colocarem na necrópole local, os estudantes da Unifei – Universidade Federal de Itajubá – foram desafiados a retirarem a estátua do cemitério, talvez ainda nos anos 60. Numa determinada noite, os estudantes pularam as grades do cemitério e, não se sabe como, transportaram a estátua até a principal praça do centro da cidade. Na manhã seguinte, os cidadãos que lá passavam foram surpreendidos ao encontrarem a estátua do cemitério em meio à praça. Surge aí o primeiro boato: o de que a estátua teria descido para o centro da cidade sozinha através de forças sobrenaturais durante a noite. Após isso, inúmeros boatos e lendas surgiram e permeiam até hoje o imaginário dos itajubenses.


4. Os discursos sobre a lenda

Muitos são os discursos sobre a Lenda da Mulher de Bronze que interagem com o imaginário dos cidadãos itajubenses e daqueles que a cidade visitam. Podemos encontrar na internet, mais precisamente no Facebook, site que se destina ao entretenimento e relacionamento interpessoal, inúmeros relatos sobre a Mulher de Bronze:




Existe esta história narrada:
Segundo os administradores do escritório do cemitério da cidade, a estátua chegou a ser levada para a praça pública. "Com isto, surgiram mais lendas ainda, começaram a dizer que a estátua saiu andando e foi parar na praça. Muita gente vem ao cemitério só para tirar foto ao lado da estátua. Ela é uma atração para os moradores e visitantes da cidade. Existem filmes e documentários que retratam detalhes da história", contam os administradores.

1 ano Curtir Responder  2




Eu sempre tive e tenho muito horror

1 ano Curtir Responder





Eu sempre vou ao cemitério visitar o túmulo da família é sempre respeitei a estátua. Tenho medo

1 ano Curtir Responder




Eu contei há dias atrás. Eu morro de medo mesmo e depois do acontecido comigo, o Luiz José fazia questão de me assustar. Ele falava que viu a mulher de bronze na beirada da minha cama e que ela foi me buscar. Fiquei traumatizada pois até hoje tenho pesadelos com a mulher de bronze

1 ano Curtir Responder  1



Até hoje, eu acho que ela vai sair andando....

2 ano Curtir Responder




Jesus nem me fale

2 ano Curtir Responder




Eu tenho medo até hj dela, não passo perto de maneira alguma

6 ano Curtir



Rosângela Duarte de Moraes
Ela é impressionante. Parem perto dela, parece que ela está nos olhando. Deus a tenha.

6 ano Curtir  1



Existem, ainda, outros dizeres sobre a estátua que circulam na cidade, tais como:

- É necessário pedir a autorização da Mulher de Bronze para adentrar ao cemitério da cidade;
- Não se pode encostar-se à estátua da Mulher de Bronze;
- Nunca se deve olhar diretamente para a estátua;
- Fazer o sinal da cruz três vezes ao passar pela estátua da Mulher de Bronze.

Para entendermos como os discursos constituem a lenda, faz importante compreender o que, para Orlandi (2016), seria o processo de individuação, uma vez que o sujeito tem sua forma individuada na sociedade. Uma lenda se constitui para circular em diferentes formações, produzindo sentidos, identidade e memória.

Ao repetir a história da lenda, o sujeito individua-se e identifica-se como cidadão itajubense ou como pessoa que mantém certa relação, das mais variadas formas, com o município sul mineiro de Itajubá. Saber da lenda é identificar-se.

Cada sujeito, ao contar a lenda, produz uma versão, ativada pela memória. O dizer, por sua vez, se constitui no ponto em que atravessa o interdiscurso: o já dito e esquecido, e o intradiscurso: a formulação do discurso já dito. Desta união, nasce a memória discursiva – a possibilidade de dizeres que, no momento da enunciação, se atualizam como efeito de um esquecimento que corresponde a um processo de deslocamento na memória e de significações.

Nesse sentido, é possível afirmar que, ao formular a lenda, sujeito e sentido se constituem, ocasionando o encontro da materialidade da língua com a materialidade da história.

Orlandi (2016) afirma que “o sentido de algo não é sua origem”. Muitas vezes a origem da lenda é ignorada por aqueles que ouvem dela falar. Apenas quem procura estudar a lenda acaba por conhecer sua origem. Para a Análise de Discurso, os sentidos, de acordo com P. Henry (1993), não tem origem e não são transparentes, o que confere o caráter opaco à língua.

Esta talvez seja a razão pela qual as lendas instiguem tanto as pessoas: elas não precisam de suas origens, mas sim de um sentido, muitas vezes dotado de múltiplas formulações. Não são considerados os mistérios e sim a opacidade, a não transparência.

5. A significação da lenda

Destacando-se as propriedades da lenda da Mulher de Bronze, são perceptíveis algumas repetições em seus discursos, como:

“A estátua sai andando...”

“A estátua anda pelo cemitério durante a madrugada...”

“A estátua aparece no sonho das pessoas...”

“A estátua olha fixamente para todos...”

É comum, também, o uso de expressões que revelam impressões pessoais utilizadas em referência à lenda:

“Tenho medo até hoje...”

“Eu morro de medo mesmo...”

“Eu tenho horror da Mulher de Bronze...”

“Eu não passava nem perto da estátua de tanto medo...”

“Não sei se é medo, mas prefiro evitar...”

Ao proferir um discurso sobre a lenda, o sujeito recupera um dizer já estabelecido e o reformula, abrindo espaço para um novo discurso. Esse processo de efeito de sentido que se produz no interdiscurso de retorno ao já dito na produção de um discurso, abre o espaço da memória através da paráfrase.

Ademais, o léxico utilizado nos discursos sobre a lenda, mesmo em suas paráfrases, aponta para o sobrenatural e para o amedrontamento. A lenda causa um estranhamento nas pessoas, o que produz um sentido de assombro nos sujeitos.

Alguns comentários sobre a lenda revelam o medo de que o simples fato de repeti-la a torne real, ou seja, o medo de que as palavras tornem a lenda real.



“Jesus! Nem me fale!”

A palavra tem poder. Evocar a presença do divino, para os sujeitos, é sinal de proteção contra todos os perigos, inclusive contra as lendas e assombrações.

De acordo com Orlandi (1999), as condições de produção fazem parte da exterioridade linguística. São responsáveis pelo estabelecimento de relações de força no interior do discurso mantendo relação necessária com a linguagem, a fim de construir o sentido do texto.

Temos, então, as condições de produção da lenda da Mulher de Bronze: a estima da família por Dona Gabriela e o desejo de manter viva a imagem de sua matriarca; a estátua de Dona Gabriela e a capacidade de assombrar através da imagem; os discursos da lenda, seus relatos efeitos e poderes; e, por último, o cemitério, local de descanso eterno e de relações adversas e controversas com aqueles que ainda estão vivos. As noções das condições de produção atingem a relação do indivíduo com o meio no qual ele se insere.

O que assombra o sujeito é, na verdade, o vestígio da presença da Mulher de Bronze e sua materialização em moldes realistas, bem como a localização na qual ela é inserida – o cemitério.

A lenda, portanto, é parte da memória e da individuação de sujeitos. É uma forma de aterrorizar e de marcar a humanidade e o sobrenatural. No espaço da interpretação em que faz sentido, ela relaciona-se com aquilo que vai além dela mesma e de sua compreensão.

Referências Bibliográficas

GUIMARÃES, Armelim. **História de Itajubá**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1987. 608 p.

HENRY, P. **“Sujeito, sentido e origem”** in *“Discurso Fundador”*. E Orlandi (org), Campinas: Pontes, 1993.

LOPES, C. R. **Lendas Urbanas na Internet**: entre a ordem do discurso e o acontecimento enunciativo. Orientador: Anna Maria G. Carmagnani. 2007. 228 f. Dissertação (Mestre em Estudos Linguísticos e Literários) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOURA, F. M. de; FARACO, C. E.; JÚNIOR, J. H. M. **LÍNGUA PORTUGUESA: Linguagem e interação**. 2. ed. rev. São Paulo: Ática, 2014. 432 p.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação de Sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni P. Era uma vez corpos e lendas: versões, transformações, memória. *In*: ORLANDI, Eni P. (Org.) **Instituição, Relatos e Lendas: Narratividade e Individuação dos Sujeitos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2016. ISSN 1413-2109. Consultada no site Ciências da Linguagem / Univás <https://www.cienciasdalinguagem.net/>

A IMIGRAÇÃO COMO ACONTECIMENTO E SEU(S) DESLOCAMENTO(S) DE SENTIDO(S)

RAQUEL MONTAN TORRES

UNICAMP

raquel.mtorres@gmail.com

Resumo: Neste artigo, pretendemos pensar de que modo a imigração nos interpela, contrapondo discursos acerca do tema. Tomaremos como referencial teórico a *Análise do Discurso Materialista* para descrever como se dão os processos de construção destes discursos. Espera-se mais formular questões - do que obter respostas - sobre imigração e linguística, para, a partir daí, aprofundar esta reflexão e compreender como se tecem as relações entre linguística, identificação e alteridade.

Palavras-chave: *Análise do Discurso Materialista, Imigração, Linguística, Identificação, Alteridade*

Resumo: In this article we intend to reflect on how immigration interpellates us, by counterposing discourses on the subject. We will use concepts from the *Materialist Discourse Analysis* in order to describe how the processes of construction of these discourses occur. It is expected that – rather than obtaining answers – more questions about immigration and linguistics are formulated, from which point the reflection would be deepened, and from whence we could understand how the relations between linguistics, identification and otherness are woven.

Keywords: *Materialist Discourse Analysis, immigration, linguistics, identification, otherness*

“Em mim / Eu vejo o outro / E outro / E outro / Enfim dezenas / Trens passando / Vagões cheios de gente / Centenas / O outro / Que há em mim / É você / Você / E você / Assim como / Eu estou em você / Eu estou nele / Em nós / E só quando / Estamos em nós / Estamos em paz / Mesmo que estejamos a sós” (Contranarciso, Paulo Leminski)

O presente trabalho pretende ser um início de reflexão, a partir da qual se constituirá um projeto de pesquisa. Como objetivo, pretende-se analisar os discursos sobre / de imigrantes.

Na medida em que este trabalho reflete uma pesquisa incipiente, faremos uma breve análise do acontecimento da imigração. Pretendemos pensar de que modo a imigração nos interpela, contrapondo discursos acerca do tema. Para isso, recuperaremos alguns conceitos teóricos da *Análise de Discurso Materialista*, descrevendo como se dão os processos de construção destes discursos.

Como intenção, espera-se mais formular questões do que obter respostas sobre o acontecimento da imigração e Linguística, para, a partir daí, desenvolver (futuramente) um trabalho com o intuito de compreender como se tecem as relações entre linguística, identificação e alteridade, tendo como referencial teórico a Análise do Discurso Materialista.

Acreditamos que todo pesquisador, ao fazer a escolha do tema de seu trabalho, é motivado por diversas razões, algumas que parecem ser claras e conhecidas, outras, que, com o decorrer do tempo e com o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, possivelmente se mostram (e se movem?), e outras, ainda, que podem permanecer desconhecidas.

A primeira motivação – que nos afeta - tem relação com os intensos processos migratórios pelo mundo, o que constatamos cotidianamente pela mídia, seja pela circulação de discursos anti-imigração (principalmente da Europa e dos Estados Unidos), seja por notícias diárias sobre refugiados que partem da Síria, do Haiti (ou de outros locais), para os mais diversos destinos, inclusive para o nosso país.

O segundo motivo é o fato de vivermos num país onde ocorreu (ocorre) grande miscigenação étnica ao longo de sua constituição enquanto nação, do passado ao presente. Deste modo, por sermos brasileiros, carregamos esta mistura étnica conosco, na história, nas memórias, no corpo, nos traços, na luta, na língua.

Assim, destes encontros de nacionalidades, culturas, modos de viver e de se expressar, são construídos discursos de / sobre imigrantes – e nestes discursos, podemos pensar as relações entre língua, identidade e alteridade.

Nesta mesma direção, o artigo de Gebrim (2016, p.09) alimenta nossos questionamentos em sua reflexão sobre língua materna, língua estrangeira e a língua do analista, a partir de sua experiência com clínica psicanalítica em atendimento de imigrantes e refugiados. A psicanalista conta sobre o desafio de atender em outras línguas, “em alguma medida, apre-ender uma língua estrangeira corresponde de forma imediata à impossibilidade de passar impune frente ao outro”, como ela mesma supõe, possivelmente porque em nenhum outro lugar fiquemos tão expostos ao mais íntimo estrangeiro que nos habita. As observações da psicanalista funcionam como combustível para nossas indagações, na medida em que a relação identidade e língua é aí reforçada.

Para nossa análise, escolhemos trechos de discursos e matérias que tratam a imigração, justamente para estabelecer contrapontos iniciais.

Trazemos trechos de falas de Donald Trump, presidente dos Estados Unidos; trechos do artigo do jornalista Gabriel Barcelos, “Lukaku e Mbappé: uma resposta a um mundo que quer construir muros”; e trechos do artigo da jornalista Carol Castro, “Europa nega abrigo, mas comemora gols dos filhos de imigrantes”. Ao estabelecer a relação entre estes trechos, pretendemos enxergar como o político e o social se textualizam e irrompem nos discursos.

Trecho 1: O discurso anti-imigração de Donald Trump

“Quando o México manda seu povo aos Estados Unidos, eles mandam pessoas que têm um monte de problemas e trazem estes problemas para nós. Eles trazem as drogas, trazem o crime, são estupradores. E alguns deles, eu confesso, são boas pessoas. Eu iria construir um muro. E ninguém mais entraria ilegalmente. Eu faria o México pagar por isso”.

A fala de Trump é um exemplar do discurso anti-imigração que circula por diversos países. Na sequência discursiva: “Quando o México manda seu povo aos Estados Unidos, eles mandam pessoas que têm um monte de problemas e trazem estes problemas para nós”, Trump estabelece uma relação de equivalência entre “povo (do México)” e “pessoas que têm um monte de problemas”. Na sequência, podemos verificar que “povo do México” é substituído por “estupradores”. Desta forma, podemos perceber os sentidos possíveis de “povo (do México)” nas falas de Trump, e, como nos mostra Possenti (2011, p.371), “o sentido de uma palavra (ou expressão mais ou menos equivalente) se resolve na medida em que uma delas pode ser substituída por outra, no interior de uma certa formação discursiva”.

Assim, o povo do México é dado então como um pré-construído. O povo mexicano, conforme o discurso de Trump, é quem leva aos Estados Unidos “as drogas, o crime”, como se drogas e crime não existissem nos Estados Unidos sem os imigrantes.

Trecho2: “Lukaku e Mbappé: uma resposta a um mundo que quer construir muros”, Gabriel Barcelos

“É preciso lembrar que em grande parte da história da humanidade foram povos e indivíduos da diáspora (migrantes e imigrantes) os responsáveis por sustentar o trabalho, assim como por grandes avanços nas ciências, nas artes e no pensamento humano como um todo. Lukaku e Mbappé são, antes de tudo, uma resposta a um mundo atual que quer construir muros, não suportando as contradições geradas pelo próprio modelo excludente e assassino vivido pela humanidade. São feridas abertas, em campo, carregando os símbolos nacionais e mostrando a todas e todos um mundo que muitos preferem apagar da foto”.

Podemos estabelecer uma contraposição entre o discurso de Trump e o artigo de Gabriel Barcelos, justamente pelo fato do jornalista retratar os craques do futebol de times europeus como “uma resposta a um mundo atual que quer construir muros”. Conforme o artigo, os jogadores – Lukaku e Mbappé – carregam “os símbolos nacionais” e mostram “um mundo que muitos preferem apagar da foto”. O que o discurso xenófobo e anti-imigratório quer apagar da foto e da história? Retomando o que o próprio Gabriel Barcelos escreve, o que se quer “apagar” possivelmente é toda a contribuição dada pelos imigrantes na constituição das nações europeias, uma vez que os imigrantes foram “responsáveis por sustentar o trabalho, assim como por grandes avanços nas ciências, nas artes e no pensamento humano como um todo”. As “feridas abertas, em campo” nos fazem pensar no trabalho de Ramos (2018, p.274), que, em sua análise da conjuntura baiana dos oitocentos nos diz que “o corpo negro é base de processos de significação (...). Corpos táticos, políticos, simbólicos”. Passados dois séculos, ainda constatamos a luta de minorias, que resistem, com palavras, e também com corpos em ato.

Trecho3: “Europa nega abrigo, mas comemora gols dos filhos de imigrantes”, Carol Castro

“Isso não quer dizer que os belgas não tenham preconceitos. Ou que a vida dos imigrantes seja fácil. Aos 11 anos, quando jogava na base do time Lièser, Lukaku precisou responder sobre sua nacionalidade. “Eu pensei: “Da onde eu vim? O quê? Eu nasci na Antuérpia. Eu vim da Bélgica”, contou em seu depoimento no site Player’s Tribune. E o preconceito por ser filho de congoleses nunca passou. “Quando as coisas corriam bem, eles me chamavam de Romelu Lukaku, o atacante belga”, relatou. “Quando as coisas

não corriam bem, eles me chamavam de Romelu Lukaku, o atacante belga descendente de congoleses”.

No artigo, há trechos de falas de Romelu Lukaku, em que o atacante é claro em dizer sobre “ter que responder sobre sua nacionalidade”, transparecendo a relação entre imigração, identidade e alteridade. Lukaku continua a falar sobre preconceito e diz que se as coisas iam bem, era o “atacante belga”; quando as coisas não corriam bem, era “o atacante belga descendente de congoleses”. Em outros termos, quando as coisas iam bem, os belgas se sentiam “identificados” com o atacante, e, pela identificação, o nomeavam “belga”. Quando as coisas não iam bem, era necessário marcar a diferença, e para nomear o “outro”, dizer que Lukaku é o “atacante belga” não mais bastava; agora era necessário associar “as coisas que não vão bem” ao atacante “descendente de congoleses”. Neste trecho, fica evidente que a construção do discurso sobre a identidade belga e sua afirmação estão relacionadas à negação do outro (do suposto diferente). Assim, quando se marca esta diferença entre “belga” e “belga descendente de congoleses”, há um deslizamento de sentido do “belga”. Este efeito é próprio do jogo que a língua permite, “porque o sentido é relação à, o homem pode jogar com o sentido, desviá-lo, simulá-lo, mentir, armar uma cilada” (CANGUILHEM apud PÊCHEUX (2010, p.58). Canguilhem deixa entender que o homem só é capaz de jogar sobre o sentido porque a própria língua encobre esse “jogo” – o impulso metafórico interno da discursividade, pelo qual a língua se inscreve na história.

Em outras palavras, ao diferenciar o “belga” do “belga descendente de congoleses”, é como se houvesse dois tipos de belgas. Por paráfrase, podemos pensar que “belga descendente de congoleses” poderia ser substituído por “belga não legítimo”, ou, ainda, “não belga”. Assim, a imagem do descendente de congoleses é montada pela negação, assim como Eni Orlandi (2008, p.157) afirma, sobre os indígenas, em seu trabalho de análise que mostra a relação destes (indígenas) com missionários.

Em nossa breve análise, pretendemos trazer para o debate os discursos sobre / de imigrantes. Para exemplificar a pluralidade de vozes sobre o tema, tomamos como corpus três textos – o discurso de Trump, um artigo de jornal sobre os craques do futebol, que são imigrantes, e as falas de Lukaku, o jogador belga.

Se de um lado, temos discursos anti-imigração, como os de Trump e os de parte dos europeus (no caso, dos belgas) quando falam de Lukaku como “belga descendente de congoleses” e não simplesmente “belga”; por outro, temos discursos como o do jornalista Gabriel Barcelos, que traz a Copa do Mundo como um momento e um exemplo oportuno não só para refletirmos sobre o papel dos imigrantes na Europa, mas para nos atentarmos sobre os discursos contra imigrantes.

Assim, a Análise do Discurso nos permite ler-triturar discursos e enunciados, a fim de investigar múltiplos sentidos e reconstruir seus processos de estruturação. Além disso, podemos desnaturalizar aquilo que naturalizamos, por vezes, sem reflexão, de modo a nos tornarmos mais críticos talvez e afinarmos nossa escuta. A Análise do Discurso nos coloca em constante inquietação e questionamento, ou, como propõe Pêcheux (2008, p.25), “Como, então, não ir até o fim e não reconhecer que a pretensão de analisar discursos coloca necessariamente em jogo aquilo que eu chamaria de tomar partido pela imbecilidade?”.

Assim, surgem para nós mais indagações do que respostas: Como são construídos os discursos de / sobre imigrantes? Como os imigrantes se veem e como são vistos? Em que medida o olhar do outro constitui o olhar de si? Para quem está na condição de estrangeiro,

como se dá a construção da identidade e da alteridade? Como acontecem os processos de identificação? Como estes processos se textualizam nos discursos e na língua? O eu e o outro, como se relacionam? Como se tecem as relações entre língua e subjetividade, identidade e alteridade? Já que, em alguma medida, nos parece que somos todos estrangeiros.

Referências Bibliográficas

BARBOSA FILHO, FR. **“Não sendo os africanos libertos nascidos no Brasil...”: a Legislação antiafricana na Bahia do século XIX (1824-1835)**. Cadernos de Estudos Linguísticos Campinas, v.60 n.1 p.271-294 – jan / abr 2018.

GEBRIM, A. **Língua materna, língua estrangeira, reflexões sobre a língua do analista**. Revista Lacuna, número I, 22 de maio de 2016.

LEMINSKI, P. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ORLANDI, E. **Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E (org.). **Gestos de leitura – da História no Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. (pp. 49 – 59).

PÊCHEUX, M. Abertura do Colóquio. In: CONEIN, B. et al. **Materialidades discursivas**. Campinas: Editora da Unicamp, 2016 (pp. 23-29).

POSSENTI, S. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: BENTES, Anna Christina e MUSSALIM, Fernanda (org.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. Volume 3. São Paulo: Cortez Editora, 2011. P.353-391.

IRONIA E EQUIVOCIDADE NAS CHARGES DE DUKE: UMA POSIÇÃO DE RESISTÊNCIA

RENATO HOLLANDA SILVA

Universidade de Franca – UNIFRAN

renato.hollanda@live.com

Resumo. Neste trabalho inicial de mestrado, proponho mostrar, nas charges de Duke, o funcionamento do equívoco e da contradição, em que a resistência se inscreve na materialidade da língua, no deslizamento de sentidos entre “corte” e “contingenciamento”, além do efeito de crítica que se estabelece pela via da ironia, a constituir sentidos ao (des)projeto do governo Bolsonaro para a educação. (Bolsa – CAPES).

Palavras-chave. Análise de Discurso. Charges. Contraidentificação. Resistência. Ironia.

Resumen. En este trabajo de maestría inicial, propongo mostrar, en las caricaturas de Duke, la operación de malentendidos y contradicciones, en que la resistencia está inscrita en la materialidad del lenguaje, en el deslizamiento de los significados entre "recorte" y "contingencia", así como el efecto de crítica que se establece a través de la ironía, para constituir significados para el (des) proyecto del gobierno de Bolsonaro para la educación. (Beca – CAPES).

Palabras clave. Análisis del Discurso. Caricaturas. Contraidentificación. Resistencia. Ironía.

1. Introdução

Nesta pesquisa, busca-se compreender o funcionamento de discursos políticos, em específico, o discurso acerca das decisões do governo Bolsonaro interligadas à temática do contingenciamento de verbas para educação de nível superior, nas materialidades das charges vistas no jornal *O Tempo*, do autor Eduardo dos Reis Evangelista, conhecido pelo seu pseudônimo Duke. O trabalho propõe-se, a partir da insurgência dos discursos políticos na sociedade, problematizar os efeitos de sentidos dos ditos pelo atual presidente sobre a educação superior, já que essa questão é comungada em praticamente todos os tecidos sociais. Nas plataformas multimidiáticas, nos terrenos acadêmicos e de pesquisas, nas ruas, fala-se de/sobre essa temática. Essas discussões em relação ao tema política tocam principalmente o efeito cômico, e diversas vezes, ambíguo das charges.

Procura-se, principalmente, problematizar as formas de aparecimento das contraidentificações (PÊCHEUX, 2009) nas charges, as quais inauguram um espaço para a heterogeneidade, já que elas correspondem a uma tomada de posição do sujeito que busca a luta contra a evidência ideológica. Assim o sujeito “se contraidentifica com a formação discursiva que lhe é imposta” (PÊCHEUX, 2009, p. 199). Ou seja, ao questionar a ideologia vigente, o sujeito ainda assim acaba por ocupar um lugar dentro da mesma formação discursiva, mas no lugar de questionamento e não de reduplicação do saber vigente. Na contraidentificação abrem-se possibilidades plurais para que sejam instauradas a diferença, o

questionamento, o embate, e isto, gera, por conseguinte, o lugar das distintas posições-sujeito no interior de uma mesma formação discursiva.

A escolha do tema intencionaliza-se nas materialidades das charges do Duke. O discurso chargístico caracteriza-se pelo efeito cômico produzido perante um acontecimento ou fato social. Assim, o enunciador propõe-se a criticar algo e assume uma postura ideológica acerca das propostas do governo Bolsonaro a respeito da educação superior. O gênero das charges suscita efeitos de sentido que são para além da superfície do discurso, que proporcionam (re)significações para aquilo que já é conhecido.

A charge é uma produção da imagem não por si só, mas dela correlacionada à linguagem, o dito com o visto. E sua interpretação discursiva se faz a partir dessa relação, o imagético e o verbal, os quais produzem efeitos de sentidos em comunhão. Nessa interlocução verbo-visual percebe-se que a charge retoma um discurso já dito, e no jogo discursivo de revelar esse enunciado anteriormente falado acaba-se por evidenciar posições discursivas do lugar do sujeito enunciativo (Duke) e do sujeito discursivo (jornal *O Tempo*).

2. Justificativa e relevância do tema

Na contemporaneidade, as temáticas referentes ao governo Bolsonaro e suas propostas de modificações acerca dos signos angulares da política de educação se fazem presentes em distintas camadas sociais. Assim, surge o interesse por problematizá-las a partir do olhar do chargista Duke, pela mobilização da ironia e efeito cômico provocados por sua inscrição em uma formação discursiva distinta daquelas em que se operam os discursos de aliança ao governo.

Justifica-se o interesse deste projeto em complexificar a questão dos efeitos de sentido despertados pelo enunciatário e os processos de contraidentificação possíveis no alinhavar das charges, observando a (in)submissão e o (não) pertencimento das críticas à formação discursiva pró-bolsonarista. Percebe-se uma questão muito pertinente a ser problematizada nesta pesquisa e também em nossa sociedade: Quais efeitos de sentido e processos de contraidentificação as charges que criticam a proposta de contingenciamento de verbas da educação superior suscitam?

Ao trabalhar-se com os recortes das materialidades das charges do Duke, retiradas do jornal *O Tempo* e coletadas entre o período de 04 de maio de 2019 a 31 de maio do mesmo ano, pode-se compreender um efeito cômico de provocação despertado a partir do cinismo e da alienação que o autor busca referenciar ao discurso pró-bolsonarista, alimentado pelas pautas da educação, a “balbúrdia” do profissional da área de humanas e o “patriotismo”.

3. Objetivo

Esta pesquisa tem por objetivo primordial compreender os efeitos de sentido possíveis perante a temática da proposta de educação do atual governo, ou seja, seus modos de formulação e circulação (ORLANDI, 2012), por meio da análise de recortes de charges que irão compor o corpus da pesquisa. Para tanto, ampara-se no arcabouço teórico da análise de discurso, de matriz francesa, com a intenção de problematizar as condições de produção

(PÊCHEUX, 2010 [1969]) e os processos de contraidentificação (PÊCHEUX, 2009 [1975]) nesses discursos, observando como são constituídos os sentidos aos quais os sujeitos se filiam para significarem a educação.

4. Quadro teórico de referência e procedimentos metodológicos

Este trabalho se sustenta nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de orientação francesa. Conforme Orlandi (2007; 2008; 2010) e *Mazière* (2007), a Análise de Discurso (AD) é originária dos anos 60, a partir das pesquisas de Michel Pêcheux e seu grupo na *École Normale Supérieure*. Pêcheux propunha a teorização do discurso como objeto constituído no entremeio da Linguística, através do legado de Saussure, do Materialismo Histórico, especialmente representado na Teoria da Ideologia de Louis Althusser, e da Psicanálise de Lacan. A Análise de Discurso se desenvolve no Brasil efetivamente por Orlandi e seu grupo, os quais possibilitaram grandes avanços teóricos, trabalhando sempre no entremeio (ORLANDI, 2007) das disciplinas que a constituem.

A Análise de Discurso (AD) parte do pressuposto de que o sujeito não é fonte do sentido, mas se forma por um trabalho de rede de memória, acionado pelas diferentes formações discursivas, que vão representar, no interior do discurso, diferentes posições-sujeito, resultado das contradições, dispersões, descontinuidades, lacunas, pré-construídos, presentes nos discursos. (GRIGOLETTO, 2005).

Como já evidenciado por Grigoletto (2005), o sujeito da AD não é o indivíduo, sujeito empírico, mas o sujeito do discurso que carrega consigo marcas do social, do ideológico, do histórico e tem a ilusão de ser a fonte de sentido. A teoria do discurso trabalha a ilusão do sujeito como origem, através dos processos discursivos, ao mostrar que linguagem e sentido não são transparentes.

No caso da proposta de análise, ao apresentar as charges e os sentidos que nelas se constituem, necessita-se observar como, nesses processos discursivos, emergem discursos outros, que repetem já-ditos sobre política, candidatos e educação. Assim, retomam-se movimentações passadas que podem ser vistas nos discursos presentes na atualidade das charges. Nosso dizer advém de um já-dito, que é por ora esquecido e habita nossa memória discursiva, mesmo que não se tenha consciência disso.

Assim, para compreender as formulações visuais das charges acerca da proposta da educação, examina-se de que forma elas se textualizam nesta materialidade em si, ou seja, observa-se de que maneira elas se formulam e se constituem no arquivo digital, considerando que o conceito de arquivo é visto por Pêcheux (1994 [1982]) como campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão. Conforme Romão, Leandro-Ferreira e Dela-Silva, o arquivo “inscreve efeitos de saturação de certos sentidos a partir de certas instâncias de poder, quais sejam, poder dizer, poder ordenar, poder fazer circular e poder produzir ressonâncias” (2009, p.11). Tal definição coloca a inscrição do político no e pelo arquivo, nele opera a tensão entre o que pode ou não ser dito, o que é permitido ressoar e o que é imposto silenciar. Isto equivale a dizer que o gesto de fundação de arquivos é caracterizado pelo controle e pelo político. (PÊCHEUX, 1994 [1982]).

Conforme colocado, será utilizada a teoria da Análise de Discurso de linha francesa como pressuposto pelo qual se olhará para tais materialidades, ou seja, o material recortado,

no batimento entre descrição e interpretação. Orlandi descreve a interpretação em dois momentos:

- a. em um primeiro momento, é preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto de análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise;
- b. em um segundo momento, é preciso compreender que não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação. (ORLANDI, 2007, p.60).

E é neste vai e vem entre interpretação e descrição que se atravessa o efeito de transparência e de evidência da linguagem, que desconstrói a ilusão de onipotência do sujeito (ORLANDI, 2007, p.61). Nesse movimento de batimento entre teoria e materialidade, pretende-se analisar os efeitos de sentidos produzidos e interpelados ideologicamente pelo discurso político e contextualizá-lo às suas condições de produção, conforme coloca Pêcheux (2010 [1969]) “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições dadas” (p. 77), que incluem sujeito e situação.

Neste escrito evidencia-se que os efeitos de sentidos dos discursos são possíveis devido à relação entre historicidade e memória discursiva, já que o discurso não se faz como uma estrutura pré-significada. Orlandi (2007, p.33), coloca 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”.

5. Esboço de análise

A charge tem por base ou inspiração a produção de um dito a partir de um já-dito, ou seja, discursivamente, cria-se um lugar para esse enunciado a partir de uma outra posição-sujeito. A charge constrói-se pela relação imagética, verbal, historicidade e conhecimento perante o fato apresentado pela posição discursiva do sujeito. Ela constitui-se por diferentes materialidades – a imagem, a língua, o corpo – atravessadas pelas condições de produção – sujeito, condições imediatas e condições históricas.



Fig. 1: Charge publicada no jornal *O tempo* em 18/05/2019.

Esta charge faz parte do corpus deste trabalho e apresenta dois personagens em uma cena de morte anunciada pela guilhotina, instrumento criado na Revolução Francesa. A personagem trajada com vestimentas militares rememora-se a Era Napoleônica e faz referência aos girondinos, os quais propunham mudanças conservadoras. Já a outra personagem faz menção aos jacobinos, os quais defendiam a ampliação de mudanças revolucionárias. Mudanças, as quais tinham como ideal político “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. Nesse momento retoma-se o interdiscurso militar, ao considerar para isso, o governo atual composto por uma gama de militares que propagam discursos “conservadores”, já que o mesmo governo traz enunciados como: “Família tradicional brasileira”; “Educação vem de casa”; “Bandido bom é bandido morto”. A memória discursiva é o suporte semântico de um discurso, seu funcionamento se dá através da repetição de enunciados, que formam uma regularidade discursiva, nesta charge a proposta do efeito cômico é representada pelo despertar da Revolução às avessas. Afinal não há como revolucionar-se para o conservadorismo, e assim negligenciar a liberdade. Em seus modos de formulação, em que se intrinca imagem e palavra, ela faz alusão ao corte de trinta por cento nas verbas destinadas à educação superior pelo governo Bolsonaro. Nesse caso, a interpretação de “corte”, cindido nas palavras e ações, no dito e na imagem, na cisão do corpo e na linguagem, é vista no pendular entre “corte-contingenciamento” e pela guilhotina, a qual funciona enquanto marcação do poder pela relação violência-morte. A partir de tal texto sincrético (figura 1), depreende-se da teoria da Análise de Discurso proposta por Pêcheux (2006) conceitos como contraidentificação e memória discursiva.

O jogo com a linguagem também é enfatizado, como efeito de humor instalado a partir de um equívoco existente na ordem da língua – a equivocidade presente no deslizamento de sentidos entre “corte” e “contingenciamento”. Na charge instala-se uma torção no sentido de “contingenciamento” enunciado pelo governo em seu (des)projeto para a educação, a qual denuncia, pela via da ironia, uma prática discursiva cínica característica da posição ideológica bolsonarista.

Das condições imediatas, destaca-se o jornal *O tempo*. Das condições históricas, o momento político marcado por uma aparente polarização de posições ideológicas e pela fragilidade constitutiva da democracia brasileira. Do sujeito, pode-se dizer que ele se inscreve nesta formulação verbo-visual em uma posição-sujeito de contraidentificação com aquela do discurso bolsonarista.

Ao pensar nas contradições advindas da tirinha do Duke, têm-se memórias provenientes das imagens – homem vestido com roupas militares e a guilhotina – as quais rememoram os desdobramentos históricos da Revolução Francesa; armas, relação poder e controle (também em relação à língua). Tais memórias despertam no sujeito-leitor os possíveis efeitos do uso da palavra substantivada “corte”, a qual aliada à imagem remete à situação de violência, de agressividade e de (im)posição. Inclusive o imagético evidencia o lugar de superioridade do personagem “disciplinador” perante a educação, o qual controla o deslizamento da lâmina que cinde o corpo.

Nesse jogo discursivo da busca por posicionar “contingenciamento” e “corte” como sinônimos a charge evidencia a falha e o viés do discurso bolsonarista, ao denunciar de forma irônica a declaração do governo que tenta ludibriar seu eleitorado por meio de uma eufemização.

Referências Bibliográficas

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao discursivo: o imbricamento de diferentes posições sujeito. In: **Seminário de Estudos em Análise do Discurso UFRGS**, 2005, Porto Alegre. Anais eletrônicos... Porto Alegre: UFRGS, 2005, p. 154-164.

INDURSKY, F. **Análise do discurso no Brasil – mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto. Formulação e circulação de sentidos**. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Análise de Discurso. Princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas (São Paulo): Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Tradução de Eni P. Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009 [1978]. p. 269-281.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F. HAK, T. (Org.). **Por Uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. 3ª Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 77.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi 4ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 17.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P.. **Gestos de leitura: da história no discurso**. 3. ed. Campinas (São Paulo): Editora da Unicamp, 2010. p. 49-60.

ROMÃO, Lucília; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina; DELA-SILVA, Silmara. “Arquivo”. In. MARIANI; MEDEIROS; DELA-SILVA. **Discurso, arquivo e...** Rio de Janeiro: Ed. 7 letras, 2011.

O ESTATUTO DOS VERBOS POSICIONAIS EM TENETEHÁRA (TUPÍ-GUARANÍ)

RICARDO CAMPOS CASTRO¹⁴⁵, ANGEL H. CORBERA MORI¹⁴⁶, PILAR CHAMORRO FERNANDEZ¹⁴⁷

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Departamento de Linguística Universidade da Geórgia (UGA)

ricardorrico@uol.com.br; angel@unicamp.br; chamorro@uga.edu

Resumo. *Este capítulo tem como objetivo analisar o estatuto de verbos posturais (posicionais) na língua Tenetehára (Tupí-Guaraní). Descritivamente, estes predicados são auxiliares e ocorrem após o objeto (ordem VS(O) aux). Até o presente momento, identificamos três verbos posicionais em Tenetehára: pà “estar deitado, estar em posição horizontal”; in “estar sentado, estar em posição não estendida e ‘am “estar em pé”. O propósito deste trabalho é ser um ponto de partida para uma investigação mais detalhada acerca das propriedades morfossintáticas dos verbos posicionais em Tenetehára.*

Palavras-Chave. *Tupí-Guaraní. Morfossintaxe. Verbos Posicionais. Morfema Comitativo.*

Abstract. *This chapter aims to analyze the status of positional verbs in the Tenetehára language (Tupí-Guaraní). Descriptively, these verbs are auxiliaries occurring after the object (order VS (O) aux). So far, we have identified three positional verbs in Tenetehára: pà “lying down, to be in a horizontal position”; in “sitting, being in an extended position”; and ‘am “standing”. This paper serves as the starting point for a more detailed investigation of the morphosyntactic properties of positional verbs in Tenetehára.*

Keywords. *Tupí-Guaraní. Morphosyntax. Positional Verbs. Comitative Morpheme.*

1. Introdução

O objetivo deste capítulo é analisar o estatuto de verbos posturais (posicionais) na língua Tenetehára (Tupí-Guaraní)¹⁴⁸, lançando bases para um estudo mais acurado acerca de questões morfológicas concernentes a tais verbos. Descritivamente, estes predicados são auxiliares e ocorrem após o objeto (ordem VS(O) **aux**). Além do mais, aparentemente, eles são incapazes de ocupar o núcleo de um sintagma verbal. Até o presente momento, identificamos três verbos posicionais em Tenetehára: pà “estar deitado, estar em posição

¹⁴⁵ **Ricardo Campos de Castro.** Universidade da Geórgia (UGA, EUA) / Universidade Estadual de Campinas (IEL, UNICAMP, Brasil). Bolsista de pós-doutorado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Processos 2018/06203-4 e 2017/09615-9, respectivamente. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3513-1409>

¹⁴⁶ **Angel H. Corbera Mori.** Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1712-6550>

¹⁴⁷ **Pilar Chamorro Fernández.** Universidade da Geórgia (UGA-EUA).

¹⁴⁸ De acordo com Rodrigues (1984/1985) e Duarte (2007), a língua Tenetehára pertence ao Ramo IV da família Tupí-Guaraní, tronco Tupí.

horizontal”; *in* “estar sentado, estar em posição não estendida” e *am* “estar em pé”, como abaixo¹⁴⁹:

(1a) *u-ker* *awa* *u-pà* *a'e*
 3_{NOM}-dormir homem 3-deitado ele
 “O homem dorme deitado”

(2a) *u-ker* *awa* *u-'in* *a'e*
 3_{NOM}-dormir homem 3-sentado ele
 “O homem dorme sentado”

(3a) *u-ker* *awa* *u-'àm* *a'e*
 3_{NOM}-dormir homem 3-em.pé ele
 “O homem dorme em pé”

Observe, adicionalmente, que nos dados (1a-3a), tanto o verbo lexical *ker* “dormir” quanto os auxiliares posturais *pà* “deitado”, *in* “sentado” e *àm* “em pé” acionam a mesma morfologia de concordância nominativa {*u-* ~ *o-* ~ *w-*} com o sujeito de terceira pessoa. Curiosamente, nestes dados acima, quando o predicado *ker* “dormir” recebe a morfema comitativo aplicativo {*eru-*}, coocorrem nos verbos lexical e funcional (i) as morfologias de terceira pessoa e (ii) de aplicativo. Como resultado, derivam-se os complexos morfológicos [*weruker...* *werupà*] “dormir deitado (junto) com”, conforme os seguintes exemplos:

(1b) *w-eru-ker* *awa* *kuzà* *w-eru-pà* *a'e*
 3_{NOM}-APPL-dormir homem mulher 3_{NOM}-APPL-deitado ele
 “O homem dorme deitado (junto) com a mulher”

(2b) *w-eru-ker* *awa* *kuzà* *w-eru-'in* *a'e*
 3_{NOM}-APPL-dormir homem mulher 3_{NOM}-APPL-sentado ele

¹⁴⁹ Abreviaturas utilizadas neste trabalho. 3: terceira pessoa; APPL: morfema aplicativo; CORR: morfema correferencial; G: prefixo de nome genérico; NOM: Caso nominativo.

“O homem dorme sentado (junto) com a mulher”

(3b)	<i>w-eru-ker</i>	<i>awa</i>	<i>kuzà</i>	<i>w-eru-‘àm</i>	<i>a’e</i>
	3 _{NOM} -APPL-dormir	homem	mulher	3 _{NOM} -APPL-em.pé	ele

“O homem dorme em pé (junto) com a mulher”

A fim de deixar mais claro o que ocorre em (1-3b) acima, passamos a evidenciar as características básicas acerca do prefixo aplicativo comitativo {*eru-*}.

2. Morfema comitativo {*eru-*}

Seki (2000), em relação ao item {*ero-*} e a língua Kamaiurá (Familia Tupí-Guaraní, Ramo VII), assevera que esta unidade gramatical se refere a um morfema causativo comitativo. Ademais, “na voz causativo-comitativa o sujeito faz outrem exercer a ação, praticando-a ele também; portanto o sujeito e o objeto direto praticam a ação conjuntamente, em companhia, sendo ambos agentes imediatos” (RODRIGUES, 1953, p. 136). Adicionalmente, o autor fornece os seguintes exemplos¹⁵⁰:

¹⁵⁰ Rodrigues (1953) não utiliza o sistema de glosas para estes exemplos; contudo, optamos pelo glosamento interlinear aqui também, objetivando a uniformização de todos os dados do presente capítulo.

VERBOS SEM MORFEMA APLICATIVO

(4a) *ñán*
 correr
 “Correr”

(5a) *sém*
 sair
 “Sair”

(6a) *poraséi*
 dançar
 “Dançar”

(7a) *oryb*
 alegre, estar alegre
 “Alegre, estar alegre”

(6b) *ero-poraséi*
 APPL-dançar
 “Fazer dançar consigo”

(7b) *ero-oryb*
 APPL-alegrar(.se)
 “Alegrar(.se), fazer com que se alegre consigo”

VERBOS COM MORFEMA APLICATIVO

(4b) *ero-ñán*
 APPL-correr
 “Fazer correr consigo”

(5b) *eno-sém*
 APPL-sair
 “Fazer sair consigo, levar para fora,
 tirar”

Conforme Vieira (2001), Castro (2013) e Camargos (2017a), a unidade gramatical {*eru-*} é a instânciação fonológica de um núcleo aplicativo alto, nos termos de Pylkkänen (2002, 2008). Mais especificamente, quando se junta a verbos intransitivos, este morfema tem a função de introduzir um objeto sintático com o papel temático de comitativo (companhia), conforme os seguintes exemplos.

(8a) *u-hapukaz kwarer a'e*

3-grita menino ele

“O menino grita”

(8b) *w-eru-hapukaz kwarer zawar a'e*

3-COM-gritar menino cachorro ele

“O menino grita (estando) com o cachorro (no seu colo)”

(9a) *u-'ar kuzà a'e*

3-cair mulher ela

“A mulher caiu”

(9b) *w-eru-'ar kuzà w-a'yr*

3-APPL-cair mulher CORR-filho

“A mulher caiu (junto) com o (próprio) filho”

(10a) *u-màno t-àmuz a'e*

3-morrer G-avô ele

“O velho morreu”

(10b) *w-eru-màno t-àmuz u-zuapyapyr a'e*

3-APPL-morrer G-avô CORR-descendentes ele

“O velho morreu (junto) com seus (próprios) descendentes”

(11a) *u-hem* *awa* *t-àpuz* *ø-wi* *a'e*

3-sair homem G-casa RLT-de ele

“O homem saiu de casa”

(11b) *w-eru-hem* *awa* *h-emireko* *t-àpuz* *ø-wi* *a'e*

3-APPL-sair homem CORR-esposa G-casa RLT-de ele

“O homem saiu de casa (junto) com a (própria) mulher”

Em (8a-11a), os verbos *hapukaz* “gritar”, *'ar* “cair”, *màno* “morrer” e *hem* “sair” selecionam apenas um argumento nuclear, os DPs sujeitos *kwarer* “menino”, *kuzà* “mulher”, *tàmuz* “velho” e *awa* “homem”, respectivamente. Entretanto, nos exemplos (8b-11b), há um processo morfossintático de aumento de valência, uma vez que os predicados verbais passam a selecionar os seguintes DPs como objetos aplicados: *zawar* “cachorro”, *wayr* “filho”, *uzuapyapyr* “descendentes” e *hemireko* “mulher”, de forma respectiva. Este aumento de valência está conectado com o fato de o morfema aplicativo {*eru-*} ter sido prefixado aos predicados verbais intransitivos, tornando-os transitivos. Observe abaixo as configurações arbóreas abstratas¹⁵¹ delineadas nos diagramas 1 e 2. Estes diagramas permitem visualizar de forma mais clara este processo morfossintático de transitivização.

¹⁵¹As construções sintáticas arbóreas do presente trabalho se referem, via de regra, unicamente às projeções máximas relacionadas aos núcleos de XPs lexicais. Ou seja, as árvores sintáticas apresentadas exibem apenas os núcleos capazes de realizarem seleção categorial e não funcional (a exceção se dá apenas ao nível TP quando necessário). Logo, não evidenciaremos a derivação total das sentenças. Direcionamos o leitor aos trabalhos de Duarte (1997, 1998, 2000, 2003, 2007, 2012) para detalhes que elucidam pormenorizadamente a linearização sintática em Tenetehára.

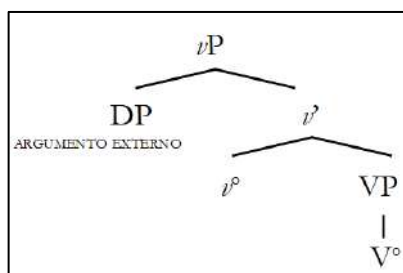


Diagrama Arbóreo 1. Verbo intransitivo

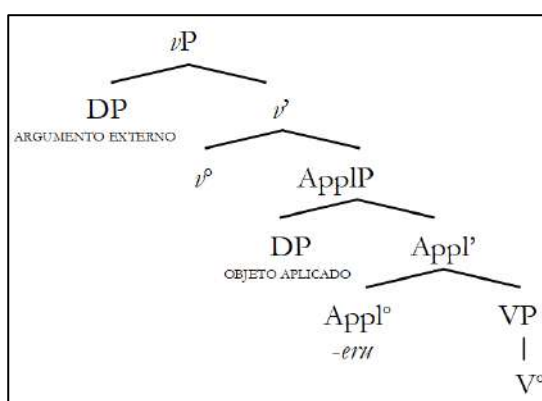


Diagrama Arbóreo 2. Verbo transitivizado por meio do morfema {eru-}

Na próxima seção, temos como finalidade investigar as derivações sintáticas, objetivando mapear a morfologia e a sintaxe dos exemplos (1-3b) acima, de forma a oferecer alicerces para futuras análises teóricas.

3. Prolegômenos teóricos

Nesta seção, proporemos evidenciar a morfossintaxe do fenômeno de coocorrência (i) dos prefixos de concordância nominativa e (ii) do morfema aplicativo. Estas morfologias concomitantes podem ser engatilhadas nos ambientes em que figuram predicados verbais lexicais e posicionais ao mesmo tempo. Tal fenômeno pode ser observado no exemplo (1b) repetido abaixo como (12).

- (12) *w-eru-ker* *awa* *kuzà* *w-eru-pà* *a'e*
 3_{NOM}-APPL-dormir homem mulher 3_{NOM}-APPL-deitado ele

“O homem dorme deitado (junto) com a mulher”

Observe, inicialmente, o dado em (13). Note que o verbo *ker* “dormir” é intransitivo, tendo em vista selecionar um único argumento nuclear, a saber: o DP *awa* “homem”. A seguir, oferecemos uma proposta de derivação sintática abstrata para o exemplo:

- (13) *u-ker* *awa* *a'e*
 3_{NOM}-dormir homem ele
 “O homem dorme”

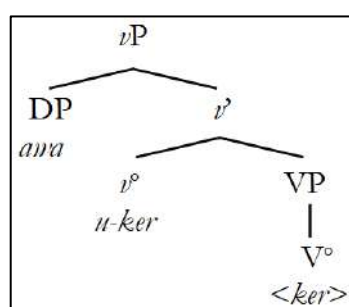


Diagrama Arbóreo 3. Verbo intransitivo *ker* “dormir”

Note, adicionalmente, que nos contextos em que o verbo postural auxiliar *pà* “estar deitado, estar em posição horizontal” coocorrer com o verbo lexical *ker* “dormir”, ambos irão engatilhar a morfologia de concordância nominativa com o DP sujeito da sentença. Após o exemplo, propomos a estrutura sintática correspondente.

- (14) *u-ker* *awa* *u-pà* *a'e*
 3_{NOM}-dormir homem 3_{NOM}-deitado ele
 “O homem dorme deitado”

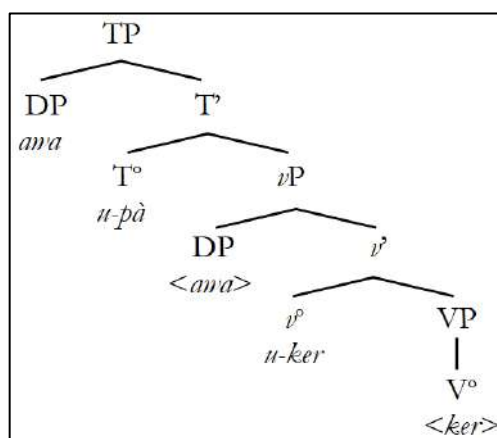


Diagrama Arbóreo 4. Cooorrência dos verbos *ker* “dormir” e *pà* “deitado

Como se pode notar por meio da árvore sintática acima, os predicados verbais que foram juntados (*murged*) aos núcleos v° e T° apresentam idêntica morfologia de concordância ($\{u-\}$) com seu especificador. Conforme Camargos (2017b), na língua Tenetehára, o paradigma de concordância nominativa estabelecido entre o sujeito e o predicado verbal principal é o corolário da relação Spec-Head localizada no âmbito da projeção máxima vP . Mais especificamente, o verbo concorda com a argumento externo do núcleo de vP , conforme abaixo:

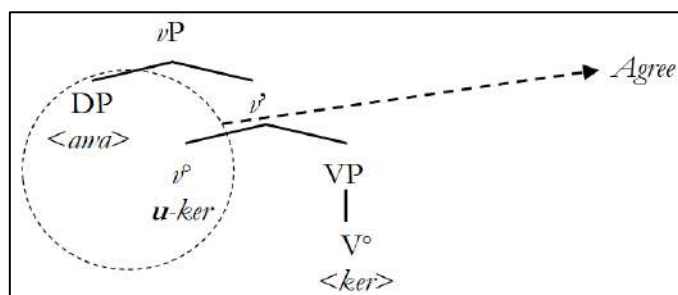


Diagrama Arbóreo 5. *Agree* (cf. CAMARGOS, 2017b)

Neste sentido, a partir do presente trabalho, buscaremos respostas que solucionem a questão fundamental deste capítulo: porque em construções com verbos posicionais, os núcleos v° e T° apresentam morfologia idêntica de concordância com seu especificador?

Repare que, no diagrama 4, o morfema nominativo $\{-u\}$ é acionado tanto em v° quanto em T° . Partindo das intuições de Camargos (2017b), muito provavelmente, a morfologia nominativa engatilhada no núcleo de TP é meramente um reflexo da relação de *Agree* já estabelecida no domínio do vP . Contudo, a pergunta básica ainda permanece: que relação de transparência foi desencadeada tendo em vista CP e vP serem reconhecidamente (Chomsky,

2005) as projeções máximas que fecham fases? Observe que a projeção máxima vP se encontra invisível ao núcleo T° , tendo em vista vP ser uma barreira interveniente (uma projeção máxima, cf. CHOMSKY, 1986). Ademais, se levarmos em conta o modelo de fases (CHOMSKY 1998, 2000, 2001, 2008), v -VP é uma fase forte em que a Condição de Impenetrabilidade de Fase (Phase Impenetrability Condition – PIC)¹⁵² (CHOMSKY, 1998) é atuante. Em relação ao PIC, uma resposta imediata seria levar em conta que o TP se encontra na borda da fase mais baixa (vP). Isto pode ser um caminho para se solucionar a questão.

Voltando aos dados, alternativamente, a partir de (13), pode-se derivar (15) abaixo, em que o prefixo de aplicativo alto realiza a função morfossintática de introduzir o DP objeto sintático *kuzà* “mulher” à estrutura intransitiva inicial. Após o exemplo, delineamos sua configuração arbórea.

- (15) *w-eru-ker* *awa* *kuzà* *a'e*
 3_{NOM}-APPL-dormir homem mulher ele

“O homem dorme (junto) com a mulher”

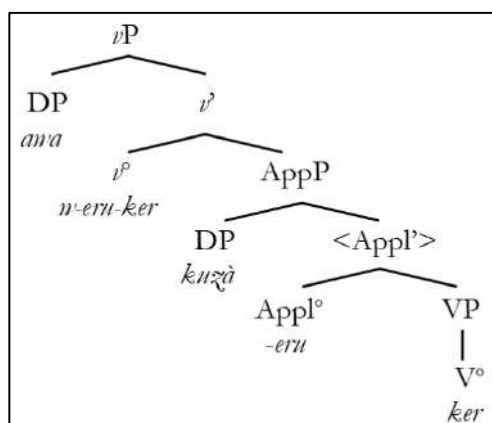


Diagrama Arbóreo 6. Verbo transitivo *eruker* “dormir (junto) com”

Finalmente, como resultado da concatenação dos expedientes morfossintáticos da (i) coocorrência de um verbo postural com um verbo auxiliar, exemplo (14) e (ii) do aumento de valência de um predicado verbal mediante a adjunção da aplicativo {*eru*-}, exemplo (15),

¹⁵² Chomsky (1998, p. 22):

Phase Impenetrability Condition (PIC):

In phase α with head H, the domain of H is not accessible to operations outside α , but only H and its edge.

Condição de Impenetrabilidade de Fase (PIC):

Em uma fase α com um núcleo H, o domínio de H não está acessível para operações fora de α , mas somente para H e sua margem.

chega-se a dados tais como em (16). Logo após o exemplo, apresentamos a proposta de configuração arbórea abstrata do respectivo dado.

- (16) *w-eru-ker* *awa* *kuzà* *w-eru-pà* *a'e*
 3_{NOM}-APPL-dormir homem mulher 3_{NOM}-APPL-sentado ele
 “O homem dorme sentado (junto) com a mulher”

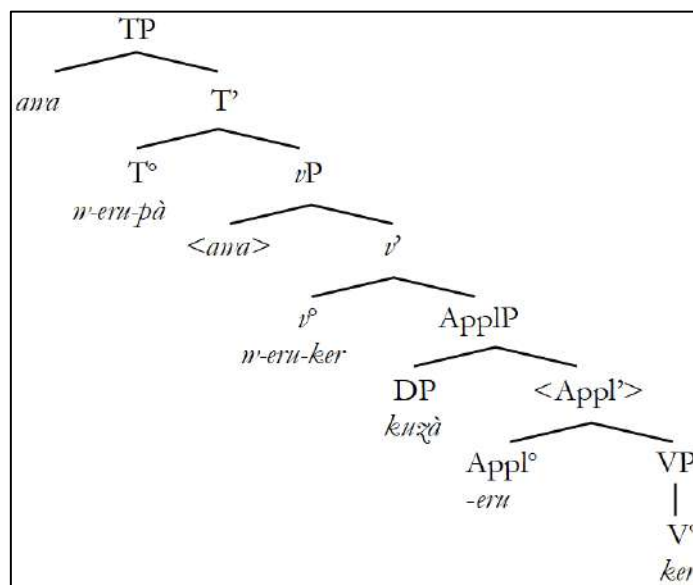


Diagrama Arbóreo 7. Coocorrência de *eruker* e *erupà* “dormir sentado (junto) com”

Note que a análise teórica inicial em relação aos núcleos v° e T° apresentarem idêntica morfologia em relação ao dado em (13) pode ser transposta para o dado em (16) acima. Isto porque, também neste último, a morfologia engatilhada em v° e T° é a mesma. A seguir, tecemos as considerações finais deste trabalho.

4. Considerações finais

Neste capítulo, tivemos como intuito analisar o estatuto de verbos posturais (posicionais) na língua Tenetehára (Tupí-Guaraní), lançando bases para um estudo mais acurado acerca de questões morfológicas relacionadas a tais verbos. Como foi visto, estes predicados são auxiliares e ocorrem após o objeto (ordem VS(O) **aux**). Até o presente momento, identificamos três verbos posicionais em Tenetehára, a saber: *pà* “estar deitado, estar em posição horizontal”; *in* “estar sentado, estar em posição não estendida” e *am* “estar em pé”. O que os dados mostrados neste capítulo revelaram é que os verbos posturais em Tenetehára engatilham morfologia idêntica à dos núcleos verbais com os quais coocorrem, a saber: (i) concordância com sujeito e (ii) morfologia aplicativa. Tais propriedades morfossintáticas serão investigadas de forma pormenorizada a partir deste trabalho.

Referências Bibliográficas

- CAMARGOS, Quesler Fagundes. **Aplicativização, causativização e nominalização**: uma análise unificada de estruturas argumentais em Tenetehára-Guajajara (Família Tupí-Guaraní). 2017a. 256f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2017a.
- _____. Exploring agreement displacement from the internal to the external argument in the Tenetehára Language (Tupí-Guaraní Family). **Revista Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 19, número especial, p. 325-342, out. 2017b.
- CASTRO, Ricardo Campos. O epifenômeno da alternância de valência em Tenetehára (Tupí-Guaraní). **Revista da ANPOLL (Online)**, v. 1, p. 347-391, 2013.
- CHOMSKY, Noam. **Barriers**. Cambridge: MIT Press, 1986.
- _____. Derivation by Phase. In: KENSTOWICZ, M. (ed.). **Ken Hale: a Life in Language**. Cambridge: MIT, 2001.
- _____. Minimalist Inquiries: The Framework. **MIT Occasional Papers in Linguistics**, 15, Cambridge, 1998.
- _____. Minimalist inquiries: The framework. In: MARTIN, Roger; MICHAELS, David; URIAGEREKA, Juan (eds.). **Step by step**: Essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik. Cambridge: MIT Press, 2000. p. 89-155.
- _____. On phases. In: FREIDIN, Robert; OTERO, Carlos; ZUBIZARRETA, Maria Luisa. (eds.). **Foundational issues in linguistic theory**. Cambridge: MIT Press, 2008. p. 133-166.
- _____. **The Minimalist Program**. Cambridge: MIT Press, 1995.
- DUARTE, Fábio Bonfim. **Análise gramatical das orações da Língua Tembé**. 1997. 85 f. Dissertação (Mestre em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1997.
- _____. **Estudos de Morfossintaxe Tenetehára**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2007.
- _____. Movimento de Constituintes na Língua Tembé. **Veredas**, UFJF, Juiz de Fora, v. 5, p. 1-11, 2000.
- _____. **Ordem dos constituintes e movimento em Tembé**: minimalismo e anti-simetria. 2003. 192 f. Tese (Doutor em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2003.
- _____. Ordem dos constituintes na língua Tembé. **Revista da Universidade Católica de Brasília**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 71-80, 1998.
- _____. Tenetehára: A predicate-fronting language. **The Canadian Journal of Linguistics/ La revue canadienne de linguistique**, Cambridge University Press, v. 57, p. 359-386, 2012.

PYLKKÄNEN, Liina. **Introducing Arguments**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 2002.

_____. **Introducing Arguments**. Cambridge: MIT Press, 2008.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Morfologia do Verbo Tupí. **Revista Letras**, n. 1, p. 121-152, 1953.

_____. Relações Internas na Família Linguística Tupi-guarani. **Revista de Antropologia**, São Paulo, n. 27-28, p.33-53, 1984/1985.

SEKI, Lucy. **Gramática do Kamaiurá**: língua Tupi-Guarani do Alto Xingu. Campinas: Editora da UNICAMP, 2000.

VIEIRA, Márcia Maria Damaso. A natureza das sentences possessivas em Mbyá-Guarani. In: QUEIXALÓS, F. (org.). **Des noms et de verbs en Tupi-guarani**: état de la question. Munique: Lincom Europa, 2001.

POLARIDADE NEGATIVA EM ZORÓ (TUPÍ-MONDÉ)

RICARDO CAMPOS CASTRO¹⁵³, QUESLER FAGUNDES CAMARGOS¹⁵⁴,
CRISTOVÃO TEIXEIRA ABRANTES¹⁵⁵, TIAGO KAPAWANDU ZORÓ¹⁵⁶

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

ricardorrico@uol.com.br, queslerc@gmail.com, cristovaoabrantest@yahoo.com.br, tiago.apiz@hotmail.com

Resumo. *Este trabalho tem por objetivo discutir como se realizam os dispositivos gramaticais de negação em Zoró (Mondé). Veremos que a partícula am ocorre com predicados verbais, no modo declarativo e em perguntas polares, ao passo que a partícula ùp se realiza em estruturas verbais (no modo imperativo), em perguntas informacionais e em predicados estativos.*

Palavras-Chave. *Zoró, Mondé. Negação. Morfossintaxe. Línguas Indígenas.*

Abstract. *This paper aims to discuss how the grammar negation devices in Zoró (Mondé) are realized. We will see that the particle am occurs with verbal predicates in declarative mode and polar questions, whereas the particle ùp occurs in verbal structures (imperative mode), informational questions, and stative predicates.*

Keywords. *Zoró. Mondé. Negation. Morphosyntax. Indigenous languages.*

1. Introdução

Conforme afirma Rodrigues (1984/1985), existem cerca de 180 línguas indígenas brasileiras. Neste conjunto, as diferenças e semelhanças entre essas línguas revelam procedências comuns e variações advindas ao longo do tempo. Na totalidade das línguas indígenas brasileiras, foram identificados até o presente momento dois grandes troncos linguísticos, o Tupí e o Macro-Jê, além de 19 famílias linguísticas cujos percentuais de afinidades não bastam para que possam ser reunidas em troncos. O tronco Tupí subdivide-se nos ramos ocidental e oriental, os quais se subdividem ainda em famílias linguísticas. O

¹⁵³ Bolsista de pós-doutorado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, Brasil – Processo 2017/09615-9) e na Universidade da Geórgia (UGA, EUA – Processo 2018/06203-4). ORCID iD: orcid.org/0000-0003-3513-1409.

¹⁵⁴ Membro do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) e do Laboratório de Línguas e Culturas Indígenas (LALIC) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). ORCID iD: orcid.org/0000-0001-9112-4858.

¹⁵⁵ Bolsista de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) e do Laboratório de Línguas e Culturas Indígenas (LALIC) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

¹⁵⁶ Graduando no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) e do Laboratório de Línguas e Culturas Indígenas (LALIC) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

quadro 1 fora formulado por Camargos (2017), tendo como referência Rodrigues (1984/1985), Rodrigues & Cabral (2002) e Dietrich (2010).

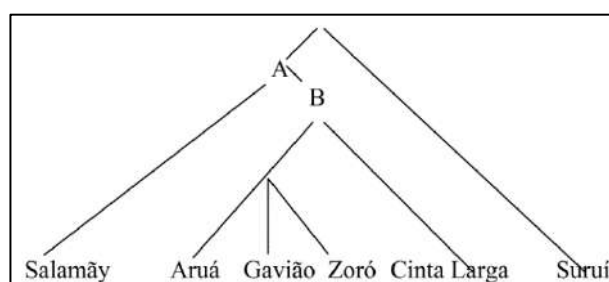
Quadro 1. O Tronco Tupí

Ramo	Família Linguística
Occidental	Poruborá-Ramarama
	Mondé
	Tupari
	Arikém
Oriental	Juruna
	Munduruku
	Mawé-Aweti
	Tupí-Guaraní

Fonte: Camargos (2017, p. 78)

Adicionalmente, de acordo com Rodrigues (1984/1985), internamente ao tronco Tupí, existe a família linguística Mondé, a qual compreende as línguas faladas pelos povos Gavião de Rondônia, Zoró, Cinta Larga, Aruá, Paiter-Suruí e Salamãý. De acordo com Moore (2005), os povos Gavião de Rondônia, Cinta Larga, Aruá e Zoró, na verdade, falam a mesma língua, embora apresentem entre si pequenas variações que justificam seu tratamento dialetal. Na figura abaixo, apresentamos a proposta de classificação interna da família Mondé (MOORE, 2005, p. 517).

Figura 1. Diagrama da classificação interna da família linguística Mondé



Fonte: Moore (2005, p. 517)

O presente trabalho tem por objetivo descrever e analisar algumas estratégias de negação na língua falada pelo povo indígena Zoró. Este povo habita principalmente a Terra Indígena Zoró, que forma junto às Terras Indígenas Igarapé Lourdes (Gavião de Rondônia), TI Sete de Setembro (Paiter-Suruí), TI Roosevelt e TI Aripuanã (Cinta Larga), o Parque Indígena Aripuanã, conforme o seguinte mapa.

Figura 2. Parque Indígena Aripuanã, Rondônia/Mato Grosso, Brasil



2. A negação nas línguas naturais

De acordo com Miestamo (2007), na lógica proposicional, a negação consiste em um operador que inverte o valor de verdade de uma proposição. Dessa forma, quando uma proposição é verdadeira, sua negação deve ser necessariamente falsa e vice-versa. Apesar de a definição fundamental acerca da negação ser caracterizada desta forma, a negação se manifesta por meio de complexas interações, evidenciando, interlinguisticamente, uma enorme gama de particularidades semânticas nas sentenças das línguas naturais.

Destarte, ao se considerar a negação em uma concepção translínguística, evidencia-se que há muito mais do que meramente incluir um marcador negativo a uma proposição afirmativa. Logo, a negação é um fenômeno complexo e multifacetado, demandando estudos linguísticos mais aprofundados acerca das especificidades deste processo. Além disso, a literatura acerca deste tema parece apontar para um estatuto universal da negação. Tal uniformidade científica reflete o fato de que toda língua natural possui no mínimo uma maneira de exprimir a negação oracional. Dessa maneira, em cada língua, há ao menos uma ou mais estratégias gramaticais cuja finalidade seja negar uma proposição.

Em relação à classificação, alguns autores, tais como Payne (1985), Kahrel (1996), Miestamo (2005) e Terrill (2003), utilizam-se do seguinte par de conceitos: negação padrão e negação não padrão. A expressão “negação padrão” foi inicialmente proposta por Payne (1985), visando demonstrar que esse é o mecanismo básico que as línguas disponibilizam para negar sentenças declarativas verbais. Conforme a autora,

Por negação “padrão”, entendemos aquele tipo de negação que se pode aplicar às orações mais mínimas e básicas. Tais sentenças são caracteristicamente cláusulas principais e consistem em um único predicado com o menor número possível de frases nominais e modificadores adverbiais. Com essa característica como guia, podemos identificar a negação padrão em frases mais complexas [...] (PAYNE, 1985, p. 198)¹⁵⁷.

¹⁵⁷ By “standard” negation, we understand that type of negation that can apply to most minimal and basic sentences. Such sentences are characteristically main clauses and consist of a single predicate with as few noun phrases and adverbial modifiers as possible. With this trait as a guide, we can identify standard negation in more complex sentences [...] (PAYNE, 1985, p. 198).

Na língua portuguesa, podemos identificar a construção em que se adjunge o advérbio “não” antes dos predicados verbais como uma das principais estratégias de negação padrão. Em contrapartida, certos ambientes gramaticais são mais prováveis do que outros para apresentarem construções de polaridade negativa diferentes da negação padrão. Tais contextos podem ser notados, por exemplo, no trabalho de Kahrel (1996), em que, em uma amostra de 40 línguas, o autor demonstra três ambientes mais produtivos para a ocorrência de construções negativas não padronizadas, a saber: imperativos, cláusulas existenciais e sentenças não verbais.

Tendo em conta as assunções discutidas acima, este trabalho tem por objetivo discutir como se realizam os dispositivos gramaticais de negação em Zoró. Em termos descritivos, veremos que a partícula *am* ocorre com predicados verbais, no modo declarativo e em perguntas polares, ao passo que a partícula *ûp* se realiza em estruturas verbais, no modo imperativo, em perguntas informacionais e em predicados estativos.

3. Alguns aspectos gramaticais da língua Zoró

Além dos argumentos nucleares, os sintagmas verbais são compostos ao menos por um verbo lexical e uma partícula tempo-aspectual. Como veremos a seguir, em construções com verbos transitivos, esta partícula, além de codificar as propriedades gramaticais de tempo e aspecto, engatilha os prefixos que correferenciam o sujeito, ao passo que o verbo lexical aciona os prefixos que se referem ao objeto, conforme exemplos¹⁵⁸ abaixo.

(1a) *byp* *ikini* *ø-má*
 menino ver 1SG-PFV
 “Eu vi o menino”

(1b) *e-jkini* *ø-má*
 2SG-ver 1SG-PFV
 “Eu vi você”

(1c) *u-jkini* *e-má*
 1SG-ver 2SG-PFV
 “Você me viu”

¹⁵⁸ Para a apresentação dos exemplos da língua indígena, foi utilizada a ortografia acordada e utilizada nas escolas indígenas Zoró. Glosas: 1: primeira pessoa; 2: segunda pessoa; 3: terceira pessoa; EXCL: exclusivo; FS: fronteira de sintagma; INCL: inclusivo; IPFV: imperfectivo; PFV: perfectivo; PL: plural; Q: interrogativo; SG: singular.

(1d) *byp ikini e-má*
 menino ver 2SG-PFV

“Você viu o menino”

(1e) *u-jkini byp má*
 1SG-ver menino PFV

“O menino me viu”

(1e) *e-jkini byp má*
 2SG-ver menino PFV

“O menino te viu”

Para os verbos intransitivos ativos, o verbo lexical e o auxiliar acionam simultaneamente os mesmos prefixos que correferenciam o único argumento nuclear do verbo.

(2a) *u-wanga u-ngá*
 1SG-correr 1SG-IPFV

“Eu corro”

(2b) *e-wanga e-ngá*
 2SG-correr 2SG-IPFV

“Você corre”

(2c) *a-wanga alu a-ngá*
 3-correr ele 3-IPFV

“Ele corre”

(2d) *pa-wanga* *pa-ngá*
 1INCL-correr 1INCL-IPFV
 “Nós (inclusivo) corremos”

(2e) *tu-wanga* *tu-ngá*
 1EXCL-correr 1EXCL-IPFV
 “Nós (exclusivo) corremos”

(2f) *me-wanga* *me-ngá*
 2PL-correr 2PL-IPFV
 “Vocês correm”

(2g) *a-wanga* *alej a-ngá*
 3-correr eles 3-IPFV
 “Eles correm”

A língua Zoró apresenta ainda outras complexidades no sistema de concordância verbal decorrentes da natureza sintática e semântica dos predicados. Devido à limitação de espaço neste artigo e considerando o objetivo aqui proposto, estas particularidades não serão discutidas. Assim, com base nos dois paradigmas de concordância exibidos nos exemplos acima, apresentamos, de forma simplificada, no quadro abaixo os marcadores prefixais na língua em análise.

Quadro 2. Prefixos de concordância verbal

	Pronomes	Marcadores pessoais
1SG	<i>ũt</i>	<i>u- ~ ø-</i>
2SG	<i>ẽt</i>	<i>e-</i>
3SG	<i>alu</i>	<i>xi- ~ a- ~ ø-</i>
1PL.INCL	<i>panuj</i>	<i>pa-</i>

1PL.EXCL	<i>tũj</i>	<i>tu-</i>
2PL	<i>menuj</i>	<i>me-</i>
3PL	<i>alej</i>	<i>ta- ~ a- ~ ø-</i>

4. Negação em Zoró

Nas próximas subseções, serão apresentados os dispositivos gramaticais de negação em Zoró. Em termos descritivos, será mostrado que a partícula *am*, quando ocorre com predicados verbais, denota negação com espoco sentencial, tanto em sentenças declarativas quanto em sentenças interrogativas polares. Além disso, serão discutidas as construções que envolvem a partícula *ũp*, que se realiza em estruturas verbais no modo imperativo, em predicados estativos e também em perguntas informacionais.

4.1. A partícula *am*

A partícula *am* tem a função de codificar a negação nas sentenças no modo declarativo. Neste contexto, esta partícula deve ocorrer no início da sentença, conforme exemplos abaixo:

(3a) *byp ma a-wanga materá*
 menino PFV 3-correr ontem
 “O menino correu ontem”

(3b) *am byp ma a-wanga materá*
 NEG menino PFV 3-correr ontem
 “O menino **não** correu ontem”

(4a) *byp ma a-wi materá*
 menino PFV 3-morrer ontem
 “O menino morreu ontem”

- (4b) *am* *byp* *ma* *a-wi* *materá*
 NEG menino PFV 3-morrer ontem
 “O menino **não** morreu ontem”

- (5a) *byp* *ma* *talú* *pege* *materá*
 menino PFV cuia quebrar ontem
 “O menino quebrou a cuia ontem”

- (5b) *am* *byp* *ma* *talú* *pege* *materá*
 NEG menino PFV cuia quebrar ontem
 “O menino **não** quebrou a cuia ontem”

Pode-se notar abaixo que a negação em perguntas polares também é marcada por meio da partícula *am*, a qual deve anteceder, inclusive, a partícula que denota a construção interrogativa.

- (6a) *te* *wanzet* *et* *arãj* *aká*
 Q mulher PFV.Q galinha matar
 “A mulher matou a galinha?”

- (6b) *am* *te* *wanzet* *et* *arãj* *aká*
 NEG Q mulher PFV galinha matar
 “A mulher **não** matou galinha?” (pressupõe que a galinha já devia ter sido morta)

4.2. A partícula *ũp*

Para formar a negação de predicados que estejam no modo imperativo, a língua dispõe da partícula *ũp*, a qual deve ocorrer imediatamente à direita do verbo principal, conforme exemplos abaixo:

Adicionalmente a partícula *ũp* codifica a negação de verbos intransitivos estativos, de acordo com os seguintes dados:

- (10a) *wanzet* *puj* *a-ngá*
mulher gorda 3-IPFV
“A mulher está gorda” (predicativa estativa)
“Há uma mulher gorda” (existencial)

- (10b) *wanzet* *puj* **ũp** *a-ngá*
mulher gorda NEG 3-IPFV
“A mulher está **não** gorda” (predicativa estativa)
“Há uma mulher **não** gorda” (existencial)

Note que cada sentença em (10) permite duas interpretações: uma predicativa estativa e outra existencial. Nestas estruturas, a negação realizada com a partícula *ũp* denota a negação apenas do predicado estativo. Para que seja possível a negação com escopo sobre a sentença existencial, deve ser utilizada a partícula *am*, conforme o exemplo a seguir.

- (10c) **am** *wanzet* *puj* *a-ngá*
NEG mulher gorda 3-IPFV
“**Não** há mulher gorda” (existencial)

Em perguntas informacionais, por fim, a negação será codificada também por meio da partícula *ũp*, que deve seguir o verbo lexical. Observe os exemplos (11) e (12).

- (11a) *me* *te* *taj* *wanzet* *ikiniá*
quem Q PFV.Q mulher ver
“Quem viu a mulher?”

- (11b) *me* *te* *taj* *wanzet* *ikini* **ũp** *wa*
quem Q PFV.Q mulher ver NEG FS

“Quem **não** viu a mulher?”

(12a) *me ikini te wanzet erá*
 quem ver Q mulher PFV.Q

“Quem a mulher viu?”

(12b) *me ikini ãp te wanzet erá*
 quem ver NEG Q mulher PFV.Q

“Quem a mulher **não** viu?”

5. Considerações finais

Como vimos neste trabalho, a língua Zoró apresenta, pelo menos, duas estratégias para codificar a polaridade negativa, a saber: (i) a partícula *am*, que, ao ocorrer com predicados verbais, denota negação com espoco sentencial, tanto em sentenças declarativas quanto em sentenças interrogativas polares, e (ii) a partícula *ãp*, que se realiza em estruturas verbais no modo imperativo, em predicados estativos e também em perguntas informacionais.

Referências Bibliográficas

CAMARGOS, Quesler Fagundes. **Aplicativização, causativização e nominalização: uma análise unificada de estruturas argumentais em Tenetehára-Guajajara (Família Tupí-Guaraní)**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CASTRO, Ricardo Campos. **Morfossintaxe Tenetehára (Tupí-Guaraní)**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

DIETRICH, Wolf. **O tronco tupi e as suas famílias de línguas**. Classificação e esboço tipológico. In: NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf (Org.). *O português e o tupi no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 9-25.

KAHREL, Peter. **Aspects of negation**. 1996. Tese (Doutorado em Linguística) - Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, 1996.

MIESTAMO, Matti. **Standard Negation: The Negation of Declarative Verbal Main Clauses in a Typological Perspective**. *Empirical Approaches to Language Typology (Book 31)*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005.

MIESTAMO, Matti. Symmetric and asymmetric encoding of functional domains, with remarkson typological markedness. In.: MIESTAMO, Matti; WÄLCHLI, Bernhard (Orgs.). **New Challenges in Typology: Broadening the Horizons and Redefining the Foundations**. Berlin / New York: Mouton de Gruyter. 2007. p. 293-314.

MOORE, Denny. Classificação interna da família lingüística Mondé. **Estudos Lingüísticos**, v. 34, p. 515-520, 2005.

MOORE, Denny. **Syntax of the language of the Gavião Indians of Rondônia, Brazil**. Tese (Doutorado em Linguística) – City University of New York, New York, 1984.

PAYNE, John R. Negation. **Language Typology and Syntactic Description**, v. 1, p. 197-242, 1985.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Relações internas na família lingüística Tupí-Guaraní. **Revista de Antropologia**, v. 27/28, p. 33-53, 1984/1985.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna; CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara. Revendo a classificação da família Tupí-Guaraní. In: RODRIGUES, Aryon Dall'Igna; CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara (Org.). **Línguas Indígenas Brasileiras: Fonologia, Gramática e História**. Atas do I Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL. Belém: Editora UFPA, 2002.

TERRILL, Angela. **A Grammar of Lavukaleve**. Mouton Grammar Library 30. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003.

ARTE E SUJEITO: OS DISCURSOS DO E SOBRE O CUBISMO

SABRINA REBELO MIRANDA

Universidade do Vale do Sapucaí- Univas

sabrinarebelo012@gmail.com

Resumo. *A arte nas suas diversas manifestações é um instigante objeto de análise, analisá-la sob a perspectiva discursiva. Além de nos permitir uma análise do não-verbal, é possível buscarmos sentidos em sua historicidade. Para esta análise, então, focaremos no século XX, especificamente, na manifestação artística cubista, para questionarmos, indagarmos, buscarmos compreender os diversos processos de produção de sentidos sobre arte, arte como instituição, arte como religião, arte como mercado, arte como projeção do sujeito, por exemplo. Além disso, buscaremos discutir o sujeito artista, no caso, Pablo Picasso, como ele se constitui o maior representante cubista. E para a análise, na dissertação, traremos à reflexão as pinturas cubistas Retrato de AmbroiseVollard (1910), AmbroiseVollard (1915), Guernica (1937), Touro (1945) e As Meninas segundo Velásquez (1957) para uma discussão à luz da Análise de Discurso levando em conta os aspectos polissêmicos e parafrásticos, além do interdiscurso e condições de produção, elementos constitutivos na produção de sentidos das materialidades significantes. Para esta apresentação, todavia, nos concentraremos na textualidade pictórica de Guernica.*

Palavras-Chave. *Arte. Sujeito. Discurso. Cubismo. Pablo Picasso.*

Abstract. *Art in its various manifestations is an intriguing object of analysis. Analyzing it from the discursive perspective, besides allowing us a nonverbal analysis, is possible to seek meanings in its historicity. For this analysis, then, we will focus on the twentieth century, specifically on the Cubist artistic manifestation, to question, to inquire, to understand the various processes of production of meanings about art, art as institution, art as religion, art as market, art as projection of the subject, for example. In addition, we are going to focus on discussing the subject artist, in this case, Pablo Picasso, as he is the largest Cubist representative. And for the analysis, we will bring to reflection the cubist paintings Portrait of AmbroiseVollard (1910), AmbroiseVollard (1915), Guernica (1937), Taurus (1945) and The Girls according to Velasquez (1957), for a discussion in the light of Discourse Analysis, taking into account the polysemic and paraphrastic aspects, as well as the interdiscourse and conditions of production, elements constitutive of their meanings. For this presentation, we will focus on Guernica's pictorial textuality.*

Key Words. *Art. Subject. Discourse. Cubism. Pablo Picasso.*

1. Introdução

Em nossa pesquisa de mestrado em andamento, estamos conjecturando sobre o par arte e discurso. Essa é uma proposta que parece produtiva para pensarmos o modo como a arte significa e passa a significar os sujeitos artistas e os espaços denominados artísticos. Buscamos compreender o significante *arte* em sua historicidade, dando visibilidade ao

processo de produção de sentidos que faz com que, por exemplo, as vanguardas artísticas do século XX, dentre elas o cubismo, ganhem materialidade e se discursivizem como correntes artísticas de ruptura com o que já estaria estabelecido como arte, que é o que nos interessa nessa nossa pesquisa.

Em nosso trabalho, analisaremos materialidades significantes de diversos tipos, como a materialidade verbal e a não verbal, como a pintura, e, no nosso caso, de Pablo Picasso, sujeito artista que elegemos para análise, juntamente com parte de suas obras como *Retrato cubista de Ambroise Vollard* (1910), *Ambroise Vollard* (1915), *Guernica* (1937), *Touro* (1945) e *As Meninas segundo Velásquez* (1957), na tentativa de compreender o que é arte, e a necessidade de se significar algo como arte, excluindo qualquer outro algo. Pensamos que as textualidades plásticas escolhidas nos ajudarão a compreender a forma material arte e o sujeito artista plástico em seu fazer artístico "cubista". Nosso arquivo de leitura se constitui também de obras clássicas sobre arte, sobre o cubismo, sobre análises dos quadros de Picasso já realizadas por outros autores, de vídeo aulas sobre cubismo e sobre Picasso, e outras materialidades ainda em recolha.

O que nos sustenta a pensar sobre arte e discurso e a suspender alguns dos efeitos de sentidos já tão estabilizados sobre arte, artista e obra de arte, é o modo como Pêcheux nos diz sobre o poético estar na linguagem e, como nós, por sermos sujeitos de linguagem, podemos nos significarmos como poetas, pois fazemos poesia à medida que enunciemos, ou seja, metaforizamos o que produzimos como efeito do real da língua, do real do inconsciente e do real da história. Assim, o autor nos diz,

o poético não está fora da linguagem, não é algo restrito a um conjunto de efeitos especiais a ser usado em determinadas ocasiões. Ao contrário, pode-se conceber como uma propriedade da ordem da língua essa capacidade de deslizamento do poético. Um deslizamento que incide no corpo da língua, em sua materialidade significativa específica. (PÊCHEUX, 2004).

Sendo sujeitos de linguagem, e retomando a relação entre arte e discurso, buscamos compreender se é possível pensar esse poético em várias relações, já que não nos parece haver um espaço metafísico, imaterial, ou intuitivo que dê conta dessas relações fora da linguagem, mas sempre pela linguagem, por exemplo, entre imagens e palavra, pinceladas e palavras, cores e palavras, entalhes e palavras, estruturas de concreto e palavras, sons e palavras, notas musicais e palavras, fotos e palavras.

Nessa nossa pesquisa de mestrado, nos permitimos refletir sobre a relação entre aquilo que chamamos de materialidade simbólica ou significativa e aquilo que se materializa e se superficializa como se fosse do não-simbólico, do não-verbal, como se estivesse fora da língua, da linguagem. Buscamos assim pensar esse poético com sua direção alargada, multidirecionada, ou seja, para além do que em nossa sociedade capitalista ocidental considera/é considerado como poético, ou seja, aquilo que remete apenas à palavra, ao verbal, à língua, à linguagem.

Na nossa primeira leitura desse arquivo em construção, esse poético parece comparecer desde sempre nas materialidades que o sujeito inventa, mistura, brinca, joga.

Ao praticar gestos de interpretação do real que o cerca, tais como, pintar, filmar, fotografar, entalhar, esculpir, desenhar, compor, tocar, cantar, escrever, dançar, mimicar, performar, deslocar, estranhar, singularizar, compreendemos que comparece aí o *poético* para esse sujeito, nesse sujeito, como modo possível de responder, de lidar, de tentar compreender esse real que o demanda intermitentemente, inexoravelmente.

Dessa forma, ainda que inicialmente, começamos a pensar teoricamente sobre os sentidos possíveis dessa tentativa de resposta ao real, que ganha o nome de *arte*. Começamos a pensar sobre como esses sentidos podem endereçarem (-se) à história do sujeito que joga, brinca, mistura, inventa junto com a história do sujeito que olha, vê, reconhece(-se) ou não (n)aquilo que lhe cai sob o olhar, sujeitos ambos buscando responder a essa demanda do real que insiste, e que os/nos faz mover(em-se).

Compreendemos ainda que a discursividade sobre arte está entrelaçada ao modo como ela, 'a arte, se mostra, se torna visível, se torna espetáculo, ou seja, é integrada a um espaço específico, sob condições de produção específicas, ou seja, dá-se a ver em um espaço simbólico. No caso, os museus, as galerias, as instalações, etc. Conforme Coli (1995),

A arte instala-se em nosso mundo por meio do aparato cultural que envolve os objetos: o discurso, o local, as atitudes de admiração, etc. (COLI, 1995, p. 13).

2. Arte: sentidos à deriva

'A' *arte*, tomada aqui como forma material, ou seja, "a forma encarnada na história para produzir sentidos" (ORLANDI, 2003, p. 19), faz funcionar diversas interpretações, vários sentidos, sentidos estes de arte como produto, arte como representação, arte como religião, arte como institucionalização, como disciplina, arte como mercado, como produto, dentre outros.

Logo, ao olhar para a linha de manifestações artísticas ao longo da história da arte, e tomarmos como ponto de observação no século XX o Cubismo, compreendemos que, enquanto significado como um movimento artístico (com seu acontecimento entre 1907 e 1914), produziu e produz sentidos como um movimento que rompeu com o estabelecido pela discursividade artística que estava sendo produzido até então, por exemplo. Ao mesmo tempo, pensando o *cubismo* como forma material, compreendemos que essa forma linguístico-histórica que se realiza no sujeito, também não escapa de ser atravessada pela polissemia.

Os sentidos de arte: amplos, plurais e multifacetados nos provocaram a iniciar uma discussão. O que se considera como arte? É o processo? É a obra final? O processo criativo é considerado como parte desta significância? Todos estes questionamentos, por mais abstratos e filosóficos que pareçam abre a possibilidade do debate; afinal o que é arte?

Para auxiliar neste debate sobre os sentidos de arte, buscamos em autores como Fayga Ostrower, suas ponderações sobre o processo artístico, o qual coloca o homem como

O ser humano é por natureza um ser criativo. No ato de perceber, ele tenta interpretar e, nesse interpretar, já começa a criar. Não existe um momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo criação. Isto se traduz na linguagem artística de uma maneira extraordinariamente simples, embora os conteúdos sejam complexos. (OSTROWER, 1988, p. 167).

Outro autor que trazemos para construir uma literatura é Jacques Aumont, cuja obra *A imagem* trata a arte enquanto sintoma, sintoma aqui referido ao da psicanálise. O autor trata a obra de arte como um ponto de partida para uma análise do inconsciente do sujeito artista,

A obra de arte é então essencialmente estudada como discurso em forma secundarizada (já que ela tem existência social, que pode ser comunicada, pode circular e ser eventualmente compreendida por outrem além do criador), mas que contém traços sintomáticos de um discurso primitivo, inconsciente: a obra de arte foi um dos objetos privilegiados da psicanálise aplicada. (AUMONT, 2012, p. 116).

Umberto Eco, em seu livro *A obra aberta*, nos fala sobre arte e sobre a obra de arte como segue

Uma obra de arte é um objeto produzido por um autor que organiza uma seção de efeitos comunicativos de modo que cada possível fruidor possa recompreender (através do jogo de respostas à configuração de efeitos sentida como estímulo pela sensibilidade e pela inteligência) a mencionada obra, a forma originária imaginada pelo autor." (ECO, 2001, p. 40)

Autor que também debate sobre os sentidos de arte, em obra, a meu ver, essencial a este trabalho, *Marcel Duchamp ou o castelo da pureza*, é o autor Olavo Paz, em que vai questionar os sentidos de arte em diálogo com o conceito de "ready-made".

O artista não é um fazedor; suas obras não são feitura, mas atos. Nesta atitude há um eco- inconsciente? Da repugnância de Rimbaud diante da pluma; *Quei siècle à mains!* Em seu segundo momento o *ready-made* passa da higiene à crítica da própria arte. Ao criticar a ideia de feitura, Duchamp não pretende dissociar forma e conteúdo. Na arte o único que conta é a forma. Ou mais exatamente: as formas são as emissoras de significados. Com isso é possível ler em Olavo que a forma é um aparelho de significar na arte. (PAZ, 1977, p. 23).

Um autor que tem contribuído com suas produções a respeito do que é arte é Jorge Coli, em sua obra *O que é arte?* Mostrando ousadia ao lançar esta pergunta de ordem filosófica, embarca em uma série de reflexões sobre arte a começar pela citação,

Os discursos que determinam o estatuto da arte e o valor de um objeto artístico são de outra natureza, mais complexa, mais arbitrária que o julgamento puramente técnico. São tantos os fatores em jogo e tão diversos, que cada discurso pode tomar seu caminho. Questão de afinidade entre a cultura do crítico e a do artista, de coincidências (ou não) com os problemas tratados, de conhecimento mais ou menos profundo da questão e mil outros elementos que podem entrar em cena para determinar tal ou qual preferência. Dirá um que Wagner é compositor desmedido ou de prolixidade vazia, outro invocará seu gênio harmônico a serviço de uma dramaticidade filosófica, etc. (COLI, 1995, P.17).

É ainda Coli (1995) que nos fala da arte como antiarte quando nos diz que o mictório convertido em peça de museu por Duchamp assume o papel de objeto de contemplação, passa a provocar sentimentos no espectador. E que por isso essa função artística da antiarte não escapa ao pensamento de Duchamp quando este observa que "são os olhares que fazem o quadro", ou seja, qualquer objeto significado e autorizado como arte, torna-se artístico. E conclui que "a própria atitude da negação da arte e a própria crítica radical serão recuperadas como 'meios' de produção artística. [...] a negação da arte, sua irrisão, recuperadas pelas instituições competentes, tornam-se arte" (COLI, 1995, p. 70-71).

Afinal o que deve ser considerado quando vamos analisar e intitular um algo como arte? Por que é preciso que se nomeie algo como arte para ser considerado arte? Ou seja, esse algo não estaria desde sempre no modo como o humano expressa o que sente? E esse modo de expressar-se não é diário e presente como nossa falta, nossa angústia, nossa solidão, nosso desejo de preencher algo incansavelmente? Inquietados por questões como essas, estamos refletindo e lendo, lendo e refletindo e interlocucionando para podermos compreender discursivamente a relação arte e discurso, principal questão de nossa pesquisa.

3. Sujeito artista

Além desta vasta discussão e debate sobre arte, compreendemos a importância de abrir uma reflexão sobre o sujeito artista em nossa pesquisa de mestrado.

Como o ponto de partida para análise deste trabalho se dá por meio da ótica do cubismo, entendemos que o sujeito Pablo Picasso não nasceu cubista e viveu e morreu cubista. Esse sujeito viveu várias formas de expressão do que lhe causava em relação ao real que o cercava, que lhe acontecia e que precisava ser significado.

Buscamos compreender e analisar o percurso desse sujeito artista plástico levando em consideração as condições de produção, a memória discursiva e o interdiscurso, noções discursivas que possibilitarão refletir sobre os dizeres sobre ele e esse movimento produzidos até hoje.

4. Guernica

As condições de produção da obra, a qual retrata uma guerra violenta à cidade de Gernika, juntamente com os conceitos da Análise de Discurso e com toda a reflexão sobre arte e sujeito em andamento, é possível compreender, no processo de constituição de sentidos e efeitos de sentidos oriundos do movimento cubista, a ideia de ruptura.

Para as teorias dedicadas a estudar a história da arte, o movimento cubista foi um movimento de ruptura, pois rompeu com o que havia estabelecido até então como arte.

Sob um viés discursivo, é possível abrir uma discussão ao termo *ruptura*, pois, ao analisar os sentidos que se produzem sobre arte, percebemos que arte se sustenta como aquilo que é exposto em um museu ou galeria, ou seja, em um espaço simbólico específico para conter o que é considerado arte. O movimento cubista não parece romper com esse efeito de

sentido, já que parece passar a significar como arte depois de estar num espaço dedicado à arte. Portanto, ao compreendermos o movimento cubista e o sujeito Picasso enquanto sujeito artista, parece não haver um deslocamento de sentido, mas um equívoco.

Contudo não é possível ignorar os efeitos de sentido que rompem com os efeitos de sentido sobre o que deveria significar arte na pintura, por exemplo.

Com um texto ainda que em ensaio sobre os aspectos já relatados anteriormente, os sentidos de arte e o sujeito artista, iniciamos aqui uma primeira análise sobre Guernica.

Obra de 1937, cujas dimensões são 3,49m x 7,77m, localizada no Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofía, a obra de Picasso foi realizada em planos superpostos, a partir de 26 fotografias, e busca retratar a guerra à cidade basca de Gernika, em 26 de abril de 1937, quando Condor com o apoio do exército nazista ataca a cidade espanhola, "sem outro objetivo senão o de fazer uma carnificina e semear o terror à população civil. Imediatamente, Picasso decide que sua pintura será a resposta à vileza e atrocidade desse massacre" (ARGAN, 1992, p. 475).

Segundo Argan (1992), Picasso interpreta a situação como um massacre a uma cidade não como um episódio da guerra Civil Espanhola, mas como o anúncio de uma tragédia apocalíptica. Assim, o sujeito artista não descreve e nem figurativiza pictoricamente o acontecimento; "não recorre a tons oratórios, dramáticos, patéticos. Não supera a realidade histórica numa visão simbólica ou alegórica" (ARGAN, 1992, p. 475). Ele não se preocupa em uma representação escapista ou catártica. Picasso não pretende denunciar um crime e provocar desprezo e piedade, conforme o autor observa. "O quadro não deve representar nem significar, mas desenvolver uma força de sugestão; a força não deve brotar do objeto ou do conteúdo (que todos sabem, é a notícia do dia), e sim da forma" (ARGAN, 1992, p. 475).

Não há cor vibrante ou esmaecida no quadro, apenas negro, branco e cinza. Mas o quadro não é sombrio ou trágico por causa das cores usadas. Pelo contrário, é claro, "as linhas traçam com precisão os planos destinados a se preencherem de cor, mas a cor não está ali, *foi embora*. O relevo não está ali, *foi embora*" (ARGAN, 1992, p. 475).

Argan (1992) analisa o quadro observando que a visão de Guernica é a visão da morte em ação, pois o sujeito artista não assiste ao fato horrorizado e apiedado, mas está dentro do fato, do acontecimento da pintura, não celebre nem se compadece das vítimas, ele próprio é significado como vítima, ele está entre elas. Argan continua sua análise dizendo que com o sujeito artista morre a arte, a civilização 'clássica'.

Segundo Argan, ainda, o sujeito artista Picasso "detona a linguagem cubista, que era ainda uma linguagem feita para um diferente que agora já não é mais possível. [...] a violência e a morte *geometrizam*, mecanizam os rostos e os membros das figuras" (ARGAN, 1992, p. 476).

É dito que durante a ocupação alemã em Paris, Picasso respondeu com amargura a alguns críticos alemães que vieram comentar sobre *Guernica* da seguinte forma: "Não fui eu que a fiz, fizeram-na vocês" (ARGAN, 1992, p. 477).

5. Um efeito de fecho

O que apresentamos nesse texto foi um pouco do que estamos pensando para a nossa dissertação, considerando o modo discursivo de pensar a relação entre discurso e arte

O fato de interrogarmos o que parece óbvio é um passo no processo de compreensão dos discursos sobre o que aqui nos importa, nos move: as formas materiais, sujeito e arte na relação com os discursos do e sobre o cubismo. Não é óbvio que há arte, não é óbvio que há cubismo e que este seja um movimento artístico, e que Pablo Picasso seja cubista e que tenha pintado apenas pinturas cubistas.

Nosso trabalho busca dar visibilidade ao modo como o fazer arte se constitui na opacidade e produzido por uma ideologia que materializa esse fazer numa direção única e já bem sedimentada, em que o político da arte já se estabilizou em sentidos que circulam como hegemônicos e verdadeiros, quase inquestionáveis.

Pretendemos, ainda, nas análises, contribuir com um modo de formular sobre a imagem, o que Orlandi considera como não-verbal, um modo que produza efeitos que nos faça poder construir procedimentos teórico-analíticos que nos sustentem a dar conta da materialidade significante imagem em relação ao simbólico e do simbólico em relação à essa materialidade imagética, no nosso caso, pictórica, porque materializada pela linguagem da pintura.

Referências Bibliográficas

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

AUMONT, J. **A imagem**. Campinas: Papyrus Ed., 1993.

COLI, J. **O que é arte?** São Paulo: Coleção Primeiros Passos, Brasiliense, 1995.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. 8ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

OSTROWER, F. A construção do olhar. In: NOVAES, A. *et al.* **O olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

PAZ, O. **Marcel Duchamp ou o castelo da pureza**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1977.

PÊCHEUX, M. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Trad. Bethania Mariani e Elizabeth Chaves de Melo. Campinas: Pontes, 2004.

VAN HENSBERGAN, G. **Guernica: a história de um ícone do século XX**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

CAMINHOS DO LER NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

SIMONE APARECIDA DA SILVA

Universidade Federal De Mato Grosso

professoramone@outlook.com

Resumo: *A oralidade, a leitura, a análise linguística e a escrita favorecem e incentivam o desenvolvimento do sujeito leitor. É fundamental olhar atentamente a prática e propor metodologias de leitura, ou seja, os caminhos do ler em contexto de atuação. Considera-se as políticas públicas para o ensino básico bem como os objetivos de aprendizagem a serem alcançados, o contexto escolar, as condições materiais e físicas disponibilizadas e o perfil e as necessidades formativas dos estudantes locais.*

Palavras-chave: *Oralidade. Leitura. Análise. Linguística. Escrita.*

Abstract: *Orality, reading, linguistic analysis and writing favor and encourage the development of the reading subject. It is essential to look closely at the practice and propose reading methodologies, that is, the ways of reading in the context of action. Public policies for basic education are considered, as well as the learning objectives to be achieved, the school context, the material and physical conditions available and the profile and training needs of local students.*

Keyword: *Orality. Reading. Linguistic analysis. Writing.*

1. Introdução

As práticas metodológicas de trabalho leitura, com oralidade, análise linguística e escrita em sala de aula de Língua Portuguesa além de favorecer a formação do sujeito leitor, contribuem para uma prática pedagógica de sucesso. A partir da adequação de um novo olhar para o desenvolvimento do trabalho com a leitura e de sua significação, surge a ideia de sistematizar um projeto de leitura na sala de aula. Em 2018 o projeto se expandiu, abrangendo as aulas no Ensino Médio e na Educação de Jovens. No ano de 2019 o projeto atende estudantes do 1º, 2º e 3º do Ensino Médio. As condições de leitura nas salas de aula de Língua Portuguesa tais como: materiais, livros, acervos bibliográficos e espaços físicos ainda não são ideais. Então foi necessário um novo olhar sobre esse contexto para adequação à “nova realidade”.

Para além das condições supracitadas, os resultados alcançados com a leitura ainda não contemplavam uma aproximação mais eficiente e afinada com os objetivos da aprendizagem estabelecidos pela secretaria de estado de educação e as leituras realizadas em sala de aula nos termos de que os estudantes leem pouco e esse pouco que leem carece de significados mais abrangentes no sentido de modificar o olhar e de significação da realidade ou seja, a relação e interação com o mundo exterior do estudante. Os caminhos da proposta metodológica de leitura em pauta tem por objetivo discutir possibilidades estratégicas de trabalho com a leitura na sala de aula de Língua Portuguesa com vistas ao atendimento mais

eficaz dos objetivos de aprendizagem para esse componente do currículo. Escolher, manter, seguir e concluir caminhos metodológicos de trabalho com oralidade, leitura, análise linguística e escrita na prática de sala de aula corrobora e legitima a aula de Língua Portuguesa como espaço privilegiado formador de leitura e acima de tudo propositivo da cidadania crítica. Esse trabalho surge então da vontade de se trabalhar adequadamente a leitura de modo a aproximar mais os estudantes desse universo leitor.

Para Paulo Freire “uma compreensão crítica do ato de ler, (...) não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas (...) se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” (FREIRE, 1982, p.5) Assim sendo, mesmo com todas as controvérsias e percalços que envolvem o ato de ler na sala de aula de Língua Portuguesa e no chão da escola da rede pública da educação básica, a leitura ocorre em condições na maioria das vezes precárias e por isso necessita de uma sistematização ou metodologias de trabalho com oralidade, leitura, análise linguística e escrita mais adequadas à realidade desse contexto escolar, relativamente ávido de conhecimento. Apenas decodificar palavras nos textos no ato de ler não atende mais ao contexto social no universo da leitura. Nessa perspectiva, Freire lembra que “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

A apresentação e socialização de sequências metodológicas aqui propostas formam uma ponte entre a leitura, a realidade e a significação para o universo do estudante pois se estruturam em práticas pedagógicas que caminham no sentido de alongar o pensamento crítico do estudante ao texto e deste para seu contexto, ou seja, segundo Freire “se alonga na inteligência do mundo.” E assim, vendo a leitura dessa forma e promovendo-a para além da simples decodificação de códigos, abordando suas possibilidades de significações com uma proposta metodológica de leitura que se poderá dizer que a aula de Língua Portuguesa cumpriu sua finalidade de formadora de leitura.

Esse projeto, pois, é composto por algumas partes distintas, sendo elas: título, introdução, na qual está presente a justificativa e as razões desse trabalho; os objetivos a serem alcançados; metas e a metodologia, os procedimentos didáticos e a inspiração teórica nos quais há a explanação; cronograma, recursos materiais, breve análise do projeto aplicado; o desenvolvimento, e por fim, a conclusão e as referências.

2. Objetivos

Com essa proposta e socialização temos por objetivos:

- Divulgar e propor caminhos e possibilidades metodológicos de trabalho com oralidade, leitura, análise linguística e escrita em sala de aula de Língua Portuguesa;
- Discutir possibilidades estratégicas de trabalho com oralidade, leitura, análise linguística e escrita na sala de aula de Língua Portuguesa com vistas ao atendimento mais eficaz dos objetivos de aprendizagem para esse componente do currículo.

E como objetivo específico:

- incentivar os alunos, de forma natural, por meio da dinamização do seu ambiente e implantação de atividades culturais diversificadas.

- ler, interpretar, compreender, dramatizar e escrever textos de diversos gêneros.

3. Metas

O desenvolvimento do trabalho com a oralidade, leitura, análise linguística e escrita em sala de aula requer que os textos sejam previamente selecionados de acordo com os temas e gêneros estudados, pois demandam um saber principalmente sobre os temas que interessam as turmas e suas respectivas modalidades e interesses.

Após essa etapa de seleção, é essencial a preparação e elaboração das atividades com as quais se trabalhará em sala de aula com os estudantes para saber o nível se encontram para tanto são necessários a leitura silenciosa individual, em seguida a leitura coletiva e o debate do texto lido e suas ideias. Se assim o requerer o texto, uma leitura dramatizada com ênfase e emoção ou com performance se torna pertinente.

4. Justificativa

O encanto pela leitura e o trabalho com a Língua Portuguesa se tornaram os motivadores para o desenvolvimento da proposta social pedagógica ora relatada. Inicialmente foi apresentado aos grupos de estudantes dos 1º s, 2º s e 3º Anos do Ensino Médio da escola a proposta de trabalho com a leitura, o projeto de práticas de leituras.

A inspiração para essa proposta pedagógica originou-se no próprio desenvolvimento escolar, que, numa proposta mais abrangente, articula a junção entre leitura e elaboração de significação para a realidade do estudante visando o melhor desempenho no processo ensino-aprendizagem. A partir de um contexto de modernização da estrutura físico-escolar e de atualização de conhecimento no contexto intelectual com capacitação por meio de cursos como formadores de leitura e avaliação de textos viabilizou-se esse trabalho.

Ao apresentar a proposta pedagógica de práticas leitoras aos grupos de estudantes, foi-lhes proporcionado as oportunidades de Estudos de diferentes temáticas desde a Cultura Afro-descendente, Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, realizando ações como a boneca Abayomi, Fazines e FanFiction, a partir da leitura de textos impressos, livros, revistas, jornais, até leituras e performances de poemas como O Corvo – Edgar Allan Poe e outros. Assim sendo, conforme CAVALCANTE (2018, p. 7) e por entender que:

A mediação da leitura caracteriza-se pelas relações dialógicas entre os sujeitos, o texto mediado e o ato mediador. É um diálogo constituído de múltiplas vozes e narrativas, de natureza dinâmica, flexível e crítica. Em forma de diálogo, a mediação pode ocorrer em diferentes formatos para públicos diversos em ambiências como bibliotecas públicas, escolares e comunitárias, centros culturais, livrarias, museus e teatros, apenas alguns dos espaços tradicionais de promoção da leitura.

Dessa forma, os caminhos do ler em sala de aula de Língua Portuguesa expressos nessa proposta social pedagógica vão-se consolidando, percorrendo passos que vão desde a afetividade, a dialogicidade até a leitura crítica de mundo servida também em situações do cotidiano. De acordo com CAVALCANTE (2018) “na dialogicidade da mediação da leitura para conectar pessoas e textos, devemos levar em consideração também a participação efetiva e a história de vida do leitor (...)” (p. 7). E, primeiramente, para Vincent Jouve (2002) a mediação dos caminhos do ler percorrem as dimensões afetiva (sentimentos e memórias), simbólica (pluralidade de interpretações), argumentativa e polifônica (traz consigo muitas vozes), cognitiva (o prazer de ler é também uma descoberta) e, por fim, a dimensão crítica na qual Ezequiel Theodoro da Silva ressalta que um leitor crítico adentra um texto desejando compreender as circunstâncias, as razões e os desafios sociais permitidos ou não. (SILVA, 2002). Assim pois, como defende CAVALCANTE (2018, p. 8) A leitura, além de crítica, deve ser prazerosa. O ato de ler destrói certezas, pois a pessoa que lê questiona, se inquieta, analisa, pondera, processa e identifica-se.

5. Metodologia

O desenvolvimento do trabalho com oralidade, leitura, análise linguística e escrita em sala de aula de Língua Portuguesa partiu da reflexão sobre uma nova perspectiva de readequação nos postos de trabalho visando o contexto de aprendizagem em locu e os recursos metodológicos disponíveis nos ambientes de aprendizagem escolares. Assim sendo, foram usados como recursos materiais impressos, livros paradidáticos, bibliotecas das escolas, laboratórios de informática e respectivos instrumentos tecnológicos: Datashow, caixas de som e TVs.

Desde o início, essa proposta de trabalho com oralidade, leitura, análise linguística e escrita em sala de aula de Língua Portuguesa se propôs a desenvolver essas habilidades com os mais variados gêneros textuais possíveis. Dessa forma, foram lidos e declamados poemas ao ar livre, no espaço de sala de aula, na biblioteca, no pátio da escola; desenvolvemos atividades de saraus literários com apresentações de performances de poemas como O Corvo de Edgar Allan Poe e outros de autores brasileiros e estrangeiros; em datas comemorativas como Dia das Mães foram desenvolvidas atividades como confecções de origamis e outras lembrancinhas para apresentação e declamação de poesias; dia da Consciência Negra, após trabalho relacionado com temas sobre a Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e respectivas mitologias, foram confeccionadas em sala de aula no contra turno as bonecas Abayomi com os estudantes; ao trabalhar novos contos infanto-juvenis as dramatizações e performances com textos em comemoração ao dia das bruxas; proposições com atividades que envolvam a presença dos pais na escola o que resultou numa pequena competição numa reunião de pais e mestres para entrega dos resultados escolares no primeiro bimestre de 2019; confecções de painéis e murais nos espaços da escola com produção textual dos estudantes e poemas e contos de autores portugueses, brasileiros e africanos; debates e fichamentos de obras literárias tais como Macunaíma de Mário de Andrade, Morte e Vida Severina de João Cabral de Melo Neto e Auto da Compadecida de Ariano Suassuna. Confeção de Fanfiction e Fanzines conforme adequação de obras e autores lidos. Apresentações de textos, jograis e músicas em Mostras Culturais Escolares; Concursos de Redações para escolha do nome da Praça da Escola, participação em eventos promovidos pela delegacia da mulher, sobre violência doméstica, etc.

6. Cronograma

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1º Ano A	Leitura Interpretação	Produção: Oral, Escrita	Planejamento e Elaboração de Sarau Literário	Sarau Literário	Oficina: Fanzine
1º Ano B	Produção: Oral, Escrita	Leitura Interpretação	Planejamento e Elaboração de Sarau Literário	Sarau Literário	Oficina: Fanzine,
2º Ano A	Produção: Oral, Escrita	Planejamento e Elaboração de Jornal Mural	Divulgação do Mural na escola	Leitura Interpretação	Oficina: Fanfiction
2º Ano B	Seleção de Textos: Poemas	Planejamento e Elaboração de Jornal Mural	Produção: Oral, Escrita	Leitura Interpretação	Oficina: Fanfiction
3º Ano U	Elaboração de Cartazes com os Textos produzidos	Leitura Interpretação	Produção: Oral, Escrita	Oficina: performances e/ou declamação de poemas	Oficina: boneca Abayomi

Obs.: Em horário extra, foram oferecidas oficinas de origami relacionados aos temas dos textos trabalhados.

7. Recursos Materiais

Para o desenvolvimento dessa proposta social pedagógica foram utilizados materiais que se encontram no espaço escolar: Datashow, computadores e internet, caixa de som, impressoras, papel A4, papel pardo, papel cartão colorido e preto, retalhos de tecidos coloridos, preto e branco, TNT, E.V.A., cola, fitas adesivas, tesouras, tintas, lápis, caneta, borracha, pincel, lápis de cor, balões, balas, livros didáticos, livros paradidáticos, mesas, cadeiras, caixas de papelão.

8. Avaliação

A avaliação se deu de maneira processual e continua a partir da participação e envolvimento de todos os estudantes no desenvolvimento das atividades propostas diariamente levando-se em conta as seguintes habilidades: leitura, oralidade, análise linguística e escrita.

9. Breve Análise do Projeto Aplicado

Tendo em vista a quantidade de horas pré-estabelecidas, a proposta social pedagógica aplicada foi bem sucedido pois houve grande interação e envolvimento dos participantes que se empenharam em cumprir as tarefas e atividades propostas de forma contínua e diária inclusive com tarefas extraclasse.

10. Conclusão

A partir do desenvolvimento dessa proposta social pedagógica, foi possível perceber que o trabalho com leitura, com oralidade, análise linguística e escrita na sala de aula de Língua Portuguesa requer acima de tudo disciplina e metodologia adequada ao ambiente escolar, pois demanda o respeito e o trabalho com a diversidade e a inclusão. Cada ser trabalhado em sala de aula é universo único a parte, e a árdua tarefa de lidar com isso, além de nobre e penosa, exige uma visão despojada de conceitos, preconceitos e verdades prontas, acabadas, impostas e aceitas socialmente como padrões inquestionáveis.

Referências Bibliográficas

CAVALCANTE, Lidia Eugenia. **Mediação da Leitura e Formação do Leitor**: Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam**: 11ª edição. 4 Coleção Polêmica do Nosso Tempo. Cortez Editora. São Paulo, 1982.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

OS SENTIDOS EM CIRCULAÇÃO NAS CAMPANHAS DO CÂNCER DE BOCA NO BRASIL

SIMONE CATARINA SILVA ARCHANJO

Universidade Vale do Sapucaí

prof.simone.silva@unincor.edu.br

Resumo: Segundo a Organização Mundial de Saúde (1984), “Saúde é o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença”. Este é um ideal a ser seguido pelos governos apesar de toda opacidade envolvida nos sentidos produzidos por esse enunciado. Para tanto, os governos criam mecanismos para tornar real o inatingível: um País sem doenças e com cidadãos social e mentalmente saudáveis. O câncer é uma doença que atinge milhões de pessoas em todo mundo e refere-se a um conjunto de doenças que pode ocorrer em diferentes locais do corpo humano, dentre eles o câncer de boca e orofaringe que representa atualmente um sério problema de saúde pública. Filiados à Análise de Discurso francesa, analisou-se os sentidos que circulam nas campanhas de prevenção do câncer de boca, sendo todas elas idealizadas e veiculadas pelo Portal do Ministério da Saúde. Discute-se também o uso de imagens nas campanhas publicitárias, a relação entre a linguagem e exterioridade e como são produzidos efeitos enquanto historicidade constitutiva do discurso. A compreensão da falha, do equívoco nas campanhas foi considerado porque para Orlandi (2001), equívoco é a falha da língua e ao elaborar uma campanha não se antecipa a falha e é ela que pode contribuir para a falta de participação popular e o aumento de doenças como o câncer. Um viés importante foi o estudo discursivo da morte, suas diversas formas de interpretação e de como ela é tratada pela sociedade ocidental, que para silenciá-la não discute o risco da mesma nas campanhas publicitárias, como se ao sermos interpelados pela ideologia de não falar da morte e da dor e de desejarmos viver intensamente sem envelhecer, legitimássemos a prática da longevidade, e nos tornássemos imunes a toda a qualquer doença.

Palavras-chave: Câncer de boca. Campanhas de prevenção.

Abstract: According to the World Health Organization (1984), "Health is the state of complete physical, mental and social well-being and not just the absence of disease." This is an ideal to be followed by governments despite all the opacity involved in the meanings produced by this statement. To this end, governments create mechanisms to make the unreachable real: a disease-free country with socially and mentally healthy citizens. Cancer is a disease that affects millions of people worldwide and refers to a set of diseases that can occur in different places in the human body, including oral and oropharyngeal cancer that is currently a serious public health problem. Affiliated with the French Discourse Analysis, we analyzed the meanings circulating in mouth cancer prevention campaigns, all of which were idealized and conveyed by the Ministry of Health Portal. The use of images in advertising campaigns, the relationship between language and exteriority and how effects are produced as constitutive historicity of discourse. The comprehension of the failure, of the mistake in the campaigns was considered because for Orlandi (2001), mistake is the language failure and when elaborating a campaign it is not anticipated the failure and it can contribute to the lack of popular participation and the increase of diseases like cancer. An important bias was the

discursive study of death, its various forms of interpretation and how it is treated by Western society, which to silence it does not discuss the risk of death in advertising campaigns, as if being challenged by the ideology of not speaking from death and pain, and from wanting to live intensely without aging, to legitimize the practice of longevity, and to become immune to all disease.

Keyword: Mouth cancer. Prevention campaigns

1. Introdução

O câncer é uma doença que atinge milhões de pessoas em todo o mundo. Apesar da evolução da ciência, essa doença continua sendo sinônimo de sofrimento, dor e morte. A palavra câncer refere-se a um conjunto de doenças que podem atingir pessoas e que pode ocorrer em diferentes locais do corpo humano, dentre eles o câncer de boca e orofaringe que foi escolhido nesta pesquisa por representar um sério problema de Saúde Pública, com altos índices de morbimortalidade. Trata-se de doença caracterizada por alta prevalência, mortalidade e baixos índices de sobrevida (MORO et al., 2018). De acordo com o INCA, é o quinto câncer que atinge mais homens e o décimo segundo entre a população feminina.

De acordo com Falcão, Alves e Freitas (2010), a taxa de sobrevida dos pacientes está diretamente relacionada ao estágio clínico da lesão, dentre os tumores irresssecáveis, aqueles que se localizam perto de órgãos vitais e que não são totalmente retirados durante a cirurgia, não ultrapassam 10%. Ressalta-se que o tratamento varia de forma gritante: em países de primeiro mundo, os pacientes são tratados no estágio inicial e nos países emergentes, os tumores são tratados em estágio mais avançado, aumentando conseqüentemente a taxa de mortalidade. Destaca-se que os dados estatísticos contabilizam apenas os que morrem, não envolvendo informações sobre questões sociais, econômicas e de Políticas Públicas.

O presente contexto destaca que a divulgação de informações e dados estatísticos sobre o câncer de boca e orofaringe é importante, pois quanto mais cedo realizar-se a sua identificação e detecção deste tipo de câncer, maior a possibilidade de sobrevida do paciente (ONOFRE, 1997). A abordagem presente na Campanha sinaliza que seria apenas uma questão de tempo e de diagnóstico precoce para aumentar as chances de cura; no entanto, muitas vezes as pessoas mais carentes não têm acesso ao médico e ao tratamento. Em suma, não se trata de uma questão de sorte, mas de ineficiência na gestão da Saúde Pública.

Esse trabalho destina-se a realizar uma reflexão sobre o modo como essas informações circulam na sociedade atual, objetivando contribuir para o entendimento do modo como os sentidos são postos e apagados nessas campanhas e seus possíveis efeitos na sociedade e Saúde Pública. Para tanto, utilizou-se o portal oficial do Ministério da Saúde, página intitulada saúde de A a Z, que disponibiliza peças publicitárias para serem utilizadas pelos Estados e Municípios.

Para Carroza (2018), as peças publicitárias devem ser olhadas como formas materiais que se relacionam ao modo como a sociedade se organiza em torno de uma formação ideológica dominante. No Brasil, o capitalismo produz a forma sujeito capitalista de direitos e deveres. Desta maneira, ao olhar uma imagem ou propaganda deve-se considerar não apenas o seu caráter informativo, mas também sua tentativa de agregar um valor ao produto

anunciado, arrebanhando o sujeito para um bem de consumo, que pode aqui ser entendido como um comportamento em torno de um assunto.

As peças analisadas apresentam pessoas com bocas saudáveis: todas, sem exceção, apresentam aquilo que o sujeito idealiza e deseja, tendo em vista que saúde e bem-estar passaram a ser um bem consumível na sociedade atual.



Recorte 1 - Recorte - Fonte: Brasil (2019a). Acesso em: 06/09/2019 às 17hs

O recorte 1 possui tons avermelhados, estabelecendo uma relação com o vermelho dos lábios e do interior da boca. A única imagem que apresentada o local onde o câncer atinge a pessoa aparece no fundo da propaganda, de forma quase imperceptível: um lábio sombreado, com um pequeno traço ao meio. Ressalta-se que o lábio está normal, sem nenhuma ferida ou estrutura comprometida que pudessem remeter o interlocutor ao câncer de boca.

Na parte superior do recorte, em palavras pequenas, do lado de uma pequena barra amarela, existem as palavras: SEMANA DE PREVENÇÃO AO CÂNCER DE BOCA. A data correta não é citada, pois, de acordo com a Lei 12.230/2015, ela deve ocorrer toda primeira semana do mês de novembro em todo o país. Este tipo de propaganda é realizado desta maneira, para que a arte seja aproveitada por um longo tempo. A lei prevê que nesta semana específica o Poder Público, representado pelos gestores de saúde de todas as secretarias de saúde, em âmbito nacional, façam campanha de prevenção em sua área de atuação. Assim sendo, seria necessário a definição da data para que o Ministério da Saúde estivesse comprometido com as ações de comunicação, nas redes sociais, TV e rádio, para informar o que é a doença, como preveni-la e orientar sobre onde e quais os serviços de saúde bucal estão disponíveis à população.

Sobre as Campanhas Publicitárias é importante relacionar a sua estruturação com as formações imaginárias, partindo da tentativa de antever um local mais adequado, mesmo antes do sujeito vir a ocupá-lo, relacionada ao fato de que a mensagem vem do outro e constitui uma relação entre o sujeito, linguagem e mundo, posições que podem ser invertidas.

O estabelecimento de uma semana de discussão e prevenção marca o sentido de antecipação: uma semana reservada para prevenção da doença está antecipando que essa ação promova a saúde preventiva de toda uma sociedade, e que essa ação uniforme atinja a todos de uma só vez, independente das condições de produção e capacidade de interpretação da informação veiculada.

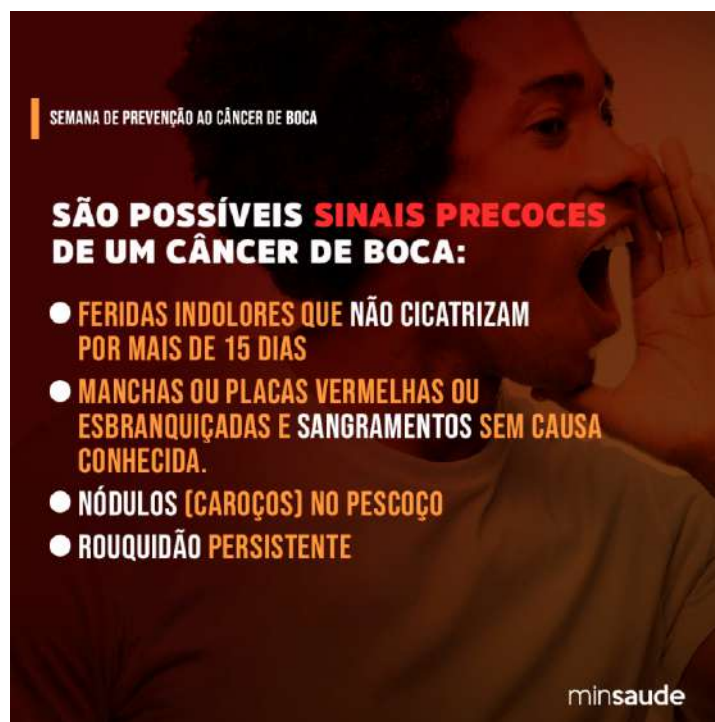
Sem fazer nenhuma menção a datas, essas palavras estão escritas em branco e com letras maiúsculas. As palavras **VOCÊ SABE O QUE É O** estão em destaque, no meio do cartaz; em vermelho, as palavras **CÂNCER DE BOCA**, estão escritas em caixa alta, em branco e negrito; do lado destas palavras existe um ponto de interrogação em vermelho, abrangendo o espaço das duas linhas, convocando o interlocutor a refletir sobre o assunto.

De acordo com Baudrillard (2003), a crença de que as imagens possam testemunhar uma realidade é ilusão, pois a imagem é uma representação além do real, podendo ser presença e ausência. Essa relação de representação da realidade com imagem é interessante, pois quando se apresenta uma boca sombria, mas aparentemente saudável, produz-se uma ausência dos sentidos da doença, de seu real aspecto e gravidade. A título de ilustração e contraponto, as imagens abaixo apresentam o aspecto de bocas atingidas pelo câncer:



Fonte: Cancro... (2016). Acesso 10/09/2019 às 01h30min.

Nas Campanhas Oficiais, não há nenhuma alusão a perda de dentes, língua disforme e cheia de feridas que podem gerar dor, incômodo, mal hálito, ocorrendo um apagamento das reais condições desta doença nas Campanhas que sempre exibem uma boca saudável, na certeza de que o deslizamento de sentidos para a doença irá acontecer. A questão é que o sentido pode ser outro e a imagem pode não gerar a compreensão esperada ou os sentidos antecipados.



Recorte 2 - Fonte: Brasil (2019a). Acesso 10/09/2019 às 2hs

O recorte 3 segue o mesmo padrão da Campanha anterior: possui um tom marrom avermelhado, numa alusão ao tom da boca; o cartaz é bem colorido, apresentando um jogo de cores e palavras, onde o que é mais complexo de ser entendido é apresentado em parênteses, como no caso NÓDULOS (CAROÇOS) NO PESCOÇO. Ao fundo, é utilizada a imagem de um homem que simbolicamente grita, a fim de provocar um gesto relacionado ao alerta. As mãos estão em torno da boca, potencializando o fato de estar gritando, convocando o interlocutor para estar atento às informações que estão sendo veiculadas.

Na peça publicitária apresentada acima trata-se de como identificar o câncer de boca precocemente. Existe um jogo de cores que vai do branco ao vermelho, do branco ao laranja. O jogo de cores ocorre do branco para o vermelho, numa alusão à cor da boca e das mucosas, produzindo um efeito de sentido de atenção, como o sinal de trânsito em que o vermelho sinaliza PARE! Você precisa identificar os sinais precoces do câncer de boca. Ressalta-se que, ao mesmo tempo, a propaganda incita a PARAR e a AGIR atentamente, precocemente.

Abaixo a descrição dos sinais:

FERIDAS INDOLORES QUE NÃO CICATRIZAM POR MAIS DE 15 DIAS;

MANCHAS OU PLACAS VERMELHAS OU ESBRANQUIÇADAS E SANGRAMENTOS SEM CAUSA CONHECIDA;

NÓDULOS (CAROÇOS NO PESCOÇO)

ROUQUIDÃO PERSISTENTE

As palavras NÓDULOS/CAROÇOS são apresentadas aparentemente para atender à uma divisão dos que compreendem e os que não compreendem os sentidos veiculados na sociedade. O cartaz acima, dirige-se, quase que exclusivamente à população **alfabetizada**, pois as informações essenciais não aparecem na imagem, e sim na descrição e decodificação dos sinais da doença.



Recorte 3 - Fonte: Brasil (2019a). Acesso 09/09/2019 às 8hs

Orlandi (2012) nos explica que o analista trabalha o fora dentro, a historicidade, como os sentidos se organizam na relação entre a linguagem e a exterioridade, produzindo efeitos. A exterioridade deve ser pensada, considerando-se as condições de produção enquanto historicidade constitutiva do discurso. Algumas questões estão ligadas à demandas da sociedade atual, como a busca por um sorriso estético e dentes brancos. Esses fatores estão ligados às condições atuais de existência, que não eram consideradas em outras épocas.

Novamente, trata-se do *folder* oficial do Governo que exhibe, como se fosse em nota de rodapé, todos os símbolos que levam à identificação do Estado, aquele que nos assujeita através da sua ideologia. Ao analisar o material em circulação, saberemos se tratar de uma Campanha Oficial. Pelo menos por antecipação, esta é a mensagem que se quer passar para a população.

A cor de fundo do *folder* é rosa bem claro e as palavras estão escritas em azul. Existem várias imagens de bocas, mas apesar de estar tratando dos fatores de risco do câncer de boca, as imagens são de pessoas de diferentes etnias e idades, mas, aparentemente, de classe social privilegiada, a se considerar o clareamento, alinhamento e estrutura dos sorrisos. É apresentada uma criança escovando os dentes.

Na parte superior do *folder* é apresentado, em negrito e em azul escuro, as palavras: O QUE É O CÂNCER DE BOCA, relacionando as informações às imagens das bocas e sorrisos bem cuidados. As bocas bem cuidadas aparecem neste cartaz como uma contradição, que promove o apagamento das reais condições pelas quais o corpo passa ao ser acometido por essa doença. Em nenhum momento aparecem as feridas, as perdas de dentes, as sequelas das doenças que deixam o rosto disforme; essas condições são simplesmente apagadas, mostrando apenas as bocas saudáveis, com dentes clareados e alinhados, ideais imaginários da sociedade atual.

Na frase O QUE É O CÂNCER DE BOCA, a letra O refere-se a um artigo definido, utilizado para se referir a um substantivo específico, neste caso o câncer, mas não qualquer câncer, mas sim o de boca. O uso do pronome definido é utilizado na tentativa de estabilizar a interpretação dos fatos, descartando a possibilidade de outras interpretações.

Abaixo, as palavras estão escritas em preto e em letra minúscula:

É um tipo de tumor maligno que acomete:

Lábios, Gengiva, Bochechas, Céu da boca (palato), Língua (principalmente as bordas), Assoalho da boca (região embaixo da língua).

Constata-se que, por antecipação, o enunciador utilizou palavras do discurso médico ou mais específicos da área da saúde (cisto) para explicar o local onde o tumor acomete a boca, mas posteriormente utiliza o parênteses para explicar com palavras mais simples, numa tentativa de atingir a todos, independentemente da escolaridade.

Ex: Assoalho da boca (região embaixo da língua)

De acordo com Pêcheux (1997), existe uma relação entre as ciências consideradas estabilizadas e aquelas que dão possibilidades de formações equívocas, através da relação entre descrição e interpretação. Segundo o autor, um mesmo acontecimento, devido a

opacidade da língua, pode ter vários significados em enunciações diferentes. As ciências da saúde e todos os assuntos ligados a ela são exemplos de ciências estabilizadas. Para se manter esta estabilização, o autor afirma que são usados preposições lógicas com interrogações disjuntivas. Essa homogeneidade lógica é atravessada por uma série de equívocos, que podem gerar interpretações. A estabilização dos espaços de interpretação, uma das demandas do Estado para tornar a sociedade administrável, é imposta ao sujeito pragmático pelos cientistas, especialistas e responsáveis administrativos, mas se torna insustentável quando consideramos as possibilidades de interpretação.

(...) Essa necessidade de fronteiras coincide com a construção de laços de dependência face às múltiplas coisas-a-saber, consideradas como reservas de conhecimento acumuladas, máquinas de saber contra as ameaças de toda a espécie: o Estado e as instituições funcionam o mais frequentemente – pelo menos em nossa sociedade – como pólos privilegiados de resposta a esta necessidade ou a essa demanda. (PÊCHEUX, 1997, p. 34)

Pechêux (1997) afirma que o analista do discurso deve estar atento a duas tarefas: a primeira, relativa ao discurso enquanto estrutura; deve, portanto, reconhecer o real da língua, superando sua concepção como “base invariável”, pois o simbólico é inseparável da falta. Sendo assim, deve-se construir procedimentos que neutralizem as interpretações indesejadas ou não antecipadas. Ao analisarmos as fotos da Campanha do Câncer de Boca, independentemente do que está escrito, jamais seria feito uma relação entre a estrutura do *flyer* e a gravidade da doença abordada pela campanha. Esse descompaso no modo de formulação em relação à gravidade da doença, pode promover uma interpretação da doença e também da importância de sua prevenção que não condiz com a realidade.

Considerar o acontecimento discursivo é incorporar, em suas análises, a escuta das circulações cotidianas, sem perder de vista que todo discurso está sujeito a interpretação e ligado ao equívoco da língua. Relacionando essas considerações à campanha do câncer de boca que apresenta pessoas com sorrisos alinhados, dentes brancos o sujeito pode realizar seus gestos de interpretação não atrelado à doença e sua prevenção.

Pechêux (1997), ressalta que há o trabalho de interpretar e o trabalho de descrever, pois o real da língua sofre a manipulação das significações estabilizadas, dos sentidos normatizados e sofrem também as transformações de sentido, gerando uma série de interpretações que podem ser descritas de acordo com a posição e identificação de pontos presentes em quaisquer textos. A partir do exposto, conclui-se que acontecimento e estrutura devem ser considerados conjuntamente em uma análise, pois qualquer interpretação está sujeita a deslizamentos em todos os espaços sociais, a partir das filiações históricas e seus confrontos.

Destaca-se o enfoque no desenvolvimento de Políticas de Prevenção do câncer bucal no projeto pedagógico de cursos de odontologia e medicina, haja vista que as áreas são indefinidas no tocante a quais delas sejam capazes de executar diagnósticos e tratamentos. Principalmente devido à falta de conscientização que odontologia é medicina e que a medicina deve focar o ser humano como um todo.

2. Considerações Finais

Percebe-se, uma dissociação da gravidade das doenças, que podem ser percebidas, em especial, nas campanhas que se referem ao câncer de boca. As imagens apresentadas mais parecem propagandas de creme e escova dental, silenciando a gravidade da doença e a possibilidade da morte, um traço comum em nossa sociedade que busca apagar a possibilidade da existência da dor e da morte. Essa dissociação entre as imagens e as informações veiculadas sobre o câncer de boca, nos remeteu a adoção das imagens de pessoas com câncer nas embalagens de cigarro, o que indica que as imagens que expõem o real da morte, têm produzido um efeito social maior, afetando, inclusive, na diminuição do consumo de cigarro.

Referências Bibliográficas

CANCRO oral em imagens: Oral Cancer Foundation. 2016. Disponível em: <<https://www.jornaldentistry.pt/news/artigos/cancro-oral-em-imagens---oral-cancer-foundation>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CARROZZA, N. G. V. **Consumo, publicidade e processo de subjetivação**. Disponível em: <<http://dml.fflch.usp.br/sites/dml.fflch.usp.br/files/NEWTON%20GUILHERME%20VALE%20CARROZZA.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

CARROZZA, N. G. V.; RIBEIRO, D. C. **Corpos em desafio(n): sujeito e sentido na rede. Triade**, Sorocaba, v. 6, n. 12, p. 13-28, set. 2018.

CASTRO, A. M. et al. (Org.). **Curso de extensão para gestores do SUS em promoção da saúde**. Brasília, DF: CEAD/FUB, 2010.

CAVALLARI, J. S. O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 667-680, 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Análise de discurso Michel Pêcheux textos escolhidos**. Campinas: Pontes, 2011.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Revista Em Aberto**, Brasília, DF, ano 14, n. 61, p. 52-59, jan./mar. 1994.

_____. Discurso e argumentação: um observatório do político. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, v. 1, p. 73-81, jul./dez. 1998.

_____. **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas: Ed. RG, 2010.

- _____. **Discurso e texto:** formação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.
- _____. **Discurso e textualidade.** Campinas: Pontes, 2006.
- _____. **La langue brésilienne Linx.** Paris, 1995.
- _____. **Discurso em análise:** sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.
- _____. **Eu, Tu, Ele:** discurso e real da história. Campinas: Pontes, 2017.
- _____. Formação ou capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E.; ORLANDI, E. (Org.). **Discursos sobre a inclusão.** Niterói: Intertextos, 2014.
- _____. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos.** 5. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.
- _____. Cidade dos Sentidos. Campinas: Pontes, 2004.
- _____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004.
- _____. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In: DIAS, C. (Ed.). **Formas de mobilidade no espaço e-urbano:** sentido e materialidade digital. Campinas: Ed. Unicamp, 2013. p. 3-19. (Série e-urbano, 2).
- _____. **Segmentar ou recortar:** linguística: questões e controvérsias. Uberaba: FIUBE, 1984.
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Ed. Unicamp, 1990. p. 61-162.
- _____. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2002.
- _____. Ideologia: aprisionamento ou campo paradoxal? In: _____. **Análise de discurso:** Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011. p. 107-119.
- _____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.
- _____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.) Papel da memória. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso. In: _____. **Escritos, n. 4.** Campinas. Labeurb/Nudecri, 1999. p. 7-17.

O TEXTO FICCIONAL E A AULA DE LITERATURA: UMA DISCUSSÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE UMA ESCOLHA CRITERIOSA DO TEXTO FICCIONAL PARA A SALA DE AULA

SUSANA VIEIRA RISMO NEPOMUCENO, ANDRÉA PORTOLOMEOS

Universidade Federal de Lavras

susana.nepomuceno@estudante.ufla.br, andrea.portolomeos@ufla.br

Resumo: *A literatura, através da ficção, permite que o leitor mergulhe na realidade objetiva e traga à superfície ideias ocultas pelo pragmatismo. Assim, o trabalho com o texto estético na escola potencializa o pensamento crítico, na medida em que permite ao aluno múltiplas experiências inibidas no cotidiano, dessa forma potencializa-se a criticidade, favorecendo o processo de emancipação do sujeito. Este trabalho possui como respaldo teórico os estudos de Iser e Saer e as críticas de Kothe.*

Palavras-Chave: *estudos literários; especificidades literárias; leitura; efeito estético.*

Abstract: *The literature, through fiction, allows the reader to plunge into objective reality and surface hidden ideas through pragmatism. Thus, working with the aesthetic text at school enhances critical thinking, as it allows the student multiple inhibited experiences in daily life, thus enhancing criticality, favoring the emancipation process of the subject. This work has as theoretical support the studies of Iser and Saer and the criticisms of Kothe.*

Keywords: *literary studies; specificities literary; reading; aesthetic effect.*

1. Introdução

O presente trabalho busca levantar discussões e questionamentos acerca dos estudos literários, em destaque aqueles feitos em salas de aula do ensino básico, a fim de pensarmos sobre controladas convenções que perpassam a escolha do texto literário para a sala de aula. O trabalho problematiza ainda um cenário educacional que, muitas vezes, privilegia o conhecimento racional em detrimento daquele proporcionado pela via artística.

Assim, procuraremos percorrer um caminho que vai desde a crítica apresentada por Flávio Kothe acerca dos estudos das obras canônicas e seu contexto de canonização, até algumas concepções teóricas apresentadas por Juan Saer e Wolfgang Iser que podem nos oferecer balizas para uma escolha mais criteriosa do texto literário para o estudo em sala de aula, pensando na literatura como via importante de formação do indivíduo que não deve ser negligenciada na escola.

Tais apontamentos se fazem necessários na medida em que reconhecemos um estudo do texto literário no ensino básico que pouco permite ao leitor/aluno explorar a literatura de forma estética, e assim, conseqüentemente, inviabiliza alguns efeitos que só são possíveis através da livre experiência de leitura do texto estético. Desse modo, defendemos a leitura

sensível requerida pelos textos literários, leitura em que o leitor não somente atribui significados ao texto, mas também se identifica com ele, transformando-se.

Tendo em vista o exposto, é necessário discutirmos acerca da importância da teoria literária como instrumento potencializador do trabalho do professor de literatura, considerando os respaldos teóricos como ferramentas capazes de ampliar as propostas do trabalho com a literatura em sala de aula.

2.O Cânone a partir da crítica de Flávio Kothe

Flávio Kothe em seu livro “O cânone colonial” nos convida a questionar sobre controladas convenções acerca dos estudos literários e dos paradigmas constitutivos do cânone brasileiro. Para o crítico, em geral, obras consideradas canônicas são reflexos de um sistema de poder, o qual, muitas vezes, selecionou obras por seu caráter ideológico, favorecendo aspectos da história que circulam a produção de determinado objeto literário, em detrimento de seu caráter estético. Assim, são reconhecidas as literaturas informativas e religiosas que constituem o cânone, mas que, no entanto, muitas vezes não possuem especificidades trabalhadas pela linguagem literária.

Kothe afirma que o texto canônico brasileiro não se tornou canônico por perdurar, mas por ser canônico ele perdura (KOTHE, 1997, p. 75). Nesse sentido, algumas leituras acabam reproduzindo ideias já consolidadas sobre esses textos, sem que haja espaço para novos questionamentos acerca da obra e seus possíveis sentidos. Kothe nos diz que há textos canônicos de baixa qualidade estética, assim como há textos contemporâneos de alta qualidade artística, mas que não são valorizados devido ao desprezível reconhecimento da crítica sobre ele, sendo necessário que nós, como professores, repensemos sobre os textos literários a serem estudados nas nossas salas de aula. Para além da crítica, o estudo literário pautado pela via exclusiva da historiografia, em muitos momentos, afasta as especificidades literárias das análises e privilegia fatores extraliterários, tolhendo a percepção estética e crítica dos alunos sobre o texto.

Segundo o ensaísta, o cânone ao ser consagrado somente com base na historiografia constrói uma esfera de sentidos fixos que interferem diretamente na construção de novos sentidos pelo leitor, uma vez que o conduz a uma única forma de leitura. E assim, ao se construir sentidos únicos para o texto literário realiza-se o que Kothe chama de “cegueira no próprio gesto de ler” (KOTHE, 1997, p. 105), isto é, um exercício de leitura que impede que o leitor enxergue novas possibilidades e extrapole os sentidos fixos do texto. Tal método de trabalho com a literatura na escola indica a ocorrência de um fenômeno no campo dos estudos literatura, segundo o qual a teoria literária perde fôlego na proposta de compreensão da linguagem estética, e a historiografia passa a sobrepor aos estudos artísticos da obra de arte escrita.

A que se observar sobre a importância de uma leitura de fruição da obra que deveria desenvolver o prazer da leitura do texto literário no aluno/ leitor. A leitura unilateral, desestetizante, pode colaborar para um empobrecimento da experiência literária e inviabilizar o desenvolvimento do senso crítico através da via da sensibilidade.

Assim, não se trata apenas de valorizar a obra literária como ficção, mas de compreender a obra ficcional como arte escrita e dar a ela a valorização estética necessária,

sendo importante aos estudos literários percorrerem por balizas teóricas que podem potencializar a leitura do texto. É preciso construir um espaço que permita ao leitor transcender o horizonte da escrita para além das concepções pragmáticas; substituindo perguntas como “O que o autor quis dizer?” em determinada passagem da obra, para perguntas que estimulem o leitor a imergir nas entrelinhas do texto e a desbravar seus múltiplos sentidos.

É através de tais críticas à forma de estudo pragmático das obras literárias que Kothe afirma:

Por isso, o estudioso está mal-servido, não tem o arsenal de conceitos com que poderia explodir a camisa-de-força em que foi posto o conhecimento literário: em geral, também não quer outra coisa que não o caminho mais fácil do eterno retorno da mesma recanonização do já canonizado. O problema não é apenas a vigência do cânone, mas a imposição da interpretação canonizante como única válida, a única ciência a que se dá espaço e significação, na escola [...] (KOTHE, 1997, p. 107).

O que Kothe posteriormente propõe é um estudo que rompa com padrões limitadores e permita ultrapassar aquilo que foi posto pela história, não para construir uma nova verdade unívoca, mas para criar um espaço de questionamentos em constante renovação. É preciso dar espaço para o estudo de obras contemporâneas, pois essas, por ainda não possuírem a tensão guardada pela crítica tradicional, tendem a facilitar a entrada do leitor em novas dimensões de sentidos.

Dessa forma, o professor deve utilizar da teoria literária para potencializar o trabalho com o texto estético, visto que, não cabe aos estudos literários reproduzir o automatismo consolidado pela sociedade pragmática. A desvalorização da teoria literária interfere no desenvolvimento do texto em sala de aula, uma vez que não se utilizam balizas específicas do campo estético para trabalhar o texto estético. Deve-se lembrar que o texto ficcional pretende promover a renovação de códigos e ideias, estimulando o leitor a buscar em si respostas que satisfaçam sua imaginação e ampliem seu horizonte de expectativas a partir dos textos. É fundamental que entendamos que texto literário atua como uma estrutura comunicadora que permite que o indivíduo se reconheça naquilo que foi lido e potencialize o texto socialmente através do imaginário.

3. As especificidades literárias segundo Wolfgang Iser

Tomada a crítica feita por Kothe passemos a observar como a teoria de Iser pode nos oferecer balizas para se pensar na escolha do texto ficcional à ser trabalhado em aulas de literatura. Iser em sua obra “O ato da leitura: uma teoria do efeito estético” (1996) busca analisar os efeitos da leitura do texto literário no leitor. Para Iser (1996) a literatura só ocorre no ato de leitura, logo, é necessário que reconheçamos especificidades do texto literário para que identifiquemos os efeitos de leitura no sujeito leitor. Iser considera o leitor agente ativo no processo de construção de sentidos no texto, sendo imprescindível sua livre leitura do texto literário.

Nessa perspectiva, a estudiosa Costa (2011) argumenta com base nos estudos de Iser que a forma com que o texto é organizado é fundamental para a experiência estética, isto é, a chamada por Iser de “estrutura de realização” é o que impulsiona o leitor a construir

diferentes significados e à experienciar o texto literário (COSTA, 2011). Para Iser a relação existente entre leitor e obra literária é fundamental para se pensar a literatura, visto que, como já indicado anteriormente, segundo o teórico a literatura só ocorre no ato da leitura. Sendo tal ato o responsável pelo efeito estético sobre a vida social do indivíduo.

À vista disso, a leitura literária surge como um meio pelo o qual o indivíduo reconhece padrões fixados socialmente e se torna apto para ultrapassá-los. No entanto, para que isso ocorra é necessário entender o que Iser conceitua como “realidade pragmática” confrontada pela “realidade ficcional”. Acerca disso, Iser diz sobre o sistema social em que vivemos ser baseado em regulamentações que normatizam ideias e inviabilizam que o indivíduo ultrapasse aquilo que foi convencionalizado. Em contrapartida, temos a realidade ficcional, que apesar de se utilizar de estruturas pragmáticas como a linguagem, busca, sobretudo, confrontar as normas do cotidiano pragmático através de especificidades, como a possibilidade de plurissignificação dos textos, de singularização, estranhamento entre outras, pertencentes ao campo estético que provocam o indivíduo a ultrapassar as trivialidades. Nesse sentido, a pesquisadora Borba a partir de sua leitura dos textos de Iser (2007) afirma que a realidade ficcional só corresponde minimamente à realidade pragmática quando é analisada pelo prisma de “repertório” e “estratégias”, os quais se referem a alusões literárias, normas sociais e históricas. No entanto, devemos destacar que a utilização de tais elementos no contexto ficcional perde sua validade pragmática, e passa a desenvolver um outro aspecto, pertencente unicamente ao campo fictício. Borba destaca que é fundamental a relação entre “repertório” e “estratégias” pois esses surgem na literatura como bases para “efeito estético”, sendo elas as responsáveis pelo estímulo da produção imagética de sentido do leitor.

É através dessas ideias que Borba comenta a dualidade apresentada por Iser como “pólo artístico” e “pólo estético”, sendo o primeiro a criação da obra, sua estrutura verbal e tudo que se refere à produção, e o segundo referente à atividade exercida pelo leitor durante a leitura. Assim, quando o leitor direciona a leitura através “pólo artístico” ele passa inferir sentido sobre o “tema”, “personagens”, “enredo”, isto é, sobre o conjunto de informações pertencentes ao texto pelo qual o leitor se envolve e ao ligá-las ao “pólo estético” passa a renovar os sentidos inferidos nas primeiras indagações e permitir ocorrência de novos sentidos correlatos através da percepção. Costa (2011), a partir de Iser, ressalta a função transformadora do leitor, pois é a partir dele que o objeto literário se concretiza enquanto obra artística e passa a atuar, também, como obra estética.

A vista disso, o que resulta das combinações oferecidas pelo texto ao leitor são novas combinações, vindas das entrelinhas textuais, estimuladas pela estética do texto e concretizada pela imaginação. A isso, Borba apud Gombrich (1986, p. 204) chama de “interpretação consistente”. Através desse fenômeno se cria um espaço de significação que nunca se fecha, estando em constante renovação, na medida em que o leitor exerce o ato de leitura.

Contudo, o que vemos em sala de aula é o privilégio do gestual, através de análises que se fixam unicamente na identificação do tema, personagens e demais aspectos da produção da obra, e o esquecimento que essas análises, feitas através do pólo artístico, são caminhos que viabilizam o efeito semântico e devem servir como transição para o efeito causado pela leitura do texto ficcional (BORBA, 2007). O texto literário deve, segundo Iser, agir como “estrutura comunicativa” estimulando o leitor, através do efeito estético, à estabelecer associações complexas com o mundo empírico. No entanto, o trabalho feito unicamente pela via do polo artístico, responsável pelo enredo, personagens etc, não

corresponde à um ambiente de estímulos estéticos; tal forma de estudo apenas serve para fixar o que já é sabido pelo contexto pragmático.

4. A ficção de Juan Saer

Outro ponto importante para nossa discussão é acerca dos apontamentos de Juan Saer sobre o conceito de ficção, tratado no artigo de mesmo nome, publicado em 2009. Através de seus estudos o ensaísta argentino nos provoca a questionar as construções por trás das ditas verdades unívocas, principalmente, quando se trata de gêneros que pretendem trazê-las. Ter em vista que o texto ficcional não dialoga com uma única verdade é importante para pensarmos aqueles estudos que fixam sentidos, como os únicos possíveis para a obra literária e, principalmente, como essa vertente pode limitar o campo literário. Para Saer é importante reconhecermos que o texto que não é fictício não é consequentemente verdadeiro, isso porque há uma dificuldade em identificar a verdade unívoca, mesmo que essa seja pretendida pelo autor, sua apreensão é impossibilitada, mesmo em contextos do cotidiano, frente às várias possibilidades de entendimento do mundo.

Para o ensaísta é necessário compreender diferenças básicas relegadas à verdade e à ficção; a primeira se funda em fantasias morais, estas que representam uma espécie de delírio coletivo, convencionadas como concretas e objetivas, em paralelo, a ficção subjetiva é atrelada ao campo do inútil e do caprichoso que se mantém no objetivo de representar a suposta verdade universal. No entanto, destaca-se que ao contrário do que é relegado comumente à ficção, ela não existe de maneira despreziosa e não tem intenção de se opor à verdade, o campo do fictício permite que o indivíduo visualize as situações complexas encobridas pela verdade unívoca, sendo um meio para que o leitor desconstrua concepções reduzidas e empobrecidas pelo pragmatismo (SAER, 2009).

Ao dar o salto em direção ao inverificável, a ficção multiplica ao infinito as possibilidades de tratamento. Não dá as costas a uma suposta realidade objetiva: muito pelo contrário, mergulha em sua turbulência, desdenhando a atitude ingênua que consiste em pretender saber de antemão como é essa realidade (SAER, 2009, p. 2).

Segundo os estudos de Saer a ficção ocorre em um caráter duplo, sendo a mescla do objeto empírico e do imaginário. A combinação desses elementos na arte literária constrói um cenário pelo qual o leitor não somente se atrai, como também acredita, o que permite ao indivíduo se reconhecer no texto e construir sentidos para ele. No entanto, é importante destacarmos que apesar do leitor acreditar no que é proposto pelo texto a literatura não visa ser acreditada como verdade objetiva, mas sim como texto ficcional (SAER, 2009). O autor destaca que ao misturar empírico e imaginário a literatura não tem a intenção do engodo, esse deve ser atrelado às factóides, a ficção literária, ao contrário de outras ficções, busca estimular o leitor a mergulhar na realidade objetiva e reconhecer sua confusão interna, trazendo à superfície questionamentos, sensações, inquietações que despertam no leitor o olhar para novos ângulos de perspectiva.

Tendo em vista o exposto, entende-se que o encruzamento entre verdade objetiva e ficção não pretende anular a primeira, se quer a segunda. A ficção incorpora diferentes verdades e através delas provoca discussões acerca do que já é entendido, do que se acredita e do que se convém. O que se propõe não é colocar a ficção e a verdade em diferentes balanças, é entender que a ficção e a verdade andam em paralelo e muitas vezes se cruzam pelo caminho. Para Saer se a ficção dialogasse somente com a realidade objetiva nada teria o que

desenvolver no leitor, logo, a verdade e a ficção se relacionam, sendo a ficção uma espécie de esqueleto e as múltiplas verdades os pedaços de carne que constroem o corpo. (SAER, 2009, p. 3).

5. Conclusão

Posto o que foi dito, devemos lembrar que o texto literário não deve ter seus significados circunscritos, de modo a reproduzir um tipo de comunicação vista em textos mais pragmáticos. O texto estético deve, sobretudo, promover a renovação de pensamentos, estimulando o leitor a ultrapassar sentidos pré-estabelecidos pelo contexto cotidiano.

Certamente os textos canônicos devem ser valorizados do ensino básico ao superior pelo seu alto valor artístico de acordo com as perspectivas teóricas apresentadas. Entretanto, destaca-se a necessidade em incluir a literatura contemporânea no espaço escolar, visto que muitas vezes essa permite que o leitor crie mais individualmente significados para o texto sem as influências de análises já consagradas.

A seleção de textos literários para a sala de aula deve ser uma atividade criteriosa, que se baseia em conhecimentos teóricos, como os apontados por Iser e Saer, que servem como instrumentos para a escolha de textos que contemplem características específicas do campo da literatura, como a presença do “pólo artístico” e “pólo estético” atuando em conjunto. A ficção, entendida a partir da confluência do empírico e do imaginário, aponta para o papel ativo do leitor na construção de sentidos para o texto. A compreensão dessas balizas teóricas potencializa o trabalho com o texto literário em sala de aula, visto que a partir dessas balizas compreendemos como texto literário atua em seu campo único. É válido destacarmos que aqueles estudos que determinam um único sentido para o texto literário impedem que o leitor explore o imaginário e as múltiplas possibilidades de sentido do texto, como vimos com Saer.

Dessa forma, a partir do caminho que percorremos, podemos reconhecer que a escolha do texto literário e o trabalho com ele nas aulas de literatura devem ter em vista textos, sejam eles contemporâneos ou clássicos, que de fato contemplem características estéticas cuja leitura - mediada pelo professor na escola - potencializam o desenvolvimento emocional do sujeito, bem como facilitam seu processo de emancipação.

Referências Bibliográficas

BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. **Uma estética do performativo: concepção de literatura pela Teoria do efeito estético.** Revista de Letras (UNESP. Impresso), 2007, p. 57-73.

COSTA, Márcia Hávila Mocci da Silva. **Estética da recepção e teoria do efeito**, atualizado em 26/3/2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/artigos/EST_RECEP_TEORIA_EFEITO.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019. 20:35:30

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético.** Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

KOTHE, Flávio. Cãnone e valor. In: KOTHE, Flávio. **O cãnone colonial.** Brasília: Unb, 1997. p. 102-140.

KOTHE, Flávio. Identidade e dependência. In: KOTHE, Flávio. **O cânone colonial**. Brasília: Unb, 1997. p. 73-101.

SAER, Juan José. **O conceito de ficção**. Desterro: Sopro, 2009, p. 1-4.

REFLEXÕES SOBRE OS TEMAS ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM PROJETOS GOVERNAMENTAIS

THAÍS DE CASTRO CASAGRANDE, GIOVANNA RODRIGUES CABRAL

Universidade Federal de Lavras - UFLA

thais.ccasagrande@hotmail.com, giovanna.cabral@ufla.br

Resumo. *Esta pesquisa visa refletir as práticas de alfabetização e letramento a partir das orientações presentes em documentos oficiais e na legislação para a área educacional. Para isso, desenvolvemos um estudo bibliográfico fundamentado na Política Nacional da Alfabetização – PNA, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, além das análises sobre as metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação – PNE assim, compreendendo tais práticas como indispensáveis na formação integral do indivíduo.*

Palavras-Chave. *Alfabetização. Letramento. Legislação.*

Abstract. *This research aims to reflect the alphabetization and literacy practices based on the guidelines present in official documents and in the legislation for the educational area. For this, we developed a bibliographic study based on the Política Nacional da Alfabetização – PNA, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, in addition to the analyses on the goals and strategies foreseen in the Plano Nacional da Educação – PNE for the comprehension of such practices as indispensable in the integral formation of the individual.*

Keywords. *Alphabetization. Literacy. Legislation.*

1. Introdução

O presente estudo tem como um dos objetivos a reflexão das práticas de alfabetização e letramento como fatores indispensáveis na formação e desenvolvimento do indivíduo, visto que estas contribuem para a formação integral dos sujeitos, considerando que tais práticas possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para o exercício da cidadania.

Julgando os processos de alfabetização e letramento como fundamentais para o ser humano e seu desenvolvimento, apresentamos como aporte teórico Soares que parte da perspectiva de que o processo de ensino nos anos iniciais deve recair sobre o ato de alfabetizar letrando, apontando a definição desses termos que muitas vezes são confundidos ou sobrepostos.

A partir da análise dos documentos oficiais vigentes para a área da educação, buscamos apresentar, em uma tabela comparativa, fatores tanto convergentes como divergentes no que diz respeito à temática da alfabetização e do letramento. Os três projetos governamentais escolhidos e investigados têm como principal característica, cada um com sua particularidade/especificidade, a busca pela melhoria na qualidade da educação nacional, tomando como foco os processos de ensino e de aprendizagem na educação básica.

O propósito de uma educação mais democrática e de acesso a todos os cidadãos é demanda central de discussões acerca dos direitos fundamentais dos sujeitos. A partir da década de 90, mais precisamente no ano de 1996, houve uma maior atenção a esses debates já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB) foi publicada.

No decorrer deste artigo, será abordada uma breve contextualização de cada documento analisado, demonstrando desde sua promulgação até os aspectos conceituais expostos por cada um em relação ao processo de ensino-aprendizagem nas áreas de alfabetização e do letramento.

2. Concepções de Alfabetização e Letramento

Acredita-se que a linguagem compreende como uma das formas a partir das quais os sujeitos se relacionam e se entendem desde os primórdios da humanidade. Inicialmente, a espécie humana se comunicava por meio de desenhos através das pinturas rupestres, mais tarde, utilizando a linguagem verbal, priorizava-se a escrita de cartas. Hoje, tem-se uma infinidade de meios para a leitura e escrita, sendo assim, diversos suportes são utilizados para a manifestação dessas práticas, aos quais exigem do leitor/escritor habilidades e competências variadas para lidar com tais instrumentos da contemporaneidade.

Nesse sentido, verifica-se que foi incorporado um novo conceito/termo na Língua Portuguesa. Essa expressão, denominada de “letramento”, em conformidade com os estudos de Soares, pode ser compreendida como “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1998, p.5). Ou seja, letramento é uma definição muito mais ampla do que se conhece por “alfabetização”, já que o indivíduo letrado, segundo Soares (1998), além de saber ler e escrever, faz uso da leitura e da escrita, permitindo-o levá-lo a outro estado ou condição sob os aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.

Diante das tais pontuações, pode-se considerar que muitas vezes os termos “alfabetização” e “letramento” são confundidos ou até mesmo considerados como sinônimos. Soares (2018) postula que no Brasil costuma-se investigar o alto número de pessoas que não sabem ler e escrever (fenômeno ao qual se denomina analfabetismo), enquanto, segundo pesquisas da própria autora, nos países desenvolvidos, como, por exemplo, os Estados Unidos, é examinado o índice de pessoas que não vivem em estado ou condição de uso das práticas de leitura e escrita, por isso, evidencia-se o nível de letramento, e não o de alfabetização.

Após apresentar uma sucinta definição de letramento mesclando com o significado de alfabetização, é importante destacar que a origem da expressão “letramento” pertence à língua inglesa. De acordo com pesquisas de Soares (1998), os dicionários britânicos e norte americanos postulam que “*literacy*” é a condição de ser letrado, enquanto, o “*literate*” é aquele que tem habilidade de ler e escrever (alfabetizado). Sobre isso Soares (1998) destaca:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de

escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que ou não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 1998, p.36).

Em síntese, pode-se perceber que enquanto o processo de alfabetização foca no aprendizado do sistema da escrita alfabético, não assegurando a apropriação da utilização de funções sociais da língua escrita, o letramento, amplia-se no sentido de ser dotado de maior complexidade, pois estabelece juntamente ao processo de alfabetização, que sejam trabalhadas as práticas de leitura e escrita pelo sujeito em contexto social.

Das considerações classificadas nessa seção, é importante destacar, de forma bastante concisa e sucinta, pontos que foram essenciais na análise empreendida, como pondera Soares em relação à prática do “alfabetizar letrando”. A educadora e professora Magda Soares postula que esses dois processos acontecem simultaneamente, e por isso, sendo impossível de separá-los. Dentro dessa concepção, a leitura é compreendida como prática de letramento a fim de extrair seus conhecimentos prévios como instrumentos para o processo de alfabetização.

Portanto, ao analisar essas duas expressões citadas anteriormente é possível compreender que para atingir o patamar de pleno letramento é preciso avaliar as habilidades de ler e entender textos em seus diversos gêneros seja em prosa, notícia, ou editoriais, e assim, localizar e extrair dados de mapas, tabelas, etc tendo a capacidade de interpretá-los.

3. Plano Nacional da Educação (PNE)

No que diz respeito ao contexto desta pesquisa em relação aos documentos oficiais analisados, Dourado (2017, p.105) salienta que diante da Emenda Constitucional nº59, de 11 de Novembro de 2009 determinou a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) “com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração” e “definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas”.

A partir desta Emenda, o governo federal, no ano de 2010, encaminhou o Projeto de Lei nº 8.035/2010 do PNE que foi discutido no Congresso Nacional, com debate entre as entidades da área da educacional, por um período de três anos. Enfim, em 2014 o atual e vigente PNE foi aprovado – lei nº 13.005/2014 -, contendo 20 metas (e suas respectivas estratégias) a fim de melhorias na qualidade da educação do Brasil no período de dez anos (2014 a 2024).

No que se refere aos temas de alfabetização e letramento neste documento, chamamos de imediata atenção as diretrizes dispostas desta lei. Em primeiro lugar o PNE destaca a “erradicação do analfabetismo” e, além disso, este projeto traz, também, especificamente duas metas sobre a alfabetização que vale advertir como importantes nas discussões deste trabalho. São elas:

META 5 “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. (PNE, 2014, p. 6)

META 9 “Elevar a taxa de alfabetização da população de 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional”. (PNE, 2014, p. 9)

Com um amplo conjunto de estratégias a serem executadas em todas as vinte metas deste plano, a meta cinco, especificamente, conta com sete estratégias para a efetivação do objetivo de alfabetizar crianças até, no máximo, o final do 3º ano do ensino fundamental. Dentre elas, destacam-se os temas de formação e valorização de professores alfabetizadores, organização de instrumentos de avaliação periódicos para fiscalizar a alfabetização das crianças, certificação de diversidade de métodos e propostas pedagógicas e o desenvolvimento de tecnologias educacionais, além do apoio a alfabetização de crianças com deficiência e de estudantes do campo, indígenas, quilombolas e de população itinerante.

Com base nesta meta a ser alcançada até o último ano de vigência (2024) do Plano Nacional de Educação (PNE), diversos questionamentos são desencadeados em relação ao item temporal. Questionamentos como: “A legislação proposta leva em consideração que cada criança tem seu tempo de aprendizagem conforme suas experiências pessoais e culturais?” “O documento em vigência atende às regiões de fronteiras, onde existem escolas bilíngues, locais em que cada estudante deve aprender o sistema de leitura e escrita da língua materna e também, da língua portuguesa, como segunda língua?”

No que concerne a outra meta que tem como tema central a alfabetização, procurou-se evidenciar na meta nove o aumento da taxa de alfabetização de jovens e adultos, além disso, buscou-se o cumprimento da erradicação do analfabetismo absoluto e a redução de 50% do analfabetismo funcional. Para o alcance destes objetivos, são estruturadas doze estratégias que incluem a oferta gratuita da educação de jovens e adultos (EJA), a identificação da demanda de vagas na EJA, a garantia de continuidade dos estudos na escolarização básica com ações de alfabetização próprias para os jovens e adultos, o oferecimento de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, a organização de instrumentos de avaliação periódicos para fiscalizar a alfabetização dos jovens e adultos, o desenvolvimento de modelos adequados as necessidades específicas do público da EJA, além da valorização do compartilhamento de conhecimentos e experiências dos idosos.

Como se pode depreender da exposição teórica sobre as estratégias que incentivam o estudo e a alfabetização da população jovem e adulta é possível direcionar a discussão para o que ressaltam as estratégias 10 e 11 que se caracterizam preocupadas com os sujeitos para os quais a meta se destina (a população trabalhadora). O estabelecimento de mecanismos que incluem a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados com a oferta das ações de alfabetização e a implementação de programas de capacitação tecnológica deste público. Assim, compreendendo a realidade dos estudantes e integrando-os por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos.

Vale destacar que no decorrer de toda a lei 13.005/2014, apesar de encontramos o termo “analfabetismo funcional”, não é mencionada a expressão “letramento”. O projeto governamental em questão centra-se nos aspectos da aquisição de habilidades do sistema da escrita alfabética.

4. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi construída em quatro anos, instrumento para as três etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Caracteriza-se como uma ferramenta de referência dos conhecimentos imprescindíveis aos alunos do ensino básico, sem distinção de raça, classe social ou local de estudo e origem.

Levando em conta que a BNCC deve atuar em um regime de colaboração entre os demais documentos educacionais, a Base foi:

[...] legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/ 2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade [...] (BNCC, 2019, p.20)

Do mesmo modo que o Plano Nacional da Educação (PNE), a BNCC também pretende a melhoria da qualidade da educação nacional, pois a base é tida como instrumento de qualificação da educação, a fim de superar desigualdades já que preza a igualdade de oportunidades entre educandos ao envolver uma visão de escolarização de oferecimento de conteúdos básicos a todos estudantes do país para oportunizar o acesso aos conhecimentos essenciais a todos, prezando a universalização de direitos ao acesso ao conhecimento acumulado e à qualidade da educação.

Fundamentada nos princípios éticos, estéticos e políticos indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018) é caracterizada como um projeto normativo que estabelece um documento prescritivo de competências, habilidades, conteúdos ou direitos de aprendizagem. Ainda conforme os autores mencionados, a BNCC é uma proposta norteadora de currículos que dá rumo à educação, pois é referência para a construção e adaptação dos currículos de todas as redes de ensino.

Como instrumento de gestão pedagógica, muitos pesquisadores tendem a descrever que a BNCC “soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (MEC, 2018 *apud* CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p.69).

No que diz respeito às discussões sobre a parte a qual corresponde à Língua Portuguesa (LP) nos anos iniciais do ensino fundamental, o componente LP busca conciliar-se com outros documentos elaborados na década passada, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), portanto, a BNCC vem como uma forma de atualização desses, revisando-os por meio de pesquisas mais recentes e buscando caminhar com as transformações das práticas de linguagens na atualidade.

Assim como nos demais documentos relacionados à educação brasileira, a BNCC conta com os eixos de aprendizagens. De acordo com a recente Base (BRASIL, 2019, p.89), no componente LP contamos com os eixos: **Oralidade**, o qual adentra as interações discursivas e métodos de fala e escuta; **Análise Linguística/Semiótica**, o qual analisa o funcionamento da língua e suas implicações; **Leitura/Escuta**, com interação e estratégias de leitura sobre textos de níveis de complexidade crescente, e por fim, a **Produção de Textos** com a integração de técnicas de elaboração de textos de diversos gêneros textuais.

Pode-se perceber algo inovador em relação aos documentos anteriores, como a presença de discussões sobre a Literatura Digital devido ao fato do avanço acelerado das tecnologias móveis no mundo contemporâneo e, conseqüentemente, o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) em salas de aula. O documento traz explícito, que o componente LP “cabe então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos¹⁵⁹, de forma a possibilitar a participação significativa [...] das diversas práticas sociais permeadas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BNCC, 2019, p. 67-68). Abrangendo, portanto, também a cultura digital e contato com textos multimidiáticos.

Ademais, a BNCC trata de um tópico específico para o processo de alfabetização. De acordo com o documento analisado, alfabetizar significa:

[...] trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc (BNCC, 2019, p.90).

Em consonância com o PNE, pode-se perceber que o processo de alfabetização idealizado pela BNCC também aborda a questão de destaque aos aspectos linguísticos/gramaticais, porém, a BNCC tem um maior foco na ação pedagógica já que [...] “aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BNCC, 2019, p.63).

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, a BNCC, diferentemente do PNE, assevera que o processo de alfabetização deva ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental. Posto isso, a Base dá ênfase nos atos de “codificar e decodificar” como atividades de efetivação da alfabetização.

5. Política Nacional da Alfabetização (PNA)

¹⁵⁹ Cf. Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE): “Letramento: o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.” Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>> Acesso em: 23 de Outubro de 2019.

A recente legislação ocasionada pela assinatura do decreto nº 9.765, em 11 de Abril de 2019, do atual presidente, instaurou a Política Nacional da Alfabetização (PNA). Este projeto governamental, assim como as demais legislações anteriores estudadas, tem como principal objetivo a elevação da qualidade da educação, contudo, a PNA dá ênfase nas melhorias dos índices da qualidade da alfabetização e na erradicação do analfabetismo no território brasileiro. O MEC (Ministério da Educação) por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf) estabeleceu um grupo de trabalho para discussões acerca da situação atual em relação ao processo de alfabetização no Brasil.

Na análise e estudo do caderno da Política Nacional da Alfabetização disponível para consulta pública em sites oficiais do governo federal, percebe-se em sua estrutura um breve histórico de relatórios sobre a alfabetização do Brasil e no mundo, assim, há uma sucinta comparação e afirmação de que a nação brasileira deve pensar em novas práticas para avançar em relação aos índices dos demais países.

Em conciliação com o PNE, a PNA busca discutir o processo de alfabetização de jovens e adultos. O questionamento abordado na recente legislação chama a atenção ao indagar sobre o diferente modo de aprendizagem da leitura entre crianças e jovens/adultos. Nesta política, é debatido o divergente foco em relação à abordagem em sala de aula, ou seja, o material precisa ser apropriado para cada público destinado, levando em conta que crianças e adultos/jovens não têm experiências e conhecimentos prévios semelhantes.

É importante salientar que a PNA tanto no Ensino Fundamental como na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como um dos seus princípios a ênfase no ensino dos seis componentes fundamentais para a efetivação do processo de alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita.

Assim como no PNE e na BNCC, a PNA acredita que o ensino fundamental é a etapa responsável pela aquisição de habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita, mesmo que a criança já tenha contato com práticas de letramentos em casa ou na pré-escola. Ou seja, de acordo com a Política Nacional da Alfabetização é evidente que nos anos iniciais do Ensino Fundamental se inicia formalmente o processo de alfabetização.

Um dos pontos enfatizados nesta Política se refere à formação de professores da educação especial, incluindo metodologias próprias para o público desta modalidade. As crianças com deficiência são citadas neste documento, sendo assim “a PNA pretende dar o devido respeito e suporte às particularidades da alfabetização de cada um desses públicos” (PNA, 2019, p.37).

Em contraste com as demais legislações estudadas, a PNA se posiciona de forma divergente da BNCC e do PNE em relação ao tempo de alfabetização. Segundo a recente Política, a criança que tiver maiores condições socioeconômicas e de incentivos fora do ambiente escolar às práticas de leitura e escrita estará mais preparada para a obtenção de sucesso na aprendizagem de tais práticas, facilitando o processo de alfabetização. De acordo com a PNA “é necessário ofertar a toda criança as condições que possibilitem aprender a ler e a escrever nos anos iniciais do ensino fundamental; daí a priorização da alfabetização no 1º ano como uma das diretrizes da PNA” (PNA, 2019, p. 32).

A Política em questão tem como diretriz a prioridade de alfabetização de crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental, porém de acordo com o Caderno da PNA esta proposta não é adversa do que já está sugerido na BNCC:

Ademais, a citada diretriz não está em desacordo com o que prescreve o texto da BNCC, segundo o qual o processo básico de alfabetização pode dar-se em dois anos (no 1º e 2º ano do ensino fundamental). De fato, aprender as relações grafo fonêmicas do código alfabético da língua portuguesa não significa esgotar totalmente o processo de aprendizagem de leitura e escrita, que inclui ainda a aquisição de fluência oral, a ampliação do vocabulário, as estratégias de compreensão de textos e outras habilidades e conhecimentos que devem ser adquiridos e desenvolvidos ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental. Igualmente, a criança dá os primeiros passos, depois aprende a caminhar, e em seguida a correr (PNA, 2019, p.32).

De acordo com o Caderno da PNA, a Política “tem como um dos objetivos contribuir para a consecução das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2019, p. 40), metas as quais já foram apresentadas na seção que aborda sobre as metas e estratégias proposta pela Lei nº 13.005/2014.

Outro fator de importância a ser ressaltado a respeito da Política Nacional da Alfabetização (PNA) se configura na diferenciação dos termos entre “Alfabetização” e “Literacia”. A inclusão de uma nova expressão neste documento oficial não quer dizer a introdução de uma nova prática. De acordo com a recente legislação, o ato de alfabetizar significa ensinar “as habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (PNA, 2019, p.18), enquanto a expressão literacia se aproxima com o que já se denomina por práticas de letramento, pois conforme a PNA, literacia:

[...] é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento (MORAIS, 2014 *apud* BRASIL, 2019, p.21).

Por fim, pode-se compreender que apesar da referência a um novo termo, mencionado no recente projeto governamental, a expressão corresponde às ações já conhecidas como letramento. Em conformidade com o caderno da Política Nacional da Alfabetização, “Literacia” trata-se do ensino e da aprendizagem de habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado.

Na seção a seguir, será exposto nosso procedimento metodológico para a realização desta pesquisa, enfim, exibindo dados relevantes e comparativos entre as legislações apresentadas e estudadas.

6. Metodologia e exposição dos resultados da análise

A fim de explorar o conteúdo proposto por cada documento governamental que visa à melhoria da qualidade da educação, inicialmente foi realizada uma leitura de cada legislação tendo como objetivo o conhecimento de três atuais projetos vigentes na área educacional. A

esse primeiro passo do trabalho, denominamos de ato de aproximação com a temática a ser abordada.

Posteriormente, com maior conhecimento acerca do tema a ser debatido, definimos como objetivo geral da pesquisa pensar os processos de alfabetização e letramento como fatores indispensáveis na formação e desenvolvimento do indivíduo, visto que por meio destas, existem fortes contribuições na formação integral dos sujeitos, considerando que a alfabetização e o letramento possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para o exercício da cidadania com plena autonomia.

A partir do objetivo exposto, buscamos realizá-lo por meio de uma pesquisa de caráter bibliográfico, na qual foram analisadas legislações na esfera da educação que tratam dos processos de alfabetização e letramento. A seleção dos documentos para análise respeitou a ideia de projetos voltados para a educação com abrangência nacional. Apontando para a necessidade de debruçar os estudos sobre os temas de alfabetização e letramento em projetos governamentais, a pesquisa foi focada em ações realizadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, tempo educacional responsável pelo processo de ensino-aprendizagem do sistema de leitura e escrita alfabética.

Com a finalidade de expor os resultados das reflexões estudadas nesta pesquisa, como método de representação, utilizou-se a elaboração de um comparativo entre as informações encontradas em cada documento, a fim de buscar as convergências e divergências entre eles e, descrever os resultados encontrados a partir de uma tabela. Os principais aspectos observados em cada legislação se referem ao o que cada projeto governamental entende como “Alfabetização”, “Letramento” e ao tempo destinado a efetivação destes dois processos indissociáveis.

A tabela abaixo exemplifica os resultados da análise a partir dos estudos de cada projeto governamental, além de detalhar os principais fatores de observação/comparação entre eles:

Tabela 1. Resultados das análises – tabela comparativa

Categoria	PNE	BNCC	PNA
<u>ALFABETIZAÇÃO</u>	Erradicar o analfabetismo	Ênfase aos aspectos linguísticos/gramáticos – Articular o currículo com a alfabetização e letramento	Alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético
<u>LETRAMENTO</u>	Alfabetização como elemento de importância social democrática	Alfabetização como meio para acesso ao mundo letrado (letramento > alfabetização)	Literacia: Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva
<u>PERÍODO</u>	3 anos	2 anos	1 ano

Com a visualização da tabela, é possível perceber alguns apontamentos convergentes e divergentes entre os documentos apresentados. Como fator semelhante destacou-se o fato de que todos os três projetos mencionam a alfabetização e o letramento como temáticas importantes na garantia de melhoria da educação no país, enquanto como aspecto discordante torna-se evidente que a intencionalidade, a finalidade dos termos alfabetização e letramento não dialogam entre os documentos, já que falam de coisas distintas, a partir de uma mesma expressão, às vezes com proximidade e outras se distanciando. Além disso, o tempo para alfabetização em cada legislação é diminuído.

7. Considerações Finais

As políticas brasileiras manifestam diversas ações em prol da melhoria dos índices educacionais do ensino básico. A partir do exposto, é fato perceber que há uma grande ênfase na ampliação/valorização dos processos de leitura e escrita como agentes que visam o protagonismo dos discentes, assim, priorizando o alcance de uma visão crítica e reflexiva da formação de sujeitos capazes de transformar a sociedade.

Todavia, é possível perceber que os caminhos propostos pelas diferentes legislações revelam conflituosos panoramas teóricos. Na medida em que um projeto governamental menciona o termo letramento na última versão da BNCC, pouco tempo depois, a PNA nomeia a *literacia* como expressão significativa de compreensão/contato com as práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, é mantida a mesma definição, em contrapartida, há uma nova nomenclatura. A partir disso, questiona-se se houve, ou não, a consolidação do termo tratado pela BNCC a qual permite a inserção de um novo termo a ser fixado.

Diante da pesquisa, foi possível analisar que a proposta da BNCC tende a um efeito de homogeneização, enquanto o PNE apresenta metas as quais possuem estratégias não tão claras/objetivas para o cumprimento das situações propostas. Por fim, a mais recente legislação PNA, espelha para uma pluralidade ainda grande de novos estudos sobre tal, já que nessa pesquisa pretendeu-se uma aproximação com este novo documento, porém cabe ressaltar que existem inúmeras possibilidades de reflexão sobre o tema, levando em conta a nova apresentação político-administrativa do país a qual aponta para mudanças das políticas públicas.

Referências Bibliográficas

Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Última versão. Ministério da Educação: Brasil, 2019.

PNE-BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providencias. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção I – Edição Extra. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> > Acesso em: 19 Out 2019. 23h:15min.

PNA-BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização.** – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf > Acesso em: 08 Nov 2019. 22h:40min.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DOURADO, Luiz Fernando (org). **Plano Nacional da Educação (PNE) 2014/2024: avaliações e perspectivas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento- um tema em três gêneros**. Autêntica, 2018.

A VOZ E O HORROR EM *BLEU*

THALES DE MEDEIROS RIBEIRO¹⁶⁰

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

thalesmedeirosribeiro@gmail.com

Resumo. *A partir da apresentação da problemática ética e política do cinema ficcional de Krzysztof Kieślowski e a partir de duas interpretações sobre a função do luto no filme Azul, este ensaio propõe uma discussão sobre a voz, a música e o horror na estrutura da narrativa fílmica.*

Palavras-Chave. *Função do luto. Krzysztof Kieślowski. Trilogia das Cores: Azul.*

Résumé. *À partir de la présentation de la problématique éthique et politique du cinéma de fiction de Krzysztof Kieślowski et à partir de deux interprétations de la fonction du deuil dans le film Trois Couleurs : Blue, cet essai propose une discussion sur la voix, la musique et l'horreur dans la structure du récit cinématographique.*

Mots clés. *Fonction du deuil. Krzysztof Kieślowski. Trois Couleurs : Bleu.*

[O]s fantasmas são um convite à interpretação que permanecerá no indecível: o fantasma é um morto-vivo, aquilo que deveria ter permanecido enterrado, mas voltou à luz. Na ausência de uma sepultura simbólica, o morto-vivo é um furo real. E a questão não reside no que a história significa (a resolução do enigma), mas sim na construção do enigma. (LEITE; TROCOLI, 2014, p. 11)

Neste ensaio, apresento uma interpretação “partitural” do filme *Azul* [*Trois couleurs: Bleu – A liberdade é azul*] (KIEŚLOWSKI, 1993), a partir de duas interpretações sobre a função do luto na estrutura da narrativa fílmica. Este trabalho é o “primeiro passo” de uma pesquisa mais ampla sobre o amor, o luto e a melancolia no cinema ficcional de Krzysztof Kieślowski.

Conhecido por seus longas-metragens de “ficção¹⁶¹”, Krzysztof Kieślowski construiu seu olhar de cineasta a partir de documentários. Ele pretendia filmar as coisas como “eram de fato” (“o mundo real”), focalizando o humano como uma lupa com a qual ele poderia examinar as instituições (MATTOS, 2016). No entanto, Kieślowski constatou que “o documentário não pode exprimir (descrever) de maneira adequada o núcleo da realidade social” (ŽIŽEK, 2012, s/p.). Em consequência, Kieślowski interrompeu sua produção documental¹⁶².

¹⁶⁰ Membro do grupo de pesquisa PsiPolis (Psicanálise, Política, Significante), coordenado pelo Prof. Dr. Lauro Baldini (IEL-UNICAMP). Bolsista CNPq-Brasil. Agradeço a Aline Fernandes de Azevedo Bocchi pelas discussões e comentários e a Karine de Medeiros Ribeiro e Leonardo Paiva Fernandes pelas leituras e revisões.

¹⁶¹ Entre eles, estão *Sorte Cega* [*Przypadek*] (1981), *No End* [*Bez Końca*] (1984), *Decálogo* [*Dekalog*] (1988), *A dupla vida de Véronique* [*La Double vie de Véronique/Podwójne życie Weroniki*] (1991) e *Trilogia das Cores* [*Trois Couleurs: Blue/Blanc/Rouge*] (1993-1994).

¹⁶² “Not everything can be described. That’s the documentary’s great problem. It catches itself as if in its own trap. The closer it wants to get to somebody, the more that person shuts him or herself off from it. [...] If I’m making a film about love, I can’t go into a bedroom if real people are making love there. If I’m making a film about death, I can’t film somebody who’s dying because it’s such an intimate experience that the person

Em *Menos que nada*, Žižek (2012, s/p.) destaca que, além de demarcar a impossibilidade de o documentário capturar a realidade social como tal, o cineasta também “reagiu à obscenidade [da] intrusão injustificável na vida íntima dos outros com o ‘medo de lágrimas reais’: há um domínio de intimidade fantasmática marcado com uma placa de ‘não ultrapasse!’ que somente deveria ser abordado pela via da ficção”, ecoando o enunciado lacaniano de que « *la vérité a une structure – si on peut dire – de fiction*¹⁶³ » (LACAN [Staferla], 1956-1957, p. 128). A partir do mito – definido, nesse momento de sua fala, por seus aspectos estruturais atemporais e pelo seu caráter ficcional –, Lacan demarca ainda que essa verdade, no quadro da experiência analítica, é perceptível em torno de temas da vida e da morte, da existência e da não-existência, do nascimento e do aparecimento daquilo que ainda não existe (LACAN, 1956-1957). Kiesłowski atesta, penso eu, que o cinema lida com uma questão que não é de realidade, mas de verdade.

Assim, podemos acrescentar que há, em seu cinema ficcional, uma dimensão trágica assinalável a partir da configuração dos seus personagens pós-traumáticos. O prefixo “pós” não se refere, aqui, a um quadro de superação do entrave agonizante, mas de introspecção, em que o herói ou a heroína trágica incorpora seus efeitos dolorosos (VIEIRA, 2015). Para além do sacrifício diante de uma situação-limite de crise, a tradição grega possibilitou outra experiência, fundadora de uma nova ética (LEITE, TROCOLI, 2014, p. 14).

De acordo com Žižek¹⁶⁴ (2009, s/p.), o tema fundamental de Kiesłowski é justamente a passagem da moral para a ética. Em cada episódio da série *Decálogo*, por exemplo, “o ponto de partida é sempre um mandamento moral, e é através de sua própria violação que o herói ou a heroína descobrem a verdadeira dimensão ética”, isto é, a dimensão do desejo, condensando e encenando uma dilemática entre a missão (interpelação) e a vida.

Como se relaciona o *Decálogo* (os mandamentos divinos impostos de modo traumático) com seu inverso moderno, os tão celebrados “direitos humanos”? A trilogia das Cores de Kiesłowski refere-se de maneira implícita aos direitos humanos [a tríade liberdade-igualdade-fraternidade]. [...] Contudo, a trilogia das Cores propõe outra saída, para além da ideia de que o exercício dos direitos deve ser controlado pelos mandamentos. Na medida em que o *Decálogo* se refere aos mandamentos do *Antigo Testamento*, somos tentados a considerar que a trilogia das Cores diz respeito implicitamente às três virtudes do *Novo Testamento*: fé, esperança e caridade (amor). (ŽIŽEK, 2009, s/p.).

shouldn't be disturbed. And I noticed, when making documentaries, that the closer I wanted to get to an individual, the more the subjects which interested me shut themselves off. That's probably why I changed to features. There's no problem there. I need a couple to make love in bed, that's fine. Of course, it might be difficult to find an actress who's willing to take off her bra, but then you just find one who is. Somebody's supposed to die. That's fine. In a minute, he'll get up again. And so on. I can even buy some glycerine, put some drops in her eyes and the actress will cry. I managed to photograph some real tears several times. It's something completely different. But now I've glycerine. I'm frightened of those real tears. In fact, I don't know whether I've got the right to photograph them. At such times, I feel like somebody who's found himself in a realm which is, in fact, out of bounds. That's the main reason why I escaped from documentaries.” ([KIEŚŁOWSKI] STOK, 1993, p. 86).

¹⁶³ “A verdade tem uma estrutura – se é possível dizer – de ficção”. Lê-se, em *O aturdido*, que “o retorno desta verdade [sobre a ausência da “relação” sexual] não cessa de não se escrever, tem um caráter fixo que permite o trocadilho entre ficção e ‘fixão’” (CARREIRA, 2001, s/p.).

¹⁶⁴ O capítulo “A teologia materialista de Krzysztof Kiesłowski” de *Lacrima rerum* condensa as teses, apontamentos e análises do livro dedicado exclusivamente a esse cineasta: *The fright of real tears: Krzysztof Kiesłowski between Theory and Post-Theory* publicado por Žižek em 2001.

Considerando o universo de realidades alternativas do cinema de Kieślowski – a exemplo de *Sorte Cega* ou *Dupla Vida de Véronique* –, Žižek compara *Azul*, o primeiro filme da série *Trilogia das Cores*, a um filme anterior do cineasta polonês. Tanto *Azul* quanto *Sem fim* contam a história de uma recém-enlutada que, “depois da morte do marido, quer desesperadamente romper com o passado e apagá-lo da memória. [...] O desfecho de [*Sem Fim*] é oposto ao de [*Azul*]: [no primeiro ocorre] o suicídio, em vez de uma reintegração bem sucedida ao espaço social” (ŽIŽEK, 2009, s/p.). No segundo, o filósofo argumenta que a personagem, na cena final, reconstrói a sua fantasia (o que, em teoria, é o contrário de uma análise, na qual haveria uma travessia da fantasia).

Para além da “escolha” entre missão (interpelação) e vida, há uma outra via inserida na *Trilogia das Cores*:

O nível da contração/retração sobre si próprio, da morte simbólica, que não é nem missão nem vida, mas seu fundamento obscuro [...]. Cada parte da trilogia centra-se na *viagem* que vai desde um certo modo de retraimento radical até a aceitação dos outros, a reintegração no universo social. *Julie, de [Azul], viaja da “noite do mundo” para o ágape* (Žižek, 2009, s/p., grifo meu).

Em minha leitura, o núcleo ético proposto pelo filme gira em torno do próprio malogro da concepção fusional do amor enquanto ἀγάπη¹⁶⁵. Simultaneamente, é possível interrogar a dimensão ética posta em jogo pela encenação de impasses contemporâneos sobre a reconstrução da vida após a catástrofe e após a experiência da perda (o luto). Desde Freud, o luto é entendido como “a reação à perda de uma pessoa querida ou de uma abstração que esteja no lugar dela, como a pátria, a liberdade, um ideal etc.” (FREUD [1915/1917] 2019, p. 100).

O primeiro filme da “Trilogia das Cores”, *Azul*, foi realizado por Kieślowski em parceria com Krzysztof Piesiewicz e Zbigniew Preisner (trilha-sonora) e lançado em 1993, ano de fundação da União Europeia. Esse filme apresenta um fragmento da história de uma recém-enlutada (Julie) que perde sua filha e seu marido em um acidente de carro, acidente do qual ela, apesar de ferida, acaba sobrevivendo. Antes de morrer, o seu marido (Patrice) tinha recebido o encargo de compor um concerto destinado a celebrar o ideal da unificação europeia em uma cerimônia oficial.

Após esse terrível choque, a viúva [Julie] rompe todas as ataduras com sua vida anterior, deixa a casa familiar e se refugia em um apartamento parisiense, buscando o mais completo anonimato. O filme contará a história de seu [afastamento e] regresso à vida, regresso associado à reconstrução do [concerto] inacabado de seu esposo, obra da qual a princípio ela não quer nem ouvir falar, cujos rascunhos joga fora¹⁶⁶ e que finalmente a ajudará a salvá-la do nada. (CHION, 1997, p. 274-275, tradução nossa).

¹⁶⁵ Em *O Mal-estar na civilização*, Freud ([1930] 2010, p. 80-81) afirma que “sempre é possível ligar um grande número de pessoas pelo amor, desde que restem outras para que se exteriorize a agressividade. [...] Depois que o apóstolo Paulo fez do amor universal aos homens o fundamento de sua congregação, a intolerância extrema do cristianismo ante os que permaneceram de fora tornou-se uma consequência inevitável”.

¹⁶⁶ Apesar da destruição desse manuscrito por Julie, descobre-se que uma arquivista enviara uma cópia do concerto para outro personagem do filme, Olivier, que, a partir de então, assume o encargo de completar o concerto de Patrice.

Tendo em vista a relação entre a estética melancólica de Kieślowski e a dimensão ética que o filme põe em cena, a obra não contaria, em última instância, a história do nascimento do desejo a partir de um estado de luto? Frente à fascinação da morte, aliança do horror e do desejo¹⁶⁷, a protagonista, Julie, tenta experienciar uma forma de “libertação radical” de todo laço imaginário, de toda lembrança da “vida passada”.

A seguir, pontuarei alguns aspectos recortados de duas interpretações lacanianas sobre a “função do luto” em *Azul*, na medida em que ambas articulam a problemática do luto à estrutura da narrativa fílmica. A partir de um retorno a ausências específicas às duas leituras, esboçarei alguns caminhos da minha interpretação sobre os pontos de ressonância entre o horror e a voz.

De dentro dos olhos de Julie, vemos o reflexo da imagem do médico que lhe vem dar a notícia fatal¹⁶⁸, como se olhássemos diretamente para a própria noite do mundo após a catástrofe: “o homem é essa noite, esse Nada [Néant] vazio, [– escreve Hegel –] [...]. É essa noite que se percebe quando se olha bem nos olhos de um homem: [mergulha-se o olhar] numa noite que torna-se terrível; é a noite do mundo que se apresenta [então] a nós” (HEGEL apud BATAILLE, 2013, s/p.). Essa dimensão do “dispersante” no luto reaparecerá, em diferentes momentos, a partir de uma série de deformações da imagem: ampliação (o olho de Julie e Olivier), anamorfoses (o rosto de Julie distorcido na colher), além da tensão entre a ausência de imagens (fade-out) e os jogos de espelhos e transparências.

Em uma interpretação do filme construída, sobretudo, a partir da leitura lacianiana de Hamlet, Clara Cruglak argumenta que existem dois tempos no luto após essa primeira fase de fratura imaginária da cena (cena do olho de Julie). O primeiro tempo consiste em uma execução (detalhe por detalhe) de retirada da libido do objeto perdido. Assim, logo após o enterro de seu marido e filha, Julie passaria pela dolorosa tarefa de se desprender de todos os objetos que faziam parte de seu cotidiano. Nessa fase, ocorrem *irrupções da ausência*, como em uma cena em que a personagem inesperadamente encontra um pirulito azul de sua filha dentro de sua bolsa e o devora violentamente. O segundo tempo do luto implica uma duplicação da perda no sujeito pelo reconhecimento de uma falta no Outro S(A). Para Cruglak, esse seria o tempo da descoberta de que coisa falta ao objeto amado, possibilitando, conseqüentemente, uma “representação” dessa falta (que, no filme, culminaria na escrita do concerto inacabado). O instante de aparição do falo, (*falofania*) representado no filme por um lustre de cristais azuis, é o instante de elevação do objeto à dignidade da Coisa. Essa elevação opera a passagem entre os dois tempos do luto ao isolar o *objeto a* da imagem narcísica i(a) e ao encaminhar o sujeito para consumação da perda pela segunda vez (o trabalho de luto como sublimação). Um ponto aludido pela autora, mas não desenvolvido, é o lugar da voz e da música na experiência do luto, os sons alucinatorios e perturbadores “que a acompanham desde os tempos de sua convalescença” (CRUGLAK, 1996, p. 96).

¹⁶⁷ Os efeitos dessa aliança entre o horror e o desejo podem ser lidos em Jean-Claude Milner (2006, p. 52-53, grifo meu): “o *horror como tal tem a estrutura do objeto a*. Ele talvez seja o objeto mesmo, na medida em que um sujeito com ele se choca [...]. Força da fascinação mortal, aliança do horror e do desejo, que encontra seu cumprimento em tais sujeitos para quem a cintilação sedutora do objeto nada mais é que sua própria face dispersante: *não simplesmente não suportar que a sociedade, o mundo, ou a humanidade subsistam, mas propriamente desejar que eles não subsistam*, só reconhecer por nome de um desejo o que dispersaria todo nome, só admitir para suas demandas uma regra diferente dessa própria dispersão”.

¹⁶⁸ “Shot as a reflection in the black pit of Julie’s pupil – Blue’s celebrated close-up of Julie’s eye was filmed by [Sławomir] Idziak using a 200mm lens – a hospital doctor confirms that her husband and daughter are dead” (REYLAND, 2017, p. 184).

Diferentemente de Cruglak, Žižek (2009, s/p.) argumenta que *Azul* não é um filme *sobre o luto*, mas sobre as condições *para o luto*. Só no último plano do filme, Julie começa a “fazer o luto [...]”. Antes de conseguir fazer o luto, Julie vê-se ‘entre as duas mortes’, morta, porém estando viva”¹⁶⁹. Uma vez que Julie se retira do “antigo” mundo, sua vida cotidiana é

[...] ameaçada, assombrada pelas intrusões (sobretudo musicais) do passado que queria apagar. Sua luta contra a música é a luta contra o passado; por consequência, o sinal principal da reconciliação com o passado é ter acabado a composição do falecido marido, reinserindo-se num contexto de vida musical. A luta de Julie contra o passado musical também explica os estranhos e súbitos apagões no meio de uma cena. Quando a música entra, a tela escurece, a imagem se desvanece, como se Julie de fato sofresse um desvanecimento [*aphanisis*], perdendo a consciência durante alguns segundos. Quando se recompõe e consegue reprimir a intrusão do passado musical, as luzes se acendem outra vez e a cena anterior prossegue... Assim, qual é a função exata dessas intrusões do passado? [Por fim] as intrusões do passado musical [...] são retornos do recalcado, mas são também detalhes fetichistas em que o marido morto sobrevive magicamente. (ŽIŽEK, 2009, s/p.).

Se os fantasmas são um convite à interpretação, é preciso ter os ouvidos livres para escutar estruturas! Trabalhando os efeitos de sobreposição entre a música e o enredo, a minha aposta inicial foi a de que *a repetição e a (des)conexão de certos motivos deixam entrever algo da experiência persecutória fundante do luto*, experiência marcada pelo encontro inesperado com um traço do(s) morto(s) encarnado(s) em um “pedaço de voz”. Além disso, lembremos de que “há voz pelo fato do significante girar em torno do objeto indizível. E a voz, como tal, emerge toda vez que o significante se quebra, e vai se reunir a esse objeto no horror”¹⁷⁰ (MILLER, 2013, p. 12).

Ao lado do concerto, desde o início do filme, mais precisamente a partir do momento em que a protagonista está hospitalizada e assiste à cerimônia fúnebre de seu marido e de sua filha em uma televisão, há a introdução de um tema musical, a *marcha fúnebre* (fig. 1), que será recorrente na estrutura da narrativa. O uso técnico do *fade-out* no cinema é geralmente associado indicação de largas passagens de tempo entre as cenas. Contrariamente, em *Azul*, o *fade-out* é ligado à repetição orquestrada desse tema e indica o caráter temporal estático de Julie em contraposição à experiência temporal do mundo¹⁷¹.

¹⁶⁹ Há versões lacanianas fundamentalmente diferentes sobre a problemática do luto, da melancolia e/ou das depressões. A sobrevoos, indico a coletânea *Extravios do desejo: depressão e melancolia*, organizada por Antonio Quinet (2002); *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*, de Maria Rita Kehl (2015); *O discurso melancólico: da fenomenologia à metapsicologia*, de Marie-Claude Lambotte (1997); e *A erótica do luto no tempo da morte seca*, de Jean Allouch (2004).

¹⁷⁰ Em “Lacan e a Voz”, Miller (2013, p. 12-13) demarca a distinção entre a voz e a música: se o que “prende ao Outro é a voz no campo do Outro”, logo a voz assombra a linguagem. Portanto, “se conversamos, se cantamos e ouvimos os cantores, se fazemos e ouvimos música, a tese de Lacan comporta que é para calarmos aquilo que merece ser chamado de voz como objeto a”. Diante dessa constatação, Dolar afirma que “a música evoca a voz e a oculta” (2012, p. 171).

¹⁷¹ “There’s the typical elliptical fade-out: times passes. A scene ends, there’s a fade-out and a new scene begins. And there are four fade-outs which bring us back exactly the same moment. The idea is to convey an extremely subjective point of view. That is, that time really does pass but for Julie, at a certain moment, it stands still. What I want to show is that for Julie time has stopped. Not only does the music come back to her but time stands still for a moment” ([KIEŚŁOWSKI] STOK, 1993, p. 215-216).

O segundo tema musical muitas vezes repetidos no filme, o *memento* (fig. 2), aparece pela primeira vez quando Julie retorna a casa vazia e o encontra escrito em um pequeno pedaço de papel pautado. É notável que o compasso se construa no inabitual 5/4 em uma melodia comumente passível de ser escrita em um 4/4. O tempo “extra” é utilizado para ressoar a última nota de cada frase, criando, penso eu, um hiato (uma não-coincidência) entre o ruído e o silêncio, condensados no mesmo fragmento temporal.



Fig. 1 *Van den Budenmayer funeral music in Blue*. Music by Zbigniew Preisner. (GODSALL, 2017).



Fig 2. [Memento] Second Van den Budenmayer theme in *Blue* (as initially heard in Julie’s version of the Song) by Zbigniew Preisner. (GODSALL, 2017).

Em um trabalho sobre as composições de Preisner no cinema de Kieślowski, Jonathan Godsall afirma é possível ouvir, em *Azul*, que ambos os temas “persecutórios” (a marcha fúnebre/elipse [que não faz parte do concerto] e o *memento* de Julie [que será incorporado ao concerto]) são atribuíveis à “estética” de Van den Budenmayer, o compositor holandês oitocentista fictício que atravessa o universo de Kieślowski/Preisner. Além das repetições, o uso recorrente de variações e transposições tonais nos temas é alvo de uma profunda análise de Nicholas Reyland (2011), para quem a cena em que Julie está nadando em uma piscina produz um clímax composicional, dado que é o único momento em que os dois temas se entrecruzam contrapontisticamente.

Para além dos temas musicais, Reyland nos mostra diversos exemplos de elementos sonoros ligados ao luto de Julie. Alguns exemplos são os recorrentes efeitos sônicos de colapso (a colisão do carro e a ruptura de um vidro no hospital) e os efeitos produzidos pelo design de som, como a sombria trituração das “vozes do coro” na cena em que Julie lança as páginas manuscritas do concerto inacabado em um caminhão de lixo. Talvez o mais curioso deles seja a presença sutil de um alarme, após Julie receber a notícia da morte de seu marido e de sua filha, que soa um B (si) natural. Com esse elemento mínimo, o filme, pela primeira vez, apresenta a tonalidade principal dos temas musicais que se repetirão na sequência, inclusive o próprio *concerto* de Patrice.

A última cena do filme mostra uma versão “completa” da música inacabada de Patrice. Essa versão, atribuída a Julie, é executada após ela transformar (pela escrita) os “cristais azuis” (herança do objeto perdido) em notas musicais da partitura. O concerto de Patrice, a princípio “inacabado”, mas cuja versão “completa” é executada no desfecho do filme, se torna uma espécie de “leitmotiv” do luto da heroína pós-traumática. A partir de um tema inédito (tema de Olivier), Julie tenta escrever um final para a peça com outro

personagem (Olivier, colega de Patrice, que se torna amante da protagonista no andamento do filme). Durante esse processo de (re)construção, ela afirma que o autor morto tinha o intuito de “transliterar”, no “Concerto para a Unificação da Europa”, um excerto da *Epístola de Paulo aos Coríntios* sobre o amor (ἀγάπη¹⁷²).

Para Žižek, as lágrimas de Julie, na cena final do filme, são lágrimas de ágape e não de tristeza e dor. São

[...] um sim à vida em sua multiplicidade sincrônica misteriosa. Se alguma vez houve uma tentativa de transmitir a experiência da epifania no cinema, foi aqui. Esse longo plano panorâmico veicula assim a ideia fundamental de Kiesłowski sobre a “solidariedade dos pecadores”, uma comunidade unida pela experiência partilhada da culpa e do sofrimento através da aceitação afetuosa dos outros em sua imperfeição. (ŽIŽEK, 2009, s/p.).

No entanto, a meu entender, o filme constrói uma grande ambivalência em torno do Concerto: entre o ideal da comunhão mística de ἀγάπη (elo entre sublimação e pulsão de morte) e a impossibilidade da unificação entre os seres. Essa ambivalência é o efeito de uma não coincidência entre o ideal do amor unificante posto em jogo pela estrutura neorromântica da música e o cenário de fraturas posto em jogo pela narrativa. Em outras palavras, acredito que a edificação do “Concerto para a Unificação da Europa” aos moldes melódicos e harmônicos tradicionais do (neo)romantismo é ambivalente na estrutura da narrativa fílmica, deixando entrever algo de outra ordem: a impossibilidade mesma de se construir a “Cena do Um¹⁷³”. O Concerto remeteria, assim, à tentativa de reconstrução de uma

¹⁷² Em *A psicologia das massas e análise do eu*, Freud (2013, s/p.) afirma que os múltiplos usos da palavra “amor” aparecem como uma “síntese”, da qual o sentido “paulino” corresponderia a uma pulsão sexual de meta inibida. É possível reconhecer aí um “começo de sublimação dos impulsos sexuais” ou ainda demarcar os limites dessa “sublimação em um ponto ainda mais distante”, que conservaria algumas das metas sexuais originais: “Em sua origem, função e relação com o amor sexual, o *eros* do filósofo Platão mostra uma correspondência perfeita com a força amorosa, a libido da psicanálise, [...]; e quando o apóstolo Paulo, na famosa *Epístola aos Coríntios*, exalta o amor acima de todas as outras coisas, certamente o entendeu no mesmo sentido ‘ampliado’ [...]. Bem, mas na psicanálise esses impulsos amorosos são chamados *a posteriori* [...], e devido à sua origem, de impulsos sexuais. [...] Assim, faremos uma tentativa com a hipótese de que as relações amorosas (expresso de maneira indiferente: as ligações emocionais) também constituem a essência da psique das massas”. Em *O anticristo*, Nietzsche (2011, s/p.) cita a Epístola ao definir o amor enquanto estado “em que o homem vê as coisas como elas *não* são. Nele, a força ilusória se encontra em seu máximo, assim como a força dulcificante, *transfiguradora*. No amor, suporta-se mais do que o normal, tolera-se tudo. Tratou-se de inventar uma religião em que se possa amar: dessa maneira, se está acima do pior que a vida traz consigo – ele nem sequer é visto mais. – É o que basta acerca das três virtudes cristãs, a fé, o amor, a esperança: eu as chamo de as três *espertezas* cristãs”.

¹⁷³ “Acho que ainda existe, muito presente, uma concepção romântica do amor que, de certa forma, já o consoma no encontro. Isso significa que o amor é abrasado, consumado e consumido no momento do encontro, momento de exterioridade mágica ao mundo tal como ele é. Acontece então algo que pertence à ordem do milagre, uma intensidade existencial, um encontro fusional. Mas quando as coisas se dão dessa forma, não estamos diante da ‘cena do Dois’, e sim da ‘cena do Um’. Trata-se da concepção fusional do amor: os dois amantes se encontram e algo como um heroísmo do Um ocorre em oposição ao mundo. Observamos que, na mitologia romântica, esse ponto de fusão não raro leva à morte” (BADIOU; TROUNG, 2013, p. 24-25). Em outro ponto de vista, Michel Plon (2002, s/p.), no artigo “Da política em *O mal-estar* ao mal-estar em política”, afirma que uma reflexão sobre a prática política e algumas de suas características se daria particularmente em *O mal-estar na civilização*: desde o sentimento oceânico universalmente ressentido de “um laço indissolúvel de pertinência à totalidade do mundo exterior [...], de um laço com o Todo” no qual Freud reconhece o traço da simbiose infantil do eu com o meio exterior e a procura de um consolo de essência religiosa. Assim, é dado a ouvir “as tonalidades dessas tragédias que em 1930 começaram a se desenvolver, encenação de temas como totalidade, unicidade que implicam na recusa que logo se tornará sangrenta, de qualquer ideia de divisão e contradição, tentativa de fazer calar o sentimento de culpabilidade projetando-o sobre o outro, o estrangeiro, o

“babel linguístico-musical” a partir do “elogio à ἀγάπη” (próximo ao elogio schilleriano à irmandade transliterado na 9ª sinfonia de Beethoven – Ode à alegria) cuja proposta se aproximaria das monumentais sinfonias do (neo)romantismo, a exemplo do compositor polonês Krzysztof Penderevicz. No entanto, devemos lembrar que além de ser uma obra inacabada no filme, o Concerto é apresentado em sua não totalidade, ou seja, em pequenos fragmentos inseridos em uma dialética de repetição e variação. A partir de uma subtração, o tempo musical e a reconstrução da noção de tempo se desdobram, aqui, em uma renovação da forma e de sua percepção, na medida em que a música se torna, por elementos como a repetição e a interrupção brusca, um motor do “espaço”.

Sendo coextensivo à estética “melancólica” do filme, o caráter estático da música visa a, centralmente, interromper, abolir e dissolver a expectativa da temporalidade: a música é, no filme, esse “tempo que não passa, [...] é a temporalidade em suspenso, que não se ancora em nenhuma representação esperançosa do devir” (KEHL, 2015, p. 20). Essa quebra é encenada pelas intrusões musicais e pelas elipses concomitantes aos *fade-outs*. Para Reyland (2011, p. 198, tradução minha), “no caso de Julie, a música é o grito de um luto não mediado”.

Assim como a análise, a música é a possibilidade de experienciar outra dimensão temporal, viajar pela via de outros andamentos e ritmos (SILVA, 2000). Nesse sentido, gostaria de destacar a irrupção de outra experiência musical em *Azul*: a música de um artista de rua que é, estruturalmente, semelhante e diferente dos temas que assombram Julie (fig. 3).

Fig. 3 – Os três encontros com o flautista (REYLAND, 2011).

diferente, objeto primeiro de exclusão, em seguida de eliminação”. Não é casual, portanto, que o filme de Kieślowski tenha sido lançado no ano de fundação da União Europeia.

Uma experiência que apresenta, no filme, algo diferente do retorno persecutório da voz terrificante dos mortos e da epifania fusionante (a comunhão) de *ἀγάπη*: trata-se do encontro inesperado com um flautista anônimo, artista de rua, cuja música produz na enlutada uma invocação (in)familiar. A invocação conduz Julie a se identificar com esse outro que está por detrás da vitrine de um café. Uma identificação que não se dá pela via da “introjeção” do objeto perdido ou abandonado, mas pela do reconhecimento de um desamparo “partilhado” entre quem toca e quem ouve (SILVA, 2000). Nesse momento do filme, estamos diante daquilo que Didier Weill (1997) chama de a *Nota Azul*, a “a alegria nostálgica” causada pela experiência musical.

Referências Bibliográficas

ALLOUCH, Jean. **Erótica do luto no tempo da morte seca**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

BADIOU, Alain; TRUONG, Nicolas. **Elogio ao amor**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BATAILLE, Georges. Hegel, a morte e o sacrifício. **Alea: estudos neolatinos**, v. 15, n. 2, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2013000200009#_ftn86>. Acesso em 07 de out. 2019.

CARRERA, Alessandra Fernandes. O mito individual como estrutura subjetiva básica. In: **Psicol. Cienc. Prof.**, v. 21, n. 3, Brasília, sep. 2001, s/p. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000300008>. Acesso em 07 de out. 2019.

CHION, Michel. **La música en el cine**. Barcelona/Buenos Aires: Paidós, 1997.

CRUGLAK, Clara. O objeto e a Coisa no luto e na melancolia. In: PERES, Urania Coutinho (Org.). **Melancolia**. São Paulo: Escuta, 1996.

DOLAR, Mladen. O objeto voz. **Prometeus**, n. 10, jul./dez.2012, p. 167-192.

FREUD, Sigmund [1915/1917] Luto e Melancolia. In: **Neurose, psicose, perversão [Obras incompletas 5]**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 100-123.

_____. [1921]. **Psicologia das massas e a análise do eu**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

_____. [1930]. O mal-estar na civilização. In: **Obras completas, v. 18 [1930-1936]**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 13-123.

GODSALL, Jonathan. Music by Zbigniew Preisner? Fictional composers and compositions in the Kieslowski collaborations. In: COLEMAN, Lindsay; TILLMAN, Joakim. **Contemporary film music: investigating cinema narratives and composition**. London: Palgrave Macmillan, 2017. p. 63-87.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

LACAN, Jacques [1956-1957]. **La relation d'objet**. [20 Mars 1957]. Disponível em: <<http://staferla.free.fr/S4/S4.htm>>. Acesso em 07 de out. 2019.

LEITE, Nina Virginia de Araújo; TROCOLI, Flavia. **Giros da interpretação: o enigma na literatura e na psicanálise**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 17-25.

MATTOS, Carlos Alberto. Kieślowski: mundo real e mundo ideal. In: **O cinema de fato: anotações sobre o documentário**. Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2016.

MILLER, Jacques-Alain. Jacques Lacan e a voz. **Opção Lacaniana online**. n. 11, jul. 2013, p. 1-13. Disponível em: <http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_11/voz.pdf>. Acesso em 07 jun. 2019.

MILNER, Jean-Claude. **Os nomes indistintos**. São Paulo: Companhia de Freud, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **O anticristo: maldição contra o cristianismo**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

PLON, Michel. Da política em *O mal-estar* ao mal-estar da política. In: RIDER, Jacques Le. PLON, Michel. **Em torno de *O mal-estar na cultura, de Freud***. São Paulo: Escuta, 2002.

REYLAND, Nicholas. **Zbigniew Preisner's Three Colors Trilogy: Blue, White, Red: A film score guide**. Lanham: Scarecrow Press, 2011.

SILVA, Jacila Maria da. **A música da psicanálise: um estudo da singularidade a partir da criação artística**. Rio de Janeiro: UFRJ [dissertação em psicologia], 2000.

STOK, Danusia (Ed.). **Kieślowski on Kieślowski**. London/Boston: Faber and Faber, 1993.

TROIS Couleurs : Bleu. Direção de Krzysztof Kieślowski. Paris : MK2, 1993. VHS (98 min.).

VIEIRA, Trajano. Tragédia grega e configuração do personagem pós-traumático. In: LEITE, Nina Virginia de Araújo; TROCOLI, Flavia. **Giros da interpretação: o enigma na literatura e na psicanálise**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

WEILL, Didier. **A nota azul**. Freud, Lacan e a Arte. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1997.

ŽIŽEK, Slavoj. **Lacrima rerum: ensaios sobre cinema moderno**. São Paulo, Boitempo, 2009.

ŽIŽEK, Slavoj. **Menos que nada: Hegel e a sombra do materialismo dialético**. São Paulo: Boitempo, 2012.

CARTA DO LEITOR: UMA ANÁLISE DA ESTRUTURA ARGUMENTAL PREFERIDA.

THAYSLA MARIANE DE SOUZA ALVES¹, MAURICEIA SILVA DE PAULA VIEIRA²

Universidade Federal de Lavras – UFLA

thaysla.alves@estudante.ufla.br, mauriceia@ufla.br

Resumo. *Pensar a organização das línguas naturais sob um viés funcionalista é, antes, considerá-las a partir das funções comunicativas a que servem. Este trabalho busca analisar, no gênero carta do leitor, a existência de uma Estrutura Argumental Preferida postulada por DU BOIS (2003) na escrita. Os resultados mostram nessa perspectiva, a organização e a seleção lexical feita pelos falantes são livres, mas, demonstra uma predileção na composição da construção.*

Palavras-Chave. *Funcionalismo. Análise linguística. EAP. Carta do leitor.*

Abstract. *Thinking about the organization of natural languages under a functionalist bias is rather to consider them from the communicative functions to which they serve. This work seeks to analyze, in the genre letter of the reader, as well as the existence of a Preferred Argumental Structure postulated by DU BOIS (2003) in writing. The results show from this perspective, the organization and lexical selection made by the speakers are free, but it shows a predilection in the composition of the construction.*

Keywords. Functionalism. Linguistic analysis. PAS. Reader's letter.

1. Introdução

A linguagem está presente em tudo o que fazemos. É ela que permite as relações entre as pessoas, faz parte da nossa identidade e da nossa cultura e está presente nas experiências do nosso cotidiano. As relações sociais e a convivência humana não se dariam sem ela.

Nosso objetivo nesse trabalho é analisar o funcionamento linguístico – discursivo do Português, a partir da estrutura argumental preferida, verificando se as restrições propostas por Du Bois (2003) se aplicam em um *corpus* composto por cartas do leitor extraídas de jornais de grande circulação.

Para tanto vamos traçar um breve panorama histórico acerca dos principais postulados teóricos da abordagem funcionalista ou da escola linguística chamada funcionalismo, assim como de seus principais representantes de sua vertente americana.

Para alcançar tal objetivo, este artigo se organizará da seguinte maneira: na primeira seção, serão abordados, sucintamente, modelos teóricos como o estruturalismo e o gerativismo no que se refere à concepção de língua. Posteriormente apresentaremos os pressupostos teóricos funcionalistas e alguns teóricos funcionalistas. Em seguida, serão apresentadas as noções associadas ao gênero carta do leitor e a noção de estrutura argumental preferida (EAP) proposta por Du Bois. O *corpus* é composto por cartas do leitor coletadas de

jornais de grande circulação para a análise da construção linguística utilizada pelos indivíduos e de como essa construção interfere na interpretação por parte do ouvinte dentro de um determinado contexto interacional.

A análise está circunscrita ao gênero carta do leitor, extraída de jornais de grande circulação. Buscamos verificar se as restrições em relação à estrutura de argumentos, proposta por Du Bois (2003), se aplicam ao gênero carta do leitor.

2. Algumas considerações acerca do estruturalismo linguístico, o formalismo e gerativismo

Os estudos da linguagem ganharam espaço e foram difundidos no início do século XX, a partir das ideias estruturalistas, e dos estudos de Saussure. O termo estruturalismo faz referência a uma das correntes da Linguística moderna que vieram à tona após a publicação do Curso de Linguística Geral (CLG), em 1916, que levava em consideração a questão de que as línguas naturais devem ser tratadas como entidades autônomas.

Houve então o deslocamento do historicismo para o descritivismo, configurando uma nova tendência de analisar as línguas naturais, denominada de linguística estrutural ou estruturalismo, nascia assim a linguística moderna, com foco na função que os elementos linguísticos exerciam no sistema.

Desse modo, a partir desse novo paradigma, Saussure (1916) destacou que a língua é constituída por um sistema homogêneo e dinâmico, em que as unidades linguísticas atendem a certos princípios de funcionamento, estabelecendo um todo coerente. Assim, cada elemento linguístico só contrai valor na medida em que se relaciona com o todo de que faz parte, o que resulta considerar a língua enquanto uma estrutura, uma organização que conta com leis internas, estabelecidas dentro de seu próprio sistema.

Linguistas pós-saussureanos, inspirados nas ideias de Saussure, passaram a tomar as línguas enquanto entidades autônomas, independentes do uso na situação interativa do discurso.

Contudo, da Linguística Estrutural surge outra proposta, que salienta que as línguas não podem ser analisadas somente como estruturas autônomas, desvinculadas do uso, uma vez que elas existem com a finalidade de estabelecer relações comunicativas entre os falantes e os ouvintes. Destaca-se, desse modo, a noção de função, segundo a qual a língua é entendida como um sistema funcional, começa a valorização do uso da língua para certa finalidade. O que significa dizer que a intencionalidade do falante (usuário) da língua, passa a ser primordial para a compreensão da sua natureza.

Os primeiros linguistas, a estudarem a estrutura gramatical a partir da situação comunicacional foram os que formavam o Círculo Linguístico de Praga. Por sua vez, o principal teórico que desenvolveu no final da década de 1950 a teoria gerativa é o linguista norte-americano Noam Chomsky. A proposta feita por ele é a de analisar, além do desempenho linguístico, a competência dos falantes em relação ao conhecimento linguístico.

Chomsky (1978) define competência como sendo a capacidade inata que o indivíduo tem de produzir, compreender e de reconhecer a estrutura de todas as frases de sua língua. Ele

defende que língua é um conjunto de infinito de frases e que é definida não só pelas frases existentes, mas também pelas possíveis, aquelas que se podem criar a partir da internalização das regras da língua, fazendo os falantes aptos a produzir frases que até mesmo nunca foram ouvidas por ele. Já o desempenho (também chamado de performance ou uso), é determinado pelo contexto onde o falante está inserido. Logo, sua visão de língua é a de uma entidade autônoma, que não depende do uso, da comunicação na situação social e sim de um falante ideal.

2.1 A teoria funcionalista

O funcionalismo vai além de uma teoria, é um modo de pensar sobre a linguagem e suas relações com a organização do mundo, portanto não é possível delinear somente uma corrente de estudos dentro deste enfoque. Ele difere das abordagens formalistas - estruturalismo e gerativismo - por conceber a linguagem enquanto um instrumento de interação social, tendo um interesse de investigação linguística que vai além da estrutura gramatical, uma vez que busca no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua.

Segundo Givón (1979), no funcionalismo, as análises partem do princípio que as funções externas à linguagem influenciam a estrutura gramatical das línguas. Portanto, as línguas são reflexos de uma adaptação às diferentes situações comunicativas. Em outras palavras, o foco é a relação entre forma e função, considerando a língua como uma estrutura que só pode ser explicada considerando a função comunicativa.

A partir de um viés funcional da sentença, o qual considera o uso das expressões linguísticas na interação verbal, as escolhas feitas pelo indivíduo com relação às palavras são determinadas pela situação comunicativa em que os enunciados são proferidos.

Assim, baseando na utilização concreta da língua pelos falantes, os funcionalistas admitem que a gramática seja constituída a partir do discurso. Diante disso, há alguns princípios fundamentais da corrente funcionalista em sua vertente americana, que constituem pontos privilegiados de investigação, tais como: a informatividade, a iconicidade e a marcação.

Neves (1997:15) apresenta uma definição para Gramática Funcional, segundo a qual

Por uma gramática funcional entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social. Trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso.

Podemos dizer, então, que a gramática funcional tem como pressuposto fundamental a interdependência entre as expressões linguísticas e o contexto de interação social em que elas são proferidas.

Além disso, nessa corrente teórica, os domínios da sintaxe, semântica e pragmática são associados e interdependentes. Desse modo, o funcionalismo tem como ponto básico a não autonomia dos níveis gramatical e discursivo, já que, para os linguistas funcionalistas, é a situação real de comunicação que determina a estrutura gramatical das línguas.

Logo, a explicação linguística deve ser investigada na relação entre linguagem e uso, ou na linguagem em uso no contexto social, o que torna obrigatório explicar o fenômeno

linguístico com base nas relações que avocam falante, ouvinte e a pressuposta informação pragmática de ambos. Portanto, o compromisso do funcionalismo é descrever a linguagem não como tendo um fim em si mesma, mas como um requisito pragmático da interação verbal.

3. O gênero carta do leitor

Bezerra (2005) diz que o gênero carta do leitor é uma espécie de subgênero carta. Isto porque as cartas têm em comum a estrutura básica, (como por exemplo, o núcleo da carta). Contudo, as cartas são variadas em suas formas de realização, em seus objetivos, intenções, propósitos (carta pedido, carta resposta, carta pessoal, carta ao leitor etc.).

As cartas do leitor diferem das cartas tradicionais por abordarem diretamente o assunto a ser discutido, por serem mais curtas e não apresentarem as saudações (prezado senhor, querido amigo), nem as despedidas tradicionais (um grande abraço). Em jornais e revistas, há um espaço próprio destinado para que as cartas dos leitores sejam publicadas.

As cartas dos leitores são definidas como gêneros na medida em que elas compartilham um determinado propósito comunicativo e estabelecem uma interlocução do leitor com o meio de informação. Para fins de exemplificação, reproduzimos a seguir os títulos utilizados pelos jornais consultados nesse trabalho para denominar a seção que traz as cartas dos leitores:

- Folha de São Paulo: Painel do leitor;
- Estadão: Cartas;
- O Globo: Carta dos Leitores;
- Estado de Minas: Espaço do leitor.

Enfim, a produção deste gênero proporciona um espaço para que o leitor possa expor seu ponto de vista a respeito de qualquer assunto, apresentar críticas, fazer sugestões, discordar de um ponto de vista, participar da formação da opinião pública. Bezerra (2005) afirma que as cartas do leitor atendem a propósitos comunicativos tais como elogiar, criticar, opinar, reclamar, retificar, comunicar, agradecer, solicitar, como mostram os exemplos abaixo:

- Elogiar :

Brigitte Macron

Texto inteligente "[Por que o borogodó de Brigitte incomoda tanto?](#)", de Mirian Goldenberg, que vai demolindo os estereótipos disseminados nesses tempos sombrios. Pessoas sem nenhuma moral ou ética, que não representam um país democrático, só a barbárie, e acham que são donas do país.

Marcos Medeiros (São Paulo, SP)

<https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2019/09/enquanto-houver-imprensa-livre-ha-esperanca-diz-leitor-sobre-a-primeira-pagina.shtml> ou as ferramentas oferecidas na página.

- Criticar:

★

Ainda bem que o desfile vai ser somente na parte da manhã, uma vez que o Exército não tem nem como bancar o rancho da soldadesca.

Élcio Matos (São Paulo, SP)

<https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2019/09/enquanto-houver-imprensa-livre-ha-esperanca-diz-leitor-sobre-a-primeira-pagina.shtml> ou as ferramentas oferecidas na página.

- Fazer uma reclamação/Lamentar um fato:

Nasci e cresci em Juazeiro (BA), com os pés dentro do Velho Chico. As minhas melhores lembranças pertencem a ele. Os medos da época de menino são das personagens dele. Ah, Francisco! Me enchi de alegria quando soube que tuas águas iriam banhar outros pés, regar a imaginação de tantos meninos, ressuscitar a vida em terras tão inóspitas. Ah, Francisco! Meu coração, outrora feliz, afundaste em tristeza logo após a leitura desta reportagem. Ah, Francisco! Quantas águas corridas, lágrimas escorridas, despedidas e saudade.

(["Inaugurada às pressas por Temer e Lula, transposição do São Francisco já definha"](#))

Gleudson Silva Lino (São Bernardo do Campo, SP)

<https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2019/09/enquanto-houver-imprensa-livre-ha-esperanca-diz-leitor-sobre-a-primeira-pagina.shtml> ou as ferramentas oferecidas na página.

Por meio destes exemplos, podemos perceber que as funções de uma carta do leitor são inúmeras, já que elas podem atender a diversos propósitos comunicativos. Desse modo, compreendemos que o gênero cartas do leitor é capaz de atender ao pressuposto funcionalista de que a língua é um instrumento de interação social. Assim, temos o texto “carta do leitor” compreendido como a concretização da língua, por meio do qual os interlocutores interagem.

4. A Estrutura Argumental Preferida (EAP)

Uma das principais características do funcionalismo como já vimos é a integração dos níveis sintático e semântico ao nível pragmático. Tal integração é essencial para que certos padrões de uso das línguas naturais possam ser descritos. É o que acontece com a Estrutura Argumental Preferida (EAP), um padrão de uso dos argumentos diretos do verbo (sujeito intransitivo - S, sujeito transitivo - A e objeto - O) amplamente utilizado pelos falantes, composto por restrições gramaticais (um argumento lexical por oração e A não-lexical) e por restrições pragmáticas (um argumento novo por oração e A não-novo).

Um ponto comum a todas as teorias funcionalistas é o pressuposto de que a função primordial da linguagem é servir para a comunicação entre os seres humanos. É importante então, que observemos que, para o funcionalismo, o conceito de comunicação não se restringe à codificação e à transmissão de informação, mas engloba todos os fatores envolvidos no

evento de fala. Portanto, o objeto de estudo do funcionalista é a língua em uso, ou seja, a competência comunicativa.

Na visão funcionalista, a língua é estudada levando em conta a integração dos vários níveis de análise, inclusive os níveis semântico e pragmático. No que tange à aquisição de linguagem, adota a posição construtivista, de acordo com a qual a criança constrói a gramática da língua à qual está exposta. A relação existente entre cognição e linguagem também é relevante para o funcionalismo, dadas as restrições cognitivas sobre a recuperação de itens linguísticos estruturais e, uma vez que se busca investigar a língua em sua função comunicativa, esses fatores devem ser levados em conta. Igualmente reconhecemos a importância do discurso e das relações contextuais, já que a comunicação não se dá por meio de frases, mas sim por meio do discurso multiproposicional, organizado em estruturas conhecidas como caracterizando conversação, palestra, reunião, carta formal/informal, etc. Nessas categorias, notamos a importância da relação entre os textos e os contextos em que são criados e compreendidos.

Uma particularidade da proposta funcionalista em relação às funções da linguagem é a função textual proposta por Halliday (1985). Trata-se de uma função instrumental em relação às outras funções, pois diz respeito à criação do texto, contextualizando as unidades linguísticas e fazendo-as operar no contexto e na situação comunicativa. Outro ponto comum aos modelos funcionalistas é a objeção aos postulados básicos do formalismo (GIVÓN, 1995): arbitrariedade; autonomia da sintaxe, da gramática e da faculdade da linguagem; distinção entre o sistema e o uso; distinção rígida entre sincronia e diacronia. Assim, o estudo das motivações é essencial para o funcionalismo e a competição entre motivações internas e externas, segundo Du Bois (1985), mostra que a língua é um sistema adaptável. Adaptável uma vez que responde às pressões externas, e sistema porque determinadas categorias gramaticalizadas são conservadas para serem tomadas como formas cristalizadas, o que enfraquece a rígida distinção formalista entre sincronia e diacronia. Desse modo, perceber a existência de motivações externas à língua equivale a dizer que há, sim, certa relação correspondência entre forma e conteúdo e que a sintaxe e a gramática não são autônomas. É preciso ainda considerar que “os padrões não se impõem ao uso, mas, pelo contrário, os usos estabelecem padrões” (NEVES, 2003, p. 34).

A EAP é uma configuração dos argumentos mais amplamente utilizada pelos falantes. Segundo Du Bois (1985, p. 349), “não é uma estrutura do discurso, mas uma preferência por uma estrutura sintática”. Várias línguas já foram investigadas e apresentam essa configuração preferida dos argumentos. No português brasileiro, também já há vários estudos que comprovam a existência de uma EAP: Dutra (1987), Neves (1994), Camacho (1996), Pezzati (1996). A EAP é composta por quatro restrições, duas de ordem gramatical (evite mais de um argumento lexical por oração e A não lexical) e duas de ordem pragmática (evite mais de um argumento novo por oração e A não-novo). A configuração dos argumentos do verbo na EAP é a seguinte: o sujeito intransitivo (S) e o objeto transitivo (O) são tratados de uma mesma maneira, ao passo que o sujeito transitivo (A) é tratado de forma diferente (DIXON, 1979).

Em orações em que o verbos apresentam dois argumentos, as restrições desfavorecem a introdução de informação nova (veiculada lexicalmente) pelo argumento A. Dessa forma, a informação nova tem de ser introduzida, nessas orações, pelo argumento O. O constituinte mais complexo (o que traz informação nova), portanto, geralmente se posiciona no final da oração, uma vez que a posição do argumento O, no português brasileiro, é após o verbo. No

exemplo (a), a informação nova ('carro') é trazida pelo argumento O. O argumento A é menos complexo por trazer informação velha, codificada por meio de pronome. Por outro lado, no exemplo (b), observa-se uma oração com dois argumentos novos, ou seja, 'o mecânico' (A) e 'um carro completo'(O)

(a)... ela compra um carro

A

O

(b)... o vendedor sugere um carro completo.

A

O

5. Análises

Conforme foi exposto anteriormente, a estrutura argumental preferida (EAP) é uma configuração dos argumentos mais amplamente utilizada pelos falantes. Segundo Du Bois (1985, p. 349), "não é uma estrutura do discurso, mas uma preferência por uma estrutura sintática". Além disso, como vimos a EAP é composta por quatro restrições, duas de ordem gramatical (evite mais de um argumento lexical por oração e A não lexical) e duas de ordem pragmática (evite mais de um argumento novo por oração e A não-novo) iremos analisar portanto, se essas restrições se aplicam ao gênero carta do leitor. Apresentamos a primeira carta a ser analisada:

Nasci e cresci em Juazeiro (BA), com os pés dentro do Velho Chico. As minhas melhores lembranças pertencem a ele. Os medos da época de menino são das personagens dele. Ah, Francisco! Me enchi de alegria quando soube que tuas águas iriam banhar outros pés, regar a imaginação de tantos meninos, ressuscitar a vida em terras tão inóspitas. Ah, Francisco! Meu coração, outrora feliz, afundaste em tristeza logo após a leitura desta reportagem. Ah, Francisco! Quantas águas corridas, lágrimas escorridas, despedidas e saudade.
 ("Inaugurada às pressas por Temer e Lula, transposição do São Francisco já definha")

Gleudson Silva Lino (São Bernardo do Campo, SP)

Nasci e cresci em Juazeiro (BA), com os pés dentro do Velho Chico.

S

O (informação nova)

As minhas melhores lembranças pertencem a ele.

A (argumento lexical)

O (argumento não lexical)

Me enchi de alegria quando soube que tuas águas iriam banhar outros pés [...]

A (posição não preenchida lexicalmente) O (informação nova)

A informação nova foi introduzida, nesses exemplos, pelo argumento O. Corroborando assim com a premissa de que o constituinte mais complexo (o que traz informação nova), ocupa a posição final da oração. Assim, no exemplo, as informações novas

(‘Velho Chico’ e ‘que tuas águas iriam banhar outros pés’) são trazidas pelo argumento O. O argumento A por sua vez, é menos complexo por trazer informação velha, codificada por meio de pronome.

Vamos agora à segunda carta do leitor:

★

Ainda bem que o desfile vai ser somente na parte da manhã, uma vez que o Exército não tem nem como bancar o rancho da soldadesca.

Élcio Matos (São Paulo, SP)

Ainda bem que o **desfile** vai ser somente na parte da manhã,

A (preenchido lexicalmente)

uma vez que o **Exército** não tem nem **como bancar o rancho da soldadesca**.

A

O

Preenchidos lexicalmente com informação nova.

Nas orações acima vemos a introdução de informação nova (preenchida lexicalmente) pelo argumento A. Bem como, a informação nova dada pelo argumento O, posicionado no final da oração, ou seja, na posição do argumento O, no português brasileiro, é após o verbo.

Em suma:

Os resultados aqui apresentados são referentes às análises que objetivaram: (i) a verificação das restrições gramaticais (um argumento lexical por oração e A não-lexical) e (ii) a verificação das restrições pragmáticas (um argumento novo por oração e A não-novo) a partir da restrição gramatical elencada por Du Bois (1987) como “evite mais de um argumento lexical por oração”, espera-se que as orações transitivas diretas com ambos os argumentos (A e O) em forma lexical não sejam preponderantes.

Nas cartas analisadas as posições de S e a O são preenchidas, preferencialmente, por informações novas e lexicais. É importante ressaltar que nesse estudo piloto notou-se que no gênero carta do leitor, a posição de A foi preenchida também com informações novas e com argumentos lexicais e não lexicais.

Podemos assim dizer que em textos orais há uma maior frequência de orações com argumentos novos do que nas narrativas orais. Desse modo, dizemos que essas diferenças no funcionamento da EAP estão relacionadas a um fator externo ao sistema linguístico, ou seja, a maior capacidade de processamento de informação da escrita.

8. Conclusões

Partindo do princípio funcionalista de que a forma é efeito da função, podemos dizer que essas foram analisadas nos textos, bem como a prototipicidade, por considerar que a função sociocomunicativa do gênero é muito importante para as escolhas linguísticas realizadas pelos usuários da língua.

Após as análises constatou-se que a organização das ideias e a seleção lexical feita pelos falantes na situação social, é livre, mas, não deixa de demonstrar uma predileção por uma estrutura argumental específica, corroborando assim com o conceito de Du Bois (1985), de língua enquanto um sistema adaptável.

A posição S e a O são preenchidas, preferencialmente, por informações novas e lexicais.

No estudo piloto observou-se que no gênero carta do leitor, a posição de A foi preenchida também com informações novas e com argumentos lexicais e não lexicais. Conforme pudemos observar nos textos analisados, a hipótese que levantamos é que os textos produzidos na modalidade escrita contam com unidades de ideia mais complexas e extensas, isso por haver uma maior frequência de utilização de mecanismos como a nominalização, o emprego de formas mais complexas de junção de orações.

Além disso, os textos produzidos nessa modalidade, apesar de serem veiculados em uma seção onde de certo modo a linguagem não é monitorada, são mais conservadores que os produzidos na modalidade oral. Estes por sua vez são caracterizados por um maior envolvimento do informante com o assunto, apresentam um maior número de ocorrências da evidencialidade.

Assim, é preciso investigar se as restrições propostas por Du Bois, de fato, se aplicam a textos escritos do gênero carta do leitor. Concluímos este trabalho com uma afirmação de Du Bois que sintetiza as duas características da língua elencadas por ele: a da suscetibilidade a pressões externas e a capacidade de gramaticalizar as categorias que sofrem essas pressões: “as gramáticas codificam melhor o que os falantes fazem mais”.

Referências Bibliográficas

- BEZERRA, M. A.. **Por que cartas do leitor na sala de aula?**. In: Maria Auxiliadora Bezerra; Angela Paiva Dionisio; Anna Rachel Machado. (Org.). Gêneros textuais e ensino. 1ed.Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, v. 1, p. 208-216.
- CAMACHO, R. G. **O papel da estrutura argumental na variação de perspectiva**. In: KOCH, I. V. (org.) Gramática do Português Falado: Desenvolvimentos. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996. v. 6, p. 253-274.
- CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Armênio Amado Ed., Coimbra, 1978.
- DIXON, R. M. W. Ergativity. *Language*, v.55, p. 59-138, 1979.
- DU BOIS, J.W. **Discourse and grammar**. In: TOMASELLO, M. (Ed.). The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure. Mahwah: Laurence Erlbaum, 2003. v. 2.

DUTRA, R. **The hybrid S-category in Brazilian Portuguese: some implications for word order.** *Studies in Language*, v. 11, p. 163-180, 1987.

GIVÓN, Talmy. **Functionalism and grammar.** Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1995.

_____. **Syntax: a functional-typological introduction.** Vol. II. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1990.

_____. **Iconicity, isomorphism, and non-arbitrary coding in syntax.** In: *Iconicity in Syntax.* Stanford: John Benjamins, 1985.

Halliday, M. A. K. (1985) MATTHIESSEN, C.M.I.M. 2004. **An introduction to functional grammar.** 3. ed., Oxford, Londres: Arnold.

NEVES, Maria Helena de Moura.(org.) **A construção das orações complexas.** São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **A gramática funcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Texto e gramática.** São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **A estrutura argumental preferida em inquiridos do NURC.** Mimeo. 1994.

PEZATTI, E. G. **Estrutura argumental e fluxo de informação.** In: KOCH, I.V. (org.) *Gramática do Português Falado: Desenvolvimentos.* Campinas: Ed. da Unicamp, 1996, v. VI, p. 275-299.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da língua Portuguesa;** prefácio de José Serafim da Silva Neto. 44ª ed.-Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** Organização de Charles Bally e Albert Secheyaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2006.

SENTIDOS DA VOZ: UMA ANÁLISE DAS UNIDADES DE DISCURSO PRESENTES NO CAMPO DA ORATÓRIA

THIAGO BARBOSA SOARES

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

thiago.soares@mail.uft.edu.br

Resumo: *Este artigo tem por objetivo compreender os sentidos da voz e como esses são construídos e disseminados no campo da oratória. Entre o que se diz da voz nessa área do saber e em outras searas pode existir diferenças, mas os (efeitos de) sentidos da voz criados a partir da mobilização da instância do discurso sempre se remetem ao sujeito da/para voz. Investigar os mecanismos de produção dos sentidos da voz enseja uma via de acesso analítico para a não transparência da materialidade da voz e para sua virtualidade não evidente. Visando esse caminho, analisaremos como e o que se diz da voz na oratória. Para tanto, empregaremos o aparato teórico metodológico da Análise do Discurso francesa, norteado pela noção de unidades de discurso de Michel Foucault, em variadas produções textuais sobre os usos recomendativos da voz, desde tratados canônicos até obras da literatura de autoajuda que versem sobre oratória.*

Palavras-chave: *Voz. Sentido. Oratória. Análise do Discurso. Unidades de discurso.*

Resumen: *Este artículo tiene por objetivo comprender los sentidos de la voz y cómo estos son construidos y diseminados en el campo de la oratoria. Entre lo que se dice de la voz en esa área del saber y en otras esferas puede existir diferencias, pero los (efectos de) sentidos de la voz creados a partir de la movilización de la instancia del discurso siempre se remiten al sujeto de la voz. Investigar los mecanismos de producción de los sentidos de la voz plantea una vía de acceso analítico para la no transparencia de la materialidad de la voz y para su virtualidad no evidente. Con este camino, analizaremos cómo y qué se dice de la voz en la oratoria. Para ello, emplearemos el aparato teórico metodológico del Análisis del Discurso francés, orientado por la noción de unidades de discurso de Michel Foucault, en variadas producciones textuales sobre los usos recomendables de la voz, desde tratados canónicos hasta obras de la literatura de autoayuda que versan sobre oratoria.*

Palabras-clave: *Voz. Sentido. Oratoria. Análisis del Discurso. Unidades de discurso.*

1. Introdução

A voz, desde muito tempo, frequenta os campos do conhecimento humano. Antes de se tornar parte instrumental do atual sucesso midiático na atualidade (SOARES, 2018), a voz já tinha sido observada, estudada e examinada para servir de ancoradouro a explicações sobre o desempenho da língua, da razão e do inconsciente, entre outros. Portanto, verificar como a vocalização de sons é tratada em certas áreas consiste em uma tarefa da qual é possível extrair considerações significativas à análise do fenômeno da voz no interior do discurso circulante em sociedade. Assim, traçar os percursos dos dizeres a respeito da voz no domínio da oratória equivale a calcular os sentidos adquiridos pela voz e lhes pesar em suas

reformulações quando do emprego de outros discursos subsidiados por esse campo ou mesmo pelo peso social que a voz acabou por adquirir como representação do sujeito.

Aqui não nos imporemos uma busca minuciosa nessa esfera de saber que se concentra nos efetivos dizeres acerca da voz. Não obstante, as inferências, as implicações e as pressuposições podem também ser mobilizadas para colhemos informações menos explícitas sobre a voz, porquanto no não-dito reside muitas vezes o já-lá das relações de sentido. Em vista disso, antecipamo-nos a uma fundamental reflexão com relação à voz: “Voz é metáfora da expressão. Quer ser aqui um pensamento que adquira sua expressão (não concordância, nem mero acordo), pela sensibilização das palavras pela voz” (TIBURI, 2016, p. 47- 48). Por ser algo concebido e não dado, a voz, é produzida e se constitui como expressão no campo político devido à interrelação que ela permite estabelecer entre sujeitos.

A voz como metáfora viva, apontada acima, é um dos contundentes indícios de que o dizer sobre a voz pode ultrapassar fronteiras estabelecidas, permanecendo ou sendo refutado, seja em áreas legitimadas do saber, seja no discurso sobre as vozes de celebridades midiáticas (SOARES, 2018). Em decorrência disso, ter sentidos vinculados à voz, em certa medida, manifestos na oratória não redundam no fato de serem explicitamente os mesmos fora dessa esfera. Resta-nos, portanto, descrever, compreender e interpretar quais são os virtuais efeitos de sentido de voz presentes como regularidades e ausentes como diferenças, ou mesmo ausentes como regularidades e presentes como diferenças no interior do campo discursivo da oratória. Para tanto, empregaremos, além do instrumental investigativo da Análise do Discurso francesa derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux, como um dos recursos teóricos e metodológicos a observação das *unidades do discurso* implicadas em dizeres acerca da voz nesse domínio.

A respeito dessas unidades e do discurso, Foucault (2012, p. 30-31) ressalta que “é preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida”. Isto é, antes de se ocupar com qualquer outro tipo de material, deve-se considerar a população de acontecimentos no espaço do discurso em geral para ser considerada também a descrição dos acontecimentos discursivos como horizonte para a busca das unidades que aí se formam (ibid., p. 32).

Diante do exposto, deparamo-nos com a voz, ou melhor, com os dizeres acerca da voz em um campo, agora nosso objeto de estudo, segundo o qual é passível de compor unidades do discurso. Ora, isso se refere, entre outras coisas, aos nossos objetivos de verificar a existência de conservação e/ou de apagamento de unidades do discurso nos enunciados a respeito da voz na oratória, porquanto pouco se investigou acerca do modo como o sujeito é visto/projetado pela voz e como os dizeres dessa podem instaurar um projeto mais ou menos flexível na relação de forças sociais. Por serem concebidas como não lineares e sim dispersas, não dadas a priori em conformidade com rótulos institucionais ou campos disciplinares do saber, as unidades do discurso têm plasticidade o suficiente para serem investigadas de acordo com critérios não apenas de semelhanças e de afinidades.

2. Oratória: um itinerário recomendativo à voz

A voz revela o estado de nossos pensamentos e sentimentos muito mais do que as palavras podem fazê-lo. Em vista disso e do estabelecimento de uma maior compreensão

acerca de nosso objeto, apresentamos um percurso da oratória a partir de trechos, de comentários e de exames acerca do que se diz em livros encontrados na literatura clássica e na literatura de autoajuda, na especialidade “falar bem”, cuja voz é contemplada como ponto principal. Desse modo, recorreremos inicialmente a algumas perspectivas segundo as quais a oratória recebe uma dada concepção, pois é ilustrativo saber qual é o propósito dessa área do conhecimento humano, porquanto dela muitos e variados sentidos da voz podem advir.

Pombo (2016, p. 25-27), diante dos múltiplos segmentos do mercado atual para o qual se vende a arte da eloquência, apresenta a oratória como subdividida em gêneros: “a sacra, a política, a jurídica, a militar, a acadêmica, a empresarial, a panegírica, a artística, a esportiva, a jornalística, a comercial, a didática, a parlamentar e a festiva”. No entanto, quando recuamos no tempo e no espaço, observamos a oratória como um conjunto de técnicas vocais empregadas na persuasão e no convencimento do público por parte do orador. Para Sócrates, a oratória “é a arte da persuasão” (QUINTILIANO, 2015, p. 325) e para Areu “consiste em emitir o discurso com a excelência da expressão” (ibid., p. 341). Quer dizer, então, que a persuasão não está distante de outros métodos a partir dos quais é possível convencer. Deste ponto de vista, é necessário perceber a articulação possível da oratória com outras áreas. Já a excelência de expressão pode ser tomada em diversas acepções como, por exemplo, a clareza da pronúncia de unidades lexicais, bem como pode ser tomada como a exteriorização de um raciocínio límpido cujos objetivos sejam também trazer o interlocutor para próximo de determinadas ideias. Por esse motivo Piovezani (2015, p. 290) ressalta o valor da vocalização do sujeito retratada nos mitos espalhados ao longo do espaço e do tempo, reafirmando a fala como criadora da existência e da finitude; geradora da própria humanidade do homem.

Eis a oratória apresentada como tendo sempre sido usada pelo homem e tendo, com isso, justificado seu caráter atemporal. Sua suposta frequentação pelos oradores remonta aos tempos helênicos nos quais os debates, as tribunas e as exposições eram realizadas em praças públicas. Seu dito aprimoramento como um método e seu alastramento através dos tempos reforçam sua eficácia no imaginário coletivo, o que abre, no interdiscurso, margens para interpretações. O desenvolvimento de noções de uso da voz na persuasão fundamenta os processos oratórios sobre os quais parece pesar a distinção entre voz e fala, já que “Por voz entende-se os sons que produzimos através da laringe. Por fala compreende-se a articulação, a emissão dos fonemas” (cf. SOARES; PICCOLOTTO, 1986, p. 7) que faz uso daquela como único e exclusivo meio de expressão. É fundamental observarmos como certos traços vocais são julgados pela oratória como essenciais para a criação de efeitos (de sentido) no interlocutor.

– físicos: o tamanho e a forma da caixa torácica, o comprimento, grossura e textura dos ressonadores, comprimento, grossura e densidade das cordas vocais [...].

– psicoemocionais: a voz reflete o dinamismo emocional e intelectual de um indivíduo. Estados de tensão, medo, ansiedade, insegurança, excitação são muitas vezes traduzidos pela voz. [...].

– culturais: a voz ainda reflete as normas culturais e um grupo social, assim como sua vestimenta ou conduta. [...] (ibid., p. 46; aspas das autoras).

Das características descritas acima, chama-nos atenção os traços psicoemocionais e culturais, dada a amplitude com a qual estão representadas no espectro comunicativo. Culturalmente a voz sofre alterações funcionais de acordo com as quais se adapta para desenvolver uma espécie de vinculação identitária. Entretanto, a grande mídia, entre outros

meios, influencia o modo de produção das vozes, apagando-lhes as particularidades e, por conseguinte, gerando um consenso discriminativo das vozes conforme uma estética preestabelecida. Daí, os contornos psicoemocionais adquirirão a valoração objetiva no interior do quadro da Análise do Discurso de *assujeitamento* (PÊCHEUX, 2009). “Seres emocionais que somos, valorizamos muito a carga afetiva da mensagem veiculada pela voz. Por isso, somos tão afetados pela emoção que a fala carrega” (MAGALHÃES, 2017, p. 130). Ora, a manipulação da voz, ou melhor, de seus aspectos psicoemocionais parece constituir um ponto de encontro da composição dos estudos de oratória, já que “a emoção transmitida pela voz é fator fundamental no processo persuasivo” (ibid.).

Ao tomarmos o aspecto psicoafetivo, descrito acima, subjacente às produções vocais, temos a exposição da dialética do funcionamento do abuso, a partir do qual o discurso da oratória se faz crer em sua própria eficácia. Explicita-se o emprego dos abusos como, por exemplo, dos abusos afetivos para se alcançar a persuasão, porque de acordo com o que vimos acerca desse tipo conhecimento de causa é fundamental afetar os interlocutores de tal modo que sejam convencidos, a despeito de suas próprias opiniões. Assim, aquilo que se pode chamar, em um nível argumentativo-discursivo, de persuasão através do traço psicoafetivo da voz é, entre outras coisas, um uso da voz para o “abuso” em outra chave interpretativa do discurso produzido pela oratória. Portanto, uma das unidades de discurso possível de ser apreendida aqui é a do abuso travestido de “persuasão psicoafetiva”.

“Na produção do discurso, a voz, ajustada ao conteúdo proferido, às expressões faciais e gestuais, é um elemento poderoso. É através dela que levamos à plateia a nossa mensagem na busca de empatia e da persuasão” (ibid.). Para tanto, o discurso da oratória emprega um conjunto de técnicas desenvolvidas para visar um melhor aproveitamento dos recursos físicos da voz. Eis alguns procedimentos indicados para uma boa emissão vocal: aquecimento vocal; evitar ambientes poluídos; manter o corpo hidratado, entre outros.

Tais recomendações não representam mais do que certas “verdades” de que a todos devam/deveriam saber. Todavia, é importante destacar o fato de que independentemente das características oratórias do sujeito o lugar de sua fala é fundamentalmente relevante para sua recepção; o posicionamento discursivo e a formação discursiva na qual o sujeito se encontra são determinantes para que os efeitos de sentidos produzidos a partir destes lugares sejam compreendidos sob uma dada perspectiva discursiva. Em vista disso, as novidades recomendativas que, em última instância, nada dizem são como estratégias de preenchimento (PÉCORA, 1999), isto é, mecanismos de complementaridade de texto vazio. Na materialidade do texto incide, como sabemos, a virtualidade do discurso; nesse caso os procedimentos para uma boa emissão vocal ancoram-se no discurso social no qual habita a argumentação aprovado pelo interlocutor. “O discurso social, nas coletivas coerência e unidade de sua hegemonia, abarca um princípio de comunhão e de convivialidade. Ele representa a sociedade como um conjunto inteligível e como um *convivium dóxico*”(ANGENOT, 2015, p. 57).

Uma das consequências principais que decorrem disso é a centralidade em todo discurso com visada persuasiva, da doxa ou opinião comum. [...] (AMOSSY, 2018, p. 54).

“A voz é a ligação entre suas ideias e os ouvintes” afirma Pombo (2010, p. 40) para expor a necessidade de outras estratégias de aperfeiçoamento vocal e, conseqüentemente para criar o efeito de um aprimoramento do tecido discursivo da retórica.

Coloque as duas mãos sobre a cintura e inspire lentamente. A inspiração deve ser feita sempre pelo nariz, cuidando para manter as narinas bem abertas (ibid.).

É possível percebermos o efeito de importância criado para os mecanismos de esmero do trato vocal, porquanto a voz, de acordo com correntes da oratória em vigor, é uma instância mediadora das ideias aos seus ouvintes. Ora, quanto mais bem cuidada e mais bem mantida é uma ferramenta, maior é sua duração e melhor pode ser seu emprego, daí decorre o preciso cuidado com a matéria fônica, dispensado pela antiga e tradicional instituição discursiva da oratória. Por isso que se diz: “Treinar a voz é lograr, entre outras mil coisas, o sincronismo entre o ar que se inspira e a sonorização” (BLOCH, 1986, p. 68). As diversas formas de modulação da voz parecem impactar diretamente a fala e, em alguns casos, podem, como se quer dar a entender, comprometer a compreensão, em outros, podem afetar no direcionamento dos efeitos de sentidos pretendidos. Portanto, pode-se afirmar, até aqui, que o discurso da oratória faz da voz, para além de sua dita persuasão, uma das forças heurísticas dos sujeitos, permitindo-lhes amplificar e ecoar a interioridade. Assim, a unidade de discurso da *expressão* – do pensamento, do sujeito e conseqüentemente, da subjetividade – capitula o sentido de voz.

Cabe-nos ressaltar que a voz na fala não está desvinculada da escrita. O que pretendemos explicitar, neste ponto, é que o discurso sobre a escrita, por mais que possa ser deixado de lado quando se trabalha a voz, jamais deixa de repercutir seus efeitos no discurso da oratória, ou seja, treina-se aquilo que é inato, a voz na fala, e por conta de tal naturalidade é possível concebê-la como de caráter universal. A escrita, por sua vez, é adquirida e depende do processo de alfabetização e de certo grau de letramento para poder gerar alguma eficácia persuasiva em um dado público; comparada à escrita, a oratória não só é muito mais potente do que ela mesma diz sobre si, como também traz em seu interdiscurso o preconceito acerca do registro escrito da língua e, em alguma medida, o reforça – “escrever é difícil, falar é fácil”; “sei falar, mas não sei escrever”; “falar é fácil, difícil é escrever”.

Estamos diante do senso comum gerador de consensos assentados no discurso social. Porém, dele podemos remontar, através do interdiscurso, a tempos mais antigos.

A respeito disso, Piovezani (2016, p. 85) ratifica que “a oralidade precede a escrita e se inscreve no espaço da natureza, ao passo que a escrita sucede a oralidade e se localiza exclusivamente no plano da cultura. À sobreposição da cultura diante da natureza soma-se uma sucessão que é ascendência”. Isso implica dizer que provavelmente haja, nessas considerações, uma cisão ainda mais profunda no seio da democracia grega e da república romana: “uma aristocracia ilustrada e uma plebe analfabeta” (ibid.).

A oratória, então, não seria apenas uma “boa” mediadora de espíritos, mas, ainda, uma mediadora de desigualdades historicamente construídas. E por seu intermédio, para conseguir alguma adesão do outro, é possível partir da *doxa*, mesmo que ela seja ponto de chegada: “O homem é o animal que modula sua voz, modula o sentimento. As vozes mais moduladas, com maior plasticidade, revelam muito de quem as emite. Vivemos numa época em que no caso da voz, não podemos dissociar a arte da ciência” (ibid. p. 80; negrito do autor). Aparentemente sentimento e voz se cruzam, não sem motivo, já que a voz também se depara com a razão e, até onde se pode observar, com tudo; a performatividade oral da emoção, tal como a da razão, é realizada pela voz, como se fosse possível ser de outro modo. Chamar a empiria para demonstrar aquilo que tanto busca exprimir a oratória nada mais seria do que confirmar asserções que todos fazem ao longo da vida: na voz se encontra tanto o *pathos* quanto o *logos*.

Ainda que na oratória houvesse separações estritas dos empregos da razão e da emoção segundo critérios específicos, o auditório é o real delimitador considerado em suas aplicações.

É fundamental compreendermos o discurso materializado e, ao mesmo tempo, entendermos que não se pode fugir dos preconceitos que lhe são constituintes, porquanto o “discurso oratório” trouxe dos seus tempos de fundação alguns vícios. Mario Ferreira dos Santos (1961, p. 43), ao afirmar que “Ante um auditório, em que predominam mulheres, deve o orador cuidar de sua apresentação e de sua voz. [...] se a voz não se encher de simpatia, pode desagradar ao auditório”, deixa ver nessas descrições de práticas oratórias a “fragilidade” feminina como um viés a partir do qual se deve o orador se preparar para o momento em que seu público for, em sua maioria, feminino. Nesse caso, sentimentalizar a performance oral como um recurso de “ressonância desejada” equivale a dizer que a identificação do auditório se dá pelo seu próprio eco. É ao conjunto de interlocutores que se volta toda e qualquer produção oral, portanto o cuidado que lhe deve ser conferido, visando o engendramento de efeitos, assemelha-se à formação imaginária (cf. PÊCHEUX, 2010). Como se pode observar, a unidade discursiva da fragilidade de sentimentos femininos infunda os (efeitos de) sentidos de voz.

Assim como a retórica, a oratória se preocupa com os efeitos gerados ou, nas palavras de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), visa “aproximar os espíritos” ou “negociar as diferenças”. Talvez produzir um consenso, talvez fortalecer as motivações, porém, há a certeza de que a estratégia do convencimento é posta em funcionamento tanto na retórica quanto na oratória. A oratória, como uma prática sofisticada, é democratizada por meio dos inúmeros manuais que trazem para os leitores os meios com os quais é possível atingir a persuasão. Não sem razão, as designações características de cada espécie oratória se voltarem para um melhor enquadramento do orador e de seus traços vocais peculiares. Segundo Santos (1961), os tipos de oratória são:

A conductivista, que cabe aos possuidores de voz arrebatadora e forte, e que são aptos a se tornarem líderes, condutores políticos.[...].

A romântica exige voz meiga, quase declamada. Uma capacidade de expressar com beleza e recursos vocais afetivos e quentes. [...].

A ardente é a oratória apaixonada, cheia de calor e vibração, que é uma síntese das duas primeiras, sem os exageros que aquelas podem ter. [...] Esta, quando pode alcançar, sem exageros, as duas primeiras é apanágio dos grandes oradores. [...].

A especulativa é a oratória dos que investigam teoricamente, no sentido filosófico do termo, a dos que se dedicam à análise mais fria dos factos e das idéias. É a oratória do conferencista, daquele que confere, daquele que examina especulativamente alguma coisa. [...].

A poética é a oratória do declamador. É das mais difíceis embora tão comum, pois recitar versos ou declamá-los exige grandes dotes e muito trabalho e esforço. [...] Também o discurso fúnebre tem um grau de sublimidade e de poesia (p. 46-47; grifos do autor).

Em consequência dos tipos de oratória temos, então, seus respectivos tipos de oradores. Esses, por sua vez, parecem encontrar no manejo da voz, quanto ao assunto, quanto ao problema e quanto ao efeito pretendido no auditório, espelho no lugar onde se desenrola o processo de elocução comunicativa. Em função disso, a acústica do ambiente no qual se fala é de fundamental importância, porquanto a voz, ao ter suas ondas propagadas no ar, pode

encontrar dificuldades para ter seus recursos empregados a depender das circunstâncias. “Uma das providências mais importantes que deve tomar o orador é a de considerar bem o local de onde vai falar” (Ibid., p. 49). Quer dizer que performatividade oral em uma igreja não é a mesma em uma praça pública; os espaços abertos requerem recursos não usados em espaços fechados. “Um local pode ser fechado ou ao ar livre. No primeiro, o espaço é constituído pelas paredes; no segundo, pela extensão do público” (Ibid).

Somada ao conhecimento do lugar como significativo para o orador está a compreensão dos ditos defeitos de produção oral. “As imperfeições da voz devem ser evitadas. Todos sabem (edisso têm conhecimento por experiência própria) que a boa voz se impõe. Quem sabe conversar bem, e é dotado de uma boa voz, é favorecido em sua vida de relação” (SANTOS, 1962, p. 73). Percebe-se a existência de um padrão mais ou menos idealizado segundo o qual a oratória tenta traçar seu conjunto de orientações. Nesse diapasão, convém observarmos a materialidade textual das sugestões com relação aos “defeitos”.

Sobre essas “imperfeições linguísticas”, Santos (ibid., 72) assevera que “um dos cuidados que se deve ter, inicialmente, na linguagem, é o de não ferir a concordância do gênero e do número. É frequente na linguagem comum empregarem-se frases como esta: “me dá dois café” ou: “a casa foi destruído pelo fogo”.

Os manuais de oratória mais recentes parecem utilizar em menor medida a questão da concordância, diferentemente de como o faz Mario Ferreira dos Santos em sua obra. Isso se deve ao fato de que tal problemática parece soar como preconceito linguístico e, sobretudo, por desconsiderar a densidade histórica e social da formação dos menos privilegiados. É comum, assim, um tangenciamento desse inconveniente através de uma estratégia: exercícios de leitura de textos formais nos quais as correções se dão sub-repticiamente (POMBO, 2010, 2016; POLITO; POLITO, 2015). Magalhães (2017, p. 22), ao encontro com o senso disseminado no discurso da oratória, afirma: “É fundamental diferenciar oralidade de oratória. A primeira diz respeito a qualquer ato de comunicação oral; a segunda designa o conjunto de regras do bem dizer, ou seja, a retórica, a arte da eloquência”. E continua: “A oralidade insere-se no uso cotidiano da palavra para cumprirmos nossas necessidades comunicativas. É o lado pragmático da comunicação. A oratória, por sua vez, faz parte do universo estético, sendo, portanto, um ato artístico”.

Todavia, cabe-nos ressaltar que, de uma visada discursiva, ainda é considerado um defeito a prática de concordância simplificada e, por conseguinte, um divisor social de falas. Mesmo que a oratória esteja vinculada a um “ato artístico”, seu caráter persuasivo também é condicionado pelas forças discursivas que desencadeia. Desse modo, a imagem que o orador consegue “fazer” dele próprio quando emprega sua voz é fundamental para convencer seu auditório lhe gerando o efeito de agradável naturalidade. Portanto, a oratória, como uma prática de burilamento dos empregos da voz, traz em seu bojo uma formação discursiva conservadora, ou pelo menos lhe considera para utilizar como uma técnica de “aperfeiçoamento”.

Há, ainda, conforme o discurso da oratória, outros desvios a partir dos quais os oradores devem se policiar para não cometer: “O acento tônico deve ser cuidado e bem empregado. Ex.: Caráter e caracteres têm o acento na penúltima sílaba. Alguns pronunciam **carácteres**. Imaginem um orador que empregue uma tônica errada. Que efeito desagradável pode causar!” (SANTOS, 1962, p. 72; negrito do autor). Diante disso, desenha-se o efeito que se deve querer evitar nos interlocutores, qual seja, a imagem estereotipada do orador.

Ora, instar o orador a suprimir qualquer traço de subjetividade e mesmo os advindos de certos dialetos, visando o que a oratória considera como sendo o “grau zero” da pronúncia, é, entre outras coisas, uma das variações do que Pêcheux (2009), na esteira materialista de Althusser, chamou de assujeitamento. Logo, entre as consequências dessa recomendação do discurso da oratória estão o apagamento de traços vocais da subjetividade e da regionalidade, a “entrada” a uma formação discursiva conservadora a partir de seu assujeitamento e, principalmente, a manutenção de preconceitos linguísticos.

Em vista disso, Piovezani (2016, p. 86) ressalta o funcionamento das idealizações como construção e conservação dos preconceitos acerca da voz, expondo também a existência da superestimação e da subestimação no uso próprio e alheios da voz e da língua. Isto é, “Há forte tendência de superestimação entre os que julgam dominar a chamada norma culta e de subestimação entre os que julgam não a dominar”. (ibid., p. 86). Daí, compreende-se porque o preconceito linguístico frequentemente escapa aos leitores e ao público da grande mídia, que tenta encontrar um dialeto sem marcas cujas características possam denunciar uma determinada região do país. Grosso modo, os dialetos usualmente empregados pela mídia são o paulistano e o fluminense, ainda que lhes sejam dados um ar de neutralidade regional. Através do “discurso da oratória”, a historicidade constitutiva desses falares é apagada de sua espessura no imaginário coletivo, produzindo, com isso, o efeito de uma pronúncia perfeita sem qualquer valoração negativa socialmente. Portanto, reconhecemos a gravidade dada à voz como um bem simbólico cuja oratória é capaz de transformar quando o objetivo é submeter e assujeitar. Corrigir é, então, necessário para se adequar. Porém, isso ressoa unidades de discurso cujos núcleos são o estereótipo e, sua contrapartida, o preconceito.

Nessa perspectiva, ao analisar as descrições de Santos (1962, p. 73) que afirma: “A voz fanhosa, a voz arrastada, a voz metálica, a raspante, vozes finas, graves demais, são sempre desagradáveis”, é possível verificarmos o índice discursivo sobre o qual repousa o mérito (fajuto). Em outros termos, quando se assevera que, a despeito das diversas desordens que a voz pode sofrer, sendo fanhosa, arrastada metálica ou raspante, é possível por meio do trabalho chegar a *bons resultados em nível* oratório, em última instância, trata-se dos efeitos do discurso meritocrático servindo de ancoragem textual-argumentativa sobre a qual o discurso da oratória emerge. A pré-construção do discurso meritocrático está instalada na afirmação “Tais defeitos são corrigíveis pela boa vontade do leitor e pelo exercício” (ibid., p. 73), a partir da qual podemos apontar para aquilo que é, portanto, uma unidade do discurso que será alvo de exame quando das análises dos objetos midiáticos no capítulo seguinte.

Somado a isso, encontra-se o discurso da oratória em uma posição bastante favorável a sua disseminação, já que existe em seu interior uma convergência discursiva inclinada ao conservadorismo “meritocrático”. “Ninguém pode vencer em sua profissão se tiver uma voz que impeça agradar os outros” (ibid., p. 74). As paráfrases podem elucidar alguns mecanismos de construção discursiva do enunciado, pois “A paráfrase é uma relação de equivalência entre dois enunciados, um deles podendo ser ou não a reformulação do outro. A equivalência se exprime em termos de co-referência, e mesmo de anáfora” (MAINGUENEAU;CHARAUDEAU, 2008, p. 366). Visto isso, podemos observar: *ninguém pode vencer em sua profissão se tiver uma voz que impeça agradar os outros, ninguém pode chegar ao sucesso se tiver uma voz que desagrade, boas vozes tem maior chance de alcançar o sucesso.*

A questão, então, que se levanta, em âmbito discursivo, remonta ao que pretendemos demonstrar ao cabo deste estudo: que se diz da voz, sobretudo na oratória, para, através dela,

reproduzir desigualdades e sustentar diversos efeitos de sentido da voz em produções discursivas circulantes na sociedade. Assim, o silenciamento de vozes estigmatizadas no interior do universo midiático é uma constelação simbólica no imaginário coletivo sobre as quais pesa a reprodução dos grandes meios de comunicação a partir de suas produções musicais, em específico, através da voz de cantores e, em geral, de seus atores, apresentadores e demais artistas.

Diante disso, em conjunção ao que o discurso da oratória manifestou até então, falar aos outros de maneira a atrair e convencer requer uma série de procedimentos, como os já vistos, entre outros; também demanda do orador um cuidado com o ritmo de elocução das palavras. “Em todo discurso, há um certo número de palavras que têm maior valor que outras. Essas palavras, palavras-chaves, assinalam a ideia principal ou o sentimento, pontos de referência em torno dos quais giram os outros termos que pretendem traduzir as ideias» (SANTOS, 1962, p. 76).

Segundo o “discurso da oratória”, existem, então, vocábulos que na enunciação oral recebem da voz maior ou menor ênfase, conforme a atenção ou emoção que se deseja provocar no público.

[...] Quem dissesse, em tom professoral: “No verão os dias são quentes”, provocaria riso. Dito, porém, em tom normal, não o provocaria. [...] (ibidem.)

A cadência é importante. [...] Um discurso sempre no mesmo tom é um discurso monótono, portanto cansativo. [...] (ibid., p.76-77).

Segundo o assunto, deve cuidar-se da cadência. Quem descreve uma cena rápida, tem de aumentar o ritmo da voz, e a cadência é ascendente. Quem descreve uma cena normal, usa a cadência direta (ibid., p. 77).

Em concordância ao “discurso da oratória”, ritmo, tom e cadência compõem grande parte da estrutura vocal responsável por produzir os principais impactos no auditório. Os múltiplos recursos de que parece dispor à oratória e suas várias combinações criam pelo menos dois efeitos de sentido: de consolidação de seu campo e, conseqüentemente, de eficácia. Oratória, irmã da retórica, nos dias de hoje manifesta sua atualidade no gênero de autoajuda, o mesmo disseminador de uma das faces do discurso do sucesso (SOARES, 2017). Diante disso, julgamos importante o fato de que a voz figura como um lugar sobre o qual agem as forças de segregação social. Ora, por mais democrática que possa se apresentar, a instituição oratória não é alcançada por todos, talvez nem pela maioria, tornando-se, assim, um instrumento de amplificação de poder e de ascensão social.

Considerações preliminares

Os dizeres sobre a voz no campo da oratória representam a voz como um fenômeno corporal, social, político e antropológico a partir dos quais o discurso pode-se ancorar na criação de efeitos de sentido novos ou na retomada de efeitos de sentido conservados no interdiscurso. Queremos dizer que existem regularidades referentes às unidades de discurso que atravessaram diversas áreas tocadas pela oratória. As unidades de discurso, tais como descritas por Foucault (2012), permitiram-nos observar, refletir, e analisar, então, o que podem constituir possíveis continuidades e descontinuidades acerca dos dizeres sobre a voz,

especialmente na oratória. Portanto, depreendemos os dizeres sobre a voz e suas unidades de discurso provenientes desse campo, com vistas a identificar sua conservação, suas modificações ou suas refutações.

Cabe-nos, então, a sistematização do que encontramos na oratória. Constante no discurso da oratória, o efeito de importância para o que se diz da voz é criado pela exposição do conjunto de mecanismos recomendativos de correção, de aprimoramento e de esmero vocal, como práticas de burilamento dos empregos da voz, trazendo, em seu interdiscurso, uma formação discursiva conservadora como ancoragem argumentativa para o “aperfeiçoamento”. Diante disso, dentre as unidades de discurso mais candentes percebidas se encontram o abuso travestido de “persuasão psicoafetiva”, o estereótipo e, sua contrapartida, o preconceito em uma posição favorável de difusão, já que existe em no interior do campo da oratória uma convergência, como vimos, ao discursivo conservador “meritocrático”. Esse é um dos principais responsáveis pelo apagamento de traços vocais, de subjetividade e de regionalidade, visando a “entrada” do sujeito em uma formação discursiva conservadora, a partir de seu assujeitamento e, principalmente, da manutenção de preconceitos linguísticos enraizados historicamente na sociedade brasileira.

Referências Bibliográficas

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Trad. Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira [et al.]. São Paulo: Contexto, 2018.

ANGENOT, Marc. **O discurso social e as retóricas da incompreensão: consensos e conflitos na arte de (não) persuadir**. Carlos Piovezani (org.) São Carlos, SP: EdUFSCar, 2015.

BLOCH, Pedro. **Falar bem: problemas de comunicação oral**. São Paulo: Editora Nacional, 1986. CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. 2º ed. Trad. Fabiana Komesu et. al. São Paulo: Contexto, 2008.

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. As unidades do discurso. In: **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MAGALHÃES, Roberto. **A arte da oratória: técnicas para falar bem em público**. Bauru, SP: Idea Editora, 2017.

SANTOS, Mário Ferreira dos. **Práticas de oratória**. 3ª ed. São Paulo: Livraria e editora logos, 1961.

SANTOS, Mário Ferreira dos. **Curso de oratória e retórica**. 9ª ed. São Paulo: Livraria e editora logos, 1962.

QUINTILIANO, Marco Fábio. **Instituição oratória (Tomo I)**. Trad. Bruno Fregni Bassett o. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

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

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethania S.Mariani [et. al.] 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PIOVEZANI, Carlos. Falar em público na política contemporânea: a eloquência *pop* e popular brasileira na idade da mídia. In: COURTINE, Jean-Jacques.; PIOVEZANI, Carlos. **História da falapública: uma arqueologia dos poderes do discurso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PIOVEZANI, Carlos. Instantâneos de duradouros estigmas: consensos sobre as vozes popular e feminina (da retórica à mídia contemporânea). In: **(In)Subordinações contemporâneas: consensos e resistências nos discursos**. CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice; PIOVEZANI, Carlos. (Orgs.). São Carlos, SP: EdUFSCar, 2016.

POLITO, Rachel Eid; POLITO, Reinaldo. **29 minutos para falar bem em público**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

POMBO, Ruthe Rocha. **Adeus ao medo de falar em público**. São Paulo: Ideias & Letras, 2016.

POMBO, Ruthe Rocha. **Arte de se expressar bem em público**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOARES, Thiago Barbosa. **Discursos do sucesso: a produção de sujeitos e sentidos do sucesso no Brasil contemporâneo**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2017.

SOARES, Thiago Barbosa. **Vozes do sucesso: uma análise dos discursos sobre os vícios e virtudes da voz na mídia brasileira contemporânea**. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística). São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2018.

SOARES, Regina Maria Freire; PCICCOLOTTO, Leslie. **Técnicas de impostação e comunicação oral**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

TIBURI, Márcia. **Filosofia em comum: para ler-junto**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE NO BRASIL E O PROCESSO DE GRAMATIZAÇÃO BRASILEIRA

VITÓRIA EUGÊNIA OLIVEIRA PEREIRA

Universidade Estadual de Campinas

vitoriaeugeniaop@gmail.com

Resumo. *Este trabalho, assumindo a temática do Enelin 2019 – Linguagem, arte e o político –, propõe-se o objetivo de apresentar a História das Ideias Linguísticas enquanto campo de estudos que articula a história do conhecimento metalinguístico à história de constituição da língua nacional. A partir disso, formulamos nossas perguntas de pesquisa, cujo objetivo é compreender a história da universidade no Brasil e sua relação com o processo de gramatização brasileira.*

Palavras-Chave. *História das Ideias Linguísticas. Universidade. Gramatização.*

Résumé. *Cet article, qui reprend le thème d’Enelin 2019 – Le langage, l’art et le politique – a pour objectif de présenter l’Histoire des Idées Linguistiques comme un domaine d’étude qui articule l’histoire de la connaissance métalinguistique avec l’histoire de la constitution de la langue nationale. À partir de là, nous formulons nos questions de recherche dont l’objectif est de comprendre l’histoire de l’université au Brésil et ses relations avec le processus de grammatisation brésilienne.*

Mots-clés. *Histoires des Idées Linguistiques. Université. Grammatisation.*

1. Introdução

O Enelin 2019 propôs como tema “Linguagem, arte e político”, abrindo-se como espaço de discussão sobre os modos como os Estudos da Linguagem permitem a compreensão da sociedade e de sua transformação. Este trabalho tem o objetivo, portanto, de apresentar a História das Ideias Linguísticas (HIL) no Brasil como área de pesquisa em que, através da história de constituição da língua e do conhecimento a respeito dela, podemos observar a história de constituição de nosso país (ORLANDI, 2013).

Para isso, primeiro apresentamos o desenvolvimento da HIL no Brasil e, em seguida, a formulação de nossas perguntas de pesquisa, cujo objetivo geral é compreender a história da universidade no Brasil e sua relação com o processo de gramatização brasileira.

2. A História das Ideias Linguísticas no Brasil

O Projeto História das Ideias Linguísticas nasce no Brasil em 1987 a partir de uma parceria científica entre Brasil e França, coordenada por Eni Orlandi (Universidade Estadual de Campinas) e Sylvan Auroux (Universidade de Paris 7). Essa colaboração cruza dois projetos de pesquisas que já se desenvolviam separadamente – *un dialogue atlantique*.

No Brasil, Eni Orlandi realizava, enquanto professora de pós-graduação, um projeto de área denominado “Discurso, Significação, Brasilidade”. Trabalhando com diferentes materiais, Orlandi buscava compreender os sentidos de ser brasileiro, enquanto processos de identificação constituídos ao longo da história. Sua preocupação era compreender a relação Língua/história, formulando “questões que vinculassem estudos da linguagem com assuntos relevantes de nossa história e da constituição de nossa sociedade” (ORLANDI, 2001, p. 10).

Na França, Auroux estava à frente de um já sólido projeto que trata da “história do conhecimento metalinguístico em uma perspectiva abrangente na História das Ciências” (ORLANDI, 2001, p.11), mobilizando conceitos como hiperlíngua, acontecimento discursivo e gramatização. Segundo Auroux, “por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias que são ainda hoje os pilares do nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65).

A contribuição brasileira a essa parceria veio da necessidade de compreender, nesse encontro, as nossas especificidades enquanto país de colonização. Orlandi propõe, então, aliar a “história do saber metalinguístico com a história de constituição da língua nacional” (ORLANDI, 2001, p. 7), tomando esses processos como inseparáveis: o dizer sobre a língua constitui a própria língua. Então, estudar a produção do conhecimento sobre a língua é estudar a história de constituição da língua.

Desse modo, no Brasil, o programa de História das Ideias Linguísticas se inaugura com o objetivo de “estabelecer e difundir estudos sistemáticos que tocam a questão da história do conhecimento linguístico e da história da língua, articuladamente, explorando novas tecnologias de pesquisa” (ORLANDI, 2001, p. 9). É particular a esse programa a articulação com a Análise de Discurso francesa. Essa “visada discursiva” permite trabalhar novas formas de leitura, produção e escrita de arquivos (NUNES, 2008), em um trabalho sensível às relações de sentido – ao dito e ao não dito; memória, esquecimento, historicidade.

Atualmente, quatro projetos¹⁷⁴ nuclearizam as atividades do programa – composto por pesquisadores de diferentes universidades do Brasil –, que dão conta de temas como “conceitos e teorias, obras, autores, instituições, periodização” (NUNES, 2008, p.110), são eles: Conhecimento e Política de Língua; Ética e Política das Línguas; Construção de um Saber Metalinguístico e a Construção da Língua Nacional; O Controle Político da Representação: Uma História das Ideias. Neste último, está proposta a linha “História das Instituições”, em que se prevê o estudo do desenvolvimento e da implantação da Universidade no Brasil.

Assim, inscrever-se na História das Ideias Linguísticas é estar compromissado com um recorte específico: o estudo da história dos estudos da linguagem. Nesse propósito, a questão da língua mobiliza a “relação indissociável entre a história, a ideologia e o político” (PFEIFFER, 2011, p. 96). Esses princípios marcam uma tomada de “posição face à história das ciências” (ORLANDI, 2001, p. 7), porque abrem lugar teórico para compreender a colonização como acontecimento estruturante: ela não é um simples cenário em que se passa a história de constituição da nossa língua, a colonização acontece *na* língua ao mesmo tempo que faz a língua *acontecer*.

¹⁷⁴ Informações disponibilizadas pelo site do programa. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/hil/>

Por isso, Orlandi (2001) a pensa enquanto colonização *linguística*, que, por sua vez, está implicada na descolonização linguística – processo, a partir do século XIX, de constituição do Estado e Língua Nacional, marco simbólico do início de um outro processo, o processo de Gramatização brasileira.

2.1 O processo de gramatização brasileira

O programa de História das Ideias Linguísticas constitui sua especificidade pela proposta de aliança da história da construção do saber metalinguístico à história da constituição da língua nacional: “a questão da língua nacional está intimamente ligada à questão desse cidadão e da unidade do Estado” (ORLANDI, 2013, p. 244). Está no centro dessa proposta a relação entre Língua/Nação/Estado, que se assenta em dois pressupostos: “a) a identidade é um movimento na história e b) o Estado, a Língua, a Sociedade, a Cultura se constituem de uma diversidade concreta, mas se representam em uma unidade imaginária” (ORLANDI, 2013, p.244).

Orlandi e Guimarães (2011) trabalham essa história de constituição da língua nacional, organizando-a em quatro momentos do português no Brasil – do início da colonização ao processo de gramatização que se desenvolve no século XIX. Trazemos, aqui, uma síntese dessa história, que é a história de constituição de um Estado e de um povo.

O denominado **primeiro momento** se estende de 1532 (início da colonização) a 1654 (expulsão dos Holandeses) e corresponde ao período inicial da transposição da língua portuguesa para um novo espaço-tempo, o Brasil. O português é, portanto, falado por um pequeno número de pessoas (letrados; proprietários de terra; e uma pequena minoria de funcionários) e concorre com um predomínio das línguas dos índios e com o uso da chamada “língua geral”, língua falada pela maioria da população. O português concorre, também, com as línguas de outros colonizadores que disputam espaço com o projeto colonial lusitano. No decorrer desse período, o português passa a ser ensinado nas escolas católicas e empregado em documentos oficiais; assim, embora ainda não seja a língua predominante entre a população, já figura como Língua do Estado.

A expulsão dos Holandeses, em 1654, marca o início do **segundo período**, que se estende até 1808, data da chegada da família real ao Brasil. A expulsão dos holandeses fortalece a ação colonizadora dos portugueses e, como consequência, cresce o número de pessoas que falam o português. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da escravidão promove o aumento do contato entre locutores de línguas africanas e os que falam a língua portuguesa. A diversidade linguística também se dá no interior do próprio português, uma vez que o Brasil recebe portugueses de diferentes regiões de Portugal, promovendo, então, o contato com uma grande variedade regional de falares. O progresso no processo de colonização acarreta uma diminuição consequente do uso da língua geral, até que por uma intervenção do Estado (política pombalina), é instituído o ensino obrigatório do português na escola e proíbe-se o ensino das línguas indígenas nas Escolas Jesuíticas. O português é, então, Língua do Estado e língua dominante.

Em 1808, a Chegada da família real traz um número elevado de Portugueses ao Brasil. Essa chegada em massa transforma as relações entre as línguas faladas no Rio de Janeiro. Além disso, data desse **terceiro período** a criação da imprensa e a fundação da Biblioteca Nacional, acontecimentos transformadores da vida cultural e intelectual brasileira. Daí, resulta

o efeito de unidade do Português no Rio de Janeiro, então sede da capital do Reino Português: trata-se, agora, da Língua do Rei.

Quatro anos após a Independência do Brasil (1822), em 1826, o âmbito político vive longos debates acerca da proposta de um deputado de que os diplomas médicos sejam escritos em “língua brasileira”. No ano seguinte, é promulgada lei que estabelece que os professores devem ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da língua *nacional*. Esse gesto se esquivava de nomear a língua nacional enquanto “língua portuguesa” ou enquanto “língua brasileira”. Nesse **quarto período**, o que está em questão é a língua como signo de nacionalidade: inicia-se, assim, o processo de gramatização brasileira – elaboração de instrumentos linguísticos próprios, diferentes dos de Portugal.

A formulação e a circulação desses instrumentos reivindicam uma individualidade para o Estado brasileiro a partir da questão da língua: temos Estado e Língua próprios. Por isso, o século XIX registra uma proliferação de trabalhos intelectuais: não basta saber a língua, é preciso fazer saber que se sabe sobre a língua (ORLANDI, 1997).

A gramatização do português brasileiro, mais do que um processo de construção de um saber sobre a língua nacional, tem como consequência algo mais substancial e definidor: a constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. São processos de individualização que são desencadeados: individualiza-se o seu saber, individualiza-se seu sujeito político e nacional. (ORLANDI, 1997, p.28)

Faz parte desse momento a fundação dos grandes Colégios, resultado da organização das instituições escolares. São os professores dessas instituições os autores das primeiras gramáticas brasileiras: Júlio Ribeiro, *Gramática Portuguesa, 1891* – Colégio Culta à Ciência, Campinas - SP; João Ribeiro, *Gramática Portuguesa, 1887* – Colégio Dom Pedro II, Rio de Janeiro; Maximino Maciel, *Grammatica Analytica (Descriptiva), 1887* – Colégio Militar do Rio de Janeiro; Pacheco Silva e Lameira de Andrade, *Gramática da Língua Portuguesa, 1887* – para uso de ginásios, liceus e escolas normais, no Rio de Janeiro; Eduardo Carlos Pereira, *Gramática Expositiva, 1907* – Ginásio Oficial, São Paulo. Configura-se, aí, um lugar de relação entre Estado, Ciência e Ensino, tal como evidencia Orlandi:

Considero os colégios – como o Culto à Ciência, mas também o caraça, o Pedro II, o da Cidade de São Paulo, e outros – lugares de formação e elaboração de programas que configuram formas de cidadania e, no que diz respeito à língua, apresentando-se como lugares de conhecimento legítimo, da garantia da unidade linguística (nacional) e de domínio da “boa” língua, da “boa” retórica, da “boa” escrita. Os bons falantes, mestres da língua, são bons oradores e escrevem bem. (ORLANDI, 2013, p. 201)

Em que se assemelham e se diferem essas gramáticas? Elas se estabelecem como construção de uma posição teórico-metodológica; e como artefato de ensino e de descrição (ORLANDI, 2013). Elas (se) organizam (em) um embate de filiações teóricas entre a gramática histórica e gramática filosófica. Na análise dessa organização do conhecimento, importa como as diferentes filiações a autores estrangeiros é constitutiva do “nosso pensamento gramatical assim como [d]a ideia de uma língua nossa, no Brasil” (ORLANDI, 1997, p. 23). Ou seja, importa como, no movimento de produzir conhecimento, a organização dessa produção, a escolha pelo que é citado e pelo que fica de fora, produz relações de sentidos.

O que se percebe na argumentação em torno do debate sobre as diferentes correntes gramaticais é a materialização da ambiguidade da relação entre ex-colônia e metrópole: como construir um lugar para contar a nossa própria história (produzir conhecimento), sem negar a legitimidade de origem da filiação ao Português europeu?

Assim é que o processo de gramatização brasileira faz funcionar, através dos processos de identificação, a produção de uma unidade imaginária – Unidade do Estado, Unidade da Língua. Nesses processos, “ser autor de uma gramática é ter um lugar de responsabilidade como intelectual e ter uma posição de autoridade em relação à singularidade do português do Brasil (ORLANDI, 1997). Significa, portanto, a inauguração de um lugar de produção original em relação à Portugal, a construção de um lugar de autoria: posição de sujeito Autor Nacional, posição de sujeito autor de gramática¹⁷⁵.

É neste contexto que a noção de “autor” toma sentido como noção fundamental para a gramatização brasileira. O novo e a afirmação da unidade não são contraditórios. São meios de referir a existência de uma *função- autor-brasileiro da gramática* que distingue a gramatização brasileira da praticada em Portugal. (ORLANDI, 2001, p. 28)

Explicita-se aí a importância de compreender os instrumentos linguísticos como objetos históricos e não como meros artefatos de ensino: a história de elaboração e circulação desses instrumentos é também a história de constituição de nossa identidade linguística, identidade nacional, identidade do cidadão nacional – trabalho indissociável da relação entre Língua/Estado/Nação.

A partir de 1900, vê-se funcionar a eficácia da produção dessa unidade imaginária na operação de um Estado formalmente constituído. Isso modifica, então, a função das gramáticas: não se trata mais de “dar forma aos limites da identidade brasileira, só [o] de mantê-los” (ORLANDI, 2001, p. 29). Isso se percebe em uma intensa publicação de gramáticas que não mais se diferenciam em relação aos autores e suas filiações, mas a pequenas diferenças descritivas e analíticas. Pouco a pouco, o lugar de autoria do gramático se desloca para o linguista (ORLANDI, 2001). Marca esse deslocamento a implementação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) em 1959, que estabelece a uniformização da terminologia gramatical.

Depois desse deslocamento, a autoria do saber sobre a língua deixa de ser uma posição do gramático e será patrocinada pelo linguista. Saber como a língua funciona dá autoridade ao linguista para dizer como *uma* língua é (português no Brasil/português europeu). A autoria da gramática passa a necessitar da caução do linguista, já que este tem o conhecimento científico da língua. Há uma transferência do conhecimento do gramático para o linguista. Fica para o gramático a normatividade, a uniformidade terminológica e o desígnio pedagógico da língua nacional (em que a variedade entra como complementar, às margens). (ORLANDI, 2001, p. 30)

¹⁷⁵ Eni Orlandi (1999) trabalha essa constituição da posição de sujeito autor de gramática como produção de um acontecimento discursivo caracterizado pela passagem discursiva na diferença dos dois enunciados: “Língua Portuguesa *do* Brasil”; “Língua Portuguesa *no* Brasil”. Nessa passagem, realizada pela evolução de um período de constituição do Estado para um Estado formalmente já constituído, o sentido se desloca de uma questão de pertinência (*do*) para uma questão de localização (*no*).

Esse deslocamento constitui a trajetória de desenvolvimento da cientificidade (ORLANDI, 2001), que, na questão da língua, marca a elaboração de uma posição científica no lugar de uma posição política e intelectual. Essa mudança implica a transformação das relações entre Estado, Ciência e Ensino. Se antes os grandes Colégios estavam envolvidos na produção do conhecimento, agora, a Escola *aplica* os conhecimentos científicos produzidos pela Linguística: “é inegável a necessidade crescente, que se inicia já no século XIX mas se aguça no XX, da ciência como constitutiva da sociedade e da relação do Estado com as Instituições via conhecimento” (ORLANDI, 2013, p. 236).

Nesses enunciados, a Universidade é apagada sob os nomes de Ciência e da Linguística. Isto é, há um salto, nos estudos da gramatização, dos Grandes Colégios para a Linguística – enquanto área de saber de uma Universidade já instituída. Mas qual é, afinal, a(s) história(s) de instauração da Universidade no Brasil? Como se dá o seu processo de instauração e como isso faz parte dos processos de colonização e de gramatização brasileira?

Trata-se, então, diante desse silêncio sobre a história da Universidade, de propor ser sensível às relações de sentido, “relacionar o dizer com o não-dizer, com o dito em outro lugar e com o que poderia ser dito” (ORLANDI, 2001, p. 7) – fazer trabalhar memória, esquecimento, história.

3. A história da universidade no brasil e o processo de gramatização brasileira

A instrução no Brasil colônia constituiu a base desse projeto de exploração, que foi um “projeto civilizatório”: o ensino é instaurado na colônia como instrumento de adequação a um modelo de vida e de sociedade europeu, branco e cristão-católico e de integração a uma sociedade latifundiária e escravocrata, marcada por diferenças intransponíveis entre senhores e escravos (SILVA, 1998).

A resistência à fundação de uma Universidade brasileira perdura, mesmo após a independência do Brasil, até 1920. Isso configura um ensino superior tardio, distante, por exemplo, do quadro de escolarização da América espanhola, cuja primeira instituição data de 1548. A Universidade (se) instaura, em nossa história, (em) uma divisão entre saber e fazer, entre o intelectual e o manual: há os índios, os negros, os mestiços, a quem se destina uma educação primária, doutrinal e moralizante; e há, para os filhos dos colonos, uma instrução acadêmica, “uma formação que possibilitasse o ingresso nas universidades portuguesas, europeias” (SILVA, 2007, p. 6). Instrumento de catequese, o trabalho pedagógico foi significado como capaz de vencer a barbárie e instalar a civilização no Novo Mundo (SILVA, 2007). Esses sentidos “apontam para uma relação fundante entre escolarização e urbanidade. Está apto a ser escolarizado aquele que está urbanizado. E volta a mesma uma palavra: civilizado” (PFEIFFER, 2002, pp. 74-75).

Essa relação é, portanto, constitutiva do *ser brasileiro*, marcando com os sentidos de imoralidade aquele que “não realiza adequadamente o processo de *se estar escolarizado*” (PFEIFFER, 2002, p. 76):

A escola tem um caráter modelador que pressupõe o aluno como desde sempre cidadão em embrião. Sentidos fortes para a escolarização. O lugar do professor é dito como preceptor da moralidade e do conhecimento e preceptor *missionário*: patriota que salva a nação da imoralidade e da

ignorância. Sentidos que apontam para os lugares discursivos possíveis do professor e do aluno (ou do não-aluno). O lugar do sujeito embrionário que não passa ou passa mal pela escola fica dito por uma orfandade de conhecimento e de caráter. O lugar do sujeito professor fica dito por um ser missionário, destituindo-o de sum se lugar profissional. Instrução como missão, a meu ver, ao negar o profissional, nega o político. Este lugar ainda é marcado por uma falta. Uma falta que se faz falta no jogo presente/passado. O professor foi um pai moral e intelectual e já não é mais, mas deveria sê-lo. Presente/passado que não se dão em uma coincidência cronológica. (PFEIFFER, 2002, p. 77)

Interessa-nos compreender, portanto, como, hoje, a Universidade atualiza esses sentidos, constituindo o sujeito urbano escolarizado. Vimos, no processo de gramatização brasileira, uma trajetória de desenvolvimento da cientificidade. O deslocamento, na questão posta pela língua, de uma posição política e intelectual para uma posição científica configura novas relações entre Sujeito/Estado/Conhecimento. Trata-se de uma relação indissociável: “não há urbanidade moderna sem escrita. Não há Estado sem Ciência. E a escrita se aprende na Escola. Eis a articulação de base: Estado/Ciência/Escrita. E está feita a modernidade” (ORLANDI, 2013, pp. 286-287).

Propomos compreender, então, como a Universidade se inscreve nessa articulação: como a disputa pela instauração de uma Universidade do/no Brasil, assim como a disputa por uma gramática e por uma literatura nacional, “se articula ao projeto de organização da Nação brasileira” (ORLANDI, 2001, p.18)? Quais são “seus efeitos sobre a produção do imaginário que nos destina uma língua, enquanto somos um povo, com uma cultura definida” (ORLANDI, 2001, p. 17)? Como a Universidade trabalha (n)a representação da unidade do Estado e (n)a relação Língua/Nação/Estado?

Além disso, se os grandes colégios eram “vistos como lugares de formação da cidadania e, no que diz respeito à língua, lugar de conhecimento legítimo e de domínio da ‘boa’ língua, da boa retórica, da boa escrita” (ORLANDI, 2013, p. 17), como, então, esses sentidos são deslocados e reorganizados na/pela universidade, na transferência do lugar de autoria das escolas para as universidades?

São essas perguntas, portanto, a que pretendemos chegar na compreensão da história de instauração da universidade no Brasil, a partir de um lugar teórico que tome como indissociável a relação entre Língua, Estado e Sujeito.

4. Considerações finais

O Enelin 2019 abriu-se como espaço de discussão sobre os modos como os Estudos da Linguagem permitem compreender a sociedade e sua transformação. Este trabalho, assumindo tal proposta, apresentou a formulação de nossas perguntas de pesquisa, cujo objetivo é compreender a história da Universidade no Brasil. Com isso, pretendemos, também, apresentar a História das Ideias Linguísticas como um campo de pesquisa organizado por uma inversão: em vez de se propor uma história da sociedade brasileira em que a língua se incluíria, faz-se uma história da língua que diz da sociedade, do sujeito, do Estado.

Referências bibliográficas

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

NUNES, José Horta. Uma articulação da análise de discurso com a história das idéias linguísticas. *Letras (UFSM)*, v. 18, p. 107-124, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O Estado, a Gramática, a Autoria. *Relatos*, 4, IEL, Campinas, jun. 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e Conhecimento Linguístico: Para uma História das Ideias No Brasil**. Cortez Editora, SP: 2013

ORLANDI, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um Espaço de Produção Linguística no Brasil. In: **História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. Sentidos para Sujeito e Língua Nacionais. **Língua e Instrumentos Lingüísticos**, Pontes, Campinas/SP, v. 7, p. 71-93, 2002.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. Instrumentos Linguísticos, Ensino e Políticas Públicas - uma relação na história das ideias linguísticas. In: Valente, A. C.; Maria Teresa G. Pereira. (Org.). **Língua Portuguesa**. Descrição e ensino. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, v. 1, p. 95-106.

SILVA, Mariza Vieira da. **História das ideias linguísticas: o Estado, as instituições, as políticas**. 2007. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/165/artigosecomunicacoes/1historia.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.

A IMPOLIDEZ EM COMENTÁRIOS DA *WEB*: UMA ANÁLISE DO USO AGRESSIVO DA LINGUAGEM EM CONTEXTOS DIGITAIS

WILMA MARIA PEREIRA

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

wilmawmp@yahoo.com.br

Resumo. *Considerando a internet como um espaço em que circulam uma diversidade de discursos de alto potencial polêmico, propícios a materialização de insultos e agressões verbais, o objetivo deste trabalho é investigar as estratégias utilizadas pelos interactantes para materializar ataques à face de seus interlocutores no meio digital. A perspectiva de análise está centrada no modelo de impolidez sugerido por Culpeper (1996), (2005) e no Modelo de Análise Modular do Discurso (2001), e busca descrever a organização desses discursos, desvelando a estrutura dos discursos ofensivos e a ação dos internautas na negociação de seus pontos de vista.*

Palavras-Chave. *Impolidez. Análise do Discurso. Modelo de Análise modular do Discurso.*

Abstract: *Considering the internet as a place in which circulate a diversity of discourses of high polemic potential, conducive to the materialization of verbal insults and aggressions, the objective of this paper is to investigate the strategies used by interactors to materialize attacks on the face of their interlocutors in the digital medias. The perspective of analysis is centered on the model of impoliteness suggested by Culpeper (1996), (2005) and the Model of Modular Analysis of Discourse (2001), and seeks to describe the organization of these discourses, showing the structure of the offensive discourses and the action of internet users in negotiating their points of view.*

Keywords: *Impoliteness. Discourse Analysis. Modular Discourse Analysis.*

1. Introdução

Partiremos da concepção de que as práticas languageiras são de natureza dialógica (BAKHTIN, 1985); (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001), ou seja, toda palavra comporta duas faces: procede de alguém e se dirige para alguém (BAKHTIN, 1985). Isso implica dizer que os interactantes estão em constante negociação em suas práticas comunicativas. É por meio dessa interação verbal que os sujeitos “agem” linguisticamente, estabelecendo uma espécie de “confronto” no qual negociam as suas proposições. Essa perspectiva de uma negociação dinâmica e interacional estabelecida entre interlocutores assumida por Roulet, Filliettaz e Grobet (2001) é retomada por Cunha (2017) ao afirmar que

toda interação se caracteriza por um processo de negociação entre os interlocutores que iniciam proposições, reagem a elas, questionam sua clareza ou sua pertinência, antecipam e refutam possíveis objeções do

interlocutor, ratificam as reações, pedem esclarecimentos acerca dessas reações etc. (CUNHA, 2017, p. 376).

Nesse sentido, o ato de comunicar não se configura como uma ação linear ou como mera troca de informação, trata-se de um processo complexo que implica ações efetivas de negociação entre os indivíduos que agem e interagem no meio social. Para isso, podem recorrer a vários artifícios a fim de alcançar o propósito estabelecido em cada interação. Neste contexto de negociação, estão inseridas as interações realizadas nos meios digitais, que representam um bom exemplo de como os interlocutores podem atuar linguisticamente em defesa de suas verdades e pontos de vista. A internet, neste contexto, potencializa esses encontros e passa a representar um espaço para a ocorrência de interações conflituosas, visto que as muitas crenças, ideologias e ideias veiculadas são concorrentes em relação às verdades que pretendem defender. Dessa forma, são comuns no meio digital os ataques verbais, as ofensas e os xingamentos e, por outro lado, a tentativa de defesa, de proteção da honra e da imagem pública por parte de quem supostamente está sob ameaça.

Neste trabalho, o nosso interesse recai sobre a interação conflituosa¹⁷⁶ materializada nos comentários da internet publicados em reação às notícias do contexto político e, sobretudo, a ação dos interactantes no agenciamento de seu discurso como mecanismo de ataque à face alheia e também como defesa de sua própria imagem e pontos de vista. Buscou-se analisar quais as *estratégias de impolidez* (CULPEPER, 1996); (2005) foram mobilizadas para este fim e de que maneira a organização discursiva (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001) foi manejada na elaboração dos atos impolidos.

Em relação ao *corpus* selecionado para este trabalho, trata-se de comentários publicados no site *Yahoo Notícias* em decorrência da publicação da matéria *Câmeras de segurança mostram homem atirando contra acampamento pró-Lula em Curitiba*¹⁷⁷ divulgada no dia 28 de abril de 2018 pela agência de notícia *Folhapress*. Para a nossa análise, foram coletados os primeiros comentários publicados e elencados pelo próprio site como “mais relevantes”. Em tempo, vale ressaltar que consideramos os comentários¹⁷⁸, assim como Balocco e Shepherd (2017), como uma instância do discurso midiático de caráter opinativo que possibilita aos leitores a expressão de seus pontos de vista sobre determinado assunto.

A seguir, apresentaremos um breve histórico dos estudos da (im) polidez a fim de explicitar o marco teórico no qual baseamos este estudo. Posteriormente, apresentaremos o Modelo de Análise Modular do Discurso com o qual procederemos à análise, demonstrando uma das perspectivas (hierárquico-relacional) desse modelo para a análise dos discursos conflituosos.

2. Os estudos da (im) polidez: breve histórico

O campo dos estudos da polidez tem como base os estudos elaborados por Goffman (1959), Lakoff (1983) e Grice (1975) e foi ampliado, sobretudo, a partir dos estudos

¹⁷⁶ Utilizaremos esse termo de forma genérica para especificar as interações que envolvem divergência de ideias e oposição de interesses entre os interactantes.

¹⁷⁷ A notícia faz referência ao episódio ocorrido em Curitiba em 2018 no qual duas pessoas teriam ficado feridas após ataque com arma de fogo efetuado contra o acampamento de apoiadores do ex-presidente Lula.

¹⁷⁸ Cf. Balocco e Shepherd (2017, p. 1022), os comentários “fazem referência a um texto anterior; são de responsabilidade de um usuário; são textos opinativos que ocorrem em espaços delimitados no jornalismo digital, ou seja, são textos que sofrem restrições impostas pelo software (tamanho); são assim denominados (‘comentários’) pela própria mídia digital.

postulados por Brown e Levinson (1987), que se propuseram a elaborar uma “teoria da polidez”. Dentre os princípios desta teoria está o reconhecimento da sacralidade e da vulnerabilidade da face e os esforços para garantir a sua preservação contra os possíveis ataques (FTAs)¹⁷⁹ que podem ocorrer em qualquer interação. Sendo assim, segundo essa teoria, um dos objetivos da interação é a preservação das faces que estão em jogo e uma das maneiras de fazê-lo é buscando mutuamente estratégias para minimizar possíveis ataques, garantindo assim o equilíbrio das interações sociais.

No entanto, assim como ocorre nas interações conflituosas na internet, existem uma série de contextos em que o objetivo da interação não está voltado para a manutenção da harmonia social ou para a preservação da face. Nestes contextos¹⁸⁰, os interactantes não estariam dispostos a agir cooperativamente no sentido de garantir a estabilidade da interação, mas estariam orientados, por uma série de fatores, a agirem com rudeza e impolidez.

Assim como nos estudos sobre a polidez, a impolidez tem se estabelecido também como um campo de investigação¹⁸¹ bem delimitado, sobretudo, a partir dos trabalhos de Culpeper (1996); (2005)¹⁸² que tem focado nos estudos sobre comportamentos impolidos em diversos contextos. Isso porque, segundo ele, “há circunstâncias em que a vulnerabilidade da face é desigual e a motivação para cooperar é reduzida” (CULPEPER, 1996, p. 354). Sendo assim, é necessário um esquema descritivo apropriado para dar conta dos comportamentos impolidos, considerando que a suposta marginalidade com que alguns se referem a esses comportamentos não se sustenta diante de contextos em que a sua operacionalização parece central.

Para Culpeper (2011), a impolidez pode ser definida como “uma atitude negativa para comportamentos específicos ocorrendo em contextos específicos” (CULPEPER, 2011, p. 23), ou seja, a impolidez é de natureza situacional. O se observa nesta definição elaborada por Culpeper (2011) é a implicatura de que “o fenômeno da impolidez tem a ver com a forma como a ofensa é comunicada e interpretada” (CULPEPER, 2005, p. 36) em determinado contexto, ou seja, para Culpeper “a impolidez surge quando: (1) o orador comunica o *face-attack* intencionalmente, ou (2) o ouvinte percebe e/ou constrói o comportamento como um *face-attack* intencionalmente, ou uma combinação de (1) e (2)” (CULPEPER, 2005, p. 38). Sendo assim, este modelo considera que a impolidez é um fenômeno interacional de duas camadas, isto é “a informação ofensiva sendo expressa no enunciado e a informação de que essa informação está sendo expressa intencionalmente” (CULPEPER, 2005, p. 39).

O modelo elaborado por Culpeper (1996, p. 356) especifica ainda o que ele denomina de as *superestratégias de impolidez*¹⁸³, segundo as quais os ataques à face são materializados. São elas: (1) *Impolidez bald on record* - o FTA é realizado de maneira direta, clara, sem

¹⁷⁹ FTAs (*Face threat acts*): sigla de Brown e Levinson (1987) utilizada para designar os atos ameaçadores de face.

¹⁸⁰ Culpeper (1996) menciona, por exemplo, o contexto militar em que os comportamentos impolidos parecem constitutivos das relações entre superiores e subordinados.

¹⁸¹ Em Culpeper (2005), o autor afirma que “no meu trabalho, evito me referir a uma “teoria” de impolidez. Na medida em que as teorias têm poder preditivo, o modelo de impolidez que tenho desenvolvido ainda não é uma teoria” (CULPEPER, 2005, p. 41)

¹⁸² Além de Culpeper, outros autores têm se dedicado ao estudo da impolidez como Locher (2006; Locher e Bousfield (2008); Haugh (2013); Kerbrat-Orecchioni (2013), entre outros. Por conveniência teórica, utilizaremos os postulados de Culpeper por considerá-los aptos aos objetivos que pretendemos com este trabalho.

¹⁸³ Culpeper (1996) elabora as suas superestratégias de impolidez a partir do modelo sugerido por Brown e Levinson (1987) para a polidez.

ambiguidade e de forma concisa em circunstâncias em que a face não é irrelevante ou minimizada; (2) Impolidez positiva - o uso de estratégias destinadas a prejudicar a face positiva do destinatário; (3) Impolidez negativa - o uso de estratégias destinadas a prejudicar a face negativa do destinatário; (4) Sarcasmo ou falsa polidez - o FTA é realizado com o uso de estratégias de polidez que são obviamente insinceras, e assim permanecem realizações superficiais; (5) Recusar a polidez - a ausência de polidez em situações em que é esperada, por exemplo, não demonstrar gratidão ao receber uma gentileza de alguém.

Além das superestratégias, Culpeper descreve também as estratégias *output* de impolidez positiva e de impolidez negativa¹⁸⁴ que especificam os comportamentos impolidos direcionados à face positiva ou à face negativa de um interlocutor. Acrescenta-se ainda que cada estratégia *output* é um meio de satisfazer os fins estratégicos de uma superestratégia. As estratégias estão sistematizadas no quadro abaixo adaptado de Culpeper (1996; 2005).

Tabela 1. As estratégias de impolidez

<i>POSITIVE IMPOLITENESS OUTPUT STRATEGIES</i>	<i>NEGATIVE IMPOLITENESS OUTPUT STRATEGIES</i>
Ignorar, esnobar o outro - não reconhecer a presença do outro. Seja desinteressado, despreocupado, antipático	Assustar - instale a crença de que uma ação prejudicial ao outro ocorrerá
Excluir o outro de uma atividade	Condescender, desprezar ou ridicularizar - enfatize seu poder relativo. Seja desdenhoso.
Desassociar-se do outro - por exemplo, negar associação ou base comum com o outro; evite sentar-se juntos	Não levar o outro a sério. Diminuir o outro (por exemplo, use diminutivos).
Ser desinteressado, despreocupado, antipático	Invadir o espaço do outro - literalmente (por exemplo, posicionar-se mais perto do outro do que o relacionamento permite) ou metaforicamente (por exemplo, pedir ou falar sobre informações que são muito íntimas, dado o relacionamento)
Usar marcadores de identidade inadequados - por exemplo, usar título e sobrenome quando houver uma relação de proximidade ou apelido quando se tratar de uma relação de não proximidade	Associar explicitamente o outro a um aspecto negativo - personalizar, use os pronomes "eu" e "você".
Usar linguagem obscura ou secreta - por exemplo, mistificar o outro com jargão, ou usar um código conhecido por outros no grupo, mas não pelo alvo	Colocar o endividamento do outro em destaque, etc.

¹⁸⁴ Cf. Culpeper (1996): *Positive impoliteness output strategies e Negative impoliteness output strategies*.

Buscar discordância – selecionar um tópico delicado.	
Fazer o outro se sentir desconfortável - por exemplo, não ficar em silêncio (quando desejável), fazer piada ou dizer futilidades	
Usar palavras tabu – xingar ou usar linguagem abusiva ou profana.	
Chamar por outros nomes – usar nomeações depreciativas. etc.	

O que Culpeper propõe com este modelo é um mecanismo descritivo para a análise dos comportamentos impolidos, que devem ser considerados a partir de contextos específicos, com base nas variáveis de distância social, assimetria de poder e força impositiva do ato.

3. O Modelo de Análise Modular do Discurso

O Modelo de Análise Modular do Discurso¹⁸⁵ (MAM) é uma abordagem interacionista teórico-metodológica que pretende dar conta da complexidade e da heterogeneidade discursiva. É um modelo que se propõe a descrever e explicar a organização dos discursos autênticos, produzidos em situações reais de comunicação, a partir de um quadro unificado dos componentes linguístico, situacional e textual. Essas três dimensões, propostas pelo MAM, possibilitam o estudo de todos os aspectos ligados à interação verbal.

Considerando que os discursos são fenômenos linguísticos complexos, Roulet; Filliettaz e Grobet (2001) consideram que o conceito de multimodalidade é útil para analisá-los porque permite que o conteúdo do discurso seja decomposto em um certo número de sistemas de informação simples e autônomos, que podem ser descritos de maneira independente para, posteriormente, serem combinados¹⁸⁶ com outros módulos e formas de organização, o que permite uma análise mais elaborada e precisa de todas as dimensões do discurso. Para isso, o MAM oferece um quadro descritivo e metodológico que permite todas essas ações na análise de qualquer discurso, conforme apresentam Roulet; Filliettaz e Grobet (2001, p. 51) com a figura abaixo (adaptada).

¹⁸⁵ O MAM surgiu na década de 70 na Universidade de Genebra resultante de pesquisas desenvolvidas por Eddy Roulet, Laurent Filliettaz e Anne Grobet.

¹⁸⁶ Cf. Roulet (1999, p. 146-147) as regras de *couplage* são responsáveis por garantir a combinação das informações do discurso, permitindo definir os tipos de constituintes discursivos, as categorias discursivas complexas, e, também, derivar as formas de organização discursivas complexas.

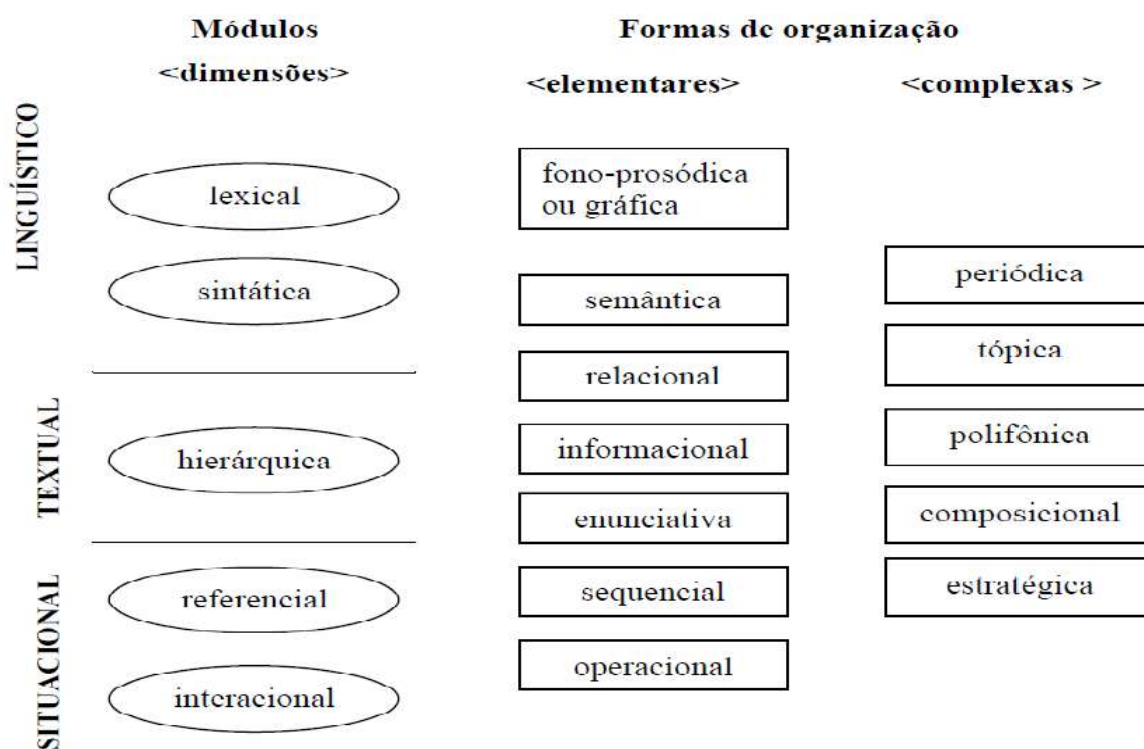


Figura 1. O modelo de análise modular

Como se pode observar, O MAM é organizado com base em três componentes: *o linguístico, o textual e o situacional*. O *módulo referencial* é o componente que estuda os elos que o discurso mantém com o mundo no qual é produzido e as relações que ligam discurso com o mundo que ele representa (MARINHO, 2004), enquanto o *módulo interacional* trata da materialidade da interação. Esse último módulo tem a função de delimitar os níveis de interação e especificar as suas características, por exemplo, se a interação se realiza por meio de canal oral, escrito ou gestual, se há copresença espaço-temporal, se há possibilidade de reciprocidade entre os interactantes. Os dois módulos integram o componente situacional.

O *módulo hierárquico*, que compõe sozinho o componente textual, representa para o MAM a noção de texto, pois esse módulo tem a função de mostrar a dimensão estrutural do discurso e, assim, espelhar a forma como uma ação foi desenvolvida. Roulet; Fillietaz e Grobet (2001) consideram que toda interação implica necessariamente um processo dinâmico de negociação (proposição/reação/ratificação) que pode ser descrito e analisado por meio dos constituintes de base (troca, intervenção, ato). Além dos constituintes de base, o modelo hierárquico define ainda as regras que permitem gerar estruturas hierárquicas de qualquer texto. O *módulo lexical*, por sua vez, pode ser considerado um dicionário que define além das propriedades gramaticais das palavras, o sentido que pode ser *conceitual* (conteúdo referencial) e os sentidos *procedurais* (conteúdo instrucional). Além disso, o módulo lexical “dá instrução sobre a informação a ser recuperada pela memória discursiva para a interpretação dos discursos” (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 44). Finalmente, o *módulo sintático* refere-se ao conjunto de regras que determina as categorias e construções de proposições. Esses dois módulos integram o componente linguístico. Além dos módulos, Roulet; Fillietaz e Grobet apresentam também as cinco formas de *organização complexas* (resultantes da combinação das informações oriundas dos módulos e de alguma forma de

organização) e sete formas de *organização elementares* (resultantes da combinação de informações fornecidas pelos módulos). As formas de *organização elementar* são: fonoprosódica, semântica, relacional, informacional, enunciativa, sequencial e operacional e as formas de organização complexas são: periódica, tópica, polifônica, composicional e estratégica.

Como destaca Roulet (1999), o modelo é uma proposta metodológica que isola os sistemas simples de informação, para posteriormente descrever como essas informações podem ser combinadas entre si, estabelecendo relações complexas na estrutura dos discursos. A fim de atender ao propósito de analisar a impolidez e sua forma de operacionalização nos comentários, apresentaremos a estrutura hierárquico-relacional, a fim de descrever a estrutura dos comentários e as relações estabelecidas entre os segmentos de discurso, que possibilitará a compreensão de como os interactantes utilizaram estrategicamente os seus discursos para defender os seus pontos de vista e ou atingir a imagem de seus interlocutores.

3.1 Análise da estrutura hierárquico-relacional nos comentários

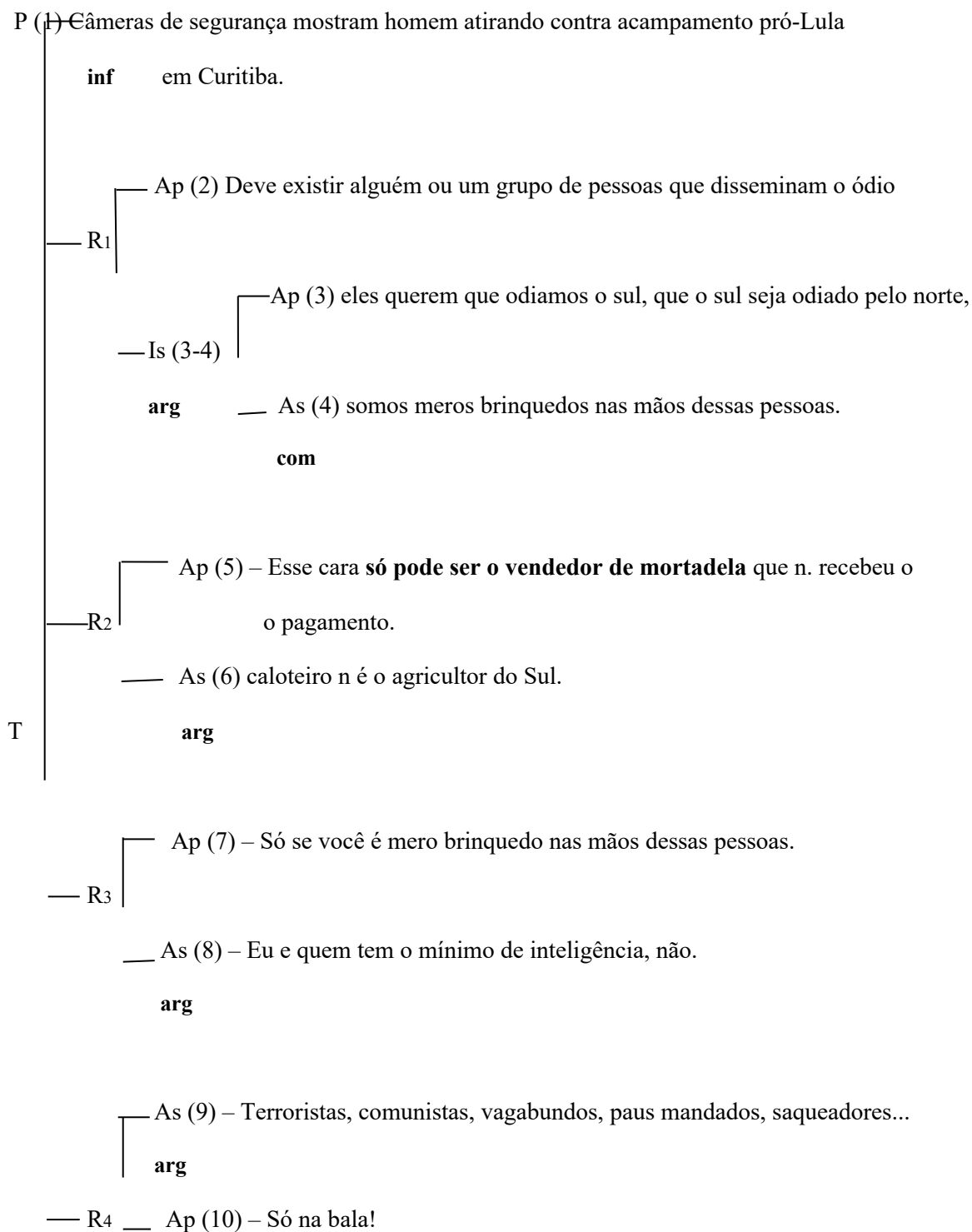
O módulo hierárquico, conforme especificam Roulet; Filliettaz e Grobet (2001, p. 53), define as categorias e as regras para gerar estruturas de todos os textos possíveis. Esse módulo distingue ainda três categorias constituintes: troca (unidade textual máxima), intervenção (unidade constitutiva da troca) e atos (unidade textual mínima) e três tipos de relações entre eles (dependência, interdependência e independência). Roulet; Filliettaz e Grobet partem da hipótese de que toda intervenção linguageira (cumprimento, pedido, asserção) constitui uma proposição que desenvolve um processo de negociação entre os interactantes. Este processo de negociação está submetido a dois tipos de restrições: a completude dialógica e a completude monológica¹⁸⁷. Em uma interação conflituosa, por exemplo, é recorrente a não ocorrência da completude dialógica em função da alta recursividade de contra-argumentação características nesta modalidade¹⁸⁸, que impede que os interactantes alcancem o duplo acordo. Por sua vez, a forma de organização relacional é uma forma de organização elementar, resultante da combinação de informações das dimensões hierárquica, referencial e sintática, que trata das relações ilocucionárias (pergunta, pedido, ordem, informação) e das relações interativas genéricas (topicalização, reformulação, argumento, preparação, sucessão, comentário, clarificação, etc.) estabelecidas entre os constituintes de um texto. As relações ilocucionárias, iniciativas ou reativas¹⁸⁹, caracterizam os constituintes que se dão no nível da troca; as relações interativas caracterizam os constituintes da intervenção (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). As informações fornecidas a partir da descrição dos constituintes relacionais indicam as relações discursivas predominantes no texto e podem ser combinadas com outras formas de organização o que possibilita a análise de formas

¹⁸⁷ Cf. Roulet; Filliettaz e Grobet (2001, p. 57-58), a completude dialógica diz respeito ao alcance do duplo acordo que define o encerramento do processo de negociação, enquanto a completude monológica diz respeito a necessidade de cada fase da negociação de ser suficientemente clara e completa para possibilitar o desenvolvimento da negociação.

¹⁸⁸ Para mais detalhes sobre como ocorre este processo de negociação em interações conflituosas, ver Cunha (2019).

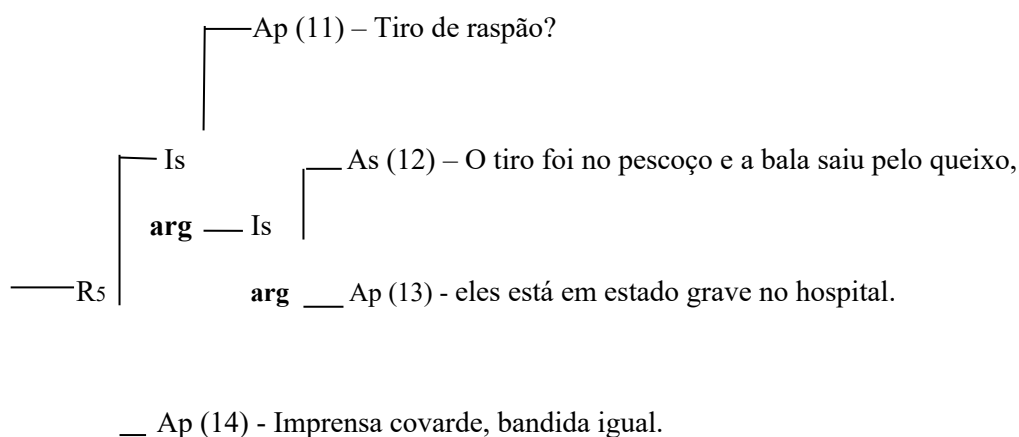
¹⁸⁹ Roulet; Filliettaz e Grobet (2001, p. 169) especificam três tipos de relações *genéricas ilocucionárias* *iniciativas* (pergunta, pedido, informação) e dois tipos de *relações ilocucionárias reativas* (resposta e ratificação).

complexas do discurso (MARINHO, 2004). A seguir, apresentamos a estrutura hierárquico-relacional¹⁹⁰ dos comentários¹⁹¹.



¹⁹⁰ Constituintes: T = troca, P = proposição; R = reação; Ap = ato principal; As = ato subordinado; Is = intervenção subordinada. Informações relacionais: arg. = argumento; inf. = informação; com. = comentário.

¹⁹¹ Os comentários foram transcritos sem alteração e, por isso, podem apresentar desvios em relação à norma padrão.



A estrutura hierárquico-relacional descrita acima fornece informações em relação não só a macroestrutura da troca (proposição, reação, ratificação), mas também de sua microestrutura, ou seja, a relação entre os constituintes de cada reação. É por meio dessas informações que se torna possível analisar a organização dos discursos conflituosos e as estratégias utilizadas por cada interactante na interação.

Considerando a notícia como a proposição inicial que desencadeou o processo de negociação, é possível dizer que a relação que se estabelece entre esta proposição e os comentários é uma relação iniciativa de informação, enquanto os comentários que a sucedem se ligam a ela por meio de uma relação reativa de resposta. O mesmo tipo de relação aparece também nas relações ilocucionárias que se estabelecem entre os comentários dos interactantes, por exemplo, a reação R₁ se liga à reação R₃ por meio de uma relação ilocucionária de informação, enquanto a intervenção R₃ se liga à R₁ por meio de uma relação ilocucionária de contraproposição.

Na primeira reação (R₁), o interlocutor parte da **suposição** de que existem pessoas ou grupos que querem criar um clima de hostilidade entre as pessoas das regiões Sul e Norte do país. Apesar de não haver trechos considerados agressivos neste comentário, é possível perceber que a ação comunicativa que mobiliza o temor alheio pode ser inserida, como observa Culpeper (2011), nas ações que interferem na liberdade do outro (**impolidez negativa**) por suscitar que “algo ruim pode acontecer”, ou seja, remete à possibilidade de que uma situação prejudicial ao outro ocorrerá. O ponto de vista que representa essa ideia é apresentado no ato (2) que subordina os atos (3) e (4) que funcionam, respectivamente, como **argumento e comentário** do ato (2). Com essa manobra o interlocutor apresenta o seu ponto de vista de que existem grupos ou pessoas que querem instalar o ódio entre regiões e articula os segmentos (3) e (4) na tentativa de validá-los. A **função argumentativa** do ato (3) pode ser verificada com a inserção do conector *porque* entre os atos (2) e (3): “Deve existir alguém ou um grupo de pessoas que disseminam o ódio *porque* eles querem que odiamos o sul, que o sul seja odiado pelo norte”. Com o ato (4), o interlocutor finaliza o seu comentário acrescentando uma informação de natureza negativa segundo a qual a maioria das pessoas seriam “meros brinquedos” na mão de um grupo de manipuladores (**associar explicitamente o outro a um aspecto negativo**). No entanto, esse ato indica ainda por meio do verbo “somos” uma manobra

prejudicial realizada pelo comentador¹⁹² ao fazer essa referência: o ataque a sua própria face com a assunção de também ser objeto de manipulação.

Na segunda reação (R₂), o comentador invoca informações estocadas na memória discursiva¹⁹³ segundo a qual os apoiadores do ex-presidente são “comedores de mortadela” e que, por isso, poderiam estar em dívida com o vendedor do referido produto. Com essa informação que invoca **nomeações depreciativas (impolidez positiva)**, o interlocutor tenta criar um efeito cômico ou de deboche com o qual busca **ridicularizar** as pessoas atingidas no ataque por meio de duas estratégias de **impolidez negativa**: associar explicitamente o outro a um aspecto negativo (devedor/caloteiro) e colocar o endividamento do outro em destaque. No ato (5), o comentador mobiliza essa informação não só a fim de desqualificar a imagem das pessoas acampadas, mas também insere com o ato (6) um argumento como **justificativa para a sua informação** de que “caloteiro não é o agricultor do Sul, mas sim as pessoas que estão acampadas”. Com essa mobilização, o comentador cria uma imagem negativa para o grupo atacado (caloteiros), enquanto defende a imagem positiva do agricultor do Sul (honesto), possivelmente um grupo do qual faz parte. O argumento com função de justificativa pode ser explicitado por meio do acréscimo do conector **porque**, que estabelece esta noção entre os dois atos mencionados.

A terceira reação (R₃) analisada apresenta uma contraproposição à R₁, mostrando uma reação negativa em relação ao conteúdo da informação apresentada pelo primeiro comentador. A discordância tem como base o fato de o terceiro comentador (R₃) não se considerar uma pessoa manipulável. Para isso, ele ataca diretamente a face positiva (**impolidez bald on record**) do primeiro comentador (R₁) ao supor, no ato (7), que R₁ poderia ser um “mero brinquedo” nas mãos de outras pessoas “Só se você é mero brinquedo nas mãos dessas pessoas”. Em seguida, no ato (8), tenta construir para si uma **imagem positiva** de pessoa inteligente não sujeita à manipulação “eu e quem tem o mínimo de inteligência, não”. Essa manobra deixa explícita a crença do terceiro comentador (R₃) de que existe um grupo de pessoas que são manipuláveis e que, por isso, deseja se dissociar dele (**negar associação/impolidez positiva**). Nessa intervenção, o ato (7) subordina o ato (8), que funciona como **argumento** para a informação apresentada em (7). Mais uma vez, o conector **porque** pode ser utilizado como prova da relação argumentativa que existe entre os dois atos “Só se você é mero brinquedo nas mãos dessas pessoas, **porque** eu e quem tem o mínimo de inteligência, não”.

Na quarta reação (R₄) aparece mais um caso de *impolidez bald on record*. Com essa superestratégia, o comentador ataca diretamente a face positiva de seus supostos opositores, denominando-os de “terroristas, comunistas, vagabundos, paus mandados, saqueadores”. Os xingamentos, conforme especifica Culpeper (2011), são casos de **impolidez positiva** e demonstram a intenção do interlocutor de causar dano à face positiva do outro. O ato (10) contém a informação principal da comentário porque explicita o alinhamento do comentador com a ação de ataque contra os acampados. Além disso, o ato (10) subordina o ato (9), que apresenta os xingamentos utilizados pelo comentador (R₄) como **argumento** para desqualificar as pessoas que, segundo ele, podem ser atacadas por serem “comunistas, terroristas, etc.”, ou seja, o comentador busca por meio dos xingamentos levar o outro (os acampados) ao descrédito a fim de justificar a necessidade de um ataque “só na bala”. Neste

¹⁹² Utilizaremos o termo comentador a fim de estabelecer uma distinção com o termo comentarista que evoca a noção de um profissional especializado sobre determinado assunto.

¹⁹³ O conceito de memória discursiva aqui representa uma noção genérica e faz referência aos conhecimentos partilhados que são acionados no discurso pelos interactantes.

tipo de manobra discursiva utilizada pelo comentador (R4) está inserida o imaginário dos “menos válidos” socialmente que, segundo ele, devem ser banidos por apresentarem algum tipo de perigo ou ameaça para a sociedade (PEREIRA, 2014).

Na última reação analisada (R5), o comentador reage especificamente à informação contida na notícia de que o tiro teria atingido os acampados somente de raspão. O comentador não só contra-argumenta a proposição apresentada na notícia, mas também apresenta a sua versão dos fatos, atacando a imprensa que considera covarde e bandida por não apresentar, segundo ele, a verdadeira versão do ocorrido. Nesta intervenção, o ato (14) é o principal e subordina os atos (11-13), pois contém a informação que revela o verdadeiro objetivo do comentador: agredir e desqualificar a imprensa que divulgou a notícia (**impolidez positiva**). Com o uso da palavra “bandida”, o comentador associa ainda a imprensa a um aspecto negativo (banditismo), considerando-a tão culpada quanto quem disparou os tiros contra o acampamento “bandida igual” (**impolidez negativa**). Já o ato (11) é principal em relação aos atos (12-13), já que apresenta uma pergunta retórica que é utilizada para “presentificar” a informação do ataque mencionado na notícia, atribuindo-lhe um destaque especial. Na sequência, os atos (12) e (13) apresentam os **argumentos** do comentador, que contrariam o conteúdo da notícia. Na relação entre os atos (12) e (13), o ato (13) subordina o ato (12), porque apresenta a informação mais relevante, ou seja, informa o resultado do ataque “estão em estado grave no hospital”, enquanto o ato (12) apresenta o **argumento** que sustenta essa informação, ou seja, o motivo pelo qual os acampados estão em estado grave de saúde “o tiro foi no pescoço e saiu pelo queixo”, ou seja, a relação entre os dois atos pode ser explicitada da seguinte maneira: “eles estão em estado grave **porque** o tiro entrou no pescoço e saiu pelo queixo”.

As informações aqui apresentadas representam uma possibilidade de análise que considera não só a classificação dos atos discursivos em polido ou impolido, avança no sentido de fornecer quais relações discursivas estão sustentando esses atos. É possível ainda, a partir da análise das relações genéricas, proceder à análise das relações específicas, que não será evidenciada aqui por questão de espaço, com as quais é possível explicitar de maneira mais precisa a gestão de faces positiva e negativa entre os interlocutores.

4. Considerações finais

Os estudos a respeito da impolidez têm mobilizado muitas abordagens que buscam dar conta de sua materialidade e funcionamento. Nessa perspectiva estão inseridas as abordagens interacionais de estudo da (im) polidez, como a proposta por Culpeper, e também a abordagem do Modelo de Análise Modular, teoria discursiva cujos recursos descritivos e metodológicos possibilitam entender de maneira mais abrangente a construção desses discursos. Com base nessas perspectivas, foi possível verificar as estratégias de impolidez positiva (nomeação depreciativa, xingamentos, negar associação) e de impolidez negativa (associar o outro a algo negativo, ridicularizar, não levar a sério, assustar). As estratégias utilizadas e explicitadas por meio das relações discursivas indicam que mais do que apenas comentar um evento noticiado, os interactantes utilizam argumentos para reforçar os seus pontos de vista. Isso foi possível observar a partir da análise do “perfil relacional do texto” que indica uma predominância desse tipo de relação. Além disso, a argumentação apresentada pelos interactantes recorre às estratégias de impolidez na tentativa de intensificá-la. Com isso, é possível observar que a impolidez é um recurso utilizado para reforçar os pontos de vista apresentados pelos interactantes o que pode indicar que os interactantes estão interessados

também em “agir” sobre o outro, na tentativa de alterar a sua percepção sobre determinado evento do mundo, mesmo que isso ocorra por meio de ações impolidas.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1985[1929].

BROWN, Penelope e LEVINSON, Stephen. **Politeness: Some Universals in Language Usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BALOCCO, Anna Elizabeth e SHEPHERD, Tania Maria Granja. **A violência verbal em comentários eletrônicos: um estudo discursivo-interacional**. D.E.L.T.A., 33.4, 1013-1037, 2017.

Culpeper, Jonathan. **Towards an anatomy of impoliteness**. Journal of Pragmatics **25**: 349-367, 1996.

CULPEPER, Jonathan. **Impoliteness and entertainment in the television quiz show: The Weakest Link**. Journal of Politeness Research, 25: 35-72, 2005.

CULPEPER, Jonathan. **Impoliteness: using language to cause offense**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

CUNHA, Gustavo Ximenes. **Para entender o funcionamento do discurso: uma abordagem modular da complexidade discursiva**. Curitiba: Appris, 2014.

CUNHA, Gustavo Ximenes. **O impacto da dimensão situacional do discurso sobre a articulação textual**. Calidoscópico, 15(2): 375-387, 2017.

CUNHA, Gustavo Ximenes. **Estratégias de impolidez como propriedades definidoras de interações polêmicas**, D.E.L.T.A., 35-2, 1-28, 2019.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2014 [1959].

GRICE, Herbert Paul. **Lógica e conversação**. In: DASCAL, Marcelo. **Fundamentos metodológicos da Linguística**. Campinas: Editora da UNICAMP: v. 4. 81-103, 1982 [1975].

MARINHO, Janice Hlena Chaves. **Uma abordagem modular e interacionista da organização do discurso**. Revista da Anpoll, n. 16. São Paulo, jan./jun. 2004, p. 75-100.

Pereira, Wilma Maria. **Os imaginários sociodiscursivos na argumentação sobre a homossexualidade na revista Ultimato**. Universidade Federal de Viçosa (Dissertação de Mestrado), 2014.

ROULET, Eddy. **La description de l'organisation du discours: du dialogue au texte**. Paris: Didier, 1999.

ROULET, Eddy; FILLIETTAZ, Laurent; GROBET, Anne. **Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours**. Berne: Lang, 2001.