

Soraya Maria Romano Pacífico
Fabio Scorsolini-Comin
Organizadores

O DISCURSO EM NÓS: MEMÓRIA E SUBJETIVIDADE



**O DISCURSO EM NÓS:
MEMÓRIA E SUBJETIVIDADE**

Este livro foi escrito pelo grupo ISADE (Inquietações sobre Autoria, Argumentação, Discurso e Ensino), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e sediado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), tendo como coordenadora a Profa. Dra. Soraya Maria Romano Pacífico.

A obra homenageia duas linguistas deste grupo falecidas nos anos de 2020 e 2022: *Isadora Maria Romano Pacífico* e *Noilma Alves Martins*. Na primeira parte do livro, recuperamos as memórias dessas jovens linguistas e capítulos por elas escritos no processo formativo no campo da Análise do Discurso de linha francesa, matriz teórica que orienta este grupo de pesquisa. Posteriormente, são trazidos capítulos produzidos por integrantes do grupo e que marcam o engajamento desses pesquisadores e dessas pesquisadoras nos campos da Linguística, da Análise do Discurso e, especificamente, em relação aos temas da autoria, da argumentação e do ensino.

Agradecemos ao apoio institucional da FFCLRP-USP, do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Educação, Informação e Comunicação desta unidade, bem como a todos os interlocutores que, de algum modo, fazem-se presentes nesse nosso dizer. Agradecemos, ainda, ao CNPq e à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo financiamento dos estudos aqui reunidos.



**Soraya Maria Romano Pacífico
Fabio Scorsolini-Comin
(Organizadores)**

**O DISCURSO EM NÓS:
MEMÓRIA E SUBJETIVIDADE**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

P117 Pacífico, Soraya Maria Romano

O discurso em nós: memória e subjetividade / organizado por Soraya Maria Romano Pacífico, Fabio Scorsolini-Comin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 314p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0907-4 [Impresso]

978-65-265-0970-8 [Digital]

1. Análise do Discurso. 2. Subjetividades. 3. Educação. 4. Linguística. I. Scorsolini-Comin, Fabio (Org.). II. Título.

CDD – 410

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Comissão Editorial: Ana Isabel de Sousa Ferreira Pinto (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal); Joelma Aparecida Bressanin (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil); Lucília Maria Abrahão e Sousa (Universidade de São Paulo, Brasil)

Revisão de Língua Portuguesa: Fabio Scorsolini-Comin e Soraya Maria Romano Pacífico

Revisão de normas: Livia Porto Zocco e Maria Cristina Manduca Ferreira

Ilustração da capa: Lucília Maria Abrahão e Sousa

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Este livro é dedicado às linguistas
Isadora Maria Romano Pacifico e Noilma Alves Martins,
que se farão sempre presentes em nosso dizer.

SUMÁRIO

Um prefácio em nós	9
<i>Lucília Maria Abrahão e Sousa</i>	
Se as coisas fossem outras	15
<i>Fabio Scorsolini-Comin</i>	
Que a sua presença me fale cada vez mais	21
<i>Michel Luis da Cruz Ramos Leandro, Thaís Silva Marinheiro de Paula, Ana Caroline Del Bem Caldas, Rita de Cássia Constantini Teixeira e Fabio Scorsolini-Comin</i>	
A mídia como dispositivo de poder: os <i>impeachments</i> no Brasil em discurso	31
<i>Isadora Maria Romano Pacífico</i>	
Os genéricos discursivos no Ensino Médio: tensionamentos para a pesquisa com o discurso de sujeitos-alunos sobre linguagem escrita e educação	51
<i>Noilma Alves Martins</i>	
A língua em (per)curso	73
<i>Rita de Cássia Constantini Teixeira</i>	
Materialidade não verbal: o mundo digital discursivizado pelo imagético na escola	83
<i>Jacqueline Meireles Ronconi e Soraya Maria Romano Pacífico</i>	
O <i>blog</i> como lugar de inscrição e de subjetividade: sentidos em disputa	103
<i>Maria Aparecida de Souza Carvalho</i>	
As doze lendas de Clarice Lispector: autoria em discurso	121
<i>Fabio Scorsolini-Comin e Soraya Maria Romano Pacífico</i>	

Lula sem cabeça: o discurso de sujeitos-alunos da educação infantil em contato com lendas de angústia do folclore brasileiro	143
<i>Gabriella Viccari e Soraya Maria Romano Pacífico</i>	
Sujeitos, sentidos e argumentação sobre o brincar: uma perspectiva da Análise do Discurso	163
<i>Ana Caroline Del Bem Caldas</i>	
Sentidos produzidos por sujeitos-alunos sobre o que é poesia: entre a paráfrase e a polissemia	183
<i>Michel Luís da Cruz Ramos Leandro</i>	
Literatura e argumentação na educação infantil	203
<i>Ana Rubia da Silva Vieira e Soraya Maria Romano Pacífico</i>	
Os sentidos sobre família e a emergência da subjetividade na escrita infantil	221
<i>Juliana Aparecida Possidônio</i>	
Práticas discursivas argumentativas no contexto escolar: uma proposta a partir do gênero vídeo-minuto	243
<i>Valéria Fernandes Turci</i>	
Leitura e escrita em discurso: sentidos produzidos na Educação de Jovens e Adultos	263
<i>Cátia Fátima Nunes Santana Alves</i>	
Discurso e memória: ruptura e ressignificação do corpo vítima de <i>bullying</i>	281
<i>Thaís Silva Marinheiro de Paula</i>	
Violência escolar em discurso na mídia brasileira	295
<i>Ana Beatriz Gomes Margonari, Marina Colli de Oliveira e Murilo Guimarães Gonçalves</i>	
Sobre as autoras e os autores	309

UM PREFÁCIO EM NÓS

Lucília Maria Abrahão e Sousa¹

Não havia como fugir. Os dias que ela forjara haviam-se rompido na crosta e a água escapava. Estava diante da ostra. (...) seu coração se enchera com a pior vontade de viver. (Clarice Lispector, 1998, p. 27)²

Uma advertência primeira ao leitor: esse prefácio não dá conta da empreitada, é uma tentativa não-toda e incompleta de dizer do amor. Amor à palavra e à pesquisa, aos encontros e à ruptura de fios e nós durante o ato de costurar, ao bordado da vida possível no ambiente acadêmico, à passagem das horas que vão se dissolvendo lentamente e restam e, sobretudo, amor às imagens que nunca se apagam. No conto *Amor*, Clarice Lispector dá corpo à personagem Ana, em torno da qual sideram efeitos de presença, encanto, susto e horror.

Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, mas essas apenas. E cresciam árvores. Crescia sua rápida conversa com o cobrador de luz, crescia a água enchendo o tanque, cresciam seus filhos, crescia a mesa com comidas, o marido chegando com os jornais e sorrindo de fome, o canto importuno das empregadas do edifício. Ana dava a tudo, tranquilamente, sua mão pequena e forte, sua corrente de vida. (Lispector, 1998, p. 19).

¹ Linguista. Doutora em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Possui Livre Docência em Ciência da Informação pela mesma instituição. Professora Associada do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da FFCLRP-USP. Especialista em Análise do Discurso e psicanálise. Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Discurso e memória: movimentos do sujeito", cadastrado junto ao Diretório de Grupos do CNPq. Membro do Fórum do Campo Lacaniano de São Paulo. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

² Todas as citações deste prefácio foram retiradas do conto *Amor*, de Clarice Lispector, publicado no livro *Laços de família*. LISPECTOR, C. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 135 p.

Com mão pequena e forte, atravessamos e seguimos na corrente(za) da escrita, científica ou literária; é ela que nos enlaça, abraça e faz elo, presentificando os que estão e os que partiram.

As sementes, as árvores e a escrita também dão notícias da presença do imponderável, o susto, o mal encontro e o inominável. As primeiras podem não nascer, as segundas podem tombar e a terceira conta com a incompletude e equívocidade.

Ana ainda teve tempo de pensar por um segundo que os irmãos viriam jantar — o coração batia-lhe violento, espaçado. Inclinação, olhava o cego profundamente, como se olha o que não nos vê. Ele mastigava goma na escuridão. Sem sofrimento, com os olhos abertos. O movimento da mastigação fazia-o parecer sorrir e de repente deixar de sorrir, sorrir e deixar de sorrir — como se ele a tivesse insultado, Ana olhava-o. E quem a visse teria a impressão de uma mulher com ódio. Mas continuava a olhá-lo, cada vez mais inclinada — o bonde deu uma arrancada súbita jogando-a desprevenida para trás, o pesado saco de tricô despencou-se do colo, ruiu no chão — Ana deu um grito, o condutor deu ordem de parada antes de saber do que se tratava — o bonde estacou, os passageiros olharam assustados. (Lispector, 1998, p. 21-22).

O mesmo impacto que faz a sacola de compras se romper e as gemas se separarem das claras, também destitui as nossas certezas diante dos (des)encontros e dos trajetos de nossas viagens. Esquecemos que há cegos, que chicletes podem ser mascarados por eles, que o assombro de um sorriso existe intervalado com o não-riso, que os insetos fazem orquestra no jardim, que um esquilo pode de súbito saltar na sombra, que tudo pode rasgar-se num instante e que, exatamente por tudo isso, há possibilidade de uma janela de afetos se abrir de modo diferente, deixando enquadrar outra paisagem e conservando o imperativo de uma presença. “A vastidão parecia acalmá-la, o silêncio regulava sua respiração. Ela adormecia dentro de si.” (Lispector, 1998, p. 24).

No caso desse livro-homenagem, nossa borda de dizer vivifica a permanência, presença e promessa de nomes próprios que seguem a nos agasalhar em abraços diários. Como um adormecimento dentro de nós mesmos em um canto (e aqui vale a polissemia) de palavrar. Sim, Isadora Romano Pacífico é um deles! A lembrança dela faz aconchego em quem a conheceu, escancarando um sorriso largo maior que a linha do horizonte, azul com tons de lilás. A leveza de menina que conhece asas. Graça, suavidade e delicadeza estavam nela porque bem antes de ser lhe foram ditas como tal. Ora, com Freud, aprendemos que o filhote de

humano é frágil e dependente de um ajudante alheio que possa cuidar, amparar e nomear o mundo para ele, tarefa primeva de cuidado e proteção. Na voz da mãe, a promessa da chegada e a tessitura de belezas e escritos que poderiam vir a ser criam uma memória sobre o viver, a natureza e a palavra que estão em curso nas descobertas de Ana no trajeto de bonde. Uma gravidez protegida por palavras de bendizer, e fez-se carne. É amor que se chama isso que espalha ternura? Conhecer essa pesquisadora ainda menina e vê-la crescer à medida que os cabelos dela desciam pelos ombros é afeto puro, coisa de prender o instante entre os dedos, para sempre.

Depois do jantar, enfim, a primeira brisa mais fresca entrou pelas janelas. Eles rodeavam a mesa, a família. Cansados do dia, felizes em não discordar, tão dispostos a não ver defeitos. Riam-se de tudo, com o coração bom e humano. As crianças cresciam admiravelmente em torno deles. E como a uma borboleta, Ana prendeu o instante entre os dedos antes que ele nunca mais fosse seu. (Lispector, 1998, p. 28).

Noilma Alves Martins foi também presença doce e sensível nas reuniões de estudo e interlocuções sobre discurso, sujeito e psicanálise. Com um olhar discreto, presença elegante e afável, é um dos elos que me aproximou do conjunto de orientandas da Profa. Soraya Maria Romano Pacífico e das questões relacionadas aos temas argumentação, autoria e discurso pedagógico. Grupo este que apresenta um conjunto rico e responsável de trabalhos, cuja relevância social, científica e política atravessa os corredores das escolas nem sempre quentes de interrogações e de personagens como Ana; e vai além das salas de aula, pela forma como tal conjunto contribui com a formação docente.

O Prof. Fabio Scorsolini-Comin e a coordenadora do grupo ISADE (Inquietações sobre Autoria, Argumentação, Discurso e Ensino) apresentam um trajeto de pesquisas consistentes, marcadas pelo rigor teórico e metodológico, pelos gestos de leitura sustentados em conceitos teóricos bem desenhados e pelas análises que muito têm a acrescentar aos campos do discurso e da educação.

Há um conjunto de trabalhos que se debruçam sobre as discursividades e os modos de produção e circulação de saberes com o uso dos celulares e das redes dentro da escola, e com a entrada da escola nas várias instâncias de gestão do arquivo nas plataformas eletrônicas. A inscrição da cultura do digital nos modos de ensinar e aprender, além de

ler e escrever, comparecem na forma de o sujeito se posicionar na e para além da sala de aula em *blogs*, sites e redes sociais.

Outros capítulos apresentam as vozes dos sujeitos-alunos em suas produções escritas e imagéticas, trazendo a produção daqueles que usualmente são silenciados nos materiais didáticos e nos livros editorialmente feitos para fazer circular apenas a posição institucional normatizadora da escola. Com desenhos, escritos, anotações e transcrições da oralidade, é possível escutar os modos de constituição desses discursos produzidos por aqueles que ocupam a posição de quem pode saber e dizer sobre seu mundo.

Comparecem, ainda, trabalhos que tomam o literário como centro da escuta do sujeito escolar na forma de lendas indígenas, lendas do folclore brasileiro, poemas, contos clássicos infantis, samba-enredo; todos tocam de certa forma as mesmas bordas, quais sejam, a forma como o discurso lúdico e o poético produzem efeitos de reviramentos dos sentidos estabilizados e cristalizados por força da repetição como únicos possíveis.

Por fim, há ainda trabalhos sobre o brincar em obras de Cândido Portinari, sobre os depoimentos de alunos a respeito de violências sofridas na escola, sobre o conceito de letramento na Educação de Jovens e Adultos, convocando o leitor a refletir sobre sujeito, memória, autoria nos discursos da oralidade e da escrita.

Todos os textos se enfeixam em um painel conceitual, que mobiliza o legado de Pêcheux e Orlandi na tessitura da Análise do Discurso francesa e brasileira e que se estende pelas noções de memória discursiva, sujeito, ideologia, formações sociais, discurso e efeitos de sentidos. Todos compõem um bordado de fios que se encontram mantendo a singularidade de cada um, ao mesmo tempo em que, unidos, desenham uma imagem linda. Um nós a atravessar o céu e inferno da escrita e da produção intelectual, desfiando outro trajeto de bonde (diferente do realizado por Ana e próximo também) durante o qual susto, surpresa, horror e encanto se emendam. Tal como o encontro com o cego mascarando chicletes, o nós desdobra-se na relação de um sujeito discursivo com outro(s), nos quais se ampara para poder enunciar, aos quais se remete constantemente para poder seguir dizendo e enfrentando os sentidos do mundo, para os quais escreve e publica, Isadora e Noilma.

Nessa direção, talvez Clarice possa ecoar:

Ela continuou sem força nos seus braços. Hoje de tarde alguma coisa tranquila se rebentara, e na casa toda havia um tom humorístico, triste. É hora de dormir, disse ele, é tarde. Num gesto que não era seu, mas que pareceu natural, segurou a mão da mulher, levando-a consigo sem olhar para trás, afastando-a do perigo de viver. Acabara-se a vertigem de bondade. E, se atravessara o amor e o seu inferno, penteava-se agora diante do espelho, por um instante sem nenhum mundo no coração. Antes de se deitar, como se apagasse uma vela, soprou a pequena flama do dia. (Lispector, 1998, p. 29).

Deslocando a narrativa clariciana e mobilizando outros efeitos de sentido a partir do final proposto para Ana, esse livro assopra a flama do dia, da noite e da escrita, não para apagá-la, mas para que a brasa do desejo produza ainda mais luz e calor em nome nosso, do nós que sustenta os outros que seguimos amando. Boa leitura a todos.

SE AS COISAS FOSSEM OUTRAS

Fabio Scorsolini-Comin

Apertava o coração. Ele estava lá, sem a minha tranquilidade. Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro. Soubesse – se as coisas fossem outras. E fui tomando ideia.

(Guimarães Rosa, 1988a, p. 36).

Este livro não é uma coletânea de capítulos sobre as pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento por um grupo de pesquisadores e pesquisadoras na área da linguagem. Talvez essa seja uma descrição já esgarçada de um gênero bastante comum nos cursos de pós-graduação brasileiros que emerge como forma de dar visibilidade e publicidade a uma gama de estudos produzidos do lado de dentro da universidade, em uma margem que, historicamente, em nosso país, “deu pé” para poucos.

Tomando essa descrição como sendo mais ou menos estável para esse gênero, o livro que aqui se apresenta surge a partir de um argumento substancialmente diferente: embora estejamos costurando esse gênero a partir de diferentes mãos e entrelaçamentos que tomam por base as pesquisas por nós desenvolvidas na universidade, queremos iluminar os tantos “nós” constitutivos desse dizer. Em que pese a polissemia e a polifonia desse “nós”, ao mesmo tempo pronome e substantivo, partimos da necessidade de celebração da palavra, da linguagem, do encontro e da possibilidade de existirmos – e continuarmos.

Enquanto pronome, esse “nós” é quase incalculável. Quantos somos? Com quantos falamos? Com quem caminhamos? Quem está ao nosso lado? A polifonia aqui nos ajuda a partir da metáfora de um rio que não tem bordas. Até onde vai ou pode escorrer esse rio? Não sabemos. Suas bordas “infinitas”, em uma ilusão promovida pela linguagem e pelo olhar, ampliam exponencialmente nossos interlocutores e as vozes que nos atravessam. Com quem conversamos? Com quantos conversamos para produzir esse dizer? De modo que, inevitavelmente, esse dizer é

“nosso”, pronome possessivo que, assim como a borda do rio, tende ao infinito.

Somos, muito provavelmente, muitos e muitas. Impossível organizar um livro com todo esse “nós”. Mas, pela linguagem, legitimamos esse “nós”, em uma perspectiva não apenas de referência a quem já esteve conosco ou nos antecedeu, mas, inclusive, com aqueles que ainda hão de vir, em um “nós” suficientemente elástico e que permite ao infinito a inclusão do outro. Somos muitos e muitas.

Enquanto substantivo, esse “nós” também nos escapa: e quem haveria de supor que a linguagem poderia ser controlada? Quantos nós nos atravessam, nos atravancam, nos emaranham e, ao mesmo tempo, nos aproximam uns dos outros?

Pensando no fazer da pesquisa, muitos são os nós que se produzem ao caminhar: por onde seguir, com quem seguir, quais escolhas, enfim, uma infinidade de nós que, vez ou outra, encontram uma forma de serem desfeitos. Para além dos elementos que constituem a pesquisa, da qual este livro é signatário, lidamos com os nós que ultrapassam os problemas cotidianos do fazer investigativo. Uma pesquisa conduzida por humanos e com humanos, pela linguagem e com a linguagem, inevitavelmente, é composta por nós.

Esses nós, por mais que possam ser considerados como pontos de inflexão e de difícil transposição, também podem revelar a força desses emaranhados e de como a nossa proximidade também nos alimenta. Parece paradoxal, portanto, que os mesmos nós que parecem impedir o nosso caminhar e a nossa fruição também sejam os que nos permitem a proximidade, a reflexão, a novidade e a materialização do nosso dizer.

Diante de um nó não se pode simplesmente caminhar. Por isso o nó nos obriga, ainda que temporariamente, a parar.

Esse livro é fruto de algumas paradas diante de nós que se apresentaram. Processo semelhante ao nomeado por Guimarães Rosa como o “nalgir-se” (Martins, 2021), desejoso de alguma volta, de se “voltar para o coração”. Nesses momentos e em suas tantas voltas, foi importante ultrapassar os sentidos dicionarizados do substantivo, recorrendo à força inerente ao pronome. E, juntos, pudemos continuar a tecer nossos nós.

A força desse livro não reside apenas nas pesquisas partilhadas, mas nas pessoas e nas memórias presentes em cada capítulo. A própria criação do grupo de pesquisa ISADE (Inquietações sobre Autoria,

Argumentação, Discurso e Ensino) nasceu desse momento de parada diante de um nó. Ao nos entrelaçarmos, pudemos, então, dar nome a esse “nós”. E foi assim que o ISADE foi renomeado em 2021, simbolizando não só um renascimento, mas também sua continuidade, em uma caminhada com e a partir dos tantos nós em nosso dizer e em nosso fazer.

Um grupo que se levanta sobre a égide da inquietação, obviamente, não se compromete com qualquer estabilidade do dizer. Continuamos, por “nós”, pelos nossos, para os que ainda virão. E foi “tomando ideia”, como escreve Guimarães Rosa, que esse livro também nasceu – ou que tomamos assento na canoa que nos conduz à margem infinita, “rio abaixo, rio a fora, rio a dentro (...)” (Guimarães Rosa, 1988a).

Este livro está organizado em dois momentos. No primeiro deles, de caráter memorial, celebramos a existência, a produção e a memória de duas jovens linguistas que fizeram e fazem parte do grupo: Isadora Maria Romano Pacífico e Noilma Alves Martins. Compartilhamos, aqui, após um texto de homenagem produzido pelo grupo, dois importantes capítulos escritos por essas pesquisadoras da análise do discurso, textos que as trazem para perto de nós, textos que as projetam para o incontrolável campo da linguagem. Suas contribuições podem, aqui, ser partilhadas e ampliadas, em um diálogo que não pretende se findar com esse gênero coletânea, mas, justamente, alçar novos voos.

Isadora se faz presente com o capítulo “A mídia como dispositivo de poder: os *impeachments* no Brasil em discurso”, resultado de sua pesquisa de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” no ano de 2020. Já Noilma se faz presente com o capítulo intitulado “Os genéricos discursivos no ensino médio: tensionamentos para a pesquisa com o discurso de sujeitos-alunos sobre linguagem escrita e educação”, que narra o início do seu percurso no doutorado, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo no ano de 2021.

Esses capítulos não se mostram como “póstumos”, mas, justamente, em acontecimento. Aonde podem chegar? Na borda infinita desse rio chamado vida, ambas as pesquisadoras continuam a se aproximar e, pelo efeito da memória, acompanhar tudo o que virá. Esse

livro nasceu por elas, para elas e por todos os “nós” que hão de celebrá-las não só aqui, mas em todos os caminhos por se fazer.

Na segunda parte do livro, apresentamos capítulos escritos pelos membros do ISADE: Ana Beatriz Gomes Margonari, Ana Caroline Del Bem Caldas, Ana Rubia da Silva Vieira, Cátia Fátima Nunes Santana Alves, Fabio Scorsolini-Comin, Gabriella Viccari, Jacqueline Meireles Ronconi, Juliana Aparecida Possidônio, Maria Aparecida de Souza Carvalho, Marina Colli de Oliveira, Michel Luis da Cruz Ramos Leandro, Murilo Guimarães Gonçalves, Rita de Cássia Constantini Teixeira, Soraya Maria Romano Pacífico, Thaís Silva Marinheiro de Paula e Valéria Fernandes Turci. Esses capítulos atravessam diferentes temas, mas com o foco compartilhado na análise do discurso de linha francesa e nas suas ressonâncias nos campos da autoria, da argumentação e da educação.

Como poderá ser observado, a maioria desses capítulos traz à baila a tentativa de construir uma análise do discurso que não se acanhe diante dos “nós”, mas que, justamente, se inquiete diante deles. É assim que a escola, por exemplo, não é retratada como um campo de aplicação e de fazer do pesquisador da linguagem, mas um campo de coprodução, de partilha e de atualização constante do que pode ser essa linguagem, dos múltiplos efeitos de sentido dos quais podemos ser, em alguma medida, inquietos observadores e copartícipes.

Não compartilhamos, aqui, apenas possibilidades desse fazer articulado à vida concreta nas mais diferentes acepções que uma sala de aula pode ter, mas como a escola e, de modo mais amplo, a educação, funcionam como espelhos que refletem, refratam e ampliam ao infinito o que pode ser essa linguagem para além das margens nas quais tradicionalmente a enquadrámos. O que pode esse rio-linguagem?

Se os sentidos podem ser sempre outros (Orlandi, 2007), como nos ensina a análise do discurso, as coisas também podem ser outras. É por isso que não necessariamente nos filiamos à resposta quase automática de tentarmos desatar os nós quando estes se apresentam em nossos caminhos. Aqui optamos por levá-los, alguns deles, conosco, à espreita de que possam, quiçá, ser reescritos, reinterpretados, ressignificados, reemaranhados, tomando até mesmo a forma de um pronome que existe justamente para não deixar ninguém de fora. A exemplo das margens, infinitas, podendo ser, “outra vez em quando, a Alegria” (Guimarães Rosa, 1988b).

Signatários desse grupo, permanecemos assujeitados não apenas à ideologia e aos efeitos de sentido, como nos ensinam Michel Pêcheux e seus seguidores aqui referidos, mas às múltiplas e incansáveis inquietações que nos farão, enquanto durarem a estrada e a nossa capacidade de afetação diante desse caminhar, produzir novos sentidos sobre “nós” e sobre esse rio-linguagem sempre destinado a desembocar no mar.

Referências

GUIMARÃES ROSA, J. A terceira margem do rio. *In*: GUIMARÃES ROSA, J. **Primeiras estórias**. 40. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988a. p. 32-37.

GUIMARÃES ROSA, J. As margens da alegria. *In*: GUIMARÃES ROSA, J. **Primeiras estórias**. 40. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988b. p. 7-12.

MARTINS, N. S. **O léxico de Guimarães Rosa**. 3. ed. rev. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

QUE A SUA PRESENÇA ME FALE CADA VEZ MAIS¹

Michel Luis da Cruz Ramos Leandro
Thaís Silva Marinheiro de Paula
Ana Caroline Del Bem Caldas
Rita de Cássia Constantini Teixeira
Fabio Scorsolini-Comin

Em memória das sempre presentes: Isadora Maria
Romano Pacífico e Noilma Alves Martins

Que a força do medo que tenho
não me impeça de ver o que anseio
que a morte de tudo em que acredito
não me tape os ouvidos e a boca
pois metade de mim é o que eu grito
a outra metade é silêncio
Que a música que ouço ao longe
seja linda ainda que tristeza
que a mulher que amo seja pra sempre amada
mesmo que distante
pois metade de mim é partida
a outra metade é saudade. (...)
Que não seja preciso mais do que uma simples alegria
pra me fazer aquietar o espírito
e que o seu silêncio me fale cada vez mais
(Oswaldo Montenegro, *Metade*)

Como lidar com a perda de alguém que amamos? Não é um questionamento fácil de ser respondido. No entanto, por meio dele é possível tecer algumas reflexões, entre elas: a de que a saudade não pode

¹ Este texto foi produzido por muitas mãos e a partir de muitas memórias. Agradecemos, sobretudo, a duas mães que se dispuseram a compartilhar conosco um pouco dessas memórias, sempre vivas, de suas filhas. À Soraya Maria Romano Pacífico, mãe da Isadora, e à Dona Maria José Martins Alves, mãe da Noilma, o nosso agradecimento. A força dessa partilha nos permitiu escrever este texto. Esperamos que os sentidos aqui indiciados possam ecoar para sempre, dando leveza e colorindo de esperança os momentos em que a falta se fizer mais presente.

ser confundida com a dor, apesar da dor, muitas vezes, espreitar a saudade. É a difícil lucidez nesta implacável separação entre aquilo que nos faz sofrer *versus* aquilo que confirma a existência do que é mais bonito no humano: a capacidade de deixarmos como herança, quando partirmos, a saudade naqueles que ficaram. Isso porque onde há afeto, anula-se qualquer possibilidade de esquecimento. E não esquecer é o ato de resistência mais poderoso que podemos fazer para homenagear alguém que não está mais aqui, fisicamente, conosco.

Na canção “Pedaço de mim”, escrita por Chico Buarque na década de 1970, temos a possibilidade da materialização de sentidos que evocam a dor e a saudade: *“Oh, pedaço de mim, Oh, metade arrancada de mim, leva o vulto teu, que a saudade é o revés de um parto, a saudade é arrumar o quarto, do filho que já morreu”*. Aqui, colocamo-nos no lugar discursivo de uma mãe ou um pai que arruma o quarto do filho que faleceu. Essa “metade arrancada”, esse “pedaço de mim” reverberam sentidos de uma cena terrível. Entretanto, é preciso reafirmar a tese: antes da dor, presença implacável em quem perde um ente querido, existe a saudade – palavra genuinamente “nascida” da língua portuguesa.

É preciso, então, conceituar a saudade, o que não é algo fácil. A saudade significa o contrário da morte: indica amor, virtude, gratidão. A saudade é o testemunho da conexão entre pessoas. A saudade é uma lacuna que não se preenche, também não é vazio, mas, sim, transbordamento de sentidos, por vezes, iridescentes baços, assim como a contradição deve ser. A saudade é a ausência atormentada de quem glorifica a existência de uma memória: contradição, mais uma vez.

A saudade é o impacto do outro em nós, de quando sentimos a plenitude da felicidade, nas horas simples do dia, enquanto compartilhávamos a nossa vida com alguém. A saudade é tudo aquilo que ficou em nós em relação à pessoa que partiu e, por isso mesmo, mais uma vez citando a letra de Chico Buarque: *“a saudade dói como um barco, que aos poucos descreve um arco, e evita atracar no cais”*.

Não é uma tarefa fácil separar a dor da saudade. Mas não se pode confundi-las. Nem toda dor indica saudade. E a saudade é a possibilidade de viver o silêncio, não o da falta de som, mas o silêncio constitutivo da linguagem argumentado por Orlandi (1997). A perda de alguém muito querido provoca, inevitavelmente, a falta do que ter o que dizer ou, até mesmo, um dizer que não consegue materializar o que se vive/sente.

No entanto, a mesma pesquisadora argumenta que o homem está condenado a significar (Orlandi, 1997), não há escapatória. E, por mais que relutemos, dizer sobre as memórias de alguém que partiu, pode, sim, ser um modo de lidar com a dor, fazendo com que “brilhe” mais a saudade (não sem dor).

Portanto, descrever (algumas) memórias sobre a Isadora e sobre a Noilma é uma oportunidade de registrarmos os laços estabelecidos que ultrapassam qualquer finitude: Isadora e Noilma vivem em nossos corações! E ninguém morre quando o explodir das memórias vazam, transcendem qualquer esforço explicável, em que, conforme escreveram Roberto Mendes e Jorge Portugal na canção “Vila do adeus”: *“E a saudade então flutua, como bólido luzente, dentro dela a gente vai”*.

E vamos pela nau da “terceira margem do rio”, lugar das significâncias: Isadora Maria Romano Pacífico é uma de nós! Formou-se em Letras (Licenciatura e Bacharelado em Língua Portuguesa, Espanhol e Inglês) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na cidade de Araraquara, no ano de 2014. Na mesma instituição, realizou seu Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa, concluído no ano de 2020. Foi membro do GEADA (Grupo de Estudos de Análise do Discurso), grupo que desenvolve estudos sobre Análise do Discurso a partir dos trabalhos de Michel Foucault e está sediado na Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara, da UNESP. A sua dissertação de mestrado, intitulada “A mídia como dispositivo de poder: os *impeachments* no Brasil em discurso”, foi orientada pela Profa. Dra. Maria do Rosário Valencise Gregolin. Aqui nesta obra trazemos, no próximo capítulo, um recorte dessa importante pesquisa.

Isadora foi uma mulher-pesquisadora de postura firme e discurso teórico que espalhava conhecimento e sabedoria, agarrada aos sentidos de luta, de discernimento, de direitos à argumentação nas relações de forças tão desiguais que tanto a afetavam. No ano de 2021, o Prof. Dr. Marco Antonio Almeida Ruiz e a Profa. Dra. Lucília Maria Abrahão e Sousa, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, dedicaram à memória de Isadora o número temático da revista *Linguasagem*, intitulado “Resistências pelo poético e pelo político: discursos na contemporaneidade brasileira”. Na dedicatória, afirmaram: *“In memoriam* da nossa querida Isadora Romano Pacífico, cuja alegria de saber e de pesquisar nos acompanha, inspira e ilumina em nossas formas de resistência” (Ruiz; Sousa, 2021, p. 1). Essa

dedicatória guarda grande proximidade com o percurso intelectual de Isadora.

Em sua dissertação, analisou como a mídia corporativa e a mídia alternativa discursivizaram os *impeachments* de Fernando Collor de Mello, em 1992, e de Dilma Rouseff, em 2016. Na composição de seu *corpus*, selecionou indícios a partir de manchetes, reportagens e capas de revistas, em um denso trabalho de arquivo. Como poderemos ler mais detidamente no capítulo em sequência, o texto verbal e as imagens são peças fundamentais na constituição de sentidos circulantes nesses meios midiáticos, permitindo a análise desses eventos de alta relevância para a política nacional. Segundo Isadora,

observar discursos produzidos em lugares distintos se justifica pela possibilidade de demonstrar a dispersão dos discursos sobre o político na atualidade, ou seja, analisar o mesmo acontecimento discursivo em mídias com posicionamentos diferentes contribui para que possamos encontrar discursos que, segundo nossa hipótese, representam várias vozes sociais (Pacífico, 2020, p. 19).

Desse modo, Isadora pretendeu, com a sua dissertação, observar as simultaneidades e multiplicidades que se entrecruzam, fazendo com que sentidos históricos já existentes sobre os *impeachments* se atualizassem, encontrando em seu estudo uma voz atual e atuante, engajada em seus diferentes posicionamentos.

Para além de sua vinculação formal à UNESP e ao seu Programa de Pós-graduação de origem, Isadora, de modo muito especial, também se aproximou de outro grupo de pesquisa que estuda autoria, argumentação e ensino na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa. A partir dessa experiência, foi homenageada com o projeto de cultura e extensão universitária “Ateliê Audiovisual Isadora Maria Romano Pacífico: Memória em Discurso”, dedicado à exibição e à discussão sobre diferentes filmes e produtos audiovisuais, sempre articulando questões candentes no campo da educação e da Análise do Discurso.

Em sua trajetória acadêmica, diversos laços puderam ser tecidos, implicando sua pesquisa em seu viver. Foi assim que acolheu e foi acolhida pelo grupo de pesquisa ISADE (Inquietações Sobre Autoria, Argumentação, Discurso e Ensino), sediado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, sob

liderança da Profa. Dra. Soraya Maria Romano Pacífico, sua mãe e grande inspiração profissional.

Não somente em sua escrita, mas em toda a sua vida, vivenciou momentos ricos de fruição, de brincadeiras e de contato mais próximo com a arte em suas diversas manifestações: na literatura, na música, na descoberta dos museus, no alubrimento diante da palavra. Desde que começou a ler e a escrever também teve início a sua paixão pelos livros. Foi na escola que deu os primeiros passos no campo da autoria, escrevendo histórias como “Letra por letra”, “A menina e o pássaro encantado” e “O querido Rolando”, este último em homenagem ao bisavô materno, um dos primeiros contatos da menina-autora com o sentimento de saudade e com a compreensão de que só podemos ser junto dos outros.

Desde a gestação, sua mãe mostrava-lhe o mundo que podia ver do lado de fora, em um momento de espera marcado por muita leveza. À época, 1992, a mãe voltara a estudar, dando início ao seu mestrado no mesmo campus da UNESP, na cidade de Araraquara, em que, anos depois, Isadora trilharia um caminho semelhante como linguista. Ao andar pelo campus, maravilhada com a maternidade, a mãe convidava aquela que ainda ia nascer: “– Olha, bebê, como tudo isso é lindo! Você vai nascer e conhecer tudo isso, você pode estudar aqui também”. Impossível contar sobre Isadora sem, portanto, narrar sobre a mãe que, desde sempre, apresentara o mundo das letras como uma possibilidade de ver e de produzir o próprio mundo.

A menina risonha e de olhos verdes encantava a mãe nas madrugadas. Era no quase silêncio desses momentos que a mãe novamente sentenciava: desejava que a filha fosse sempre feliz. Nas palavras da mãe – “*Você deveria se chamar feeeeliz, feeeeliz*” -, em uma tentativa de alargar os sentidos do termo e prolongando a experiência de fixar sua menina no tempo. Ser “*feeeeliz*” haveria de ser, portanto, mais do que ser “feliz”. Nos momentos de maior intimidade entre mãe e filha, durante a amamentação, é que as ideias vinham e inspiravam a mãe a escrever a sua dissertação, entrecortando o texto com a presença – e, por que não dizer, a autoria – de Isadora.

Em seu quarto, tudo permanece tal como ela deixou – “*os escritos, os porta-retratos, a decoração, tudinho*”. Como nos diz Mario Quintana (1987, p. 760): “*A gente continua morando na velha casa em que nasceu*”. Permanecem, ainda, as memórias de uma pessoa sensata, humana,

humilde, sonhadora, justa e que tentava ver a vida sem tanta dor. Nas palavras de sua mãe: *“Esse jeito dela de me ensinar a viver é o que me faz seguir hoje pensando que ela está sempre aqui comigo, onde eu estou ela está, me transmitindo essa luz, essa paz, essa possibilidade de ver o mundo com mais brilho. (...) Ela não era desse mundo, eu já ouvi muito isso nesses últimos três anos. Ela não tinha se contaminado pelo medo da violência. Ela via amor, bondade. Com esses olhos é que ela via o mundo”*.

Cresceu dedicando-se aos estudos e à escrita, sendo escolhida como oradora de sua turma ao concluir o ensino fundamental e o ensino médio. E foi a partir desse contato com as palavras, desde sempre, que optou por se tornar linguista. Apreciava escritoras como Hannah Arendt e Rupi Kaur, leituras estas que enriqueceram sua escrita e seu ser. Na faculdade, em 2014, foi premiada pelo seu projeto de iniciação científica intitulado “O ensino de redação em sites: diálogos em rede”, chancelando o seu desejo de seguir seus estudos na pós-graduação.

Aqui rememoramos os momentos de alegria, de bailes à fantasia, de celebrações de aniversário que duravam uma semana, de risadas gostosas, de cafés quentes, de cappuccinos doces, de sorvete coloridos e de viagens que puderam ser partilhados em sua marcante, porém breve, existência. Sua existência, no entanto, permanece em nossa memória, em nossos afetos, corporificados aqui neste livro a partir dos tantos laços por ela construídos. Por isso a importância de continuarmos a olhar para o tempo e nos recordar das inúmeras imagens que não estão apenas na memória de um dispositivo eletrônico, mas contornam a nossa memória com a suave e eterna lembrança, a lembrança dessa pessoa Is(adorá)vel que foi e sempre será a menina risonha e de olhos verdes destinada a ensinar sobre a felicidade.

Noilma Alves Martins é uma de nós! Formou-se em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2016, voltando-se às áreas de Psicologia Escolar e Educacional e Psicologia Clínica. Realizou seu Mestrado junto ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo no ano de 2019, com dissertação desenvolvida na linha de Processos Culturais e Subjetivação (Martins, 2019).

Em 2021, ingressou no Programa de Pós-graduação em Educação da mesma instituição, estudando temas como linguagem, linguagem escrita, subjetividade e sujeito na perspectiva teórica da Análise do Discurso de matriz francesa. Integrou o grupo que ajudou a nomear, o ISADE

(Inquietações sobre Autoria, Argumentação, Discurso e Ensino), além do grupo “Discurso e memória: nos movimentos do sujeito”, ambos cadastrados no Diretório de Grupos do CNPq e sediados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Noilma era uma pessoa que amava a vida e não somente a sua, mas tudo que tinha vida, sendo amável com as pessoas, animais e plantas. Era uma “apanhadora de desperdícios”, expressão do poeta Manoel de Barros, pois sabia que: “Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso” (Barros, 2015, p. 122).

Mas, para compreendermos mais esse sujeito-mulher, é preciso retornar e conhecer a menina Noilma. Filha de Maria José Martins Alves e de Noel Alves de Jesus, irmã de Noel Alves de Jesus Júnior. Morava em Ipameri (GO). Devido à sua saúde, os médicos não a deixaram frequentar a creche, mas isso não impediu seu interesse pelos livros, pela leitura e pelo conhecimento, tanto que, quando ingressou no espaço escolar, não só era muito dedicada e responsável com suas tarefas, como pelo caminho até à escola, ao lado de sua mãe, ia lendo cada palavra que via na rua. Era tão envolvida com o mundo literário que, quando lhe pediam para escolher um presente, seu pedido era específico e previsível: livros.

Um dia, dona Maria lhe perguntou o que gostaria de ser quando crescesse, ela respondeu que seria professora, depois mudou de ideia, disse que seria psicóloga. Mesmo sendo psicóloga, não se afastou de seu primeiro desejo que era a área de educação: empenhou-se tanto nas aulas de inglês que atuou como professora em uma escola de idiomas. Seu olhar para a educação ainda desejava mais, tanto que se tornou mestra em Psicologia pela Universidade de São Paulo, orientada pela Profa. Dra. Soraya Maria Romano Pacífico.

Em 2019, defendeu a dissertação “Subjetividade, escrita e escola: o discurso de sujeitos-alunos do 5º ano da Educação Básica”, na qual considera a importância da aprendizagem da linguagem escrita para a inserção dos sujeitos em sociedades letradas, mas não desconsidera a heterogeneidade do sujeito (Martins, 2019). Seu objetivo na dissertação foi investigar, por meio do discurso oral e da sua materialização escrita, os sentidos que alunos do 5º ano da Educação Básica de uma escola pública de Ribeirão Preto, estado de São Paulo, dão à linguagem escrita, especificamente à produção textual que possibilita a polissemia e a autoria.

Para isso, Noilma foi a campo para ouvir os sujeitos-alunos, levou-lhes diferentes textos, dentre eles, o documentário *Pro dia nascer feliz*,

de João Jardim, o livro *De carta em carta*, de Ana Maria Machado, e o poema *O apanhador de desperdícios*, de Manoel de Barros; fez, ainda, rodas de conversas e pediu que produzissem um texto final com o tema “Eu, a escola e a escrita”. Na dissertação, Noilma conclui que os discursos produzidos pelos alunos sobre a escrita, muitas vezes, apoiam-se nos discursos dominantes que circulam na sociedade; e que quando se apoiam em suas próprias subjetividades, aproximam-se mais da polissemia e da criatividade.

Nesse curto caminho biográfico, pudemos enxergar a constituição desse sujeito-pesquisadora, com uma curiosidade inquietante que trouxe para o campo da ciência e da pesquisa não só seus questionamentos, mas também suas contribuições. Mesmo vivendo o período pandêmico de 2020, continuava com suas leituras, escrevia poesias e artigos científicos, os quais foram publicados em revistas nacionais e internacionais. Ela não parou, deu mais um passo para sua formação nesse bordado que costurava de forma tão delicada entre a Psicologia e a Educação: o doutorado.

Agora, seu trabalho intitulado “Os genéricos discursivos no Ensino Médio: tensionamentos para a pesquisa com o discurso de sujeitos-alunos sobre linguagem escrita e educação” buscava analisar os genéricos discursivos, ou seja, os discursos pré-construídos sobre a produção textual escolar no Ensino Médio. Infelizmente, Noilma não pôde finalizar o trabalho, mas, neste livro, também em sua homenagem, encontra-se seu texto original, escrito por ocasião de seu exame de qualificação.

Sua presença era tímida e, ao mesmo tempo, inquietante, pois suas reflexões linguísticas e psicanalíticas nos traziam não só um enriquecimento no/para o saber, mas também para nossas próprias práticas profissionais e humanas. Noilma representava vida, fazia-nos enxergar a vida, por isso era tão fácil ter assuntos afins com ela: os animais; as plantas, em especial as suculentas; a meteorologia das três cidades em que ela circulava (Uberlândia-MG, Ribeirão Preto-SP e Ipameri-GO); comida, principalmente as salgadas, pois eram suas preferidas; cabelos e cachos! Ah! Os cachos! Uma marca registrada sua.

De acordo com dona Maria, sua mãe, Noilma fez aulas de piano e violão, e, no 3º ano do Ensino Médio, ficou em 6º lugar na categoria E do 7º Concurso de Redação Goiás na Ponta do Lápis, realizado pelo Governo do Estado de Goiás. Por essas habilidades, e pela sua sensibilidade tão

presente no grupo ISADE, enxergamos de lá do sujeito-menina Noilma a constituição do sujeito-mulher Noilma, talentos que foram ajudando a constituir o grupo ISADE, tanto que foi dela a criação do nosso logotipo.

Hoje, retomando a canção de Chico Buarque, podemos afirmar que esse pedaço nos falta: Isadora e Noilma nos fazem falta. As notícias de suas partidas chegaram ao grupo ISADE com um nó na garganta, um nó de dor, de angústia, de tristeza, um nó difícil de (des)atar. E foi no próprio grupo ISADE que encontramos apoio uns para com os outros, para (con)seguirmos lidar com suas ausências, mas também com suas lembranças, isto porque Isadora e Noilma, para sempre, serão parte de nós e estarão entre nós. Presentes.

Como canta Oswaldo Montenegro na música que abre este texto, *“metade de mim é partida / a outra metade é saudade”*. Ao que acrescentamos, na cantiga que seguiremos a entoar: e que suas presenças nos falem cada vez mais.

Referências

BARROS, M. **Meu quintal é maior que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

MARTINS, N. A. **Subjetividade, escrita e escola**: o discurso de sujeitos-alunos do 5º ano da educação básica. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019. DOI: 10.11606/D.59.2019.tde-28122020-224416. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59142/tde-28122020-224416/pt-br.php>. Acesso em: 26 set. 2023.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PACÍFICO, I. M. R. **A mídia como dispositivo de poder**: os *impeachments* no Brasil em discurso. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193187>. Acesso em: 18 set. 2023.

QUINTANA, M. **Preparativos de viagem**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

RUIZ, M. A. A.; SOUSA, L. M. A. Resistências pelo poético e pelo político: discursos na contemporaneidade brasileira. **Linguasagem**, São Carlos, v. 37, p. 1-3, 2021. Número temático. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/872/504>. Acesso em: 31 out. 2023.

A MÍDIA COMO DISPOSITIVO DE PODER: OS IMPEACHMENTS NO BRASIL EM DISCURSO

Isadora Maria Romano Pacífico

A convicção de que tudo o que acontece no mundo deve ser compreensível pode levar-nos a interpretar a história por meio de lugares-comuns. Compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos, utilizar-se de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência (Arendt, 1989, p. 12).

Apresentação

O objetivo deste capítulo¹ é analisar o modo como a mídia corporativa e a mídia alternativa discursivizaram os *impeachments* de Fernando Collor de Mello, em 1992, e de Dilma Rousseff, em 2016. Para isto, selecionamos as manchetes, as reportagens, as capas das revistas, o texto verbal e as imagens que são peças fundamentais na constituição de sentidos circulantes nesses meios midiáticos. Observar discursos produzidos em lugares distintos se justifica pela possibilidade de demonstrar a dispersão dos discursos sobre o político na atualidade, ou seja, analisar o mesmo acontecimento discursivo em mídias com posicionamentos diferentes contribui para que possamos encontrar

¹ Este capítulo é um recorte da Dissertação de Mestrado de Isadora Maria Romano Pacífico, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Agradecemos à Profa. Dra. Maria do Rosário Valencise Gregolin pela orientação desta pesquisa no período de 2018 a 2020. Como todo recorte, há implicações de diferentes ordens nesse processo de edição. Os organizadores desta obra buscaram, ao máximo, manter a estruturação do argumento da autora, embora saibamos que cada olhar, como recuperado na introdução do presente capítulo, não é neutro, mas constitutivo. Esperamos, nesse movimento, manter vivos os sentidos de inquietação que tanto orientaram a autora na produção do seu dizer. Para acesso ao texto integral, recomendamos a leitura da Dissertação “A mídia como dispositivo de poder: os *impeachments* no Brasil em discurso”. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193187>. Acesso em: 18 set. 2023.

discursos que, segundo nossa hipótese, representam várias vozes sociais. Dessa forma, pretendemos observar as simultaneidades e multiplicidades que se entrecruzam, fazendo com que sentidos históricos já existentes sobre *impeachment* se atualizem.

Introdução

Aprendemos com Foucault a olhar. A olhar o horizonte, contemplar a vista sob diferentes perspectivas e como gesto atento, olhar as mais (in)significantes miudezas que estão a nosso alcance e povoam a conhecida rotina de nossas vidas. Aquilo que sempre está ali, sem ensaio, sem máscara, em meio a tanto que, de tão óbvio, quase não nos percebemos e não observamos além daquilo que supomos reconhecer. Problematizar, com Foucault, é um convite para um caminho de muitas experiências possíveis por meio da prática da arqueologia, a arte de estudar, cientificamente, as culturas e os modos de vida das diferentes sociedades humanas, espreitando atentamente as manifestações linguísticas.

Assim como várias pesquisas têm recorrido ao conceito de arqueologia para observar o discurso, também seguimos esse mesmo percurso. Por que escolher pensar o discurso midiático com Foucault? Para início de conversa, é nossa proposta investigar a mídia digital a partir dos estudos da linguagem e, mais especificamente, da Análise do Discurso para observar a relação que as tecnologias de comunicação tecem com as práticas sociais e a produção de sentidos por meio da linguagem. Como sabemos, inúmeras práticas discursivas, possíveis a partir do uso de tecnologias digitais, constroem os enunciados na contemporaneidade. Estamos sempre conectados, fazendo buscas em sites de pesquisa sobre os mais variados assuntos, lemos jornais, mantemos contatos pessoais através de aplicativos de mensagens instantâneas, interagimos em redes sociais com as fotos e vídeos de outras pessoas etc.

Assim sendo, consideramos a mídia um terreno arenoso, opaco, contraditório, para escolhermos apenas alguns adjetivos. A concepção foucaultiana de arqueogenealogia sustentará nossas análises de como a mídia colocou em discurso os *impeachments* de Fernando Collor de Mello e Dilma Rousseff, ex-presidentes do Brasil. Não podemos dizer que, quando um país passa pelo processo de *impeachment* de um presidente,

esse acontecimento político possa ser considerado algo do ordinário. Definitivamente, não foi isso que ocorreu no Brasil, especialmente, com o *impeachment* de Dilma Rousseff.

Procuramos compreender o funcionamento e a articulação dos enunciados nas mídias corporativa e alternativa. Esses enunciados atuam sob a materialidade digital, e, também, atualizam discursos sócio-históricos a que se combinam. Sendo assim, observaremos as especificidades discursivas que emergem no fio da história com a produção efetiva de enunciados, que são atravessados por discursos outros que irrompem no tempo e no espaço, acompanhados de uma rede de memórias.

Arqueogenealogia: caminhos de ser-saber

Descobrir e delimitar o *corpus* de pesquisa é (re)conhecer, ao mesmo tempo, a abordagem metodológica que sustenta a escrita de nosso texto. Em maio de 2018, iniciamos uma pesquisa nas mídias digitais para a constituição do *corpus*. A busca de dados foi feita no acervo digital da Folha de São Paulo, cujo acesso depende de assinatura, da Revista Veja, da Revista IstoÉ, do portal do G1, da Revista Época, da Revista Exame, do Jornal Brasil de Fato e na página da Mídia Ninja, na rede social Facebook, cujo acesso é livre.

O jornal *Folha de São Paulo* é um dos maiores da mídia corporativa no Brasil, cuja grande circulação o faz um dos mais lidos. É o primeiro órgão da imprensa brasileira a pedir o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, que renunciou no ano de 1992. Ao lado de *O Globo*, forma um dos grupos mais importantes na indústria das comunicações no Brasil.

As revistas *Exame* e *Veja* são do Grupo Abril, fundado como editora em 1950. A revista *Veja*, criada em 1968, em contexto de ditadura militar, divulga notícias sobre as temáticas da política brasileira e mundial, sobre economia e problemáticas culturais. A revista, que chegou à internet em 1997, é a maior do Brasil e a segunda maior e mais lida revista de informação no mundo fora dos Estados Unidos. A revista *Exame*, criada em 1967, aborda temas relacionados à economia mundial, especializada em economia, negócios, política e tecnologia.

IstoÉ, revista criada em 1976, durante o governo Geisel, também é conhecida por abordar temas sobre política, economia, ciência, artes e

esportes. Mino Carta foi um dos redatores da revista, idealizador da revista *Veja*. No contexto da candidatura do alagoano Fernando Collor de Mello, a revista destacou seu posicionamento contrário à possível escolha política do brasileiro para a presidência.

A revista *Época* e o jornal *O Globo*, ambos sob direção do grupo Globo, abordam assuntos relacionados à política e atualidades. A revista *Época*, da Editora Globo, foi fundada em 1998 e o jornal *O Globo*, de circulação nacional, foi fundado em 1925. O G1 é um portal de notícias brasileiro, lançado em 2006, sob a direção do Grupo Globo e sob orientação da Central Globo de Jornalismo. O portal disponibiliza o conteúdo de jornalismo das diversas empresas do Grupo Globo, o maior conglomerado de mídia e comunicação do Brasil e América Latina.

O jornal *Brasil de Fato* foi lançado por movimentos populares em 2003. Com circulação nacional, o jornal reúne jornalistas, articulistas e intelectuais intitulados de esquerda, que se uniram para formar uma ampla rede nacional e internacional de colaboradores. A *Mídia Ninja* (Narrativas Independentes, Jornalismo e Ação) é uma rede descentralizada de mídia alternativa, com atuação em mais de 250 cidades no Brasil. Sua abordagem é conhecida principalmente pelo ativismo sociopolítico, mostrando-se como uma alternativa aos meios de comunicação tradicionais. O grupo ficou reconhecido internacionalmente após a cobertura independente das Jornadas de Junho de 2013.

A partir dos conceitos de arquivo e de formação discursiva e da noção de acontecimento, o processo de constituição de nosso *corpus* se deu com o objetivo de descrever, por meio das regularidades que caracterizam um conjunto de enunciados, a sistemática de um discurso-objeto. Realizamos buscas para compreender como os enunciados produzidos no contexto sócio-histórico do *impeachment* de Collor se (trans)formaram e como isso ocorreu em relação ao acontecimento *impeachment* de Dilma. O procedimento de constituição do *corpus* assenta-se na realização de recortes das reportagens, das notícias nas quais circulam os enunciados pertinentes aos objetivos de nossa análise.

Atentamo-nos aos fios discursivos que emergem na mídia por meio de regularidades e que se cristalizam como verdades sobre o político e o histórico, em um determinado momento. É nosso papel, na posição de pesquisadores e analistas do discurso, desvendarmos as pistas que nos levam aos sentidos privilegiados, perseguir as marcas que a história

imprime nos textos para compreender a própria noção de história e as relações de poder que se sustentam nos discursos.

Entendendo o acontecimento como uma relação de forças que se inverte e que as mídias corporativas e alternativas digitais conquistaram um espaço significativo em nossa sociedade para colocar as relações de força em choque e em disputa acirrada, os estudos da Análise do Discurso vêm mostrando que as redes de comunicação agitam o discurso político, que se torna refém das formas de circulação, seja esse discurso o oficial ou o discurso que circula na sociedade sobre política (Sargentini, 2015).

Considerando os discursos produzidos pela mídia como arquivos, cuja temática é o acontecimento *impeachment* dos presidentes brasileiros, pretendemos descrevê-los como práticas especificadas no elemento arquivo. Dada a delimitação dos anos de 1992 e 2016, buscamos recortes nos quais a articulação do verbal e visual constitui os enunciados por nós selecionados.

Em *A Arqueologia do saber*, Foucault (2009) concebe o enunciado como um tema central na análise do discurso, por entendê-lo não como uma manifestação psicológica de um pensamento interno da pessoa que fala. Para o autor, o enunciado pode ter outras formas, além de uma verbalização, pois

[...] um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos [...] (Veiga Neto, 2003, p. 113).

É nosso objetivo, então, entender como os saberes sobre *impeachment* aparecem na história, situados como peças de relações de poder que se interrelacionam no domínio das coisas ditas, que é o arquivo. Para tanto, questionamos: quais as condições de aparecimento dos discursos sobre *impeachment*, as formas de seu acúmulo e encadeamento, as descontinuidades que os escandem?

Os enunciados verbais e não verbais sob a ótica da mídia alternativa (Mídia Ninja) são pontes para outro lado da mesma realidade, da mesma verdade admitida. Encontramos posicionamentos distintos que nos provocaram a pensar a metalinguagem de nossa função pesquisador, que está em andamento; o processo de constituição do *corpus* abre caminhos para a nossa compreensão da teoria em funcionamento nos

enunciados efetivamente ditos, nas práticas do mundo social que a mídia abraça, conferindo-lhes rosto, sentidos, memória ou silenciamento.

É importante dizer que, pela lente da linguagem, não acreditamos que se possa aplicar Foucault a objetos de investigação. Gregolin nos situa, no lugar de pesquisador da área de linguagens, ao dizer que lemos Foucault pela lente da linguagem e do discurso, ou seja, “ler Foucault pela via da linguagem significa tomar o discurso como categoria central do seu pensamento pois são as vozes, os discursos que lhe interessam (...)” (Gregolin, 2016, p. 118).

Lemos Foucault para compreender a constituição do discurso, categoria central do seu pensamento, e, então, refletirmos sobre a criação de verdades na mídia e nas redes sociais. Temos, portanto, a imbricação de conhecimentos científicos e das memórias cotidianas funcionando em nossa busca pela compreensão dos acontecimentos discursivos, segundo nos ensina Foucault sobre genealogia.

Chamamos, se quiserem, de genealogia o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais. Será essa, portanto, a definição provisória dessas genealogias que tentei fazer com vocês no decorrer dos últimos anos (Foucault, 2010, p. 9).

Para analisar por que a mídia construiu determinados enunciados sobre o *impeachment* de Collor e de Dilma e não outros, temos de partir de uma ideia basilar de Foucault (2009), a de que não há uma continuidade linear entre os fatos históricos, ou seja, o modo como o *impeachment* de Dilma foi/está sendo discursivizado não é uma continuação do modo como o de Collor, ex-presidente do Brasil, o foi. Sendo assim, no âmbito teórico, este estudo vem contribuir com os estudos da Análise do Discurso sobre a mídia, como um dispositivo de poder, lugar privilegiado em nossa sociedade ocidental, que tem o poder-dizer e faz circular sentidos que podem se tornar verdades, conforme veremos ao longo do capítulo.

O discurso “em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita” (Foucault, 1996, p. 8) é concebido como uma prática cotidiana, cinzenta e constituída de poderes e perigos. A língua, opaca e porosa, é constituída de discursos que circulam e passeiam sem sabermos, ao certo, as fronteiras e limites que separam o lugar do poder dizer em relação ao lugar do não permitido. Há pontos de encontro entre os

discursos, entre formações discursivas distintas; entretanto, é salutar o gesto que separa o efêmero do durável. Os discursos que se dizem no cotidiano são levados de boca em boca, de escrito em escrito, por meio de ditos e não ditos, não fazem morada, são efêmeros. Os discursos que permanecem ditos são feitos sementes, fazem florescer outros sentidos que àqueles discursos se referem para refutá-los ou transformá-los.

Efeitos de sentido singulares são produzidos com o entrecruzamento de discursos distintos e, por isso, um mesmo enunciado dito em momentos diferentes na história não tem a mesma característica e pode funcionar de maneira distinta, pois o momento é outro e outra também é a condição de produção. Por isso, o enunciado linguístico pode ser repetido, mas a enunciação que envolve sua produção lhe envolve com outra roupagem, ou seja, as condições históricas de emergência do enunciado são responsáveis por (re)significar seu retorno, cujas marcas afetam o discurso e abrem espaço para o acontecimento. O acontecimento é o conceito da singularidade, das especificidades históricas da existência dos enunciados, dos discursos que são produzidos por um movimento de atualização de já-ditos que podem ser (trans)formados e continuar fazendo eco ou podem ser apagados.

As várias possibilidades de aparecimento de um enunciado, em determinado lugar e não em outro, dependem de razões históricas que afetam a emergência de discursos na descontinuidade da história, cuja previsibilidade de aparecimento não é de nosso alcance. Na posição de analistas do discurso, nosso papel é o de olhar para o funcionamento das práticas discursivas, para a coexistência de enunciados heterogêneos e dispersos a fim de compreender a unidade dos discursos sobre um determinado objeto; buscar as regularidades que existem em meio à dispersão de elementos, regularidades estas que são resultado de um processo de formação discursiva.

Sem estabelecer um lugar teórico específico, Foucault se interessa em observar as transformações históricas do fazer e do dizer na sociedade ocidental e defende a tese de que os discursos estabelecem relações de poder ao produzir verdades. Melhor dizendo,

o poder não está, pois, fora do discurso. O poder é algo que funciona através do discurso, porque o discurso é, ele mesmo, um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (Foucault, 2003, p. 253).

O modo como o poder se organiza e se manifesta sempre foi de interesse dos estudos discursivos e, com Foucault, aprendemos a observar atentamente as relações de poder que constituem os dizeres e deles não se separam no movimento de produção de saberes. Foucault historiciza o poder (Gregolin, 2016) e mostra-nos que as transformações que afetam o discurso também afetam o poder, e, por isso, cada época tem seus discursos e seus poderes, dependendo das práticas que eles refletem.

Em tempos de evaporação dos sentidos, a analítica do poder responde às inquietantes transformações históricas de nosso tempo, de nossas instantaneidades. Uma das maiores transformações pelas quais passamos, na transição do século XX para o XXI, teve origem com o advento das novas mídias e das tecnologias digitais.

As tecnologias digitais acendem um holofote sobre o fenômeno da espetacularização dos discursos, característico de nossa contemporaneidade, pois vivemos as estabilidades provisórias de uma sociedade líquida em que os acontecimentos são sempre vistos com lente de aumento. Pensar a produção de sentidos em contexto de sociedade do espetáculo significa considerar a influência da noção de tempo que nos regula, no século XXI. Os sentidos aparecem, são renovados, transformados, significam as coisas, relacionam-se em teias de enunciados, fio a fio.

Conforme já destacamos, os conceitos de formação discursiva e de dispositivo são basilares para nossa pesquisa. Soma-se a eles o conceito de arquivo. Refletindo sobre o controle do dizer, Foucault define a noção de arquivo como a lei do que pode ser dito, o conjunto de regras que definem os limites e as formas da dizibilidade, o que não significa pensar numa caixa em que ficam guardados documentos empoeirados - com marcas do tempo cronológico e histórico -, que podem ser relidos como memória do passado. O arquivo é “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o surgimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (Sargentini, 2014, p. 25).

O arquivo não tem a função de conservar os discursos, mas, sim, de representar a especificidade de um tema, de um percurso discursivo. Para compreendermos as condições de funcionamento específicas desses discursos temos de observar o arquivo que, no caso desta pesquisa, é o lugar em que encontramos os ditos sobre os *impeachments*

de Collor e de Dilma: aparentemente, o mesmo processo político; porém, diferentes acontecimentos discursivos.

Propomos sustentar a hipótese de que o *impeachment* se constitui como um acontecimento discursivo, inscrito em processos de acontecimentalização (Pires, 2017) motivados por movimentos histórico-sociais e político-midiáticos. Assim sendo, analisaremos se e como houve, ou não, a ruptura das evidências historicamente cristalizadas no cotejamento dos discursos acerca dos impedimentos do presidente Collor e de Dilma Rousseff. Para compreender a maneira como a mídia faz circular sentidos sobre o político é necessário atentar-nos ao ponto de encontro entre discurso político e discurso jornalístico, em que novos valores e sensibilidades aparecem e são ressignificados a cada novo dizer.

Ao realizar esta pesquisa, demo-nos conta de que nosso acesso ao arquivo para a constituição de nosso *corpus* deu-se por meio de fragmentos nos quais a dispersão e as regularidades “ganham morada”, uma morada sem raiz, pois os sentidos podem estar em outro lugar, em outro site, em lugar algum, mas, seja como for, é desse modo que os arquivos vão se constituindo, ora pela ilusão de excesso, ora pela aparência de falta; em ambos os casos, os sentidos precisam ser perscrutados. Somos convidados, portanto, a buscar compreender as formas de poder que sustentaram os discursos sobre os *impeachments* de Fernando Collor de Mello e Dilma Rousseff, criando sentidos de verdade para cada momento histórico-político, discursivizados no dispositivo midiático, conforme discorreremos a seguir.

Mídia e dispositivo

Considerando a multifacetada abrangência de discursos que podem vir a ser estudados, ressaltamos a importância de observar o discurso político na mídia, a fim de analisar a espessura histórica do político no discurso, que é produzido em contexto de espetáculo. Como nos diz Courtine (2013, p. 27), “o discurso deve ser compreendido a partir daquilo que Foucault chama de dispositivo”; por isso, nossa escolha em percorrer o caminho do político no discurso em funcionamento no dispositivo midiático.

Foucault elabora o conceito de dispositivo para incorporar às análises a dimensão heterogênea das práticas discursivas e não discursivas que produzem efeitos de sentido e saberes. Vale lembrar,

com as palavras de Gregolin (2015, p. 10): “é interessante notar que não há, em seus livros, sistematização ou definição desse termo. As intervenções sobre esse conceito aparecem com regularidade em entrevistas e falas de Foucault”.

Gregolin (2015) discorre acerca da relação entre os conceitos de dispositivo e formação discursiva e nos diz que Courtine (2013, p. 79)

propõe que se reinterprete o conceito de formação discursiva, fundamental na arqueologia foucaultiana, a partir da complexidade da heterogeneidade histórica do conceito de dispositivo.

Tais considerações se fizeram importantes ao possibilitar nova leitura do conceito de formação discursiva, a fim de reinterpretar sua função. De acordo com as palavras de Gregolin (2015, p. 12), “assim entendida, a formação discursiva pode aproximar-se do conceito de dispositivo, englobando linguagem (verbal e não verbal) e práticas”. Sendo assim, é escopo da Análise do Discurso a correlação entre discursos e práticas, cujos efeitos de sentido permeiam as palavras, as cores, os gestos, a história.

Inseridos em dispositivos, os acontecimentos discursivos obedecem a regras que controlam seu aparecimento, seus efeitos de verdade. Os dispositivos, portanto, funcionam produzindo verdades, discursos de poder e, efetivamente, controlam o discurso e os sentidos possíveis de aparecer e de agitar a história.

O dispositivo midiático atua em nossa sociedade como lugar de poder dizer sentidos, funciona como voz de autoridade que abre caminho para que os sentidos se cristalizem em efeito de verdade. A vontade de verdade constitui o discurso midiático e afeta tudo que é dito em palavras, em imagens, cores ou ausência delas, em clássico preto e branco. Considerar a mídia como dispositivo é reconhecer que a função de divulgar sentidos é organizada, obedece a regras de enunciabilidade inerentes à mídia.

A mídia pode ser considerada um dispositivo na medida em que atua como uma rede na qual se podem tecer ou destecer inúmeros sentidos de acordo com a disputa das formações discursivas em jogo, que vão determinar quais sentidos devem permanecer na ordem do discurso, quais devem ser transformados e quais devem ser apagados. Na verdade, o dispositivo não é a mídia, ele está na mídia, funciona na mídia, assim como

ele funciona na lei, nos enunciados científicos, na arquitetura. A mídia, portanto, faz funcionar um dispositivo de poder dizer e ou silenciar.

Em decorrência disso, é imprescindível considerar o papel potente da mídia - que, em consonância aos ares da pós-modernidade, marcada por sentidos líquidos, instantaneidade insistente e descontínua -, de (re)produzir efeitos de sentido de saber-poder, efeitos de verdade cuja potência pode ser decisiva em momentos de conflitos sociais, políticos, governamentais etc. Sendo assim, é necessário refletirmos sobre os problemas da contemporaneidade, os valores que ecoam nas sociedades, as práticas sociais e discursivas que sustentam as relações de poder, as quais são discursivizadas (e, muitas vezes, enviesadas) pela mídia. Para prosseguir com essa reflexão, sabemos que a obra de Foucault se faz contemporânea e pertinente no que se refere à análise dos fenômenos midiáticos, as relações de poder marcadas na língua, aos novos discursos e enunciados que sempre estão em estado de irromper.

Conjunto decididamente mosaico, constituído por discursos diversos, o conceito de dispositivo, para Foucault, refere-se ao modo como variados elementos se vinculam e se relacionam para atingir determinado efeito de poder-saber; com função estratégica contundente, o dispositivo envolve práticas discursivas e não discursivas, cujas linhas curvas permitem ver formas, cores, nuances, reflexos de algo que precisa ser visto e reconhecido. Atentar para as práticas discursivas e não discursivas é investigar e tornar visíveis os efeitos dessas práticas que tanto podem se exercer a partir daquilo que é

[...] propriamente discursivo (linguagem, discurso, enunciado) como também podem ser observadas em práticas institucionais (exercícios, rituais, definição de lugares e posições, distribuição espacial dos sujeitos etc.) – práticas que jamais ‘vivem’ isoladamente [...]” (Fischer, 2003, p. 387, grifo do autor).

Desse modo, entendemos que, para Foucault, o dispositivo não é estático, mas dinâmico, cuja potência de um dispositivo reside em sua mobilidade. Prosseguir com Foucault é aprender que o investigador tem a função de desembaraçar as linhas do dispositivo. Com efeito, o genealogista revira papéis empoeirados com o intuito de recompor a emergência dos acontecimentos, não para apreender a essência verdadeira das coisas. É, ao contrário, um caminho para reconhecer as manobras, a profusão e proliferação dos erros em torno de valores

fabricados como moral, conhecimento, saber, poder, produção das subjetividades, entre outros.

Foucault, com seu olhar incisivo, penetrante, revirou os papéis, atentou-se aos detalhes presentes nas coisas que delineiam nossos costumes, nossas práticas sociais, retomando a discussão nietzschiana sobre o contraste entre o procedimento genealógico de problematização histórica da constituição dos objetos e a pesquisa de origem que busca recolher, revelar a verdadeira essência das coisas, cujo desvelamento permite compreender o sentido dos desdobramentos, conferindo aos acontecimentos linearidade.

Para o genealogista,

atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas (Foucault, 1996, p. 13).

Conforme anunciamos desde o início deste capítulo, nosso *corpus* foi constituído por discursos sobre os *impeachments* que circularam na mídia digital. Importante frisar que à época do impeachment de Fernando Collor, os textos foram publicados na mídia impressa, mas, no momento de nossa coleta de dados, o acesso foi por meio do arquivo digital. No caso do *impeachment* de Dilma Rousseff, devido aos avanços das tecnologias de informação e de comunicação, as mídias digitais ocuparam um papel decisivo no que diz respeito, principalmente, à rapidez e velocidade da divulgação de sentidos, às redes sociais que contribuíram para a disputa ou repetição de discursos contra e pró *impeachment*, bem como ao modo de produção e circulação dos sentidos, características do digital que afetaram o dispositivo midiático.

Não podemos negar a influência das tecnologias digitais na constituição de sujeitos e sentidos: “as mídias digitais permitem, no espaço da web, que sujeitos possam exercer o chamado “ciberativismo” (Gregolin, 2016, p. 140). É o caso, principalmente, do movimento da população brasileira nas redes sociais manifestando-se a favor do *impeachment* de Dilma, ou, por outro lado, contra a saída da presidente ao fazer circular sentidos de golpe e de ataque à democracia. Esse movimento mostra que o poder de produzir sentidos não está, exclusivamente, nas mãos das grandes corporações midiáticas, ou das mídias alternativas, mas é disputado, também, com o povo que tem acesso ao espaço virtual e sabe usar as tecnologias digitais.

As mídias digitais construíram condições de produção discursivas que influenciaram e foram influenciadas pelo contexto sócio-histórico em que o governo Dilma Rousseff esteve inserido, o que não ocorreu com o governo Collor de Mello, no qual prevaleciam as mídias impressas e televisivas. Entretanto, não podemos dizer que a presença ou a ausência das mídias digitais tenha trazido diferenças marcantes ou rupturas discursivas nos sentidos que construíram os *impeachments* dos dois presidentes, como veremos nas análises.

***Impeachment* e as descontinuidades do dizer**

A nosso ver, os acontecimentos políticos do *impeachment* funcionaram como espetáculos na medida em que concentraram todo o olhar da sociedade brasileira, nas épocas em que ocorreram, respectivamente, 1992 e 2016. A mídia encarregou-se de transformar o que era próprio da esfera política, ou seja, um acontecimento político, em cenário para a sociedade acompanhar, atentamente - não exatamente aos trâmites políticos, pois esse campo é minado e compreensível para poucos.

Esses acontecimentos, como estamos argumentando, não serão analisados nesta pesquisa como partes de uma história do Brasil, cujos períodos cronológicos ficaram registrados na memória do povo, nem como documentos cujas linhas mantêm registrados os detalhes de um momento específico da política brasileira. Eles serão analisados, segundo os pressupostos foucaultianos, como constitutivos de uma história quebradiça, descontínua, repleta de acumulações de espetáculos que se espalham como ditos, não ditos, mosaicos de ressignificações.

É nas sequências discursivas selecionadas que encontramos recorrências, (i)regularidades que formam o domínio do acontecimento discursivo sobre os *impeachments*, as quais devem ser analisadas. Para isso, nossas análises serão apresentadas em sequências discursivas, as quais apresentarão os enunciados recorrentes no discurso midiático sobre o acontecimento político-discursivo *impeachment*. Esses enunciados dizem respeito ao modo como a mídia foi antecipando a legitimação dos *impeachments*; aos sentidos de crise construídos e reforçados pelo dispositivo midiático para justificar os *impeachments*; os sentidos de golpe que promovem a disputa de formações discursivas, ou seja, o *impeachment versus* golpe; sentidos misóginos, preconceituosos

e de rebaixamento em relação à figura de uma mulher na Presidência da República. A primeira sequência discursiva abordará o *impeachment* em manobras políticas e discursivas.

As imagens 1, 2, e 3, retiradas da mídia corporativa, ao articularem os textos verbal e não verbal, publicaram o fim dos governos Collor e Dilma. Collor, sem rosto (imagem 1); Dilma, de costas (imagem 2), como se estivesse de saída, em consonância com os usos linguísticos “fim”; “último ato”; “*impeachment*” (imagem 3), em que sobre a letra P lemos PT constroem um efeito de derrocada dos presidentes.

Figuras 1, 2 e 3 - Capas produzidas pela mídia corporativa



Fonte: Revistas Veja, Época e IstoÉ

Por outro lado, a imagem 4, a seguir, publicada na Mídia Ninja, não se filia a essa formação discursiva que naturaliza o *impeachment* de Dilma e faz uma denúncia dos parlamentares que votaram a favor do impedimento da presidente, ligando-os à corrupção. A imagem 5, também publicada na Mídia Ninja, denuncia o erro do parecer do Senador Antônio Anastasia e uma luz para a anulação do *impeachment* de Dilma.

Como as imagens 4 e 5 apontam, tanto a denúncia de corrupção quanto a do erro do parecer do Senador não tiveram grande visibilidade na mídia corporativa, mas ganharam espaço na Mídia Ninja. A circulação de enunciados que não reforçam os discursos da mídia corporativa levamos a interpretar que as mídias alternativas podem funcionar como espaço de resistência.

Figuras 4 e 5 - Publicações nas redes sociais da Mídia Ninja

Mídia Ninja
28 de dezembro de 2017 · 🌐

"Todos que fizeram o impeachment estão envolvidos em corrupção" Dilma Rousseff em entrevista a CNN.

Como 2017 expôs o telhado de vidro de políticos que votaram pelo impeachment de Dilma

The Intercept Brasil lembra cinco casos de parlamentares que gritaram contra a ex-presidente em 2016 e se viram envolvidos em denúncias de corrupção no ano...
THEINTERCEPT.COM

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

Mídia Ninja
6 de maio de 2016 · 🌐

Logo, se o julgamento escapa das garantias penais, por mecanismos retóricos, cabe ao Supremo Tribunal Federal, mais uma vez, garantir a autonomia e eficácia do Direito Penal, especialmente da taxatividade e legalidade.

Independente da coloração partidária, então, a prevalecer a mesma lógica, um Ministro do Supremo Tribunal Federal, por exemplo, poderia ser cassado pela conveniência e oportunidade do parlamento, sem a realização de conduta típica?

#OGolpeMaisFeioDoMundo

O erro do parecer do Senador Antônio Anastasia pode anular o impeachment – Por Alexandre Morais...

Por Alexandre Morais da Rosa - 05/05/2016 O parecer apresentado pelo Senador Antônio Anastasia, do PSDB, encaminhando para o recebimento da acusação...
EMPORIODODIREITO.COM.BR

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

Fonte: Mídia Ninja

Desse modo, a Mídia Ninja, ao discursivizar sobre a corrupção dos que votaram contra Dilma e, também, sobre o golpe, conforme veremos na próxima sequência discursiva, instaura sentidos de resistência e contrapõe-se ao discurso da mídia corporativa. Nossa próxima sequência discursiva refere-se aos sentidos de golpe ditos e apagados sobre o *impeachment* de Dilma Rousseff.

Sentidos de golpe ou *impeachment*: as possibilidades do dizer

Pretendemos, com as sequências discursivas selecionadas, analisar formas de enunciar as cenas do *impeachment* no dispositivo midiático e, no caso de Dilma Rousseff, já contamos com as vozes da Mídia Ninja, inexistentes na época de Fernando Collor de Mello. Sabemos que as visibilidades são relâmpagos, são feixes de luz que podem se apagar ou mudar de intensidade a qualquer momento; por isso, o trabalho meticuloso do genealogista requer atenção aos detalhes, aos significantes, aos ângulos das fotos e, também, audácia para duvidar daquilo que parece verdadeiro só porque está escrito, publicado e legitimado pelas instituições de poder.

As curvas de visibilidade que fazem ver o acontecimento discursivo *impeachment* permitem que ele apareça na ordem do discurso e que ganhe formas, cores, nuances. São curvas que funcionam no interior do próprio dispositivo, visto como um sistema aberto, constituído por uma rede de fios que permitem ver não uma realidade já pronta e acabada, mas, sim, um construto social e discursivo que se transforma no decorrer da acontecimentalização da história.

Observaremos, portanto, as proliferantes enunciações que o dispositivo midiático fez circular para constituir os sentidos sobre *impeachment* e sobre golpe, a começar pelas manifestações que ocorreram no dia da votação do *impeachment* de Dilma Rousseff, na Câmara dos Deputados, em 17 de abril de 2016, como mostra a imagem a seguir, veiculada na Mídia Ninja:

Figura 6 - Foto publicada pela Mídia Ninja



Fonte: Mídia Ninja.

Os textos publicados na mídia sobre o acontecimento político que estamos analisando marcam que os campos político e midiático se entrelaçam e um não tem existência separada do outro. A luta pelo poder move tanto a esfera política quanto a midiática, luta que se materializa nos discursos, pois, como afirma Foucault (2013, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

Na imagem a seguir, a predominância das cores verde e amarelo sinalizam o desejo do *impeachment*, criando o efeito de sentido de que a maioria dos parlamentares estavam do lado do Brasil e dos brasileiros e contra a corrupção que, no caso, é representada pela cor vermelha, do Partido dos Trabalhadores (PT), que era o partido da presidenta Dilma. A foto mostra apenas dois parlamentares com cartazes que trazem a cor vermelha e o enunciado “golpe”; os parlamentares que têm as placas com o enunciado “*Impeachment já*” apoiam-nas sobre a bandeira brasileira, reforçando o sentido de patriotismo.

Figura 7 - Foto de parlamentares no contexto do *impeachment* da presidenta Dilma Rouseff



Fonte: Revista Veja.

O dispositivo midiático coloca esses sentidos em rede com base em uma imagem dos sujeitos que vivem na sociedade contemporânea, ou seja, a mídia constrói uma imagem de quem é o sujeito para quem ela escreve; do que esse sujeito gosta, ou não; o que ele consome; quais são as identidades nacionais; que tipo de político o povo respeita; quais discursos têm o poder de verdade.

Parece-nos, portanto, que a mídia corporativa e a mídia alternativa fazem a articulação entre subjetividade e verdade e dirigem-se a determinados sujeitos que devem filiar-se a uma ou outra formação discursiva. Por exemplo, a imagem 7 sugere que os parlamentares, vestidos com terno e gravata, com expressões sérias, apoiados na

bandeira brasileira devem transmitir à sociedade brasileira uma verdade que se sustenta na defesa da Pátria contra a corrupção; na seriedade da Câmara dos Deputados; na representatividade do povo no Congresso Nacional e, assim, a mídia corporativa sustenta seus enunciados.

Na sequência do texto da Mídia Ninja, podemos ler que “É amplamente consensual que o argumento da luta contra a corrupção desempenhou vasto papel na retórica de golpe parlamentar que apeou da presidência a primeira mulher eleita presidenta do Brasil.” Se, por um lado, a mídia corporativa usou de todos os recursos para mobilizar o discurso contra a corrupção como uma verdade inquestionável para sustentar a verdade contra Dilma Rousseff, contra a mulher, contra o Partido dos Trabalhadores e tudo o que ele representa, isto é, contra todo tipo de posicionamento que é característico da esquerda, por outro, a Mídia Ninja fez o movimento contrário na tentativa de desconstruir essa ideia de corrupção como um argumento sólido atrelado unicamente à Dilma e seu partido.

Como estamos argumentando, Foucault (2009) defende que os enunciados têm uma existência histórica, o que pressupõe um já dito sempre possível de ser ressignificado a cada momento específico da história. Isso pode ser observado na recorrência do enunciado contra a corrupção, que circulou amplamente no acontecimento político do *impeachment* de Collor, em 1992, e foi retomado no acontecimento político *impeachment* de Dilma, em 2016, ressignificado, transformado, produzindo sentidos diferentes.

No contexto de 1992, a mídia corporativa constituiu um discurso contra Collor e toda sua equipe. Especialmente, contra PC Farias, tesoureiro do governo, fazendo com que a população brasileira ficasse contra o então presidente em uníssono, identidade brasileira da época, nacionalidade, subjetivação, cuja saída da presidência poderia garantir ao povo brasileiro o fim da corrupção. Era uma formação discursiva dominante que não encontrava outra que falasse tão alto quanto esta em relação ao acontecimento político, as denúncias de corrupção contra Collor.

No contexto de 2016, no entanto, não podemos dizer que a formação discursiva “contra corrupção” da mídia corporativa, ligada à saída da presidenta Dilma, tenha sido dominante, pois encontrou disputa. A Mídia Ninja provocou rachaduras nessa formação, como é exemplo o texto da Mídia Ninja denunciando o enunciado “contra corrupção” para camuflar o sentido de golpe.

Considerações finais

As análises compartilhadas no presente capítulo indicam que o dispositivo midiático de poder exerce a função de construir sentidos, colocar no poder ou dele tirar, por meio da língua e de práticas, presidentes e partidos, como ocorreu nos dois momentos históricos da política do Brasil, analisados ao longo de nossa pesquisa. Em 1992, não havia mídias digitais e o que se sobrepunha era a mídia corporativa com ampla circulação. No século XXI, com o amplo acesso às mídias digitais na Internet, com as redes sociais, foi possível que outras vozes se espalhassem e fossem ouvidas, como no caso deste capítulo, as mídias alternativas, especificamente a Mídia Ninja.

Em 1992, a mídia corporativa dominava o espaço midiático e o efeito de que os discursos que nela circulavam funcionavam como verdade cristalizada parecia mais natural. Em 2016, com a abrangência de outros meios digitais, outras vozes fizeram barulho, provocaram dissonâncias na enunciabilidade da mídia corporativa conforme nosso *corpus* apontou.

Podemos dizer que as mídias, sejam elas corporativas ou alternativas, têm o poder de transformar um acontecimento político em discursivo definido por repetições ou deslocamentos de sentidos, como é o caso dos significantes *impeachment* e golpe. Enquanto a mídia corporativa insiste na recorrência da palavra *impeachment*, a mídia alternativa faz o movimento contrário ao reforçar a ideia de golpe. Observamos até agora que a mídia corporativa sempre coloca a palavra *impeachment* em discurso para construir o efeito de sentido de processo necessário e validado socialmente. Em outra formação discursiva, a Mídia Ninja, quando faz circular o enunciado *impeachment*, associa-o ao tom de denúncia, como golpe e falso moralismo.

Referências

- ARENDDT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- COURTINE, J. J. **Decifrar o corpo**. Pensar com Foucault. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, 2003, p. 371-389. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717/89>
84. Acesso em: 31 out. 2023.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. Diálogo sobre o poder. *In*: FOUCAULT, M. **Estratégia poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Ditos e escritos, v. 4).

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

GREGOLIN, M. R. Michel Foucault: uma teoria crítica que entrelaça o discurso, a verdade e a subjetividade. *In*: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, R. **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. Campinas: Pontes, 2016. p. 115-142.

GREGOLIN, M. R. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **MOARA: Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação em Letras**, Belém, n. 43, p. 1-20, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v1i43.2633>. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2633/0>. Acesso em: 31 out. 2023.

PIRES, L. M. F. **Na arena discursiva**: uma análise dos debates eleitorais presidenciais brasileiros. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. 146 p. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9520>. Acesso em: 18 set. 2023.

SARGENTINI, V. Discurso político e redes sociais. **Revista ABRALIN**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 215-232, 2015. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1264>. Acesso em: 31 out. 2023.

SARGENTINI, V. O arquivo e a circulação de sentidos. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 9, n. 11, p. 23-30, 2014. DOI: <https://doi.org/10.22456/2594-8962.55139>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55139>. Acesso em: 31 out. 2023.

VEIGA NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OS GENÉRICOS DISCURSIVOS NO ENSINO MÉDIO: TENSIONAMENTOS PARA A PESQUISA COM O DISCURSO DE SUJEITOS-ALUNOS SOBRE LINGUAGEM ESCRITA E EDUCAÇÃO

Noilma Alves Martins

Apresentação

Que lugar a linguagem escrita ocupa na escola? E na sociedade? Como ela é discursivizada? Seria um meio para chegar a um fim? Algo que tem um uso específico (como o de comunicação)? Quais são os genéricos discursivos (os discursos pré-construídos) sobre a produção textual que circulam na escola, especificamente no Ensino Médio? Todas essas questões e diversas outras fazem parte do que vamos discutir no presente capítulo¹. Partimos de uma compreensão de linguagem fluida, não-estática, em que os sentidos sempre podem ser outros. Linguagem que interpela o indivíduo em sujeito e que é lugar de materialização do discurso, que se constrói mediante as formações ideológicas, discursivas e imaginárias que uma sociedade produz a partir da história e da cultura.

Introdução

Orlandi (2014) argumenta que existe uma formação ideológica que circula socialmente que diz respeito à máxima “a educação erradica a pobreza” (p. 144), ou seja, esse é um sentido dominante sobre a

¹ Nota dos organizadores: O presente capítulo é um recorte do texto escrito por Noilma Alves Martins para seu Exame de Qualificação de Doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Soraya Maria Romano Pacifico. Infelizmente, Noilma não teve a oportunidade de apresentar este texto que, posteriormente, daria origem à sua Tese. Como poderá ser observado, este capítulo, diferente dos demais que compõem este livro, não possui a seção de Considerações finais, considerações essas que não puderam ser tecidas por Noilma nem poderiam ser escritas por outrem. Assim, optamos por manter a organização de sua escrita tal como seria apresentado em seu Exame de Qualificação. Esperamos que as reflexões aqui contidas possam disparar importantes reflexões e, quiçá, a materialização da proposta de pesquisa almejada pela autora.

Educação no Brasil, é uma formação ideológica que abre uma teia de formações discursivas a partir dela. Dentre essas formações discursivas encontramos as que dizem respeito à aprendizagem da linguagem escrita, da produção textual, da língua portuguesa padrão. Elas funcionam no sentido de legitimar que quanto maior o grau de escolarização de um sujeito, melhores condições de vida ele terá. Quanto mais o sujeito dominar a língua padrão e conseguir utilizá-la na escrita ou na oralidade, mais fácil será para ele estar inserido no mercado de trabalho, por exemplo. Esses sentidos pré-construídos compõem o que nomeamos de genéricos discursivos (máximas do cotidiano, ditados populares) e o intuito deste capítulo é refletir sobre como eles integram a constituição do sujeito por meio da linguagem.

A partir da Análise de Discurso pecheutiana, que nos orienta, podemos inferir que a língua é mutável e passível de renovação. A cada momento que um professor de língua portuguesa planeja uma aula, é possível que sejam criadas diferentes formas de ensinar e novas metodologias de ensino. Historicamente, o ensino no Brasil sofreu mudanças em uma contínua tentativa de proporcionar ao sujeito-aprendiz as melhores formas de entrar em contato com um conteúdo inédito. O ensino de língua portuguesa no Brasil, inicialmente feito como doutrinação de povos indígenas, sofreu alterações até chegar ao momento em que passou a ser ensinado em escolas, dentro de uma sala de aula, irrompendo em práticas disciplinadoras e higienizadoras (Vidal; Faria Filho, 2005).

Segundo Patto (1999), foi só entre 1918 e 1936 que a ideia de uma escola nova se propagou com o intuito de “rever os princípios e práticas da educação, a fim de fazer da escola uma instituição a serviço da paz e da democracia” (p. 48). O intuito era colocar um fim às escolas tradicionais, as quais os estudiosos julgavam ter contribuído para a antidemocracia, pois não formavam cidadãos democratas. A partir das décadas de 1950 e 1960, especificamente, com a abertura de diversos programas de Pós-graduação no país (Vidal; Faria Filho, 2005), houve um impulso no estudo de diversas teorias (como o construtivismo), metodologias (como a cognitivista) e áreas do conhecimento (como a Psicologia) que buscavam chegar a uma compreensão de como o aluno aprende, como e quais são as formas mais eficazes de ensinar e de aprender, quais são os processos cognitivos e neurológicos que

influenciam na aprendizagem, por que existem alunos que “não aprendem” e como é produzido o fracasso escolar.

Todos esses estudos marcam, na história, mudanças no ensino de linguagens (aqui incluída a língua portuguesa) e como elas constituem, aos poucos, o sujeito. As mudanças também ocorrem na forma como os sujeitos-alunos se expressam e com quais formações ideológicas, discursivas, imaginárias e genéricos discursivos eles se identificam, produzindo o discurso que é materializado na linguagem. Além disso, a percepção que eles têm do ensino e da escrita também é afetada?

Em estudo anterior (Martins, 2020), analisamos que sujeitos-alunos do 5º ano do Ensino Fundamental discursivizam a escrita e a aprendizagem da linguagem diversamente: como forma de comunicação, expressão de sentimentos, oportunidade para o futuro, importante ao procurar um emprego. Nessa mesma pesquisa, observamos a recorrência de genéricos discursivos para descrever a relevância da escrita e da escola, sendo um deles a escrita como importante para o futuro, como no seguinte recorte: “Eu aprendi que a escrita é muito importante para o nosso futuro” (Martins, 2020, p. 66).

Para Tfouni, Pereira e Monte-Serrat (2018), genéricos discursivos dizem respeito aos clichês do cotidiano, slogans, ditos populares, provérbios etc. que constituem historicamente a atividade do homem sobre e no mundo, produzindo o efeito de sentido de que são a verdade sobre determinado tema. Dessa forma, em Martins (2020), encontramos o efeito de sentido de que é verdadeiro que saber ler, escrever e a educação propiciada pela escola são importantes para o futuro ou para conseguir um emprego. Assim, surge a necessidade de estudar os efeitos dessas máximas discursivas na constituição do sujeito, visto que ele se constitui na e pela linguagem, assujeitado aos processos ideológicos e inconscientes.

Compreendemos a partir de Pêcheux (2014) que os sentidos sempre podem ser outros. Quando se trata dos genéricos discursivos, o sentido outro está na interpretação que o sujeito faz de certa instância arraigada histórica, social e culturalmente que se compõe em um enunciado de forma resumida, por exemplo: “lugar de mulher é na cozinha”, “quem estuda em escola pública tem dificuldade”, “pau que nasce torto morre torto” etc. São “fórmulas” atemporais e anônimas que o sujeito acessa pela memória discursiva e transfere para um contexto de interpretação específico. Por serem anônimos, por não se

saber quem disse primeiro, para quem e em quais condições de produção, os genéricos discursivos marcam a alteridade do sujeito, a presença do Outro na constituição da subjetividade por meio da linguagem (Tfouni; Pereira; Monte-Serrat, 2018).

O que nos interessa é chegar a uma compreensão de como esses aspectos podem engendrar no meio escolar e educacional, especificamente, no que concerne à aprendizagem da linguagem escrita e como essa aprendizagem pode ser afetada pela enunciação de genéricos discursivos. Por exemplo, quais as implicações educacionais no discurso do sujeito-aluno de existirem marcas de um genérico discursivo que leva ao sentido de que a escrita é importante para o futuro? Como o funcionamento da linguagem leva o sujeito-aluno a acessar essa memória discursiva? Se o sujeito-aluno significa por meio dos genéricos, isso limita ou amplia a aprendizagem? Transforma ou restringe a forma como o sujeito se relaciona com a linguagem? Todas essas questões são preocupações teóricas que devem impulsionar estudos que visem a compreender a maneira como sujeitos-alunos percebem a aprendizagem da linguagem escrita.

Ressaltamos a importância de compreender, também, como sujeitos-alunos se relacionam com a escola, com a educação e com a escrita, visto que, em certo momento do processo de escolarização, escrever textos passa a ser uma exigência não apenas porque essa aprendizagem em si é importante, mas também porque é cobrada como avaliação e teste, principalmente, para aqueles que prestarão vestibular ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingresso no Ensino Superior.

Essa preocupação científica nos leva a questionar, novamente, se os genéricos discursivos podem fazer parte das adversidades que levam sujeitos-alunos a quererem ficar ou sair da escola, a insistirem ou desistirem da educação oferecida no meio escolar. Por exemplo, ao pensar no genérico discursivo “pobre tem que trabalhar desde cedo”, é possível que sujeitos-alunos em condições socioeconômicas precárias sejam afetados por algum sentido dessa máxima? É possível que o funcionamento histórico da linguagem influencie a decisão de permanecer ou não na escola? É possível que a construção do gostar ou não gostar de estudar esteja, de alguma forma, relacionada ao acesso que o sujeito-aluno tem à memória do saber?

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) apontam que a taxa de evasão escolar total no Ensino Médio foi de 7,6% no ano de 2019. Em 2018, 11,8% dos alunos de 15 a 17 anos que abandonaram a escola eram de faixa socioeconômica baixa. São dados que apontam para uma preocupante realidade: o Brasil é um dos países com mais elevada taxa de evasão escolar, sendo a maior parte de alunos do Ensino Médio. Isso nos leva à pergunta: como identificar o que leva esses alunos à evasão? Se, como apontam as estatísticas, a maioria dos desistentes são jovens com baixa renda familiar, será que existem genéricos discursivos que reforcem qualitativamente esses dados? Se a maior taxa de evasão é no Ensino Médio, o que pode ser feito para impulsionar a permanência do sujeito-aluno na escola? Compreendemos que este estudo pode contribuir para o endereçamento dessas questões, haja vista que, por meio do estudo de genéricos discursivos, estamos estudando também aspectos históricos, sociais, imaginários e ideológicos que compõem as complexas condições de produção da Educação brasileira.

Ao ingressar no Ensino Médio, os sujeitos-alunos passam por uma das maiores transições da escolarização, que é a saída do Ensino Fundamental, sendo um momento marcante nas instâncias sociais, emocionais, psicofisiológicas e de ensino-aprendizagem, já que o sujeito sofre constantes e rápidas mudanças. Também é nesses anos da escolarização que os sujeitos-alunos ampliam o desenvolvimento da leitura e da escrita, a produção de textos e o uso social do que aprendem e escrevem na escola para objetivos específicos marcadamente cobrados socialmente, como a produção de texto para o vestibular, para o concurso, para o ensino técnico etc.

Se os dados do IBGE (2019) apontam que a maior taxa de evasão escolar se dá no Ensino Médio, compreendemos que isso pode ser causado pela necessidade de o aluno trabalhar integralmente para ajudar a família, o aluno pode se sentir desanimado e desinteressado pelos estudos ou manter o interesse pelos estudos, mas se encontrar em uma situação que precisa priorizar outros afazeres, pode não ter o apoio necessário da família e da escola para continuar os estudos, pode passar por situações estressantes ou traumáticas (*bullying*, por exemplo) que o afastem da escola, entre outros. São inúmeros os possíveis motivos, por isso o Ensino Médio é decisivo em diversos aspectos, sejam eles familiares, emocionais, socioeconômicos ou escolares para a

permanência ou não do aluno na escola. Assim, entendemos ser necessário ouvir esses alunos para analisarmos melhor como se dá a aprendizagem da escrita e a presença de genéricos discursivos nela e sobre ela.

Ao pensarmos nos adolescentes, devemos considerar o lugar que eles ocupam na sociedade, bem como os discursos dominantes produzidos sobre a adolescência. Esses sujeitos trazem um mundo complexo materializado na linguagem, no discurso. O que eles podem ou não dizer? Quem está ali para ouvir o que eles têm a dizer sobre determinado assunto? Quem produz o discurso dominante sobre a adolescência? O que é essa adolescência na Educação e na produção textual? Ao contrário dos sentidos que o discurso dominante produz sobre a adolescência, ela não é apenas uma, não se restringe a apenas uma faixa etária, nem sempre é violenta, rebelde ou difícil de controlar. Os sujeitos adolescentes carecem de uma fonte de escuta sobre seus sofrimentos, suas questões e como se relacionam com a sociedade, com a Educação e com os processos de aprendizagem.

De acordo com Constantini-Teixeira (2021), a adolescência é discursivizada pelas leis, constituições, estudos científicos, pelas formações sociais, ou seja, ela é discursivizada pelo mundo adulto, deixando os próprios adolescentes fora do processo de constituir um saber a seu respeito. Há um silenciamento sobre o que os adolescentes têm a dizer, seus posicionamentos são silenciados numa tentativa de controlá-los, haja vista que as posições discursivas que eles ocupam estão fora do socialmente legitimado, fora das posições que têm maior permissão para produzir um dizer.

Constantini-Teixeira (2021) ainda argumenta que o discurso produzido sobre os adolescentes tem uma tendência à homogeneidade, transformando esses sujeitos em “todos iguais”, todos violentos, todos complicados, todos dentro da mesma faixa etária. Isso se transforma em uma problemática, pois apaga e silencia os movimentos de identidade e singularidade que cada sujeito passa no processo de subjetivação.

A escuta dos sujeitos-adolescentes

Uma possibilidade que se apresenta, a partir desse panorama, é justamente ouvir os sujeitos adolescentes na posição discursiva de alunos (dentre as outras que aparecem nas diversas formações discursivas), sobre

o que eles têm a dizer sobre Educação e escrita/produção textual. Essa escuta pode se dar, por exemplo, tomando como recurso a exibição de um documentário, como o brasileiro *Atravessa a vida* (2020). A utilização desse documentário pode ter a função de promover o acesso a uma memória documental (arquivo) sobre Educação para os sujeitos-alunos, ou seja, a partir da exibição do documentário, que traz sentidos que permeiam as vidas de sujeitos-alunos do Ensino Médio (como o ENEM, relações familiares, infraestrutura escolar, socialização na escola), é possível abrir rodas de discussão nas quais os sujeitos tenham um espaço para argumentar sobre o filme a que assistiram e relacioná-lo com o que vivem diariamente na escola.

Nosso intuito com essa proposta de atividade, como analistas do discurso, é proporcionar momentos para que esses sujeitos, a partir desse recorte do interdiscurso (o documentário na função de arquivo), possam produzir sentidos apoiados em discursos já produzidos e legitimados ideologicamente ou trazendo sentidos outros que, não necessariamente, são os dominantes. Esse cuidado se dá por reconhecermos a ideologia como naturalizadora dos sentidos, visto que ela, em um processo inconsciente, interpela os indivíduos em sujeitos (Orlandi, 2009; Pêcheux, 2014). Os processos ideológicos constituem tanto o discurso quanto os sujeitos, sendo um ponto chave para compreendermos como o pré-construído afeta a interpelação do sujeito pela linguagem e se, e como, os genéricos discursivos interferem na forma como a Educação e a escrita são discursivizadas pelos sujeitos-alunos do Ensino Médio.

Para Pêcheux (1996), o analista de discurso deve se debruçar sobre o *corpus* para compreender e analisar como os processos ideológicos afetam o sujeito ou como interpelam o indivíduo em sujeito. Nas palavras do autor:

no que nos diz respeito, como os indivíduos *aceitam como evidente* o sentido daquilo que ouvem e dizem, lêem e escrevem (ou do que *tencionam* dizer e do que se *tenciona* dizer a eles), na condição de ‘sujeitos falantes’ (Pêcheux, 1996, p. 151, grifos do autor).

Em outras palavras, o que leva os sujeitos à compreensão de que alguns sentidos são mais óbvios do que outros, o que os leva a uma maior identificação com certa parte do pré-construído do que com outras partes. A prática do analista deve questionar a transparência da forma

como alguns sentidos parecem mais óbvios do que outros. Isso implica analisar, no caso desse exemplo de pesquisa, como, histórica e ideologicamente, alguns sentidos se tornaram tão dominantes a ponto de se constituírem como genéricos discursivos.

Tfouni e Tfouni (2007), ao analisarem o genérico discursivo “Guião: entra burro, sai ladrão”, enunciado para se referir a uma escola da cidade de Ribeirão Preto, estado de São Paulo, argumentam que as origens desse “slogan” se deram a partir da sobreposição do discurso policial com o discurso escolar, sendo o primeiro um discurso que se apoia nas formações ideológicas do jurídico e das leis para produzir sentidos (crimes, infrações, delitos etc.) e o segundo se apoia na ascensão social que a educação pode proporcionar e no fracasso iminente de quem não possui um diploma. Isso implica a assertiva “o aluno que entra na escola não pode ser, ao mesmo tempo: (1) Burro e inteligente/Ladrão e honesto”; e que esse genérico remete a verdades aceitas socialmente “(2) Escola privada e boa/ Escola pública e ruim” (Tfouni; Tfouni, 2007, p. 296).

Nessa análise, Tfouni e Tfouni (2007) discorreram sobre as possíveis origens discursivas desses genéricos e como outros sentidos são silenciados ou colocados em jogo a partir do slogan. Diante disso, é possível inferir, por meio das pistas e sinais (Ginzburg, 1980), como certos sentidos são privilegiados em detrimento de outros e como uma sociedade ou comunidade se apropria deles. Os genéricos discursivos marcam a forma como os sujeitos aceitam socialmente “verdades inquestionáveis” constituídas pela linguagem.

Sendo os genéricos discursivos um viés da linguagem que atua na constituição do sujeito, se um sujeito-aluno se apoia no uso de genéricos discursivos para descrever o ensino e a escrita, por exemplo, é possível observar as pistas e os sinais culturais – as marcas de um povo, um conhecimento de décadas resumido em uma frase ou provérbio – sobre esse tema/assunto. Do ponto de vista científico, nossa preocupação reside na possibilidade de os genéricos exprimirem conhecimentos que estigmatizem a aprendizagem da linguagem ou a permanência na escola como algo muito complicado e difícil.

Como, então, intervir e provocar reflexões que vão além do conhecimento popular? Como oferecer a sujeitos-alunos a possibilidade de pensar a escrita além da máxima “aprender a escrever para falar corretamente” ou a Educação além de sua importância “para o futuro”? (Martins, 2020). Uma possibilidade de pesquisa é, justamente, analisar

as implicações dos gêneros discursivos na constituição subjetiva do sujeito-aluno – já que essas formulações se mostram como marcas discursivas de processos imaginários e ideológicos, sendo muito importantes para a homeostase das formações sociais –, focando na temática da linguagem escrita e Educação.

A partir de uma busca em bases/bibliotecas eletrônicas, identificamos um artigo que fazia uma análise utilizando o conceito de gênero discursivo (Santos; Tfouni, 2017); porém, não era uma pesquisa no âmbito educacional. A maior parte da produção encontrada é centrada na perspectiva discursiva bakhtiniana (Cavalcanti *et al.*, 2019; Gomes; Santos, 2019), seguida de estudos da Análise de Discurso francesa (Assolini; Tfouni, 1999; Santos; Tfouni, 2017; Silveira; Cassiani; Linsingen, 2018) e, em menor ocorrência, estudos em outras perspectivas teóricas, como a Sociolinguística, Linguística Textual e Análise Crítica do Discurso. Encontramos estudos realizados no Ensino Fundamental (Silveira; Cassiani; Linsingen, 2018), no Ensino Médio (Oliveira; Queiroz; Barbosa, 2017) e no Ensino Superior (Szundy, 2020).

Ressaltamos que, com exceção do estudo de Santos e Tfouni (2017), todos os outros artigos encontrados eram da área de Educação e trabalhavam com o ensino-aprendizagem de uma língua, seja ela escrita ou oral. Em outra pesquisa realizada na plataforma *Google Scholar* com as palavras-chave “educação” e “gêneros discursivos”, obtivemos o retorno de dois trabalhos relacionados ao tema (Dornelas; Assolini, 2016; Paula, 2008). O primeiro não dizia respeito à educação, apesar de trabalhar em uma perspectiva da Análise de Discurso pecheutiana; o segundo trabalhava questões pertinentes à Educação, aos gêneros discursivos, ideologia e projeções imaginárias, sendo pautado na Análise de Discurso pecheutiana.

Paula (2008) observou que estudantes do Ensino Médio apresentam, em seus discursos, gêneros discursivos sobre a escola e o fracasso escolar, sendo dois deles “dificuldade todo mundo tem” (p. 87) e “toda escola é igual” (p. 92). Até que ponto esses enunciados que circulam no meio social e são de uso comum de todos constituem a subjetividade do sujeito-aluno? Até que ponto é possível que sujeitos-alunos sejam influenciados por esses enunciados em seus processos de aprendizagem de uma linguagem, de aprendizagem da escrita? E de permanência ou não na escola? Existem práticas didáticas que possam ajudar o sujeito-aluno a refletir sobre as possibilidades de sentidos que

cada enunciado traz? A pesquisa endereçada no presente capítulo procura contribuir para responder essas questões e diversas outras que advêm do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita e da produção textual na escola.

Além disso, os dados da revisão de artigos indiciam a existência de uma lacuna bibliográfica quando tratamos do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita aliado aos pressupostos teóricos da Análise de Discurso pecheutiana no Ensino Médio, sendo o cenário ainda mais vago quando acrescentamos o conceito de genéricos discursivos. Assim, reforça-se a relevância de diminuir a lacuna científica sobre o tema em uma perspectiva que possibilite que sujeitos-alunos sejam ouvidos em sua produção de linguagem, como temos advogado no presente capítulo. Além disso, o Ensino Médio representa o momento do processo de escolarização em que os sujeitos-alunos são mais pressionados a produzirem e pensarem sobre a linguagem escrita, sendo o momento ideal para que ocorra uma intervenção por meio da pesquisa, possivelmente reverberando na permanência de sujeitos-alunos na escola, que é um problema tão urgente e emergente no cenário da educação brasileira.

A Análise do Discurso (AD)

A AD tem a particularidade de ser tanto método (dispositivo analítico) como teoria, sendo composta pelas seguintes áreas do conhecimento: linguística, materialismo histórico e a teoria do discurso, todas elas atravessadas pelos conhecimentos psicanalíticos lacanianos sobre sujeito, subjetividade e linguagem. De acordo com Lagazzi (2009), no arcabouço teórico-metodológico da AD existem “noções e conceitos que significam na relação com os materiais tomados para análise, com distintas configurações em cada análise” (p. 67). Neste capítulo, exploraremos mais detidamente os conceitos de discurso, genéricos discursivos, formações discursivas, formações ideológicas, formações imaginárias, sujeito e subjetividade.

Em Orlandi (2009) e em Pêcheux (2014) encontramos a discussão de que o discurso se configura como a produção de sentidos entre locutores; em outras palavras, na produção de dizeres entre um locutor e outro, os sentidos vêm à tona, sendo estes possíveis apenas neste encontro entre sujeitos, locutores e enunciadorees de um dizer. O discurso é, então,

materializado na linguagem. Desde então, é possível pensar que para os sentidos serem produzidos é preciso que o outro faça interlocução com o sujeito e, concomitante a isso, o Outro (a lei, o social, a cultura, a linguagem) interpele o indivíduo por meio da inscrição no simbólico. Assim, o sujeito para a AD é atravessado pela linguagem, sendo constituído nela e por ela, no encontro entre diversas vozes sociais.

Pêcheux (2014), ao pensar a ideologia pela teoria althusseriana, argumenta que em seu processo de naturalização dos sentidos, a ideologia também constitui o sujeito. O indivíduo, ao assujeitar-se à ideologia, é interpelado em sujeito (p. 124). Esse autor, ainda, articula que a AD trabalha com:

uma teoria não-subjetivista da subjetividade, que designa os processos de “imposição/dissimulação” que constituem o sujeito, “situando-o” (significando para ele *o que ele é*) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa “situação” (esse *assujeitamento*) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito “funcione por si mesmo” (Pêcheux, 2014, p. 123, grifos do autor).

Assim, chegamos à compreensão de que a AD trabalha com uma visão de sujeito e subjetividade advindas da psicanálise lacaniana, com interesse intrínseco no discurso e no assujeitamento aos processos ideológicos. A ideologia é uma “prática significativa” (Orlandi, 2001, p. 48), sendo uma implicação da relação que o sujeito mantém com a língua e com a história.

Segundo Pêcheux e Fuchs (2014), as formações ideológicas (FI) estão interligadas às formações discursivas (FD), visto que uma FI pode comportar uma ou mais FD. As FD determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição discursiva dada em determinado contexto sócio-histórico-ideológico. O sujeito pode se filiar a mais de uma formação discursiva, o que marca sua alteridade e nos dá pistas dos traços subjetivos que o constituem. É por isso, também, que podemos nomear os sujeitos de uma pesquisa nesse campo como sujeitos-alunos, pois compreendemos que eles produzem o discurso a partir da posição discursiva de aluno. Em outros momentos eles podem ser sujeito-filho(a), sujeito-trabalhador(a), sujeito-namorado(a) etc., porém, a partir do contexto imediato (escola) e do contexto histórico (o que se produz na escola) e da relação com o pesquisador (que está interessado no que o sujeito-aluno discursiviza), compreendemos que a posição-sujeito dominante é a de aluno.

Porém, é possível que o sujeito deslize de uma FD para outra ao produzir o discurso e isso pode significar que também ocorreu uma mudança na posição-sujeito; nosso trabalho é analisar esses deslizes. Em suma, as FD que fazem sentido para o sujeito-aluno e, portanto, há um processo de identificação, vão determinar o que pode e deve ser dito sobre a escrita, sobre a escola, sobre a educação. A partir disso, é possível analisar os genéricos discursivos que se relacionam, então, às FI e FD com as quais os sujeitos-alunos se identificam.

Para Tfouni (2005), os genéricos discursivos são fórmulas, são máximas discursivas que englobam o conhecimento comum produzido em determinada época. Eles têm uma voz anônima, não pertencem a ninguém e ao mesmo tempo são compartilhados por todos. Assim,

a identificação do sujeito com essas fórmulas, através da interpelação pela ideologia, o faz acreditar que o que é dito é uma verdade inquestionável, ou melhor, que o único sentido possível é aquele que o genérico coloca em funcionamento. (Tfouni, 2005, p. 135).

O sujeito-aluno pode ou não se identificar com o genérico “a educação é importante para o futuro”, pois é um enunciado que se encontra na ordem do repetível, do interdiscurso². Ao analisar essas filiações ideológicas e discursivas do sujeito, poderemos, então, tomar conhecimento dos sentidos que são dominantes e daqueles que são silenciados, visto que existem genéricos discursivos que mantêm e reforçam as formações ideológicas dominantes.

Porém, como aponta Tfouni (2005), o uso de genéricos discursivos se apresenta como um gesto de interpretação do sujeito perante a ilusão de objetividade e de verdade que eles causam. Se o genérico é da ordem do interdiscurso, para o sujeito enunciá-lo é necessário haver o encontro com o intradiscurso, acontecendo, então, o gesto interpretativo, o que nos lembra que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar para outro” (Pêcheux, 2012, p. 53). Assim, concordamos quando Tfouni (2005) argumenta que:

² Compreendemos, a partir de Pêcheux (2014), que interdiscurso são todos os sentidos já produzidos sobre determinada questão (já-lá). O intradiscurso, em contrapartida é “o discurso que opera sobre si mesmo” (Pêcheux, 2014, p. 153), ou seja, é a relação do que se diz agora, com o que foi dito antes e com o que ainda será dito sobre determinada questão.

do ponto de vista discursivo, a utilização de genéricos em lugares bem marcados da narrativa cria o efeito de sentido de um enunciador universal, que fala de um mundo semanticamente estabilizado, onde não existe discordância. Esses momentos de autoria (porque controlam uma possível deriva que poderia se instalar naquele lugar, de acordo com as formações imaginárias do sujeito que narra) se caracterizam por estabelecer uma síntese, uma verdade incontestável que serve de fechamento, ou ponto-de-estofa para os enunciados produzidos até aquele momento (Tfouni 2005, p. 137).

A partir dessas formulações, é possível inferir que o uso de genéricos funciona tanto na manutenção da dominância de certas formações ideológicas como na deriva, com possibilidades várias de interpretação pelo sujeito. A função máxima do genérico é de tentar estabelecer um efeito de verdade universal, onde o sujeito refugia-se no anonimato de discursos outros ao enunciar.

Por fim, temos o conceito de formações imaginárias, que, segundo Pêcheux (1997), “designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (p. 82, grifos do autor). O sujeito, ao enunciar a partir de determinada posição discursiva, antecipa – na relação de interlocução – o que o outro pode desejar. Ou seja, a partir da imagem que um sujeito faz do outro, ele imagina: “Quem sou eu para lhe falar assim?; Quem é ele para que eu lhe fale assim?; Quem sou eu para que ele me fale assim?; Quem é ele para que me fale assim?” (Pêcheux, 1997, p. 83). Dessa forma, o lugar que os sujeitos-alunos, sujeitos-professores e sujeitos-escolares reservam à produção textual e à aprendizagem em si também sofre interferência das formações imaginárias.

O trabalho do analista do discurso

A AD, fundada pelo filósofo francês Michel Pêcheux no fim dos anos 1960, é o campo teórico e a metodologia de análise que fundamenta esta pesquisa. Isso significa que desde o gérmen de criação deste trabalho, tudo foi pensado a partir da AD e do que ela pode oferecer como conhecimento sobre a produção de sentidos entre sujeitos na sociedade, levando em consideração os aspectos históricos e ideológicos que permeiam esta produção. A epistemologia discursiva é ancorada em três áreas do conhecimento: o Materialismo Histórico-Dialético, tal qual na leitura que Louis Althusser fez da teoria marxista; a Linguística fundada por Ferdinand de Saussure; e a teoria do Discurso. Todas elas permeadas

pela leitura que Jacques Lacan fez da Psicanálise freudiana no que concerne ao sujeito e à subjetividade. Em seu surgimento, o objetivo da AD era oferecer um dispositivo teórico-analítico para a compreensão da produção de sentidos discursivos, além de ser uma alternativa aos modos tradicionais de análise de dados que as ciências sociais utilizavam na década de 1960 (Orlandi, 2009).

Mesmo possuindo um aparato teórico-metodológico próprio, é possível aproximar a AD das metodologias qualitativas de investigação. Bogdan e Biklen (1994) propõem como características principais deste tipo de pesquisa: ambiente natural como fonte de dados; a investigação tem caráter descritivo; o processo da pesquisa é mais valorizado; a análise de dados é feita de forma indutiva; sentidos e significados são o cerne da pesquisa. A AD não busca chegar a uma verdade única sobre o objeto de estudo, mas, sim, a uma compreensão de características e sinais particulares que se manifestam pelo discurso. Na investigação qualitativa, é usual a observação e o escrutínio de documentos e arquivos, o que também é comum na AD, com o discurso. Por fim, a AD pecheutiana considera relevante em uma pesquisa o contexto sócio-histórico-ideológico, o que também condiz com as características descritas por Bogdan e Biklen (1994).

Também apoiada na investigação qualitativa é feita a análise do nosso objeto de estudo (discurso), a partir do paradigma indiciário tal qual analisado por Ginzburg (1980), que argumenta sobre um método de análise que leva em consideração pistas, sinais, pequenos detalhes ou dados que inicialmente parecem irrelevantes. Corroboramos a visão do autor de que se essas pistas forem investigadas e analisadas, podem apontar dados e sentidos que não estão presentes em uma pesquisa experimental, por exemplo.

Com o paradigma indiciário, o analista do discurso busca indícios em marcas linguísticas, chegando a uma compreensão de como práticas discursivas significam o que os sujeitos enunciam, visto que valorizamos as especificidades e detalhes do objeto de estudo em nossa prática interpretativa. Além disso, consideramos a opacidade dos sentidos, visto que nem tudo pode ser explicado ou construído de imediato. É no jogo da interpretação, ao analisar o *corpus* e destacar os recortes, que os sentidos se revelam, por partes, pistas e sinais, que não traduzem uma verdade absoluta, mas a singularidade da produção discursiva e a “singularidade do(s) sujeito(s) em sua relação com o simbólico e com a

história que nele se materializa e acontece” (Tfouni; Pereira; Milanez, 2018, p. 8).

Também a partir das pistas e indícios na linguagem, o analista pode chegar às formações discursivas e ideológicas que se resumem nos genéricos que dominam os discursos dos sujeitos-alunos, já que o indício é “elemento textual que se situa numa zona de fronteira” (Corrêa; Komesu, 2018, p. 226), sendo possível interpretar os sentidos (que entendemos não ser transparentes), a partir da relação que o sujeito mantém com a linguagem em determinadas condições de produção. As condições de produção são os aspectos históricos, sociais e ideológicos, como também o contexto imediato, sendo um ponto chave na interpretação que o analista faz do texto – texto entendido a partir de Orlandi (2001), sendo tudo aquilo que produz sentido: obra de arte, poema, imagem etc. – no processo de análise.

Além do texto, temos o *corpus* e os recortes. Nessa tríade, o *corpus* é composto por todos os dados de pesquisa, o texto é a unidade de análise e os recortes são as partes semanticamente relacionadas. A partir do *corpus* são organizados os recortes que permitem, por meio de sua correlação semântica, que o analista identifique pistas que apontem a quais formações ideológicas e discursivas os sujeitos se filiam.

Ainda, como argumenta Orlandi (2001), “a Análise de Discurso não interpreta os textos que analisa mas sim os resultados da análise de que esses textos constituem o corpus” (p. 32). A AD, então, é uma teoria que não tem uma fórmula a ser aplicada igualmente todas as vezes que o analista realiza seu trabalho, ela é uma teoria e metodologia de interpretação que reconhece que cada situação tem características específicas. Portanto, cabe ao analista adaptar e flexibilizar o gesto interpretativo a depender das condições de produção do fenômeno estudado.

A partir disso, compreendemos que a AD se situa fora do paradigma galileano tradicional e experimental de ciência, em que os dados a serem analisados são possuidores de uma verdade absoluta a ser descoberta, possível de ser quantificada e explicada objetivamente. O discurso é um dado de pesquisa construído a partir de um processo singular, a partir da produção de sentidos entre locutores – sentidos que se materializam na linguagem –, e, para ser devidamente tratado cientificamente, deve ser interpretado sem generalizações, a partir de sua singularidade (Tfouni; Pereira; Milanez, 2018). Nas palavras de Pêcheux (1999, p. 7):

A análise de discurso não pretende se instituir em especialista da interpretação, dominando “o” sentido dos textos, mas somente construir procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito.

Isso marca que a AD é um campo de estudos e de pesquisa que não se firma na ilusão de dominar todos os sentidos, de capturar todos os dados sobre determinado tema. Ao contrário, os analistas de discurso têm a compreensão de que a linguagem (onde o discurso se materializa) é incompleta e opaca e que seu ofício é tentar interpretar para além da opacidade de cada contexto.

Para tanto, compreendemos o texto (seja ele oral, escrito, uma imagem, uma escultura etc.) como unidade de análise, na tentativa de capturar o funcionamento discursivo em suas condições históricas de produção. Analisamos a partir da linguagem como o ideológico atravessa o discurso, marcando a interpelação do sujeito, em um processo que se dá inconscientemente.

Nomeamos o todo dos dados de pesquisa como *corpus*, este que se faz como um arquivo disponível sobre determinada questão. A partir do *corpus*, em um processo de análise delimitamos os recortes, que são partes do texto que se relacionam semanticamente (Mittman, 2005; Orlandi, 2001). É um processo não linear, que envolve um movimento pendular de consulta à teoria, aos discursos dominantes, às formações discursivas e ideológicas. Para que a análise de um discurso aconteça é preciso relacioná-lo a outros e localizar na história os pontos de encontro e de divergência entre as formações discursivas que o compõem.

Também faz parte do processo de análise identificar as posições discursivas que o sujeito pode ocupar ao produzir o discurso. Nomeamos os sujeitos da pesquisa de “sujeitos-alunos”, pois compreendemos que, ao trabalhar a temática da produção textual e da escrita dentro do ambiente escolar, os sujeitos estão ocupando a posição discursiva de alunos, ou seja, formulando e enunciando o discurso a partir das formações imaginárias, ideológicas e discursivas que permeiam o “ser aluno” de Ensino Médio hoje e, também, historicamente.

Porém, como a linguagem é opaca e os sentidos deslizam, é possível que esses sujeitos produzam dizeres a partir de outras posições discursivas que não sejam a de aluno, por exemplo, podem ocupar a posição sujeito-mulher, sujeito-irmão, sujeito-mãe etc. Cabe ao analista identificar essas mudanças de posição dentro de uma mesma formação discursiva e analisar

os efeitos de sentido daí advindos. Assim, Mittman (2005, p. 3) sugere que o analista faça as seguintes questões durante a análise:

As formulações são produzidas a partir de uma mesma posição de sujeito? De uma mesma Formação Discursiva? De uma mesma Formação Ideológica? Produz-se o mesmo efeito de sentido quando uma formulação é produzida em meio a uma sequência de outras? Que relações de sentido são aí estabelecidas? Vai sendo tecida uma rede de perguntas que precisam de análise de uma rede intra e interdiscursiva de formulações.

A partir destes e de outros questionamentos, o analista pode duvidar dos sentidos e de uma constância pré-estabelecida de verdades. O analista deve ler o *corpus* e os recortes duvidando de que o sujeito está sempre na mesma posição discursiva ao produzir o dizer, considerando que existem os deslizes de sentido e que o sujeito migra de uma formação discursiva para a outra, que podem se conectar a mais de uma formação ideológica. Além disso, se questionar: “se o sujeito enuncia A, quais sentidos B, C, D etc. são silenciados?”. Dessa forma, será possível chegar a uma compreensão de como as relações entre os significantes se dão nos recortes.

Para tanto, apoiamo-nos no paradigma indiciário, tal qual analisado por Ginzburg (1980), para identificar as pistas, indícios e sinais que apontam para o ponto nodal que amarra os sentidos. Ginzburg (1980) explica que Freud, ao criar a Psicanálise, apoiou-se no paradigma indiciário para construir uma teoria que explicasse por que as histéricas agiam como tal. A partir dos sintomas (indícios), Freud pôde chegar a compreensões sobre como o psicológico irrompia no corpo como sintomática de processos até então inexplicáveis, o que levou o autor à estruturação do inconsciente, visto que os processos mentais das histéricas não podiam mais ser explicados apenas pela consciência, existia algo a mais a ser estudado. Hoje, em psicanálise, a livre associação de ideias é o caminho que o psicanalista usa para acessar conteúdos inconscientes. A partir da materialização de atos falhos, chistes e deslizes na linguagem, o psicanalista consegue chegar a uma compreensão dos sintomas e intervir para o bem-estar do analisando.

Na AD, que tem fortes laços com a psicanálise, o analista também fica atento aos atos falhos, chistes e deslizes, mas não para compreensão da sintomatologia patológica, e, sim, para, por meio da linguagem, chegar ao discurso e às formações ideológicas nele presentes. É um trabalho de minúcia, que exige uma constante visita ao *corpus* e à teoria,

pois a interpretação com rigor científico se dá a partir de outros estudos que amparam as análises que estão sendo feitas. Isso implica considerar que a leitura feita por um analista não é a mesma que poderia ter sido feita por outro. Partindo do mesmo *corpus*, com o mesmo objetivo e objeto de pesquisa, a seleção de recortes poderia ser outra, as consultas à teoria poderiam ser outras. Em AD, os sentidos podem ser outros não somente no que está sendo analisado, mas na própria forma que o analista conduz seu trabalho.

A linguagem não é estável, o acesso à memória discursiva pode ser diferente de analista para analista e isso implica que o sujeito-pesquisador também está implicado na interlocução com os sujeitos da pesquisa. O pesquisador-analista é próprio objeto de análise, distanciando-se, pois, de pesquisas realizadas pelas ciências experimentais que exigem um afastamento do sujeito-pesquisador do objeto de estudo.

Referências

ASSOLINI, F. E.; TFOUNI, L. V. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 17, p. 25-34, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1999000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/paideia/a/yD8DgzTZnnJMhDtDzFrhgnH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2023.

ATRAVESSA a vida. Direção: João Jardim. Produção: Gabriela Weeks. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes: Fogo Azul Filmes, 2020. 1 DVD (90min.), color.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução a teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CAVALCANTI, J. R. *et al.* Gêneros de discurso, escrita e ensino. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 3, p. 996-1003, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/010318136004015832019>. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/tla/a/rFbv5tTQNYrYtnb6srt49tr/>. Acesso em: 31 out. 2023.

CONSTANTINI-TEIXEIRA, R. C. **Os efeitos de sentido sobre bullying e violência escolar no discurso do sujeito-adolescente**. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

CORRÊA, M. L. G.; KOMESU, F. C. Ler a opacidade: o enigma está no leitor. *In*: TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; MILANEZ, N. (org.). **O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas**. São Carlos: EdUFSCar, 2018, p. 214-228.

DORNELAS, C. C.; ASSOLINI, F. E. P. A discursivização do feminino e suas relações com a docência: memórias e atravessamentos discursivos. **Entremeios: Revista de Estudos do Discurso**, Pouso Alegre, v. 12, p. 45-64, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol12pagina45a64>. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/311.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1980. p. 143-179.

GOMES, M. S.; SANTOS, L. G. A elaboração de tarefas para o ensino de língua portuguesa a partir da teoria bakhtiniana de gêneros do discurso. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1197-1220, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/010318135434015832019>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/sGdVd6xVFdsVkjY7trc7XZz/>. Acesso em: 31 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LAGAZZI, S. O recorte signficante da memória. *In*: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMAN, S. (org.). **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 67-78.

MARTINS, N. A. **Subjetividade, escrita e escola: o discurso de sujeitos-alunos do 5º ano da Educação Básica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

MITTMAN, S. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/SolangeMittmann.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

OLIVEIRA, K. S. A.; QUEIROZ, M. E.; BARBOSA, M. S. M. F. Autoria e responsabilidade enunciativa em diários de leitura. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 150-168, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176->

457327172. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/jzgQHWfKfzqrQ7cV9nJ7c5M/>. Acesso em: 31 out. 2023.

ORLANDI, E. P. Formação ou capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento. *In*: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. (org.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. p. 141-183.

ORLANDI, E. P. A escrita da Análise de Discurso. *In*: ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001. p. 31-58.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAULA, F. S. **Os genéricos discursivos sobre a Educação e a interpelação ideológica**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2014.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni P. Orlandi. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, M. **Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso**. Campinas: LABEURB, 1999. p. 7-16. (Escritos, n. 4).

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In*: GADET, F.; HAK, T. (ed.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1997. p. 61-162.

PÊCHEUX, M. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. *In*: ZIZEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 143-152.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: uma atualização e perspectivas. *In*: GADET, F.; HAK, T. (eds). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 5. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2014. p. 159-250.

SANTOS, K. A.; TFOUNI, L. V. “Mulher joga filho na lixeira”: mulher-mãe infanticida na mídia. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, p. 262-271, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i3/1421>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/BNprdbYhJmt3BYhY98JC3fz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2023.

SILVEIRA, J. C.; CASSIANI, S.; LINSINGEN, I. Escrita e autoria em texto de iniciação científica no ensino fundamental: uma outra relação com o saber é possível? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 9-25, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320180010002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/DTgP7LDWLjkRgrYvz5WkvCC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2023.

SZUNDY, P. T. C. Narrando a si e ao(s) outro(s): a responsividade de estudantes de graduação brasileiros/as ao inglês, ensino de inglês e práticas de letramento em autobiografias de aprendizagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 1, p. 213-239, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/010318135891015912020>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/SprnLvY6SCRnGJPqwytYKCs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2023.

TFOUNI, F. E. V.; TFOUNI, L. V. “Entra burro; sai ladrão” – o imaginário sobre a escola materializado nos genéricos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 293-311, 2007. Disponível em: https://portaldoperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/366/386. Acesso em: 31 out. 2023.

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. **Revista da ANPOLL**, Campinas, v. 1, n. 18, p. 127-141, 2005. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i18.443>. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/443/452>. Acesso em: 31 out. 2023.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; MILANEZ, N. **O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; MONTE-SERRAT, D. M. “Ser homem”: um lugar do imaginário e um espectro do desejo. **Revista Entrelinhas**, São Leopoldo, v. 12, n. 1, p. 3-13, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4013/entr.2018.12.1.01>. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/entr.2018.12.1.01/60746492>. Acesso em: 31 out. 2023.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882003000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/tDdpKPbzPmprhd9Pz5VMQHH/>. Acesso em: 31 out. 2023.

A LÍNGUA EM (PER)CURSO

Rita de Cássia Constantini Teixeira

Apresentação

Neste capítulo, pretendemos discutir sobre a língua e o seu funcionamento, pensando a estrutura como uma forma que pode reestabelecer os sentidos dos discursos produzidos pelos sujeitos. A fundamentação teórica que sustenta esta escrita é a Análise do Discurso pecheutiana, a qual implica compreendermos os efeitos de sentidos que podem desestabilizar os discursos no funcionamento do movimento ideológico e imaginário. Nessa reflexão, tomamos como base a leitura do livro de Michel Pêcheux “O Discurso: Estrutura ou Acontecimento”, o qual servirá de base teórica para a análise discursiva de uma letra de um samba-enredo.

O funcionamento da/na linguagem

O funcionamento da linguagem se articula entre a formação do enunciado e o engendramento das palavras, ou seja, da estrutura gramatical de uma língua e do mecanismo linguístico. Isso nos coloca a pensar a inquietação do discurso como aquele sempre considerado neutro na produção de outro significado, ou seja, um sistema que não pode modificar os sentidos do funcionamento de uma língua, formatos e sentidos fechados e únicos.

Com a leitura de “O Discurso: Estrutura ou Acontecimento”, de Michel Pêcheux (2008), compreendemos que o discurso é estrutura e acontecimento ao mesmo tempo, um não anula o outro, por isso passa a ser considerado dialético. Pêcheux (2008), em seus escritos, nos coloca a pensar: estrutura é da ordem do discurso ou da contingência? Contingência - devir, movimento, instabilidade, algo contrário à necessidade, entrelaçar entre a causalidade (matéria/necessidade) e a casualidade: se aconteceu, poderia ter acontecido de outra forma ou não

acontecer? Uma coisa gera a outra? Ou não? Um possível que não vem a ser? São incógnitas?

Dessa forma, começamos a repensar o funcionamento da língua, ponderar o acontecimento contingente e a estrutura necessária, os embates da análise e por que a necessidade e a contingência caminham juntas. Mais uma vez, a dialética na coexistência tensa entre os opostos, uma relação de oposição/contradição.

A razão da contradição que instaura o efeito discursivo entra em combate com o espaço considerado semanticamente estabilizado, por meio do qual uma luta entre a ordem e a garantia linguística do discurso tenta absorver um único sentido dicionarizado. Nessa relação, pensamos sobre o que discorre Pêcheux (2008, p. 31) quando aponta para os espaços logicamente estabilizados:

Nesses espaços discursivos (que mais acima designamos como “logicamente estabilizados”) supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços).

A produtividade discursiva na produção de série em massa pode atingir a estrutura e esta ainda tem a possibilidade de se romper e se desestabilizar e, portanto, deslizar-se para outros acontecimentos. Por conseguinte, a regularidade da estrutura é impossível de continuar a mesma, ou seja, a garantia da ordem do discurso de forma pragmática, estrutural, dos sentidos logicamente estabilizados avança para a ordem da ilusão, porque o sujeito que produz o discurso é capturado pela ideologia e, ao ser tomado por esse viés, já está produzindo sentidos outros, mesmo que não seja perceptível em um primeiro momento de fala pelo sujeito. Nesses espaços, as evidências “lógico-práticas” (Pêcheux, 2008, p. 31) marcam as posições do sujeito assumidas no discurso, ao passo que não mais se efetiva, garante-se a estrutura instaurada na materialidade discursiva anterior.

Sabemos de conteúdos linguísticos como palavras e frases que, por determinações socioculturais, políticas e econômicas, ecoam vozes que a estrutura linguística não dá conta como produtor de um sentido único, ou seja, o funcionamento linguístico é permeado pelas formações ideológicas, as quais interpelam o sujeito. Mesmo diante das coerções da

língua, a ideologia, a luta de classes que está na materialidade da língua é uma condição indissociável do sujeito. Desse modo, estamos sempre sujeitos a um viés ideológico.

De forma científica, Pêcheux, em “Análise de Discurso” (Pêcheux, 2015), afirma que a língua se opõe à fala em cada sujeito falante e manifesta sua liberdade no dizer, mas aponta que condições ideológicas levam o sujeito à produção de outras representações na linguagem.

A liberdade aparece, de imediato, submetida a leis, não apenas no sentido de coerções jurídicas (que limitam a liberdade de expressão), mas também no sentido de determinações sócio-históricas desta liberdade da fala: é-se, assim, levado a pensar que, em uma determinada época e em um ‘meio social dado’, a fala, sob suas formas políticas, literárias, acadêmicas etc. se organiza necessariamente em ‘sistemas’ regidos por leis (Pêcheux, 2015, p. 125-126).

Desse modo, retomamos a colocação quando afirmamos que a estrutura é, existe de forma concreta, pragmática e o sistema funciona. São as relações de oposição e de embate que fazem esse sistema funcionar. O jogo das marcas linguísticas que entrelaçam a materialidade discursiva provoca efeitos na linguagem e nos deslizamentos da estrutura linguística. Mas, muitas vezes, temos a ilusão de permanecer no discurso como forma, como um sujeito pragmático (Pêcheux, 2008, p. 33):

O sujeito pragmático - isto é, cada um de nós, os ‘simples particulares’ face às diversas urgências de sua vida - tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica: isto se marca pela existência dessa multiplicidade de pequenos sistemas lógicos portáteis que vão da gestão cotidiana da existência (por exemplo, em nossa civilização, o porta-notas, as chaves, a agenda, os papéis etc.) até as “grandes decisões” da vida social e afetiva (eu decido fazer isto e não aquilo, de responder a X e não a Y, etc...).

Esse lugar contraditório do discurso entre enunciado estruturado e a articulação do movimento da linguagem, misturado às escolhas das palavras, ao debate, ao confronto e ao deslizamento do sujeito pragmático, é capaz de colocar em jogo o ato de linguagem como um ato político. Dessa forma, percebemos que as coerções geradas em torno do discurso, das escolhas discursivas e das formações discursivas instalam uma tensão entre o possível e o provável, pois todo discurso é constituído no interdiscurso, no já lá, no já dito, que já está na ordem do discurso e, por isso, reclama uma memória discursiva.

A Análise do Discurso (AD) entende que as palavras escolhidas discursivamente dependem da inscrição do sujeito na história, porque o sujeito, para a AD, não é gramatical, o sujeito é construído de acordo com as posições discursivas que assume (professor, mãe, aluno, médico, psicólogo, por exemplo), representações imaginárias e, portanto, inconscientes, determinadas pelas estruturas socioeconômicas, que produzem sentidos fora da estrutura linguística estabilizada.

Deste ponto, pensamos que as posições assumidas pelo sujeito falante dependem das condições assumidas nas relações sociais, às quais pertencem e se filiam, de tal modo que Pêcheux (2015, p. 127) trata dessa mudança de *terreno linguístico como uma problemática subjetivista*.

Precisamente o que o materialismo histórico designa pela expressão *relações sociais*, que resulta de relações de classe características de uma formação social dada (através do modo de produção que a domina, a hierarquia das práticas de que este modo de produção necessita, os aparelhos através dos quais se realizam estas práticas, as posições que lhes correspondem, e as representações ideológico-teóricas e ideológico-políticas que delas dependem).

Ainda para este autor, o sujeito se assume como marca da inscrição no campo do simbólico. A tentativa de se engajar no viés discursivo e de aprender e descrever as condições estruturais de existência de sentido faz-se necessária para que a subjetividade esteja contundente na própria causa enunciativa e no ruído que o afeta no jogo e na disputa da linguagem, de tal modo que o sujeito é dividido por excelência, o sujeito dividido. Por isso o ato falho acontece e, por conseguinte, tem indiciada a própria subjetividade.

A estrutura é necessária, mas o funcionamento pode causar efeitos, a partir das relações de oposição de poder e, dessa forma, a estrutura não consegue permanecer no caminho do sentido único em estado formatado como um dicionário. Para alguns linguistas, começa a ter um nome a “teoria do discurso” (Pêcheux, 2015, p. 129) para compreender toda essa articulação do funcionamento da linguagem.

A relação de articulação dos processos sobre a base linguística torna-se possível pela existência, no próprio interior da base, de mecanismos resumidos pela qual se efetua a tomada de posição do ‘sujeito falante’ em relação às representações das quais ele é suporte (Pêcheux, 2015, p. 128-129).

Reforçando a contribuição de Pêcheux (2009, p. 77), independentemente das ciências existentes, “*os homens falam, as línguas existem*”. Dessa forma, reconhecemos o código existente da fala, da comunicação e da forma como seres humanos estão evoluindo o processo da língua e das linguagens e as questões que afetam o funcionamento da língua: os homens falam e, ao passo que essa concessão acontece, os sentidos não obedecem sempre a uma mesma linha reta de significação porque sempre há um poder ser, um vir a ser, ou um não dito silenciado, enfim, questões que alocam a língua em percursos divergentes de uma concepção estrutural fechada de um código.

Mas a tese fundamental formalista em Linguística (Pêcheux, 2009, p. 21) afirma que: “a língua não é histórica precisamente na medida em que ela é um sistema (pode-se também dizer de uma estrutura)”, não permitindo margem para um objeto da língua, do estruturalismo linguístico que se “deixe desembocar em um estruturalismo filosófico que tenta abarcar no explicável o resíduo inexplicável”.

Além disso, em “Semântica e Discurso” (Pêcheux, 2009, p. 81), o autor discorre sobre o termo *base* e afirma que “não estamos querendo sugerir que a língua faria parte da infraestrutura econômica, mas somente que ela é o pré-requisito indispensável de qualquer processo discursivo” e, portanto, uma convenção social. Quando faz essa colocação, Pêcheux (2009) nos faz compreender que o sistema da língua é, de fato, uma ciência do conhecimento (fonológico, morfológico e sintático), mas que, mesmo apresentando processos científicos, esses se articulam com os processos ideológicos, por assim dizer, que sustentam as formações sociais, de tal modo que essa base é desenvolvida com leis internas de um código e passa a construir os processos discursivos; dessa forma, podemos considerar a “autonomia relativa do sistema linguístico... pelo fato de que todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” (Pêcheux, 2009, p. 82).

Pêcheux (2009, p. 83-84) escreve em “Semântica e Discurso” sobre as contradições ideológicas apontadas pelos processos discursivos afetados pela luta ideológica de classes:

As contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantém, necessariamente, entre si os “processos discursivos”, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes.

As contradições ideológicas nos colocam a pensar no lugar que o sujeito ocupa na sociedade (professor, político, cientista...) é construído o lugar teórico do objeto discursivo, pois o sujeito quando fala tem a impressão de estar inaugurando uma fala e, para a AD, nenhuma fala é inaugural. O que ocorre é que o sujeito falante tem a ilusão de ser a fonte do seu dizer. Pêcheux (2008) designa essa ilusão como esquecimento número 1. O autor ainda trata do esquecimento número 2, a partir do qual o sujeito falante acredita que controla aquilo que diz, de modo a ser compreendido da forma como enunciou.

Assim, os processos discursivos vão sendo costurados com a linha da ideologia, perpassando as falas, os atos falhos, um efeito imaginário se alocando em outros sentidos com a ilusão do controle, do inaugural. Ainda que a estrutura não seja modificada, a condição sócio-histórica de qualquer sujeito implica movimentos discursivos em que a materialização do discurso deixa de ser a instrumentalização e sedimentarização da língua.

A língua está em circulação nos mais variados meios de comunicação. Poderíamos escolher as redes sociais, os programas humorísticos, ou até mesmo as reportagens políticas para ilustrar a estrutura da língua se deslocando para funcionamento ideológico. Desse modo, aqui, para uma breve análise teórica com base na fundamentação pecheutiana, elegemos uma letra de um samba-enredo.

Essas produções, onipresentes nos desfiles de carnaval, são um exemplo de que a língua mobiliza sentidos, dominando uma grande parcela de pessoas no espaço de tempo, em que estão envolvidas no ato conjunto de cantar a letra do samba da sua escola favorita. Mesmo que de forma inconsciente, estão em proximidade com a estrutura e o funcionamento da língua e, nesse movimento popular da festa de carnaval, o comportamento com o uso da língua vai sendo reproduzido com base na estrutura.

Porém, ganha outro sentido a partir do funcionamento singular escrito em cada uma das canções. A escolha das palavras para compor a letra do samba depende do público que deseja afetar. Entendemos, dentro da fundamentação teórica da AD, que nenhuma escolha nessa composição ou em qualquer outra é neutra.

A linguagem de um samba-enredo

No ano de 1996, dez anos após o fim da Ditadura Militar, a tradicional agremiação *Império Serrano* trouxe para o sambódromo da cidade do Rio de Janeiro o samba-enredo “*E verás que um filho teu não foge à luta*”, dos autores Aluísio Machado, Lula, Beto Pernada, Arlindo Cruz e Índio do Império. A partir dessa letra, vamos analisar alguns recortes para compreendermos a linguagem carnavalesca como um recurso da estrutura e do funcionamento.

O povo diz amém
É porque tem
Um ser de luz a iluminar
O moderno Dom Quixote
Com mente forte vem nos guiar
Um filho do verde esperança
Não foge à luta, vem lutar
Então verás um dia
O cidadão e a real cidadania

Quero ter a minha terra, ô ô ô
Meu pedacinho de chão, meu quinhão
Isso nunca foi segredo (bis)
Quem é pobre tá com fome
Quem é rico tá com medo

Quem tem muito, quer ter mais
Tanto faz se estragar
Joga no lixo, tem bugica pra catar
Senhor, despertai a consciência
É preciso ter igualdade
O ser humano tem que ter dignidade
Morte em vida, triste sina
Pra gente chega de viver a severina
Junte um sorriso meu, um abraço teu
Vamos temperar
Uma porção de fé, sei que vai dar pé
Não vai desandar
Amasse o que é ruim, e massa enfim
Vai se libertar
Sirva um prato cheio de amor
Pro Brasil se alimentar

Eu me embalei, pra te embalar
No balancê, balancear (bis)

Vem na folia (vem, vem, vem)
Chegou a hora de mudar
O meu Império vem cobrar democracia

Quando olhamos para a segunda estrofe “*Quem é pobre tá com fome, quem é rico tá com medo*” e, logo abaixo, na terceira estrofe, “*Senhor, despertai a consciência, é preciso ter igualdade, o ser humano tem que ter dignidade*”, cruzamos a língua entre as condições de vida do ser humano, das desigualdades, uma denúncia social, o rico com medo de perder dinheiro e o pobre sem dinheiro para sobreviver. Perder, um verbo transitivo direto, o qual precisa de um complemento verbal, mas o pobre não completa a frase, porque não tem mais nada a perder. Esse “*Senhor*”, quem é esse senhor? É um Deus, o Deus da salvação, é o senhor patrão que não vai querer perder para o trabalhador? É o senhor da política que deveria zelar pelas condições de vida do povo? Estamos com a estrutura da língua, mas em movimento pendular entre o Estado e o homem pobre.

O antagonismo nas expressões viver ou morrer “*Morte em vida, triste sina, Pra gente chega de viver a Severina*”. A vida sofrida pela falta de acesso às convenções sociais da língua daquela “*gente Severina*” que luta em um espaço urbano em que é considerado menos porque, muitas vezes, não domina a estrutura linguística gramatical. O adjetivo “*Severina*” é, ainda, um adjetivo que vem de um nome próprio, mas que é o nome de muitos, indiciando um coletivo, massificado, generalizado, tal como proposto na obra de João Cabral de Melo Neto, *Morte e vida Severina* (Melo Neto, 2000).

Em outro momento do samba-enredo, na quarta estrofe, “*Vamos temperar, Uma porção de fé, sei que vai dar pé, Não vai desandar*”. Aqui temos o gênero discurso estruturado, uma receita, mas uma receita que se utiliza apenas da estrutura e utiliza a língua para promover em seu funcionamento um convite ao sujeito a se unir para necessidades, as defesas, as certezas e as incertezas da vida. Segundo Pêcheux (2015, p. 118):

Vale a pena refletir sobre esses processos ideologicamente heterogêneos, contraditórios, assimétricos e deslocadores, considerando-os relacionados a transformações práticas, que aparecem perante os nossos olhos nas formas sócio-históricas da subjetividade, nos métodos organizacionais das lutas, na percepção dos acontecimentos e nos registros da discursividade.

O movimento das discursividades traz transformações de sentidos quando analisamos na letra deste samba-enredo, ainda na quarta estrofe, *“Amasse o que é ruim, e massa enfim Vai se libertar”*. O verbo amassar está provocando o sentido no sujeito de reação, de escolha, de lutar, não como traz o dicionário *“transformar em massa, pasta”*. A massa não pode concretizar, ele precisa se transformar, porque a massa não é o pão, uma mistura de água, trigo e fermento, a massa é o povo que precisa se libertar.

Considerações finais

Consideramos a língua uma máquina fundamental para compor a vida: a vida da certidão de nascimento, dos registros gerais do sujeito, a vida nos livros, nos jornais, nas enciclopédias, nos museus, nos escritos dos muros, nos panfletos de supermercado, nas letras de música. Enfim, para escrever a nossa vida, a nossa existência, ou seja, a estrutura linguística impulsionando o sistema, mas a força constitutiva do funcionamento discursivo é aquela capaz de romper e pontilhar outros sentidos para serem construídos nesse lugar chamado a história do sujeito, que mobiliza e modifica o (per)curso da língua.

Referências

- MELO NETO, J. C. **Morte e vida Severina e outros poemas para vozes**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- PÊCHEUX, M. **Análise de discurso**: textos escolhidos por Eni Orlandi. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- PÊCHEUX, M. **Estrutura ou acontecimento**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

MATERIALIDADE NÃO VERBAL: O MUNDO DIGITAL DISCURSIVIZADO PELO IMAGÉTICO NA ESCOLA

Jacqueline Meireles Ronconi
Soraya Maria Romano Pacífico

Se eu morrer, morre comigo um certo modo de ver, disse o poeta. Um poeta é só isto: um certo modo de ver. O diabo é que, de tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo. Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é. O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. (Resende, 1992, p. 45).

Apresentação

Este capítulo representa uma ramificação da tese de doutorado da primeira autora, orientada pela segunda, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, em que pesquisamos a exclusão digital de alunos e professores do ensino público após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portanto, foi importante analisar e considerar em nosso *corpus* outras formas de discurso, como a constituição do texto imagético e suas possíveis interpretações.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é analisar os textos imagéticos produzidos pelos sujeitos-alunos de escolas públicas de ensino sobre a cultura digital no ambiente escolar. A metodologia utilizada parte dos dispositivos teórico-metodológicos da Análise discursiva de linha francesa segundo Michel Pêcheux (1990). Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo na qual coletamos 16 textos imagéticos que compuseram nosso *corpus* e serviram de base para nossas análises.

Concluimos, a partir do presente capítulo, que é preciso transpor esse abismo que existe entre a cultura digital na escola e a construção do conhecimento do sujeito-aluno e professor, proporcionando maiores

possibilidades de acesso a recursos tecnológicos e ao letramento digital. Em outras palavras, é preciso construir uma “ponte-educação” para ultrapassar as barreiras da reprodução de sentidos, e, assim, não cair no abismo da desigualdade social.

Introdução

Acreditamos que os sentidos sempre podem vir a ser outros e que as linguagens podem se materializar de inúmeras formas, considerando os textos imagéticos dos alunos na composição desse *corpus*. Afinal, é preciso cotejar a materialidade significativa da imagem na sua dimensão discursiva.

Vale salientar que, a princípio, não buscávamos coletar textos imagéticos para compor nosso *corpus*, porém, durante a coleta dos textos escritos, na qual houve o desenvolvimento de uma discussão e roda de conversa sobre a temática da cultura digital na escola, alguns sujeitos-alunos manifestaram o desejo de desenhar ao invés de escrever. Nós, na posição de pesquisadoras, perguntamos o porquê disso e eles disseram que não se sentiam seguros para escrever, já que tinham ficado afastados da escola durante o longo tempo de pandemia da COVID-19 e que, talvez, com os textos imagéticos, conseguissem se expressar de uma maneira mais significativa.

A partir desse contexto, este capítulo tem por objetivo analisar os textos imagéticos produzidos pelos sujeitos-alunos de escolas públicas de ensino sobre a cultura digital no ambiente escolar. A metodologia utilizada parte dos dispositivos teórico-metodológicos da Análise discursiva de linha francesa segundo Michel Pêcheux (1990), doravante AD. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo na qual coletamos 16 textos imagéticos que compuseram nosso *corpus* e serviram de base para nossas análises. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e os voluntários não serão aqui identificados, respeitando o anonimato.

A partir dos dizeres dos sujeitos-alunos sobre “*não se sentirem seguros para escrever*” foi que refletimos sobre o que Orlandi (2007) afirmou em suas pesquisas: a escrita é uma forma de relação social e, por isso, na escola ela é muito mais valorizada. Para nós, é necessário

problematizar esse processo de valorização da escrita na escola em detrimento da oralidade ou de outras formas de linguagens.

Dessa maneira, buscamos interpretar aquilo que chamamos de “materialidade descritível” do arquivo: uma palavra, um enunciado, uma imagem, um gesto, uma letra, uma cor, entre outros, e todo esse processo discursivo “coloca em jogo o discurso-outro como espaço virtual de leitura” (Pêcheux, 2008, p. 55), “marcando, do interior da materialidade, a relação com a memória histórica” (Dias, 2016, p. 973).

Desse modo, ao considerar o texto imagético, constituímos um *corpus* a respeito de uma materialidade discursiva diferente daquela da escrita, ou até mesmo consideramos que isso seja feito em torno de um acontecimento, uma construção de uma “unidade discursiva” (Orlandi, 1987) ou recorte de formulações feitas em certas condições de produção que levam em conta a linguagem por meio de imagens e consideram a situação (Dias, 2016).

A leitura de imagens no campo discursivo

Pensar nesses textos imagéticos e nos possíveis sentidos a eles atribuídos deslocou-nos do lugar e nos fez pensar que os sentidos podem vir a ser outros. Segundo Pêcheux (1999), a imagem seria um operador de memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar. Melhor dizendo, a imagem é algo social e compõe a memória discursiva como estrutura fundante, como um complexo de significações que constrói o social e o que faz parte do próprio sujeito. Nesse sentido, o autor explica que, na AD, a imagem é vista por um outro viés, não é uma imagem legível, transparente, única, porque o discurso a atravessa e a constitui. Em concordância com essa premissa, Souza (1998, p. 9) explica que:

Não se discutem nem os usos que vêm sendo feitos - como na mídia, por exemplo - da imagem, nem as possibilidades de interpretação da imagem social e historicamente determinadas. Por isso é importante pensar a imagem através do verbal, pois acaba-se por descrever, falar da imagem, dando lugar a um trabalho de segmentação da imagem. A palavra fala da imagem, a descreve e traduz, mas jamais revela a sua matéria visual.

Nesse sentido, interpretamos que a imagem não “vale mais que mil palavras”, pois trata-se de materialidades discursivas diferentes (Orlandi,

1995). A imagem também informa, comunica, significa, pois, em sua especificidade, se constitui em texto, em discurso. Sendo assim, uma imagem não produz o visível; torna-se visível através do trabalho de interpretação e ao efeito de sentido que se institui entre a imagem e o olhar, enquanto a leitura da palavra pede uma direcionalidade (da esquerda para a direita), a da imagem é multidirecionada, dependendo do olhar de cada "leitor":

Há imagens que não estão visíveis, porém sugeridas, implícitas a partir de um jogo de imagens previamente oferecidas. Outras são apagadas, silenciadas dando lugar a um caminho aberto à significação, à interpretação (Souza, 1998, p. 5).

Nesse sentido, Souza (1998) explica que, na AD, a imagem é vista por um outro viés, não é uma imagem legível, transparente, única, porque o discurso a atravessa e a constitui. Do mesmo modo que para analisar o texto imagético desses sujeitos-alunos, essas imagens não serão mais legíveis porque um discurso as atravessou, as constituiu, e por isso serão banhadas por uma memória discursiva. Dessa maneira, é importante considerar que o sujeito-aluno é discursivo, plural, ou seja, atravessado por uma pluralidade de vozes e, por isso, inscreve-se em diferentes formações discursivas e ideológicas.

A interpretação desses textos imagéticos nos faz mergulhar em um amplo mar de metáforas que nos possibilitam ter interpretações outras. A respeito das metáforas, Pêcheux (1990) teoriza que o jogo da metáfora é como uma outra possibilidade de articulação discursiva, uma espécie de repetição vertical em que a própria memória se esburaca, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase.

Defendemos que no processo discursivo é preciso realizar uma leitura de imagens a partir da ótica de que a leitura é um movimento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: “aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação” (Orlandi, 1987, p. 34). Para tanto, é necessário que o analista do discurso volte seu olhar para outros gestos de leitura, compreendendo as imagens como campo discursivo a ser investigado, a fim de que possa compreender, analisar e, se necessário, ressignificar o texto imagético.

Aprendemos também com a AD que “compreender é saber que o sentido poderia ser outro” (Orlandi, 1987, p. 48). Na posição de analistas

do discurso, sabemos que para realizar leituras de imagens ou outras é preciso entender sua natureza, suas condições de produção, seu modo de relação com o sujeito, sua significação no mundo, os sentidos que ali circulam. Enfim, é preciso compreender sua historicidade. Dessa forma,

quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os, transformando-os), mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo sócio-histórico de atribuição de sentidos e o fazemos de um lugar social e com uma direção histórica determinada. (Orlandi, 1987, p. 101-102).

Não podemos nos esquecer de que a leitura e a interpretação - no caso das imagens - estão atreladas, pois a interpretação, segundo Pêcheux (1995, p. 54), só é possível porque “há o outro na sociedade e na história”. É com esse outro que se estabelece uma relação de ligação, de identificação ou de transferência que possibilita a interpretação. Dessa maneira, ler imagens pode constituir uma prática social que mobiliza o interdiscurso¹, conduzindo o leitor, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em uma disputa de interpretações. Os momentos de interpretação do texto imagético são atos que surgem como tomadas de posição e essas tomadas de posições do sujeito são entendidas, na perspectiva discursiva, como gestos de interpretação que, por sua vez, já estão marcados pela história e pela ideologia.

Enfim, entendemos que os sentidos na interpretação de leitura de imagens ou outras não são finitos e não estão fechados em nuances do lápis que em algum momento escorregaram pelo papel, mas existem sempre aberturas, lacunas e buracos por onde é possível o movimento da interpretação, do deslocamento e da polêmica.

Os textos imagéticos: sentidos que transbordam

A partir dessa concepção de leitura de imagens nos atemos a interpretar a Figura 1, texto imagético feito por um sujeito-aluno da primeira série do ensino médio sobre sua experiência com a cultura digital durante o ensino remoto:

¹ É o interdiscurso que fornece a cada sujeito a sua realidade enquanto sistema de evidências e significações percebidas – experimentadas: aí se explicita o processo de constituição do discurso: a memória, o domínio do saber e outros dizeres, já ditos, que garantem a formulação (presentificação) do dizer, sua sustentação (Orlandi, 2007, p. 33).

Figura 1 - Autorretrato



Fonte: Sujeito-aluno A. C., 2021.

Começaremos essa análise explicando as condições de produção que orientaram a confecção de todos os textos imagéticos trazidos neste capítulo. A coleta de dados iniciou-se por meio de uma discussão com os sujeitos-alunos em roda de conversa. Após esse movimento, houve a apresentação de quatro charges e a exibição do vídeo² da Profa. Jana

² Disponível em: A exclusão digital no Brasil e suas consequências | Jana Rabelo - YouTube. Acesso em: 24 ago. 2023.

Rabelo³. Ao final, houve a leitura do texto informativo⁴ sobre as tecnologias no âmbito escolar. Após essa ampla discussão, o sujeito-aluno A. C. entregou seu texto imagético e disse “*Esse é meu autorretrato*”. A partir daí alguns sentidos começaram a ecoar, pois autorretrato pode significar desenhar/pintar/retratar a si mesmo, analisar-se subjetivamente, colocar suas próprias emoções no papel, colocar-se em protagonismo, em relevância, focar-se em si, dentre outros sentidos.

A análise desse texto imagético nos dá indícios de acesso a uma rede de significação em que o sujeito-aluno se coloca em relação à (in)acessibilidade ao ensino por meio de tecnologias digitais da informação e da comunicação vivenciado por ele durante o ensino remoto emergencial, no trânsito pandêmico. A leitura dessa imagem nos faz pensar o quanto pode ser frustrante para o aluno não conseguir alcançar esse mundo tecnológico que agora compreende também a escola. Esse texto imagético produz significações que nos fazem entender um contexto de exclusão digital, que é discursivizado ao longo de todo o *corpus* que compreende o discurso presente nas entrevistas, nas produções escritas desses sujeitos e agora é materializado pela imagem.

Durante o ensino remoto emergencial, com o (des)uso de tecnologias, a prática pedagógica escolar se deu nessas condições de produção desfavoráveis ao aprendizado, ou seja, em condições em que a maioria dos alunos desse contexto de educação pública não tiveram acesso ao ensino e isso pode ser considerado mais uma barreira, pois não houve a oportunidade de o sujeito-aluno ocupar a posição de quem questiona, aprende a levantar hipóteses, critica o que lhe é imposto, enfim, o processo de produção de conhecimento esteve impedido não só pela falta de acesso às tecnologias, mas pela ausência da convivência, pela falta do olhar do outro.

Ressaltamos que, embora “o mundo digital esteja provocando a construção de uma nova conjuntura histórica, novas formas de existência histórica da discursividade “[...], conforme nos explica Dias (2020, p. 158),

³ Jana Rabelo é professora especialista em redação, atualidades e linguagens. Há mais de 15 anos leciona em cursinhos, com foco em preparação de alto desempenho, auxiliando alunos que buscam vagas nas universidades mais disputadas do país.

⁴ Texto: “Cultura digital: entenda a importância para a educação!” Disponível em: Cultura digital: entenda sua importância para a educação - Instituto Reação (institutoreacao.org.br).

“esse funcionamento também pode causar lacunas, ausências e exclusão ao campo do conhecimento” (p. 158). Fantin e Girardello (2009, p. 72) explicam que é necessário termos essa perspectiva

cultural como horizonte para assegurar a democratização do acesso digital, isso significa a ampliação da participação dos variados setores da população e não apenas uma forma nova de aproximação a velhos modos de discriminação e dominação.

Nesse sentido, é importante refletir sobre a inscrição das tecnologias digitais na “ordem do mundo” e, também, no início de um processo de inserção do digital na “ordem do conhecimento”. Portanto, compreende-se que o digital afeta as fronteiras desse conhecimento.

Analise, a seguir, a imagem produzida pelo sujeito-aluno C. M., que estuda na primeira série do Ensino Médio:

Figura 2 – Intertexto da Obra “A criação de Adão” de Michelangelo



Sujeito-aluno C. M., 2021.

A partir do texto imagético que o sujeito-aluno C. M. confeccionou, interpretamos que ele fez um intertexto do digital com a obra “A criação de Adão” de Michelangelo. A obra do pintor renascentista trata do instante em que a vida humana está prestes a começar. Mas, para o sujeito-aluno C. M., um novo percurso de sentidos, no qual o processo interdiscursivo e as heterogeneidades enunciativas (Souza, 1998)

vincularam-se, provocando uma nova rede de significações, ou seja, é por meio do interdiscurso, pela memória, que algo fala antes e em outro lugar, como na obra renascentista e agora materializada pela tela quebrada e união das mãos ultrapassando as barreiras do digital.

Lagazzi (2015, p. 178-179) enfatiza que é preciso entender sobre o campo discursivo do imagético para compreender que ele aponta para a reiteração de um funcionamento de “metonimização das imagens”, ou seja, é o modo como materializa a contradição do social na equivocidade que se faz visível nas imagens desses objetos simbólicos. Para melhor entender, essa autora explica que bebeu da fonte de Lacan, que afirma que “o deslocamento é uma metonímia”, onde o desejo de outra coisa é o que falta sempre.

Realizando a leitura de imagem feita pelo sujeito-aluno C. M., observamos a representação de duas mãos que saem de dentro do celular, quebrando suas telas, para poder se tocar, encontrar-se e, também, o símbolo do sinal de *Wi-fi*. Ao resgatar as condições de produção desse texto imagético e a temática que foi propulsora, “*ensino por meio de tecnologias vivenciado no ensino remoto*”, analisamos que essa imagem constrói uma metáfora, ou seja, uma tentativa de “ultrapassar barreiras”, já que durante a pandemia os alunos ficaram longe uns dos outros, longe dos professores, da escola, do convívio social dos amigos, o que foi uma queixa recorrente nas entrevistas e nos textos escritos dos alunos. Esse contexto pode representar uma barreira, sendo preciso quebrar a tela do celular (aparelho muito utilizado durante o ensino remoto) para que se conseguisse encontrar o outro, reestabelecendo, assim, suas relações na escola, o convívio com o outro. Sobre a metáfora, contextualiza-se que é aquilo que:

Abala a rede de significantes, Pêcheux, por sua vez, ampara-se em suas ideias para falar de transferência de sentidos em relação com as formações discursivas, que não obstante possuem fronteiras fluidas e permeáveis: para ele, a metáfora funciona no deslizamento entre formações discursivas (Azevedo, 2014, p. 323).

Portanto, é preciso analisar a imagem pelo olhar, em seus deslizamentos discursivos, e entender suas materialidades discursivas, pois:

Ao se interpretar a imagem pelo olhar - e não através da palavra - compreende-se a sua matéria significativa em diferentes contextos. O resultado dessa interpretação é a produção de outras imagens (outros textos), produzidas pelo

espectador a partir do caráter de incompletude inerente, eu diria, à linguagem verbal e não-verbal. O caráter de incompletude da imagem aponta, dentre outras coisas, a sua recursividade. Quando se recorta pelo olhar um dos elementos constitutivos de uma imagem produz-se outra imagem, outro texto, sucessivamente e de forma plenamente infinita (Souza, 1998, p. 8).

Analisar imagens produzidas a partir da experiência na escola com a cultura digital significa entender essa conjuntura de mudança da “relação da ordem simbólica com o mundo”. Podemos entender, portanto, que esse movimento de interpretação diz respeito à produção do conhecimento nas sociedades, à nossa formação social, é a investigação em percurso,

e tem consequências na pesquisa, no que se refere à maneira como ela é produzida no âmbito das instituições ou à maneira como ela é significada na sociedade, seu efeito-leitor (Dias, 2016, p. 9).

Nessa perspectiva, nós, na posição de pesquisadoras, analistas do discurso, consideramos a história de leitura de imagens, levando em conta a criatividade e a subjetividade dos sujeitos que nelas se inscrevem, sem deixar de considerar os aspectos relacionados à intertextualidade que também contribuem para a produção de sentidos e para a interpretação. Defendemos que no contexto do digital na escola é preciso realizar um trabalho pedagógico que leve o aluno a arriscar-se, a atribuir sentidos, a produzir outras leituras de imagem, como o sujeito-aluno C. M. fez, sem medo e interdição. É preciso interpretar sentidos por meio do uso do digital na escola, passando a considerar o interdiscurso, criando condições de produção que favoreçam a produção de textos imagéticos que extrapolem sentidos predeterminados.

Na sequência, temos o texto imagético feito pelo sujeito-aluno P. O., do 9º ano do Ensino Fundamental II, sobre a temática discutida em sala de aula para a coleta de dados da pesquisa:

Figura 3 – A obscuridade da tela



Fonte: Sujeito-aluno P. O., 2021

É importante entender que esses textos imagéticos feitos por sujeitos-alunos são formas materiais do discurso. Portanto, “tomar as diferentes linguagens como formas materiais é dizer que não há apenas um sistema de signos, porque os modos de significar e a matéria significante são plurais” (Azevedo, 2014, p. 322).

Analisando este texto imagético, em específico, elencamos: dois sujeitos sentados diante do computador, balões de fala que contêm pontos de interrogação e a escrita “*ta difícil kakaka*” e um computador de mesa com a tela escura contendo os dizeres “*Iniciar e fazer – 4º Bim Mat, 4º Bim LP*”.

Analisar esses dois sujeitos sentados em frente a um computador (de modelo considerado ultrapassado), olhando fixamente para uma tela escura com pontos de interrogação acima da cabeça nos mobiliza a construir vários sentidos. Inicialmente, vamos nos ater ao elemento

tecnológico da imagem, o computador, que se encontra com a tela escura, o que nos traz sentidos de nebulosidade, algo misterioso, obscuro, quase não permitindo enxergar o que há na tela. Portanto, sendo a tela tão escura, nos perguntamos: de que maneira o ensino remoto emergencial foi discursivizado para esses sujeitos?

No centro da tela do antigo computador estão os dizeres “*Iniciar e fazer – 4º Bim Mat, 4º Bim LP*”, que interpretamos ser um comando para o aluno iniciar as avaliações do 4º Bimestre das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa que, até depois do ensino remoto emergencial, eram apresentadas aos alunos de modo on-line, via sistema (SED – Secretaria Escolar Digital da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo).

Vale acrescentar que nessas avaliações, que já vinham prontas da Secretaria de Educação, eram priorizadas a realização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo as outras disciplinas do currículo deixadas em segundo plano, não sendo obrigatórias. A esse respeito, sabemos que essa prioridade advém da própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em buscar avaliar os alunos por meio de competências. Além disso, existe uma cobrança por resultados de avaliações externas como Saresp⁵ e Prova Brasil⁶ que priorizam essas disciplinas em detrimento de outros campos do saber. A esse respeito, Nogueira e Dias (2018, p. 30) discutem que:

Em nome de um discurso da flexibilidade, fortemente presente no projeto de reforma do ensino médio e também na BNCC, pela abordagem por competências, estaria assim, num outro polo, colocando a rigidez ao educador, que deveria seguir manuais e aplicar técnicas e avaliar conjuntos de competências. E assim questionamos sobre o modo como se darão essas avaliações. Que padrão é esse que se quer validar como diretriz para a educação, para os processos de ensino no Brasil?

Em outra parte da imagem, analisamos o balão de fala que contém pontos de interrogação que, para nós, representam a dúvida diante dos conteúdos apresentados e, no outro balão, há a escrita “*ta difícil kakaka*”, o que nos remete a um possível efeito de humor, o que pode

⁵ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

⁶ Avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

nos levar a outros caminhos e interpretações. Dessa maneira, ao discursivizar “*ta difícil kakaka*” temos indícios discursivos de que esses sujeitos estão “rindo de nervoso” por se sentirem despreparados para as avaliações, ou, então, que esses sujeitos-alunos estão debochando da atividade, enfim, esse discurso pode representar um marcador da comunicação nas redes sociais e em aplicativos de mensagens, existem muitas possibilidades de interpretação para a circulação desse discurso. Portanto, fica indiciada no discurso a dificuldade desses alunos em realizar atividades escolares on-line de forma autônoma durante o ensino remoto emergencial. Como reflete Dias (2016):

É como se a tecnologia por si só fosse suficiente para dar conta do aprendizado dos alunos. Essa ilusão de memória infalível (a metálica) é produzida por uma evidência técnica de que a tecnologia não falha e de que suas possibilidades físicas são inesgotáveis. (Dias, 2016, p. 170).

Em outras palavras, a escola precisa associar-se às práticas que tentam “promover uma inclusão digital capaz de transcender limites utilitários e o acesso meramente operacional às máquinas e aos programas, ou seja, uma inclusão que seja também política, social e cultural” (Fantin; Girardello, 2009, p. 71). É preciso entender no contexto escolar sobre a materialidade digital que é

o processo de significação que se dá pela emergência da discursividade digital na forma material do discurso (texto, imagem, cena urbana, etc.), e em certo meio material (aplicativo, outdoor, rede social, cidade etc.) (Dias, 2016, p. 173).

Portanto, consideramos importante utilizar diferentes maneiras de aprendizagens por meio da cultura digital na escola e isso significa abrir portas para o discurso lúdico (Orlandi, 1987). Nesse sentido, é necessário construir brechas para que os sujeitos-alunos e professores façam dos textos imagéticos inúmeras leituras, ou seja, eles poderiam “brincar” com as possibilidades que a polissemia da linguagem do não verbal traz e promover acontecimentos discursivos que lhes trouxessem prazer e conhecimento no contexto da sala de aula e no digital.

Para educar na escola, a partir da cultura digital, é preciso que sujeitos-professores e alunos se inscrevam em formações discursivas que lhes permitam outras interpretações. Por isso é importante estabelecer uma relação crítica com a linguagem verbal e não verbal para que se deixe de permanecer preso à ilusão de que a linguagem é única e

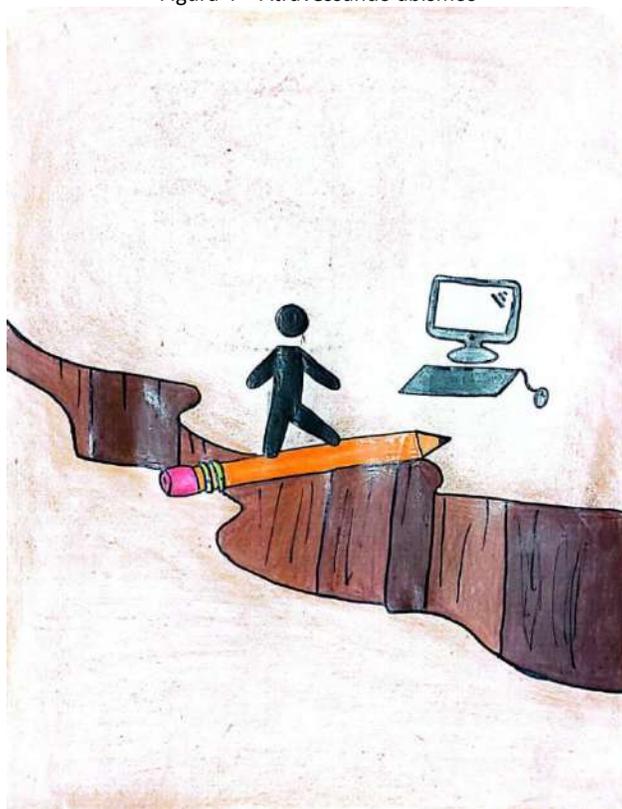
transparente, haja vista que os sentidos sempre podem vir a ser outros, independentemente da matéria significante.

A próxima leitura a ser realizada é da Figura 4, produzida pelo sujeito-aluno A. P., do terceiro ano do ensino médio, a partir da temática *“O ensino por meio de tecnologias vivenciado no ensino remoto”*.

No texto imagético em tela temos um sujeito atravessando um abismo, um lápis utilizado como ponte para atravessar o abismo e um computador. Interpretamos, inicialmente, que o sujeito tenta atravessar um lugar que é de difícil acesso, muito profundo, representado pelo abismo. Esse, por sua vez, pode ser representado como sendo a desigualdade social, um fenômeno social que se agravou ainda mais com a pandemia da COVID-19 e que é enfrentado por muitos sujeitos-alunos que precisam da educação pública no Brasil.

Portanto, para atravessar o abismo da desigualdade social esse sujeito precisa de uma ponte feita de um recurso muito utilizado na escola: o lápis. Isso, para nós, representa uma metáfora e significa enfrentar um caminho de construção de escrita e leitura, um percurso que se constrói na escola. Dessa maneira, é preciso ter equilíbrio para atravessar a “ponte-educação”, nessa trajetória específica, para não cair e sucumbir à desventura do abismo social, da desigualdade. A metáfora é situada, dessa forma, “em relação ao discurso do inconsciente, introduzindo o paradoxo de um discurso duplo e uno, inconsciente e verbal, que só pode dar-se no campo da cadeia significante” (Azevedo, 2014, p. 323).

Figura 4 – Atravessando abismos



Fonte: Sujeito-aluno A. P., 2021.

Pensando nesse mesmo contexto da desigualdade social escolar, refletimos:

Como poderíamos superar o abismo que separa os alfabetizados digitais daqueles excluídos das promessas tecnológicas? Hoje nos perguntamos: que outra imagem poderia representar de forma alternativa essa tensão, não como obstrução e sim como um espaço a ser atravessado? Um rio, que tanto separa quanto une? Um mar de múltiplas correntes que, ao mesmo tempo, divergem e convergem? Como cruzar esse rio, navegar esse mar? (Fantin; Girardello, 2009, p. 72).

Para alcançar o outro lado da “ponte-educação”, o sujeito visualiza a imagem de um computador, que pode representar as tecnologias, o mundo virtual ao qual muitos alunos ainda não têm acesso por causa da desigualdade social. Portanto, compreendemos que para alcançar o

mundo tecnológico esse sujeito precisa do amparo da educação, da escola. Nas palavras de Fantin e Girardello (2009, p. 72), “o abismo digital é entendido na contradição entre exclusão e inclusão digital, mas, nem sempre uma é o oposto da outra”.

Analisamos que na tela desse computador existe o símbolo do sinal de *Wi-fi* que está desenhado ao contrário, de ponta-cabeça, ou seja, existe algo em desalinho, em desacerto nesse aparelho tecnológico, algo que não se encaixa, não funciona. Como analistas do discurso, buscamos investigar os pontos negligenciáveis da linguagem não verbal, portanto, interpretamos que esse sinal de *Wi-fi*, desenhado ao contrário, pode representar a falta de acesso a essas tecnologias na escola, as salas de informática que só são utilizadas para realizar avaliações, por exemplo. Pode estar ligada à ausência de internet para realizar pesquisas, vinculada à lacuna do letramento digital, enfim, interpretamos que esse símbolo de *Wi-fi* ao contrário não foi discursivizado de maneira aleatória, sem propósito, mas que, em determinadas condições de produção, em circunstância específica, ele significa. Portanto, perguntamos: como é possível construir conhecimentos a partir desse apagamento de acesso à cultura digital na escola? Que tipo de abismo o sujeito-aluno e o sujeito-professor precisam atravessar para ter acesso à cultura digital na escola? Como é possível, sem acesso ao digital, atravessar a “ponte-educação” para não cair no abismo da desigualdade social?

Segundo Hoffmann (2021), a desigualdade social é um problema que se agravou ainda mais depois da pandemia e isso afetou principalmente o campo da educação no Brasil:

Estamos vivendo em um momento de desvalorização da ciência e, principalmente, das ciências sociais, em particular, da educação. As discussões relacionadas às aulas remotas e à realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) escarnam o abismo da sociedade brasileira (Hoffmann, 2021, p. 5).

A partir dessas questões, nos perguntamos: como pensar o Ensino de acordo com o que preconiza a BNCC, reestruturando-o em sua organização em função das tecnologias, sem antes refletir sobre aquilo que o modifica em sua ordem? O que significa levar as tecnologias digitais para a sala de aula em função de uma “nova realidade”? Que nova realidade é essa, o que ela implica? Seriam o digital e as tecnologias digitais apenas um novo componente curricular face ao qual o ensino se modifica em sua organização? (Dias, 2016).

Dentro desse contexto, Fantin e Girardello (2009, p. 70) refletem sobre essas questões e enfatizam sobre:

A importância de que as crianças e os jovens possam se apropriar de forma significativa das novas tecnologias e linguagens, numa perspectiva de que a inclusão significa muito mais do que o acesso às tecnologias, configurando-se em uma das frentes de luta contra a desigualdade.

Diante da construção do uso de meios digitais na escola é preciso realizar uma prática na qual há efetivação de um trabalho pedagógico que conduza o sujeito-aluno a posicionar-se criticamente, sendo capaz de identificar *fake news*, entender o interdiscurso que há em um *meme*, e não apenas compartilhar informações automaticamente (reproduzindo-as). Para que o sujeito-aluno seja autor de seu próprio dizer é necessário ensinar os sujeitos-alunos a se deslocarem dessa posição de reprodução de sentidos e assumirem novas posições de quem constrói conhecimento principalmente no que diz respeito ao texto imagético.

É importante para o analista do discurso refletir sobre o texto imagético, pois ele compreende uma materialidade discursiva. Sendo assim, ao pensar a imagem enquanto efeito de sentido, “não se pode deixar de considerá-la enquanto produto de uma determinada configuração histórica que o determina e, ainda, em relação à constituição de subjetividades” (Azevedo, 2014, p. 323).

Lagazzi (2015) explica que a imagem, em sua densidade textual, demanda nosso olhar sobre as relações que a materialidade da imagem produz, ou seja, incluindo também no trabalho simbólico da incompletude e da contradição no social. É preciso buscar nas imagens suas possibilidades de deriva para compreender a diferença em sua potencialidade de trazer à tona o político.

Considerações finais

Entendemos que são muitos os desafios a serem superados, principalmente no que diz respeito à concretização de uma prática pedagógica escolar pautada na cultura digital que, de fato, coloque o sujeito-aluno na posição de quem aprende a partir do digital, que interprete o que lê nesse campo discursivo e seja capaz de produzir sentidos outros. Porém, é preciso superar esses desafios a partir de novas

práticas de ensino, nas quais as pesquisas na internet realizadas pelos alunos sirvam de base para construção do conhecimento, por exemplo.

É preciso investir no letramento digital como meio para autorização de novos dizeres e novas possibilidades de interpretação e leituras de textos imagéticos, afastando-se do discurso autoritário de uma educação dura e tradicional, onde apenas lousa e giz são utilizados como recursos. Enfim, é preciso que o governo faça investimentos na formação de professores, invista no letramento digital, prezando por uma educação de qualidade. Assim, a escola irá permitir aos educandos e educadores novos olhares sobre a linguagem que se constrói a partir do real e do virtual.

Acreditamos que as formações ideológicas que circulam na escola, ao passo que condecoram o meio digital como o principal para o aprendizado, abrem brechas para a ausência de um eixo importante na educação brasileira que é a construção de alunos críticos de sua realidade. É muito difícil construir conhecimentos a partir desse apagamento de acesso à cultura digital que ocorre na escola.

É preciso transpor esse abismo que existe entre a cultura digital na escola e a construção do conhecimento do sujeito-aluno e professor, proporcionando maiores possibilidades de acesso a recursos tecnológicos e ao letramento digital. Em outras palavras, é preciso construir uma “ponte-educação” para ultrapassar as barreiras da reprodução de sentidos e, assim, não cair no abismo da desigualdade social.

Referências

- AZEVEDO, A. F. Sentidos do corpo: metáfora e interdiscurso. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 14, p. 321-335, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017.140206.3613>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/NggpwMtQVW5VMgwxvWXpJS/?lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2023.
- DIAS, C. Análise do discurso digital: sobre o arquivo e a constituição do corpus. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 972-980, 2016. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1030>. Acesso em: 17 jul. 2022.
- DIAS, C. P. Ensino e tecnologia: o texto pelo digital. **Revista Ecos**, Cáceres, n. 28 v. 1, p. 57-75, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4390>. Acesso em: 31 out. 2023.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. E. P. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 69-96, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p69>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p69>. Acesso em: 17 ago. 2023.

HOFFMANN, Y. T. Desvelar o óbvio: o abismo social e educacional na pandemia. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-8, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.16152.061>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16152>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LAGAZZI, S. Linha de passe: a materialidade significativa em análise. **Rua**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 173-182, 2015. DOI: <https://doi.org/10.20396/rua.v16i2.8638825><https://doi.org/10.20396/rua.v16i2.8638825>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638825>. Acesso em: 17 ago. 2022.

NOGUEIRA, L.; DIAS, J. P. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, Recife, v. 31, n. 2, p. 26-48, 2018. DOI: <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2018.238170>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238170>. Acesso em: 31 out. 2023.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 35-47, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914/6517>. Acesso em: 31 out. 2023.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1987.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura e acontecimento**. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. *In: ACHARD, P. et al. Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999. p. 25-55.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In: ORLANDI, E. P. (org.). Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995. p. 49-59.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

RESENDE, O. L. **Vista cansada**. 1992. Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/7040/vista-cansada>. Acesso em: 24 ago. 2023.

SOUZA, T. C. C. Discurso e imagem: perspectivas de análise não verbal. **Ciberlegenda**, Niterói, n. 1, p. 10-20, 1998. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/view/36741>. Acesso em: 26 out. 2022.

O BLOG COMO LUGAR DE INSCRIÇÃO E DE SUBJETIVIDADE: SENTIDOS EM DISPUTA

Maria Aparecida de Souza Carvalho

Apresentação

O presente capítulo é um recorte da Dissertação de Mestrado da autora, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), sob orientação da Profa. Dra. Soraya Maria Romano Pacífico, que visava analisar como os sujeitos-alunos de uma escola pública se posicionavam, ou não, sobre o uso do aparelho celular na sala de aula. A pesquisa se deu em dois diferentes espaços materiais (a sala de aula física e o espaço material digital). Para viabilizar a coleta de dados no espaço virtual, foi criado o *blog* “Além da sala de aula” (alemdasaladeaula2017.blogspot.com), onde os sujeitos-alunos da pesquisa produziram seus discursos sobre o uso do *smartphone* na sala de aula. É sobre esses discursos, os produzidos no *blog*, que trataremos neste capítulo.

Introdução

É importante ressaltar que, ao longo da história, a emergência do digital no espaço escolar se deu desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, que já traziam orientações acerca do uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação em sala de aula. Um dos objetivos dos PCN de Língua Portuguesa é levar o aluno a “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (Brasil, 1998, p. 8). Nesse sentido, o uso do computador, bem como de outros recursos, possibilita a criação de espaços de aprendizagem para que os alunos possam interagir, antecipar, simular, confirmar ideias prévias, criar soluções e construir novas formas de representação mental.

Nesse âmbito, surgiram novos gêneros discursivos advindos das novas tecnologias da comunicação, as quais não param de se desenvolver:

Estamos diante de uma nova forma de escritura da sociedade, com paradigmas móveis e informações transitórias. Ou seja, o modo como a escrita no ambiente virtual se inscreve na sociedade atual produz uma nova forma de escritura dessa sociedade, em que os sujeitos estão submetidos às novas tecnologias, as quais exercem sobre eles relações de poder, determinando o modo como o sujeito moderno se relaciona com a escrita (Agustini; Grigoletto, 2008, p. 35).

É nessa relação de poder que, segundo essas autoras, emerge a disputa dos sentidos, o que é profícuo e necessário na escola. De acordo com a citação, a nova forma de escritura dos sujeitos na sociedade interfere não apenas no modo como eles se relacionam com a escrita, mas também mostra uma nova forma de relacionamento dos sujeitos em sociedade.

Os documentos oficiais têm mostrado preocupação com essa realidade desde a Constituição Federal do Brasil de 1988 e, mais recentemente, em 2017, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, posto que, em um dos dez objetivos gerais, o documento prevê que o aluno adquira a competência 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, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9, grifos nossos).

Como podemos observar no documento oficial, a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação na escola é indiscutível, e o protagonismo dos alunos está associado a elas. No entanto, há uma lei estadual, Lei n. 12.730/07, e, mais recentemente, o decreto municipal número 7041, de 06 de março de 2018, da cidade de Sertãozinho, no interior do Estado de São Paulo, que proíbe o uso do aparelho celular pelos servidores públicos em repartições públicas, incluindo as escolas.

No que se refere aos servidores-professores, essa proibição torna-se mais incoerente, haja vista que seu uso é inerente a uma prática pedagógica coerente com as transformações na história, em que o uso

da tecnologia digital é parte da prática pedagógica e o aparelho celular pode tornar-se um aliado a essa prática. Essas legislações, então, vêm na contramão das transformações promovidas/permitidas pela história.

Diante do movimento em escala mundial a respeito do surgimento de novas tecnologias de informação e comunicação, os modos de produzir e adquirir conhecimento também precisam ganhar novos contornos. Por esse motivo, o governo brasileiro, em 1997, por meio do Ministério da Educação (MEC), baixou uma portaria que tinha o intuito de incentivar a capacitação de professores, técnicos e pesquisadores no domínio da tecnologia computacional. A partir dessa iniciativa, as escolas públicas começaram a receber computadores e foram oferecidos cursos de aprimoramento aos professores, já que o uso das tecnologias de informação e comunicação não era, ainda, uma prática comum nas escolas, nem na formação do professor.

Antes de o governo viabilizar condições de acesso à informática nas escolas públicas, as escolas particulares já haviam implementado tal prática. Com isso, percebe-se as tecnologias digitais da informação e da comunicação ganhando cada vez mais espaço no setor educacional. No entanto, é possível observar grande retrocesso com o surgimento de leis que proíbem o uso de aparelhos tecnológicos móveis nas práticas pedagógicas, como é o caso da lei estadual nº 12.730, de 11 de outubro de 2007, assinada pelo então governador do Estado de São Paulo, José Serra.

A lei normatizava a proibição do uso de aparelhos celulares durante as aulas: “Artigo 1º - Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário das aulas”. Com isso, os esforços do governo para implementar o uso da tecnologia no ensino encontram entrave no que se refere à ideologia dominante de que o professor é detentor do saber e que só deve partir dele o processo de ensino e aprendizagem.

Com o celular conectado à internet à sua disposição, os sujeitos-alunos são capazes de produzir conhecimento, já que, segundo Paz e Reiter (2017), as tecnologias digitais da informação e da comunicação modificaram o mundo e as formas de aprender e de ensinar. O sujeito-aluno de que estamos tratando aqui toma o uso da tecnologia como uma prática social naturalizada, pelo efeito ideológico, como sua condição de existência. Levando em conta que sempre haverá uma tensão entre lutas de classe que faz ranger as estruturas antes bem estabelecidas, não é diferente o que acontece com a imposição de uma lei que vai contra a

condição de inscrição desse jovem na sociedade. Relembrando Pêcheux (2014, p. 147):

os indivíduos são 'interpelados' em sujeitos de seu discurso, pelas formações discursivas que representam 'na linguagem' as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

Como controlar algo que foge à ordem possível, sendo que o sujeito-aluno tem condições técnicas, muitas vezes, superiores às do professor para manusear os aparelhos eletrônicos? O que deve ser levado em conta é o desejo em aprender, e isso deve ser suscitado no jovem, sendo o uso da tecnologia um recurso muito poderoso para que isso aconteça, não um empecilho.

Segundo Moran (2015), com o fácil acesso à informação e ao conteúdo, o papel do aluno é de protagonista de seu saber, e o professor deve ser um mediador, a fim de que o aprender e o ensinar possam acontecer em uma interligação simbiótica entre o físico e o digital. Nesse sentido, o ensino híbrido, em que as tecnologias digitais da informação e da comunicação se tornam aliadas do ensinar e aprender, deve ser visto como um espaço que permite a integração e a concepção mais ativa para que o ensino seja centrado no sujeito-aluno, levando em conta suas especificidades.

Na mesma direção de tentar inserir as tecnologias digitais da informação e da comunicação no contexto escolar, os livros didáticos, que são materiais de apoio ao trabalho do professor, em sala de aula, já trazem essa realidade contemplada em suas orientações aos professores e alunos, embora de forma contraditória no que se refere ao modo como é abordado, sem levar em conta a necessidade de usar o recurso tecnológico para o fazer pedagógico. Os livros didáticos de Cereja e Magalhães (2014), por exemplo, trazem uma seção que trata dos gêneros digitais. Os autores fazem uma introdução direcionada aos alunos situando-os no tempo e na história em relação aos avanços da tecnologia e a seu impacto na comunicação humana, como é possível ler em:

A popularização da internet, no final do século XX, e o serviço de banda larga oferecido pelos provedores de acesso revolucionaram a comunicação humana. Em tempo real, pode-se saber o que acaba de acontecer do outro lado do mundo, ou participar de uma videoconferência com centenas de pessoas distribuídas ao redor do planeta [...]. Nesse novo contexto de comunicação digital, nasceram e continuam nascendo novos gêneros do discurso e novas redes de interação, como

o *E-mail*, o *Blog*, o *Twitter*, *Orkut*, *Myspace* e o *Facebook*, entre outros (Cereja; Magalhães, 2014, p. 153-154).

Diante do que os autores discutem em um material de apoio à aprendizagem, temos indícios de que a escola já trata timidamente da questão do surgimento dos gêneros digitais, embora a forma como o assunto é abordado não propicie aos sujeitos-alunos situações de inserção nos processos discursivos concernentes ao mundo tecnológico.

Os autores do livro didático trazem que os jovens, em sua maioria, criaram uma linguagem conhecida como *internetês* para se comunicarem pelo computador. O princípio dessa nova linguagem é “espremer o essencial de cada palavra” (Cereja; Magalhães, 2014, p. 154). Na interação por meio da escrita, os interagentes, em muitos casos, não fazem uso de vogais, acentos, e há casos em que apenas duas consoantes são suficientes para transmitir a mensagem desejada.

A questão é discutida, no material, buscando alertar os alunos quanto à adequação da variedade linguística ao gênero e à situação comunicativa. O objetivo das atividades propostas no material parece ser o de mostrar que o uso da variante “internetês” só é adequado em gêneros digitais informais, em situações de comunicação que envolvam uma relação de intimidade entre os sujeitos da interação. Cereja e Magalhães (2014) destacam, ainda, que o uso dessa linguagem é inadequado em outros gêneros, devendo, portanto, ser evitado fora do espaço virtual. Desse modo, podemos afirmar que o tema, como é tratado no livro didático, fica reduzido à adequação linguística, o que não deixa de ser uma abordagem estruturalista da linguagem.

A respeito do *internetês*, Dias (2009) assevera que essa forma de escrever é capaz de por em relação o sujeito e os sentidos, pois

cria um paradigma outro para pensarmos a língua no que diz respeito ao seu movimento histórico, social, cultural. Histórico porque temos aí implicada toda a questão do surgimento e expansão da Internet; social porque com esse surgimento há um movimento social e urbano que desemboca na *cibercultura*, ligada às tribos e suas linguagens específicas (Dias, 2009, p. 83).

O que Dias (2009) discute é a necessidade de encarmos a transgressão da língua como um movimento histórico e que, neste caso, vai constituindo os sujeitos da *cibercultura*. Estamos inseridos num contexto de uma língua marcada pelas condições sócio-históricas em que a tecnologia faz naturalizar os sentidos de que a internet é lugar que

aceita tudo e todos (Gallo; Romão, 2011). Entendemos que essa é uma questão que não pode ser vista apenas como uma problemática de variedade linguística; vai além, refere-se também aos processos de subjetivação dos sujeitos que estão inseridos nesse contexto, o que não ocorre na abordagem feita pelo livro didático que citamos.

Vistas desse modo, as iniciativas por parte do governo para que a tecnologia digital seja parte integrante do cotidiano escolar perdem força, à medida que o digital é tratado no material didático como um acontecimento fora do curso da história viva, vivenciado pelos sujeitos-alunos. Se o trabalho do professor não for na direção de desconstruir essa “desconexão” da escola com os acontecimentos discursivos que determinam a história, as iniciativas oficiais não servirão para propiciar condições de protagonismo ao aluno.

O sujeito da Análise do Discurso e a materialidade do digital: o *blog* como espaço de interlocução

Antes de adentrarmos aos pressupostos teóricos que nos amparam, faz-se necessário pontuarmos que a sociabilidade mediada pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação não tem as mesmas condições de produção daquelas que ocorrem em espaços escolares. Segundo Orlandi (2015), as condições de produção, em um sentido amplo, dão conta não apenas do contexto sócio-histórico, mas também do imaginário produzido pelas instituições, sobre o já-dito, sobre a memória. E é a essa memória do dizer que a autora chama de interdiscurso, ou seja, o exterior constitutivo do discurso que traz à tona a necessidade dos movimentos parafrásticos e polissêmicos para a constituição dos sentidos.

Não é possível inaugurar um sentido, pois tal sentido seria incompreensível, já que os sentidos significam pela história e pela língua. O novo surge a partir de deslocamentos do já-dito, isto é, da memória do dizer. Orlandi (2015, p. 28) formula que as “condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e as situações”. Assim, para efeito dessa pesquisa abordada no presente capítulo, em um contexto imediato, temos a sala de aula e o espaço material virtual (*blog*) e os sujeitos-alunos que neles se inscrevem. O contexto amplo é o que traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma como a escola significa.

Além disso, temos a história, a produção de conhecimentos na maneira como a relação professor-aluno tem se dado ao longo da história, como o discurso pedagógico produz sentidos nos sujeitos-alunos e os efeitos de sentidos do discurso autoritário dado pela voz do professor e, na outra ponta, como os sujeitos-alunos se significam na sociedade e na escola e como eles se significam a partir de sua condição de sujeitos-estendidos em uma escola “desconectada” da cultura digital. Essas condições de produção, apesar de próximas, diferenciam-se na relação com o interdiscurso na sua filiação.

Na internet, o sujeito pode filiar-se a essa discursividade pelo efeito de liberdade e anonimato que a rede produz. Na sala de aula, há outro(s) modo(s) de filiação a essa conjuntura sócio-histórica, pois se leva em conta a relação que os sujeitos-alunos têm com a figura do professor e com aquilo que a instituição escolar representa. Portanto, a diferença está no modo de filiação, inscrição ou identificação do sujeito em relação à conjuntura, e não ao espaço material apenas.

A diferença entre as condições de produção nos sentidos amplo e restrito é importante para compreendermos como os discursos são produzidos e como os sentidos reverberam nesses diferentes espaços, na sociedade contemporânea. A explicação para isso é a de que o imaginário que rege as relações mediadas pela tecnologia é diferente do imaginário que rege as relações face a face, no espaço escolar. Estamos falando de um sujeito que se constitui no confronto dos saberes, na contradição dos acontecimentos – no caso, o acontecimento das novas tecnologias digitais.

Levar em conta que a aquisição do processo de conhecimento é um processo político implica considerar a relação entre a forma-sujeito do político e a forma-sujeito do conhecimento científico (Pêcheux, 2014). É pela forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada formação discursiva, com a qual ele se identifica e que o constitui como sujeito. Estamos diante de um sujeito constituído pela história, tendo a tecnologia como um lugar de administração e entrecruzamento tanto do político quanto do conhecimento. É desse lugar, de entrecruzamento, que emerge o sujeito do digital.

Essa tecnologia que administra o político e o conhecimento, um processo histórico e político mais amplo, que se inicia com a globalização, pode ser entendida, aqui, como implantação das redes mundiais de informação e comunicação. É a partir do surgimento da internet que as redes sociais passam a divulgar conhecimento e a ocupar um papel

preponderante no que se refere aos modos de subjetivação e individualização do sujeito. Aliado a isso, Lévy (2011, p. 117) ensina-nos que:

o acesso ao processo intelectual do todo informa o de cada parte, indivíduo ou grupo e alimenta em troca o do conjunto. Passa-se, então, da inteligência coletiva ao coletivo da inteligência.

Ou seja, as novas formas de produção de conhecimentos que ocorrem na relação entre os interlocutores alimentam comunidades virtuais, e, por meio desse intercâmbio de informações, cria-se progressivamente uma inteligência, que é de um grupo e para um. Em outras palavras, a inteligência coletiva, termo cunhado por Pierre Lévy, é que possibilita a produção de conhecimento mediado pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação.

No que se refere à nossa pesquisa, o *blog* funciona como esse propulsor de inteligência coletiva, à medida que os sujeitos-alunos respondem a um questionamento e têm suas postagens comentadas, ao mesmo tempo em que são levados a fazer novas leituras para responder aos questionamentos. Nesse movimento de ler, interpretar e responder, o sujeito-aluno tem a oportunidade de produzir conhecimento e colocar em circulação, na rede, novos sentidos acerca do tema discutido. No entanto, o que se percebe é que há certa reprodução dos sentidos que já circulam nos textos lidos e que a atividade não deixou de ser uma reprodução do que se tem feito em sala de aula: escrever para o professor. O que muda é o suporte material de produção de sentidos, não as condições de produção, levando em conta o jogo de formações imaginárias que atravessa o sujeito em seu discurso.

Para Orlandi (1994, p. 56), imaginário é aquilo que “mediate a relação do sujeito com suas condições de existência”. Sendo assim, no *blog*, a mediação do sujeito com as condições de existência com as quais ele se depara é o que o constitui. É na/pela condição de existência que o sujeito entra no fluxo da língua e produz o discurso, e a materialidade discursiva que nos interessa se dá tanto no “papel” quanto no digital.

O uso da tecnologia já está tão incorporado à nossa rotina que as mídias (*smartphone*, por exemplo) podem ser consideradas como extensão do nosso corpo, ilustrando a relação do sujeito contemporâneo com as novas tecnologias. A respeito dessa questão, de um corpo que se inscreve na/pela tecnologia, Giorgenon (2016), em seus estudos sobre a

relação do sujeito, corpo e objetos tecnológicos de conexão à rede eletrônica, ensina-nos que:

[...] além da face ser convocada a comparecer como interface, sentidos sobre o “Facebook” – rede social que opera com um perfil do sujeito (um livro de rosto/face), sujeito que se acredita todo sendo parte na/da rede –, se presentificam na relação com o corpo tecnológico, ao se supor um corpo “todo” no virtual (Giorgenon, 2016, p. 21).

O que Giorgenon (2016) assevera nos encoraja a dizer que o sujeito do digital se presentifica na realidade virtual e se constitui a partir dela. Dessa forma, não é mais possível conceber o aluno como um sujeito dissociado da cultura do digital. Nesse sentido, temos indícios de uma conexão do corpo à máquina em que ambos se (con)fundem imaginariamente, pelo efeito do atravessamento ideológico, visto que, segundo Coracini (2011, p. 43-44):

o computador, a internet não deixam as coisas, o mundo, os homens no mesmo lugar: deslocamentos e até mesmo impasses subjetivos [...] acontecem no sujeito, no corpo do sujeito [...].

Essas mudanças provocam deslocamentos na história dos sentidos produzidos pelos sujeitos que estão imersos na cultura do digital e na sua constituição. Por ser assim, arriscamo-nos a formular que os sujeitos-alunos da nossa pesquisa se encontram imaginariamente na condição de corpo-estendido, sujeito do inconsciente, não no mesmo sentido trazido por Giorgenon (2016), mas coadunando com o que a autora teoriza.

Giorgenon (2016, p. 108) discute o conceito de “*ciborgue* como um modo de dizer sobre o corpo na relação com os objetos tecnológicos de conexão à rede eletrônica”, sendo *ciborgue* um organismo cibernético misto capaz de presentificar-se tanto no virtual quanto no real. A tese de Giorgenon (2016) nos ajuda a pensar nessa conexão, resultando na noção de corpo-estendido produzido pelo efeito de sentido de acoplamento. Todavia, ao mesmo tempo em que o sujeito tem a ilusão de dependência da máquina, ele não a tem conectada ao corpo, mas ela é, imaginariamente, parte integrante de sua constituição.

Nesse movimento de sentidos entre a conexão do corpo à máquina e a ilusão dessa conexão, ocorre a desfronteirização entre o que é da ordem do real (físico) e o que é da ordem do virtual. Se é possível substituir uma parte do corpo por uma máquina, como teoriza Giorgenon

(2016), é possível formular que o sujeito-aluno pode se inscrever nessa formação discursiva; daí vem nossa noção de sujeito-estendido.

Aliado a isso, Orlandi (2018), no prefácio do livro “*Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo*”, de Cristiane Dias (2018), afirma que “a tecnologia faz parte dos modos de existência do sujeito (e não só como suporte): subjetivação, falha e falta, quando se trata de sujeito, e quando se trata de máquina, estão em pleno funcionamento” (Orlandi, 2018, p. 13). É desse funcionamento que os *blogs* surgem como um espaço de discursivização e de subjetivação dos sujeitos.

O *blog* como lugar de inscrição e de subjetividade

O *blog*, uma espécie de “arquivo na rede”, torna-se um excelente material para investigarmos se os sujeitos-alunos se posicionam acerca da problemática apresentada em sala de aula. Por se tratar de escrita de si, o *blog* possibilita a circulação de sentidos que revelam traços de subjetividade capazes de indiciar seu posicionamento.

O vocábulo *blog* é derivado do neologismo *blogsfera*, que faz referência a textos, *links* e hipertextos publicados nesse suporte e que dão acesso a outros *blogs* (Baronas, 2011). Esse gênero digital surge como um novo espaço de inscrição dos dizeres dos sujeitos.

Os *blogs* são cada vez mais entendidos como um espaço de interação e de formulação de argumentos. Seu caráter dinâmico, com facilidade de busca por meio dos *links* ligados ao tema tratado, faz com que o compartilhamento de ideias seja um ponto muito interessante para o trabalho com a Educação. A escola pode e deve aproveitar esse fenômeno para tornar a prática pedagógica mais atraente e significativa para os seus alunos, independentemente do grau de escolaridade.

Os *blogs* surgiram no final dos anos 1990 em meio à grande expansão da internet. Para Bastos (2013), esse gênero possibilitou o surgimento de uma grande rede, na qual outros *blogs* foram se associando aos já existentes,

de forma contínua e assegurando a formação de uma verdadeira comunidade de *blogs* de interesses comuns, que o sujeito-blogueiro relaciona em sua página e na qual o sujeito-navegador pode visitar (Bastos, 2013, p. 68).

A essa rede dá-se o nome de *blogsfera*. A rápida atualização e o fato de não haver necessidade de conhecimentos aprofundados sobre a linguagem de programação facilita a interação, uma vez que o internauta pode lançar mão dos *links* ali disponíveis ou até mesmo de comentários anteriores para se informar. Isso fez com que o *blog* ganhasse tanta popularidade.

Sua popularização deu-se a partir do surgimento do *Blogger*, com possibilidades de criação de *blogs* de maneira rápida e simples, o que acabou se tornando um espaço para a es(ins)crita, sendo que a disputa do dizer ganha espaço para se instalar e fazer ranger muitos sentidos já cristalizados, tanto pela escola quanto por outros setores da sociedade. A possibilidade de responder às postagens do sujeito-blogueiro e de responder ao comentário de outro internauta permite que esse espaço seja um lugar de subjetivação dos sujeitos.

No que se refere a esse espaço de subjetivação, temos que os sujeitos-alunos da pesquisa que será apresentada na sequência desse capítulo fizeram uso desse espaço cibernético para dizer de si e disputar os sentidos. A disputa dos sentidos só é possível em espaços em que se instala a discussão. A formulação de argumentos e até mesmo o silêncio, ou, ainda, o fato de apagar seu comentário nos indiciam um posicionamento discursivo e não outro.

Os comentários têm um papel fundamental nos *blogs*, uma vez que o texto vai sendo modificado, escrito e reescrito, ganhando novos contornos, à medida que a construção coletiva vai se firmando. Torna-se um texto coletivo porque os fios discursivos vão alinhavando uma tessitura única e plural construída por diferentes vozes. É nessa pluralidade de ideias e opiniões que se instala o discurso polêmico e que se abre espaço para a argumentação.

O *blog* “Além da sala de aula” foi criado pelo sujeito-professor-pesquisador para proceder à pesquisa, possibilitando aos sujeitos-alunos a escrita em espaço material digital, mesmo dentro da escola, durante as aulas, ou ainda fora dela, de acordo com o desejo de escrita de cada sujeito. A interface do *blog* dá indícios por meio da equivocidade da língua, conforme mostra a captura de tela da página inicial:

Como pode ser observado na Figura 1, a descrição **“Este *blog* foi criado para que possamos ter uma ferramenta de interação além da sala de aula”** procura gerar efeitos de sentido de descolamento da sala de aula para o espaço virtual. No entanto, a relação professor-aluno é

preservada, o que pode ter causado o efeito de sentido de manutenção da posição sujeito-aluno que já era ocupada na sala de aula, mesmo que o espaço físico seja o laboratório de informática.

Vemos que a relação professor-aluno, que constitui as condições de produção, continua a mesma, ou seja, a voz do professor como uma voz de autoridade. E, pelo efeito da ideologia, em muitos casos, ela é capaz de cercear o posicionamento do sujeito-aluno, levando, portanto, à repetição dos sentidos, não havendo espaço para a argumentação.

Figura 1. Página inicial do *blog* “Além da sala de aula”



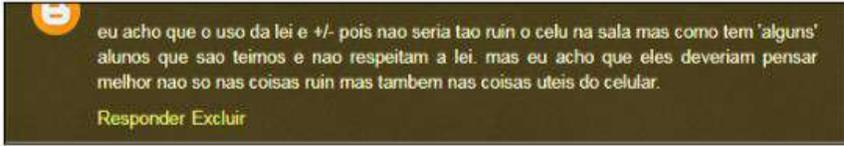
Fonte: <https://alemdasaladeaula2017.blogspot.com>

É importante marcar que a tecnologia é parte do sujeito e os *blogs* podem servir como espaço de subjetivação desses sujeitos para que se instale a disputa do dizer, conforme mostra a análise de um recorte dos comentários do *blog* “Além da sala de aula” a seguir.

Análise discursiva

Ao ser interpelado sobre a proibição do uso do celular na sala de aula, os sujeitos-alunos teceram comentários no espaço material virtual, dos quais elegemos o que segue por indiciar a luta pelo direito ao não assujeitamento à nova ordem ditada pelo discurso autoritário inscrito na lei.

Figura 2. Recorte 1:



Fonte: <https://alemdasaladeaula2017.blogspot.com>

O discurso produzido pelo sujeito-aluno A, que já é um efeito de sentido, conforme Pêcheux (2014), produz indícios de uma filiação à formação discursiva (aquilo que deve e pode ser dito num determinado contexto) do discurso dominante, legitimado pela escola, ou seja, uma culpabilização dos sujeitos-alunos pelo insucesso da sua aprendizagem devido ao uso do celular. No que se refere ao uso do aparelho celular na sala de aula, isso vem à tona porque o jogo de formações imaginárias, quem diz e para quem diz, captura esse sujeito de tal forma que ele retoma o discurso legitimado pela lei, mesmo produzindo na sequência uma formulação contrária.

O uso de “**alguns**” (assim, com uso das aspas) nos dá indícios de que os sentidos podem ser outros além daquele que, ilusoriamente, está posto, indiciando um posicionamento de discordância de tal ação. O uso da conjunção “**mas**” leva o interlocutor de seu discurso para outra zona de sentidos, a de uma filiação ideológica do grupo a que pertence, o dos alunos, e contrária à da escola.

Quando o sujeito-aluno produz o discurso “**mas eu acho que deveriam pensar melhor não so nas coisas ruin mas tambem nas coisas uteis do celular**”, na primeira ocorrência ressoam sentidos de tentativa de posicionamento contrário ao uso de celular, até mesmo porque o espaço virtual em que seu discurso está circulando possibilita liberdade para seu dizer porque ele tem a ilusão de não estar sendo avaliado. Ilusão, pois sabemos que nenhum posicionamento está livre de julgamento e de disputas de sentidos, visto que todo e qualquer posicionamento é ideológico e, portanto, político.

A segunda ocorrência da conjunção “**mas**” produz sentido de soma, de acréscimo, o que indicia um posicionamento de que o uso do aparelho celular na aula pode trazer vantagens para a aprendizagem. Ao posicionar-se favoravelmente ao uso do celular, o sujeito-aluno põe em discurso sentidos que reverberam insatisfação com a proibição do uso do aparelho na sala de aula.

Ao analisarmos os efeitos de sentidos que estão materializados nessa sequência discursiva, temos que, de maneira geral, a cultura digital já é aceita e vivenciada pelos jovens. Eles vivem a cultura digital, de tal modo que ela os constitui. Ao contrário do governo, da escola, da maioria dos professores, dos pais, que são de uma geração anterior aos anos 2000, que têm a internet como algo novo e que causa medo ou dúvida.

Nesse embate, tornou-se necessário o vigiar, numa postura de adestramento, como trazem os estudos foucaultianos, pois aquilo de que não se tem controle, que não se conhece, muitas vezes, “é melhor” negar. Para Foucault (2002), fazendo referência à prisão, o principal objetivo do poder disciplinar é o adestramento, o que pode ser transferido por meio do efeito metafórico para a escola, já que tanto a estrutura física quanto as relações comumente construídas entre os atores escolares professor-aluno, gestão-comunidade ou, ainda, gestão-corpo docente se assemelham às que regem os sistemas de controle, por meio do discurso autoritário, o qual não faz reverberar um dos mais importantes sentidos da escola: o desenvolvimento integral do sujeito, estimulando a autonomia de pensamento por intermédio do reconhecimento de diferentes sujeitos, histórias, condutas, modos de ser, agir e pensar na sociedade em que vive – nesse caso, uma sociedade imersa na cultura do digital.

Por outro lado, em 2017, houve avanços no que se refere a essa negação ao novo, pois a Lei 12.730 sofreu mudança na sua redação dada pela Lei nº 16.567, de 06 de novembro de 2017, desta vez, assinada pelo então governador Geraldo Alckmim. Com a nova redação, o texto nos leva para outro campo de sentido, o de um entendimento dos benefícios da tecnologia digital para a aprendizagem, embora saibamos que não é possível “controlar” o que seja uso pedagógico ou não de um aparelho que está “conectado” ao corpo do outro.

No Artigo 1º, mantém-se o texto da lei anterior, mas se acrescenta que é “ressalvado o uso para finalidades pedagógicas”. A ressalva indicia um movimento de abertura para o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação no processo de ensino e aprendizagem que vai além daquele que o professor oferece, que pode levar em conta a autonomia do sujeito-aluno. No entanto, questionamos se é pelo viés de uma imposição que se fará uso pedagógico do aparelho celular na aula, até mesmo porque o controle é da ordem do ideológico.

Exemplo disso é o contexto que se desenhou especialmente nos anos de 2020 e 2021, em que novos sentidos sobre o uso das tecnologias digitais na sala de aula entraram em tela devido à pandemia da COVID-19, que impôs às escolas a adoção do ensino remoto emergencial, trazendo à tona o fato de que as disputas de sentidos estão sempre em jogo, em acontecimento, possibilitando novos indícios, como o de que o uso da tecnologia é inerente ao processo de ensino-aprendizagem, sem o qual o acesso à escola é impossibilitado. Embora o objetivo deste capítulo não seja o de abordar os efeitos de sentido sobre essas tecnologias a partir da pandemia ou durante o trânsito pandêmico, é importante compreender esse evento global como disparador de importantes reflexões que ainda incidirão nos anos vindouros, em convites que, perenemente, atualizarão esses sentidos em disputa, como retratado no presente capítulo em um cenário anterior ao pandêmico.

Considerações finais

Diante do que discutimos, defendemos que é necessário que haja espaço para a disputa dos sentidos na condução das aulas, independentemente do espaço material em que circulam os sentidos. No espaço virtual, os sujeitos-alunos, muitas vezes, assumem uma posição diferente daquela assumida na sala de aula, dadas as especificidades das condições materiais de produção. No entanto, as condições sócio-históricas parecem permanecer as mesmas: os sujeitos estão imersos na cultura do digital, estando ou não conectados à rede, estão inseridos no contexto escolar onde impera o discurso autoritário e escrevem para um interlocutor específico – o professor.

Pontuamos que o *blog* continuou servindo para as interações fora da sala de aula, com indicações de leitura e “convite” à produção de sentidos acerca das leituras feitas pelos alunos, sem compromisso com a prática de sala de aula. No entanto, os sujeitos da pesquisa que deixaram de ser alunos daquela escola, bem como o sujeito-professor-pesquisador, pois mudaram de escola, foram para o ensino médio, deixaram de interagir no *blog*, indiciando para nós que a atividade foi vista por eles como uma atividade de sala de aula e, por isso, feita por obrigação e diante de um convite datado.

Visto desse modo, é possível pensar que, para mudarem as condições de produção, no sentido amplo, os próprios sujeitos-alunos

teriam que produzir o *blog* e alimentá-lo de acordo com a sua necessidade de escrita e discussão de temas escolhidos por eles mesmos. Nesse caso, o espaço material virtual não teria a mesma funcionalidade da sala de aula, possibilitando, assim, o acesso a outras formações discursivas que não a dominante.

Sendo assim, todas as transformações presentes na contemporaneidade que surgem fora do espaço material escolar são ferramentas cada vez mais presentes no cotidiano dos jovens e devem fazer parte das práticas de sala de aula. Com isso, defendemos que é necessário quebrar antigos paradigmas da escola tradicional, transformando as tecnologias em aliadas da aprendizagem.

Referências

- AGUSTINI, C.; GRIGOLETTO, E. Escrita, alteridade e autoria em Análise do Discurso. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 22, p. 145-156, 2008.
- BARONAS, R. L. **Ensaio em análise de discurso**: questões analítico-teóricas. São Carlos: EDUFSCar, 2011.
- BASTOS, G. G. **Um estudo discursivo dos blogs**: sentidos de/sobre homofobia. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) - Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1113>. Acesso em: 31 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 jun. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria. nº 522**, de 9 de abril de 1997. Cria o Programa Nacional de Informática na Educação. Brasília-DF: MEC, 1997.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**: 6º ano. 8. ed. São Paulo: Atual, 2014. (PNLD 2014-2016).
- CORACINI, M. J. Os blogs escolares e a escrita de si: entre a redação escolar e os diários virtuais. In: CORACINI, M. J.; UYERO, E. Y.; MASCIA, M. A. A. (org.). **Da letra ao píxel e do píxel à letra**: uma análise discursiva

do e sobre o virtual: identidade, leitura e escrita, formação de professores e ensino-aprendizagem de língua. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 27-46.

DIAS, C. **Análise do discurso digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes Editores, 2018.

DIAS, C. A língua em sua materialidade digital. *In*: FERREIRA, M. C. L.; INDURSKY, F.; MITTMANN, S. (org.). **O discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras. São Carlos: Clara Luz, 2009. p. 83-92.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GALLO, S. L.; ROMÃO, L. M. S. Corpo e(m) discurso na rede. *In*: ROMÃO, L. M. S.; GALLI, F. C. S. (org.). **Rede eletrônica**: sentidos e(m) movimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 13-22.

GIORGENON, D. **O corpo (inter)face**: sentidos sobre a relação sujeito, corpo e objetos tecnológicos de conexão à rede eletrônica. 2016. Tese (Doutorado em Ciências) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2016.

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 2011.

MORAN, J. **Mudando a Educação com metodologias ativas**. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2).

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, E. P. **Gestos de Leitura**: da História no Discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

PAZ, D. P.; REITER, S. V. S. Tecnologias digitais e novas formas de Ensino. *In*: BIZIAK, J. S.; STOCKMANN, J. I.; CONCEIÇÃO, K. C. S. S. (org.). **Linguagens híbridas na prática docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 191-206.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

SÃO PAULO. Lei nº 16.567, de 06 de novembro de 2017. Altera a Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007, que proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula.

Diário Oficial do Estado de São Paulo: seção 1, São Paulo, SP, n. 207, 07 nov. 2017. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2017/lei-16567-06.11.2017.html>. Acesso em: 03 nov. 2023.

SÃO PAULO. Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007. Proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o

horário de aula. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, São Paulo, SP, 12 out. 2007. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2007/lei-12730-11.10.2007.html>. Acesso em: 03 nov. 2023.

SERTÃOZINHO (SP). Decreto nº 7041, de 06 de março de 2018. Dispõe da proibição de uso de aparelhos eletrônicos, celulares, tablets, smartphones e congêneres por servidores públicos municipais em unidades de trabalho da Prefeitura Municipal de Sertãozinho e dá outras providências. **Diário Oficial de Sertãozinho**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sertaozinho/decreto/2018/704/7041/decreto-n-7041-2018-dispoe-da-proibicao-de-uso-de-aparelhos-eletronicos-celulares-tabletes-smartphones-e-congeneres-por-servidores-publicos-municipais-em-unidades-de-trabalho-da-prefeitura-municipal-de-sertaozinho-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 03 nov. de 2023.

AS DOZE LENDAS DE CLARICE LISPECTOR: AUTORIA EM DISCURSO

Fabio Scorsolini-Comin
Soraya Maria Romano Pacífico

Depois, quando eu aprendi a ler e a escrever, eu devorava os livros! Eu pensava, olha que coisa! Eu pensava que livro é como árvore, é como bicho: coisa que nasce! Não descobria que era um autor! Lá pelas tantas, eu descobri que era um autor. Aí disse: “Eu também quero”.¹

Apresentação

A partir da análise do discurso pecheutiana (AD), este capítulo de livro² tem por objetivo investigar a noção de autoria no livro *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas*, escrito por Clarice Lispector originalmente em 1977. Para a AD, o lugar do sujeito empírico pouco nos diz sobre a composição da autoria. Assim, a tentativa de “reconhecer” o sujeito-autor-Clarice no reconto de uma lenda responde apenas a perspectivas canônicas e apartadas de suas condições de produção. Filiamo-nos à necessidade de compreender os mecanismos que possibilitam a esse autor, de fato, corporificar a memória do dizer, perpetuando a lenda não pelo seu reconto, mas pela própria estrutura

¹ Clarice Lispector, em entrevista ao Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro, ocorrida em 20 de outubro de 1976 e recuperada por Gotlib (2011, p. 81).

² Este capítulo foi originalmente publicado na revista *Antares: Letras e Humanidades*. Agradecemos ao editor do periódico, Prof. Dr. Márcio Miranda Alves, do Programa de Pós-graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul (UCS), que autorizou a veiculação do presente texto nesta coletânea.

Referência da publicação original: SCORSOLINI-COMIN, F.; PACÍFICO, S. M. R. As doze lendas de Clarice: a autoria no reconto. **Antares: Letras e Humanidades**, Caxias do Sul, v. 14, n. 33, p. 513-537, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v14.n33.19>. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/10476/5262>. Acesso em: 8 maio 2023.

linguística que interpela a lenda como materialidade de um dizer e, por isso mesmo, de um povo.

Introdução

Clarice Lispector (1920-1977) é a autora brasileira mais reconhecida no exterior, sendo considerada um dos maiores expoentes da literatura nacional. Em um período no qual poucas mulheres eram alçadas à posição de autoras, podendo gozar de prestígio na literatura nacional, Clarice representou uma de suas vozes mais expressivas, abrindo caminho para diversas outras escritoras. Em 2020, foi comemorado o centenário de seu nascimento, cravando a figura de Clarice como uma autora fortemente presente em nossa cultura. Contemporaneamente, reconhece-se o papel de destaque da autora também nas malhas do digital, o que tem possibilitado a revisitação contínua de sua produção nos últimos anos.

Sempre que somos mobilizados a responder como podemos nos tornar autores ou como determinados escritores reconhecidamente consagrados tornaram-se autores passamos a problematizar o conceito de autoria. Obviamente que diferentes tradições possuem posicionamentos distintos tanto para definir como para explicar a emergência desse conceito. Uma das vozes importantes nesse cotejamento é a do próprio autor. Na epígrafe que abre este estudo, retomamos a inscrição da autoria na infância de Clarice Lispector, datando de suas primeiras incursões no universo da literatura o desejo de vir-a-ser uma autora. Nesta entrevista em epígrafe, no entanto, apenas temos acesso ao desejo de Clarice – “Eu também quero” – mas não podemos acessar o que seria, para ela, a definição de autor ou de autoria (Scorsolini-Comin, 2021).

Na tradição psicológica, por exemplo, a autoria tem sido frequentemente compreendida como uma noção ligada à dimensão individual (Leite, 2002). Para compreender o processo de construção do autor, portanto, seria necessário acessar a sua história pessoal, buscando pistas dessas experiências no modo como são construídas as personagens, por exemplo. A autoria, nessa perspectiva, poderia ser investigada como uma instância psicológica particular, cabendo ao analista interpretar esses traços na produção de uma obra. Embora essa tradição tenha trazido importantes conhecimentos para o campo de

interface entre Psicologia e Literatura, outras correntes teóricas trazem formas distintas de abordar o fenômeno, como discutiremos a seguir.

Neste estudo, partimos de uma compreensão de autoria sustentada na análise do discurso pecheutiana (Orlandi, 2007; Pêcheux, 2009; Souza; Pacífico, 2011). Esse posicionamento epistemológico já anuncia, de início, que o lugar de Clarice como sujeito empírico ou sujeito psicológico – a criança que queria ser autora – pouco nos diz sobre a própria composição da autoria ao longo de sua vida e, principalmente, o modo como essa literatura ainda continua produzindo diversos gestos de interpretação. Para apresentarmos melhor o conceito de autoria com o qual trabalhamos, tomaremos como objeto de análise o livro *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas*, escrito originalmente em 1977 e lançado após a morte de Clarice.

Embora seja referido que Clarice o escrevera em 1977 (Gotlib, 2011), na apresentação do livro a autora menciona se tratar de dezembro de 1976, de modo que a obra poderia acompanhar o leitor no ano de 1977, tido por ela como místico pela repetição do número 7: “ano-chave, porque se o 7 dá poder, dois 7 acrescentam-nos tanto mais em sorte boa” (Lispector, 2014, p. 6). Infortunadamente, é ao final de 1977 que Clarice falece vítima de câncer. Desse modo, a escrita desse livro infantil é uma das últimas produções da autora.

O livro só seria lançado em 1987. O livro foi originalmente escrito sob encomenda de uma fábrica de brinquedos e Clarice, buscando responder a um contexto no qual tinha muitas dificuldades financeiras, mesmo sendo bastante conhecida e premiada, lança-se ao desafio de escrever uma lenda para cada mês do ano. Em uma espécie de calendário (Wanderley, 2021), a obra visava a acompanhar o sujeito-leitor-criança ao longo de todo o ano de 1977.

Clarice evoca um bestiário composto por bichos como onças, jabutis e cobras, além de figuras do folclore brasileiro como o Saci-Pererê, o Curupira e a Yara. Embora tenha sido um livro bem recebido pelo público infantil, a crítica ainda parece se voltar de modo mais expressivo para outras obras infantis da autora, como *A mulher que matou os peixes* e *A vida íntima de Laura*. Uma possível explicação aparece na biografia escrita por Gotlib:

Mas as histórias não apresentam grande interesse estético, embora haja um bom repertório de motivos, personagens e situações. A surpresa final, comum a quase todas as histórias, não chega a ter função importante, de modo a causar o

espanto típico das boas histórias contadas por Clarice. Nem a moral final, quando há, causa impacto digno de maior admiração. Apenas uma frase ou outra traz marcas da grande escritora, como esta, com que termina uma das histórias: “E o destino dos bichos ali se fazia e refazia: o de amar sem saber que amavam” (Gotlib, 2011, p. 556).

O comentário de Gotlib (2011) põe em destaque um aspecto diretamente associado à autoria. Ao afirmar que poucas frases ou textos que compõem a coletânea trazem o que chama de “marcas da grande escritora”, a biógrafa destaca aquilo que podemos compreender por estilo, ou como todo traço característico que pode ser associado a um determinado autor, no caso, um marcador que pudesse não apenas identificar um texto como sendo escrito por Clarice, como também que fosse alinhado ao que um sujeito-leitor espera, de antemão, de um texto escrito por Clarice.

Isso pode ser traduzido na expressão “impacto”, empregada por sua biógrafa: para que fosse considerado um texto “típico” de Clarice, deveria ter ou promover impacto no leitor. Essa expectativa seria construída em sujeitos-leitores com experiências prévias com os textos da autora e que também fossem capazes de atribuir-lhe determinadas características de autoria ou reconhecer particularidades de seu estilo.

Em uma perspectiva discursiva, Possenti (2001) nos explica que a tradição romântica permitiu a associação da noção de estilo a uma expressão de uma subjetividade, de um traço particular atribuído ao autor. Esse traço teria uma natureza psicológica ligada à sua biografia, por exemplo, o que apoiaria a tradição psicológica em torno da investigação de quem seria, de fato, o autor de uma dada obra.

Nessa perspectiva apresentada por Gotlib (2011) também percebemos esse sentido sobre a autoria, o que é frequente em muitas análises: a autoria como um traço individual, como uma característica presente em determinadas pessoas e que possibilitaria, entre outros, identificar quem escreveu um texto mesmo que essa autoria não estivesse explicitada. Por essa lógica depreende-se que, ao lermos – aqui, no caso, sujeitos-leitores com experiência na leitura dos textos da autora – os contos *de Doze lendas brasileiras* poderíamos não reconhecer a escrita de Clarice ou não atribuímos a ela a autoria, a responsabilidade “individual” por aquele dizer: a Clarice que escreveu essas lendas seria a “mesma” Clarice que consagramos em outras obras?

A análise do discurso pecheutiana critica a compreensão individual da autoria. Pêcheux (2009) trabalha com as posições assumidas pelo sujeito, o que nos permite questionar a autoria em termos de elementos presentes no próprio sujeito-autor:

a contribuição de Pêcheux está no fato de ver nos protagonistas do discurso não a presença física de organismos humanos individuais, mas a representação de lugares determinados na estrutura de uma formação social (Brandão, 2004, p. 44).

A compreensão da autoria como um traço individual seria o efeito de uma ilusão: a de que o autor é o centro, a origem daquilo que diz, como se não fosse interpelado pela ideologia. A partir dessa ilusão, o autor poderia ser considerado transparente, como se um determinado estilo a ele atribuído fosse dado de modo natural e linear, de modo completo e incontornável. O “impacto” esperado pelo leitor ao ler Clarice, por exemplo, seria um exemplo de ilusão promovida pela atribuição de um determinado estilo à autora, como se esse dizer fosse transparente, acessível a todo sujeito-leitor, perene e, principalmente, fruto de características pessoais da autora, de modo apartado de suas condições de produção.

Para nós, a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim. [...] o autor responde pelo que diz ou escreve pois é suposto estar em sua origem. Assim, estabelecemos uma correlação entre sujeito/autor e discurso/texto (entre dispersão/unidade etc.). A nosso ver, a função de autor é tocada de modo particular pela história: o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. O que significa que, embora ele se constitua pela repetição, esta é parte da história e não mero exercício mnemônico (Orlandi, 2007, p. 69).

A partir dessa consideração, pontuamos que Clarice, de fato, apresenta-se como autora do texto, sendo representada na origem do dizer. Apresenta um texto com unidade, coerência, além de responder pelo que diz, ou seja, ser responsável pelo seu dizer. Para a AD, um autor é a

função social que esse eu assume enquanto produtor de linguagem. O autor é, entre as dimensões enunciativas do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade (contexto sócio-histórico) e mais afetada pelas exigências de coerência, não-contradição, responsabilidade (Brandão, 2004, p. 84-85).

No entanto, esse posicionamento do autor na origem do dizer é, de fato, uma ilusão. Essa ilusão, no caso, explicaria tanto a avaliação estética de *Doze lendas brasileiras* pela crítica especializada como sendo de ordem menor diante das demais obras de Clarice ou mesmo de que não seria uma obra com as “marcas da grande escritora”, entendendo essas marcas como essencialmente individuais e apartadas da ideologia que costura condições de produção e gestos de interpretação. Para que essas ponderações sejam compreendidas à luz da análise do discurso pecheutiana, o conceito de autoria será abordado mais detidamente a seguir.

A autoria para a AD

A análise do discurso pecheutiana (AD) surgiu na década de 1960, na França, tendo como seu expoente o linguista Michel Pêcheux. A originalidade da proposta e a sua consequente longevidade alicerçaram-se na ruptura proposta no modo como a língua era, até então, estudada, compreendida e ensinada. Para além da consideração dos elementos contextuais que possibilitam uma língua em uso, o que até então não era incluído de modo objetivo no estudo da língua, a AD, como temos utilizado, promove uma ruptura também ao se recusar a olhar o sujeito como empírico ou psicológico, o que o colocaria como sendo o centro do seu dizer, sendo um sujeito onipotente.

Ao pensarmos o contexto, desse modo, não buscamos explicar as possíveis motivações sociais, culturais e psicológicas para que um sujeito diga determinada coisa, tentando justificar um determinado fenômeno, mas o consideramos a partir de uma determinada posição-sujeito, posição esta que coteja as condições materiais de produção e o papel fundamental da ideologia como estrutura que gera a ilusão da normalidade e da estabilidade do nosso dizer.

Situada a partir das contribuições da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise, a AD se apresenta não como um saber interdisciplinar (Brandão, 2004), mas como uma desdisciplina (Orlandi, 2007), uma vez que não parte do pressuposto de que a acumulação de conhecimento seja o próprio conhecimento, como nas disciplinas consideradas tradicionais. Situando-se no “entremeio”, a AD contempla a possibilidade de pensar a falta, o equívoco, a falha, os hiatos, os interstícios, em uma perspectiva que não coaduna com a linearidade ou com a naturalização.

Segundo Orlandi (2007), a AD é uma ciência, um campo de conhecimento indiciário. Ao se contrapor à noção de evidência, como nas ciências da saúde, a AD se interessa pelos indícios, pela interpretação como atividade do analista (Souza; Pacífico, 2011), e não como uma tentativa de explicar a realidade, de apagar os hiatos e as contradições envolvidas em todo dizer.

Em comparação com o objeto das ciências sociais, a AD não se interessa pelos traços sociológicos do sujeito – idade, gênero, ocupação, classe social – mas pelas formulações imaginárias dentro desse contexto. Assim, não nos interessa pensar o que é ser mulher em uma dada sociedade, por exemplo, mas como os discursos sobre o ser mulher em um dado contexto social permitem/autorizam determinados sentidos que se expressam no dizer (Orlandi, 2007).

Essa perspectiva nos permite compreender a autoria de um modo diferente do que se assume em determinados campos, como na própria literatura ou em boa parte da tradição psicológica (Leite, 2002), em que a biografia do autor goza de um prestígio na busca por pistas sobre como esse “ser psicológico” corporifica-se na sua obra e no seu dizer. Nessa acepção, quanto mais conhecemos sobre um determinado autor, suas experiências e marcadores pessoais, mais podemos acessar o seu processo de construção da autoria. Esse processo é lícito em uma perspectiva interdisciplinar que parte do princípio do acúmulo de conhecimentos como sendo o próprio conhecimento. Na AD, em contrapartida, buscamos romper com esse modo linear de compreender o sujeito e a autoria, o que será endereçado na análise a seguir.

A polissemia e a festança dos sentidos

Na apresentação do livro *As doze lendas brasileiras*, Clarice discute uma questão que frequentemente povoa o imaginário quando falamos em lendas, sobretudo ao trabalharmos com esse gênero na escola. As lendas existem em qual dimensão? As lendas representam uma dada realidade? Esses personagens realmente existem ou existiram? Em outras palavras, uma lenda é verossímil? Vejamos como a autora se posiciona em relação a esse questionamento: “Uma lenda é verossímil? Sim, porque assim que o povo quer que seja. De pai para filho, de mãe para crianças, é transmitida uma fabulação de maravilhas que estão atrás da História” (Lispector, 2014, p. 5).

Etimologicamente, a verossimilhança refere-se à verdade. Uma lenda talvez não possa ser considerada verdadeira se assumirmos o juízo de realidade como elemento constitutivo de nossa posição-leitor. Há evidências científicas de que uma lenda exista ou de que uma história recuperada por uma lenda tenha existido concretamente? Mas não nos cabe, a partir da AD, explorarmos essa dimensão, julgando sua sustentação no real ou não, haja vista que a lenda se posiciona em nosso imaginário, contribuindo para contar a nossa história como povo.

Perspectiva semelhante é assumida por Clarice, destacando também o poder da oralidade não apenas na transmissão de lendas, mas em sua perpetuação em nosso imaginário, o que pressupõe a possibilidade de que, a cada transmissão, possa ser “recontada”, modificando-se e podendo deslizar segundo novos sentidos. Aqui podemos considerar o papel da polissemia: uma lenda não se tece segundo a paráfrase, um já-lá, mas, justamente, a partir de um porvir, do inconcluso. Não podemos, desse modo, controlar a escrita de uma lenda ou a sua absorção na sociedade. Do ponto de vista social, as lendas contribuem para que possamos nos reconhecer como povo (Cascardo, 2013), em um processo perene e jamais limitado a determinados sentidos estáticos.

A escrita não é superior à oralidade, de modo que as lendas recontadas por Clarice não podem se apresentar como superiores ao modo como são recontadas nas práticas orais, nas famílias, nas escolas, nas ruas, na sociedade, nas festas populares. O não reconhecimento da autoria nos textos orais pode ser considerado uma violência simbólica justamente pela recusa “em aceitar a oralidade como uma modalidade legítima de língua, de instalação de autoria e de subjetividade” (Tfouni; Pereira; Assolini, 2019, p. 1).

Além disso, considerando a relevância de Clarice como escritora consagrada, esta assume uma posição-autora que promove uma assimetria de poder, promovendo como efeito, muitas vezes, a associação dessas lendas, contadas e recontadas desde sempre no espaço discursivo, como sendo criadas genuinamente pela autora. Apesar dessas lendas não terem sido criadas originalmente por Clarice (e de não podermos acessar essa origem), é no reconto empreendido pela autora que elas vão se modificando, assim como ocorre no processo de transmissão oral. A assimetria residiria no fato de Clarice ser alçada à condição de mais poder por justamente ser uma autora reconhecida. O

imaginário popular e a circulação cultural dessas histórias, desse modo, não comporiam a autoria em uma perspectiva individual, mas seriam acolhidas, na AD, como dimensões que permitem ao sujeito-Clarice ser interpelado pela ideologia que tece continuamente essas lendas no espaço discursivo, quer pela escrita ou pela oralidade.

A aparente confusão e disputa entre o verossímil e o inverossímil no contexto da narração de uma lenda também emerge quando analisamos as lendas (re)contadas por Clarice. Seriam lendas escritas por ela ou recuperadas por ela? Qual o papel do sujeito-autor no reconto? Ao recuperarmos uma lenda ou recontarmos uma lenda seríamos também autores? Essa tensão é corporificada na crítica especializada e por seus biógrafos (Gotlib, 2011), mas sob o véu dos traços estilísticos atribuídos a uma autora de renome como Clarice.

Diante desses questionamentos, podemos considerar, a partir da AD, que sujeito e sentido não podem ser dados *a priori*, como se estivessem sempre lá. Quando pensamos em uma lenda, por exemplo, os sentidos e a “moral da história” não estão dados, não estão cristalizados e passíveis de uma única interpretação. A própria oralidade imprime a mudança, abrindo diferentes possibilidades de interpretação e de deslize em relação a algo aparentemente já dado, consolidado, cravado em nosso espaço discursivo e em nosso imaginário social.

Lendas como as da Yara, do Saci-Pererê e do Negrinho do Pastoreio, recontadas por Clarice, não se mostram com sentidos dados *a priori*, embora sejam lendas que estejam presentes no imaginário popular e, fundamentalmente, no processo de escolarização brasileiro. Celebrados, sobretudo, no mês de agosto, cujo dia 22 é dedicado ao folclore no Brasil, esses personagens não promovem gestos de interpretação únicos, embora possam ser, muitas vezes, apresentados como “universais” e “eternos”, promovendo a impressão do sentido único (Pêcheux, 2009) e estabilizado. Essa ilusão do sentido único pode promover efeitos de naturalização desses mitos como estáticos e até mesmo o apagamento dessas narrativas no espaço escolar justamente como uma tentativa de controlar a dispersão do dizer.

No caso da Yara, por exemplo, pode-se silenciar o modo como esse mito emerge nas tradições da umbanda, em uma mística associada ao orixá Oxum, deusa das águas doces e protetora dos rios. Essa omissão ou esse esquecimento, sustentados possivelmente na intolerância religiosa, promoveria a ilusão de um sentido único sobre a Yara. Ainda em relação

à figura da Yara, por exemplo, embora esteja fortemente associada à sedução e à erotização no folclore, como retratado no conto *A perigosa Yara* (Lispector, 2014), também nos permite uma leitura a partir da sedução pelo conhecimento, como discutido por Meneses (2020) ao apreciar a presença desse mito na Odisseia, de Homero. O significante “perigosa” no reconto de Clarice posiciona Yara como uma figura a ser admirada, mas também temida. Cabe-nos pensar, portanto: deveríamos temer a sedução, a erotização ou o próprio conhecimento? Esses gestos de interpretação indiciam a opacidade da linguagem, da lenda e do próprio reconto, havendo sempre algo a ser dito, a ser interpretado. Assim, a lenda não se apresenta como uma formação discursiva parafrástica, mas, justamente, polissêmica.

A ideologia produz o efeito da evidência de que a interpretação se refere ao acesso a algo que já está lá, que está dado. Interpretar, em uma perspectiva da análise de conteúdo, por exemplo, seria acessar os conteúdos já dados pelo próprio dizer. A ideologia produz o efeito da naturalização, como se os sentidos já estivessem dados e precisassem apenas ser “descobertos” pelo analista. A AD, no entanto, preocupa-se com os mecanismos que produzem esse efeito. A AD não se interessa pela forma abstrata da linguagem, que permite a ilusão da transparência, mas, justamente, a sua forma histórica, permitindo-nos acessar os seus equívocos e a sua opacidade.

Para a AD, interpretar não é atribuir sentidos, mas expor-se à opacidade do texto. No campo ideológico há dois esquecimentos. O de número 1, que produz como efeito a sensação de que o sujeito é a origem do seu dizer, e o de número 2, que produz a impressão da realidade do pensamento (Pêcheux, 2009).

Uma concepção discursiva de ideologia estabelece que, como os sujeitos estão condenados a significar, a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas. Disso resulta a impressão do sentido único e verdadeiro. Um dos efeitos ideológicos está justamente no fato de que, no momento mesmo em que ele se dá, a interpretação se nega como tal. Quando o sujeito fala, ele está em plena atividade de interpretação, ele está atribuindo sentido às suas próprias palavras em condições específicas. Mas ele o faz como se os sentidos estivessem nas palavras: apagam-se suas condições de produção, desaparece o modo pelo qual a exterioridade o constitui. Em suma, a interpretação aparece para o sujeito como transparência, como o sentido lá (Orlandi, 2007, p. 65).

O relato de lendas apresentado por Clarice nos permite identificar o esquecimento número 1 quando pensamos ser a autora a origem do seu dizer e, no caso, a origem da lenda contada. Quando Clarice reconta lendas tradicionais amplamente conhecidas e transmitidas pela oralidade promove um estranhamento: o que seria próprio da autora Clarice e o que seria próprio da lenda? Quando recontamos, tornamo-nos autores? O relato é um gênero que permite a emergência da autoria?

Em sua definição literária, o relato é a “prática de recriar uma história” (Versiani; Yunes; Carvalho, 2012, p. 95). Para essas autoras, o relato pode ocorrer de dois modos, a partir da intenção do autor: ou se recria “exatamente o que se leu, viu ou ouviu”, ou, “a partir de uma história original e preservando os dados básicos dessa história, reescrevendo o texto”. Antes de prosseguirmos, é mister considerar o efeito da ilusão ao afirmar que algo pode ser reproduzido com exatidão a partir do que se lê, se ouve ou se vê. O que as autoras destacam, aqui, é a possibilidade de reprodução exata, verossímil. Outra possibilidade aventada é a da escrita que, mesmo aberta à recriação e à polissemia, permite a “preservação” de algo, no caso, do conteúdo da história original. O relato é uma estratégia bastante utilizada na literatura infantil, sobretudo em relação a lendas e contos de fadas, de modo que Clarice se alinha a essa tendência ao recuperar as doze lendas: preserva, assim, elementos que permitem ao sujeito-leitor reconhecer o conteúdo da história, mas, por vezes, construindo fissuras que permitem, justamente, a recriação, a polissemia, a abertura para o novo, ao que não está dado, *a priori*, na lenda.

Como ponderamos em relação à oralidade, também as lendas possuem a sua materialidade, não compõem apenas um gênero que pode se enquadrar como literário a partir de algumas perspectivas, mas como uma possibilidade de emergência da autoria. Na perspectiva da AD, o relato das lendas empreendido por Clarice pode ser submetido a gestos de interpretação considerando que o texto do relato não se mostra transparente, mas opaco. A opacidade do relato abre possibilidades interpretativas várias, permitindo a polissemia.

Como afirma Orlandi (2007, p. 69), a repetição “é parte da história e não mero exercício mnemônico”, o que nos permite considerar que existe autoria no relato, na reescrita de uma lenda, na recuperação de uma história que ilusoriamente já é conhecida ou “totalmente”

conhecida. Recontar a lenda não seria um exercício de reescrita parafrástica assentado em uma memória psicológica, mas permitiria a polissemia, como ocorre no livro de Clarice em tela.

Para a AD, o “texto é um objeto linguístico-histórico” (Orlandi, 2007, p. 53). Partindo do texto enquanto materialidade histórica, pode-se considerar que este é o lugar do jogo de sentidos, o que pode ser acessível a partir de um processo analítico que ultrapasse a ilusão de que o autor possui total controle em relação àquilo que deseja ou pode revelar, como se a sua narrativa fosse composta para ser interpretada como um jogo de pistas ou em uma perspectiva de acúmulo de conhecimentos, movimento este criticado pela AD.

A lenda apresenta-se como um objeto linguístico-histórico não apenas por estar cravada em nosso imaginário que nos diz, por exemplo, sobre o nosso modo de funcionamento como povo, como sociedade. A lenda se perpetua pela transmissão oral e o reconto produzido por Clarice nada mais é do que a transmissão por meio do texto escrito, espaço no qual as diversas condições de produção daquele dizer se atualizam.

A lenda nos permite acessar a memória discursiva – que difere da chamada memória psicológica. A memória discursiva possibilita reconhecer a lenda como filiada a determinados dizeres, identificando-a a uma historicidade que é também marcada política e ideologicamente (Orlandi, 2002). Nesse caso, o sujeito-autor recupera tensões e contradições ao se colocar a serviço do reconto.

O reconto guarda propriedades características das lendas originais – até mesmo para que estas sejam reconhecidas ou validadas como lendas – mas possibilita a polissemia, a abertura, o deslize que não se fecha na possibilidade de uma moral única. Assim, para a AD, não devemos esperar por uma moral final que cause “impacto digno de maior admiração” (Gotlib, 2011, p. 556), mas uma moral que não se apresente como final, mas, sim, incompleta, carecendo do gesto de interpretação do sujeito-leitor para poder, de fato, ser recontada. O reconto de Clarice, nesse sentido, abre diversas possibilidades que não se reduzem por já conhecermos anteriormente as histórias recuperadas nas lendas. É uma abertura sustentada na polissemia.

O que Clarice quis dizer?

Segundo Orlandi (2007), a ordem simbólica faz com que nem tudo possa ser dito e que em todo o dizer haja uma parte inacessível ao próprio sujeito. Isso promove como efeito o fato de que o autor não pode simplesmente tentar explicar “o que quis dizer” em determinado texto ou obra, nem mesmo controlar totalmente o que diz e, menos ainda, os efeitos de sentido produzidos pelo seu dizer.

Esse estranhamento promovido pela necessidade de tornar inteligível ao outro aquilo que é inacessível ao próprio sujeito-autor fica evidente em muitas entrevistas concedidas por Clarice Lispector, em que a autora se mostrava incomodada por não conseguir expressar o seu não-saber em relação às diversas análises dos seus textos que lhes eram endereçadas. Em entrevista a Julio Lerner, em um programa exibido pela TV Cultura apenas após a sua morte, Clarice revela:

Clarice Lispector: Me chamam até de hermética... Como é que eu posso ser popular sendo hermética?

Julio Lerner: E como você vê esta observação que nós colocamos entre aspas: “hermética”?

Clarice Lispector: Eu me compreendo... De modo que não sou hermética para mim... Bom... tem um conto meu que não compreendo muito bem...

Julio Lerner: Que conto?

Clarice Lispector: O Ovo e a Galinha.

(Lerner, 2007, p. 24).

A ilusão de acessar tudo aquilo que diz ou escreve emerge quando Clarice afirma compreender a si mesma ou compreender a sua obra. Se ela compreende o que escreve, não poderia considerar-se, portanto, hermética. Mas o efeito da ordem simbólica escapa-lhe logo na sequência, quando revela que há um conto que não consegue compreender, escrito por ela mesma. É aqui que se produz o equívoco. Como poderia um autor não compreender aquilo que ele mesmo escreve? Essa mesma pergunta pode ser feita em relação à identificação de Clarice como autora hermética: como poderia uma autora considerar-se hermética?

A falha promovida é da ordem de um dizer que escapa: como pode uma autora não se considerar hermética e afirmar que não consegue compreender uma de suas obras? A essas reflexões poderíamos reunir diversas passagens da biografia de Clarice nas quais ela se mostra

reticente em realizar uma interpretação própria ou, ainda, concordar com as interpretações apresentadas por seus críticos e pelo seu público de leitores. Clarice buscava se apartar dessas análises.

Quando nos apoiamos em uma compreensão de autoria apenas como um processo de desvendamento do que se encontra por trás (ou por dentro) de um sujeito empírico acabamos esvaziando as possibilidades de um vir-a-ser tão bem capturados por Clarice ao expor-se ao equívoco: “Bom...”. É com essa expressão que a autora marca a recuperação de algo que justamente rompe com a possibilidade da estabilidade, de um autor que sabe sobre si, que domina a si mesmo, que controla totalmente o seu dizer.

Outro elemento nessa tentativa de Clarice mostrar-se “transparente” ocorre quando publica a crônica *Esclarecimentos*, no Jornal do Brasil, buscando desfazer algumas confusões e curiosidades dos leitores acerca de sua origem, sobre o modo como falava – “erres enrolados, estilo francês [...] que me dão um ar de estrangeira” (Gotlib, 2011, p. 120), sobre quem era, de fato. Neste texto, Clarice retoma sua origem na Ucrânia, relata ser naturalizada brasileira, comenta sobre o que denomina “defeito de dicção” e coloca em aberto a sua trajetória caso a família não tivesse aportado no Brasil quando ela ainda era bebê. A tentativa de esclarecer o leitor acaba, pois, ao assumir o seu mistério: “O que não será jamais elucidado é o meu destino” (Gotlib, 2011, p. 121).

Embora o seu destino não pudesse ser, de fato, elucidado, também o seu passado não poderia sê-lo em sua totalidade. Assim, ao tentar “esclarecer” para mostrar-se transparente, revela, na verdade, a sua opacidade, tal como quando pensamos a linguagem para a AD (Orlandi, 2007). Não há esclarecimento possível que revele tudo, que desfaça o equívoco, haja vista que nem mesmo o próprio sujeito tem acesso a tudo. Assim, o efeito de esclarecimento como um gesto interpretativo promove a perpetuação da sua opacidade ou, em outras palavras, a manutenção do mistério.

Mesmo com a tentativa de controlar a dispersão do dizer e assegurar um esclarecimento definitivo sobre a sua origem, o equívoco se apresenta de modo recorrente, repetitivo, forçando Clarice a sempre se posicionar sobre esse assunto, preferindo, por exemplo, ser tratada como brasileira (o que, de fato, era sustentado a partir do seu processo legal de naturalização). Embora queira transparecer vinculações muito frágeis com o seu local de origem, o seu nascimento na Ucrânia seria

permanentemente evocado, por exemplo, ao tentar justificar seu estilo, suas particularidades, sua originalidade.

Em uma perspectiva psicológica, isso faria parte da explicação do seu estilo. Em uma perspectiva discursiva, no entanto, trabalha-se com a sua inequívoca interpelação pela ideologia, em uma noção de sujeito fragmentado, cindido. Mesmo sendo descrita como brasileira (como anunciado desde o início deste estudo, por exemplo), seria interpelada pela sua origem na Ucrânia, pela tradição judaica (ainda que não se declarasse judia), entre outros marcadores. A tentativa de controlar ou de apagar esses elementos mostra-se ilusória, haja vista que a ideologia que interpela o sujeito-autor e o seu dizer visa a naturalizar os sentidos. Embora essa reflexão não seja objeto do presente estudo, trata-se de um exemplo que costura o modo como a AD compreende esse sujeito, o que dá origem à sua definição também de autor.

Retomando a questão do hermetismo, não se trata de pensá-lo como um traço característico do sujeito-Clarice ou da autora-Clarice, mas que a própria linguagem é um fenômeno que se situa nesse campo da instabilidade, da incompletude, falta esta que buscamos preencher com a ilusão de podermos ser transparentes, de podermos esclarecer algo. No caso de Clarice, de uma ilusão de apagar sua história com a Ucrânia e instalar uma narrativa sobre a sua origem ser brasileira. Ou, ainda, de uma ilusão de mantermos a chamada “verossimilhança” anunciada na abertura das *Doze lendas* por Clarice.

A própria biógrafa de Clarice nos apresenta a dificuldade de acessarmos, ao certo, uma interpretação da autora:

Não se pode afirmar que a narradora conte aí exatamente o que lhe aconteceu. Afinal, a narradora da história conta o que aconteceu depois que o fato já passou e muitos detalhes ficaram perdidos na memória. Além disso, há sempre interferências criadoras, ainda que mínimas, de quem conta. Nem se pode confiar em tudo o que a narradora-Clarice afirma, já que ela por vezes dissimula e inventa (Gotlib, 2011, p. 65).

Aqui emerge a tentativa de submeter Clarice à ilusão da transparência da linguagem. Nas interpretações canônicas há a tentativa de assumir uma interpretação única, como se o sujeito-analista pudesse afirmar, com certeza, que haveria uma interpretação correta diante de determinado dizer. Ou, ainda, de que a interpretação pudesse revelar ou descortinar o real – ou mesmo o que é da ordem do inconsciente.

Em Clarice, essa expectativa emerge ao tentar submeter a autora a um juízo de realidade, de ela ter que escrever e relatar algo tal como se passou. Esse trecho de Gotlib (2011) está presente quando a biógrafa analisa os relatos de Clarice sobre a sua infância, buscando discutir se seriam ou não verdadeiros. Mas a própria biógrafa, aqui, parece reconhecer a opacidade da linguagem: não seria Clarice a inventar e a dissimular, mas a própria linguagem ao deslizar, ao escapar. De modo similar, podemos pensar as lendas recontadas por Clarice: seriam lendas verdadeiras? O que seria criação de Clarice dentro do reconto?

A partir da AD, julgamos não ser necessários esses questionamentos, posto que não podemos controlar a linguagem e o dizer, do mesmo modo que não nos seria possível controlar a lenda nem o modo como ela se reconta a cada momento em que é transmitida:

O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo. O que só repete (exercício mneumônico) não o faz (Orlandi, 2007, p. 70).

Aqui podemos discutir que a lenda não é um mero exercício de repetição. O reconto não é uma repetição automática, é uma escrita que se abre à possibilidade de interpretação justamente pelo trabalho do autor. É a autoria que abre a possibilidade da emergência do gesto de interpretação. Assim, conforme a AD, podemos dizer que existe a autoria no reconto.

Essa autoria, desse modo, pode e deve considerar quem é o leitor, quem pode interpretar. Se pensarmos nos sujeitos-leitores a quem as *Doze lendas brasileiras* se destinam, provavelmente crianças, o público infanto-juvenil, é lícito pensarmos sobre como Clarice busca suspender nesses recontos o sentido já estabilizado em nosso imaginário:

Com efeito, podemos dizer que a posição-autor se faz na relação com a constituição de um lugar de interpretação definido pela relação com o Outro (o interdiscurso) e o outro (interlocutor). O que, em análise de discurso, está subsumido pelo chamado efeito-leitor (Orlandi, 2007, p. 74).

Como se sabe, a literatura infantil de Clarice ainda é pouco explorada por seus críticos. Por vezes, trata-se de análises que apenas marcam as diferenças entre o que Clarice escreve para o público adulto e o modo como se comunica com crianças (Scorsolini-Comin, 2021; 2023;

Scorsolini-Comin; Silva, 2018). O universo infantil em Clarice não pode ser apartado de sua própria infância no nordeste brasileiro, a sua vivência da maternidade e o modo como os bichos fazem parte do seu imaginário e do seu cotidiano, por exemplo. Mas esses marcadores não visam a apenas se costurar para a emergência de uma autora para crianças ou, como prezam as análises mais correntes, explicar a autoria ou quem é a Clarice que escreve para crianças.

Na AD, embora não possamos compreender a autoria em Clarice totalmente apartados do reconhecimento de quem é a figura de Clarice Lispector, buscamos nos descolar desse universo psicológico e intrapsíquico que explica a sua capacidade de impactar o leitor com o que escreve, haja vista que o nosso objetivo não é explicar o reconhecimento social e crítico-literário da autora, mas o modo como emerge a autoria em suas obras. Como explorado na AD:

O autor se produz pela possibilidade de um gesto de interpretação que lhe corresponde e que vem “de fora”. O lugar do autor é determinado pelo lugar da interpretação. O efeito-leitor representa, para o autor, sua exterioridade constitutiva (memória do dizer, repetição histórica) (Orlandi, 2007, p. 75).

As lendas podem ser contadas e recontadas de muitos modos sem que deixem de ser reconhecidas e validadas como lendas em sua historicidade e em sua potência para nos descrever como povo, como sociedade. A autoria no reconto, a partir da AD, pode e deve ser explorada por meio de sua exterioridade constitutiva, mais do que por um determinado traço característico de um sujeito-autor-empírico. A memória do dizer e a repetição histórica são movimentos que ultrapassam o universo particular do autor.

A tentativa de “reconhecer” o sujeito-autor-Clarice no reconto de uma lenda responde apenas a perspectivas que buscam avaliar o lugar da autoria como o de qualidade, de genialidade, de diferenciação do sujeito em relação à sua coletividade. Assim, filiamo-nos à possibilidade de nos enveredar pela compreensão dos mecanismos que possibilitam a esse autor, de fato, corporificar a memória do dizer, perpetuando a lenda não pelo seu reconto, mas pela própria estrutura linguística que interpela a lenda como materialidade de um dizer e, por isso mesmo, de um povo.

Considerações finais

As lendas compõem um gênero apresentado na escolarização a partir de um lugar da repetição, da transmissão, com pouco espaço para a possibilidade de serem recontadas e reconhecidas como produções coletivas, prenes de autoria e de significação. Nesse processo, vemos a tentativa de instalação do discurso parafrástico, de repetição, e não da abertura à polissemia, o que também é reforçado pela negação da oralidade como uma possibilidade de autoria. Decorrente desse movimento, cabe-nos questionar: quem escreveu a lenda? Quem pode escrever a lenda? Quem está autorizado a recontar uma lenda?

Essas questões nos levam à consideração do conceito de autoria, frequentemente associando o autor a um *locus* de controle, de responsabilidade única pelo seu dizer, de possibilidade de criação a partir de características individuais usualmente apartadas de suas condições de produção. Ao analisarmos as *Doze lendas brasileiras*, de Clarice Lispector, a partir das contribuições da AD, pudemos discutir em que medida o reconto da lenda não pode ser interpretado apenas considerando os marcadores individuais de quem reconta, no caso, do autor como sujeito psicológico, mas a partir de uma recuperação da memória discursiva, do papel da ideologia naturalizando a ilusão da transparência da linguagem e do próprio autor. Não há possibilidade de recontar sem que a ideologia opere, sem que as ilusões e os esquecimentos estudados pela AD sejam aplicados à ordem do reconto.

Ao pensarmos sobre as lendas recontadas por Clarice não podemos resumir a análise da autoria nesse gênero à busca por traços estilísticos que são consolidados pela literatura para atribuir à autora a sua condição de respeito, de autoridade, de notoriedade e mesmo de genialidade. Esse modo de cotejar *As doze lendas brasileiras* tem promovido como efeito a relegação dessa obra a uma condição de menor importância literária diante dos demais textos de Clarice. Para a AD, no entanto, essa obra torna-se potente para uma discussão mais ampliada de autoria e de tentativa de ruptura com os cânones literários consagrados.

Concluimos que a autoria no reconto, a partir das contribuições da AD, pode ser compreendida por meio de sua exterioridade constitutiva, o que nos obriga a considerar a memória do dizer e a repetição histórica como movimentos que ultrapassam o universo particular e intrapsíquico do autor. Propomos, desse modo, na investigação da autoria, ultrapassar

a perspectiva que considera os traços particulares da escrita de Clarice para a tentativa de exploração de como essa exterioridade atravessa a sua escrita, dando pistas de como o seu modo de recontar pode ser contemplado como materialidade do seu dizer e materialidade de um povo, de uma brasilidade, de um contexto de produção que legitima uma lenda como literatura, como mito, como retrato coletivo.

Ao falarmos da brasilidade desse folclore também podemos recorrer ao fato de que Clarice tinha uma origem ucraniana. Embora evoque o desejo de ser reconhecida como brasileira, em uma tentativa de controle da dispersão de sentidos a partir da sua inscrição com estrangeira, Clarice continua a ser uma autora com uma história pregressa, ainda que tenha chegado ao Brasil na tenra infância. Ao recontar essas lendas, a AD nos permite cotejar uma Clarice que também é marcada pelo olhar do estrangeiro, do exótico, do diferente. Isso, em sua escrita, assume a condição de originalidade, de traço particular. Mas, a partir da análise discursiva em tela, não deixa de representar um olhar tecido a partir da interpelação da ideologia.

Metaforizando o épico Hércules no título do presente estudo, destacamos que Clarice reconta suas doze lendas no mesmo ano em que falece, no seu ano místico da repetição do 7, 1977. Infelizmente, a autora não vivera para ver a publicação de suas lendas. Mas a força das narrativas dos recontos ainda parece ser uma dimensão a ser mais debatida tanto na literatura como na análise do discurso, ultrapassando a discussão do que é verossímil e ilusoriamente transparente. Talvez por serem, essas lendas, de algum modo, atravessadas pelo mistério, como anunciado por Clarice: “e o que não existe passa a existir por força mesmo de seu encantatório enredo” (Lispector, 2014, p. 6).

Referências

- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004. 120 p.
- CASCUDO, L. C. **Tradição, ciência do povo**. São Paulo: Global, 2013. 165 p.
- GOTLIB, N. B. **Clarice: uma vida que se conta**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 2011. 656 p.
- LEITE, D. M. **Psicologia e literatura**. 5. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

LERNER, J. **Clarice Lispector, essa desconhecida...** São Paulo: Via Lettera, 2007. 144 p.

LISPECTOR, C. **Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas.** Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2014. 60 p.

MENESES, A. B. Sereias: sedução e saber. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 75, p. 71-93, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v1i75p71-93>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/169168>. Acesso em: 31 out. 2023.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007. 156 p.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009. 288 p.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. **Revista da FAEBA**, Salvador, n. 15, p. 15-21, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/.php/8002801/mod_resource/content/2/Bagno%2C%202001.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.

SCORSOLINI-COMIN, F. Cartas para Clarice: oficina de escrita com alunos do ensino fundamental. **Revista do NUFEN**, Belém, v. 15, n. 1, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/nufen/article/view/22201>. Acesso em: 31 out. 2023.

SCORSOLINI-COMIN, F. Suprimir os fatos e privilegiar as sensações: a emergência da criança-autora em Clarice Lispector. **Revista do SELL**, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 135-154, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18554/rs.v10i1.4517>. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/4517>. Acesso em: 31 out. 2023.

SCORSOLINI-COMIN, F.; SILVA, A. A. Por que só no fim do livro?: revisitando a grupalidade com crianças. **Revista da SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 19, p. 1-5, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702018000200001. Acesso em: 19 set. 2023.

SOUZA, J. C. R.; PACÍFICO, S. M. R. Sujeito e autoria no contexto escolar: contribuições da Análise do Discurso. **Revista da SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 68-84, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702011000200008. Acesso em: 19 set. 2023.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; ASSOLINI, F. E. Letramento: é possível uma escrita despida de oralidade? **Pró-Posições**, Campinas, v. 30, p. e20180023, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0023>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/MdJFM4Jrwzp9tMLwtPCLVmy/?lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2023.

VERSIANI, D. B.; YUNES, E.; CARVALHO, G. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012.

WANDERLEY, N. A. “Os adultos como eu também criam lendas”: Clarice Lispector e a escrita para crianças. **Nau Literária**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 233-253, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1981-4526.116725>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/116725>. Acesso em: 31 out. 2023.

LULA SEM CABEÇA: O DISCURSO DE SUJEITOS-ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTATO COM LENDAS DE ANGÚSTIA DO FOLCLORE BRASILEIRO

Gabriella Viccari
Soraya Maria Romano Pacífico

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não
aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.

Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas
(Barros, 2010, p. 374)

Apresentação

Este capítulo é decorrente de uma pesquisa qualitativa que põe em relação a temática do folclore com a teoria da Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux e a etapa escolar da educação infantil. Buscamos analisar, ancoradas à teoria discursiva pecheutiana, o movimento discursivo e os efeitos de sentido que emergem em discursos de sujeitos-alunos de uma turma de etapa II (com cinco anos de idade) em contato com a lenda da Cuca presente no Ciclo da Angústia Infantil de Câmara Cascudo. Para tanto, o capítulo conta com um recorte da coleta de dados realizada em uma escola municipal de educação infantil localizada no município de Ribeirão Preto, estado de São Paulo. Como resultados, observamos como o contexto sócio-histórico e, em especial, a mídia, revestem o discurso do sujeito contemporâneo.

Introdução

Quando pensamos em folclore, quais lembranças vêm à tona? É provável que, rapidamente, memórias emergirão e estarão ancoradas (ou, ao menos, irão ao encontro) à esfera educacional, visto que, presentemente, lendas como a Cuca, o Saci-pererê, o Boto-cor-de-rosa, a Mula sem cabeça, dentre outras lendas tradicionais, são apresentados a educandos, em instituições escolares, na semana em que o dia 22 de agosto se encontra. Perguntamo-nos, inicialmente, aqui, de onde surgiu a razão para determinados personagens do folclore brasileiro serem “introduzidos”, em toda semana próxima ao final de agosto, nas escolas, como uma apresentação condensada e fragmentada de uma temática que, para nós, transborda as margens das lendas tradicionais em determinado dia, sendo extensa, complexa, temática que transpassa o social, o histórico e o cultural e, assim, constitui o sujeito – em toda sua vida, e não em um dia/uma semana específica.

Essa questão é algo que nos desperta para a temática, pois é inconcebível assumir que o folclore tem tão pouco espaço na vida dos sujeitos. Defendemos, aqui, que o folclore é constituinte do sujeito por nos filiar ao que Florestan Fernandes (2020) diz acerca da criança – vista aqui como o sujeito da nossa pesquisa – aprender a agir como ser social quando está envolta, espontaneamente, de composições folclóricas; isto é, ter contato com o folclore na convivência e socialização com os outros, e não de forma sistematizada, processada, ou então, como vimos, fragmentada. Este mesmo autor nos diz que através do folclore é apresentado, ao sujeito, um conjunto de regras e normas sociais e culturais que estimulam uma moralidade condizente com a cultura a que ele se vincula; assim, o sujeito é, aos poucos e no social, tecido, introjetando em si técnicas, conhecimentos, valores culturais e passando, ainda, a observar o mundo majoritariamente por meio desses elementos culturais aos quais é tecido. Para nós, o folclore pode e de fato atua, então, sobre o sujeito, quer seja formalmente, ou por meio do conteúdo dos processos sociais.

Nossa pesquisa, no entanto, e no que tange o folclore, não se baseia somente na premissa de expor e legitimar (também) em ambiente científico o seu caráter constituinte. Para além do exposto, em nossas inquietações frente à temática, esbarramos no porquê de gêneros literários do folclore, como lendas e cordéis, serem discursivizados em

segundo plano, como inferiores a outros gêneros literários. A isso, Porto (2014) introduz uma interseção entre literatura e folclore revelada pela cultura oral popular, e diz que essa cultura oral

[...] traz em seu cerne uma ‘cultura literária’ própria, uma cultura de ‘povo’, que se fazia e se faz pela ‘oralidade’ através das adivinhas, dos adágios, das trocinhas, das parlendas, das ladainhas, da contação ou narração de histórias” (Porto, 2014, p. 130).

Em outras palavras, temos aqui a afirmação de que a raiz do folclore se finca na oralidade, no que é popularesco, do povo, indo em contramão aos interesses da classe dominante, que visa à exclusão e ao silenciamento das classes dominadas/populares. Frisamos, neste capítulo, que discordamos da formação discursiva dominante que inferioriza o folclore e o minimiza a um cumprimento curricular/celebração escolar isolados em agosto, e reiteramos que ele deve ser observado e compreendido por sua relevância social e cultural.

Nesse ponto, tendo conhecimento da discursivização dominante de outros gêneros discursivos (escritos) em detrimento ao folclore (oral), e observando essa “desimportância” imputada a ele, remetemo-nos à crítica feita por Tfouni (2010) à teoria da grande divisa, por esta apresentar uma dicotomia entre a escrita e a oralidade, sendo a primeira vista como o espaço do discurso científico, do raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico, tendo aspecto de supremacia, e a segunda como espaço da informalidade, da ambiguidade e do caráter emocional. A referida autora faz sua crítica desconstruindo o estereótipo etnocêntrico abordado anteriormente e mostra, em seu trabalho, que o discurso oral está perpassado pelo escrito e o discurso escrito está perpassado pelo oral, rompendo, assim, com a tal ideia de dicotomia. A nós, esse histórico que deslegitima a linguagem oral, que atribui a ela sentidos de informalidade, de incerteza e de não importância científica, fornece-nos indícios que corroboram o fato de o folclore ser minimizado nas práticas sociais e, especificamente, aqui, na esfera educacional.

Ainda segundo a perspectiva etnocêntrica criticada por Tfouni (2010), os indivíduos não alfabetizados não eram capazes de raciocinar logicamente e, em nosso trabalho, os sujeitos-participantes são crianças da educação infantil (etapa II, com cinco anos de idade), que não possuem o domínio da escrita, mas – diferentemente do que os autores criticados declaravam – atuam sobre a estrutura linguístico-discursiva

dos discursos que enunciam, pois em uma sociedade letrada como a que vivemos, todos têm a possibilidade de realizar raciocínio descentrado, quer sejam alfabetizados ou não. À questão de deter ou não o domínio da escrita, é posta uma relação de poder e dominação, pois

(...) o sujeito letrado e alfabetizado é, de fato, mais poderoso do que o sujeito letrado não alfabetizado. A inserção em uma sociedade letrada não garante formas iguais de participação. O acesso ao conhecimento também não está livremente à disposição de todos. Assim, o domínio de um script e das práticas discursivas determinadas pelo discurso da escrita garantem uma participação mais efetiva nas práticas sociais, além de darem aquela ilusão necessária, mesmo sendo ilusão, de que fazemos “um” com o que pensamos e com o que escrevemos (Tfouni, 2010, p. 96).

Temos, dessa forma, uma realidade de dominação, como também silenciamento e apagamento aos sujeitos que não são alfabetizados – nesse contexto, os da primeira infância, que, por não terem o domínio da escrita, são silenciados e excluídos nas/das práticas sociais. Por isso, indo em contramão ao silenciamento mútuo imposto ao folclore e às crianças da etapa da educação infantil, visto que ambos estão no “terreno” da oralidade, neste capítulo buscamos (i) valorizar o folclore em seu caráter constituinte, que afeta sujeitos e importa social e culturalmente, bem como (ii) interpretar os sentidos verbalizados no discurso produzido por sujeitos-alunos da etapa II (cinco anos) de uma escola municipal de educação infantil localizada no município de Ribeirão Preto, estado de São Paulo, acerca do que chamaremos no decorrer do trabalho de Ciclo da Angústia Infantil¹.

Para a realização da nossa pesquisa e para que as análises fossem possíveis, nos ancoramos aos postulados da Análise de Discurso de matriz francesa de Michel Pêcheux, que tem como objeto de estudo teórico o discurso e busca interpretar os efeitos de sentidos deste considerando as condições sócio-históricas e ideológicas da produção discursiva, levando em conta que, para o autor (e, conseqüentemente, para nós, filiadas à teoria), todo processo discursivo está imbricado em uma relação ideológica de classes (Pêcheux, 2014), que interfere e deixa suas marcas nos sujeitos e em seus discursos.

¹ O Ciclo da Angústia Infantil definido por Cascudo (2002) é composto por sete mitos: Tutu, Cuca, Mão de Cabelo, Chibamba, Cabra Cabriola, A Bruxa e Alma de Gato.

Dessa forma, diante do exposto e para dar conta de nossos objetivos, seguiremos o texto com mais duas discussões. A primeira tem por objetivo introduzir a temática do folclore tal como entendida por nós e apresentar determinados pontos de destaque da teoria da Análise de Discurso que guiaram nosso trabalho; e, a segunda, trata de uma possível análise decorrente da nossa pesquisa de mestrado, seguida das considerações finais.

A temática do folclore como arranjo que afeta e constitui o sujeito

Como visto na introdução, optamos nesta pesquisa pela temática do folclore por reconhecermos que ele afeta os sujeitos e age predominantemente no campo da oralidade (que muito nos interessa). A Análise de Discurso, por sua vez, nos dá a possibilidade de investigar os discursos dos sujeitos ao observar as determinações sócio-históricas e ideológicas de constituição. Dessa forma, buscaremos tratar, neste tópico, de (i) uma breve introdução acerca do folclore², aproximando-o de nossa corrente teórica, e (ii) da conceituação da teoria da Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux, que reveste e fundamenta nossas produções, investigações e interpretações.

Iniciamos os dizeres sobre o folclore situando a primeira metade do século XX como o ponto de partida para a contextualização, pois sabemos que essa época teve o movimento modernista como principal tendência artístico-cultural e, em seus pontos característicos, é constatada a prática de valorização de elementos da cultura nacional em busca de uma autenticidade/originalidade, que acarretou, no país, o crescente interesse e estudo do folclore brasileiro. Mário de Andrade, escritor e, embora negasse a designação, folclorista da época, teve grande importância no movimento modernista no Brasil e nos estudos do folclore, sendo uma figura vividamente apaixonada pela temática e responsável por aproximar o folclore do campo das ciências humanas e sociais. Após sua morte, em 1945, Cavalcanti (2019) infere que suas aspirações foram assumidas pelo Movimento Folclórico Brasileiro (1947-1964), organizado por um grupo de intelectuais que almejava, entre

² Acreditamos ser pertinente indicar que não pretendemos (e tampouco caberia aqui) discutir minuciosamente o folclore – sendo, ainda, impossível esgotarmos um assunto de tamanha abrangência social e cultural. O que pretendemos, neste espaço, é selecionar e dialogar com fatos que nos ajudam a compreender a relevância da temática.

outras questões, a legitimação e o reconhecimento do folclore como uma disciplina autônoma e científica.

Previamente à organização de tal Movimento, e com a finalidade de contextualizar o seu início, constatamos que no ano de 1946 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) orientou seus países membros a criarem comissões ou organismos nacionais de cooperação como agentes de ligação e assuntos variados, e o governo brasileiro, com tal incumbência, criou o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), tendo Renato Almeida (folclorista e musicólogo) como um dos diretores do referido Instituto. Este possuía comissões estaduais em todas as unidades da federação e, com os interesses do diretor citado, a temática do folclore assumiu destaque em todo o país, bem como a composição de comissões estaduais acarretou expansão da rede de folcloristas. Esse processo culminou, em 1947, na criação da Comissão Nacional de Folclore (CNFL) (Golovaty, 2005), responsável por dar início às atuações do Movimento Folclórico Brasileiro.

Com as mobilizações do Movimento, em 1951, no I Congresso Nacional de Folclore, foi publicada a Carta do Folclore Brasileiro, compreendida, na época, como uma diretriz científica do Movimento para pesquisadores do folclore no país. Entretanto, tal carta feita pelos folcloristas discursivizados como eruditos/intelectuais foi criticada por elaborar e propor (ao folclore) uma concepção de cultura do passado, anacrônica, e esta, segundo Golovaty (2005), era a visão dos então folcloristas sobre a cultura popular, pois refletia o comportamento de tal grupo referente à busca de registrar todo acontecimento antes que ele se “perdesse” ou “acabasse”. O autor ainda nos aproxima da dupla Ayala e Ayala (1987) em um ponto: seria um atraso ver as manifestações culturais populares como sobrevivência ou cultura do passado, pois elas são parte de um contexto sociocultural historicamente determinado, ou seja, de uma cultura específica e presente que as tornam possíveis – como qualquer outra manifestação de cultura – e, quando esse contexto se modifica, as práticas culturais também são transformadas no processo. Assim, concordamos em reconhecer o folclore como um campo vivo, em movimento e transformação, que tem suas determinações sócio-históricas e faz parte da constituição dos sujeitos – descaracterizando, assim, a visão anacrônica vista na carta.

Além do exposto, a carta produzida pelos folcloristas da CNFL também foi criticada por Florestan Fernandes, um sociólogo brasileiro que teve grande influência nos estudos do folclore. Desta vez, a problemática se deu na pretensão da CNFL de tornar o folclore como disciplina científica e autônoma em instituições educacionais, desconsiderando o potencial estudo de aspectos socioculturais (próprios de outras disciplinas científicas) que o circundam. Fernandes (2020, p. 48-49), em seu livro *O folclore em questão*, argumenta que:

[...] não existe um conjunto de fatos folclóricos relacionados causalmente, cuja natureza o caracterizasse como objeto específico de uma ciência nova, com um campo de estudos *sui generis* – o folclore, no caso. Os fatos apresentados e caracterizados como folclóricos estão compreendidos numa ordem de fenômenos mais ampla – a cultura – e podem ser estudados como aspectos particulares da cultura de uma sociedade, tanto pela sociologia cultural como pela antropologia. Aí se coloca, portanto, o problema, e também se aclara. Porque, se existe uma ordem de fatos mais ampla, e essa ordem de fatos é estudada por uma ciência, qualquer tentativa para definir os fatos folclóricos como objeto de uma ciência à parte não tem fundamento lógico, “pois uma ciência só tem razão de existir quando possui por matéria uma ordem de fatos que não é estudada pelas demais ciências” (Durkheim, 1937). Os fatos folclóricos não passam de um aspecto da cultura totalmente considerada e são fatos que se referem a modalidades diferentes dessa cultura e, por conseguinte, só podem ser explicados a partir dessa mesma cultura (grifos do autor).

A crítica do autor afirma, então, que o folclore não deve ser uma disciplina científica e autônoma por não possuir um objeto específico de estudo científico, e isto ocorre devido à retratação do folclore, pelo sociólogo, como parte da cultura de uma sociedade – assim como temos assumido o folclore na discussão –, visando-o como uma disciplina humanística (leia-se das Ciências Humanas) que, segundo Gnaccarini (1987), vem revelando os significados da tradição para os indivíduos e os grupos de uma determinada civilização, expondo os estilos de pensamento, de sensibilidade artística e de juízo moral produzidos no social – em outras palavras, o folclore (e seu estudo), nessa perspectiva, viabiliza a compreensão de aspectos da vida humana.

Florestan Fernandes segue, ainda, a crítica feita ao caráter anacrônico atribuído ao estudo do folclore proposto pela CNFL e reitera que não é possível conceber um estudo que visa somente às origens do fato folclórico (como método histórico), pois, para o autor, é necessário compreender “[...] o elemento folclórico como parte de um conjunto

cultural mais amplo, ou melhor, de uma configuração sociocultural onde ele tem forma, uso, significado e função característicos” (Fernandes, 2020, p. 60). Este trata o folclore como um recurso para entender e explicar a realidade, para entender as manifestações tradicionais como fato histórico-social, trabalhado cientificamente por meio de áreas como a Antropologia, Etnologia e Sociologia; e vai além: o autor infere que o folclore tem, também, um valor educativo, pois

De um lado, a criança aprende a agir como “ser social”: a cooperar e a competir com seus iguais, a se submeter e a valorizar as regras sociais existentes na herança cultural, a importância da liderança e da identificação com centros de interesses suprapessoais etc. De outro lado, introjeta em sua pessoa técnicas, conhecimentos e valores que se acham objetivados culturalmente. As composições folclóricas tratam de amor, de obrigações de pais e filhos, de namoro e casamento, de atividades profissionais, de lealdade, do significado do bem ou do mal etc. Quase que insensivelmente, a criança assimila esses elementos culturais, introduzindo-os em seu horizonte cultural e passando a ver as coisas muitas vezes através deles. Em outras palavras, pois, as influências socializadoras do folclore, nesses dois planos, se dão tanto formalmente quanto por meio do conteúdo dos processos sociais (Fernandes, 2020, p. 66-67).

Entendemos que o folclore tem o seu valor educativo quando é concebido como influência socializadora (espontânea) que possibilita e favorece ao educando o amadurecimento da sua capacidade de atuação social; no entanto, ressaltamos que quando o folclore é retido no passado – de acordo com uma antiga ordem social, se distanciando, portanto, da cultura presente – tal caráter é perdido. Na escola, segundo o autor, seria necessário valorizar e reconhecer o folclore como recurso educativo do meio social ambiente, pois, como vimos, ele apresenta um conjunto de normas sociais e culturais de um referido momento sócio-histórico, de uma determinada cultura, que colocam regras, conhecimentos e valores às crianças; logo, inferimos que, dotado de valores e significações, o folclore vem a afetar os sujeitos.

Análise de Discurso: uma teoria que reconhece e investiga as interpelações

Questionamo-nos, aqui, o que sujeitos-alunos da educação infantil trariam em seus discursos em contato com o que Câmara Cascudo (2002) intitulou de “O Ciclo da Angústia Infantil”, um grupo de entidades do folclore que, ainda hoje, quando apresentadas em caráter disciplinador

tanto pelas famílias, quanto pela escola, causam desconforto e medo aos sujeitos-crianças. E para que fosse possível realizar a pesquisa, ancoramo-nos à base teórica da Análise de Discurso (AD) fundada por Michel Pêcheux na década de 1960, na França.

Essa teoria tem o discurso como objeto de investigação e se configura em um entremeio de três regiões de conhecimento científico: a Linguística, a Psicanálise e o Materialismo Histórico (Maldidier, 2017), sendo possível, através desse entremeio, na perspectiva discursiva, entender como os sujeitos são afetados (ao mesmo tempo) pela esfera da ideologia e pela esfera do inconsciente, que se inscrevem e se materializam na esfera da linguagem. Contudo, seria um engano se tratássemos a teoria da AD como passiva às disciplinas citadas, pois ela usa, sim, os conhecimentos de cada uma, mas de forma reformulada e questionadora.

Aqui, daremos ênfase na crítica feita à Linguística de Saussure, pois este autor desconsidera a historicidade presente na língua e, para Pêcheux (2014), o discurso é determinado pelos interesses de determinada classe social, é perpassado ideologicamente, logo, torna-se incabível, nesta teoria, uma concepção a-histórica de língua, que a separa do social e da história. Na AD, a ideologia se materializa no discurso e o discurso, por sua vez, se materializa na linguagem (nos dizeres, nos enunciados).

Este estudo da língua que revela e assume o caráter constituinte da história e do social nos lança à ideia de que o discurso está, tal qual as transformações sócio-históricas, em um movimento ininterrupto, e, segundo Orlandi (2020), em seus movimentos, os enunciados ressignificam, assumem outros sentidos, estando ligados às condições de produção de discurso, que são “[...] aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, ou que possibilitam ou determinam a produção do discurso” (Fernandes, 2008, p. 21).

Posto que nesta teoria o discurso se dá na exterioridade à língua, no social, é necessário apontar que em cada enunciado – concebido aqui como processo discursivo, seja ele verbal ou não verbal – são apresentadas posições ideológicas às quais os sujeitos enunciadore se identificam e se inscrevem. Cabe, aqui, inferir que esse discurso jamais será neutro, pois, como vimos, ele é dotado de ideologia e está, para Pêcheux (2014), no terreno da luta de classes, constituindo-se de conflitos próprios ao que tem existência na vida social. À vista disso, ao

considerarmos que as relações sociais impelem aos sujeitos uma estrutura de dominação/subordinação, reconhecemos que isso perpassará, também, os discursos e os sentidos produzidos em sociedade, porque a língua, nesta teoria, é uma prática social que materializa o discurso.

Discorreremos, agora, sobre algumas noções que importam à compreensão do funcionamento discursivo e que nos guiarão no próximo tópico com uma possível análise frente ao discurso de sujeitos-alunos em contato com lendas de angústia do folclore brasileiro. Para tanto, enfatizamos que aqui o enunciado do sujeito é compreendido como um processo discursivo, nele circulam sentidos coletivos, que também podem vir a ser sentidos subjetivos (Pêcheux, 2014), e esse processo é perpassado por formações discursivas e ideológicas ocupadas por quem enuncia algo, sendo essas formações regidas pelas formações imaginárias.

As formações imaginárias conceituam que (i) todo enunciado terá relação com outros enunciados já ditos, imaginados ou possíveis, (ii) o sujeito se colocará no lugar do seu interlocutor, antecipando a ele os sentidos de sua enunciação, e (iii) as relações de poder hierarquizadas dentro de uma sociedade terão “peso” no discurso e o sujeito significará seus dizeres a partir da posição hierarquizada que ocupa, pois o lugar do qual fala é constitutivo de seu dizer. Nesta formação o sujeito imagina, então, o que pode ou não ser dito em determinado contexto e em relação ao seu interlocutor, e isso constitui as condições de produção de discurso, pois, reiterando, o que se dá no exterior à língua constitui o processo de produção de sentidos. O que funciona no discurso, então, são as posições discursivas regidas pelas formações imaginárias presentes em um dado contexto sócio-histórico, e essas posições são encontradas no campo das formações discursivas.

A formação discursiva (FD), ao mesmo tempo em que nos mostra a posição que o sujeito do dizer ocupa, dá a condição para que algo seja dito, ela é “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...]” (Pêcheux, 2014, p. 147). Dessa forma, o enunciado será constituído pelos sentidos da FD na qual ele foi produzido. É relevante apontar, ainda, que a FD está atrelada à ideologia que atravessa o sujeito, mostrando-nos o

lugar de identificação deste; logo, inferimos que as FD representam, no discurso, as formações ideológicas (Orlandi, 2020).

O conceito de formação ideológica (FI), por sua vez, perpassa e constitui a FD e se refere a um conjunto complexo de representações que estão relacionadas às posições de classe em conflito, produzindo sentidos nos dizeres. É através dessas posições em que os sujeitos (interlocutores) se inscrevem, que os sentidos se manifestam na língua, revelando a forma que o sujeito compreende a realidade política e social em que está inserido.

Na teoria pecheutiana também temos a noção de interdiscurso, que se refere a diferentes discursos entrelaçados em uma FD. Para Pêcheux (2014, p. 149), neste conceito, “[...] ‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas”. Ou seja, ele se materializa nas FD e perpassa as FI, constituindo-se na relação com o já-dito, com a memória discursiva. Essa memória não se aproxima da memória individual psicologista, mas, sim, de uma memória social inscrita em práticas (Pêcheux, 1999), sendo compreendida como tudo o que já foi enunciado pelos sujeitos da/na história, é a parte do interdiscurso produzida socialmente, o sujeito a acessa e é afetado por ela. Além disso, nas produções discursivas, vemos indícios de uma memória coletiva em que todos os sujeitos estão inscritos, que é condição de funcionamento discursivo, condição para a produção de novos enunciados. Mesmo sendo coletiva, essa memória afeta cada sujeito de forma única, como algo que ecoa no sujeito quando ele enuncia algo.

Fernandes (2008) contribui com a discussão ao inferir que a memória discursiva constitui um corpo-sócio-histórico-cultural que se remete a um mundo sociocultural – na memória são vistos acontecimentos anteriores e exteriores aos processos discursivos, que intervêm nas construções destes. A noção de que falamos também possui uma relação entrelaçada com o interdiscurso, pois ele se remete à memória, ao já-dito, a uma outra época, espaço e condição de produção, movimentando sentidos que reaparecem, renovados ou não, dentro do que chamamos de intradiscurso, que é o fio condutor do discurso, mais precisamente a articulação de uma palavra à outra no contexto imediato. Reconhecemos que é dessa forma que os sujeitos produzem sentidos na/da história.

Por fim, posta a discussão sobre o folclore e também a apresentação de uma teoria que investiga, pelo discurso, a forma como os sujeitos são afetados social e historicamente, buscamos discutir o movimento dos discursos de sujeitos-alunos frente a um recorte da nossa pesquisa de mestrado – reconhecendo que os sujeitos produzem, em seus enunciados, efeitos de sentido associados ao contexto sócio-histórico, à ideologia em que se inscrevem e à memória (o saber discursivo, o já-dito), sendo próprio da teoria da Análise de Discurso investigar e interpretar os efeitos de sentido que perpassam os discursos.

“Folclore com política”: quais sentidos são possíveis na educação infantil?

Trataremos, nesta parte, de uma análise possível a partir dos dados coletados pela pesquisa de campo do mestrado. Para tal análise, valemos, em primeiro lugar, da tarefa do analista de discurso, que se refere ao gesto de interpretação, tão importante à teoria e às análises. Para a AD, o analista deve construir um dispositivo de análise/interpretação e espera-se que “[...] ele atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito” (Orlandi, 2020, p. 59). Desse modo, o dispositivo analítico possibilitará a investigação da opacidade da língua, só sendo possível tal ação através da observação do equívoco no discurso, ou então, em outros termos, do trabalho da ideologia. Assim, torna-se incumbência do analista interpretar os sentidos produzidos pelo sujeito através do discurso.

Conforme diz Orlandi (2020), interessamo-nos pelo funcionamento do discurso segundo o viés da materialidade histórica na língua e a partir das condições de produção do discurso (ligadas à memória, marcadas e perpassadas pela ideologia, pelo inconsciente, pela falha e pelo equívoco). O movimento de investigação e interpretação dos discursos, por sua vez, pede que o olhar do analista se revista e dialogue com o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que envolve um método interpretativo focado nos “resíduos”, nos dados caracterizados como pormenores, indícios que nos revelam dados despercebidos que sustentam e nos permitem decifrar determinadas posições discursivas/ideológicas através do discurso dos sujeitos. Para Ginzburg, se as regiões do discurso são opacas, sempre haverá brechas.

Tendo conhecimento do trabalho do analista de discurso, neste capítulo buscamos analisar uma experiência discursiva (de materialidade discursiva oral) provinda da pesquisa de campo do nosso mestrado. A pesquisa foi realizada em uma sala de etapa II da educação infantil, com crianças de cinco anos, em uma escola pública no município de Ribeirão Preto, estado de São Paulo, e aproximadamente 24 sujeitos-alunos participaram do projeto.

As produções orais que geraram nosso *corpus* e, conseqüentemente, o nosso recorte, foram construídas a partir da leitura e discussão, em roda, da história da Cuca, apresentada às crianças em formato escrito em pergaminho e através de um boneco confeccionado em feltro, contendo características tradicionais da personagem. O encontro, ocorrido no primeiro semestre de 2023, foi audiogravado.

Antes de tratar, de fato, do recorte, precisamos destacar que as lendas do folclore (interdiscurso) selecionadas para esta pesquisa se configuram como o que chamamos de arquivo (Pêcheux, 2014), um campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma determinada questão. Ao proporcionar o acesso dos sujeitos-alunos a esse arquivo, e por meio do processo sócio-histórico de construção de sentidos, os sujeitos produziram sentidos acerca das histórias, que serão investigados nos próximos parágrafos. A investigação é possível porque, analisando os discursos orais, tivemos acesso ao intradiscurso (*corpus*) dos sujeitos, que se deu através da relação que estes estabeleceram com o arquivo.

É pertinente abordar, agora, a noção de recorte, que, na perspectiva discursiva, diz respeito a uma unidade discursiva que é feita na/pela interlocução de sujeitos, observando a interpelação destes pela ideologia (Orlandi, 1987) – assim, os recortes indiciam a forma como se dá o funcionamento discursivo na/da história. Concebemos o recorte como uma parte do texto que tem um funcionamento linguístico, tornando-se objeto de análise mediante as condições de produção, pois é de acordo com estas que as práticas discursivas têm suas formas.

Desse modo, como dito anteriormente, recortamos uma parte do *corpus* referente ao segundo encontro, em que a história da Cuca foi apresentada. Perguntamos às crianças o que elas sentiam ao escutar tal história, do que se recordavam, o que achavam de tal história, onde a escutaram e se conheciam alguma parecida. Eis o recorte:

Sujeito Q: Ô tia! Eu já vi na TV passando a Cuca.

Pesquisadora: Ah é? Pessoal, alguém mais pode me falar de onde vocês conhecem essa história?

Todos: Sim! No desenho.

Sujeito H: Na TV. No filme do Saci Pererê.

Sujeito E: No celular!

Sujeito O: Na Netflix, no computador.

Sujeito H: E tem a Mula sem Cabeça.

Pesquisadora: Na TV, no celular e no computador. E vocês conhecem alguma história parecida com essa?

Sujeito J: Sim! A do lobo mau.

[...]

Pesquisadora: Olha só... E por que alguns acham que a história é parecida com a do lobo mau?

Sujeito H: É o Lula sem cabeça.

Sujeito I: É o Lula sem cabeça?

Sujeito B: É o Lula sem cabeça!

Professora titular: Folclore com política (risos).

Em meio a histórias em que circulam sentidos de angústia e medo, sendo a Cuca a nossa condição discursiva, é interessante observar como o sujeito-aluno H desliza de “Mula sem cabeça” para “Lula sem cabeça”. Conforme o exposto, a coleta se deu no primeiro semestre de 2023, sendo importante ressaltar, para fins de contexto e análise, que este foi um período pós-eleitoral no país, e, para o sujeito-aluno H, uma história que se assemelha à Cuca e ao Lobo Mau seria a do “Lula” sem cabeça. A escolha deste recorte se fundamenta no intuito de descrever os efeitos de sentido produzidos sobre o imaginário que circunda a Cuca, o Lobo Mau, a Mula sem cabeça e o presidente Lula (Luiz Inácio Lula da Silva), no que toca os seus funcionamentos discursivos, pela constituição de sentidos através da sócio-historicidade.

Buscamos entender, aqui, o porquê de a figura do atual presidente Lula emergir no discurso do sujeito-aluno H em meio a uma condição discursiva em que circulavam efeitos de sentido de maleficência, como a Cuca e o Lobo Mau são retratados pelo imaginário. Então, sabendo que a formação discursiva do sujeito é constituída pela memória discursiva e pela ideologia que o interpela, podemos associar tal formulação, nesse contexto, a um discurso midiático que, por anos, discursivizou o presidente Lula como malvado, criminoso, ruim, horroroso. Ainda, segundo o recorte, podemos dizer que os sujeitos-crianças – e nos questionamos se isso se refere a todos na contemporaneidade – possuem acesso à mídia através das tecnologias digitais de informação e

comunicação. A esse fato é possível inferir uma relação de classe dominante que estrutura determinados sentidos através da mídia, pois a mídia tem poder de controlar e construir sentidos, sendo influente a ponto de induzir e determinar os discursos.

Neste ponto, gostaria de introduzir uma observação que venho fazendo sobre o funcionamento da linguagem no contemporâneo. Tudo indica que *um novo Texto vem adquirindo o valor de Texto fundamental na sociedade contemporânea*: um texto cujo poder de interpelação sobre os indivíduos vem se equiparando àquele que o Texto sagrado ocupa na ordem religiosa, na Idade Média, e que o Texto da lei jurídica ocupa na ordem do Estado Moderno. *Este grande texto da atualidade, no meu modo de entender, consiste na Mídia, daquilo que está na mídia, em um sentido amplo [...]* (Payer, 2015, p. 15, grifos da autora).

Além disso, outra condição de produção de discurso que nos fornece indícios e corrobora a análise é o contexto eleitoral do município em que essa prática discursiva ocorreu: no 1º turno de votação das eleições de 2022, o candidato Luiz Inácio Lula da Silva obteve a porcentagem de 36,6% de votos válidos e o candidato Jair Bolsonaro teve 52,6%. No 2º turno, 40,4% de votos válidos foram para o presidente Lula e 59,6% para Bolsonaro. É válido também trazer dados referentes ao ano de 2018, em que as eleições também focalizaram a maioria dos votos válidos em Jair Bolsonaro, com 58,3% no 1º turno e 72,3% no 2º turno. Esses dados foram retirados da plataforma de dados abertos do Tribunal Superior Eleitoral (<https://dadosabertos.tse.jus.br/>) e, considerando que a história e o social perpassam os discursos, acreditamos que tais dados podem ser vistos como pistas na formulação discursiva do sujeito-aluno H que, durante a discussão sobre a Cuca, em que determinados sentidos emergiram, trouxe a nomeação “Lula”.

Colocamo-nos, agora, em um movimento que pretende interpretar o deslizamento do termo “Mula” para o termo “Lula”, reconhecendo que há semelhança sonora entre as palavras, mas não só, pois encontramos também uma relação semântica. Frente a isso, para interpretar Lula sem cabeça, temos que ter acesso à memória discursiva sobre os sentidos de Mula sem cabeça: Cascudo (2012) aponta que a história fala de uma mulher casada que era concubina do sacerdote, ou seja, mantinha relações amorosas ilícitas com um padre e, por punição, teve de se tornar, em certas horas da noite, uma mula que soltava chispas de fogo pelas narinas e pela boca. Tendo acesso à história desta lenda, interpretamos que no movimento de produção de sentidos, os termos

Lula e Mula passam a ter semelhança, observando que aqui não temos a permanência de uma mulher, mas temos um homem que foi penalizado (o presidente Lula). Dessa maneira, na história da Mula sem cabeça estão em circulação sentidos de culpabilização, condenação e castigo – próximos ao que vimos acerca do presidente Lula, discursivizado (novamente) pela mídia com efeitos de castigo, de culpa e de condenação.

Outro ponto a ser destacado na análise é a forma como o sujeito da pesquisa é concebido e interpretado. Quando falamos do sujeito-aluno H, não estamos lidando com um sujeito empírico, mas, sim, à posição discursiva que este sujeito assume na formação social e a qual imaginário ele se inscreve para enunciar de tal forma (e não de outra), evidenciando possíveis identificações ideológicas. Segundo Fernandes (2008, p. 8-9):

[...] para a Análise do Discurso, não se focaliza o indivíduo falante, compreendido como um sujeito empírico, ou seja, como alguém que tem uma existência individualizada no mundo. Importa o sujeito inserido em uma conjuntura social, tomado em um lugar social, histórica e ideologicamente marcado; um sujeito que não é homogêneo, e sim heterogêneo, constituído por um conjunto de diferentes vozes.

O que significa no discurso, então, são as posições discursivas. A interpelação do indivíduo em sujeito do discurso ocorre pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina. E o processo discursivo acontece de acordo com as condições de produção do discurso, que envolvem aspectos históricos, sociais e ideológicos em que os sujeitos estão inseridos, por isso, para nós, é tão pertinente, para interpretar a unidade discursiva selecionada neste capítulo, investigar os efeitos de sentido das lendas, o contexto pós-eleitoral da coleta e a discursivização do presidente Lula na mídia. Ainda, considerando o recorte do *corpus* analisado, podemos observar como determinados sentidos são (re)produzidos em relação com a memória enunciativa que, reiterando, mostra-nos acontecimentos anteriores e exteriores aos processos discursivos que intervêm nas formulações dos sujeitos – por isso vemos “Lula” ao invés de “Mula” no discurso de um sujeito-aluno perpassado por outras vozes, sendo uma delas a voz dominante e determinante da mídia.

Por fim, diante de todo o exposto, é possível inferirmos que nas condições contemporâneas de produção dos sentidos, todo discurso será afetado pela formação discursiva dominante da mídia, que tem sua

existência no meio social porque se ampara em uma formação discursiva que a produz, a sustenta e a propaga (Payer, 2015), como observamos na análise. A mídia vem a ser, então, um local de interpelação do sujeito, sendo ainda onipresente (vide amplo acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação). Atua como se a língua fosse única, transparente, imputa uma característica de evidência de sentidos, não admitindo espaço para nenhum outro discurso que não atue como suporte a ela. Mas sabemos, nesta teoria, que a mídia, como formação discursiva dominante, é opaca e dotada de ideologia, defendendo interesses de determinada classe da sociedade, por isso, nela circulam determinados sentidos e não outros.

Considerações finais

Buscamos, neste capítulo, realizar uma valorização da temática folclórica como interdiscurso em conjunto com a Análise de Discurso pecheutiana. E ao atrelar os conceitos desta teoria aos dizeres de sujeitos-alunos, percebemos marcas linguísticas que indiciam formas como os sujeitos são afetados sócio-historicamente pela língua, como também pudemos observar como o discurso midiático perpassa os processos discursivos dos sujeitos contemporâneos, dando ênfase, aqui, em sujeitos-alunos-crianças que, como vimos, atuam efetivamente sobre a estrutura linguístico-discursiva.

Além disso, para nós, o folclore – nas instituições escolares – pode vir a ser, como diz Biasi (2008), um exercício de sensibilidade, em que as vivências dos sujeitos significam e podem ser estimuladas por meio de práticas pedagógicas, com o entrelaço do fazer e do conhecer do aluno. Reconhecendo também que, como vimos na discussão sobre a temática, o folclore apresenta um conjunto de ideias de determinado momento sócio-histórico, de determinada cultura, afetando, dessa forma, os sujeitos que nela estão. E por se tratar de algo que afeta os sujeitos, defendemos que o folclore, em seus diversos vértices, inclusive o que foi tema de nossa pesquisa, precisa ser parte do trabalho nas escolas, sendo valorizado durante o ano todo.

Salientamos, finalmente, que as análises não são finitas e únicas, e na teoria pecheutiana a língua não é estanque, ela se movimenta na história por meio dos sujeitos e dos sentidos. Pensando nisso, como o sujeito é perpassado pelo social, pela história e pela ideologia, é possível

que os dados do nosso *corpus* sejam analisados, posteriormente, de outras formas, indiciando outros sentidos – movimento em que o discurso vem a ser outro(s).

Referências

- AYALA, M.; AYALA, M. I. N. **Cultura popular no Brasil**. São Paulo: Ática, 1987.
- BARROS, M. Retrato do artista quando coisa. *In*: BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010. p. 355-376.
- BIASI, L. M. **Escola, folclore e cultura**: perspectivas políticas e pedagógicas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008.
- CASCUDO, L. C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.
- CASCUDO, L. C. **Geografia dos mitos brasileiros**. 3. ed. São Paulo: Global, 2002.
- CAVALCANTI, M. L. V. C. Mário de Andrade, folclorista. *In*: ANDRADE, M. **Aspectos do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2019.
- FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.
- FERNANDES, F. **O folclore em questão**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GNACCARINI, J. C. Folclore e consciência nacional: a visão crítica de Florestan Fernandes. **Revista da Universidade de São Paulo**, São Paulo, n. 5, p. 67-77, 1987. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2501.rusp.1987.132488>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rusp/article/view/132488>. Acesso em: 31 out. 2023.
- GOLOVATY, R. V. **Cultura popular**: saberes e práticas de intelectuais, imprensa e devotos de Santos Reis – 1945-2002. 2005. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes Editores, 2017. 124 p.

- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. Campinas, Pontes, 1987.
- PAYER, M. O. Linguagem e sociedade contemporânea – sujeito, mídia, mercado. **Rua**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 9-25, 2015. DOI: <http://doi.org/10.20396/rua.v11i1.8640774>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.Unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640774>. Acesso em: 31 out. 2023.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas. Editora da UNICAMP, 2014.
- PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In*: ACHARD, P. *et al.* (org.). **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.
- PORTO, P. C. P. Educação, literatura e cultura da infância: compreendendo o folclore infantil em Florestan Fernandes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 129-141, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZCcDNtQMXML4Q3kF8H7kwTy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2023.
- TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SUJEITOS, SENTIDOS E ARGUMENTAÇÃO SOBRE O BRINCAR: UMA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Ana Caroline Del Bem Caldas

É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self) (Winnicott, 1975, p. 89).

Apresentação

Este capítulo possibilitou a revisão dos sentidos para que os sujeitos-alunos se sentissem livres a discursivizar sobre o brincar. O *corpus* foi constituído pelo discurso verbal oral e escrito dos sujeitos-alunos, na faixa etária entre seis e sete anos. A eles foram apresentadas as obras artísticas de Cândido Portinari que retratam o brincar, a fim de compreender como eles construíram sentidos sobre o brincar na infância, analisar se realizaram gestos de interpretação e argumentação sobre as obras artísticas e relacioná-las com os sentidos de brincar e brincadeira que perpassam suas vivências.

Introdução

Antes de falar ou andar, o sujeito brinca, pois sempre há um outro sujeito que incita esse brincar mesmo antes do nascimento do bebê. Mas vivenciamos uma realidade em que a “língua de vento” (Pêcheux, 2011) não é valorizada, o vento que é da ordem do inalcançável, incontrolável, que pode ser livre e brincante. Brincadeira, arte e música que possuem o poder de formar sujeitos livres, brincantes e criativos não são incluídas, *a priori*, no processo de formação do sujeito. O brincar que também é da ordem do incontrolável deveria ser atividade primordial para todos os sujeitos.

Os sentidos e significados que as brincadeiras e o brincar despertam em um sujeito não são os mesmos em outro sujeito, sendo que essa construção é social e que cada um vivencia as brincadeiras de formas

diferentes. Com base nessas considerações, este capítulo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Discurso e sujeito em movimento argumentativo: brincadeiras e arte em Portinari” (Caldas, 2022)¹, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Soraya Maria Romano Pacífico. A dissertação teve o objetivo de analisar o discurso produzido por sujeitos-alunos, na faixa etária entre seis e sete anos. Este mesmo objetivo orienta a partilha do presente capítulo.

Como fundamentação teórica, utilizamos os conceitos da Análise do Discurso (AD) de Michel Pêcheux para analisar os efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos, além de considerar os estudos de Plantin para analisar a argumentação referente ao modo como os sujeitos falam de suas emoções, valorizando os afetos que podem ecoar nos argumentos sobre o direito ao brincar.

Esses sujeitos-alunos frequentavam, à época, o 2º ano de uma escola municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na cidade de Ribeirão Preto, estado de São Paulo. A pesquisa teve como objeto de interpretação os discursos desses sujeitos-alunos. Segundo Orlandi (2005), os discursos produzidos pelos sujeitos são carregados de sentidos e significados, sendo que o sujeito ocupa uma posição social e, a partir dela, assume seu posicionamento no discurso. O que o sujeito enuncia indicia traços do lugar social que ele ocupa, por isso a importância de o contexto social ser considerado no gesto de análise. O sujeito, para a AD, pode ocupar diferentes posições na sociedade e isso irá influenciar no seu discurso.

Em virtude de que os efeitos de sentido podem ser interpretados pelo analista ao investigar os indícios no *corpus* discursivo, os sentidos também podem ser interpretados pelos sujeitos-alunos em contato com as obras de arte ao serem questionados durante as rodas de conversa realizadas no decorrer do estudo aqui narrado. A arte desperta a curiosidade dos sujeitos e os sentidos podem ser interpretados por meio das obras. Nesse movimento interpretativo, a argumentação pode ser analisada nos discursos dos sujeitos quando estes ocupam uma posição que defenda, ou não, o direito da criança ao brincar, no contexto escolar, por exemplo.

¹ Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/discurso-e-sujeito-em-movimento-argumentativo-brincadeiras-e-arte-em-portinari>

Fazendo um trocadilho com a palavra “arte”, consideramos que argumentar é uma arte, em duplo sentido, isto é, tanto como a capacidade criadora do sujeito de colocar em discurso seu posicionamento, quanto no sentido de o sujeito fazer algo com o intuito de provocação, de ir contra os padrões aceitos pelas instituições sociais (Pacífico, 2012, p. 43).

Todos os conceitos apresentados são entrelaçados uns aos outros e, ao falar de um conceito, sempre será necessário retomar e relacionar com outros. Também não será possível atingir a completude, haja vista que, para a AD, a língua é imperfeita, incompleta, ou seja, sempre quando dizemos algo de uma forma deixamos de dizer de outras formas com infinitas possibilidades (Pêcheux, 2014).

Espera-se, a partir dos resultados aqui partilhados, refletir sobre o dizer e a argumentação dos sujeitos-alunos na etapa inicial de escolarização. Nesta, apesar de serem essenciais para a constituição do sujeito, os afetos e as emoções (Plantin, 2010) que podem emergir pelo brincar e pelas brincadeiras nem sempre são considerados. É o que será problematizado no presente capítulo.

Acerca de um dispositivo de análise que se movimenta, tal como a criança quer movimentar-se

Foram registrados os discursos de 20 sujeitos-alunos sobre o brincar em uma pesquisa de campo. Esses discursos foram produzidos a partir das interpretações diante das obras de Portinari que retratavam o brincar e as brincadeiras.

Durante os encontros, foram apresentadas em materialidade impressa e contextualizadas as seguintes obras artísticas de Portinari²: “Meninos Brincando”, de 1955, “Roda Infantil”, de 1932, “Meninos Soltando Pipas”, de 1947, “Menino com Pião”, de 1947” e “Futebol”, de 1935. Por meio de uma contextualização da história do pintor, mencionamos que essas obras representaram a infância de Portinari, vivida no interior de São Paulo, na cidade de Brodowski, sua terra natal, município próximo ao de Ribeirão Preto, em que este estudo foi desenvolvido.

A partir das aprovações éticas, pesquisadora e sujeitos-alunos da pesquisa estabeleceram um diálogo, a fim de que conseguissem realizar

² Disponível: <http://www.portinari.org.br/>

gestos de interpretação sobre as obras artísticas e relacioná-las, ou não, com os sentidos de brincadeira que perpassam o cotidiano escolar.

Foi possível, a cada encontro, no formato de rodas de conversa, apresentar e contextualizar as obras escolhidas de Portinari. Após a contextualização, perguntamos aos sujeitos-alunos qual memória de brincadeira eles possuíam, se eles conheciam alguma brincadeira de roda, quais brincadeiras eles conheciam e vivenciaram e como é ser criança na escola em que estudam. Dentre as condições de produção do discurso, consideramos, também, a argumentação (Pacífico, 2016), prática discursiva na qual os sujeitos, diante de um questionamento, expõem, disputam e defendem seus pontos de vista por meio de argumentos. No caso em tela, por meio da oralidade que sustentou a interlocução na roda de conversa, foi possível propor perguntas e questionamentos sobre o brincar tanto na escola quanto nas telas de Portinari.

Com base em um dispositivo analítico sobre o movimento dos discursos e dos sujeitos com os efeitos de sentidos, neste capítulo é fundamental refletir sobre um método de análise que considere a formação ideológica que sustenta a formação discursiva dominante nos discursos sobre o brincar nos anos iniciais da Educação Básica, em um universo em que o brincar muitas vezes é tolhido do sujeito e apenas o aprender a ler e escrever estão associados às práticas restritas à alfabetização tradicional. Outra reflexão será a de analisar como a pintura pode, ou não, provocar atualização da formação discursiva dominante e mostrar como, por meio da arte, especialmente a pintura, a leitura, a escrita e a argumentação são praticadas pelo sujeito-aluno no contexto escolar (Pacífico, 2016).

Ao analisar e interpretar os discursos dos sujeitos-alunos, trabalhamos com a noção de recorte que, para a AD, de acordo com o conceito de Orlandi (1984), indicia um modo de funcionamento discursivo na/da história, discursos de sujeitos interpelados pela ideologia. Para a AD, o objeto a ser analisado organiza-se em recortes, para que a multiplicidade de sentidos seja analisada (Orlandi, 1984) e investigada por meio dos indícios nos discursos que podem ser interpretados (Ginzburg, 1989). As transcrições que deram origem aos recortes discursivos aqui analisados, os quais são apresentados respeitando-se o modo como foram produzidos pelos sujeitos-alunos, no momento da pesquisa, podem ser encontradas na íntegra em outra publicação (Caldas, 2022).

Sobre uma teoria que, assim como a criança, duvida de tudo

O escopo teórico deste capítulo abarca os conceitos da AD pecheutiana. Essa teoria foi construída por Michel Pêcheux, na França, nos anos de 1960, e tem o discurso como objeto de estudo. Pêcheux sempre considerou a ambiguidade da linguagem e valorizou em sua teoria os diversos sentidos que tal elemento nos proporciona. Considerou a necessidade de constantes mudanças, haja vista que a língua é viva e está em constante movimento. Assim, a tradição do verbo “brincar” não atende mais às necessidades da contemporaneidade, não é possível significar o brincar com apenas um sentido, deixar de considerar a ambiguidade da linguagem e que os sentidos são construídos de acordo com as circunstâncias em que são empregados pelos sujeitos.

Por esse motivo, destaca-se a importância da AD para valorizar os múltiplos sentidos que a linguagem provoca, pois a linguagem “natural” é influenciada pelo pensamento e ela produz ambiguidades, imperfeições e equívocos. Não podemos, pois, descartar a linguagem “natural” como cita Pechêux (2014), sendo que nenhum conhecimento é fixo e imutável, não podemos viver como reprodutores desses costumes tradicionais. Faz-se necessário quebrar estereótipos e valorizar os efeitos de sentido da linguagem para não ficarmos presos em um único sentido ou regra.

Se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados (Orlandi, 2005, p. 37).

O acesso à memória discursiva interfere no processo de produção de sentidos. De acordo com Orlandi (2005), a memória sustenta o que já foi falado para poder dar novas significações para outros discursos. Tudo o que já foi dito por alguém sobre determinado assunto, em algum momento, em algum lugar, produz efeitos para outras significações: “Os sentidos são extraídos daquilo que já foi dito (memória) juntamente com o que está sendo dito (atualidade)” (Orlandi, 2005, p. 33). Vale destacar

que a AD não se ocupa da memória psicológica, mas, sim, da memória discursiva, que é coletiva e sócio-histórica.

Os discursos só são produzidos porque existe algo que fala antes, em algum lugar. Assim como a memória é o já-dito pelos sujeitos em outros momentos da história, o arquivo pode ser entendido como tudo que já foi produzido e institucionalizado pelos sujeitos, na história. Memória e arquivo constituem o interdiscurso. Para Pêcheux, o interdiscurso é um elemento histórico, tudo que já foi dito, esquecido e está no arquivo, “o arquivo (entendido no sentido amplo de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’)” (Pêcheux, 2010, p. 51). Então,

[...] propomos chamar interdiscurso a esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas (Pêcheux, 2014, p. 149).

O interdiscurso e a memória são refletidos nas formações discursivas dos sujeitos. Então, o intradiscurso se constitui como uma formulação discursiva que remete ao arquivo e/ou à memória discursiva e, assim, novos discursos são formulados com base no que já foi dito e institucionalizado.

Todos esses elementos citados fazem parte da produção do discurso (condições de produção) e da constituição das formações discursivas, pois o que já foi dito anteriormente durante o processo histórico também afeta o presente contexto sócio-histórico e ideológico, isto é, os sujeitos são afetados por sentidos a depender da relação com a língua e com a história, e a depender da ideologia, que o interpela, e do inconsciente, que o perpassa.

Sobre a ideologia, Pêcheux (2014) baseia-se nos sentidos marxistas reformulados por Althusser. Para o primeiro, a ideologia é fundamental para a constituição dos sujeitos e dos sentidos. Para produzir sentidos, o sujeito é afetado pela língua, pela ideologia e atravessado pela história, pois, para que a língua faça sentido, é preciso que exista a história, para que assim haja a interpretação. E a interpretação é garantida pela memória por meio da “memória institucionalizada (o arquivo)”, ou seja, a interpretação é possível pelo acesso do sujeito ao arquivo e ao interdiscurso, lembrando que sempre há o mecanismo ideológico

trabalhando para fazer com que a interpretação pareça natural, como se só pudesse ser uma.

Assim, a ideologia captura o sujeito que está inserido em uma sociedade, que fora formada por determinantes históricos e, a partir disso, o sujeito consegue significar por meio da linguagem. Visto que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, podemos afirmar que a forma-sujeito, então, é construída em um determinado momento histórico, a forma de existência de qualquer indivíduo é resultado da interpelação do indivíduo em sujeito, pela identificação com a formação discursiva que o domina. O assujeitamento acontece no interior da formação discursiva e é a forma-sujeito que dissimula o assujeitamento, ou seja, é como cada sujeito ocupa essa forma e é dominado por isso, que, com base em Pêcheux (2014), sustenta-se em uma luta de classes, sendo a forma-sujeito da atualidade interpelada pela formação ideológica do neoliberalismo, pelos sentidos da sociedade capitalista, meritocrática, atravessada pelo capital.

Isso significa que todo sujeito que produz um discurso o produz influenciado por uma ideologia e, segundo Althusser (1985), todos os sujeitos são interpelados por uma ou mais ideologias. Sendo assim, por meio do discurso do sujeito-aluno, neste estudo, é possível identificar quais ideologias sobre o brincar e as brincadeiras o estão interpelando, pois todos os sujeitos são ideológicos e os discursos produzidos por eles também. Como o discurso é uma ação do sujeito, então é possível identificar a ideologia ou as ideologias que o capturam. Isto posto, a formação discursiva vai materializar a formação ideológica do sujeito e toda formação discursiva é influenciada por formações ideológicas.

Para a AD, segundo Orlandi (2005), é importante que um sujeito seja motivado a criar a sua própria história, seus sentidos e seus significados, um sujeito sócio-histórico que produz sentido e significado naquilo que faz. E que, ao argumentar, consiga mostrar o seu lugar/espço na argumentação, pois a fala é a argumentação e ocupa um lugar político/ideológico.

Quando o sujeito consegue argumentar e criar seu discurso é instalada a autoria, que está relacionada à argumentação e com os significados que deslizam nos discursos (Pacífico, 2016). Para a existência da autoria é preciso considerar as condições de produção, que são as circunstâncias às quais o sujeito está inserido para argumentar. A

memória como uma condição de produção, portanto, é uma circunstância.

Para Pacífico (2002), argumentação e autoria mantêm relação de interdependência, pois a argumentação exige que a autoria se instale. O discurso que nos interessa é aquele que, segundo nossa hipótese, será construído com os argumentos dos sujeitos-alunos. Todo discurso será sempre influenciado pelas formações discursivas, formações ideológicas e formações imaginárias.

Começamos, então, pelo detalhamento do que Pêcheux (2014) caracterizou como formações imaginárias: o sujeito imagina o que ele pode dizer em determinado momento, com determinado interlocutor, influenciado pelo seu inconsciente e de acordo com a ideologia com a qual se identifica. Toda essa relação apresentada constitui as condições de produção do discurso, visto que toda a exterioridade da língua é constitutiva do processo de produção dos sentidos.

Diante de toda essa discussão, o foco neste capítulo é a construção de um dispositivo analítico sobre o movimento dos discursos e dos sujeitos com os efeitos de sentidos. É fundamental, aqui, refletir sobre um método de análise que considere a formação ideológica que sustenta a formação discursiva dominante nos discursos sobre o brincar nos anos iniciais da Educação Básica, em um universo em que aprender a ler e escrever está associado às práticas restritas à alfabetização tradicional. Outra reflexão será a de analisar como a pintura pode fazer “ranger” essa formação discursiva dominante e mostrar como, por meio da arte, especialmente, a pintura, a leitura, a escrita e a argumentação são praticadas pelos sujeitos-alunos.

Sujeito e discurso em movimento

Considerando os múltiplos sentidos, a falta que é constitutiva do sujeito e a incompletude que é constitutiva da linguagem, sempre “há algo de muito anterior à criança (e a todos nós), que é reeditado em sua fala e que é atualizado na narrativa do ser falante” (Patti; Romão, 2007, p. 101). Visto que as condições de produção são as circunstâncias determinantes do discurso, que interdiscurso, memória e formações imaginárias podem ser interpretados no dizer do sujeito, temos que ressaltar as condições de produção dos sujeitos-alunos inseridos na

escola em que foi feita a pesquisa e como todas as condições de produção afetaram os discursos desses sujeitos.

De forma análoga, as linhas para a realização de um tricô ou crochê podem ser feitas de materiais diferentes, essas linhas todas jogadas em um espaço constituem o interdiscurso, mas a forma como cada sujeito vai enlaçar essas linhas é o que constitui a formação discursiva que contempla a memória de cada um, pois a forma como uma linha se entrecruza com a outra formará um tecido diferente. E o lugar do sujeito nesse emaranhado de linhas é definir como usá-las e em que transformá-las.

Assim, o sujeito com a linguagem, nesse emaranhado de palavras, é capturado pela ilusão ou esquecimento nº 1, tendo a ilusão de escolhê-las e de transformá-las para construir um discurso. A memória é suscetível ao esquecimento e o de nº 1 refere-se ao que já foi dito por alguém em algum lugar. Já o esquecimento nº 2 significa que, ao falar algo, deixamos de dizer de outra forma (Pêcheux, 2014).

Conforme já mencionado, a coleta de dados deste estudo ocorreu no contexto escolar. A escola é um Aparelho Ideológico de Estado, local onde ocorre a disseminação da ideologia dominante na sociedade (Althusser, 1985), ideologia que constitui o discurso do sujeito, que é interpelado pela formação discursiva dominante na sociedade capitalista (discurso sobre meritocracia, sobre o valor do capital, sobre a valorização das competências individuais, das tecnologias digitais, entre outros), o que não significa que todos os sujeitos-alunos serão interpelados da mesma forma e produzirão os mesmos discursos.

Para entender o jogo de formações imaginárias e essa relação do sujeito com a formação discursiva com a qual ele se identifica, consciente ou inconscientemente, considerando que o discurso argumentativo será sempre influenciado pelas formações discursivas, formações ideológicas e formações imaginárias, o sujeito imagina o que ele pode dizer em determinado momento, com e para seu interlocutor, influenciado pelo seu inconsciente e de acordo com a ideologia com a qual se identifica, tudo isso de acordo com a formação discursiva dominante.

As relações de força e poder em uma sociedade influenciam a produção dos sentidos. Pelo mecanismo da antecipação, que se sustenta nas projeções imaginárias, o sujeito imagina o que pode ou o que não pode ser dito,

o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (Pêcheux, 1997, p. 82).

Com base no dispositivo teórico-analítico, o analista visa compreender os efeitos de sentidos produzidos pelo sujeito e se ele reproduz ou resiste às relações de poder e de força existentes na sociedade. Vejamos os sentidos colocados em discurso pelos sujeitos-alunos do Ensino Fundamental. A AD defende que os sujeitos são heterogêneos, assim como as formações discursivas; por isso, outros sentidos podem circular na mesma sala de aula, produzidos por sujeitos-alunos da mesma faixa etária e, no caso desta pesquisa, por sujeitos que tiveram acesso às mesmas telas de Portinari e participaram da mesma discussão promovida pela pesquisadora.

Desse modo, diante do questionamento sobre a importância do brincar na escola, os efeitos de sentidos interpretados nos mostram que na formação discursiva de alguns sujeitos-alunos o brincar é importante, tanto pelas suas memórias quanto ao argumentarem sobre a questão. Além de vivenciarem o brincar na escola e em outros lugares, esses sujeitos também defendem a importância do brincar. No entanto, outros sujeitos-alunos constroem diferentes efeitos de sentidos, como nos mostra a seguinte entrada discursiva:

Recorte 1:

Sujeito E: Tia, a escola foi feita pra estudar, mas algum engraçadinho ensinou a brincar na escola.

Nesse sentido, o sujeito E argumenta que escola foi feita para estudar, como se houvesse uma oposição de sentidos entre estudar e brincar, efeito de sentido construído com o uso do adjetivo “engraçadinho”, que funciona de modo indiciário, produzindo sentidos de graça, de palhaçada, de afronta, de aluno indisciplinado, formulações usadas no contexto escolar para aviltar os alunos que não agem conforme a disciplina e a seriedade determinadas para que a aprendizagem possa ocorrer, sentidos esses que constroem a formação discursiva dominante na escola tradicional, entendida aqui como aquela que funciona como um Aparelho Ideológico do Estado e não abre espaço para o dissenso, para a polêmica, para a argumentação.

Segundo essa formação discursiva dominante, a escola não deve ser lugar para brincar, formação discursiva legitimada pela voz do adulto,

pela gestão escolar e pelo professor que são interpelados pela ideologia dominante. No caso, o sujeito E reproduz esses sentidos em seu discurso. Esse discurso é naturalizado pela ideologia e a escola é um Aparelho Ideológico de Estado, sendo a ideologia dominante disseminada na instituição escolar (Althusser, 1985), assim como em todas as instituições sociais, como a família, por exemplo. Para essa formação discursiva, o uso de “engraçadinho” faz circular sentidos de que a brincadeira atrapalha, que aquele que brinca não leva a escola a sério.

Seguindo essa argumentação, teríamos outro posicionamento para o brincar e as brincadeiras, que não seriam compreendidos como atividades que devem fazer parte de uma prática pedagógica séria, por meio da qual os conteúdos podem ser ensinados e aprendidos, com muito compromisso e respeito à criança que aprende, conforme asseveram os documentos oficiais sobre a Educação Básica, que garantem o direito da criança ao brincar.

O “sujeito E” reproduz o discurso do sujeito que ocupa a posição discursiva de “bom-sujeito”; já “o engraçadinho” é o sujeito que ocupa outra posição discursiva, a de “mau-sujeito”, que se posiciona contra a “concepção conservadora e tradicional de escola”; então, o bom-sujeito identifica-se com a formação discursiva dominante e não questiona o dizer do outro (Pêcheux, 2014). O uso de “o engraçadinho” para se referir àquele que tenta romper com os sentidos de ordem e disciplina escolares indicia um sujeito que está em outra formação discursiva que não é a dominante. Assim sendo, ele ocupa a posição de mau sujeito.

No qual o sujeito da enunciação ‘se volta’ contra o sujeito universal por meio de uma ‘tomada de posição’ que consiste, desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) com respeito ao que o ‘sujeito universal’ lhe ‘dá a pensar’: luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno (Pêcheux, 2014, p. 215).

Ambas as formações discursivas são constituídas pela memória discursiva e pela ideologia, sendo o interdiscurso o local em que circulam todas as formações discursivas. Ainda temos no dizer do sujeito E o seguinte: “mas algum engraçadinho ensinou a brincar na escola.” A utilização da palavra “ensinou” demonstra que o sujeito foi capturado pela ideologia dominante segundo a qual tudo precisa ser ensinado, ideologia disseminada pela escola e pelos sujeitos-escolares (professores, diretores, coordenadores, funcionários).

O sujeito usa a língua interpelado pela ideologia que o captura, de um modo ou de outro, em determinado momento sócio-histórico. Como, por exemplo, no espaço escolar quem dita as regras de acordo com a cultura escolar que temos é o adulto/diretor/professor; enquanto isso, o sujeito-aluno precisa/deve respeitar o professor, senão ele é considerado fora dos padrões esperados institucionalmente. Mas, quando o sujeito-aluno ocupa uma posição de resistência e não aceita aquilo que é imposto, questiona o sentido e pode migrar de uma formação discursiva para outra, o que pode afetar a construção dos argumentos e a tomada de posição, de “bom-sujeito” para “mau-sujeito”.

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 formações ideológicas (no sentido definido mais acima) nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, formação discursiva, aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (Pêcheux, 2014, p. 147, grifos do autor).

Ao serem questionados se “Brincadeiras foram feitas para crianças?”, e, se “A escola foi feita para crianças?”, todos disseram que sim. Após esses questionamentos, foi feita a seguinte pergunta problematizadora: “Se a escola foi feita para crianças, é possível ser criança sem brincadeira na escola?”. Como resposta inicial, todos disseram que não é possível. Logo após as justificativas que surgiram na roda de conversa, alguns argumentos foram formulados.

Recorte 2:

Pesquisador: Vocês acham que é possível ser criança sem brincadeira na escola?

Todos: Não.

Sujeito C: Muito chato.

Sujeito E: Muito silêncio.

Sujeito K: Sem brincadeira ia ser chato não ia ter recreio.

Sujeito J: Só ia ter lição.

Sujeito B: As mãos iam ficar bem cansadas.

Pesquisador: Por quê?

Sujeito B: Porque ia ficar muito tempo fazendo lição sem brincar, ia cansar, a gente precisa brincar né tia.

Sujeito I: Ia ser um tédio se não tivesse brincadeira, porque a gente não ia brincar.

Sujeito E: Não ia ter refeitório, não ia ter recreio.

Sujeito F: Não ia ter educação física, arte.

Sujeito B: O tia, ia ser uma escola presa.
Sujeito C: Arte é muito legal.
Sujeito H: Não podia ler livro.
Sujeito E: Não podia desenhar.
Sujeito M: Porque é chato ficar sem brincar.
Sujeito S: Porque brincar sem brincadeira o corpo não fica saudável.
Sujeito O: Como que a gente ia brincar correr para o corpo ficar bom, né?
Sujeito N: Se não tivesse brincadeira todo mundo ia pegar o celular.
Sujeito C: Mas a gente ia pegar escondido, porque não pode trazer o celular na escola.
Sujeito E: Sem brincadeira fica chato.
Sujeito B: Se não poder brincar, se não poder fazer nada, essa escola vai ser como uma prisão. A única coisa que tem de bom é brincar.
Sujeito I: Se a gente não tivesse brincadeira, a gente não podia se divertir não podia correr, fazer coisas de criança, não podia nem brincar com os brinquedos.
Sujeito A: E não podia nem ter o dia do brinquedo na escola.

O sujeito B relaciona ficar sem brincar à prisão: “la ser uma escola presa” e “Se não poder brincar, se não poder fazer nada, essa escola vai ser como uma prisão. A única coisa que tem de bom é brincar”. Ao relacionar escola à prisão, ao argumentar que não é possível ser criança sem brincadeira, o sentido da palavra “prisão” desliza para outros sentidos possíveis, pois aqui “prisão” não está em seu sentido literal, “ato de prender atrás das grades”, ou, “ser capturado porque cometeu um crime”, mas “prisão” no sentido de perder a liberdade de brincar dentro da escola, no sentido de estar preso às obrigações que são impostas, no sentido de seguir regras, no sentido de ter dor nas mãos por ter que fazer muita lição, no sentido de ser chato ficar sem brincadeiras, no sentido de isolamento, punição e castigo, dentre uma infinidade de sentidos possíveis de serem interpretados indiciariamente com o uso linguístico “prisão”. Aqui, em nossa terceira entrada discursiva, observamos o deslizamento dos sentidos de “prisão” para quem comete um crime e está em uma penitenciária para os sentidos metafóricos de “prisão” na escola relacionados à perda do direito ao brincar.

Há um deslizamento dos efeitos dos sentidos, ou seja, a palavra diz-se em outro sentido. É possível identificar a polissemia, a construção de outros sentidos, o sentido pode produzir significância pela metáfora, pelos “efeitos metafóricos”, que podem produzir outro curso argumentativo.

Chamaremos *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: esse efeito é característico dos sistemas linguísticos “naturais”, por oposição aos códigos e às “línguas artificiais”, em que o sentido é fixado em relação a uma metalíngua “natural”: em outros termos, um sistema “natural” não comporta uma metalíngua a partir da qual seus termos poderiam se definir: ele é por si mesmo sua própria metalíngua (Pêcheux, , p. 96).

Diante de alguns sentidos já interpretados, não podemos deixar de mencionar Foucault (2014) ao tratar dos sentidos de prisão, de estar preso em uma discursividade, da perda de direitos e do dizer, pois, mesmo que somente pela memória discursiva,

Conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. E, entretanto, não ‘vemos’ o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão (Foucault, 2014, p. 224).

Em consonância com Foucault, temos no recorte 2 a manifestação de um discurso argumentativo que constrói os sentidos de perda do direito ao brincar relacionados à “prisão”.

Alguns sentidos que foram interditados no início da pesquisa passam a ser interpretados com estranhamento pelos sujeitos-alunos, devido aos questionamentos que foram colocados em discurso para provocar rupturas nos sentidos naturalizados. As perguntas vão desnaturalizando a formação discursiva dominante sobre a escola ser lugar para estudar e a não valorização do brincar na escola e, nesse movimento, os questionamentos vão despertando a argumentação dos sujeitos-alunos com a formulação de sentidos, até então, interditados. O movimento realizado para que acontecesse a problematização sobre o direito de brincar foi possível mediante os argumentos dos sujeitos-alunos. Deparamo-nos com uma argumentação que defende o brincar na escola, pois sem brincadeira a escola seria uma prisão. Para nós, temos aqui argumentos baseados em emoções, como nos ensina Plantin (2010). Em alguns discursos, é possível identificar a polissemia e os efeitos metafóricos; em outros, a paráfrase, a repetição do mesmo sentido.

Antes de apresentar os próximos recortes, vale ressaltar que, no quinto encontro, propusemos que os sujeitos-alunos representassem a brincadeira na infância, por meio de texto verbal escrito ou visual, por desenho. Foi observado um medo de desenhar, uma necessidade muito grande de utilizar a régua para fazer tudo no papel, uma necessidade de apagar o desenho ou o texto escrito várias vezes, a necessidade de o

sujeito-aluno sempre querer fazer tudo perfeito e completo, a tentativa de conseguir dar conta do todo e não se dar conta da incompletude que é constitutiva do sujeito e dos sentidos, segundo Pêcheux (2014). Havia sempre o medo de dar asas à criatividade, mas, após vencidas as barreiras, os discursos que circulam nos textos verbal e visual, bem como a beleza dos desenhos, apontam para a imaginação, a criatividade, a subjetividade de um sujeito que tem vontade de brincar.

Recorte 3:

Sujeito R:

CRIANÇA NÃO É POSSÍVEL FICAR SEM BRINCADERA
FICA TRISTE E O CAMQUE FICA PARADO NA ESCOLA
TAMBÉM NÃO TEM CRAÇA E FICAR SOZINHO
BRICA SOZINHO NÃO TEM SORRISO.

Transcrição do Texto: Sujeito R

“Criança não é possível ficar sem brimcadera fica triste, eo camque fica parado na escola tanbem não tem craça ficar sozinho brica sozinho não tem sorriso.”

Recorte 4:

Sujeito W:



Transcrição do Texto: Sujeito W

“Se não brincar a nossa vida ia acabar.”

Nos textos e desenhos aqui representados, os sujeitos-alunos, por meio de seus argumentos, associam o brincar a estar vivo. Esses sujeitos se colocam em uma posição discursiva que representa uma busca pela

felicidade, o brincar associado à felicidade, à vida, ao sangue pulsando, sangue correndo na veia.

Os sentidos de brincar são relacionados também ao “riso”, quando o sujeito R (Recorte 3) escreve, que “não é possível ficar sem brincadeira e que o sangue fica parado, e na escola também não tem graça ficar sozinho, pois brincar sozinho não tem sorriso”. Esses discursos nos dão pistas de que os sujeitos-crianças gostam de brincar com os amigos dentro ou fora da escola, pois sem brincadeira não há vida, como podemos interpretar, no recorte 4, em que as crianças estão de costas, com a cabeça em cor preta, sem indícios de brincadeira ou alegria. Além disso, todas parecem iguais e caminhando para a mesma direção, sem movimento, em fila, como se não houvesse outras possibilidades de sentido.

Recorte 5:
Sujeito X:



Transcrição do Texto: Sujeito X

“Eu a cho que a escola se você não bricase a escola seria uma prisão não ia brica ei a se chato.”

Recorte 6:

Transcrição do Texto: Sujeito B

“Ce não tivece nada para brinca a nosa vida ia ce uma tristeza.”

“Ce não tivesse nada para brica a nossa vida ia ce um pesadelo.”

No recorte 5, o sujeito constrói, pela imagem, sentidos coloridos de alegria e liberdade, no alto, na pipa que voa livre, ou no sol, no arco-íris que colore e alegra o céu, nas nuvens em formato de coração, em oposição às grades da escola que aprisionam os alunos que não podem brincar, desenhados em tamanho tão pequeno e sem cor.

A nosso ver, esses sentidos foram construídos porque a relação dos interlocutores, sujeito-pesquisador e sujeito-aluno, foi de disputa dos sentidos: todos puderam se expor à opacidade das linguagens verbal e não verbal. Uma atividade que explora a oralidade por meio de uma roda de conversa pode favorecer situações de argumentação, em que o sujeito-aluno, ao ser questionado pelo sujeito-pesquisador ou sujeito-professor, pode argumentar, interpretar e se posicionar em seu discurso.

Uma atividade em roda, que não tenha livro para completar as lacunas e o desenho sem régua para o sujeito-aluno copiar é o lugar do imprevisível, do incontrolável. A necessidade de controle que a escola impõe acaba tolhendo a imaginação e a criatividade dos sujeitos-escolares, tanto alunos quanto professores. Na ilusão de ter o controle de todos os gestos e ações, muitos sentidos não são valorizados na escola, como, por exemplo, desconsiderar o brincar como atividade principal e, também, desconsiderar que a arte faça parte das atividades escolares.

As análises nunca se findam, pois, para a AD, não é possível trabalhar na linearidade e no estancamento das interpretações, o discurso é movimento entre sujeitos e sentidos na/pela história. Como o sujeito é constituído sócio-histórico-ideologicamente, esses recortes podem ser submetidos a outras análises que explorem outros sentidos que ecoam em nosso *corpus*.

Considerações finais

Neste capítulo, analisamos o movimento argumentativo dos sujeitos-alunos do Ensino Fundamental diante de um questionamento sobre brincar e brincadeiras na escola, tendo como ponto de partida para a interpretação e formulação dos argumentos cinco telas do pintor Cândido Portinari que retratam brincadeiras infantis. Concluímos que a arte como linguagem e seu caráter polissêmico, com ligações afetivas com o brincar, desperta a imaginação e a criatividade.

Considerando a impossibilidade de controlar os sentidos, os sujeitos-alunos e sujeitos-crianças, que brincam dentro e fora da escola, podem interagir por meio do diálogo, do jogo lúdico e estético de fabular o que está na obra, criando possibilidades de leitura e interpretação. Fabular aqui no sentido de fabricar interpretações, não no sentido de mentir ou inventar algo, ao fabular os sentidos a relação do aluno com as obras de arte (linguagem não verbal), porque os efeitos de sentidos produzidos são de uma arte que é lúdica, é um jogo, uma criação, uma forma não verbal de produzir sentidos, ou seja, é brincar e estar em movimento constante com a multiplicidade de sentidos (polissemia).

Por meio dos discursos e da argumentação dos sujeitos-alunos foi possível interpretar sentidos sobre a formação discursiva dominante sobre a escola ser o lugar para estudar e não para brincar, e o desliz de sentidos diante da problematização: “É possível ser criança sem brincadeiras, na escola?”, sentidos que produziram o discurso com “efeitos metafóricos”. Os sujeitos e os sentidos são construídos historicamente, assim como os discursos. O discurso é influenciado pela ideologia que determina a formação discursiva dominante que circula pelos discursos dos sujeitos-alunos. Mas, para que os múltiplos sentidos fossem interpretados, foi necessário causar rupturas no discurso dominante para que os sentidos interditados pudessem ser ditos e possibilitassem os gestos de interpretação dos sujeitos-alunos.

Essa escrita termina aqui, com a expectativa de que o trabalho renove os desejos de defesa do direito de brincar e das brincadeiras na Educação Básica, assim como é o desejo dos sujeitos-alunos de poder brincar, pois como disse o Sujeito W, “Se não brincar a nossa vida ia acabar” (Recorte 4). Um brincar que, para a AD, desconstrói o sentido único, em que a relação dos interlocutores precisa envolver a polissemia, o jogo e a metáfora. Brincar esse que é a possibilidade de estar em uma posição, no jogo de projeções imaginárias, em que o sujeito não precisa se preocupar com a busca da palavra correta ou ideal, ou seja, em que o sujeito pode se perder no tempo da brincadeira e na diversão com os jogos de sentidos. A arte, o brincar e a brincadeira devem ser os fundamentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. É um direito da criança que tem de ser cumprido.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- CALDAS, A. C. D. B. **Discurso e sujeito em movimento argumentativo: brincadeiras e arte em Portinari**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022. 149 p.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- ORLANDI, E. P. Recortar ou segmentar? *In*: ORLANDI, E. P. **Linguística: questões e controvérsias**. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 9-26. (Estudos, 10).
- PACÍFICO, S. M. R. O direito à argumentação no contexto escolar. *In*: PIRIS, E. L.; OLÍMPIO-FERREIRA, M. (org.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 191-212.
- PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio**. Curitiba: Appris, 2012.
- PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.
- PATTI, A. R.; ROMÃO, L. M. S. A força da mídia na atualização das narrativas e heróis infantis. *In*: PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. (org.). **Leitura e escrita: no caminho das linguagens**. Ribeirão Preto: Alfabeta Editora, 2007. p. 99-121.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.
- PÊCHEUX, M. Foi “propaganda” mesmo o que você disse? *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Análise de discurso: Michel Pêcheux (Textos escolhidos)**. Campinas: Pontes, 2011. p. 73-92.
- PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. *In*: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 59-158.

PLANTIN, C. As razões da emoção. *In*: MENDES, E.; MACHADO, I. L. (org.). **As emoções no discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 57-80.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Imago Editora, 1975.

SENTIDOS PRODUZIDOS POR SUJEITOS-ALUNOS SOBRE O QUE É POESIA: ENTRE A PARÁFRASE E A POLISSEMIA

Michel Luís da Cruz Ramos Leandro

Os poemas são instintivos, eu disse. Uma natureza instintiva que quase nos redime. Às vezes, um poema acende-se como um candeeiro dentro da cabeça. Fica-se a ver muito bem o que até então nunca se vira. Pendurar um poema e atravessar com ele a noite inteira sem sequer nos darmos conta de que se fez noite. (Valter Hugo Mãe, 2014, p. 104).

Apresentação

O objetivo deste capítulo é refletir, por meio do aparato teórico da Análise do Discurso de linha francesa pecheutiana, como/se as condições de produção das práticas de leitura, escrita e outras manifestações de linguagens trabalhadas em aulas de Língua Portuguesa sobre poesia, em turmas do quinto ano do Ensino Fundamental, de uma escola particular do município de Ribeirão Preto, estado de São Paulo, promoveram gestos de leitura para os sujeitos-alunos com abertura de escuta aos seus discursos e sentidos produzidos por meio dessas atividades de linguagem. Isso significa que objetivamos analisar se, por meio dessas práticas de linguagem, predominou a relação dos sujeitos-alunos com a paráfrase ou com a polissemia, na construção da significação do que é poesia.

Introdução

Em plena ditadura militar, Paulo Freire (1999) já dizia que a educação é um ato político, já que o educador viabiliza ao educando a leitura da palavra e isso implica mudanças políticas e sociais. Portanto, nessa perspectiva, ser professor é um ato político! O professor precisa ter posicionamentos políticos. E a leitura é um ato político.

A partir dessas considerações sobre a prática docente e a dimensão social da leitura, é com base nos postulados da teoria da Análise de Discurso de linha francesa pecheutiana que compreendemos a leitura a

partir do seu funcionamento entre o que chamamos, com base em Orlandi (2012), de paráfrase, que diz respeito aos sentidos cristalizados, o mesmo, o repetível do que é legitimado, esperado; e a polissemia, que é a ruptura, o deslocamento, a possibilidade do sentido sempre vir a ser outro, do que é inesperado e imprevisível, que está no plano da incompletude, no silêncio e na opacidade.

Nessa direção, vislumbramos uma prática docente que procura desconstruir um ensino que trabalha apenas a leitura parafrástica, isto é, a reprodução dos sentidos, em que se busca o “sentido verdadeiro”, tendo o livro didático como único instrumento de trabalho do professor. Buscamos um outro percurso pedagógico. Trata-se do trabalho polissêmico com a leitura e a escrita perpassadas pela multiplicidade de significados, que considera a subjetividade do sujeito-aluno, que vai além do que “o autor quis dizer”. Defendemos atividades de leitura e escrita heterogêneas, dialógicas, que abranjam fatores linguísticos e extralinguísticos, ou seja, aspectos históricos, sociais e ideológicos que compõem todo dizer.

Ao pensamos em discurso, remetemo-nos às questões de sujeito e ideologia, compreendendo que a linguagem não deve ser reduzida apenas à língua, já que ela é atravessada por entradas subjetivas e sociais. Entendemos que o trabalho com a linguagem na escola precisa fazer com que o sujeito-aluno se sinta autorizado a dizer, interpretar, argumentar, a ir além da cópia. Em decorrência desse posicionamento, defendemos que a escola deve dar acesso aos sujeitos-alunos à literatura, sobretudo, aos textos que são construídos em versos, que é constituída de conotações expressivas e subjetivas, que foge do compromisso com a realidade objetiva, tão cara aos conteúdos instrucionais. Assim, defendemos que sujeito-professor e sujeito-aluno interajam no movimento dos discursos e sentidos, por meio do evento poético instaurado na sala de aula.

O papel da instituição escolar é promover uma educação comprometida com a transformação social, em que a escola funcione a partir da democracia, isto é, que seja coletivamente pensada envolvendo todos os sujeitos que participam dela, na busca de superar a carência educacional por práticas pedagógicas mais prazerosas de trabalho com a língua e linguagem que perpassam tanto as instituições públicas quanto as privadas, já que temos comprovado por meio de diversas pesquisas acadêmicas como as de alfabetização e letramento

(Tfouni, 1995), fracasso escolar (Patto, 1999), argumentação e autoria (Pacífico, 2012), que o espaço escolar ainda não tem conseguido lidar com a questão de promover a leitura, escrita e oralidade em seu interior, sustentado por uma ilusão de que a língua é homogênea, em que a “norma-padrão” é o modelo de língua “certa”. Portanto, desconsidera-se a heterogeneidade linguística e a variação (estrutural e social), provocando, muitas vezes, a manutenção do preconceito linguístico (Bagno, 1999) e a desigualdade social.

A partir desse panorama, o objetivo deste capítulo é refletir, por meio do aparato teórico da Análise do Discurso de linha francesa pecheutiana, como/se as condições de produção¹ das práticas de leitura, escrita e outras manifestações de linguagens trabalhadas em aulas de Língua Portuguesa sobre poesia, em turmas do quinto ano do Ensino Fundamental, de uma escola particular do município de Ribeirão Preto, estado de São Paulo, promoveram gestos de leitura para os sujeitos-alunos com abertura de escuta aos seus discursos e sentidos produzidos por meio dessas atividades de linguagem.

Poesia na escola: discurso e sentidos em movimento

Ao pensarmos sobre a discursividade poética na escola, uma questão que levantamos é a do “corpo poético”. É o “corpo estranho da poesia”, conforme nos apresenta Pignatari (2011), que pode articular-se ao sentido patológico de corpo: o que é estrangeiro e estranho ao corpo, o que não faz parte ou não é conhecido pelo sistema, isto é, aquilo que faz produzir sentidos e se move pela subjetividade a partir de um contexto sócio-histórico, uma leitura que não se faz esquemática, padronizada, a qual se pretende um equilíbrio entre significante e significado, é o “corpo” que aciona, alarma, que tira o sistema imunológico do funcionamento normal, que instala a polissemia e a possibilidade da autoria, compreendendo que

¹ As condições de produção dizem respeito à exterioridade linguística e determinam (num sentido amplo) aquilo que pode ser dito. Para Orlandi (2001), esse conceito pode ser agrupado em condições de produção em sentido estrito (circunstâncias de enunciação) e em sentido amplo (contexto sócio-histórico-ideológico). Isso significa que as condições de produção do discurso englobam o sujeito, a situação discursiva/contexto imediato, contexto sócio-histórico e ideológico e a memória discursiva (interdiscurso).

O poema é um ser de linguagem. O poeta faz linguagem, fazendo poema. Está sempre criando e re-criando a linguagem. Vale dizer: está sempre criando o mundo. Para ele a linguagem é ser vivo. O poeta trabalha as raízes da linguagem. Com isso o mundo da linguagem e a linguagem do mundo ganham troncos, ramos, flores e frutos. E é por isso que um poema parece falar de tudo e de nada, ao mesmo tempo. É por isso que um (bom) poema não se esgota: ele cria modelos de sensibilidade. É por isso que um poema, sendo um ser concreto de linguagem, parece o abstrato dos seres. É por isso que um poema é criação pura – por mais impura que seja. É como uma pessoa, ou como a vida: por melhor que você a explique, a explicação nunca pode substituí-la. É como uma pessoa que diz sempre que quer ser compreendida. Mas o que ela quer mesmo é ser amada (Pignatari, 2011, p. 11).

Concordamos com a brilhante e sensível maneira de Pignatari discursivizar o poema. Apesar dessa defesa da essencialidade do poema, podemos dizer que a poesia, de modo geral, é silenciada no currículo da escola, em síntese, por dois motivos: ou é considerada uma linguagem de difícil compreensão; ou é reconhecida como um texto literário menor. A escola deveria ser o território da inventividade, da autoria, da polissemia, mas acaba anulando essas possibilidades de criação e inovação, principalmente, ao deixar à margem os sentidos que podem ser lidos e produzidos quando se trabalha os textos em versos.

A falta da discursividade poética na escola provoca a não aproximação dos sujeitos-alunos com esse tipo de linguagem, ou seja, não se trabalha na escola essas “raízes da linguagem”. Afinal, é nesse jogo entre o sedimentado e a ruptura que os sentidos se movimentam, por isso a incompletude é condição da linguagem e os sentidos sempre podem a vir a ser outros, conforme argumenta Orlandi (2012, p. 26):

Uma consequência da distinção desses dois processos é a diferença entre criatividade e produtividade. A produtividade se dá pela obtenção de elementos variados através de operações que são sempre as mesmas, que incidem recorrentemente e que, dessa forma, procuram manter o dizível no mesmo espaço do que já está instituído (o legítimo, a paráfrase); a criatividade instaura o diferente na linguagem na medida em que o uso pode romper com o processo de produção dominante de sentidos e, na tensão da relação com o contexto histórico-social, pode criar novas formas, novos sentidos. Pode realizar uma ruptura, um deslocamento em relação ao dizível.

O que temos observado é que a escola, em sua maioria, trabalha apenas no plano da produtividade, com atividades mecânicas que não conseguem atingir o plano da criatividade, pelo seu caráter de produzir nos sujeitos-alunos leituras apenas parafrásticas, como se os textos

tivessem uma única verdade (sentido) a qual basta ser decifrada e assimilada, ou seja, há pouco espaço para o discurso polêmico (Orlandi, 2012), em que os interlocutores disputam os sentidos. A poesia não pode ser trabalhada na escola apenas a partir da sua estrutura linguística, isto é, os seus versos, rimas, ritmo, métrica, certa “cadência” que assegura o poético, mas, sobretudo, a partir do seu nível global de composição, do seu universo semântico, da relação do leitor com essa discursividade, em que faça valer o “corpo (linguagem) da poesia”.

A poesia trabalhada na escola, por meio de uma metodologia discursiva ancorada nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa pecheutiana, compreende que o sujeito-professor deve privilegiar a leitura interpretativa, que considera a interação com o outro e que se preocupa com a formação de um sujeito-leitor também produtor de textos, capaz de assumir o seu dizer, isto é, que seja autor, em que:

A primeira e maior dentre as contribuições da Análise do Discurso para com o ensino é fazer compreender que a linguagem, por realizar-se na interação verbal entre locutores socialmente situados, não pode ser considerada independente da sua situação concreta de produção. Todas as práticas pedagógicas que envolvem a produção da linguagem colocam em relação, nas mais variadas situações discursivas, três elementos: interlocutores, enunciado e mundo. Nesse sentido [...] a linguagem enquanto discurso materializa o contato entre o linguístico (a língua enquanto um sistema de regras e de categorias) e o não-linguístico (um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos), por meio de sujeitos interagindo em situações concretas (Cardoso, 2007, p. 11).

É importante ressaltar que nem todo sentido produzido pelo sujeito-aluno deve ser aceito como válido, já que “[...] a leitura está longe de ser um ato inteiramente livre [...]” (Cardoso, 2007, p. 59), mas compreender que as interações verbais ocorrem sempre dentro de um contexto sócio-histórico-ideológico mais amplo, em que a subjetividade do sujeito-aluno se constitui nessa interação “[...] num espaço de liberdade coexistindo com um espaço de regularidades e restrições” (Cardoso, 2007, p. 59).

Nessa direção teórica, compreendemos que a escola tem de garantir o acesso à literatura, nesse caso, à poesia, enquanto o direito ao arquivo que faz referência a todo o campo de documentos pertinentes a uma dada questão (Pêcheux, 1994), a qual podemos denominar de discurso documental. Trata-se de uma memória institucional, que é mais

ampla que a memória discursiva, mas que depende dela para que o sujeito tenha acesso a novos sentidos, conforme nos apresenta Pêcheux (1994, p. 59):

Seria do maior interesse reconstruir a história desse sistema diferencial dos gestos de leitura subjacente, na construção do arquivo, no acesso aos documentos e a maneira de apreendê-los, nas práticas silenciosas de leitura “espontânea” reconstruíveis a partir de seus efeitos na escritura: consistiria em marcar e reconhecer as evidências práticas que organizam essas leituras, mergulhando a “leitura literal” (enquanto apreensão-do-documento) numa “leitura” interpretativa – que já é uma escritura. Assim começaria a se constituir um espaço polêmico das maneiras de ler, uma descrição do “trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma.

Se o arquivo é o “[...] campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (Pêcheux, 1994, p. 59), a escola precisa contribuir para que o sujeito-aluno compreenda a importância da leitura como possibilidade de acesso ao arquivo, visto que “só o acesso ao arquivo discursivo possibilita a leitura como um processo de construção que vai além dos sentidos literais” (Romão; Pacífico, 2006, p. 19), para que, assim, o sujeito-aluno possa produzir gestos de interpretação a partir da memória discursiva (interdiscurso).

O interdiscurso trata do conjunto das formações discursivas que, segundo Pêcheux (2009, p. 162), é aquilo que “fala antes, em outro lugar e independentemente”, está ligado às formações ideológicas, ou seja, são aquelas formulações já feitas, mas “esquecidas”, que determinam o nosso dizer sendo da ordem discursiva.

A memória é social e coletiva, trabalhada pela noção de interdiscurso, definida como o “entrelaçamento de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos da história e de diferentes lugares sociais” (Fernandes, 2005, p. 49). A memória discursiva é necessária para compor a materialidade de outros discursos e remete aos sentidos construídos sobre tudo o que já foi dito em outro lugar e independentemente, influenciando a produção discursiva do sujeito. A noção de memória discursiva nos faz pensar que um texto sempre é construído a partir de um diálogo que ele estabelece com outros textos e com outras vozes.

Sendo assim, escolhemos trabalhar com a produção poética de Manoel de Barros e iremos discorrer adiante acerca da poesia barrense

e de uma leitura possível de seu livro *Menino do Mato* (Barros, 2010) na construção de um arquivo sobre o poeta e a sua obra.

O “menino do mato” e as suas “traquinagens da imaginação”

Trabalhar com poesia em sala de aula é um modo de romper com o discurso, veiculado na escola, de que poesia é algo de desprazer, de difícil compreensão, leitura para poucos (privilegiados), irrelevante, isto é, entendemos que a escola deve garantir o direito à literatura enquanto um direito humano (Candido, 1988). Nesse sentido, a literatura é um campo de conhecimento do humano e do funcionamento da linguagem, experiência singular, em que o texto, caracterizado pela sua incompletude, gera os efeitos de sentidos provocados no leitor por meio de seus gestos de interpretação, dos preenchimentos das lacunas deixadas pelo autor, os “espaços vazados” (Bragatto Filho, 1995) que todo texto literário pode trazer.

Nesse sentido, o trabalho com a discursividade poética na escola deve instigar o sujeito-aluno a pensar (e não o que pensar) sobre a linguagem poética e autorizá-lo a interpretar, indagar, refletir, observar, penetrar o poético das obras trabalhadas, construindo dialogicamente e discursivamente os sentidos dos textos, ou seja, lidar com os gestos de interpretação dos efeitos de sentidos do poema:

Eu estava parado no meio de uma oração
como se eu estivesse desenvolvido a vermes.
Veio a minha professora e me ensinou:
Tudo o que você tem de fazer é tirar do
seu texto as palavras bichadas de seus
próprios costumes – falou!
Poesia é um desenho verbal da consciência!
(Barros, 2010, p. 67).

A poesia, para além de rimas e versificação, como é comumente trabalhada nos livros didáticos, deve ser lida e interpretada como possibilidade de comunhão com a vida, o conhecimento e a imaginação, legitimada no espaço escolar e reconhecida como um elemento formador do humano e do que é humano: a linguagem e o seu funcionamento; a palavra e o silêncio; os “bichos” das palavras e os seus “desenhos verbais” que provocam efeitos de sentidos em seu leitor, isto

é, “visão comungante e oblíqua das coisas”, conforme consta na orelha do livro *Menino do Mato* (Barros, 2010):

[...] Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

O trabalho com a poesia de Manoel de Barros nos proporciona um universo poético em que é preciso “desver” o mundo, a natureza, a existência, cujos versos livres desfazem “lirismos rígidos” e metáforas cristalizadas no campo da poesia, que encaram a “solidão destampada”, na busca de palavras que façam primeiramente sentir do que mostrar, capazes de fazer surgir o “desenho verbal da inocência”, em que o ofício do poeta é o de “brincar com as palavras”. E o que defendemos é que os sujeitos-alunos também possam “brincar” com suas palavras, a ponto de produzirem suas próprias poesias na interação com o outro no espaço social:

II

Nosso conhecimento não era de estudar em livros.
Era de pegar de apalpar e de ouvir e de outros sentidos.
Seria um saber primordial?
Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor
e não por sintaxe.
A gente queria o arpejo. O canto. O gorjeio das palavras.
(...)
Tipo assim: Eu queria pegar na bunda do vento.
O pai disse que vento não tem bunda.
Pelo que ficamos frustrados.
Mas o pai apoiava a nossa maneira de desver o mundo
que era a nossa maneira de sair do enfado.
A gente não gostava de explicar as imagens porque
explicar afasta as falas da imaginação.
A gente gostava dos sentidos desarticulados como a
Conversa dos passarinhos no chão a comer pedaços de
mosca.
Certas visões não significavam nada, mas eram passeios
verbais.

A gente sempre queria dar braço às borboletas.
A gente gostava bem das vadições com as palavras do
que das prisões gramaticais.
Quando o menino disse que queria passar para as
palavras suas peraltagens até os caracóis apoiaram.
A gente se encostava na tarde como se a tarde fosse
um poste.
A gente gostava das palavras quando elas perturbavam
os sentidos normais da fala.
Esses meninos faziam parte do arrebol como
os passarinhos.
(Barros, 2010, p. 11).

E como é o mundo das palavras para esse sujeito? Para que servem as palavras? Para sair do “enfado cotidiano”, em que a comunicação pelas palavras se dava por “amor” e não pela “sintaxe”, marcando uma postura agramatical, em que “estudar em livros” não é importante apenas para ser “alguém na vida”, como é possível encontrarmos esse discurso dominante reproduzido por muitos sujeitos-alunos sobre a importância de ir à escola, mas “pegar”, “apalpar”, “ouvir” outros sentidos, em “percepções primárias”, diríamos, capazes de promover um espaço da sala de aula em que o sujeito-aluno possa ter sua “voz” ouvida, como o “pai” que aprova a maneira de “desver o mundo”, que autoriza os “passeios verbais” desses “meninos do mato”, soltando-os das “prisões gramaticais”. Importante dizer que não somos contra a gramática, mas que ela não deve ser o único fim das aulas de Língua Portuguesa.

A poesia na escola deve permitir as “peraltagens com as palavras”, cientes de que isso “perturba os sentidos normais da fala”. Portanto, estamos convictos de que levar a poesia para dentro da escola é perigoso, porque move o sujeito a pensar e isso pode fazer com que os sujeitos-alunos queiram “tomar a palavra”, ou seja, exatamente uma prática de ensino e concepção de educação em que vemos muitas políticas públicas atuais articulando-se a fim de combatê-la, em prol de um pedagogismo neoliberal.

Sendo assim, a seguir, analisaremos os sentidos que as crianças produziram a respeito do poético, a fim de reconhecermos se houve gestos de interpretação que evoquem a autoria, ou seja, a partir do contato com a poesia barrensense promovida pela escola, analisar se os sujeitos-alunos conseguiram deslocar da paráfrase para a polissemia acerca do que é poesia.

A poesia e o seu “corpo estranho” invadem a sala de aula

As análises foram feitas a partir das produções das crianças do quinto ano do Ensino Fundamental, de uma escola particular, do município de Ribeirão Preto, estado de São Paulo. As atividades propostas ocorreram em cinco encontros. Todas as atividades foram planejadas a partir do objetivo de analisar o conceito de poesia que as crianças tinham antes e depois dos encontros.

No primeiro encontro, explicamos o objetivo da atividade pedagógica e solicitamos que elas escrevessem sobre como conceituavam a poesia. Para isso, entregamos uma folha com o seguinte enunciado: “Poesia é:”, a fim de que preenchessem a lacuna com os seus sentidos sobre a temática. Vale ressaltar que neste primeiro momento não fizemos uma discussão aprofundada sobre poesia, pois o objetivo era colher discursos sem a nossa interferência, a fim de observar o conhecimento acumulado delas sobre o poético.

No segundo e terceiro encontros, individual e coletivamente, foi feita a leitura da obra *Menino do Mato* (Barros, 2010), o que se tornou um momento importante para que as crianças tivessem contato com o texto literário poético e, também, dialógica e discursivamente, tecessem seus gestos de leitura sobre a obra. Foram traçadas diversas estratégias de mediação da leitura. Uma delas foi a apresentação do conceito de “corpo-estranho” (Pignatari, 2011), em que, o tempo todo, mostrávamos o funcionamento do discurso desse estranhamento na obra para as crianças a partir de uma linguagem adequada à faixa etária. A leitura, realizada em roda, permitiu que as crianças pudessem dialogar e partilhar seus gestos de leitura sobre a obra, em que a discursividade do poético movimentava os efeitos de leitura, isto é, um conhecimento que dialogava, em uma teia intertextual e polissêmica, de retomadas, de trabalho com o interdiscurso (o já-lá) na construção do arquivo.

No quarto encontro, trabalhamos com algumas fotografias do artista brasileiro Sebastião Salgado e com recortes de apresentação de dança da coreógrafa alemã Pina Baush. Esse momento foi importante para que as crianças pudessem observar o fazer poético em outras materialidades. Para isso, fizemos uma discussão sobre as obras artísticas e seus possíveis efeitos de sentido.

Por fim, no último dia, retomamos os encontros anteriores e entregamos uma folha para as crianças preencherem com o seguinte

enunciado: “Agora poesia é:”, cujo intuito foi investigar se houve ou não deslocamentos de sentidos em relação à atividade feita no primeiro encontro. Além disso, o objetivo era observarmos se houve a construção de um arquivo sobre poesia, se a polissemia sustentou a produção de sentidos e se vigorou a autoria, entendida, segundo Orlandi (2012, p. 61), como “a função que o eu assume enquanto produtor da linguagem”, função essa que nem sempre é permitida em sala de aula por conta da ideologia dominante.

Isso porque, conforme temos procurado argumentar, para a Análise de Discurso, o sujeito interpreta de acordo com o acesso ao interdiscurso e ao arquivo. O texto é o objeto simbólico usado para produzir sentido, sendo possível ter gestos de interpretação, que é o sítio significante, em que o sujeito está o tempo todo interpretando. Nesse sentido, o analista do discurso é aquele que se debruça na opacidade do texto e que busca compreender como ele é produzido, isto é, procura

[...] detectar marcas e propriedades do discurso, analisando seu funcionamento e estabelecendo a relação entre esses funcionamentos e formações discursivas que, por sua vez, remetem a uma certa formação ideológica (Orlandi, 2012, p. 34-35).

Por isso que nos será fundamental a ideia de recorte nas análises, em que

não devem ser compreendidos enquanto estrutura linear, mas sim, como pedaços, “nacos” do discurso, onde estarão materializados linguisticamente os indícios de um modo de funcionamento (Pacífico, 2012, p. 64).

A ideologia é o que determina “o que é e o que deve ser”, fornecendo, de acordo com Pêcheux (2009, p. 146):

[...] evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’ aquilo que chamamos de o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados”.

Ou seja, as palavras não estão carregadas de sentidos nelas mesmas, pois podem receber sentidos diferentes. É nas várias dimensões das formas ou sentidos das práticas discursivas que é construída a ideologia, é um posicionamento discursivo que afeta o sujeito, por exemplo, as posições marcadas discursivamente de alunos e professores,

contribuindo para a produção, reprodução ou transformação das relações de dominação. Tanto o sujeito como o sentido do discurso são constituídos no interior dessas formações discursivas, o que equivale a dizer que os sentidos mudam de uma formação discursiva para outra e de que o sujeito se constitui na medida em que se inscreve numa determinada formação discursiva.

Não há sentido pronto, sujeito e sentidos se constroem juntos, a linguagem é heterogênea e as ideologias, o tempo todo, a partir das leituras e gestos de interpretação, materializar-se-ão nessas formações discursivas, interferindo no processo de construção dos sentidos. As formações discursivas são porosas e não fechadas; logo, os discursos podem ser perpassados por outras formações discursivas sustentadas por outras formações ideológicas. Assim, a formação discursiva está sempre em movimento com a formação ideológica, o que nos faz pensar que esse movimento admite a constituição de novos sentidos dentro dos discursos que são constituídos por essas formações discursivo-ideológicas.

Nas análises a seguir, procuramos observar se houve o controle dos pontos de deriva dos sentidos e se o sujeito instala o “novo” (polissemia), trabalhando o intercurso no intradiscurso, materializando sentidos sobre o que venha a ser a poesia, duvidando da ideologia dominante que sustenta o discurso de que o texto poético é para poucos, pois a sua linguagem é de difícil acesso, ainda mais por crianças. Sobre isso, vale destacar que um discurso recorrente nas produções dos sujeitos-alunos foi a de “corpo estranho da poesia” (Pignatari, 2011), em que propusemos uma discussão sobre o que seria esse “corpo estranho” em sala de aula, procurando incitá-los a refletir sobre o que é poesia e onde o poético se instala.

Recorte 1:

Poesia é para mim rimas contanto uma história, essas rimas podem ser serias ou engraçadas. Poesia pode contar coisas importantes para a vida.

Agora poesia é: poesia é um sentimento que pode ser bom ou ruim. Poesia da um aperto no coração, ha poesia e feita para interpretar. Poesia pode ser um miolo de uma flor igual a um caracol. “Poesia é um corpo estranho” que nos ajuda a ver o contrário das coisas como a agua. Poesia pode ser interpretada de várias maneiras não existe só uma maneira correta.

Observa-se, neste recorte, que na primeira produção sobre o que é poesia o sujeito-aluno repete sentidos cristalizados sobre esse termo, ao dizer que poesia são “rimas” que “contam histórias”, podendo ser “serias ou engraçadas”. Esses sentidos ficam sedimentados na paráfrase, já que estão muito ligados à ideologia dominante que compreende o poético apenas pela sua estrutura, mesmo quando o sujeito-aluno diz que a poesia pode contar “coisas importantes para a vida”, sugerindo um possível valor social para o texto poético. Ainda assim, consideramos que ele não alcança a polissemia, pois não conseguiu atingir uma visão mais ampla sobre o universo poético.

Por outro lado, em sua segunda produção, “Agora poesia é”, o sujeito-aluno discursiviza o poético atingindo a polissemia, trazendo sentidos mais amplos como, “sentimentos bons ou ruins”, que “provoca um aperto no coração”, que ela é “feita para interpretar” e, inclusive, marcando sua autoria quando compara a poesia com o “miolo de uma flor igual a um caracol”, articulando o intradiscurso com o interdiscurso, o que nos leva a pensar que o sujeito faz um diálogo com a obra de Manoel de Barros, remetendo à questão da natureza, os animais, as plantas, o que se refere ao postulado bakhtiniano em conceber a língua de modo dialógico em que “[...] de maneira mostrada ou não, o seu diálogo com outro texto e que a costura do tecido do dizer dá-se a partir de uma luta de vozes” (Romão; Pacifico, 2010, p. 16), ou seja, os sentidos são disputados e se repetem em confronto com outros que se deseja silenciar.

Também é possível observar o acesso à memória discursiva quando o sujeito discursiviza que a “poesia é um corpo estranho”, com o uso das aspas, isto é, marcando que isso vem de outro lugar, explicando que esse “corpo estranho” é a capacidade que a poesia tem de “ver ao contrário”, em diálogo novamente com a obra de Manoel de Barros quando diz que é preciso “desver o mundo”. E “ver o contrário das coisas” é como a “água” que nos remete a pensarmos nessa “água que limpa”, que “desvê”, “purifica”, “desliza”, “sem sabor, mas que mata a sede”, “transparente”, “líquida”, “vida”, ou seja, é a poesia em contato com a natureza que dá forma ao seu corpo textual, que produz sentidos e pode ser “interpretada de várias maneiras”. A poesia é líquida. Portanto, não existe uma “maneira correta” de interpretar poesia, mostrando a opacidade da linguagem e que ela é sempre múltipla.

Recorte 2:

Para mim poesia é romance, ação, entreterimento e diversão para a família. E também para falar sobre culturas de outra de outros poetas e poetisas e um exemplo é a poetisa Cora Carolina que conta sua cultura e sobre sua infância e quando ela faz uma cocada e encheu de bolor [...]

Agora poesia é:

- Poesia não se compra, mas se escreve
- Para nós entendermos a poesia temos que nos concentrar e entrar no mundo dela
- Poesia para ficar mais divertida devemos brincar com palavras igual Manoel fez
- Poesia não é só textos, mas também é desenho
- Poesia não é preciso falar mas só ficar em silêncio
- Poesia mostra quem somos na realidade
- Poesia mostra os nossos sentimentos
- Poesia é música
- Poesia é cultura
- Poesia é entender mas também não entender

No primeiro momento, o sujeito-aluno marca um posicionamento de listagem sobre o que é poesia, em que pode ser um “romance”, “ação”, “entreterimento” e “diversão para a família”, isto é, vai além do sentido dominante que discursiviza o texto poético como exclusivamente o escrito em versos e com rimas. O sujeito-aluno cita a poetisa Cora Coralina e diz que poesia é “para falar sobre culturas de outras de outros poetas e poetisas”, o que nos leva a pensar cultura como o modo de viver da pessoa, já que o sujeito cita a infância da poetisa, lembrando de um episódio da cocada que encheu de bolor, o que remete à sua memória discursiva, já que o sujeito-professor, uma semana antes, havia trabalhado um texto e um documentário da vida de Cora Coralina.

Observa-se, também, que o sujeito marca a questão de gênero “outra”, “outros”, “poetas” e “poetisas”. No entanto, consideramos que o texto avança para a polissemia, mas não é o suficiente para marcar esse discurso como autoral, pois o sujeito ainda não consegue significar o poético com autoria.

No segundo momento, o sujeito-aluno produz um texto ainda por meio de tópicos sobre poesia, em que é possível notar que esses dez itens a respeito do poético ganham uma diversidade de gestos de leitura mais ampliado que a primeira atividade. Agora, poesia não é só a cultura de alguém, mas é “música”, “sentimentos”, “textos”, “desenhos”, em que o divertido é “brincar com as palavras” em diálogo com a obra de Manoel

de Barros, tendo o “silêncio” como parte do corpo da poesia, ou seja, no lugar de “entretenimento” que o sujeito marca em sua primeira produção; nesse segundo, a poesia é a possibilidade de “brincar com a linguagem” e de se divertir nesse processo.

Há um funcionamento da memória discursiva que retoma o trabalho da sala de aula com a poesia, a alegria de rir até “doer a barriga”; da diversão do brincar; do olhar as estrelas; Poesia que é feita para “entender” e “não entender”, em diálogo com o “corpo estranho da poesia”, tendo a “concentração” como uma forma de penetrar no “mundo da poesia”, no “corpo poético”, capaz de mostrar “quem nós somos na realidade”, sabendo que o real não é acessível ao sujeito, mas a poesia, de tanto fazer sentir, move o sujeito a refletir essa “realidade”, isto é, poesia como a capacidade de nos fazer apreender a nossa própria vida, inclusive não só pela escrita, como também, por outras materialidades que compõem essa discursividade sobre o poético.

Recorte 3:

Poesia é:

- Cultura
- Arte
- Entretenimento
- Relaxante
- A vida

Agora poesia é:

[...]

Poesia não é algo que se explica,
mas que se vê

Agora vou explicar melhor _____.

As formigas são fortes

Mas será que aguenta a P O E S I A?

Nesse recorte, na primeira produção temos um discurso sobre o poético de modo pouco elucidativo. O sujeito usa cinco palavras que não indiciam um envolvimento dele com o tema. Cinco palavras que não movimentam uma teia intertextual de modo a construir uma relação semântica entre elas. A disposição das palavras no papel cria o efeito de sentido de que o sujeito-aluno tinha de fazer a atividade e a fez, sem se envolver nela e com ela.

O quarto item listado, “relaxante”, remete-nos a pensar que possivelmente a (pouca) relação desse sujeito com a poesia deve ter se dado de maneira mais “livre”, fora da escola, em que é possível ser “relaxante”, já que na escola a discursividade poética tende a ser mais um conteúdo dentre outros. O discurso “relaxante” é um modo de enxergar a poesia que consideramos relevante, visto que defendemos a linguagem poética na escola de modo prazeroso. E se a poesia é “A vida” para esse sujeito, refletir sobre ela é um ato de “entreterimento”? Eis a contradição que perpassa o discurso do sujeito.

Na sua segunda produção referente à “Agora poesia é:”, observa-se a memória discursiva em relação à obra barrense do “corpo estanho da poesia” quando discursiviza que a poesia “não é algo que se explica”, mas que se “vê”, marcando esse verbo de modo conotativo, isto é, “ver” em sua multiplicidade de sentidos, com os olhos, com o “coração”, com os sentidos, em que o corpo poético se instala no corpo propriamente dito, trazendo os seus efeitos, seus gestos de interpretação, suas “estranhezas”. O sujeito, ao enunciar que irá explicar melhor, utiliza um traço, representação do inefável, do que não é palpável, daquilo que as palavras não conseguem dar conta, temos a tentativa de materialização do incompleto da linguagem, aquilo que a língua não consegue dizer, então o sujeito busca significar de outro modo.

Ademais, o sujeito discursiviza a poesia: “as formigas aguentam a poesia”, já que elas são “fortes”, o que nos levou a indagarmos: quem poderia representar as formigas? Elas mesmas, os insetos? O ser humano? A vida? As “coisas”? Uma memória discursiva que retoma o universo poético de Manoel de Barros, em que a formiga é um dos personagens centrais da sua construção literária. O sujeito atinge a polissemia discursivizando os seus sentidos sobre o poético por meio de uma linguagem poética, pois interpreta, movimentando os sentidos, consegue se constituir como autor, pois cria um texto coeso e coerente e inscreve a sua subjetividade, responsabilizando-se pelo seu dizer, em sua produção textual.

Recorte 4:

Poesia é:

Poesia é um texto que faz você pensar sobre a vida.

Agora poesia é:

NÃO SEI COMO

EXPLICAR!

Você sabe como se explica

Poesia?

O sujeito-aluno permanece na paráfrase ao discorrer sobre o que é poesia “pensar sobre a vida”, de modo que não procura trazer mais sentidos para o seu texto, de forma a explicitar o que seria esse “pensar sobre a vida”, isto é, que se pensa a vida por meio da poesia? Já na segunda produção, após ter vivenciado os encontros pedagógicos, o sujeito consegue deslocar-se da paráfrase, já que passou por um longo tempo tendo acesso a esse tipo de linguagem na escola, de tal modo que o “Não sei como explicar”, escrito em caixa alta, pode ser uma referência ao “corpo estranho da poesia”, em que nem sempre as palavras dão conta de significar o desejo do sujeito.

Uma produção textual como essa está fadada ao fracasso na escola, visto que sua produção, em uma primeira leitura, não parece dar conta do enunciado “Agora poesia é”, solicitada pela atividade. Contudo, ao ter contato com o “corpo estranho” da poesia, como definir o inefável da poesia por meio da materialidade linguística? Como significar a poesia e todo o universo da sua discursividade? O “Não sei como explicar” já é um modo de significar, compreendendo que a poesia é um giro do “real”, aquilo que não dá para “pegar”, é o reviramento da significação e a linguagem em funcionamento e abrindo espaço para a polissemia.

Considerações finais

Com base nas análises, podemos reiterar que a escola não pode trabalhar com a língua e a linguagem apenas pela abordagem gramatical, descontextualizada, mas precisa garantir aos sujeitos-alunos o acesso a diversos gêneros textuais/discursivos para que eles compreendam o funcionamento discursivo da multiplicidade de textos que circulam, socialmente, especialmente, no tocante à poesia.

Trabalhar a língua/linguagem por meio de uma abordagem teórica discursiva é pensar em um sujeito considerando o processo sócio-histórico e ideológico que, embora os sentidos dominantes possam produzir um efeito de algo evidente e naturalizado, sempre podem vir a ser outros, promovendo deslizamentos, desarranjos, deslocamentos; no nosso caso, é o “corpo estranho da poesia” que se instala no corpo propriamente dito, que faz “sentir” antes de “significar”, que produz os

múltiplos sentidos e leva em conta a subjetividade do sujeito no seu processo de interpretação.

O sujeito se constitui pela/na linguagem, um sujeito que é cindido, incompleto, que se move e é historicamente construído, que anseia pela completude, com lugar sócio-histórico e ideológico definido. Dessa forma, levar a linguagem poética para a escola foi tirá-la do seu lugar marginal para passar a ser vista como um conteúdo importante, que forma o humano, o que nos autoriza a dizer que é parte da condição humana lidar com o simbólico, fazendo com que os sujeitos-alunos pudessem construir um arquivo sobre o poético, autorizando, inclusive, o sujeito-aluno a produzir a sua discursividade sobre o que venha ser a poesia.

E a poesia como “corpo-estranho” (Pignatari, 2011), patológico, porque faz pensar, questionar, sentir, desestabiliza o sistema e os sentidos, deixa de ocupar esse lugar apenas do “estranhamento” na escola e passa a ser “corpo familiar”, em que o sujeito percebe que, a todo instante, os atos falhos, os mal-entendidos, os lapsos e deslizes de sentidos são partes da condição da linguagem e integram a constituição do sujeito, portanto, uma língua que é sempre “híbrida e porosa, ao mesmo tempo sua e do outro” (Coracini, 2007, p. 195). É como no diálogo entre Cipriano Algor e Marta, na obra de Saramago (2011, p. 77):

Vivi, olhei, li, senti, Que faz aí o ler, Lendo, fica-se a saber quase tudo, Eu também leio, Algo portanto saberás, Agora já não estou certa, Terás então de ler doutra maneira, Como, Não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados às página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa, A não ser, A não ser, quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ele, a sua própria margem, que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá que chegar...

É o “corpo estranho da poesia” e sua potência, que já não causa mais “medo”, inquieta o humano, deseduca os sentidos por meio de uma linguagem “primitiva”, como diria Manoel de Barros (2010), isto é, que subverte o código instrumentalizado, pois está preocupado em “desver” o mundo, promovendo outros olhares, instalando gestos diferentes de leitura, “vagabundeando” o tecer das palavras e dos sentidos, pois não está preocupada em saber “o que o autor quis dizer”, mas o efeito de sentidos entre interlocutores, a construção do arquivo, o deslocamento

da paráfrase para a polissemia, a instauração do discurso polêmico, em que a poesia representa perigo porque não respeita a “norma”, não ensina, antes, faz “sentir”, permitindo que o curso dos sentidos fique em movimentos nos quais a falha, o silêncio, o equívoco e a opacidade sejam constitutivos dos atos de linguagem, autorizando o sujeito-aluno a embarcar nessa nau dos “loucos”.

Referências

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é e como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- BARROS, M. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.
- BRAGATTO FILHO, P. **Pela leitura literária na Escola de 1º Grau**. São Paulo, Ática, 1995.
- CANDIDO, A. O direito à Literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988, p. 171-193.
- CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. São Paulo: Autêntica, 2007.
- CORACINI, M. J. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- MÃE, V. H. **A desumanização**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2001.
- PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria nas redações de universitários**: discurso e silêncio. Curitiba: Appris, 2012.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. **Gestos de leitura**: da história no discurso. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1994. p. 55-66.

PIGNATARI, D. **O que é comunicação poética**. 10. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. **Efeitos de leitura**: sujeitos e sentidos em movimento. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2010.

ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. **Era uma vez uma outra história**: leitura e interpretação na sala de aula. São Paulo: DCL, 2006.

SARAMAGO, J. **A caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

LITERATURA E ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Rubia da Silva Vieira
Soraya Maria Romano Pacífico

A “literatura” pode ser tanto uma questão daquilo que as pessoas fazem com a escrita como daquilo que a escrita faz com as pessoas” (Eagleton, 2006, p. 10).

Apresentação

Na sala de aula, em que o discurso autoritário predomina, os sentidos são regulados e podem interditar os sujeitos-alunos a determinadas formações discursivas. Essas constatações suscitaram a necessidade de investigarmos como a prática da argumentação oral ocorre na Educação Infantil. Para tal, partimos de um conto de literatura infantil, João e Maria, com a hipótese de que a literatura pode contribuir para que seja possível construir uma interlocução que coloque em funcionamento a argumentação. Este capítulo¹, fundamentado na Análise do Discurso pecheutiana, analisou discursos produzidos, oralmente, por sujeitos que frequentam a 1ª etapa da Educação Infantil, com idade de quatro anos, de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), do interior do estado de São Paulo. Os discursos que constituíram nosso *corpus* foram produzidos pelos sujeitos-alunos a partir da leitura e interpretação do conto clássico, sustentadas no funcionamento do discurso polêmico. Os resultados apontaram que os sujeitos-alunos reproduziram a formação discursiva sobre saúde bucal que circulou

¹ Este capítulo foi originalmente publicado na Revista Intersaberes. Agradecemos à editora do periódico, Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski, do Centro Universitário Internacional (UNINTER), que autorizou a veiculação do presente texto nesta obra. Referência da publicação original: VIEIRA, A. R. S.; PACÍFICO, S. M. R. Argumentação em discurso na educação infantil: era uma vez João e Maria. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 17, n. 40, p. 227-242, 2022. Disponível em: <<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2293>>. Acesso em: 24 ago. 2023. DOI: <<https://doi.org/10.22169/revint.v17i40.2293>>.

como dominante em um projeto feito pela escola, à época da pesquisa, sem que a argumentação se instalasse.

Introdução

Muitas práticas de linguagem na Educação Infantil silenciam a oralidade do sujeito-aluno e não possibilitam que este exerça a autoria, seja por meio da linguagem verbal ou não verbal, como, por exemplo, os desenhos que já vêm prontos com a indicação das cores que devem ser usadas para colori-los. As atividades de linguagem que constam nos materiais didáticos ignoram que o grau de letramento pode ser variado, ainda que o grau de escolaridade dos sujeitos-alunos seja o mesmo (Tfouni, 2010). Ademais, os sentidos produzidos na oralidade são, por vezes, desconsiderados. Dessa forma, este capítulo parte da necessidade de refletirmos sobre a argumentação na Educação Infantil, no setor público, com a pretensão de provocar uma reflexão nos leitores sobre os sentidos que permeiam essa temática, de modo a repensar o trabalho do docente na Educação Infantil.

No decorrer da nossa experiência profissional na rede municipal de ensino, temos observado que algumas atividades com textos literários realizadas com os alunos não são satisfatórias para promover a assunção da argumentação e da autoria e, muitas vezes, tornam-se apenas atividades utilizadas como pretexto para o ensino da estrutura linguística, em que os sentidos são previamente controlados. Nas observações feitas em algumas instituições escolares, encontramos atividades como leitura de textos literários com o intuito de que o sujeito-aluno responda a uma ficha de leitura predeterminada; outras vezes, ele tem que desenhar a parte do livro que mais gostou; ou, ainda, visitar a sala de leitura que consiste apenas no passeio pela sala. Esses são alguns exemplos de propostas que fazem com que os alunos se sintam interditados em seu dizer e em possíveis gestos de interpretações.

Esse cenário despertou-nos para a necessidade de investigar, em uma perspectiva discursiva, a partir da literatura infantil, como acontece a argumentação na Educação Infantil. Isso porque concordamos com que a literatura deve estar em sala de aula como um direito, tal como nos sugere Candido (2004), um direito e um modo de humanização:

[...] assim como não é possível haver o equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (Candido, 2004, p. 175).

Pacífico (2013, 2016) realizou pesquisa com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (primeiro, terceiro e quinto anos), com o objetivo de analisar se, e como, a literatura infantil, que tinha o riso como constitutivo das narrativas lidas e interpretadas com os alunos, podia contribuir para a assunção da autoria. Segundo a autora, os sujeitos-alunos, envolvidos pela tessitura literária, pelos espaços vazados e, principalmente, pelo riso, assumiram a posição discursiva de autor.

Para Tfouni e Assolini (2006, p. 5),

[...] tanto adultos quanto crianças ainda não alfabetizadas podem assumir a função-autor no discurso oral, discurso este que é penetrado inevitavelmente pela escrita em uma sociedade letrada.

Com base nessa citação, entendemos que, mesmo se o sujeito-criança ainda não dominar convencionalmente as práticas de escrita, por meio do contato direto com a literatura, ele poderá assumir a função de autor, na oralidade, e, também, exercer a prática de argumentação.

Sustentados teoricamente por esses conceitos introdutórios, delineamos o objetivo da pesquisa compartilhada no presente capítulo: analisar os discursos produzidos, oralmente, por sujeitos que frequentam a 1ª etapa (tal como nomeado pelo município no qual foi realizada a pesquisa) da Educação Infantil, com idade de quatro anos, de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), do interior do estado de São Paulo. Para tal, partimos de um texto de literatura infantil visando a construir uma interlocução que colocasse em funcionamento a argumentação. Analisamos o funcionamento dos discursos dos sujeitos-alunos a partir da teoria de Análise de Discurso de vertente francesa (AD), proposta por Michel Pêcheux, com reflexões de Eni Orlandi, estudiosa desse autor, no Brasil.

Com vistas a atingir os objetivos propostos, realizou-se um piquenique com a turma e, posteriormente, foi construída uma atividade que teve a literatura infantil como aporte. Era uma sala com 20 alunos da 1ª etapa da Educação Infantil (pré I). As atividades foram desenvolvidas na área externa da sala, com duração de uma hora e trinta minutos em

cada encontro. Inicialmente, estavam previstos seis encontros, mas, devido à pandemia da COVID-19, ficamos impossibilitados de ir à escola e, assim, realizar novos encontros presenciais.

Isto posto, convidamos o leitor a percorrer esse caminho, refletindo sobre as (im)possibilidades da argumentação na Educação Infantil, não como algo acabado, mas como um espaço de interpretação e disputa do dizer. Buscamos, pois, compreender como a prática oral de argumentação na Educação Infantil configura-se como possibilidade de ampliar a literatura produzida sobre a temática, bem como para fortalecer o direito das crianças à argumentação, dentro e fora da escola.

A argumentação na perspectiva da Análise do Discurso

Para a Análise do Discurso, as condições de produção discursivas são essenciais; um sentido nunca é único, pois existe uma multiplicidade de sentidos que podem vir a ser outros a partir de uma formulação e, o sujeito, ao produzir o seu dizer, é interpelado pela ideologia, pela língua e pela história. Dessa forma, as condições de produção compreendem os sujeitos, a situação e a memória. Conforme Orlandi (2015, p. 28-29),

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

É importante destacar que as condições de produção interferem no processo de produção dos sentidos e, por isso, ter conhecimento de como elas se constituíram torna-se fundamental para a realização das análises. Assim sendo, consideraremos o modo como os sentidos foram construídos pelos sujeitos da pesquisa, o que contempla a relação dos interlocutores (professor da sala, sujeitos-alunos e pesquisador); o lugar de onde os sujeitos-alunos e pesquisador falam; os textos lidos pelo pesquisador, com os alunos; o tipo de discurso que predominou (Orlandi, 2015); e, também, como a memória discursiva sustentou a produção dos discursos e nossas análises.

Conforme já antecipamos, os sujeitos-alunos de nossa pesquisa são crianças que frequentam a Educação Infantil de uma rede pública de ensino. A Educação Infantil é a base para a formação integral da criança e deve ser tratada como um direito da criança a vivenciar em sua

completude o universo infantil. Defendemos que, desde essa fase inicial de escolaridade, os sujeitos-alunos, crianças de dois a seis anos, aproximadamente, já devem ter respeitado o direito de questionar e refletir sobre os sentidos; portanto, devem ter o direito de argumentar.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi construir condições de produção diferentes em sala de aula, que promovessem o acesso ao arquivo, por meio dos contos literários que havíamos selecionado, no projeto inicial e, logicamente, o acesso ao interdiscurso, que permitiria aos sujeitos-alunos mobilizarem a memória discursiva para construir sentidos e, principalmente, exercer a argumentação.

No entanto, como as condições sócio-históricas imediatas mudaram, devido à pandemia do novo coronavírus, buscamos compreender se e como a prática oral de argumentação dos sujeitos-alunos da Educação Infantil ocorre, com base na leitura e discussão de apenas um conto literário, e se os dados coletados configuram-se como possibilidade de ampliar a literatura produzida sobre a temática, bem como para fortalecer o direito das crianças à argumentação, dentro e fora da escola.

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição locutor (quem sou eu pra lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele pra falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É, pois, todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. E se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo pois incluirá: a imagem que o locutor faz da imagem que seu locutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante (Orlandi, 2015, p. 38).

A escola tradicional faz com que o aluno seja interdito ao produzir seu dizer. A aula deixa de ser prazerosa para se tornar mecanizada, é apenas permitido que se fale quando a professora autoriza, o que predomina é o discurso autoritário (Orlandi, 2015), não se constrói espaço discursivo para o aluno dialogar, expor-se e participar, os alunos são silenciados, principalmente, porque a oralidade ainda é concebida como barulho e indisciplina.

Nosso posicionamento é outro. Entendemos que as práticas discursivas na infância se dão de modo muito privilegiado por meio da

linguagem oral; por isso, para a constituição do *corpus* deste estudo, foram analisados discursos orais de alunos do ensino infantil, da 1ª etapa, no ano de 2019, de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do interior de São Paulo, que conta com 20 alunos. Participaram todos os alunos, mas devido a não autorização do responsável por um dos estudantes, descartamos os discursos produzidos por este aluno. Assim, compuseram o *corpus* os discursos de 19 alunos que, no momento da coleta de dados, ainda não liam nem escreviam, convencionalmente.

Os discursos orais foram coletados por meio de gravação pelo celular e, posteriormente, transcritos. Pretendíamos, inicialmente, realizar a constituição do *corpus* em dois anos escolares distintos; isto é, tínhamos o objetivo de realizar um estudo longitudinal, com os mesmos alunos, porém, em níveis de escolaridade diferentes, de modo a analisar se haveria um desenvolvimento no grau de letramento dos sujeitos-alunos (Tfouni, 2010), e assim, poder interpretar como os gestos de interpretação dos textos literários se materializavam, ou não, nos discursos produzidos pelos sujeitos a ponto de interferir, ou não, na prática da argumentação, nas duas etapas de escolarização.

Importante destacar que, para Tfouni (2010), não há relação direta entre grau de escolaridade e grau de letramento. Por isso, não podíamos dar como certo que, na etapa escolar seguinte, o grau de letramento dos sujeitos da pesquisa seria maior; se fosse, a nosso ver, isso poderia interferir na prática da argumentação, posto que, segundo Tfouni (2010), o grau de letramento afeta a assunção da autoria e, desse modo, poderia afetar a prática da argumentação. Contudo, o percurso metodológico não ocorreu como traçado inicialmente.

A escola foi escolhida pelo fácil acesso da pesquisadora à instituição e à nossa expectativa de que a maioria dos sujeitos-alunos participantes da pesquisa no ano de 2019 estariam na mesma turma escolar, no ano de 2020, sendo possível o acompanhamento dessa turma no ano de 2020; no entanto, o período proposto para a coleta de dados foi alterado por conta do cenário da pandemia, conforme já dissemos.

Sentidos produzidos em nosso estudo

Segundo Pacífico (2002, p. 5), os sentidos são produzidos a partir de cada texto, sendo “correto pensar que nas atividades de produção e

interpretação de textos seja permitido ao sujeito investigar, produzir e interpretar os sentidos” ali circulantes. A autora prossegue:

[...] não é condição necessária ter o domínio do discurso da escrita para instalar a autoria nos textos, mas que há necessidade de o sujeito estar implicado no seu texto, de se constituir como responsável pelo seu dizer, criando um novo dizer a partir do já-dito, ou seja, assumir a função autor além da de escritor (passar da paráfrase para polissemia) (Pacífico, 2002, p. 15).

Por isso, buscamos o caminho da escuta e da disputa dos sentidos e propusemos que o sujeito falasse, a partir do piquenique e da narrativa de João e Maria, com o objetivo de que a oralidade possibilitasse ao sujeito da Educação Infantil falar de si, exercendo a argumentação.

Ao sermos apresentadas à docente da sala, a diretora da escola disse que nosso projeto abarcaria o tema da alimentação, pois essa temática está relacionada à casinha de doces presente no conto. A docente, diante da fala da diretora, pediu para que as crianças nos apresentassem o cartaz que tinham feito há poucos dias por conta da semana da saúde bucal. Nesse cartaz, havia duas colunas: Alimentos saudáveis *versus* Alimentos não saudáveis. Nos alimentos saudáveis, pôde-se observar as verduras e frutas, e, nos não saudáveis, as frituras e refrigerantes. Aguardamos a semana seguinte para a realização do primeiro encontro, pois os alunos teriam um teatro para fechar a semana da saúde bucal.

No primeiro encontro com os sujeitos da pesquisa, realizamos um piquenique na área externa da escola. Levamos diversos alimentos para falarmos sobre os sentidos de comida, antes de chegarmos às possibilidades de interpretação do conto. Apresentamos, primeiramente, os alimentos que são determinados pela formação discursiva dominante como “saudáveis”, por exemplo, as frutas. Questionamos se os sujeitos gostavam, ou não, dos alimentos discursivizados como saudáveis, levando-os a refletirem sobre os possíveis motivos de suas respostas. Após isso, apresentamos os alimentos ditos “não saudáveis”, por exemplo, pipoca, fazendo o mesmo movimento da conversa, ou seja, por que comer? Por que não comer pipoca?

No segundo encontro, realizou-se a leitura do conto João e Maria, da editora Ciranda Cultural. Antes de iniciarmos a leitura, perguntamos para as crianças o que elas pensavam sobre os sentidos da história, a partir do título e da capa do livro. Durante a história, foram feitos questionamentos a respeito do enredo, tentando fazer com que os

alunos construísem outros sentidos para o conto, tentando realizar um trabalho discursivo. Segundo Tizioto, Pacífico e Romão (2009, p. 67)

no trabalho discursivo, é importante que o sujeito possa dizer, que a palavra esteja em jogo e que o sujeito-professor permita que os modos de dizer venham à tona, afastando-se daquilo que parece o 'certo', adequado e óbvio.

Entretanto, de acordo com os conceitos da Análise do Discurso, sabemos que os sentidos não são dados *a priori*, que eles são construídos na/pela interlocução, e dependem, portanto, das condições de produção do discurso, como já antecipamos. Por condições de produção, Pêcheux (1997) entende a relação dos interlocutores, a situação em que o discurso é produzido, sempre afetado pela luta de classes, pelo contexto sócio-histórico e pela ideologia.

As atividades de leitura e produção oral foram realizadas no período da manhã e gravadas por meio de um celular, para que pudéssemos analisar as falas dos alunos durante as atividades e, assim, constituímos o *corpus* desta pesquisa. As produções orais foram realizadas durante cada encontro e, com base nas atividades de escuta durante as discussões e reflexões na sala de aula, analisamos os sentidos na produção do discurso com base no paradigma indiciário, pois, de acordo com Ginzburg (1989, p. 177), “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. Então, por meio desses sinais e indícios e a partir de marcas linguísticas foi possível investigar como sujeitos-alunos da Educação Infantil constroem práticas argumentativas na oralidade, pois, segundo Orlandi (2012, p. 25),

da observação da linguagem em seu contexto, [...] podemos dizer que a produção do discurso se faz na articulação de dois grandes processos, que seriam o fundamento da linguagem: o processo parafrástico e o processo polissêmico.

Vale destacar que não procuramos sentidos literais que estejam por trás dos discursos produzidos oralmente pelos sujeitos-alunos, pois, de acordo com Orlandi (2015):

[...] não há sentidos “literais” grudados em algum lugar – seja o cérebro ou a língua – e que “aprendemos” a usar. Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes (Orlandi, 2015, p. 58).

Ainda em concordância com Orlandi (2015), não analisaremos o funcionamento da argumentação conforme o livro didático, que busca desvelar o sentido que o autor quis dizer, mas, sim, como Pacífico (2016) sugere, isto é, como uma prática social, como um direito humano de apresentar pontos de vista, de disputar os sentidos e assumir a responsabilidade pelo dizer. Os discursos que circulam nos recortes analisados estão transcritos tal como foram produzidos pelos sujeitos-alunos. Para este capítulo, selecionamos quatro recortes da produção oral, coletados durante a leitura do conto.

Recorte 1:

[...] **Sujeito-pesquisador:** Depois de andar muito eles chegaram a uma casinha estranha... (leitura)

Sujeito-pesquisador: Isso é chocolate! - disse João! Isso é glacê!- exclamou Maria! Famintos os dois irmãos começaram a comer todas as partes de doces. (leitura)
Olha lá, os doces, os pirulitos, chocolates, as balinhas, os docinhos, João e Maria começaram a comer todos esses docinhos. (observação das imagens)

Sujeitos-alunos: Eles ficaram com cárie!

Sujeito-pesquisador: Será que eles ficaram com cárie?

Sujeito-pesquisador: Depois que eles comeram tantos doces, aqueles chocolates, doces balinhas, confetes, vejam os docinhos aqui, pirulitos... Será que o amiguinho está certo, será que eles ficaram com cárie?

Crianças: Sim, não, não sim, sim.

Sujeito-pesquisador: Por que você acha que eles ficaram com cárie, Sujeito-aluno 4?

Sujeito-aluno 4: Porque os dentes deles ficaram sujos.

Sujeito-aluno 2: E tem que ir no dentista.

Recorte 2:

Sujeito-pesquisador: (lendo) Finalmente livres, as crianças ficaram na casa comendo alguns doces e depois de alguns dias encontraram um enorme ovo de chocolate.

Sujeito-pesquisador: E sabem o que tinha dentro desse ovo de chocolate?

Sujeitos-alunos: Não...

Sujeito-pesquisador: Sabem o que tinha?

Sujeito-aluno 3: Escova.

Sujeito-pesquisador: Será que tinha uma escova de dente?

Sujeito-pesquisador: Mas para que será que tinha essa escova de dente dentro do ovo?

Sujeitos-alunos: Porque tinha pasta?

Sujeitos-alunos: Tinha chocolate e pastas.

Sujeito-pesquisador: Por que será que tinha essa escova dentro do ovo?

Sujeito-aluno 3: Porque ele comeu todos os doces.

Sujeito-pesquisador: Mas o que eles tinham que fazer com essa escova?

Sujeitos-alunos: Escovar o dente.

Sujeito-pesquisador: Mas só que dentro deste ovo não tinha escova. Sabe o que tinha dentro desse ovo?

Sujeito-pesquisador: O ovo de chocolate.

Sujeito-aluno 12: Chocolate!

Sujeito-aluno 9: Fio dental.

Sujeitos-alunos: Fio dental.

Sujeito-aluno 3: Ouro.

Sujeitos-alunos: Brinquedos.

Sujeito-pesquisador: Por que brinquedos?

Sujeito-aluno 9: BRINQUEDOS! (em tom enfático)

Sujeito-pesquisador: Ah, sim, entendi, tem um brinquedo. O amiguinho está falando que tinha um brinquedo. O outro amiguinho acha que tinha ouro aqui dentro. O que vocês acham e por quê?

No período em que trabalhamos esse conto de fadas com os sujeitos-alunos, eles estavam participando de um projeto escolar sobre saúde bucal. Apesar de termos nos empenhado para colocar em funcionamento discursos dos tipos lúdico e polêmico (Orlandi, 2015), de modo a provocar o deslizamento de sentidos e focar nos espaços abertos da literatura, eles sempre voltavam para a repetição da formação discursiva dominante na escola, naquele momento, e repetiam o que estudaram no projeto acerca de dentes saudáveis, cáries, escovar os dentes, dentes sujos, alimentos saudáveis e não saudáveis.

Como já apresentamos, Pêcheux (1997) formulou que as condições de produção interferem na produção dos sentidos e, nesse caso, a escola toda estava participando do projeto sobre saúde bucal; logo, os sujeitos-alunos foram capturados, ideologicamente, pela formação discursiva que valoriza a escovação dos dentes, a negação dos doces na alimentação como sendo a dominante, pois a formação discursiva determina o que pode e deve ser dito em determinada situação (Pêcheux, 2014).

Como podemos observar nos recortes 1 e 2, os sujeitos-alunos ficaram presos à repetição dos sentidos; porém, sempre há os furos por onde a contradição escapa. Sabemos que a maioria das crianças gosta muito de doces e, no caso do conto, foi a casinha de doces que atraiu João e Maria para o local. Diante da problematização feita pelas pesquisadoras, como se lê em: “Depois que eles comeram tantos doces, aqueles chocolates, doces balinhas, confetes, vejam os docinhos aqui, pirulitos... Será que o amiguinho está certo, será que eles ficaram com cárie?”, as crianças respondem: “Sim, não, não, sim, sim”, em que o advérbio de negação indicia a contradição em relação à formação

discursiva dominante, interpretamos que essa marca linguística poderia promover um percurso argumentativo diferente.

Entretanto, a nosso ver, os sujeitos-alunos anteciparam o que, pelo efeito das formações imaginárias (Pêcheux, 1997), a docente da sala, que esteve presente o tempo todo, queria ouvir. Carvalho (2020) pesquisou sobre a argumentação em espaço virtual e escolar e constatou a recorrência da contradição, sobre o uso ou não do celular em sala de aula. Para a autora:

[...] essa antecipação se dá sem o controle consciente dos interlocutores, pois, durante as formulações do intradiscurso, os sujeitos alunos podem ter produzido sentidos, como de filiação ao imaginário social de que o uso do celular atrapalha as aulas, causa indisciplina e distrai o aluno. Importante destacar que a professora-pesquisadora estava numa posição discursiva de autoridade na sala de aula. Logo, os sujeitos podem ter acessado sentidos sobre o discurso da lei que já é, por si só, uma imposição, e, com base nesse discurso, os sujeitos repetiram aquilo que eles podem ter antecipado que a professora-pesquisadora queria ouvir (Carvalho, 2020, p. 61).

Essa mesma contradição foi identificada nos discursos dos sujeitos-alunos da nossa pesquisa. Segundo Pêcheux (2014, p. 168, grifos do autor): “Esse verdadeiro ponto de partida, já se sabe, não é o homem, o sujeito, a atividade humana etc., mas (...) *as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção*”.

Com Pêcheux (2014), aprendemos que a luta de classe sempre vai gerar o movimento tenso e contraditório da reprodução/transformação. A nosso ver, isso afeta a prática da argumentação na medida em que uma determinada construção argumentativa pode ser atravessada pelo imaginário do sujeito que está produzindo o dizer, que se coloca no lugar do outro e imagina o que seu interlocutor quer ouvir ou permite que seja dito, em determinada situação. No caso da pesquisa de Carvalho (2020), os sujeitos-alunos identificaram-se com a formação discursiva que defende o uso do celular nas escolas; porém, a argumentação desses sujeitos é atravessada pelo discurso da lei que proíbe esse uso, ou proibia, antes da pandemia da COVID-19, visto que a partir de 2020 as aulas passaram a ser remotas; portanto, o uso de celular e computador é uma condição fundamental para o acesso às aulas.

No caso do nosso trabalho, embora as pesquisadoras tenham feito o conto circular na sala de aula, com o objetivo de construir condições para a argumentação oral, os sujeitos-alunos ficaram na –

contradição/reprodução – do discurso dominante sobre a saúde bucal, silenciando, desse modo, outros sentidos que poderiam surgir pela literatura.

Aí entra toda a questão do “tomar” a palavra, “tirar” a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar, etc.

Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto como a parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência) (Orlandi, 2007, p. 29).

Enquanto efeito de sentido e, portanto, determinado pelas formações ideológicas e discursivas o sujeito, ideologicamente, filia-se para produzir sentidos. O discurso, na perspectiva materialista de Pêcheux (2014), é palco da contradição, lugar de disputa pelo dizer, espaço em que a contradição em torno dos sentidos se faz presente. Dessa maneira, o conceito de contradição vem também para embasar nossas análises, para refletirmos sobre as formações discursivas (Pêcheux, 2014) de entremeio que se destacam em nosso *corpus*, estando elas relacionadas, essencialmente, aos sentidos sobre autoria e letramento na oralidade dos sujeitos-alunos (Castro, 2019, p. 67).

Recorte 3:

A pesquisadora mostra o livro para os alunos.

Sujeito-pesquisadora: Vocês conhecem esse livro?

Sujeitos-alunos: Sim, sim, sim.

Sujeito-pesquisadora mostra o pirulito ilustrado no livro e pergunta:

Sujeito-pesquisadora: Vocês gostam de doce?

Sujeitos-alunos: sim, sim, sim (em voz alta e empolgados).

Sujeito-aluno 10: Ah, é a casinha de doces!

No início da leitura e das interpretações, os sujeitos-alunos mostraram-se interessados pelos doces, pelo pirulito e pela casinha de doces.

Recorte 4:

Sujeito-pesquisadora: Por que será que João e Maria foram até a casinha da Bruxa?

Sujeito-aluno: Porque eles estavam com fome.

Observamos que, nas interpretações iniciais, em que os questionamentos eram lançados para os sujeitos-alunos sem o cruzamento das vozes da professora da sala, tampouco das pesquisadoras, os doces são discursivizados como alimentos que podem saciar a fome dos personagens. Entretanto, quando as pesquisadoras

dizem, “outro dia vocês nos disseram que o doce é inimigo do dente”, e a professora da sala reforça “isso”, os sentidos colocados em discurso passam a ser outros. Isso porque foi retomada a formação discursiva dominante no projeto sobre saúde bucal; logo, os sujeitos-alunos migram da formação discursiva que sustenta o gosto de crianças por doces e passam a discursivizar sobre a proibição dos doces, visto que “aprenderam” que criança deve comer comida saudável.

Houve muita interferência da voz da docente da turma, que formulava questões sobre alimentos saudáveis e não saudáveis, naturalizando que doce não é comida e que comida é arroz, feijão, omelete, ou seja, apenas o salgado.

Consideramos que lidar com a voz e com o dito – já lá – nos coloca diante da porosidade da condição de estar sujeito à linguagem e constituir-se sujeito na linguagem, visto que somos atravessados pela presença de outros textos, vozes e discursos, falados pela voz de outros, instados à ordem simbólica pelo feixe desses falares, desses indícios do que fomos e dissemos a partir do permanente sequestro de outros sentidos (Romão; Pacífico, 2010, p. 124-125).

Pelo efeito da ideologia, que faz parecer natural que determinado sentido seja repetido, instaura-se o silenciamento da literatura e das possibilidades de argumentação que poderiam surgir sobre crianças, pais, madrastas, medo, solidão, abandono, maldade, o desejo de comer doces, de encontrar um ovo de chocolate recheado de ouro, dentre tantos sentidos que o sujeito-criança poderia produzir. Esse funcionamento discursivo em sala de aula leva-nos ao que Orlandi (2015) entende por leitura parafrástica e leitura polissêmica.

A atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos *leitura parafrástica*, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor), e o que denominamos *leitura polissêmica*, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto (Orlandi, 2015, p. 14, grifo da autora).

Com base em nosso *corpus*, observamos que as poucas tentativas de realização da leitura polissêmica foram interdidas e, por isso, a leitura parafrástica predominou. Os sujeitos-alunos manifestaram o interesse por ver o livro, “ler” o discurso visual, falar sobre o gosto por doces, mas os sentidos sobre alimentos saudáveis “falaram mais alto”.

Podemos dizer que a escola, embora seja entendida como um lugar legitimado para a circulação dos conhecimentos teóricos, não vem

cumprindo seu papel de instaurar discussões e reflexões sobre temáticas diversas. Ao contrário, nossas análises nos permitem afirmar que a escola, desde a Educação Infantil, configura-se como uma instituição dedicada a legitimar a formação discursiva dominante em toda área do conhecimento e isso, como estamos criticando, interfere no direito à e na prática da argumentação, desde a Educação Infantil até, como analisa Turci (2020), o ensino fundamental.

Considerações finais

Iniciamos nossa pesquisa com o pressuposto de que, ao levar a literatura para a Educação Infantil, construiríamos um espaço discursivo para que a leitura e a interpretação dos textos oportunizassem a polissemia, o acesso ao interdiscurso e a disputa dos sentidos. Baseadas no funcionamento dos discursos dos tipos lúdico ou polêmico (Orlandi, 2015), tínhamos a expectativa de que, pela oralidade, a argumentação seria praticada pelos sujeitos-alunos como um direito (Pacífico, 2016).

Contudo, nossos resultados não nos permitem afirmar se a literatura promove ou não o funcionamento da argumentação. Interpretamos esses resultados da seguinte maneira: as condições de produção, a saber, o projeto sobre saúde bucal acontecendo naquele momento e a presença da professora na sala de aula durante a leitura do conto — lembrando que, desde o nosso primeiro contato, ela valorizou o cartaz que apresentava os alimentos saudáveis e os não saudáveis — podem ter contribuído para que a prática argumentativa não ocorresse de modo polêmico. Se os sentidos que circulam na escola permanecerem sempre na polaridade “bom ou mau”, “certo ou errado”, “feliz ou infeliz” o sujeito-aluno não compreenderá a contradição que é própria da linguagem e da luta de classes e aponta para a construção histórica dos sentidos.

O desconhecimento de todo esse processo discursivo afeta a constituição identitária do sujeito e tem implicações para a prática discursiva da argumentação, posto que, em nossa pesquisa, o sujeito-aluno pode não ter desenvolvido a argumentação, porque não se identificou com a formação discursiva que imaginou ser necessário repetir; ou seja, o sujeito da nossa pesquisa produziu sentidos a partir da posição discursiva de aluno, na instituição escolar, em sala de aula, diante de uma professora e das pesquisadoras.

No entanto, como postula a Análise de Discurso, o sujeito é heterogêneo, multifacetado, não é uno. Queremos dizer com isso que, neste caso, mesmo falando a partir da posição sujeito-aluno, o sujeito continua sendo uma criança, e, como já dissemos, sabe-se que crianças gostam de doces, são atraídas por eles, como os personagens do conto; porém, as crianças, sujeitos de nossa pesquisa, foram afetadas(os) pela formação discursiva dominante sobre o que é um alimento saudável ou não para os dentes. Esses sentidos não foram discutidos, foram inculcados por meio de um cartaz e, isso, em nosso entendimento, fez o sujeito-aluno repetir um sentido com o qual, parece-nos, não se identificou.

De acordo com nossa concepção, as atividades de linguagem devem ser baseadas em atividades pedagógicas que consideram a intertextualidade e proporcionam o direito à argumentação (Pacífico, 2016) para que os sujeitos-alunos possam argumentar sobre os sentidos dos textos literários que devem constituir arquivos sobre literatura infantil, pois, conforme constatamos neste capítulo, falta a leitura literária na escola em que coletamos nossos dados.

O discurso poderia ter sido outro se muitos outros sentidos que circulam nos textos literários tivessem sido apresentados, se os sujeitos pudessem ter tido a oportunidade de argumentar se gostam ou não de doces; se concordam ou não com a formação discursiva que diz que o doce é inimigo do dente; se é possível comer doce e cuidar dos dentes; se os doces também são alimentos, são comidas; se João e Maria foram atraídos para a casa de doces porque gostavam de doces, ou porque estavam com fome, ou ambas as possibilidades; se fosse outro tipo de casinha, será que os personagens teriam ido até lá?; enfim, a argumentação poderia ter sido praticada pelos sujeitos-alunos se os sentidos não estivessem fechados, se os espaços abertos do texto literário pudessem ter sido preenchidos pelo sujeito-aluno/criança.

Referências

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208284/mod_resource/content/1/antonio-candido-o-direito-a-leitura.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

CARVALHO, M. A. S. **Argumentação em espaço virtual e escolar**: sujeito e escrita em diferentes condições de produção. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

CASTRO, L. M. F. R. F. **Autoria e oralidade na Educação Infantil**: o papel do arquivo. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura**: uma introdução. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. Linguagem e método: uma questão da análise de discurso. *In*: ORLANDI, E. P. **Discurso & leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 18-27.

ORLANDI, E. P. Ordem e organização na língua. *In*: ORLANDI, E. P. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 45-48.

PACÍFICO, S. M. R. O direito à argumentação no contexto escolar. *In*: PIRIS, E. L.; OLÍMPIO-FERREIRA, M. (org.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 191-212.

PACÍFICO, S. M. R. **Leitura, autoria e riso**: criança e literatura nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Relatório (Pós-Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Araraquara, 2013.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria**: o silenciamento do dizer. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 57-67.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. **Leituras em discurso, a literatura infantil na sala de aula**. Ribeirão Preto: Alfabeta Editora, 2010. 136 p.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P. Gestos de interpretação e de autoria em produções linguísticas orais e escritas: desafios e possibilidades. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: Anped, 2006. p. 1-17. Disponível em: 29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT10-1937--Int.pdf. Acesso em: 25 jan. 2018.

TIZIOTO, P. A.; PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. Leitura e interpretação: percursos que engendram a escrita infantil. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 27, n. 53, p. 61-70, 2009. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/396/192>. Acesso em: 5 jan. 2021.

TURCI, V. F. **Da ponta do lápis às redes sociais**: argumentação e autoria em discurso. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020. 151 p.

OS SENTIDOS SOBRE FAMÍLIA E A EMERGÊNCIA DA SUBJETIVIDADE NA ESCRITA INFANTIL

Juliana Aparecida Possidônio

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.
(Carlos Drummond de Andrade, 2010, p. 93)

Apresentação

Com o objetivo de identificar as marcas de inscrição do sujeito na produção do seu dizer, a possibilidade de falar de si e dos sentidos com os quais ele se identifica, é que desenvolvemos uma pesquisa dedicada à análise de produções textuais de alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental acerca do assunto “família”. Este estudo será apresentado no presente capítulo. Para além de evidenciar tais indícios de subjetividade, quisemos, ainda, investigar em que medida o funcionamento discursivo presente no contexto escolar no qual esse sujeito está inserido se constituía, ou não, como um facilitador para a emergência da subjetividade, assim como para a identificação do sujeito com a atividade de escrita.

Introdução

O pai trabalhando, a mãe cosendo, o irmão dormindo. O cheiro bom de um café preto, o sabor intenso de uma leitura. Ao rememorar os sentimentos que perpassam sua infância, Drummond nos aproxima, pela poesia, da intrínseca relação entre os sentidos de família e a constituição do sujeito. Falando sobre os seus, evocando os personagens com quem partilha a vida, o poeta nos leva à constatação de que a história do sujeito se estrutura junto aos (seus) sentidos de família (Andrade, 2010).

E foi este o lugar a partir do qual o trabalho investigativo que aqui iremos discutir, qual seja, na concepção de que a temática da família, para ser discursivizada, possui como inerente a subjetividade do próprio

sujeito enunciador e, nesse sentido, o discurso acerca do tema família se configura como um terreno fértil para análise da subjetividade. A investigação científica a qual nos referimos corresponde ao nosso primeiro movimento de pesquisa (Possidônio, 2011) e esteve ancorada nos referenciais teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, cujo maior representante é Michel Pêcheux, assim como nos conceitos de tipologia discursiva da autora Eni Orlandi (1996) e nas reflexões de Coracini (1991, 2003, 2007) sobre identidade e subjetividade.

Nosso *corpus*, constituído por mais de 150 produções infantis, possibilitou-nos defender que uma prática de ensino e aprendizagem da língua escrita pautada na polissemia representa o lugar por excelência para a emergência da subjetividade e a identificação com a leitura e a escrita. Criticando as visões de neutralidade da linguagem e de homogeneidade de interpretações que sustentam a prática tradicional de ensino da língua materna, nossas análises demonstraram quão rica se constitui uma ação pedagógica que dá lugar aos inúmeros sentidos que as palavras podem alcançar. Nesse sentido, defendemos um ensino da língua que considere a leitura e a escrita enquanto atividades subjetivas, inconstantes e contextuais, as quais abrangem fatores linguísticos e extralinguísticos, isto é, aspectos sociais, ideológicos e históricos que compõem todo dizer.

Além de possibilitar-nos a defesa do discurso polêmico (Orlandi, 1996) como metodologia por excelência para o trabalho com a linguagem, o ato de nos debruçarmos sobre as produções infantis trouxe-nos uma fartura de sentidos com relação à temática da família, os quais são permeados, principalmente, pelos conflitos em torno da idealização da família e dos papéis sociais de pai e de mãe, de homem e de mulher. Dada toda essa riqueza que expusemos, é importante que este capítulo seja compreendido não como um compilado, um resumo ou apresentação de tudo que permeia nosso movimento científico, mas, sim, como um convite, com gosto de quero mais, o qual tem a ousada pretensão de seduzir nosso leitor com o belíssimo movimento de sentidos que uma prática pedagógica polissêmica pode proporcionar.

Tipologia discursiva e subjetividade: alguns conceitos

Propondo-nos realizar uma discussão sobre o discurso polêmico enquanto metodologia de trabalho pedagógico com a linguagem e,

concomitantemente, pensar tal tipologia discursiva como espaço privilegiado para a subjetividade, faz-se necessário construirmos um tópico que traga à tona tais conceitos que nos fundamentam.

Orlandi (1993), refletindo sobre o funcionamento da linguagem em seu contexto de produção, corrobora a ideia de que a produção do discurso se realiza tendo em vista a articulação de dois grandes processos, os quais são o alicerce da linguagem: o processo parafrástico, “que é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas”, e o processo polissêmico, que “é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos”. Segundo a mesma autora, a linguagem se constitui através da articulação, do conflito entre esses dois processos, isto é, pela “tensão entre o mesmo e o diferente”, sendo que é por ela que se torna possível que a linguagem se estabeleça como a mesma, que ela seja contida em termos institucionais, e que, ao mesmo tempo, tenha intrínseca a si uma multiplicidade (Orlandi, 1993, p. 20).

É tendo em vista tais conceitos de paráfrase e polissemia que podemos balizar uma tipologia discursiva, isto é, modos distintos de estar no funcionamento do dizer, os quais são assinalados por Orlandi (1996) como sendo três: o discurso lúdico, o polêmico e o autoritário, sendo que para diferenciá-los devemos levar em conta o objeto discursivo e os interlocutores de determinado dizer.

O primeiro deles pode ser caracterizado como aquele em que o “objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença”, o que resulta em uma “polissemia aberta”, isto é, um lugar discursivo em que qualquer sentido se torna possível (Orlandi, 1996, p. 15). Pensando uma situação em que essa tipologia discursiva se manifesta, podemos imaginar uma festa ou um encontro entre amigos ou familiares, em uma situação coloquial onde todos podem falar de tudo e em que não há um objeto discursivo único determinado.

O discurso polêmico, por sua vez, é aquele em que acontece a disputa, uma tentativa de domínio do referente por parte dos interlocutores, sendo, então, que o objeto discursivo se mantém e a polissemia tende a ser controlada, ou seja, cada participante do discurso tem a possibilidade de evocar sentidos próprios sobre o objeto discursivo. Diferentemente do discurso lúdico, em que qualquer dizer é possível, no discurso polêmico tais sentidos precisam ter relação com o referente. Podemos pensar o discurso polêmico como, por exemplo, um

debate temático entre candidatos políticos, no qual estes tentam, a partir de sua argumentação, convencer o eleitor a respeito de sua confiabilidade.

O último tipo discursivo, qual seja, o discurso autoritário, diferencia-se fundamentalmente dos dois explicitados anteriormente: nele, o objeto se encontra camuflado pelo dizer, não existindo interlocutores, mas apenas um agente que pode falar sobre tal objeto discursivo, de modo que a polissemia é totalmente controlada, vigorando a repetição. O discurso autoritário nos leva a pensar em tempos de ditadura política, momento este em que todos os sentidos que não se enquadram na ordem vigente precisam ser contidos.

Fazendo um paralelo entre tais tipologias discursivas e o ambiente escolar, concordamos com Pacífico e Romão (2007): é necessário que o professor tenha contato com outras possibilidades de trabalho com a linguagem, pautando-se no discurso polêmico, dando a seus alunos a possibilidade de se posicionarem e defenderem seus pontos de vista quando empenhados em atividades de leitura, interpretação e escrita. Para as autoras, o professor deveria estar preparado para lidar com o diferente, duvidar da transparência da linguagem” e ensinar a seus alunos que “a escrita está ligada ao poder e, sendo assim, aqueles que a dominam, criam efeitos de sentidos desejados e silenciam os sentidos que devem permanecer apagados” (Pacífico; Romão, 2007, p. 316).

Para falarmos de subjetividade e identidade, por sua vez, faz-se necessário adentrarmos o conceito de sujeito em que a Análise do Discurso (AD) se sustenta. Na AD, o sujeito corresponde a uma posição discursiva, a qual é marcada pela heterogeneidade e pela polifonia. Em sua constituição, o sujeito é interpelado pela ideologia e atravessado por distintas formações discursivas, as quais dizem respeito aos sentidos plausíveis de serem enunciados em determinado contexto sócio-histórico.

Nessa perspectiva, a autonomia do sujeito é uma ilusão, uma vez que ele não é dono incondicional daquilo que diz, mas se insere na língua por meio da ilusão (Pêcheux; Fuchs, 1997). Assim, o controle sobre os efeitos de sentido de seu discurso lhe esquivava: seu dizer é perpassado pelo já-dito, pelos sentidos do Outro, do contexto social e histórico do qual ele fala. Ainda que tente dissimular tal heterogeneidade que lhe é constitutiva, o sujeito é capturado pelo

inconsciente e impossibilitado de controlá-lo, de modo que também não é capaz de reconhecer-se e de reconhecer o outro que lhe constitui.

É preciso lembrar que partimos do pressuposto de que o sujeito se constitui pela e na linguagem: é ela que o torna barrado, ser social; trata-se do sujeito psicanalítico: fraturado, cindido, dividido, que transita num espaço em que as fronteiras entre o consciente e o inconsciente são tênues e movediças, em que a possibilidade de (auto)controle esbarra a todo momento com sua impossibilidade (Coracini, 2007, p. 135).

Ao ouvimos falar a respeito dos conceitos de identidade ou de subjetividade é muito comum nos vir à mente a busca de um sentido único, de algo uno e distinto que possa, por exemplo, definir traços característicos de um grupo ou indivíduo, como aquilo que o(s) diferencia dos outros. Entretanto, a partir da concepção na qual nos sustentamos, é preciso entender tais conceitos

não como resultado da plenitude ou da completude ilusória de um sujeito indiviso, mas de uma “falta”: falta de inteireza que procuramos preencher (sem jamais conseguir), a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser visto por outros: sei quem sou em relação com o outro que eu não posso ser. Aliás, o desejo do outro é a expressão do desejo de completude que nos habita e se manifesta na busca da verdade, do controle de si e dos outros (Coracini, 2003, p. 243).

Um sujeito que se funda como múltiplo, constituindo-se por “crenças que fazem parte do imaginário e da realidade da sociedade” (Ghiraldelo, 2003, p. 67), “pouco afeito ao controle de si e do outro, já que é habitado por outros” e que manifesta seu inconsciente via simbólico, por meio da linguagem, materializando-se na língua (Coracini, 2003, p. 150). Um sujeito cuja identidade se erige a partir das representações sociais, que se edifica a partir de sentidos outros, isto é, dos outros e do Outro: são estas ideias que nos guiam.

Por ser assim, no processo de análise da escrita infantil, interessamos grandemente os sentidos de família evocados pelos sujeitos-crianças. Isto porque, para nós, o sujeito se mostra, fala de si, não apenas quando marca isso de forma explícita em seu dizer, mas se manifesta quando sustém um ponto de vista sobre determinado tema, posicionando-se e falando de sentidos com os quais ele se identifica e que, portanto, constituem sua identidade e, do mesmo modo, sua subjetividade.

Ensino da língua e discurso polêmico: sobre a emergência da subjetividade

Antes de adentrarmos propriamente as análises, traremos a fala da professora, a fim de que o leitor possa compreender a partir de qual enunciado os sujeitos iniciaram sua escrita, bem como interpretar indícios do discurso polêmico que sustentou a conversa inicial da docente com seus alunos. Antes de a professora propor o tema para a escrita, os sujeitos-alunos leram o poema de Drummond, *Infância*, e, também, escutaram a música do grupo Titãs, *Família*. Esses textos foram discutidos em sala de aula, com base no discurso polêmico, cuja discussão antecedeu o processo de escrita. Vejamos:

Na primeira produção, eu iniciei a conversa sobre o que eles entendiam como família, batemos um papo e acabaram relatando fatos comuns de que família era tudo igual, portanto dei a sugestão da primeira frase: "Toda família é assim", e pedi que escrevessem como é sua família e as demais que eles conhecem. Alguns alunos pediram para mudar a frase inicial, pois o texto ficaria sem sentido, ficaria incoerente. Deixei livre para mudar. O objetivo da frase não foi formatar a ideia de família e sim, causar conflito; oralmente vi que eles perceberam que apesar de tantas semelhanças, cada família tem suas especificidades.

Podemos afirmar, tomando como base os recortes a seguir, que tal “conflito” bastante estimulado pela discussão estabeleceu-se no momento da escrita: os textos produzidos pelos sujeitos-alunos estiveram calcados em uma “crise” em que buscavam compreender os pontos em comum ou de distinção entre as famílias que conheciam para poderem sustentar o seu dizer.

Recorte 1:

“As família não em igual

Toda família é assim:
bonita.

Legal deferente e quase todas as família uzão troga mas algumas nao usão não não mas lingue da minha família usa [...]”.

Recorte 2:

“A minha família

Toda família é assim: como a minha talvez, como a minha mãe que gosta de se vestir como uma dama se arruma todo bonito só para ir no centro [...]”.

Recorte 3:

“minha família

Toda família é assim:
mães e diferente de todas as mãe e
e us pai e diferente de todas os pai e
o vô e de diferente de todos os vô e
a vovó de diferente de todos os vovó e
o tui e diferente de todo os tui e
a tia e diferente de todo os tia e
a madrinha e diferente de todo as madrinha
todo mudo e diferente e você e da sua
faminha e diferente de voce”.

Os recortes selecionados demonstram como esse conflito entre as semelhanças e diferenças do que denominamos família permeia a escrita desses sujeitos-alunos. No recorte 2, o sujeito inicia seu texto dando-lhe um título que sugere um grande recorte em sua fala, isto é, parece que ele se colocará a falar apenas “de sua família”; entretanto, ele introduz a chamada que a professora havia sugerido e traz o debate da polissemia ao utilizar a palavra “talvez” para designar a proximidade entre “toda família” e a sua própria família que ele passa a descrever.

Já o sujeito do recorte 1, de modo contrário, dá ao seu texto o título “as famílias não são iguais”, o qual indica que uma diversidade acompanhará o seu dizer. Trazendo a frase “toda família é assim”, ele parece tomar outro rumo discursivo, enumerando algumas qualidades que poderiam ser comuns a todas as famílias: “bonita”, “legal”. Contudo, a sequência do recorte demonstra uma quebra no discurso, pois a palavra “diferente” surge inaugurando um novo sentido que, de certa forma, contradiz os pontos comuns antes enunciados: o sujeito-aluno demonstra, a partir daí, uma angústia – sentimento esse transmitido pela palavra “não”, a qual é repetida várias vezes – para diferenciar sua família “daquelas que usam drogas”.

O recorte 3, por sua vez, demarca muito bem esse lugar de “tumulto” no qual os dizeres dos sujeitos-alunos se colocaram, isto é, a tensão constitutiva do nosso *corpus* é mais que indiciada. Parece-nos que o sujeito pretendia elaborar seu dizer partindo do ponto de vista da sua própria família, mas, ao mesmo tempo, se confronta com a conversa

antes realizada em sala de aula: dela, a turma saiu convicta de que “toda família é igual”. Ademais, o sujeito se confronta com a proposta da professora que, apesar da flexibilidade proporcionada à escrita das crianças, representa uma figura de voz de autoridade direcionando o olhar e a escrita do sujeito-aluno. Assim, sem conseguir determinar os “pontos de encontro”, as semelhanças entre “sua família” e todas as outras famílias que conhece, o sujeito-aluno se coloca a ressaltar as diferenças, as quais modificam o sentido da frase inicial, atribuindo à palavra “toda” um sentido peculiar, já que podemos concluir, a partir de seu texto, que “toda família é diferente de toda família”.

Aqui, podemos demarcar nosso primeiro objetivo, qual seja, nossa pretensão de analisar se o funcionamento discursivo presente no contexto escolar, a partir do qual esses sujeitos-alunos enunciam, funda-se, ou não, como um facilitador para a emergência da subjetividade. Tais sujeitos-alunos saíram convencidos da conversa que tiveram com a professora, de que “*todas as famílias são iguais*”, fazendo a professora sugerir a frase “*toda família é assim*” para o início das redações. Contudo, sua fala subsequente retoma a polissemia da temática, pois, ao pedir que seus alunos falem “*como é sua família e as demais que eles conhecem*” ela provoca tais sujeitos, como bem demonstram os recortes trazidos, a pensarem também nas diferenças do assunto e a se sentirem impelidos a falar de sua própria família.

Pensamos que isso se deve ao discurso polêmico no qual a postura da professora se sustentou, pois ela poderia ter simplesmente introduzido a chamada e nada mais. A docente poderia ter “cobrado” aqueles mesmos sentidos da discussão, sentidos esses unos, conformados e dominantes sobre a temática, utilizando-se do discurso autoritário – o qual não abre espaço para o sujeito se dizer – e fazendo com que seus alunos repetissem sentidos cristalizados. Entretanto, observamos exatamente o contrário.

Além disso, já se torna evidente a possibilidade de os sujeitos-alunos falarem de si e, dessa forma, observarmos o conceito de subjetividade que também pretendemos investigar. Para visualizarmos um pouco mais esse falar de si, de sua família e dos sentidos com os quais o sujeito se identifica, proporcionados por uma prática de ensino pautada no discurso polêmico, traremos mais um recorte. Nele, percebemos o mesmo movimento até agora mostrado, isto é, um sujeito tentando falar desses dois lugares propostos pela professora,

quais sejam, o da sua família e o da família do outro, mas é de si mesmo que fala desde que começa a estruturar o seu dizer.

Recorte 4:

“Você acha a tua família chata?”

U nas famílias são assim:

Algumas são chatas outras são legais Você acha a tua família chata ou legal?

Eu acho a minha família legal eu amo a minha família mais as vezes as coisas mudão assim: acaba uns afalecendo igual hoje hoje o tio da minha amiga Aline morreu e o meu pai também morreu mais não importa[...]

Quando iniciamos a leitura do texto deste sujeito, deparamo-nos com um discurso que pretende distinguir as famílias umas das outras. Para isso, o sujeito toma como base os adjetivos “chata e legal”, ou melhor dizendo, “chata ou legal”. Somos levados a pensar, em um primeiro momento, na possibilidade de diferenciarmos as famílias, dividindo-as a partir de dois contrários sentidos e, para além disso, que a família do sujeito-aluno em questão faz parte daquelas denominadas como “legais” (“eu acho a minha família legal, eu amo a minha família”). Entretanto, a metade desse parágrafo de seu texto vem modificar substancialmente seu discurso: quando, ao terminar de dizer que considera sua família legal, insere um “mais” (“mas”) e rompe com a formação discursiva de família legal, na qual a sua própria família se sustentava, abrindo, com esta conjunção adversativa, a possibilidade do outro, isto é, de sua família poder ao mesmo tempo ser chata também. Isto porque “a morte” de um pai, ou de outro membro da família, faz as “coisas” que eram “legais” se “modificarem”.

A partir de tal análise podemos concluir, portanto, que é de si, de sua família que o sujeito fala desde o início. O silêncio do trecho “mais não importa” ao final do recorte provoca o sentido de que devemos sempre esquecer das coisas tristes e chatas, e pensar apenas nas alegres e legais. No entanto, o título em si, “você acha a tua família chata?”, aparenta ser algo ainda maior: uma reflexão do sujeito sobre a tristeza vivida por sua própria família, querendo dizer ao seu leitor que pense bem antes de responder tal pergunta, pois talvez sua família não seja tão chata como o sentimento que a morte do pai causou à família dele.

Tais características do recorte analisado, bem como daqueles antes expostos nos quais os sujeitos se colocavam em um conflito para

distinguir os seus sentidos de família em meio a tantos outros possíveis, permitem-nos afirmar, juntamente com Coracini (2007, p. 136), que, ao “falar/escrever, o sujeito mais se diz do que diz, isto é, o sujeito se inscreve na escritura (investindo-se nela) como traços visíveis em seu corpo”, de modo que esse falar do outro, do “toda”, significa investir-se na narrativa, na descrição de si, daquilo que lhe pertence.

O que acabamos de dizer tem em vista destituir a ideia de que só falo de mim quando me inscrevo visivelmente, demonstrando isso ao meu leitor, fato esse evidente quando escrevemos em primeira pessoa, por exemplo. Mais ainda: depõe a ideia de que escrever em terceira pessoa garante maior objetividade ao dizer do sujeito, excluindo, assim, de seu texto, marcas de subjetividade (Coracini, 1991). Relembramos, segundo a concepção de sujeito na qual nos ancoramos, que tal discussão sobre um sujeito que fala de si enquanto fala do outro tem como válida, ainda, o seu inverso: a ideia de um sujeito que fala do outro quando se propõe a falar de si mesmo – afirmativa valiosa para os próximos tópicos, nos quais nos deteremos nos sentidos por eles produzidos.

Sujeito sócio-histórico e produção de sentidos: pensando a família “legalizada”

Para além de confirmar a nossa hipótese de que o discurso polêmico se constitui como um espaço privilegiado para possibilitar a emergência da subjetividade, o conflito, caracterizado em nosso *corpus*, vem nos dar indício da inscrição dos sujeitos-alunos em uma formação discursiva legitimada socialmente. O que acontece, a nosso ver, é um movimento dos sujeitos no sentido de compreender o tema, para o qual eles sustentavam um sentido homogêneo ao final do debate com a professora, mas, ao se colocarem diante da atividade de escrita, percebem a heterogeneidade que caracteriza a temática.

Esse vai-e-vem entre o discurso sobre todas as famílias das quais o sujeito podia falar e de sua própria trouxe para o nosso material de análise a ideia de que há um conflito inerente à própria temática. E, para além disso, tal movimento dos sujeitos permite-nos perceber o lugar sócio-histórico a partir do qual eles enunciam, corroborando a nossa concepção de um sujeito perpassado pela ideologia. A fim de elucidar essa nossa afirmação, deter-nos-emos na discussão de duas formações

discursivas muito fortes em nosso trabalho: aquela do modelo “legalizado” de família e, posteriormente, a dos papéis de homem e de mulher no contexto familiar.

Ao realizar a análise completa de nosso *corpus*, deparamo-nos com a repetição de determinadas marcas linguísticas e, embora a Análise do Discurso não trabalhe com a quantidade, tal repetição, tal quantidade é interpretada como um indício de um funcionamento discursivo. Observamos que os sujeitos parecem se ancorar em um modelo bem definido de família, o qual se constitui por uma configuração familiar que a sociedade, como um todo, aprova: uma família marcada pela união, pelo amor, pela diversão, pela compreensão e carinho, pelo ser sempre “legal” e, mais que isso, que precisa ser constituída por pai, mãe, filhos e irmão para ser considerada “ideal”.

Recorte 5:

“Toda família e assim Brincalhona, amorosa, e um ajudano uns aos outros. tudo é muito legal

Meu irmão é Legal e chato e ele é um pouto atentado, minha irmã é muito legal ela é pequenininha e tem costumi de cigura a orelha

Minha mãe é muito Legal ela e Bunita, cuzinheira, amiga e companheira minha mãe eu amo, meu pai é tudo também [...]”.

Recorte 6:

“A Família legal

Toda familia é assim:

Legal feliz interessante não é chata. é super legar famílias gostam muito de sair ir ao shopping ir a muitas coisas mais e gostas muito de andar de carro.

Minha vó é uma pessoa legal e o meu vô é tamben muito legal e o meu irmão e também legal minha mãe é a pessoa que eu nas gosto e os meus tios”.

Recorte 7:

“Uma familia legal

- Minha família é assim: meu pai é divertido que parece até uma criança
- Minha mãe já é um pouco mais seria mais mesmo assim ela é legal
- Minha irmã Anna Júlia é super legal, divertida, e tem algumas coisas que ela faz que até parece gente grande.
- O meu irmão Davi não é muito legal e também não é muito chato mais mesmo assim eu gosto dele
- Eu gosto muito da minha familia minha mãe é carinhosa e por incrível que pareça a minha irmãzinha que tem apenas 2 anos também é carinhosa.

As produções, de forma geral, indicam como o leitor pode observar, por meio dos recortes, um sujeito-aluno preocupado em definir as qualidades de sua família, com pontos positivos que precisam sempre superar os negativos: uma família unida, na qual os pais dão amor e carinho aos filhos, havendo brincadeira e diversão, e tudo se demonstra como legal.

Aqui há algo que nos interessa particularmente: a recorrência, aparentemente indicando uma necessidade desses sujeitos em definir sua família como “legal”. Os recortes 5, 6 e 7 demonstram muito bem isso, pois todos os membros da família, coincidentemente (ou não!), são discursivizados pelos sujeitos como legais.

A recorrência da palavra “legal”, reiteramos, algum sentido está querendo indicar. O leitor há de concordar conosco que esta é uma palavra utilizada no senso comum para definir as coisas como agradáveis e, no caso de estar falando de uma família, tal palavra remete à necessidade de ser “feliz”, de ter “um pai”, “uma mãe” e “irmão(s)” a fim de ser considerada “legal”. Mais que isso, é preciso “gostar” de todos os membros da família, apesar das “chatices” – como o sujeito do último recorte sugere ao discursivizar sobre seu irmão.

E é exatamente aí, junto aos sentidos de uma família com pai, mãe e filhos os quais precisam se amar e se divertir sempre, que encontramos o outro lado, o outro sentido da palavra legal em nosso *corpus*: tal família legal é, na verdade, uma família legalizada; contudo, não legalizada pela lei, mas, sim, pela sociedade, por um discurso social silenciador das mazelas, das situações fora da ordem. Indicam, ainda, que esses sujeitos-alunos sabem qual modelo de família é valorizado, qual modelo de família é ideal (legal) para a sociedade na qual eles vivem.

Construindo sentidos em direção oposta à família ideal, encontramos pistas de um sujeito que reconhece a existência da separação e se posiciona a respeito dela: um sujeito que não quer sua família separada, não aceita a separação dos pais, ou da família, mesmo quando esta já aconteceu, sentidos muito recorrentes em nosso *corpus*, como podemos observar nos recortes abaixo:

Recorte 8:

“Tem família que é muito harmoniosa, tem familia que é muito separada. A minha familia é inseparavel graças a deus meu pai nunca se separou da minha mãe (...)”

Recorte 9:

“Minha família é assim:

Ela é muito simpática legal tem um pouco de feito mas tem gente, que nem tem pais mais eu tenho uma família completa [...]”.

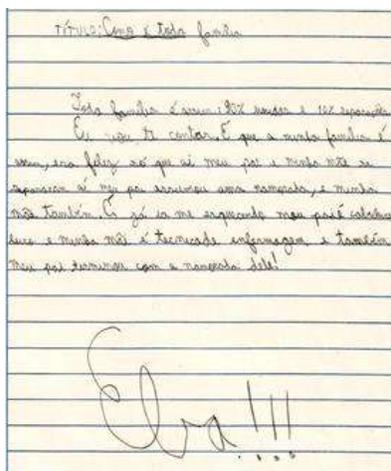
Recorte 10:

“Como é toda família

Toda família é assim: 90% unidas e 10% separações.

Eu vou te contar. É que a minha família é assim, era feliz só que ai meu pai e minha mãe se separaram ai meu pai arrumou uma namorada e minha mãe também. Á já ia e esquecendo meu pai é cabeleireiro e minha mãe é técnica de enfermagem e também meu pai terminou com a namorada dele!

Eba!!



Nos recortes 8 e 9, encontramos um sujeito-aluno preocupado com a questão da separação de pais, com a qual ele não concorda, pois tem acesso aos sentidos sobre separação na sociedade, dando “graças a Deus” por seus pais nunca terem se separado ou se vangloriando pelo fato de que, apesar dos defeitos, sua família possui a qualidade mais importante, lida no recorte como “ser um família completa”.

E é produzindo sentidos opostos aos desses recortes analisados que se apresenta o sujeito do recorte 10: iniciando seu texto com dados estatísticos – podemos assim chamar suas porcentagens sobre as famílias – este sujeito traz à tona o debate da separação. Se nos detivermos apenas aos seus dados iniciais, isto é, ao fato de 90% das

famílias serem unidas e apenas 10% delas serem separadas, podemos pensar na fala desse sujeito como representante de todas as famílias da sociedade. No entanto, ao continuar a leitura de sua produção, compreendemos o sujeito tentando falar de si, de sua família. Com o enunciado “eu vou te contar”, uma marca a qual nos remete ao discurso da oralidade, o sujeito parece se aproximar de seu leitor para explicar suas estatísticas, querendo dizer-lhe “chega aqui que eu vou explicar por que estou falando isso”.

Nesse momento, o sujeito sai do “toda família” e caminha em direção à sua própria: ao dizer que sua família deixou de ser feliz por conta da separação de seus pais (“é que a minha família é assim, era feliz só que ai meu pai e minha mãe se separaram”), ele inaugura sentidos para aquelas porcentagens trazidas no início de seu discurso, fazendo-nos entender que estar entre os 90% unidos é sinônimo de ser feliz, enquanto os 10% de separação, no qual esse sujeito se insere, não. Pelo fato de sua família fazer parte de uma minoria, o que ele não aceita, este sujeito expressa seu desejo de seus pais retomarem os laços, vontade essa reiterada pelo significante “Eba!!!”, materializado após contar-nos sobre o término do relacionamento de seu pai. E não é qualquer comemoração não: como se pode ver pela imagem, é um “Eba” em letras muito maiores das de seu texto e ainda seguido de três pontos de exclamação. Como seu dizer gira em torno apenas desse sentido negativo da separação, sentido esse muito importante para si, podemos inferir outra interpretação para o título de seu texto (“como é toda família”): o sujeito “ia se esquecendo” de contar outras coisas, focando o seu dizer apenas no sentido de separação e no desejo de que sua família seja igual à maioria das famílias, isto é, a 90% delas. Parece-nos que o sujeito quer nos dizer: “quero que minha família seja ‘como é toda a família’”.

Essa temática, transitando de um imaginário de família legal e unida, até as famílias que não se enquadram nessa formação imaginária, como vimos nos recortes analisados, pode ser ainda analisada no recorte a seguir:

Recorte 11:

“Casos de Famílias

Toda Família é assim: Legal, unida, bonita.

Quase toda família almoça e janta toda unida.

Mas tem família que é destruída pelas drogas e pela bebida.

Também tem pessoas que tem chance de ter uma família unida mas acaba perdendo ela.

Tem família que é separada pelas brigas.

Nessa produção, o sujeito desenvolve seu dizer deslocando-se da formação discursiva sustentada por ele no início. Há uma migração do termo “toda”, quando ele escreve sobre as famílias serem legais e unidas, para o “quase”, quando ele se coloca a escrever sobre os momentos de refeição feitos em família e, por fim, para o “mas”, indicando que os sentidos caminharão em outro curso, e que o sujeito dará espaço para outros sentidos a respeito das famílias. Assim, sentidos sobre drogas, bebidas e brigas são apresentados como opostos ao modelo ideal de família.

Outra análise ainda se faz possível neste recorte, tomando como base o título dado pelo sujeito a seu texto: “Casos de famílias”. O nome de sua produção faz menção, coincidentemente ou não, a um programa de TV, que na época era exibido pelo canal SBT, cujo desenrolar pode ser também correlacionado ao recorte: o programa se desenvolve com base em temáticas da família, com a participação de casais ou outros membros discutindo casos da própria ou escutando casos das outras famílias. Geralmente, são temas pautados em aspectos negativos, tais como os levantados pelos sujeitos-alunos: drogas, bebidas, separações, traições ou outras coisas as quais fazem com que a família “perca a chance de ser unida”.

No fim do programa, entretanto, observamos que aquela primeira formação discursiva retorna, visto que há sempre um psicólogo finalizando a discussão com uma “mensagem pacificadora”, propondo uma união da família, apesar das desavenças. E para além dessa correlação com o programa de TV, perguntamo-nos: a qual família mais esse texto do sujeito-aluno se refere? Que família é essa que, apesar de estar perpassada pelas brigas, drogas, pelo sofrimento, deve se amar e esquecer de todos os seus problemas? É esse o sentido dominante sobre família presente na maioria dos textos analisados.

Para completar essa reflexão acerca dos sentidos sobre família e a subjetividade permeando o discurso dos sujeitos-alunos aqui analisados, faz-se necessário o diálogo com Guerra e Trannin (2006, p. 157), autoras que, ao analisarem os discursos midiáticos sobre “meninos de rua”, afirmam:

Os discursos produzidos e veiculados pela mídia transmitem valores e crenças de uma sociedade por meio de enunciados estabilizados e, desta forma, contribui para a formação do imaginário e da subjetividade dos indivíduos. A identidade, assim, é um conceito construído continuamente em relação às representações que nos rodeiam.

E para nós se torna importante a ideia de subjetividade do sujeito como “um conceito construído continuamente em relação às representações sociais que nos rodeiam”, uma vez que nosso *corpus* demonstra exatamente aqueles “enunciados estabilizados”, aqueles “valores e crenças” bem definidos socialmente como constituintes do discurso dos sujeitos-alunos sobre o que é uma família.

Os papéis dos membros da família: sentidos sobre o ser pai e o ser mãe

Neste último tópico, traremos as análises dos sentidos produzidos pelos sujeitos-alunos acerca da formação discursiva de pai e mãe, de homem e de mulher. Aqui, também percebemos o conflito do qual falamos no tópico passado, já que é naquele mesmo movimento de aprovação social que os sujeitos-alunos estruturam seu discurso sobre os papéis de cada membro da família, conforme podemos observar nos recortes abaixo:

Recorte 12:

“Toda família e assim: O pai sai de manha toma um café e vai trabalhar a mãe cuida da casa da gente com carinho e amor [...]”.

Recorte 13:

“A mãe e cuidadosa, carinhosa sempre preocupada com a chente. O pai sempre trabalhando para não deixar faltar nada e quando a chega em casa anda brinca com a gente”.

Recorte 14:

“cada um tem sua função em casa meu pai tem de:

- não deixar faltar a coisas dentro de casa, a minha mãe te a função de:
- cuidar bem de mim e minha irmã [...]”.

Os recortes são tecidos pela formação discursiva sustentando há muito tempo, de modo hegemônico, os sentidos sobre pai e mãe, ou seja, sentidos de um pai que precisa todos os dias sair de casa e trabalhar para não deixar faltar nada, e de uma mãe que deve estar dentro de casa, cuidando do lar e dos filhos. O recorte 13 ilustra muito bem esse

imperativo social sobre os papéis de pai e mãe, na forma de uma “função”, como algo que não pode ser modificado, que precisa ser cumprido para que a família esteja em “ordem”.

Tal recorrência a formações discursivas sobre o ser homem e ser mulher nos faz questionar alguns sentidos os quais a sociedade em que vivemos vem, há muito tempo, reiterando. Nossa sociedade contemporânea abre um espaço para um discurso feminista modificando o papel da mulher na estrutura familiar: ouvimos dizer que as mulheres conquistaram sua liberdade, sua independência, podendo estudar, trabalhar, investir em sua carreira profissional e que as responsabilidades do lar se tornaram atividades a serem divididas com os homens. Mas não é bem isso que encontramos nos discursos produzidos pelos sujeitos-alunos de nossa pesquisa. Vejamos:

Recorte 15:

“A mãe tem o dever de cozinhar, limpar, cuidar do Marido e dos filhos, mas as vezes ela tem que trabalhar para sustentar os filhos sozinha.

O pai trabalha para o sustento da casa, pagar as contas e comprar comida”.

É como um “dever” que as atividades de “cozinhar e limpar” são discursivizadas, bem como as responsabilidades de cuidar dos filhos e do “Marido” – significante escrito com letra maiúscula, o que nos indica um poder deste em relação à mulher e nos remete àquela ideia antiga (será?) de uma mulher submissa ao homem. Além disso, tal construção cria o efeito de sentido de que a mulher só é “autorizada” a sair do lar quando isso for realmente necessário, isto é, quando ela for a responsável por “sustentar os filhos” na ausência do pai, mas que, mesmo assim, isso se opõe (o que o conectivo “mas” vem indicar) ao seu verdadeiro dever, antes explicitado.

Em nenhum momento são relacionados ao homem aqueles sentidos de cuidado com o lar e com os filhos: os sujeitos-alunos bem demonstram em seus dizeres que, apesar de trabalhar fora, quando ela está no lar, a mulher ainda trabalha sozinha enquanto o homem trabalha fora de casa, ou ainda, “trabalha no sofá” – como um sujeito escreveu sobre seu pai. Disso decorre um questionamento: será mesmo que as mulheres conquistaram sua liberdade? Será que a figura feminina já pode mesmo ser relacionada a algo mais que “somente à vida privada” (Pacífico; Romão, 2006)?

Recorte 16:

"[...] minha mãe se chama Valeria trabalha de dia ate anoite de dia no serviso de noite em casa.
meu pai se chama Carlos trabalha de dia e denoite trabalha no sofá [...]"

Recorte 17:

"Se meu pai diga Thcal!
Minha mãe pega o avental
Se eu do um grito
Minha mãe vira um zumbido!"

Um pai que diz "tchau" para os trabalhos domésticos não está presente no lar da mesma forma que a mãe, a qual precisa, sempre prontamente, "pegar o avental" e ainda ficar de olho no filho, educando-o: tais sentidos apontam para um lugar bem definido do que é ser pai e ser mãe. Eles nos dão indícios de que os sentidos dominantes, os quais circulam há muito tempo em nossa sociedade sobre os papéis do homem e da mulher na constituição familiar, ainda permeiam o imaginário dos sujeitos-alunos, embora haja, contemporaneamente, uma formação discursiva sustentando que tais sentidos vêm dando lugar para novos sentidos de homem/mulher, pai/mãe.

E sentidos semelhantes podem ser percebidos no recorte a seguir, quando o sujeito, convicto de que as famílias são iguais, "só mudando de endereço", põe-se a descrever um papel de mãe muito comum ao que até aqui muitos sujeitos vinham construindo, isto é, "cheio de mimos e cuidado" com o filho e com o lar, mas que, ao se propor a escrever sobre a figura de pai, ele o faz a partir de seu próprio pai, e precisa fazê-lo de forma oculta, cuidadosa, como em uma conversa informal e bem íntima, algo sugerido pelo "cá entre nós" em seu discurso a respeito de um pai ausente. Tal enunciado constrói, aqui, efeito de sentido semelhante ao que a palavra "cuidado" construiu na produção anterior:

Recorte 18:

"Toda familia é igual só muda o endereço

Toda família é assim: cheia de mimos, mãe toda cuidadosa sempre dis assim:

- Tá frio menina vai por uma blusa, você fez a lição, come tudo direitinho, toma banho, escova os dentes e vai pra cama, que Deus te abençõe e sonha com os anjos.
E cá entre nó meu pai quase não para em casa pra sustentar a familia [...]"

Como se pode ver, os sujeitos-alunos, mais uma vez, situam-se entre o conflito em ser uma família unida e harmoniosa, o que depende de papéis de pai e mãe bem definidos, e ser uma família separada, marcada por figuras maternas e paternas distintas do modelo dominante. Novamente, constatamos no discurso dos sujeitos-alunos um falar de si perpassado pelo Outro, pelo olhar social que aprova ou exclui (ou pelo menos tenta excluir) determinados sentidos: um eu que não se desvincula dos sentidos sociais, um sujeito perpassado pela ideologia e por dizeres naturalizados sobre si e, no caso, sobre sua família. Para compreendermos sua identidade, sua subjetividade, precisamos entender os sentidos enunciados pelos sujeitos, os quais se manifestam em seu discurso: são esses os referenciais sobre sujeito e sobre subjetividade que nos impulsionam e que, em nosso *corpus*, circulam de modo indiciário.

Considerações finais

Conforme apontamos na introdução, este capítulo teve a intenção de apresentar brevemente nosso movimento de pesquisa sobre a escrita infantil e a subjetividade. O ponto central de nossa investigação foi a compreensão de um ensino da língua pautado no discurso polêmico como lugar possível à inscrição subjetiva do sujeito. Em outras palavras, nossa pesquisa buscou demonstrar como uma prática pedagógica polissêmica apresenta-se como espaço privilegiado para os sujeitos-alunos poderem falar de si e dos sentidos com os quais eles se identificam.

Nosso *corpus* científico – para além do que foi possível aqui expor – demonstrou como é latente a necessidade do sujeito-criança usar a escrita para falar de si, dos seus sentidos. Encontramos um sujeito que se marca na escrita e nela encontra um lugar para demonstrar seus sentimentos, suas emoções e até fazer desabafos. Contudo, a escola, na maioria das vezes, está presa a outros sentidos, especialmente, a um ensino de língua pautado na repetição de sentidos cristalizados, na cópia como atividade de exercício da escrita, na paráfrase como único modo de “expressão” do sujeito e nas correções ortográficas e gramaticais como único modo de um professor olhar para a produção textual de seu aluno. Assim, ela tende a produzir sujeitos cada vez mais

esquivos “ao papel, à caneta e aos livros”, para os quais a escrita representa um ato massivo e revestido de tarefas escolares.

E é reiterando a nossa concepção de um ensino da Língua Portuguesa pautado em uma metodologia interessada pelos sentidos enunciados pelos sujeitos-alunos, dando-lhes a possibilidade de discursivizar acerca dos sentidos com os quais eles se identificam e permitindo-lhes criar, criticar, discutir, questionar e defender pontos de vista, que concluímos essas nossas reflexões. Um ensino da língua materna destituído de uma visão neutra de linguagem e empenhado em fazer dos sujeito-alunos muito mais do que “exímios decodificadores dos aspectos que ‘o autor quis dizer’” (Romão; Pacífico, 2006, p. 17), um ambiente escolar de leitura e de escrita voltado a encantar o sujeito pelo movimento dos sentidos, pela heterogeneidade dos discursos, pelo modo, ao mesmo tempo, integrado e distinto da linguagem: é esta a concepção de trabalho pedagógico com a linguagem por nós sustentada, a qual buscamos aqui defender por meio dos sentidos colocados em funcionamento neste capítulo.

Referências

- ANDRADE, C. D. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- CORACINI, M. J. Nossa língua: materna ou madrasta? – Linguagem, discurso e identidade. *In*: CORACINI, M. J. **A celebração do Outro**: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 135-148.
- CORACINI, M. J. C. **Identidade e discurso**: (des)contruindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- CORACINI, M. J. C. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.
- GHIRALDELO, C. M. As representações de Língua Portuguesa e as formas de subjetivação. *In*: CORACINI, M. J. (org.). **Identidade e discurso**: (des)contruindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 57-82.
- GUERRA, V. M. L.; TRANNIN, J. B. Discurso midiático: a alteridade e a construção da identidade dos “meninos de rua”. *In*: NOLASCO, E. C.; GUERRA, V. M. L. **Discurso, alteridade e gênero**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006. p. 141-166.

- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1993. (Coleção Passando a limpo).
- PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. Da cartilha ao e-mail e à peça publicitária: os portadores de texto marcando a inclusão/exclusão do sujeito na escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 313-325, 2007.
- PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. A memória e o arquivo produzindo sentidos sobre o feminino. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 73-90, 2006.
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 163-252.
- POSSIDÔNIO, J. A. **Os sentidos sobre família e o indício da subjetividade no discurso de sujeitos-alunos do Ensino Fundamental**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.
- ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. **Era uma vez uma outra história**: leitura e interpretação na sala de aula. São Paulo: Editora DCL, 2006.

PRÁTICAS DISCURSIVAS ARGUMENTATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PROPOSTA A PARTIR DO GÊNERO VÍDEO-MINUTO

Valéria Fernandes Turci

Apresentação

Este capítulo é parte de um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada *Da Ponta do Lápis às Redes Sociais: argumentação e autoria em discurso*, defendida no ano de 2020, sob a orientação da Profa. Dra. Soraya Maria Romano Pacífico, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. O objetivo foi demonstrar como se constitui a prática argumentativa de sujeitos-alunos de uma escola pública da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto, estado de São Paulo, por meio de uma proposta de trabalho com o gênero digital vídeo-minuto, solicitada a partir de discussões realizadas sobre o papel da mulher na contemporaneidade, tomando por referência a personagem Dora do livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Propusemo-nos, também, a verificar se os recursos digitais são meios facilitadores para o desenvolvimento da argumentação.

Nossos estudos estão fundamentados nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, cujo principal expoente é Michel Pêcheux. O *corpus* discutido no presente capítulo foi composto por um vídeo-minuto elaborado por sujeitos-alunos do 9º ano do ensino fundamental no decorrer do ano letivo de 2018.

Introdução

Antes de iniciarmos as discussões, consideramos importante reforçar que trataremos a leitura em uma perspectiva discursiva, que vai muito além do ato de decodificação. Nas palavras de Orlandi (2012, p. 49), “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação”.

Nessa concepção, o leitor não apreende um sentido já existente no texto, mas, sim, atribui-lhe sentidos, devendo-se considerar que há diferentes modos de realizar a leitura de um texto, o que depende das condições de produção e do lugar social que o leitor ocupa. Esses fatores fazem parte do processo de significação, já que a inscrição do interlocutor do texto em determinada formação discursiva produz diferentes leituras.

Essas considerações são necessárias às nossas reflexões sobre argumentação, tendo em vista que, de acordo com a perspectiva teórica da análise do discurso,

a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)” (Pêcheux, 2014, p. 150).

Assim sendo, a construção de uma linha argumentativa e a defesa de um ponto de vista apenas são possíveis se o sujeito tiver acesso ao que Pêcheux (1997, p. 59) denominou de arquivo, ou seja, “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”, prática que se concretiza por intermédio da leitura. Nesse sentido, o sujeito precisa ter certo conhecimento sobre o objeto discursivo, por meio do acesso ao arquivo e, com base nesse acesso, formular seu ponto de vista, o que significa filiar-se a determinada formação discursiva.

É importante destacar que a argumentação é considerada, neste estudo, como dimensão de uma prática discursiva na qual ocorre a disputa dos sentidos, e não como possibilidade de persuasão, na qual um orador específico deseja convencer seu interlocutor por intermédio de um debate, no qual há um vencedor. Conforme Piris (2016, p. 105):

[...] uma análise discursiva da argumentação fundamentada na tese não idealista da linguagem não assume as perspectivas de estudo que tratam a argumentação como um jogo de estratégias arquitetadas por um orador plenamente consciente dos usos que ele faz dos recursos da linguagem para persuadir seu ouvinte.

Nesse enfoque, o sujeito discursa a partir de uma posição social e, ao produzir seu discurso, projeta uma imagem do outro sobre si, de si mesmo ao outro, e uma imagem de si sobre si mesmo, em um jogo de formações imaginárias que faz parte da estratégia discursiva, pois regula a possibilidade de respostas e dirige a argumentação. Considerando que as relações na sociedade são determinadas histórica e ideologicamente,

o sujeito identifica-se (ou não) com seu ouvinte, antecipa-se a ele e toma sua posição perante a formação discursiva que está filiado, a qual é determinada pela ideologia.

Por conseguinte, em um contexto escolar em que apenas o professor toma a palavra, sem permitir ao estudante esse direito, o debate e a troca de ideias a respeito do objeto discursivo, as vozes dos alunos acabam sendo silenciadas, impossibilitando-lhes, assim, a construção de novos sentidos e, por consequência, a capacidade de argumentar.

Mediante essas considerações, apresentamos uma proposta de prática argumentativa no contexto escolar, fundamentada nos pressupostos teóricos elencados, a partir da discussão do papel da mulher na sociedade contemporânea e no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Cultura digital, argumentação e multimodalidade

Na atualidade, à medida em que as TDIC passaram a fazer parte das práticas sociais, a sociedade adquiriu nova configuração e o processo de ensino tornou-se mais dinâmico. Ao considerarmos o ambiente escolar, é possível constatar que as crianças já chegam à escola habituadas a novas práticas sociais de leitura e escrita que utilizam linguagem híbrida, as quais estão diariamente em circulação na internet por meio de gifs, memes, vlogs e outros gêneros digitais.

Já em 1996, em um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*, o Grupo de Nova Londres (GNL) cunhou o termo “multiletramentos”, apontando a necessidade de uma pedagogia no contexto escolar que incluísse nos currículos não somente os novos letramentos presentes na atualidade por meio das TDIC, mas também “a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (Rojo, 2016, p. 12). Dessa forma, por meio do prefixo “multi”, a intenção do grupo foi apontar a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multiplicidade de linguagens envolvida na criação de textos multimodais. Conforme Rojo, os multiletramentos:

São interativos, mais que isso, colaborativos; eles transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das

ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]; eles são híbridos, fronteirios, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo, 2016, p. 23).

Em 1999, ao refletir sobre os sistemas de educação e de formação, o filósofo e sociólogo Pierre Lévy (1999) destacou que a cibercultura trouxe mutação da relação com o saber, tendo em vista que as tecnologias “amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas” (Lévy, 1999, p. 157). À vista disso, esse novo contexto social requer da escola novas práticas pedagógicas que abordem os letramentos requeridos por essas transformações, levando os estudantes ao desenvolvimento de habilidades, por meio de práticas que envolvam o seu meio cultural, o trabalho com a diversidade de gêneros, mídias e linguagens.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam adquirir ao longo da Educação Básica, estabelece dez competências que devem ser desenvolvidas nas escolas, a partir do ano de 2020. Essas competências foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século XXI. Dentre essas competências está o trabalho com a cultura digital:

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, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2019, p. 9).

Assim sendo, é possível observar que as propostas de letramento desenvolvidas por meio das TDIC devem garantir não só o uso de dispositivos digitais como competência técnica, mas também como abordagem crítica, de modo a proporcionar aos estudantes a oportunidade de produzir sentidos por meio das práticas sociais em que estão inseridos, de modo a tornarem-se sujeitos críticos, ativos e atuantes, que vivem numa sociedade globalizada, multicultural e multissemiótica.

Em se tratando da leitura, é possível observar que, no contexto escolar, o trabalho com a literatura, muitas vezes, resume-se a fragmentos de texto disponibilizados pelo livro didático, seguidos de

questões de interpretação textual, em que se solicita, na maioria das vezes, o que o autor “quis dizer”, prática que não possibilita que os sujeitos-alunos reflitam e discutam sobre seus pontos de vista em relação à obra literária. No que tange ao trabalho com a argumentação, as propostas pedagógicas geralmente envolvem práticas que utilizam a leitura e a escrita de textos tendo apenas o papel como suporte, cujo objetivo é a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo. Nessas condições de leitura e produção textual, não há acesso ao arquivo, à discussão do objeto discursivo e à possibilidade de o sujeito identificar-se, ou não, com o que foi proposto para a escrita.

Mediante as considerações realizadas, o livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, foi escolhido para o desenvolvimento deste trabalho por retratar uma situação social muito recorrente na contemporaneidade: a situação de crianças e adolescentes abandonados. O enredo tem início com a apresentação de uma sequência de cartas enviadas ao jornal, elaboradas por sujeitos que discursam e se posicionam a partir de diferentes “lugares” sociais, ou seja, o chamado juiz “de menores”, o chefe de polícia, o diretor do “reformatório”, a mãe de um dos garotos em situação de rua e o padre. As notícias veiculadas pela mídia, tanto na época em que se passa a narrativa de Jorge Amado, quanto hoje, atendem aos interesses das classes sociais mais favorecidas economicamente, isto é, estão permeadas pela formação ideológica da classe dominante.

Nesse sentido, a leitura de Amado (2008), como toda leitura literária, permite várias interpretações, possibilitando, assim, a instauração do discurso polêmico (Orlandi, 1996). De tal modo, no decorrer da leitura, organizamos rodas de conversa e promovemos discussões sobre os pontos polêmicos e, a partir da personagem Dora, iniciamos as discussões a respeito do papel da mulher na sociedade. Esse foi o primeiro passo para levar os alunos a argumentar, a partir de textos multimodais e do uso das TDIC, por meio de uma proposta diferenciada que contemplasse o desenvolvimento dos multiletramentos.

Argumentação no contexto escolar: vídeo-minuto em questão

Iniciamos esta seção retomando nossa concepção sobre argumentação – prática discursiva na qual ocorre a disputa dos sentidos. No decorrer da pesquisa, a argumentação foi tratada nessa perspectiva,

e não como possibilidade de persuasão, nem mesmo como consenso a respeito de um objeto discursivo, cujo objetivo principal é chegar a um sentido único.

Conforme Mosca (2004, p. 27), a linguagem é instrumento de comunicação e de argumentação, “razão pela qual a argumentação é sempre situada, dando-se basicamente num processo de diálogo, isto é, de contacto entre sujeitos.” Na mesma perspectiva, Amossy e Zavaglia (2007, p. 121) consideram que “com orientação ou simplesmente dimensão argumentativa, a argumentação será sempre parte integrante do discurso em situação.” Ademais, a análise da argumentação é indissociável daquela do discurso em funcionamento:

Nem os princípios semânticos de encadeamento dos enunciados, nem as regras institucionais que conferem à fala legitimidade e poder são suficientes para dar conta da maneira pela qual a troca verbal tenta influenciar modos de ver e de pensar. A eficácia da fala deriva das modalidades segundo as quais os esquemas constitutivos do logos inscrevem-se na materialidade linguageira, no seio de um dispositivo de enunciação, dependente de uma situação de discurso que compreende componentes socioculturais e institucionais. (Amossy; Zavaglia, 2007, p. 143-144).

É importante evidenciar que, embora a língua seja requisito para qualquer processo discursivo, a teoria da AD faz uma oposição entre estrutura linguística e processo discursivo, ou seja, quando nos referimos ao discurso, não nos referimos à língua enquanto estrutura e à fala enquanto maneira individual de usar a língua; os processos discursivos se desenvolvem por meio do sistema linguístico, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes, como afirma Pêcheux:

A “indiferença” da língua em relação à luta de classes caracteriza a *autonomia relativa do sistema linguístico* e que, *dissimetricamente*, o fato de que as classes não sejam “indiferentes” à língua se traduz pelo fato de que *todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes*. (Pêcheux, 2014, p. 82, grifos do autor).

Dessa maneira, analisar o discurso implica interpretar a língua conforme as condições de produção discursivas, em determinado contexto histórico e considerando o lugar de quem fala, já que a ideologia se materializa no discurso. Assim, ao discorrer sobre produção de sentidos, os significados das palavras não são fixos, eles são produzidos mediante os lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução.

Para melhor entendermos a argumentação em uma perspectiva discursiva, é importante evidenciar, ainda, que, ao discutirmos e/ou debatermos questões polêmicas, o que marca a posição divergente de grupos antagônicos é a ideologia, já que todo sujeito se posiciona a partir de sua formação ideológica. Conforme Pêcheux e Fuchs (2014, p. 164), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”. Dessa forma é que a língua faz sentido, ou seja, no discurso dos sujeitos.

É importante evidenciar também que o sujeito discursivo não é homogêneo; seu discurso é constituído de diferentes vozes, resultantes da interação social em diferentes esferas sociais pelas quais ele circula. Assim, um mesmo sujeito pode mudar de formação discursiva se mudar sua posição ideológica.

Em razão disso, ao analisar um discurso, é necessário considerar o contexto social e a posição ocupada pelo sujeito no momento da formulação, observando as formações sociais, ideológicas e discursivas que se articulam na produção do dizer. Segundo Pêcheux (2014, p. 164), as formações ideológicas

comportam, necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas que determinam o que pode e deve ser dito [...], a partir de uma posição dada numa conjuntura”, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, inscrita numa relação de classes.

Desse modo, toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas. Somado a isso, destacamos também que todos os sujeitos envolvidos no processo discursivo têm a ilusão de que seus dizeres têm origem em si mesmos, ilusão produzida pelo esquecimento ideológico (esquecimento nº 1), que é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia (Orlandi, 1999).

Ao formular seu discurso, os sujeitos são afetados pela memória discursiva, que não deve ser entendida como memória individual, no sentido psicológico do termo, mas como uma memória social (Pêcheux, 1999), pelas filiações sócio-históricas e ideológicas e por tudo que já foi dito sobre determinado assunto.

De acordo com Orlandi (1999), ao escolhermos nossas palavras temos a impressão da realidade do pensamento, produzida pelo esquecimento enunciativo,

que nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim (Orlandi, 1999, p. 33).

Portanto, o discurso é estruturado segundo a memória discursiva e essas duas formas de esquecimento são constitutivas do sujeito. Ao considerar que as relações na sociedade são determinadas histórica e ideologicamente e o discurso é sempre produzido a partir de condições de produção dadas, definidas como as circunstâncias de um discurso, Pêcheux (2014) destaca as formações imaginárias, que “designam o lugar em que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (Pêcheux, 2014, p. 82).

Essas considerações a respeito do processo discursivo são fundamentais ao considerarmos a argumentação, pois se o sujeito constrói imagens sobre si mesmo, sobre seu interlocutor e sobre seu objeto discursivo e, do mesmo modo, seu interlocutor tem uma imagem de si mesmo, de quem lhe fala e do objeto do discurso, há a possibilidade de “antecipação”, isto é, o locutor pode colocar-se na posição de seu interlocutor, antecipando-lhe os sentidos. Nas palavras de Orlandi (1999, p. 40):

o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder.

Nesse sentido, o conceito relativo à formação imaginária é relevante ao tratar sobre a argumentação, pois as formações imaginárias fazem parte da estratégia discursiva, uma vez que regulam a possibilidade de respostas e conduzem o sujeito à argumentação, levando-o a formular seu discurso de acordo com o sentido que pretende produzir em seu interlocutor.

É fato que argumentação é condição primordial para que o sujeito, seja qual for sua posição discursiva (aluno, professor, consumidor, filho, patrão, empregado, dentre tantas possíveis), participe de forma atuante na sociedade. Todavia, tradicionalmente, as práticas discursivas argumentativas no contexto escolar, até a publicação na BNCC, geralmente começavam a ser desenvolvidas efetivamente a partir do 9º ano do Ensino Fundamental por meio do gênero dissertação, tipo de

texto que costuma ser exigido em exames de seleção para vestibulares, vestibulinhos e demais concursos ou processos seletivos.

Acrescente-se que o desenvolvimento de propostas pedagógicas, ainda presentes no contexto escolar, que fazem apenas o uso de recortes de textos descontextualizados e, não raro, desatualizados, interdita o acesso do aluno a diferentes pontos de vista sobre determinado assunto e afeta as condições de produção dos sentidos, levando os estudantes a concluírem o ensino básico sem exercer o direito à argumentação, o que lhes trará, certamente, implicações para além da escola, uma vez que não estão sendo preparados para participar discursivamente da sociedade, cujas práticas discursivas cotidianas sustentam-se (ou deveriam sustentar-se) na argumentação.

Como mencionado anteriormente, além do trabalho com a cultura digital, a BNCC trouxe a argumentação como uma das dez competências gerais que devem ser desenvolvidas nas escolas, em todos os componentes curriculares, a partir do ano de 2020:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2019, p. 9).

Por conseguinte, todos os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o período de 2020 a 2024 devem trazer temáticas que contribuam para o desenvolvimento de práticas argumentativas no ensino fundamental, iniciativa esta que consideramos um avanço, uma vez que ainda é comum o trabalho com as práticas argumentativas restrito ao componente curricular de Língua Portuguesa.

De tal modo, no desenvolvimento de propostas pedagógicas cujo objetivo é o desenvolvimento de habilidades que levem o aluno a argumentar, convém evidenciar a importância do trabalho prévio com as várias possibilidades de leitura de um texto (leitura polissêmica), pois, ao se trabalhar com uma única possibilidade de leitura (parafrástica), há consequências para a formação do leitor e do autor. É o que afirma Pacífico (2012, p. 35, grifos da autora):

Existem lugares de sujeito-leitor que assumem o que chamamos de **fôrma-leitor**, fôrma esta determinada pela ideologia dominante em cada formação social, que tem como objetivo limitar o processo de significação do sujeito, sua possibilidade

de interpretação; por isso, o sujeito leitor que assume a **fôrma-leitor** realiza uma leitura inteligível (parafrástica), em que o controle do sentido está sempre presente. Por outro lado, existem sujeitos que assumem a **função-leitor** [...] procuram compreender como são criados alguns efeitos de sentido e não outros [...]; logo o sujeito que assume a **função leitor** realiza uma leitura interpretável, polissêmica.

A autora destaca que, ao restringir a possibilidade de interpretação e produção de sentidos do sujeito-aluno, a escola “molda”, formata, encaixa-o em uma fôrma-leitor, levando-o a repetir os sentidos instituídos pela classe que detém o poder de formular determinados sentidos e colocá-los em circulação. Por outro lado, ao realizar uma leitura interpretável e polissêmica, na qual o sentido não está determinado, o leitor busca compreender o processo de produção de sentidos, podendo estranhar o óbvio, duvidar do efeito de sentido de evidência, pontos que facilitam, após a leitura e a interpretação, a construção de gestos argumentativos. Em outras palavras, o sujeito que assume a função-leitor realiza uma leitura sócio-histórica e tem mais condições para argumentar sobre dada questão.

À vista disso, do mesmo modo que Candido (2004) defende a literatura como direito humano, defendemos que a argumentação também deve ser entendida assim, como um direito humano, direito que

deve ser legitimado na instituição escolar para que o sujeito, exercendo essa prática discursiva, sinta-se no direito de tomar a palavra, de mergulhar no fio discursivo e posicionar-se acerca dos sentidos colocados em circulação na sociedade (Pacífico, 2016, p. 192).

Os percursos do sujeito na produção fílmica

A pesquisa aqui narrada foi desenvolvida no decorrer do ano de 2018, em uma escola da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto, estado de São Paulo. A instituição está localizada em um bairro residencial, onde os moradores são predominantemente de classe média-baixa.

A escola atendia, no momento da realização da pesquisa, a 718 estudantes, sendo 313 dos anos iniciais e 405 dos anos finais do ensino fundamental. Contava com uma sala de leitura, sob a responsabilidade de um professor readaptado; uma sala de vídeo com televisão e projetor;

uma sala de informática com 11 computadores e um profissional monitor de informática para assessorar professores e alunos.

Do ponto de vista metodológico, a proposta pedagógica foi realizada com três turmas de 9º ano. Cada uma delas possuía 35 alunos, totalizando 105 alunos envolvidos nos trabalhos. Todos eles possuíam *smarthphones*, o que foi um facilitador para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que o laboratório de informática da escola contava, no momento da realização das atividades, com apenas dois computadores em funcionamento. Diante disso, alguns vídeos foram elaborados na escola com o próprio celular dos alunos e com o celular do professor-pesquisador. Alguns alunos optaram por elaborar e editar o vídeo em casa, edição realizada com a ajuda de aplicativos como *Movie Maker*, *FimoraGo*, *Kinemaster*, entre outros.

A escolha por essa instituição deu-se em função de a pesquisadora ser docente na escola há nove anos. Outro facilitador foi a possibilidade de desenvolver os trabalhos com as três turmas de 9º ano, envolvendo, desse modo, um número maior de alunos. No decorrer do andamento dos trabalhos, foram encontradas dificuldades como: o laboratório de informática não comportava todos os alunos da sala de aula; dos 11 computadores, apenas dois estavam em funcionamento, não havia microfones nem ambiente adequado para gravação de voz; o *firewall* da escola bloqueava o acesso às redes sociais.

Diante desses impasses, com a autorização da equipe gestora, houve permissão para que os alunos fizessem o uso do celular para a realização das atividades pedagógicas. Nesses momentos, pudemos contar com o envolvimento dos alunos, que se revezaram no uso da sala de informática para fazer a gravação de seus vídeos, com a colaboração da equipe gestora da escola e com o apoio e dedicação do monitor de informática.

Os trabalhos tiveram início a partir da leitura do livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, escolhido com o intuito de levar nossos alunos a refletirem sobre a violência e a situação das crianças que estão à margem na sociedade, além de provocá-los a respeito desses temas, tão caros e necessários no contexto escolar. Para acesso a todo o detalhamento metodológico da proposta e dos resultados na íntegra, recomendamos a leitura da dissertação de mestrado (Turci, 2020).

No decorrer de nossa leitura, realizada semanalmente em sala de aula, ocorreu o assassinato da vereadora, socióloga e ativista dos direitos

humanos Marielle Franco, no Rio de Janeiro. A repercussão do crime, as *fake news* divulgadas a respeito da vítima, o aumento do número de casos de feminicídios atrelados a uma postagem de uma aluna da escola nas redes sociais sobre infelicidade, em razão da insatisfação com seu corpo, levaram-nos, por meio da personagem Dora, a promover reflexões também acerca do papel da mulher na sociedade.

Além do livro *Capitães da Areia*, realizamos a leitura de reportagens e capas de revista que tratavam dessa temática. A partir desse arquivo, buscamos discutir e debater como a mulher foi discursivizada no decorrer da história e qual o papel que ela desempenha na sociedade contemporânea. Discutimos também o padrão de beleza imposto pela mídia e quais sentidos circulam, na sociedade, sobre ser mulher branca, ser mulher negra e sobre a necessidade de estar dentro do padrão de beleza imposto pela sociedade/mídia.

Destacamos que a leitura de Amado (2008) foi realizada na íntegra, em sala de aula, durante o primeiro e o segundo trimestres letivos do ano de 2018. Na sequência de cada capítulo, eram realizadas rodas de conversa com o intuito de levar os alunos a discutirem a respeito das ações dos personagens, colocando em evidência seus pontos de vista. Dessa maneira, foi realizada uma leitura polissêmica de todo o livro, permitindo que os gestos de interpretação e de argumentação acontecessem, em sala de aula. Em diversos momentos, eles tiveram posições distintas a respeito de várias situações e puderam considerar a posição do outro ao elaborar seu discurso.

De acordo com as considerações de Orlandi (2012), a leitura apresenta uma complexidade de elementos distintos que levam à significação de qualquer texto, processo em que entram determinações de natureza histórica, social, linguística, ideológica etc. Desse modo,

a atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos *leitura parafrástica*, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor), e o que denominamos *leitura polissêmica*, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto (Orlandi, 2012, p. 14, grifos da autora).

Pelo fato de ser permeada de relações de forças, as quais estão relacionadas às formações ideológicas em que estão inscritos cada leitor, os sentidos construídos por Amado (2008) possibilitam a instauração do discurso polêmico (Orlandi, 1996). De tal modo, no decorrer da leitura,

organizamos rodas de conversa e promovemos discussões sobre os pontos polêmicos.

Para isso, convidamos os alunos ao debate, à realização de gestos de interpretação dos sentidos em sua opacidade e selecionamos aqueles que se propuseram, voluntariamente, a participar da discussão. Com o objetivo de que os sujeitos-alunos organizassem suas ideias, solicitamos, primeiramente, uma produção textual escrita, por meio da seguinte orientação:

Recorte:

(SP) - Baseando-se na leitura de *Capitães de Areia* e em tudo que discutimos sobre o papel da mulher na sociedade, você deverá elaborar um texto, posicionando-se em relação à seguinte afirmação: “Que mulher é essa que faz história no século XXI? O que pode e deve ser dito sobre ela?”

O último passo de nosso trabalho de constituição do *corpus* foi a proposta de produção do gênero vídeo-minuto com uma narrativa acerca do tema Mulher e Sociedade. Os critérios para apreciação do vídeo-minuto foram: abordagem temática, sequência narrativa, sonoplastia, qualidade da imagem e criatividade. Essa proposta nos permitiu observar como os sujeitos-alunos produziram gestos argumentativos por meio de diferentes linguagens.

Consideramos que toda materialidade significativa produz sentidos, e, como já dissemos, o texto não verbal ainda é pouco valorizado e solicitado nas escolas. Orlandi considera que o sentido tem uma matéria própria para significar, não significa de qualquer maneira. Para a autora:

Entre as determinações – as condições de produção de qualquer discurso, está a de própria matéria simbólica: o signo verbal, o traço, a sonoridade, a imagem etc. e sua consequência significativa. Não são transparentes em sua matéria, não são redutíveis ao verbal, embora sejam intercambiáveis, sob certas condições (Orlandi, 1995, p. 39).

Nessa perspectiva, a imagem, o som, as cores, a escolha da melodia e da música significam nos vídeos-minuto produzidos por nossos alunos e produzem gestos argumentativos e de autoria.

Gestos de análise

Na sequência, trazemos recorte de sequência fílmica de vídeo-minuto produzido por quatro sujeitos-alunos a partir do tema: “O papel da mulher na sociedade contemporânea”.

Figura 1 – Recorte de telas de vídeo-minuto elaborado a partir de imagens disponíveis no banco de imagens do buscador Google.



Fonte: Estudantes do 9º ano C, que pode ser visualizado por meio do link: <https://youtu.be/I5PlmGJg5vE>

O vídeo-minuto tem início com o título “A mulher na sociedade” e o uso de fotos elaboradas com textos multissemióticos e dispostas em sequência para produzir o efeito de movimento. Como fundo musical, os sujeitos-alunos escolheram a canção *Scars to your beautiful*, composição de Alessia Cara, Warren Felder, Coleridge Tillman e Andrew Wansel, lançada em 2016, cuja letra aborda a questão da autoestima, a pressão social relacionada à aparência física, suas consequentes cicatrizes, a necessidade de atender aos padrões de beleza e, também, encoraja a mulher a superar essas pressões sociais.

Destacamos que, na parte central da primeira imagem da sequência fílmica, os sujeitos-alunos iniciaram o vídeo apresentando um recorte do mapa do Brasil, desenhado por eles, e, ao redor do mapa, a imagem de uma mulher em sofrimento envolta por escritos à mão com dados estatísticos dos crimes relacionados à mulher: “Somos um país com o maior índice de violência contra a mulher”; “A cada sete segundos uma mulher é vítima de violência física”; “Cerca de 70% das vítimas são crianças e adolescentes”; “Um estupro a cada 11 minutos”. Dados utilizados, provavelmente, para sensibilizar os seus interlocutores e para sustentar o fio argumentativo contra a violência praticada sobre as mulheres.

Na sequência, os recortes, desenhados por eles, com imagens de uma mulher que está com sobrepeso e uma mulher negra com cabelo crespo, além de recortes com os dizeres: “Além disso, vivemos em uma sociedade cheia de ‘PADRÕES’”, “Oprimindo quem é diferente”, “Por que você não faz uma dieta?”, “Tá dando pra ver seus ossos”, e “Pra uma negra até que você é bonita”. Formulações discursivas que mobilizam o sentido de discriminação e opressão e argumentam contra a formação discursiva dominante na sociedade que impõe padrões de beleza e sustenta preconceitos contra mulher, negros, obesidade, dentre tantos outros.

Ressaltamos que “os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentido que produzimos em condições determinadas” (Orlandi, 1999, p. 28). Assim, produzem sentidos, como em “Pra uma negra até que você é bonita”, cujos efeitos possibilitam interpretações que, de acordo com dada formação discursiva, as mulheres negras são feias. Ademais, evidenciam a opressão sofrida pela mulher em seu cotidiano, seja na escola, no trabalho, na rua, no seu convívio social, reproduzidas e naturalizadas pela sociedade.

Dando sequência ao fio argumentativo, os sujeitos-alunos trazem recortes escritos à mão com os dizeres, “Mas, a cada dia que passa a

mulher vem conquistando mais espaço!!”, “E sua independência”, além de recortes de mulheres desempenhando a função de engenheira e de médica. Na mesma tela, a imagem de uma nota de dólar, moeda estadunidense.

Observamos que o uso da conjunção argumentativa “Mas” cria o efeito de sentido de oposição entre o passado e o presente, ou seja, que essa situação pode mudar, deve haver resistência feminina, uma vez que, na contemporaneidade, muitas mulheres desempenham com sucesso e reconhecimento profissões antes só exercidas por homens, o que é reforçado com o uso de dois pontos de exclamação.

No que se refere à presença da imagem da moeda estadunidense compondo o texto, isto é, o objeto empírico de análise no qual os discursos circulam, interpretamos que o argumento possivelmente foi utilizado para corroborar a ideia de que muitas mulheres já têm esse reconhecimento fora do país, além de evocar sentidos sobre os sujeitos-alunos contemporâneos, capturados pelo discurso neoliberal, que prega que o sucesso em uma profissão está relacionado ao dinheiro e, no caso, a moeda valorizada mundialmente é o dólar.

Os autores do vídeo finalizam com recortes escritos à mão, no qual formulam “Por isso, devemos nos unir contra o preconceito e a desigualdade”, “Seja a melhor versão de você mesmo”, junto a imagens de mulheres, branca e negra, representando a diversidade. Para sustentar a defesa da argumentação em favor das mulheres, da união, do amor e da diversidade, os sujeitos-alunos recorrem a outras manifestações de linguagem, apresentando recortes de coração e rosas vermelhas e de pessoas com as mãos dadas, posto que, como nos ensina Orlandi (1995), toda materialidade significativa produz e reclama gestos de interpretação.

É possível constatar que o modo como os sujeitos-alunos dispõem, no vídeo, formulações que circulam no senso comum, relacionadas ao racismo e ao sobrepeso – sentidos que não estão de acordo com o padrão estipulado socialmente –, produz uma argumentação cujos efeitos apontam para sujeitos que se identificam com uma formação discursiva feminista, contrária ao machismo e aos padrões determinados pela mídia, os quais estão inscritos em formações discursivas dominantes na sociedade, conforme podemos constatar em “vivemos em uma sociedade cheia de ‘PADRÕES’”. Destacamos o uso das letras maiúsculas, que reforçam o fio argumentativo de crítica ao sofrimento feminino e à

exclusão de mulheres que estão fora de algum padrão, de determinadas práticas sociais.

Considerações finais

Com o objetivo de instaurar o discurso polêmico (Orlandi, 2016), garantindo, assim, o direito dos alunos à interpretação, à argumentação e à construção de novos sentidos, procuramos desenvolver nosso trabalho por meio de diversas atividades que incluíssem práticas discursivas argumentativas e(m) eventos de multiletramentos. Consideramos que a argumentação reclama que o sujeito trabalhe o interdiscurso no intradiscurso, mobilizando os sentidos já construídos para tecer, na ilusória tentativa de controle, a argumentação, dizemos ilusória porque não nos referimos a um sujeito cartesiano, suposto dono do seu dizer. Nessa perspectiva, criamos possibilidades diversificadas de trabalho com a linguagem, empenhando-nos para que as condições de produção em sala de aula possibilitassem que, após a leitura, os sujeitos-alunos estranhassem o óbvio, duvidassem do efeito de evidência, pontos importantes, em nosso entendimento, para a prática da argumentação.

Conforme já dissemos, em concordância com Mosca (2004), a argumentatividade faz parte de toda atividade discursiva, pois argumentar pressupõe considerar o outro, considerar a interação e a reação do sujeito diante de propostas e possibilidades que lhe são apresentadas. Implica, ainda, a possibilidade de discussão dos interlocutores frente ao objeto discursivo.

Dessa maneira, por meio de todo o trabalho realizado e da análise dos recortes que constituíram nosso *corpus*, pudemos constatar também que o direito à argumentação foi legitimado, haja vista que os sujeitos-alunos se posicionaram acerca dos sentidos que estão em circulação na sociedade. E, com base nas leituras e nos gestos de interpretação realizados, tiveram a oportunidade de produzir sentidos de acordo com suas filiações ideológicas.

Constatamos, ao compararmos os discursos realizados no espaço virtual e na sala de aula, que não foi somente o uso da tecnologia que influenciou o desenvolvimento da argumentação, mas, sim, as condições de produção da leitura e interpretação proporcionadas aos sujeitos-alunos. Isto é, acesso ao arquivo, relação dos interlocutores sustentada pelo direito às práticas de argumentação, a escolha dos livros de

literatura realizada pelos próprios sujeitos-alunos e a construção de um site. Sendo assim, comprovamos que não foi somente a mudança de espaço discursivo ou de suporte que possibilitou o direito à argumentação aos sujeitos dessa pesquisa.

Desse modo, o resultado de nossa pesquisa reforça a importância das condições de produção do trabalho com a leitura polissêmica na escola, de forma que ela desperte prazer, possibilidades de construção de sentidos em relação ao outro, o trabalho do interdiscurso no intradiscurso, autorizando, assim, os sujeitos-alunos a dizerem e a ocuparem a posição discursiva de sujeito que pode argumentar e ser autor do seu dizer. Posto isso, desejamos que os resultados contribuam para novas possibilidades de trabalho com a leitura no contexto escolar, que propiciem novas práticas de letramento e a inclusão da cultura digital no contexto da escola pública.

Referências

- A MULHER na sociedade. Vídeo-minuto elaborado por alunos do 9º ano C da EMEF Anísio Teixeira. Ribeirão Preto: EMEF Anísio Teixeira, 2020. 1 vídeo (1:42 min). Publicado pelo canal Valeria Turci. Disponível em: <https://youtu.be/I5PlmGJg5vE>. Acesso em: 31 out. 2023.
- AMADO, J. **Capitães da areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- AMOSSY, R.; ZAVAGLIA, A. O lugar da argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 9, p. 121-146, 2007. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i9p121-146>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59776>. Acesso em: 31 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 mar. 2020.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 2004. p. 169-191.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MOSCA, L. L. S. (org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas, 2004.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido de ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 35-47, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914/6517>. Acesso em: 31 out. 2023.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 1999.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

PACÍFICO, S. M. R. O direito à argumentação no contexto escolar. *In*: PIRIS, E. L.; OLÍMPIO-FERREIRA, M. (org.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 191-212.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria nas redações de universitários**: discurso e silêncio. Curitiba: Appris, 2012.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In*: ACHARD, P. *et al.* (org.). **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 57-67.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). *In*: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 159-249.

PIRIS, E. L. A argumentação numa perspectiva materialista do discurso. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 97-121, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v29i2p97-121>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/120008>. Acesso em: 31 out. 2023.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 11-31.

TURCI, V. F. **Da ponta do lápis às redes sociais**: argumentação e autoria em discurso. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2020. 151 p.

LEITURA E ESCRITA EM DISCURSO: SENTIDOS PRODUZIDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Cátia Fátima Nunes Santana Alves

Apresentação

O presente capítulo tem por objetivo investigar marcas de autoria e subjetividade dos sujeitos-alunos em produções textuais, a fim de levar a uma reflexão sobre a imagem do que é o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e analisar como se dá a argumentação nos discursos examinados. Foram analisadas as produções textuais realizadas por alunos do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola pública. A pesquisa está ancorada na Análise de Discurso pecheutiana e na teoria sócio-histórica do letramento.

Introdução

O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. (João Guimarães Rosa, 1994, p. 24-25)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um segmento de ensino, complexo que traz consigo o “legado” da Educação Popular advinda dos Movimentos Populares de Educação que retratam a luta e os embates por direitos iguais para todos. Representa resistência, pois advém de movimentos sociais, fruto de lutas por igualdade de direitos em um país em que os recursos financeiros são direcionados, com prioridade, ao ensino fundamental, que abrange a faixa etária dos sete aos 14 anos. Desse modo, o Estado negligencia o acesso de jovens e adultos a uma educação de qualidade, direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9394/96) e pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1996, 2016).

Ao pensarmos na democratização do ensino, percebemos que existe um longo caminho a ser trilhado a fim de proporcionar melhores condições de ensino aos sujeitos-adultos, posto que os altos índices de analfabetismo, a evasão escolar, a exclusão e a baixa escolaridade da população ainda são “graves” indicadores de que estamos longe da garantia universal do “direito à educação para todos”.

Sendo assim, as mudanças na Educação, notadamente na modalidade de jovens e adultos, serão possíveis a partir da mudança de concepção tradicional de ensino centrada na figura de autoridade do professor e na transmissão de conteúdos muitas vezes descontextualizados. É necessário haver uma “reconfiguração” desse segmento de ensino, a fim de reconhecer as trajetórias e vivências desses sujeitos e seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, tratar da “heterogeneidade e da diferença” desses sujeitos permite reconhecer, a partir de suas trajetórias e experiências, o modo como “significam e materializam suas práticas” (Vóvio; Kleiman, 2013, p. 190).

Sabemos que a língua é uma prática social que se manifesta no/pelo falante. Isto posto, surgem alguns questionamentos que nos causam inquietações: como se dá a assunção da autoria por esses sujeitos-alunos que acessam a escola tardiamente? É possível exercer a subjetividade em seus escritos na atualidade? É possível dizer que a escrita transforma as relações sociais?

Com o intuito de analisar essas questões é que realizamos a pesquisa que será apresentada no presente capítulo. Este estudo está ancorado na teoria da Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux na década de 1960, na França, doravante AD, e tem por pilares o marxismo, a psicanálise e a linguística. Essa tríade torna possível uma análise dos efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos-alunos desta pesquisa.

Os participantes da pesquisa, 22 sujeitos-alunos, eram adultos que possuíam entre 20 e 50 anos de idade, cursavam o 3º termo (correspondente à 3ª série regular) do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos. A EJA tornou-se um espaço de diversidade cultural e, também, etária, visto que se constitui tanto de jovens que não tiveram uma passagem bem-sucedida na escola, ou foram excluídos do ensino regular e “carregam consigo o estigma de alunos-problema”, como por sujeitos adultos ou idosos.

Devido à pandemia da COVID-19, que provocou o isolamento social, os encontros para a realização da pesquisa foram realizados em ambiente virtual, por meio do aplicativo do Centro de Mídias, criado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) de São Paulo. Por se tratar de ensino noturno, remoto em virtude da pandemia e ter horário reduzido, a pesquisa foi realizada em três dias subsequentes, nas aulas de Língua Portuguesa ministradas pela professora que também é a pesquisadora. A professora-pesquisadora solicitou aos sujeitos-alunos que discursivizassem sobre a relação que mantêm com a escrita. Ao final dos encontros, ainda de forma remota, a fim de proporcionar uma reflexão sobre os textos verbal, escrito e fílmico apresentados, propusemos o seguinte questionamento: *“É possível dizer que a escrita transforma as relações sociais?”*

Práticas de escrita na escola

A escrita, sendo um instrumento de poder que está atrelado à educação formal, deve ser pensada por meio de um processo que leve à participação dos sujeitos nas práticas sociais perpassadas por essa modalidade de linguagem, respeitando-se a constituição da subjetividade que se dá na linguagem. De acordo com Tfouni (1988, p. 17), a ausência e a presença da escrita “em uma sociedade” são aspectos relevantes que atuam simultaneamente como causa e consequência “de transformações sociais, culturais e psicológicas, às vezes radicais”.

Tfouni (1994, p. 53) acrescenta que

a escrita, a mais perfeita criação humana é, portanto, relativamente recente, e é somente a partir de seu aparecimento que a história do homem pôde começar a ser contada e recuperada [...].

A autora ainda argumenta que “[...] a escrita está associada desde suas origens [...] ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais [...]” (Tfouni, 1997, p. 13).

Os trabalhos de Aquino (2010), Bessa (2018) e Silva (2019) acerca da escrita têm sido, em sua maioria, sobre o uso científico que o sujeito faz dela. No entanto, nosso trabalho tem o intuito de trazer essa discussão para a Educação Básica, notadamente para a EJA, visto que essas questões nos inquietam, especialmente, em nossa prática em sala de aula.

Segundo Pereira (2011), o sujeito da escrita, em oposição ao sujeito da oralidade, tem a ilusão de poder escrever o que pensa, não levando em conta a sua relação com a exterioridade. Dessa forma, sua relação com a língua, enquanto escrita, tende a se comprometer, visto que o sujeito do letramento não é necessariamente o sujeito da escrita, nem da oralidade, uma vez que o sujeito do letramento pode ou não estar alfabetizado.

Quando a alfabetização ocorre em idade tenra, a imersão no mundo da escrita, na maioria das vezes, faz-se sem pressão social, pedagógica ou familiar, e a escrita vai se desenvolvendo por meio dos eventos de letramento que estão presentes nas várias instituições sociais, não exclusivamente na educação formal. No entanto, quando se refere a adultos, essa imersão já conta com entraves relativos à resistência e preconceito, pois, muitas vezes, os adultos negam sua condição de aprendiz daquilo que julgam “tarde demais” para aprender. A escrita é um desses grandes desafios para o adulto que frequenta a EJA.

A apropriação correta da escrita se faz necessária à medida que os sujeitos-alunos avançam nos anos escolares, já que o desenvolvimento da escrita convencional será exigido no cotidiano, ao escreverem textos formais. Não dominar o código escrito pressupõe exclusão, discriminação. Observa-se que a maioria dos alunos da EJA se sente insegura ao produzir seus próprios textos, principalmente, porque as aulas de Língua Portuguesa têm se tornado um espaço em que a relação com o conhecimento se dá de forma conservadora e tradicional, desconsiderando que a subjetividade se dá pela linguagem, e, também, que o dizer deve ter sentido para os interlocutores do discurso.

Cabe ao professor, no ensino da língua materna, possibilitar que o sujeito aprenda a escrever as suas palavras e não seja um escrevente da palavra de outro (Riolfi, 2003, p. 48), já que, segundo a autora, deve-se compreender o “trabalho de escrever”

como momento privilegiado de alteração da posição subjetiva do aluno, que, para ter acesso ao trabalho da escrita, precisa radicalizar sua posição subjetiva, tornando-se leitor e crítico da parte de si mesmo que, antes de transcrita inadvertidamente no papel, era desconhecido.

Os sujeitos-alunos da EJA não têm acesso a uma educação de qualidade, nem há uma preocupação com os conteúdos das disciplinas ministradas nesses cursos, principalmente, no que diz respeito ao

desenvolvimento das práticas de escrita na disciplina de Língua Portuguesa.

Segundo Gnerre (1994, p. 10), “a maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela ‘norma pedagógica’ ali ensinada”. A escola prioriza o ensino da norma culta da língua portuguesa, considerada pelos falantes como língua de grande prestígio social, de poder e a legítima como sendo a maneira ‘correta de falar’. É comum ouvirmos discursos de sujeitos interpelados pela ideologia dominante que se filiam à formação discursiva dominante, e, assim, repetem que a norma-padrão, “conservadora”, “tradicional” deve ser ensinada na escola por ser um “instrumento de ascensão social”, e, com base nesse discurso, produzem sentidos de exclusão e discriminação.

De acordo com Bagno (2015, p. 282), “uma escola democrática e democratizadora tem de respeitar a diversidade linguística e impor esse respeito na formação de seus alunos”. O autor complementa que “toda variedade linguística é também o resultado de um processo histórico próprio, com suas vicissitudes e peripécias particulares” (Bagno, 2015, p. 74). Ao valorizar uma variedade linguística e estigmatizar as demais, emitimos “um juízo de valor sobre os falantes dessas variedades, usando as diferenças linguísticas como um pretexto para a discriminação social dos indivíduos” (Abaurre, 2000, p. 6).

Ademais, a autora afirma que a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em constante mudança e exige uma atualização individual dos sujeitos para que acompanhem essas mudanças (Tfouni, 1997). Dessa forma, de acordo com Tfouni (1994, p. 62), “os conhecimentos não são compartilhados de forma homogênea, são *distribuídos socialmente*”. É possível perceber, de um lado, a “participação eficaz” dos que dominam a escrita e, de outro, os marginalizados, que não têm acesso a esse conhecimento.

Além disso, “a escrita pode, muitas vezes, representar a ameaça de destruição de um sistema político”, notadamente, em sociedades com alto índice de desigualdade, e onde há uma tentativa de imposição do juízo de uma classe sobre outra ou, ainda, onde um povo “mais forte tenta subjugar outro, mais fraco” (Tfouni, 1994, p. 54).

Não podemos pensar na alfabetização como um processo mecânico, que se resume à aprendizagem de habilidades relacionadas à

leitura e escrita, visto que seria injusto pensar que como a “aquisição da escrita leva ao raciocínio lógico, então, quem não sabe ler e escrever não é capaz de ‘raciocinar logicamente’” (Tfouni, 1988, p. 20). Cabe dizer que a alfabetização tem a ver com a história do sujeito, não é técnica; por isso, as questões de ensino da escrita não podem reduzir-se a métodos de alfabetização.

Todavia, aspectos do letramento, enquanto processo sócio-histórico, podem ser investigados sem que seja necessário considerá-lo junto à alfabetização e à escolarização, já que o letramento diz respeito ao modo como os sujeitos participam das práticas sociais perpassadas pela escrita, o que pode acontecer de forma simultânea, ou não, com a escolaridade (Tfouni, 1997). Ressaltamos que, como apontam Tfouni, Pereira e Assolini (2017, p. 58),

o letramento, concebido a partir de uma perspectiva sócio-histórica, concentra-se nos aspectos amplos do social, investigando as demandas, mudanças sociais e discursivas que ocorrem inevitavelmente em uma sociedade, quando se torna letrada.

É importante entender que a alfabetização é “afetada pelas práticas discursivas de letramento, vivenciadas socialmente pelo sujeito” (Tfouni; Pereira; Assolini, 2017, p. 58), e, sendo assim, é importante valorizar as experiências, as histórias e as vivências dos sujeitos- alunos da EJA, posto que não há uma preocupação com as “diferenças sociais e individuais”, nem tampouco com “as condições de produção” em que se dão “as práticas sociais letradas que exigem o domínio da escrita” (p. 59).

Tfouni (1994, p. 64-65) acrescenta que

a marginalização também é produzida pelo letramento, assim como a participação. E uma das práticas discursivas que marginalizam, especialmente os analfabetos, é aquela do discurso “objetivo, lógico e formal”, materializado nas formações discursivas “científicas” de maneira geral, as quais, por sua vez, são produzidas predominantemente pela escola.

Segundo a mesma autora, “letramento é um continuum”. Dessa forma, evitamos os estereótipos resultantes da utilização das categorias “letrados” e “iletrados” e, respectivamente, “alfabetizado e não alfabetizado”. Vale dizer que “letramento, escolarização e alfabetização” são processos indissociáveis (Tfouni, 1988, p. 19).

Ao tratar sobre letramento é importante reconhecer tanto características orais no discurso escrito, quanto traços de escrita no discurso oral (Tfouni; Pereira; Assolini, 2017), especialmente quando tratamos da EJA, cujos sujeitos-alunos passaram longos anos da vida usando a oralidade na maioria de suas práticas sociais. O discurso oral é perpassado por características do discurso escrito (Tfouni, 1997). Contudo, essa mesma autora aponta que, segundo alguns autores, existiriam “usos orais e usos *letrados* da língua”, e estes seriam separados, isolados, caracterizando a grande divisa. Essa tese pressupõe “características marcadas para as modalidades orais e as modalidades escritas de comunicação” (p. 34). Segundo a teoria da grande divisa, há uma separação radical entre oralidade e escrita, o que reforça o preconceito contra aqueles que não dominam a escrita, ou têm um conhecimento que não atinge a chamada língua padrão, com as leis e regras gramaticais, como é o caso da maioria dos sujeitos-alunos da EJA.

Tfouni, Assolini e Pereira (2019, p. 1) apontam que é comum alguns autores utilizarem “sem a menor censura, a palavra -‘iletrado’- para nomear os analfabetos da sociedade moderna”, adjetivo criticado por esses autores que,

pensando em falar em letramento, estão, na verdade, defendendo a grande divisa e fazendo nossos analfabetos retornarem à posição das tribos primitivas, as quais não possuíam escrita – estas, sim, iletradas. Na sociedade moderna não existem iletrados; existem *mais* ou *menos* letrados.

Com base na grande divisa, Street (2014), assevera que há dois modelos de letramento, o modelo autônomo e o modelo ideológico. Pereira (2011, p. 25), a partir de Street, pontua que o modelo autônomo do letramento é considerado um retorno das teorias da grande divisa, porque ainda vê a escrita como objeto neutro, fechado em si mesmo, ligado ao avanço cognitivo e ao progresso individual e coletivo. Entretanto, os teóricos do modelo ideológico de letramento determinam que a escrita é um “instrumento político de poder” atravessada por processos sócio-históricos (...) (Pereira, 2011, p. 25). É válido dizer que os autores que defendem a teoria da grande divisa creem numa superioridade da escrita em relação à oralidade. Dessa forma, tem-se a ideia de que o letramento estaria relacionado, exclusivamente, aos textos escritos.

De acordo com Street (2014, p. 38), pela teoria da grande divisa, “os ‘iletrados’ são fundamentalmente diferentes dos letrados”. Isso implica dizer que aquisição de habilidades cognitivas e raciocínio lógico têm relação com aquisição do letramento. Segundo essa concepção, presume-se que os “iletrados” não são críticos, não refletem sobre a natureza da língua e são mais passivos. Diante disso, segundo Street (2014), é fundamental tornar “letrado os iletrados”, a fim de que sejam mais críticos e menos passivos, libertando-os da “opressão” e da “ignorância”.

Existe uma visão preconceituosa de que o analfabetismo é um estigma da sociedade. Os meios de comunicação costumam afirmar que os “analfabetos se esquivam de atividades escritas ou que perambulam pela cidade” (Street, 2014, p. 34). Todavia, essa situação, isto é, não estar alfabetizado, não deve ser discursivizada como se o problema fosse o/do sujeito, como se ele sofresse de alguma doença ou deficiência. Street (2014, p. 35), com base em Fingerest (1983), pontua que “algumas comunidades desenvolvem redes de intercâmbio e interdependência em que o letramento é apenas uma habilidade entre várias outras que permite permuta”, por exemplo, um mecânico analfabeto pode trocar sua habilidade com um vizinho que sabe preencher um formulário. O autor acrescenta ainda que “falar de analfabeto não só não faz sentido intelectualmente, como também é social e culturalmente nocivo” (Street, 2014, p. 35).

Partilhando do mesmo posicionamento, podemos dizer que é fundamental desmistificar essa ideia perversa, além de “temerária” de que “os ‘analfabetos’ são ignorantes, ‘carentes’, ingênuos, incompetentes e preguiçosos” (Schwartz, 2012, p. 32). A autora argumenta que esses sujeitos não passaram “incólumes pela cultura escrita”, visto que desenvolveram temas relacionados ao mundo do trabalho e foram capazes de desenvolver estratégias, a fim de realizarem atividades práticas do cotidiano.

Tendo em vista o que afirma Vieira Pinto (2000), a condição de sujeitos iletrados que, comumente, é atribuída aos sujeitos-alunos da EJA, é uma questão a ser discutida pela escola, que não pode apagar a singularidade e a subjetividade dos sujeitos-alunos, que, certamente, são constituídas diferentemente, na infância, na juventude e na idade adulta. Além disso, destacamos, mais uma vez, o equívoco do uso de iletrado, pois sabemos que, segundo Tfouni (1995, p. 23),

[...] o termo iletrado não pode ser usado como antítese de letrado, isto é, não existe nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”.

Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe, de fato, nas sociedades industriais modernas, são “graus de letramento”, visto que podemos ter sujeitos letrados e alfabetizados e também letrados e não alfabetizados.

Diante do que discute a autora, é importante observarmos que o sujeito-aluno da EJA, na maioria das vezes, já chega à escola com um grau de letramento satisfatório, ou seja, é capaz de utilizar a leitura e a escrita nos mais diferentes contextos para suas práticas sociais. No entanto, sua falta de contato com a língua formal, oral e/ou escrita, faz dele um sujeito inseguro para ocupar a posição discursiva de sujeito-aluno, o que, conseqüentemente, pode fazer com que ele não se sinta autorizado a dizer, a disputar os sentidos, já que a escrita ainda lhe é um desafio. A esse respeito, é importante ressaltar que em nossa prática pedagógica temos encontrado muitos casos de aversão à escrita e à leitura, pois essas práticas de linguagem circulam no imaginário de tantos adultos não alfabetizados apenas como objeto de desejo, visto que em suas formações sociais essas práticas são vistas como privilégio.

Criticamos essa situação em que é colocado, discursivamente, o sujeito-aluno, adulto, que frequenta a EJA. Não concordamos com que ele seja imaginado no lugar do vir a ser; ao contrário, defendemos que ele seja, porque, de fato ele é sujeito de linguagem, de leitura e de escrita no agora, que possa exercer a autoria, que se responsabilize, mesmo que ilusoriamente, como dono do seu dizer (Pêcheux, 1995, 2014). Por isso, debruçamo-nos nesta pesquisa, a fim de trazer visibilidade às questões que ainda se encontram opacas e interditas em relação à leitura e à escrita na EJA.

Sentidos produzidos na EJA em análise

O trabalho de análise consistiu em interpretar as marcas linguísticas e os sentidos possíveis a partir da escrita dos sujeitos-alunos adultos, uma vez que, para a AD, o trabalho do analista deve ser a construção de um dispositivo de interpretação que, para Orlandi (2015), procura ouvir, no sentido pecheutiano, no discurso do sujeito, os sentidos que ele produz, o que só é possível por meio de pistas, segundo Ginzburg (1989).

Nesta pesquisa, foram analisados os discursos materializados na escrita dos sujeitos-alunos do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos a partir do contato com diferentes materialidades linguísticas, a saber, o conto “Famigerado” (2001), de Guimarães Rosa, e os filmes “Central do Brasil” (Central, 1998) e “Narradores de Javé” (Narradores, 2002).

As análises foram feitas a partir dos recortes dos textos escritos pelos sujeitos-alunos. Os textos se constituíram a partir de uma reflexão sobre a questão “É possível dizer que a escrita transforma as relações sociais?”. Solicitamos aos alunos que discursivizassem sobre a possibilidade da escrita ser um elemento de transformação das relações sociais.

Sujeito A

Recorte 1

Sim, transforma, e muito. Também nos ajuda a ter um emprego melhor.

Recorte 2

O mais importante que eu acho ao saber ler e escrever é aprender as coisas do jeito certo sem ser enganada.

Recorte 3

Estou dando continuidade nos meus estudos, porque quero aprender a escrever certo. Pode ver a minha escrita nessas linhas que não estão certas.

O sujeito-aluno A reconhece que a escrita transforma as relações sociais e afirma que ela (escrita) pode “ajudar” na procura de um “emprego”, posto que, para o sujeito, “aprender as coisas do jeito certo” impede que se seja enganado. É possível perceber que o uso do pronome oblíquo “nos”, na construção do enunciado do recorte 1, indicia um provável domínio da “norma culta”. Entretanto, no recorte 3, o sujeito se contradiz ao afirmar que quer aprender a escrever “certo”. Ao se referir a um jeito “certo” de escrever, o sujeito filia-se a uma formação discursiva sustentada pelo imaginário sobre a existência de uma variedade de prestígio na sociedade e que o domínio dessa pressupõe uma posição de inferioridade para quem não a domina.

Dessa forma, a escrita é vista como instrumento de poder; portanto, é preciso aprender a “escrever certo” para arrumar um “emprego melhor”, formação discursiva muito repetida no contexto escolar, desde os anos iniciais de escolarização. Cabe dizer que no recorte 3, ao utilizar a expressão “Pode ver”, há uma tentativa de trazer outras vozes para o

seu enunciado, a fim de sustentar o seu ponto de vista, como se ele esperasse a confirmação do sujeito-pesquisador.

De acordo com Gnerre (1994, p. 6), “a língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade (...)”. Pacífico (2012, p. 123) complementa que “o uso de determinada língua padrão está relacionado à variante linguística eleita pela classe dominante (...)” e, sendo assim, pode não ser acessível a todo falante”.

Sujeito B

Recorte 4

Sim, a finalidade do ensino da leitura e escrita consiste em formar sujeitos que sejam capazes de produzir e interpretar textos.

Recorte 5

Esta pesquisa contribui para a compreensão de professores e pesquisadores para os problemas que algumas crianças enfrentam durante a aprendizagem da escrita.

Recorte 6

É fundamental que o professor conheça a realidade de seus alunos para que possa intervir de maneira consciente e responsável para o desenvolvimento de seus educandos.

O sujeito B também acredita nas transformações das relações sociais pela escrita. Entretanto, nos recortes 4, 5 e 6 é possível perceber que o sujeito não é capaz de defender seu ponto de vista, pois há indícios de que reproduziu um texto “pronto”. Vale dizer que essa prática é comumente utilizada na escola, nas aulas da EJA, nas quais o professor, pelas formações imaginárias, conclui que os sujeitos-alunos não são capazes de produzir um texto autoral; logo, é o professor que, pelo domínio da leitura e da escrita, proporcionará o “desenvolvimento dos educandos”, desenvolvimento que só acontecerá, segundo essa formação discursiva, por meio da escola, da leitura, da escrita e do professor. Diante disso, esses sujeitos, inseguros, atravessados pela ideologia dominante e pela voz de autoridade do professor, somente reproduzem a formação discursiva dominante, prevalecendo, portanto, a paráfrase.

Sujeito C

Recorte 7

Sim, pois nos fazemos entender e ser entendidos.

Recorte 8

Através da escrita, contamos e mudamos histórias, ensinamos e aprendemos sendo uma das formas de nos expressarmos escrevendo.

No recorte 7, o sujeito-aluno C argumenta que pela escrita “nos fazemos entender” e “ser entendidos”. Dessa forma, podemos dizer que o sujeito assume a responsabilidade pelo que diz e defende o seu ponto de vista sobre o questionamento apresentado pela pesquisadora. Além disso, as expressões utilizadas representam um movimento de resistência do sujeito à tentativa de silenciamento dos dizeres produzidos por eles, na escola, silenciamento que impede a autoria.

Para Orlandi (2007, p. 103), “o silêncio não é o dito que sustenta o dizer, mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído”. Ainda segundo a autora, o autor deve ser “responsável pelos sentidos que sustenta”. Ainda assim, a escola impede que certos sentidos produzidos pelo sujeito circulem em “certas regiões determinadas pelas suas diferentes posições” (Orlandi, 2007, p. 104).

Entretanto, o sujeito-aluno C repete a formação discursiva dominante sobre a escrita, na qual se inscreve o modelo autônomo de letramento (Street, 2014), pois, segundo esse sujeito-aluno, é pela escrita que nos fazemos entender, como se isso não fosse possível pela oralidade, indiciando, pois, que há uma supremacia da escrita em relação às práticas discursivas orais. Essa concepção nos reporta à teoria da grande divisa criticada por Street (2014).

No recorte 8, é possível notar a assunção da autoria pelas marcas de subjetividade, por exemplo, quando o sujeito se posiciona utilizando os verbos “contamos”, “ensinamos”, “aprendemos”, usos linguísticos que indiciam o modo de ser sujeito, de identificar-se com determinados sentidos e defender, no caso, a argumentação favorável à escrita como prática discursiva que pode transformar as relações sociais. Pacífico (2012, p. 145) aponta que

(...) se o sujeito conseguir sustentar seu ponto de vista, ele assume a responsabilidade pelo dizer; se o sujeito constrói uma relação coerente entre argumentos convincentes, ele controla a dispersão e a deriva do texto, o equívoco,

pois o contrário, [...], quebra a unidade do argumento, conseqüentemente, do texto [...].

Para Chiraldelo (2011, p. 321), a subjetividade do sujeito é construída por meio de uma língua materna, a partir da “entrada do sujeito” na linguagem, pois, segundo a autora, o sujeito não nasce sujeito, mas se constitui em sujeito pela linguagem.

Sujeito D

Recorte 9

Sim, podemos dizer que sim a escrita ela pode ser para ajudar ou não uma pessoa.

Recorte 10

A escrita pode ser de coisa que aconteceu no passado que nem do vídeo ou do nosso presente.

O recorte 9 aponta a contradição que faz parte da luta de classes e se materializa na língua. O sujeito-aluno D, pelo acesso ao interdiscurso, sabe que, para quem domina a escrita, ela pode “ajudar” as pessoas”; porém, para quem não a domina, ela pode servir como meio de exclusão das práticas sociais, preconceito, discriminação, fazendo com que muitos sujeitos não alfabetizados não se autorizem a dizer.

No recorte seguinte (10), observamos que o sujeito recorre ao vídeo trabalhado com a pesquisadora como argumento de exemplificação. Podemos dizer que o sujeito-aluno D assume a função autor, pois, embora apresente alguns pontos de dispersão em seu dizer, o que ele escreve é interpretável, ele traz a contradição provocada pelo poder da escrita, retoma o vídeo assistido, não silencia que os sentidos podem vir a ser outros e provocar interpretações não desejadas, ou seja, ele recorre ao interdiscurso para construir seu intradiscurso, movimento desejado para que a autoria se instale.

Orlandi (2012) afirma que todo enunciado é constituído por pontos de deriva e que todo sentido pode ser outro. Diante disso, cabe ao sujeito-autor controlá-lo. A autora ainda complementa que

há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras entre a constituição do sentido e formulação (Orlandi, 2015, p. 30).

Nos recortes 11 e 12, a seguir, o sujeito considera que o acesso à informação e à progressão no “emprego” foram possíveis por meio da aquisição da escrita. Dessa forma, ao utilizar o verbo “compreender”, no recorte 12, indicia que os sujeitos que não sabem ler e escrever podem ser manipulados pela mídia, podem ficar à margem dos sentidos divulgados nos jornais, podem ficar excluídos, por exemplo, das conversas que ocorrem no ambiente de trabalho, em que os colegas comentam as notícias jornalísticas. Enfim, com essa formulação (recorte 12) ele abre várias possibilidades de interpretação em relação àqueles que não conseguem ocupar a posição de sujeito leitor.

Sujeito E

Recorte 11

Sim, me ajudou a me desenvolver bastante no meu emprego.

Recorte 12

Ajudou-me a compreender os jornais.

Recorte 13

Agradeço a cada professor com a paciência no ensino, porque não tive oportunidade. Agora posso ter o privilégio de ler e escrever.

O último recorte (13), apresenta um discurso já naturalizado na sociedade pelo senso comum. Ao utilizar as expressões “não tive oportunidade” e “ter o privilégio”, o sujeito, pelo efeito da ideologia dominante, materializa sentidos de gratidão àqueles que, segundo ele, são responsáveis por sua ascensão social, como se fosse possível agradecer por uma educação de qualidade que lhe é de direito. Sendo assim, acaba repetindo um sentido (o já-lá do senso comum) que está sempre circulando (Pacífico, 2012).

Considerações finais

As análises apresentadas mostraram que os sujeitos-alunos da EJA nem sempre conseguem controlar a dispersão dos sentidos de seus discursos, mas, apesar disso, ocupam a posição de autor ao tentarem se posicionar frente ao objeto discursivo. Em relação à argumentação, os sentidos produzidos filiam-se à formação discursiva dominante sobre leitura e escrita, pois valorizam as práticas de escrita e silenciam que,

durante muitos anos usaram, principalmente, a oralidade em suas práticas discursivas. Por não terem o domínio do código, muitos sentem-se inseguros em defender seu ponto de vista e retomam os vídeos indicados pela pesquisadora para funcionar como argumento do dizer.

Diante disso, ressaltamos que se faz urgente a formulação e circulação de novos discursos sobre a EJA, discursos que destaquem o cruel papel da sociedade que negou o direito à educação de qualidade e à escola regular à grande parte da população brasileira. Não se pode continuar mantendo em silêncio o sujeito-aluno da EJA que, embora ainda não domine a leitura e a escrita, participa das práticas sociais pela oralidade, que, segundo Tfouni (1995), mantém uma relação de interdependência, e não de desvalorização, com a escrita.

O sujeito-aluno, da escola regular ou da EJA, tem direito à educação e deve ser respeitado. Assim sendo, é preciso garantir a todo sujeito-aluno o desenvolvimento da autonomia, da autoria e prepará-lo para se tornar agente de mudança e transformação de si e do mundo.

Referências

- ABAURRE, M. L. **Coleção base**: português, volume único. São Paulo: Editora Moderna, 2000.
- AQUINO, I. S. **Como escrever artigos científicos**: sem “arrodeio” e sem medo da ABNT. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- BAGNO, M. **O preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BESSA, J. C. R. Entre citação, autoria e plágio na escrita científica de pós-graduandos. **Linguística**, Montevideo, v. 34, n. 2, p. 99-118, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v34n2/2079-312X-ling-34-02-99.pdf>. Acesso em: 03 set. 2023.
- BRASIL. [Constituição, 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 278, 23 dez. 1996.
- CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles. Produção: Martire de Clemont – Tonnerre e Arthur Cohn. [S. L.]: Le Studio Canal; Riofilme; MACT Productions, 1998. 5 rolos de filme (106 min), son., color., 35 mm.

CHIRALDELO, C. M. Aparelhos celulares, consumidores de baixa renda, subjetividades. *In*: CORACINI, M. J.; UYENO, E. Y.; MÁSCIA, A. A. (org.). **Da letra ao píxel e do píxel à letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 319-342.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução Frederico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GUIMARÃES ROSA, J. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

NARRADORES de Javé. Direção: Eliane Caffé. Roteiro: Eliane Caffé e Luiz de Abreu. Produção: Vânia Catani. [S. L.]: Bananeira Filmes, 2002. DVD 1 videodisc (102 min.): NTSC, color.; 4³/4 pol.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2015.

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

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio**. Curitiba: Appris, 2012.

PÊCHEUX, M. Por uma análise automática do discurso. *In*: GADET, F.; HAK, T (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio, [1975]**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi, Lorenço Chacon J. Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana M. Serrani. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PEREIRA, A. C. **Letramento e reificação da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

RIOLFI, C. R. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 40, n. 1, p. 47-51, 2003.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, W. R. Prática científica na escrita da professora. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 19, n. 2, p. 273-292, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/n5grmnFR3kr49L6pnPX3qFd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 set. 2023.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TFOUNI, L. V. A escrita – remédio ou veneno? *In*: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (org.). **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 53-64.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P.; PEREIRA, A. C. Letramento: é possível uma escrita despida da oralidade? **Pro-posições**, Campinas, v. 30, p. e20180023, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/MdJFM4Jrwp9tMLwtPCLVmy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2023.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; ASSOLINI, F. E. Da escrita do nome à escrita da vida: letramento e alfabetização de adultos. **Intersecções**, Jundiaí, v. 10, n. 1, p. 56-76, 2017.

VIEIRA PINTO, A. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VÓVIO, C. L.; KLEIMAN, A. B. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KQBhx9wCLKJnNH5Wcb7vsXw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2023.

DISCURSO E MEMÓRIA: RUPTURA E RESSIGNIFICAÇÃO DO CORPO VÍTIMA DE *BULLYING*

Thaís Silva Marinheiro de Paula

Apresentação

Partindo da consideração de que o Ensino Fundamental é o período em que são discursivizados com maior frequência os ataques de *bullying* na escola, acreditamos que tanto o sujeito-vítima quanto o sujeito-agressor crescem e dão seguimento aos estudos. Nesse viés, ao questionarmos-nos sobre esse corpo violado, cindido, ressignificado pela violência, compreendemos que os sentidos não são dados e nem fechados e que, pelo acesso à memória discursiva, o sujeito-vítima de *bullying* pode deixar indícios materializados discursivamente sobre a sua relação com seu corpo após um dia ter sido vítima dessa violência.

Dessa forma, neste capítulo¹, objetivamos analisar, discursivamente, a relação do sujeito-aluno com seu corpo hoje, no Ensino Médio, afetado, ou não, pelo *bullying* sofrido no Ensino Fundamental. Os pressupostos teóricos e analíticos sustentam-se na Análise de Discurso pecheutiana. O *corpus* foi constituído a partir de um questionário que propusemos aos alunos do Ensino Médio de uma escola pública do interior de São Paulo.

Em nossas análises, interpretamos que é pelas formações imaginárias que o sujeito-aluno antecipa a imagem que os outros sujeitos-alunos fazem dele, de modo que é pela memória discursiva que os sentidos de medo de reviver a dor da violência são instaurados, que as marcas de automutilação passam a ter história e denunciam, no seu silêncio, a dor do *bullying* e que os sentidos não são enraizados, pois pode haver uma ruptura e eles passarem a ser outros.

¹ Este capítulo foi originalmente apresentado no X SEAD (Seminário de Estudos em Análise de Discurso) em 2021 e publicado no SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 10., 2021, Recife. **Anais eletrônicos** [...]. Recife: UFPE, 2021. Disponível em: <https://www.discoursead.com.br/x-sead-2021>. Acesso em: 10 out. 2023.

Introdução

Ao considerarmos o aumento do percentual de casos de *bullying* dentro do ambiente escolar, é imprescindível buscar conhecer mais sobre essa prática violenta, visto que, de acordo com os estudos de Fante (2011), o *bullying* é caracterizado como uma violência intimidadora, repetitiva e consciente, com o intuito de levar medo à sua vítima, tendo poder destrutivo e perigoso à comunidade escolar e à sociedade. Nessa perspectiva, podemos compreender as relações de poder, de modo que o *bullying* pode ser considerado uma forma de olhar que julga e incentiva a (in)visibilidade do outro; podemos compreender, ainda, que o ambiente escolar é um espaço em que essa violência se constitui por meio do olhar social, ou seja, do olhar do agressor mediante sua vítima, que pode ser determinado, muitas vezes, pela aparência daquele que é agredido. Então, estamos considerando o Ensino Fundamental como o período em que são discursivizados com maior frequência os ataques de *bullying* (Almeida; Ribeiro, 2011; Francisco; Libório, 2009), e, dessa maneira, neste capítulo, acreditamos que tanto a vítima quanto o agressor crescem e dão seguimento aos estudos.

Neste íterim, consideramos que, apesar dos trabalhos crescentes sobre a temática *bullying*, ainda é preciso explorar tal aspecto em relação ao seu funcionamento não só pelo comportamento, mas também pelo discurso. Ou seja, no campo da ciência, entendemos a necessidade de pesquisas que deem voz a esses alunos em relação a essa violência e aos seus corpos, isto porque, conforme pesquisas de Lopes Neto (2005, p. 166), “O bullying é mais prevalente entre alunos com idades entre 11 e 13 anos, sendo menos frequente na Educação Infantil e ensino médio”, dado este que nos leva a pensar que, se a incidência de *bullying* é maior no Ensino Fundamental, como fica esse corpo que vai posteriormente estudar no Ensino Médio? Partindo da consideração de que a violência escolar atravessa todo o cotidiano do sujeito-vítima e de que esse sujeito dá continuidade dos seus estudos, questionamo-nos: ele “sobrevive” a essa violência? O que a escola significa para ele?

Oliveira, Silva Neto e Fonseca (2018, p. 5) asseveram que a criança, desde o início da vida escolar,

traz consigo conhecimento obtido de sua convivência familiar e social e a escola lhe mostrará caminhos para desenvolvê-las, conseqüentemente, o que acontece nessa etapa será decisivo para o resto de sua vida escolar.

Interpretamos, portanto, que o contexto escolar é constituído por elementos, situações e relações de poder que podem contribuir para que o aluno tenha um melhor aproveitamento escolar, a ponto de ser decisivo para os anos escolares posteriores. Em contrapartida, no mesmo ambiente escolar, se a criança sofre violência, se o *bullying* se instaura em seu corpo, essas marcas serão levadas também para os anos escolares seguintes, o que nos instiga a pensar quais marcas corporais são discursivizadas pelos alunos do Ensino Médio após sofrerem *bullying* no Ensino Fundamental.

Com isso, analisamos como e quais marcas corporais são discursivizadas pelo aluno do Ensino Médio após sofrer *bullying* durante o Ensino Fundamental. Este estudo foi realizado a partir de um questionário com 10 questões discursivas apresentado a 33 alunos do Ensino Médio de uma escola estadual situada na cidade de Ituverava, interior de São Paulo. A seguir, abordaremos os pressupostos teóricos utilizados.

Sujeito e corpo: o *bullying* pela perspectiva discursiva

Na perspectiva discursiva orientada pela Análise de Discurso pecheutiana, o conceito de sujeito é basilar, pois não se trata do indivíduo, mas, sim, da interpelação em sujeito, considerando a posição que ocupa ao produzir seu discurso (Pêcheux, 2009). Dessa forma, o sujeito pode ocupar posições e, por meio dessas, são produzidos os seus discursos que não são neutros nem completos, pelo contrário: é pelo discurso, pela posição ocupada pelo sujeito que é possível interpretar e acessar qual formação ideológica é partilhada por ele. Em resumo, Pêcheux (2009) considera que o sujeito é constituído por um efeito ideológico.

Com isso, não podemos afirmar que o sujeito tem uma ideologia, mas, sim, que partilha de uma formação ideológica, de modo que umas são mais dominantes do que outras, pois é pela ideologia que o sujeito cria a ilusão da transparência da linguagem e passa a partilhar de sentidos homogêneos, quando, na verdade, podem ser heterogêneos, ou acredita na igualdade, quando podemos ter o silenciamento ou a interdição de sentidos (Pêcheux, 2009). Assim, ao ser capturado por uma formação ideológica e pela posição ocupada ao discursivizar, o sujeito cria uma imagem de seu próprio lugar e do lugar do outro, o que será

chamado de formações imaginárias, ou seja, antecipa a imagem de si e a do outro ao produzir o seu discurso na ilusão de garantir a transparência dos sentidos.

Compreendemos que o sujeito da Análise de Discurso em tela, o sujeito-vítima de *bullying*, interpelado ideologicamente, antecipa, pelas formações imaginárias, a sua relação com o outro e consigo, a qual vai afetar a sua relação com seu próprio corpo. Nesse contexto, nessa relação entre sujeito, corpo e *bullying*, estamos considerando que “ao corpo são estabelecidos padrões que configuram o bom andamento do campo político na sociedade” (Paula; Pacífico, 2016, p. 4697), isto é, padrões que colaboram para que os sujeitos sejam marcados pela insignificância, de maneira que o respeito perde espaço para a naturalização da humilhação (Haroche, 2008). Sendo assim, o *bullying* será compreendido a partir desse olhar que julga, desrespeita e naturaliza a inferiorização da singularidade do sujeito-vítima.

De acordo com Orlandi (2016, p. 93), “o sujeito relaciona-se com o seu corpo já atravessado por uma memória, pelo discurso social que o significa, pela maneira como ele se individualiza”. Então, pensando que o corpo é atravessado por uma memória e que o sujeito partilha de diferentes formações discursivas, entendemos que, para cada sujeito, são produzidos diferentes sentidos sobre a palavra *bullying*, pois é preciso pensar nas condições de produção dessa formulação e nas formações ideológicas que interpelam os sujeitos. Assim, os sentidos não são dados nem fechados e que é pelo acesso à memória discursiva que o sujeito-vítima de *bullying* pode deixar indícios materializados discursivamente sobre a sua relação com seu corpo após um dia ter sido vítima dessa violência. Partindo de Pêcheux (1999, p. 56),

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

A memória discursiva, para Baronas (2011, p. 104),

é feita também de deslizamentos e de esquecimentos, isto é, que seus desdobramentos não se dão somente enquanto restituição, mas também enquanto transformação e silenciamento de sentidos.

Podemos considerar a memória como um efeito de retomada, um recorte do interdiscurso que vem sob forma de esquecimento, tendo em vista que os sentidos podem não ser os mesmos, mas sofrer um deslizamento. Porém, de acordo com Orlandi (1999, p. 65-66), essa memória pode ser também apagada, pois

A falha é constitutiva de memória, assim como o esquecimento (...). Há, assim, ‘furos’, ‘buracos’ na memória que são lugares, não em que o sentido se ‘cava’, mas ao contrário, em que o sentido ‘falta’ por interdição. Desaparece. Isso acontece porque toda uma região de sentidos, uma formação discursiva, é apagada, silenciada, interdita. Não há um esquecimento produzido *por* eles, mas *sobre* eles. Fica-se sem memória. E isto impede que outros sentidos hoje possam fazer (outros) sentidos. Como a memória é ela mesma contradição do dizível, esses sem sentido não podem ser lidos.

Nesse viés, é possível considerar que esse apagamento da memória, essa interdição na formação discursiva ocorra pelo discurso autoritário,

aquele em que a polissemia é contida, referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor (Orlandi, 2001, p. 85).

Esse apagamento pode ser relacionado à prática de *bullying*, tendo em vista que o discurso do sujeito-agressor colabora para a interdição e imposição de sentidos de forma que contribui para o silenciamento do sujeito-vítima. É importante considerarmos que isso ocorre porque a tipologia discursiva “obedece o princípio discursivo pois não se faz a partir de categorizações apriorísticas e externas mas internas ao funcionamento do próprio discurso” (Orlandi, 2001, p. 85).

Sendo assim, pela tipologia discursiva é possível analisar o funcionamento do discurso pelas relações entre sujeito e sentidos determinados sócio-histórico-ideologicamente. E é considerando o discurso autoritário que entendemos que o discurso do sujeito-agressor de *bullying* funciona como voz de autoridade sobre suas vítimas, sujeitos do Ensino Fundamental, e, mesmo depois, quando esses sujeitos-vítimas já estão no Ensino Médio.

Para analisarmos os discursos dos sujeitos-alunos vítimas de *bullying*, colocamo-nos na posição de sujeitos-analistas do discurso, pois, conforme Lima (2003, p. 81), o analista de discurso procura conhecer “a exterioridade pela forma como os sentidos se trabalham no texto, em

sua discursividade”. Portanto, nessa pesquisa, para que possamos interpretar essa exterioridade, partimos do uso do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989, p. 149), que entende “um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” para, assim, encontrarmos pistas nos discursos dos sujeitos-alunos que nos levem a interpretar como esses sujeitos discursivizam sobre o *bullying*.

A interpretação do analista ocorre a partir dos dois dispositivos que a Análise do Discurso trabalha, o teórico e o analítico. O primeiro é constituído pelos conceitos que sustentam e fundamentam a teoria pecheutiana, os quais vão orientar o analista na interpretação do *corpus* da pesquisa (Orlandi, 2015, p. 29-30). Dessa forma, o analista faz o movimento pendular proposto por Petri (2002) quando vai da teoria ao *corpus* e do *corpus* à teoria. Com isso, sua análise é feita não, necessariamente, em/com todo o *corpus*, mas nos recortes feitos nele. Orlandi (1996, p. 22) explica que

ao se passar para o texto como unidade do discurso, se passa da operação de segmentação para a de recorte. Passa-se da distribuição de segmentos para a relação das partes com o todo, em que se procuram estabelecer, através dos recortes, unidades discursivas.

Assim, a autora ainda salienta que “a ideia de unidade (de todo) não implica a de completude: a linguagem não é uma coisa só e nem é completa” (Orlandi, 1996, p. 22).

Passaremos, então, à análise de nosso *corpus*, a partir da interpretação de alguns recortes, sem a tentativa de esgotá-los. Para isso, propusemos uma coleta de dados em uma escola situada no interior de São Paulo, e, como estávamos vivenciando o ápice da pandemia do novo coronavírus, à época, convidamos os alunos pelo ensino remoto emergencial, por meio da ferramenta digital Microsoft Teams, que era usada pela escola naquele momento.

Antes da realização da coleta de dados, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP (CAAE nº 29913120.8.0000.5407 e parecer nº 4.049.927). Para poder participar da pesquisa, o sujeito-aluno deveria responder a um questionário com 10 questões discursivas, mas, antes, os pais e o sujeito-aluno participante deveriam assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento. No total,

foram entregues 41 questionários e obtivemos o retorno de 33, compondo o *corpus* final que será analisado a seguir.

***Bullying*, corpo e memória**

Quando pensamos a relação entre *bullying* e corpo, trazemos uma discussão que consideramos importante para os estudos sobre essa prática violenta, isto porque, seja pela violência direta, também conhecida como violência física, ou pela violência indireta (comentários, exclusão social) (Pigozi; Machado, 2015), o *bullying* faz com que a vítima fique na constante tentativa de ser aceita pela sua singularidade. Dessa forma, compreendemos que as ações do *bullying* ocorrem e têm efeitos no/pelo corpo do sujeito-vítima, o que contribui para que esse corpo carregue marcas que vivem “à flor da pele”, ou seja, marcas que guardam “em si a ambiguidade e o equívoco que mantém a tensa relação entre o dentro e o fora, entre o corpo do sujeito e o corpo social” (Orlandi, 2016, p. 197). Com isso, considerando que os sentidos não são prontos, o sujeito não pode evitar a interpretação do outro.

Entendemos, então, que estamos diante de um sujeito que interpreta e é interpretado, que olha e que é olhado, para si e para o outro, um olhar ideologicamente afetado, e que, de acordo com Orlandi (2016), passa por um processo de memória, pois “assim como as nossas palavras, nosso corpo já vem sendo significado, antes mesmo que não o tenhamos, conscientemente, significado” (p. 92), sendo, portanto, “sentidos já dados. Estabelecidos e estabilizados” (p. 93), o que nos impulsiona a pensar que se trata de sentidos estabilizados, já-dados e que também condicionam a existência do *bullying*. Dessa forma, pelo *corpus* de nossa pesquisa, é possível analisarmos como o sujeito-vítima se olha após essa violência, quais sentidos de visibilidade e invisibilidade atravessam o corpo. Um dos sentidos que nos chamam a atenção é sobre o que está na (in)visibilidade da roupa, como podemos observar nos recortes 01² e 02³:

Recorte (01): Sujeito-Aluno A: Um grupo de colegas de classe começou a pegar no meu pé, e a cada dia que passava, as “brincadeiras” ficavam piores. E durante 6

² Resposta dada à questão 3: Por qual/quais motivo(s) houve o *bullying* com você?

³ Resposta dada à questão 7: O *bullying* deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas).

meses, essas “brincadeiras” se baseavam em tentar tirar a minha roupa quando a professora saía da sala.

Recorte (02): Sujeito-Aluno B: Sim, eu odeio comprar roupas, principalmente calças por essa ser uma parte sempre apontada quando eles “brincavam” sobre minha aparência.

A partir da materialização dos discursos dos sujeitos-alunos A e B, interpretamos que o olhar do agressor ao corpo da vítima está em torná-la pública, visível sob suas ameaças e intimidação. Pelo recorte 01, é possível analisarmos que o agressor quer tornar visível o que o ser humano mais procura esconder, seja por questões cívicas ou por pudor, ou seja, tornar invisível aos olhos da sociedade sua nudez.

Além disso, pelo recorte 02, o sujeito-aluno B nos indicia seu desconforto com o corpo ao comprar calças. Com base nessa formulação, interpretamos que esse desconforto ocorra, pois vestir a calça para comprá-la exige que o sujeito se olhe, que olhe para partes que ele quer que permaneçam na invisibilidade, inclusive para si, comprar a calça é tirar do invisível um corpo que retorna para o lugar da visibilidade, lugar este que foi violentado e que carrega essas cicatrizes.

Sendo assim, consideramos que o olhar do agressor põe o corpo da vítima em visibilidade quando, na verdade, o que ela almeja é estar invisível. Parece-nos que a roupa, um dos invólucros do corpo, desperta no agressor a curiosidade e vê nela um instrumento de humilhação ao desvestir o corpo da vítima; enquanto, para a vítima, a roupa passa a ser um lugar de memória, pela qual sentidos de dor são revividos.

Para a pergunta 6 do questionário, ‘Você acha que o *bullying* sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?’, houve a seguinte resposta:

Recorte (03): Sujeito-Aluno C: Sim, por exemplo, até hoje eu não gosto muito de falar sobre minha religião, com medo do que pode acontecer.

Como pode ser observado neste recorte, os sentidos sobre religião são interditados, o que contribuiu para que esse sujeito se sinta desconfortável em falar sobre esse assunto, desconforto que é justificado quando ele formula “medo do que pode acontecer”. Ou seja, é pela memória discursiva que os sentidos de religião e violência ficam sedimentados, pois a voz de autoridade, o discurso autoritário do sujeito-agressor instaurou esses sentidos de violência. Além da questão 6, é

possível identificarmos o discurso autoritário em outras respostas dadas às questões 7⁴ e 9⁵:

Recorte (04): Sujeito-Aluno D: Questão 9: Não gosto dele, pois já ouvi tantos comentários negativos, que é difícil acreditar que ele seja bonito.

Recorte (05): Sujeito-Aluno E: Questão 7: Sim. Eu ainda tenho muitas dificuldades com algumas brincadeiras que fassam menssão ao meu jeito. A vezes amigos meus fazem menssão sobre minha voz (as vezes elogiam por axala bonita) e eu fico muito encomodado lembrando das brincadeirasinhas.

Interpretamos que a voz de autoridade do sujeito-agressor, que circula pelo discurso autoritário, afeta o sujeito-vítima que, ao interditar outros sentidos que possam circular e furar esse discurso autoritário, provoca, também, o apagamento dos sentidos de elogio, pois tanto o Sujeito-Aluno D quanto o Sujeito-Aluno E passam a não acreditar em outras vozes que elogiem seus corpos, de forma que, quando isso ocorre, pelo acesso à memória discursiva, são retomados os sentidos de humilhação. Com isso, é possível considerarmos que há sentidos interditados, que o discurso do sujeito-agressor contribui para que haja um efeito do que Orlandi (1999) vai chamar do sem memória, pois com o apagamento e silenciamento da formação discursiva que vê e elogia o corpo não possibilita que novos sentidos sejam instaurados pela memória.

É importante discutirmos sobre esse silenciamento do sujeito-vítima, pois, por meio dele, é possível analisarmos discursivamente a dor vivida pelo *bullying*, pois, “Ante tamanha dor, a mutilação surge, como um recurso – um recurso desesperado, certamente – para arrefecer a angústia” (Fortes; Medeiros, 2017, p. 355), como podemos ver no recorte a seguir quando o Sujeito-Aluno B responde às questões 7 e 9:

Recorte (06): Sujeito-Aluno F: Questão 7: Sim. por causa do que sofri eu acabava descontando em mim e me multilava cortando os pulsos e outras partes do corpo. Questão 9: Não gosto, tenho vergonha dele. A não sei explicar o por que eu so não gosto tenho vergonha das marcas que ficaram.

Pelo recorte 06, podemos interpretar que esse sujeito foi vítima de *bullying*, também foi praticante de automutilação e, no Ensino Médio, as

⁴ Questão 7: O *bullying* deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas).

⁵ Questão 9: O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

marcas, materialidades de sua dor, fazem eco a essa violência, mas, agora, causam não só dor, mas também constrangimento a esse corpo. Assim, seu corpo passa a carregar marcas que possuem história, que funcionam pela memória discursiva e que denunciam, no seu silêncio, a dor do *bullying*. Dessa maneira, consideramos que o sujeito-vítima de *bullying* que praticou a automutilação, como tentativa de minimizar sua dor, passa a conviver com o que Orlandi (2020, p. 20-21) chama de corpo-memória:

ecos da memória encarnados em corpo, na sua textualização, em que a memória se materializa, atestando o real da história no e do sujeito. A memória, enquanto narratividade que se conta no sujeito, conta em sua identificação, em espaços interpretativos determinados. Não falo da presença física, mas da presença simbólica e da materialidade do espaço.

A nosso ver, quando o sujeito se automutila por causa do *bullying*, estamos diante de um corpo-memória em que essas marcas significam pela presença simbólica de seu agressor, mesmo ele não estando mais presente na mesma turma, na mesma escola. Além disso, se estamos tomando o corpo como texto, as marcas do corte textualizam esse corpo e passam a fazer eco a uma violência sofrida no Ensino Fundamental. É possível fazermos uma comparação: enquanto Orlandi (2016, p. 197) considera a tatuagem como um gesto da escritura de si, em que o sujeito “se apresenta com seu senso crítico, sua reflexão, sua recusa, seu desacordo, sua rebelião, sua revolta”, no corte da automutilação temos um gesto da escritura de si que denuncia sua dor na solidão, tanto que fica, na maioria das vezes, escondido. O que queremos chamar a atenção aqui é que essa escrita de si, esse corte, feito por causa do *bullying*, retomará os sentidos de violência pela memória discursiva

Orlandi (1999) explica que os sentidos instaurados pela memória discursiva não são enraizados, pelo real da história e pelo real da língua, pode haver o deslizamento de sentidos de forma que haja uma ruptura e os sentidos passem a ser outros. Sendo assim, os sentidos sobre corpo e *bullying* também podem ser ressignificados para os sujeitos que foram vítimas dessa violência no Ensino Fundamental. Podemos identificar essa ruptura de sentidos nos recortes a seguir quando os sujeitos-participantes respondem à questão 9 que trata sobre ‘O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?’:

Recorte (07): Sujeito-Aluno G: Eu me sinto bem com meu corpo, aprendi a me aceitar como eu sou. Demorou muito para eu descobrir o significado de amor próprio.

Recorte (08): Sujeito-Aluno E: hoje me aceito mais, meio que entendi que é o que eu sou e todas essas características fazem parte da minha história. Por esse fato tento mudar de forma sadia o que é possível.

Por estes dois recortes, identificamos sentidos de sensação de bem-estar, aceitação, o que nos indicia que esses sujeitos foram afetados pelo *bullying* no Ensino Fundamental, mas que, no Ensino Médio, conseguem olhar para seus corpos sem que os sentidos de dor ganhem destaque em suas relações consigo e com o outro.

Pelo discurso do Sujeito-Aluno E, no recorte 08, consideramos que esse sujeito partilha da formação discursiva da saúde, de modo que aceita e respeita as singularidades de seu corpo, considerando que estas fazem parte de sua história. Assim, interpretamos que esse outro olhar de si contribui para a ruptura dos sentidos de violência que eram evocados pela memória discursiva. O Sujeito-Aluno G e Sujeito-Aluno E nos indiciam que também partilham dessa resignificação de seus corpos, mas que não se trata de um processo rápido, entendemos que ele se dá pela constituição do sujeito sócio-histórico-ideológico, pois é nesta constituição que a relação com o outro também se dá, e que o sujeito desliza de uma formação discursiva para outra e, ainda, passa a partilhar de diferentes formações ideológicas, que, neste caso, não são mais as do sujeito-agressor.

Considerações finais

Neste capítulo, pudemos analisar que o discurso do sujeito-vítima que sofreu *bullying* no Ensino Fundamental continua produzindo sentidos de dor mesmo quando este chega ao Ensino Médio. Pelo efeito da memória discursiva, que se mantém regulada, o sujeito-vítima de *bullying* desconfia de elogios feitos ao seu corpo; além disso, pelos cortes de automutilação ocorre a materialização da dor em um corpo que foi silenciado, a materialização do desconforto desse corpo e tentativa de apagamento da dor na substituição da dor física pela psíquica.

Apesar desses serem os sentidos mais recorrentes em nosso *corpus*, sabemos que os sentidos podem vir a ser outros. Dessa forma, as marcas dos corpos dos sujeitos-alunos causadas pelo *bullying* podem ser

ressignificadas pela memória discursiva, como alguns discursos indiciam, em que houve uma ruptura com os sentidos naturalizados pelo discurso do sujeito-agressor. Seja por um sentido, ou por outros possíveis, nosso capítulo aponta que os efeitos do *bullying* no corpo da vítima não são apagados quando o ano letivo termina, ficam marcados e podem ser retomados ou ressignificados pela memória discursiva.

Referências

- ALMEIDA, G. B. M.; RIBEIRO, S. S. Bullying: que bicho é esse? *In*: EDIPE - ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., 2011, Goiânia. **Anais** [...]. Disponível em: <https://cepedgoias.com.br/edipe/vedipe/pdfs/didatica/co/454-1139-1-SM.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.
- BARONAS, R. L. **Ensaio em análise de discurso**: questões analítico-teóricas. São Carlos: EdUFSCar, 2011.
- FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus Editora, 2011.
- FORTES, I.; MEDEIROS, M. Automutilação na adolescência - rasuras na experiência de alteridade. **Psicogente**, Barranquilla, v. 20, n. 38, p. 353-367, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v20n38/0124-0137-psico-20-38-00353.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.
- FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HAROCHE, C. **A condição sensível**: formas e maneiras de sentir no Ocidente. Tradução Jacy Seixas e Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Contracapa, 2008.
- LIMA, M. E. A. T. Análise do discurso e/ou análise de conteúdo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 76-88, 2003.
- LOPES NETO, A. A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, p. S164-S172, 2005. Suplemento 5.
- OLIVEIRA, B. L.; SILVA NETO, J. A.; FONSECA, E. R. Uma discussão acerca do bullying na instituição escolar: uma abordagem psicopedagógica. *In*: CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Recife. **Anais** [...]. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/editora/>

anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA9_ID3207_16082018123936.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.

ORLANDI, E. P. Artefato, metaforização e ciências humanas. *In*: DIAS, C. P. C.; COSTA, G. C.; BARBAL, M. A. (org.). **Artefatos de leitura**. Campinas: LABEURB: NUDECRI: Unicamp, 2020. p. 19-37.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. *In*: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 13-55.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. Maio de 1968: os silêncios da memória. *In*: ACHARD, P. *et al.* (org.). **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 59-67.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

PAULA, T. S. M.; PACÍFICO, S. M. R. Sujeito e subjetividade: discursos de pacientes bariátricos sobre o corpo. *In*: SEDIAR SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO, 3., 2016, Aracaju. **Anais [...]**. Ilhéus: Editus- Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2016.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In*: ACHARD, P. *et al.* (org.). **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

PETRI, V. Por um acesso fecundo ao arquivo. **Letras**, Santa Maria, n. 21, p. 121-125. 2002.

PIGOZI, P. L.; MACHADO, A. L. Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 11, p. 3509-3522, 2015.

VIOLÊNCIA ESCOLAR EM DISCURSO NA MÍDIA BRASILEIRA

Ana Beatriz Gomes Margonari
Marina Colli de Oliveira
Murilo Guimarães Gonçalves

Apresentação

Durante o mês de abril de 2023, uma série de ameaças de ataques a escolas foram noticiadas em veículos de comunicação de diferentes perfis em todo o Brasil. O presente capítulo busca, a partir da perspectiva da Análise de Discurso pecheutiana, analisar duas matérias jornalísticas de veículos com perfis diferentes, que tratam da temática dos ataques às escolas brasileiras, ambas publicadas no mesmo período, a fim de compreender como são construídos os efeitos de sentido de terror e medo, segundo a formação ideológica de cada mídia.

Introdução

O presente capítulo visa analisar um *corpus* composto por duas matérias jornalísticas de mídias diferentes sobre os casos de violência dentro das escolas brasileiras, no primeiro semestre de 2023. Nossa análise é realizada a partir de estudos no campo da Análise de Discurso de linha francesa, nas perspectivas de Eni Orlandi, a qual baseou seus estudos nos trabalhos do filósofo e linguista francês Michel Pêcheux. A escolha do tema a ser analisado se mostra relevante, haja vista que a circulação de discursos sobre ódio, violência e ataques se fez (faz) muito presente nos últimos oito anos, no Brasil, alinhando-se aos mais diversos pontos de vista, políticos, ideológicos, sociais que (re)significam a memória discursiva (interdiscurso), que Orlandi (2015) compreende como:

O saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pre-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (Orlandi, 2015, p. 31).

Em outras palavras, é possível compreender que as matérias jornalísticas selecionadas para análise constroem sentidos em relação ao que já foi dito antes sobre “violência escolar”, “ataque às escolas” e “massacres em escolas”, em qualquer lugar e momento, mesmo que ocorrido no passado, podendo atualizar ou manter o efeito de sentido para esses “novos” discursos nos quais os sujeitos são sempre afetados pelo processo sócio-histórico dos sentidos.

Ainda, vale destacar as condições de produção das manchetes em análise, pois elas contemplam o contexto imediato, em sentido restrito. “E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (Orlandi, 2015, p. 31).

Nesse âmbito, vê-se a importância de conceber o contexto político brasileiro no qual essas produções foram feitas, haja vista que o ano de 2023 marca uma nova fase para se pensar política, em mudanças e em perspectivas sociais, políticas e históricas que rodeiam os sujeitos que a compõem. Isso significa considerar que tivemos a vitória do presidente Lula (PT) diante do ex-presidente Bolsonaro (PL). Bolsonaro defendeu em sua campanha, em seus discursos e em sua prática política a extrema-direita e o conservadorismo nas esferas políticas e sociais.

No entanto, vale ressaltar que a vitória do PT, no segundo turno das eleições de 2022, por 50,90%, demonstrou que discursos bolsonaristas e conservadores ainda permeiam os espaços e círculos sociais do país, entre eles, os ambientes escolares, das creches, escolas e universidades. Buscamos analisar, aqui, o modo como os discursos presentes nos jornais selecionados produzem sentidos sobre os casos de violência nas instituições de ensino.

Ainda, conforme as condições de produção discursivas, é preciso compreender que os discursos que constituem nosso *corpus* circularam após as últimas ocorrências de violência nas escolas e creches do país no período de março e abril de 2023, principalmente em relação ao caso da Escola Estadual Thomázia Montoro, na cidade de São Paulo (SP), em que tivemos a notícia do óbito de uma professora acometida por um aluno. Após essa ocorrência, tivemos um episódio, em menos de duas semanas, em Blumenau (SC), na creche Cantinho Bom Pastor, onde um homem fatalmente acabou com a vida de quatro crianças.

Ambos os casos foram disseminados em escala nacional, atingindo inúmeros sujeitos que ocupam as diversas posições e funções sociais no Estado. Esse cenário criou pânico na sociedade e diversas ações

emergenciais foram criadas nas escolas em torno da segurança e bem-estar de toda comunidade escolar, pelos governos do país, trazendo consigo efeitos de sentidos sobre os discursos de “(in)segurança” e “segurança escolar”. Entendemos que é importante refletir não apenas sobre essas atuações imediatas, mas, também, sobre os efeitos disso a longo prazo, no ambiente escolar, no cotidiano do aluno, do professor, dos pais e cidadãos no que diz respeito ao direito à educação assegurado pela Constituição Federal Brasileira de 1988 (Brasil, 2016).

Um percurso pela teoria que nos movimenta

O objeto de estudo da Análise do Discurso é o discurso, entendido como efeito de sentido entre interlocutores (Pêcheux, 1993). Mالدidier (2003, p. 15) considera que, para Michel Pêcheux, o discurso é um verdadeiro nó, que “Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrincam literalmente todas suas grandes questões sobre a língua, a história e o sujeito”.

Partindo da perspectiva da Análise de Discurso, selecionamos duas matérias publicadas em veículos com perspectivas políticas distintas, um com viés de esquerda e outro de centro-direita, ambos com circulação nacional, partindo do princípio que “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (Orlandi, 2015, p. 15). As duas publicações foram realizadas no mês de abril de 2023, período em que a divulgação das ameaças de atentados às escolas era frequente. Ambas as matérias falam da violência nas escolas como algo amplo e mais complexo que as situações pontuais e trazem a questão para o âmbito nacional.

Seguindo a Análise de Discurso, buscamos realizar uma análise compreendendo alguns dos sentidos possíveis para o presente *corpus*, ressaltando a distinção entre inteligibilidade, interpretação e compreensão, tal como definido por Eni Orlandi (2015):

A inteligibilidade refere o sentido à língua: “ele disse isso” é inteligível. Basta se saber português para que esse enunciado seja inteligível; no entanto não é interpretável pois não se sabe quem é ele e o que ele disse. A interpretação é o sentido pensando-se o co-texto (as outras frases do texto) e o contexto imediato. (...) No entanto, a compreensão é muito mais do que isso. Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta já se está preso

em um sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem (Orlandi, 2015, p. 24).

Essas noções apontadas por Orlandi (2015) podem nos ajudar a compreender como os sentidos foram construídos pelas notícias jornalísticas que analisaremos. Isso porque pretendemos sair do nível de inteligibilidade e percorrer, com base nos conceitos da Análise do Discurso, os níveis do interpretável e do compreensível, pois nosso objetivo é “escutar” os sentidos que, mesmo não ditos, significam. Ainda, também consideramos a heterogeneidade e a historicidade como constitutivas do processo de produção semântica. Conforme Mazière (2007, p. 12-13), a Análise de Discurso

não separa o enunciado nem de sua estrutura linguística, nem de suas condições de produção, de suas condições históricas e políticas, nem das interações subjetivas. Ela dá suas próprias regras de leitura, visando permitir uma interpretação.

Pêcheux (1993, p. 79) assevera que

é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma seqüência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção.

Por condições de produção podemos entender as circunstâncias de um discurso nas quais se relacionam os interlocutores, sempre afetados pela luta de classes e inseridos em um contexto imediato, assim como em um contexto mais amplo, sócio-histórico-ideológico, o que significa dizer que os discursos produzidos pelos interlocutores não são neutros. Ao contrário, a língua materializa nos discursos os efeitos da luta de classes, as contradições, os sentidos que se constroem de um modo e não de outro.

Orlandi (2001, p. 42-43) explica que a Análise de Discurso pratica a interpretação sem ignorar a descrição

considerando a interpretação, na posição de questioná-la. Isso tem a ver, no meu entender, com a tensão constante entre análise e teoria, significando, do lado da teoria, retorno e ruptura e, do lado da análise, o batimento entre descrição e interpretação.

Assim, é importante observarmos alguns dados referentes ao posicionamento de ambos os veículos, publicados nos respectivos sites. A Carta Capital, primeiro veículo selecionado para a presente análise, deixa explícito em seu site quais são seus princípios, como vemos a seguir.

Figura 1. Descrição da missão, da visão e dos valores da Carta Capital.

The image displays two screenshots of the CartaCapital website. The top screenshot shows the 'Princípios' (Principles) page. It features a navigation bar with 'MENU', 'NEWSLETTERS', the 'CartaCapital' logo, 'EDIÇÃO DA SEMANA', 'LOGIN', and a red 'ASSINE' button. Below the navigation bar, there are social media icons for YouTube, Twitter, Facebook, Telegram, and Instagram. The main content area is titled 'Princípios' and contains three sections: 'Missão', 'Visão', and 'Valores'. The 'Missão' section states: 'Despertar o pensamento crítico por meio de um jornalismo honesto em defesa da diversidade de ideias e de um país mais desenvolvido, justo e democrático. Em múltiplas plataformas, a qualquer tempo, sem se dobrar a pressões de qualquer natureza.' The 'Visão' section states: 'Manter CartaCapital como a maior referência em jornalismo progressista no Brasil, em qualquer plataforma.' The 'Valores' section states: 'Respeitamos a inteligência do público e a verdade factual. Combatemos o pensamento único e o autoritarismo. Abraçamos a diversidade, a honestidade, o debate de ideias e a busca pela excelência. Defendemos a igualdade, o Estado Democrático de Direito, a inclusão social e o desenvolvimento econômico sustentável.'

The bottom screenshot shows a video player for 'CartaCapital, 27 anos' with the title 'Jornalismo em defesa da Democracia'. Below the video player, there is a 'Assistir no YouTube' button. The text below the video player reads: 'Às tecnologias mudam os meios, não a mensagem. O jornalismo vigia a fronteira entre a civilização e a barbárie. Fiscaliza o poder em todas as suas dimensões. Persegue incansavelmente a verdade factual. Respeita a inteligência de quem lê, ouve ou assiste. Está a serviço da democracia e da diversidade de opinião, contra a escuridão do autoritarismo do pensamento único, da ignorância e da brutalidade. CartaCapital pratica jornalismo em sua essência, crítico e transparente, desde a sua fundação, em 1994. Pois não há esperança de sobrevivência humana sem homens e mulheres dispostos a dizer o que acontece, e o que acontece porque é.'

Fonte: Carta Capital e Revista Veja.

Tais formulações são postas em uma aba específica do site, definindo a Carta Capital como “a maior referência de jornalismo

progressista”, “jornalismo em defesa da Democracia”, como veículo que “pratica jornalismo em sua essência, crítico e transparente”. Os efeitos de sentido trazidos por essas formulações indiciam posicionamentos políticos e trazem efeitos de sentido ligados a tais posicionamentos por meio do interdiscurso, que é retomado nos textos publicados pelo veículo. O interdiscurso, como posto por Orlandi, considera que

O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do interdiscurso nos permite, no exemplo, remeter o dizer da faixa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos (Orlandi, 2015, p. 30).

A revista Veja, também analisada no presente capítulo, pertence ao grupo editorial Abril, abarcando diversas revistas como Quatro Rodas, Claudia, VocêRH, Placar, Capricho, Guia do Estudante, Você S/A, entre outras. No site da revista Veja, há informações sobre o Instituto Veja, com a descrição de seus princípios, como pode ser visualizado na Figura 2, a seguir:

Figura 2. Descrição do Instituto Veja e seus princípios fundamentais.



Fonte: Instituto Veja.

Na sequência, o site da revista Veja traz uma descrição de suas principais ações e projetos financiados, todos alinhados, segundo

discursivizado por esse veículo, aos princípios fundamentais anteriormente referidos. É o que podemos observar na Figura 3, a seguir.

Figura 3. Descrição das áreas apoiadas pelo Instituto Veja.

The image is a screenshot of the Instituto Veja website. At the top, there is a navigation bar with the logo 'instituto veja' and the tagline 'quem somos | o que fazemos | quais campos apoiamos | projetos | instituto veja em ação | contato'. Below the navigation bar is a large photograph of a woman with glasses and curly hair, smiling, with her arms crossed. To the right of the photo is the section 'o que fazemos', which describes the institute's mission: 'Para a consecução dos seus objetivos, o INSTITUTO poderá atuar na área de ensino, promover e apoiar publicações, contribuir para o desenvolvimento e difusão de metodologias, produtos e tecnologias relativos às suas áreas de atuação, estimular o desenvolvimento da atividade jornalística e da imprensa livre, acompanhar a formulação e a implementação de políticas públicas em suas áreas de atuação e realizar programas, projetos e eventos.' Below this is the section 'quais campos apoiamos', which features six icons representing different areas of support: 'Aprimoramento Institucional' (three people in a circle), 'Desenvolvimento Jornalístico' (a microphone), 'Direitos Humanos' (hands holding a globe), 'Educativo' (a graduation cap), 'Cultural' (an open book), and 'Meio Ambiente' (hands holding a green plant). At the bottom of the page, there is a section for the 'CURSO VEJA DE JORNALISMO AVANÇADO', which is described as a program of continuing education for journalists. It lists six thematic areas for 2022 and 2023: '06/05 a 03/06 - Mercado de Capitais e Sistema Financeiro Nacional', '21/05 a 25/06 - Finanças Públicas, Orçamento Federal e Equilíbrio Fiscal', '02/07 a 06/08 - Mudanças climáticas e Economia Carbono Zero', 'A definir - Funcionamento Institucional-democrático Brasileiro', and 'A definir - Desigualdade, Extrema Pobreza e Sistemas Públicos Assistenciais'. There is also a button for 'INSCRIÇÕES' with a circular arrow icon.

Fonte: Instituto Veja.

A primeira matéria que analisaremos foi intitulada “A violência escolar não pode ser compreendida como um fenômeno isolado”, escrita por Gabriel Medina e publicada no site da revista Carta Capital, no dia 17 de abril de 2023. A segunda, foi intitulada “A onda de barbaridade dos massacres em escolas no Brasil”, escrita por Victoria Bechara e publicada

no site da revista Veja, na semana anterior, no dia 10 de abril de 2023. A Figura 4 compila os cabeçalhos dessas matérias:

Figura 4. Matérias das revistas Carta Capital e Veja que compõem o corpus deste estudo



Fonte: Carta Capital e Revista Veja.

Nosso primeiro ponto de análise partiu dos títulos das matérias: “A violência escolar não pode ser compreendida como um fenômeno isolado” e “A onda de barbaridade dos massacres em escolas no Brasil”, publicados respectivamente nos sites da Carta Capital e da Veja.

Na matéria publicada na Carta Capital, a formulação escolhida para tratar do assunto foi “violência escolar”, ao passo que na Veja, a formulação foi “massacres em escolas”, como vemos no quadro, a seguir:

Quadro 1. Comparação dos títulos das matérias publicadas pelas revistas Carta Capital e Veja.

A violência escolar não pode ser compreendida como um fenômeno isolado.	A onda de barbaridade dos massacres em escolas no Brasil.
--	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Vejamos, primeiramente, a escolha da organização das frases construídas para os títulos. Na Carta Capital, a “violência escolar” é posta

em primeiro plano no título, como ponto principal, que chama a atenção do leitor em um primeiro momento. Dessa maneira, a violência escolar aparece como assunto a ser tratado, complementado pela maneira como o autor da matéria e a linha editorial do veículo definem ao longo do texto: “não pode ser compreendida como um fenômeno isolado”. Os sentidos que permeiam tal construção são os da violência escolar como um problema social e não isolado, generalizando a questão e não a deixando circunscrita a situações pontuais.

As escolhas lexicais tratam o assunto como uma questão a ser discutida pelo poder público e as demais esferas da sociedade, haja vista que a violência está qualificada como escolar, um tipo de violência ligado à escola, ao seu contexto, ambiente e comunidade. Tais sentidos remetem à memória das violências cometidas por quaisquer membros da comunidade escolar, no contexto escolar, ao longo do tempo.

No entanto, na sequência do enunciado, outros sentidos são postos em discurso, pois o que a chamada sugeria destacar, ou seja, a violência escolar, abre brechas para outros sentidos que vão além da escola, que podem estar relacionados à resistência dos bolsonaristas em aceitar a vitória de Lula, nas eleições presidenciais. Essa interpretação reverbera pelo efeito da memória discursiva que, segundo Pêcheux (1999, p. 56):

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

Tomados pelo trajeto da memória discursiva, podemos relacionar a violência escolar, no início de 2023, aos ataques golpistas de 8 de janeiro, em Brasília; aos acampamentos em frente aos quartéis de vários estados, pedindo a anulação das eleições presidenciais de 2022 e a intervenção militar, e a tantos outros episódios violentos que marcaram o Brasil, no final de 2022 e início de 2023. A violência, como sugere a manchete da Carta Capital, não se restringe à escola, havia um movimento de violência instalado no país que pretendia causar o caos e desestabilizar o governo Lula.

Já na Veja, o que está em primeiro plano é “A onda de barbaridade (...) no Brasil”, sendo que os “massacres em escolas” aparece aqui como

complemento. O que chama a atenção do leitor em primeiro momento são os sentidos ligados à recorrência, à barbárie, a um estado de caos. Esta construção também está permeada de sentidos relacionados à generalização da questão em âmbito nacional, acrescido de sentidos que causam medo. As escolhas lexicais levam a sentidos que podem gerar temor, principalmente, recorrendo à memória, pensando no tipo de violência cometida pelos Bárbaros, com sentidos de criminalidade e desordem social. O termo “massacre” está ligado a sentidos de mortes coletivas, de destruição, de criminalidade, de crueldade.

Pelo fato de a Revista Veja fazer parte da mídia corporativa, ela reproduz a ideologia dominante e cria o efeito de sentido de que se trata “apenas” de um fenômeno escolar, silenciando os efeitos de sentido que circulam de modo indiciário na Carta Capital, como analisamos.

Ao longo do século XX, novas transformações no campo da comunicação afetaram ainda mais a conformação do que seria uma esfera pública na democracia. De uma comunicação massiva, passamos para uma cultura das mídias - resultando numa sociedade midiaticizada, imersa no contexto midiático e já não mais independente dele. E, mais recentemente, incorporamos a cultura digital que nos insere na sociedade em rede. Essa mudança de paradigma comunicacional não exauriu o poder midiático; pelo contrário, deu novo sentido à centralidade da mídia na sociedade (Zanetti, 2019, p. 185-186).

As mídias ligadas às grandes corporações representam o capital, e, portanto, aqueles que detêm o poder econômico. Para essa classe, pode não ser interessante, em determinados contextos, provocar o caos social, pois as crises, geralmente, afetam a vida financeira de uma nação. Seja qual for a razão, interpretamos que a Revista Veja noticia os ataques como “ondas”, ou seja, algo que vem e vai, como se a violência escolar fosse algo isolado, restrito ao “ambiente escolar”.

Além disso, a notícia desliza para a violência “que se espalha nos meios digitais”, silenciando que os ecos do discurso bolsonarista faziam estragos Brasil afora. Não se trata apenas de uma violência que se propaga nas redes digitais, mas sim, o que vivemos foi/é uma luta político-ideológica que coloca não somente a escola, mas a democracia em perigo. Isso não pode ser silenciado.

É por meio dos enunciados que os sentidos aparecem ao se situar em uma materialidade repetível, cuja formulação lhe confere originalidade, ou seja, cada enunciado ao ser efetivamente produzido produz efeitos de sentido e pode

reaparecer em outro momento, em outro contexto; entretanto, já não será mais o mesmo (Pacífico, 2020, p. 86).

Analisamos, também, os textos visuais que constroem as notícias. A Carta Capital utiliza a imagem dos Peritos da Polícia em frente à Escola Estadual Thomazia Montoro, conforme pode ser observado a seguir:

Figura 5. Imagem veiculada na matéria da revista Carta Capital.



Fonte: Carta Capital.

A foto evoca sentidos de seriedade, dá destaque ao muro da escola e aos agentes policiais que, provavelmente, farão uma investigação do caso. Quando uma investigação tem início, conforme sabemos pelo acesso ao interdiscurso, todas as pistas serão consideradas e apuradas a fim de se obter uma resposta para o caso investigado. Os efeitos de sentido produzidos pelo texto visual reforçam os sentidos do texto verbal, pois ambos sugerem que os sentidos não estão fechados, que pode não se tratar, exclusivamente, de uma violência escolar, que uma investigação tem de ser feita.

Por outro lado, a Revista Veja opta pelo uso de uma foto na qual se destaca a imagem de uma mulher em um estado de aflição, segurando uma criança, com o rosto escondido pela mão da mulher, em frente a CEI Cantino Bom Pastor, com ambulâncias e faixas que proíbem o acesso à

escola, imagens que fazem circular discursos de medo, de horror. Aqui, a tragédia está circunscrita no ambiente escolar, a foto tenta controlar outras possibilidades de interpretação, o leitor não é provocado a relacionar a violência noticiada a outros fenômenos sociais de violência.

Figura 6. Imagem veiculada na matéria da revista Veja.



Fonte: Revista Veja.

A questão da imagem encontra assim a análise de discurso por um outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória “perdeu” o trajeto de leitura (ela perdeu assim um trajeto que jamais deteve em suas inscrições) (Pêcheux, 1999, p. 55).

Com Pêcheux, compreendemos que as imagens analisadas não são reflexos de dada realidade, mas, sim, produzem determinados efeitos de sentido no contexto em que estão inseridas, que foram fotografadas por um sujeito que privilegiou alguns sentidos e não outros, que estão em diálogo com o texto verbal, e, por tudo isso, devem ser interpretadas em sua opacidade e discursividade.

Considerações finais

Pacífico (2020) defende que as mídias, sejam elas corporativas ou alternativas, têm o poder de transformar um acontecimento político em discursivo definido por repetições ou deslocamentos de sentidos. Como

vimos em nossas análises, a mídia Carta Capital desloca o sentido de violência escolar para o cenário brasileiro pós-eleição de Lula para presidente da República, em 2022; no texto verbal, pela negação de ser um fenômeno particular; no texto visual, pela foto de dois agentes da polícia federal, cuja imagem é atravessada por discursos que indicam a necessidade de investigação mais apurada.

A mídia corporativa, representada neste capítulo pela Revista Veja, não abre espaço para outras interpretações e foca nos sentidos de violência escolar, tanto no texto verbal, ao dizer que é um problema do ambiente escolar, quanto no visual, ao mostrar a foto de uma mãe com a criança no colo, cujos efeitos de sentido são de medo, pois as duas se afastam da escola, ao fundo.

Interpretar, segundo os postulados da Análise do Discurso, significa penetrar no processo de produção dos sentidos sem a ilusão de desvendar o que o texto quer dizer, mas, sim, quais são os efeitos de sentido construídos em dada materialidade. Foi o que nos propusemos a fazer neste capítulo, ou seja, interpretamos como a mídia constrói sentidos acerca de um mesmo tema de acordo com o posicionamento ideológico de cada uma.

Referências

- BECHARA, V. A onda de barbaridade dos massacres em escolas no Brasil. **Veja**, São Paulo, 7 abr. 2023. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/a-onda-de-barbaridade-dos-massacres-em-escolas-no-brasil>. Acesso em: 09 set. 2023.
- BRASIL. [Constituição, 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.
- MALDIDIÉ, D. **A inquietação do discurso** – (Re)ler Michel Pêcheux Hoje. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.
- MAZIÈRE, F. **A análise do discurso: história e práticas**. Tradução Marcos Marcionillo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- MEDINA, G. A violência escolar não pode ser compreendida como um fenômeno isolado. **Carta Capital**, 17 abr. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/a-violencia-escolar-nao-pode-ser-compreendida-como-um-fenomeno-isolado/>. Acesso em: 09 set. 2023.

- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2015.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes Editores, 2001.
- PACÍFICO, I. M. R. **A mídia como dispositivo de poder: os impeachments no Brasil em discurso**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193187>. Acesso em: 18 set. 2023.
- PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In*: ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória**. Tradução José Horta Nunes. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 49-57.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. *In*: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 61-145.
- ZANETTI, D. O campo da comunicação no Brasil e o papel da mídia no golpe de 2016. *In*: GALVÃO, A. C.; ZAIDAN, J. C. S. M.; SALGUEIRO, W. (org.). **Foi golpe!** O Brasil de 2016 em análise. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 183-211.

Sobre as autoras e os autores

Ana Beatriz Gomes Margonari é graduanda em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Membro do grupo de pesquisa ISADE (Inquietações sobre Autoria, Argumentação, Discurso e Ensino), cadastrado junto ao Diretório de Grupos do CNPq e sediado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Ana Caroline Del Bem Caldas é pedagoga. Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e especialista em Psicopedagogia Institucional. Membro do grupo de pesquisa ISADE (Inquietações sobre Autoria, Argumentação, Discurso e Ensino) e do grupo “Discurso e memória: nos movimentos do sujeito”, cadastrados no Diretório de Grupos do CNPq e sediados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Integrante do Grupo de Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD), sediado na Universidade Estadual de Santa Cruz. Professora no Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em alfabetização, letramento infantil e trabalho com múltiplas linguagens.

Ana Rubia da Silva Vieira é pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Especialista em Educação Infantil e em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação. Membro do grupo de pesquisa ISADE (Inquietações sobre Autoria, Argumentação, Discurso e Ensino) e do grupo “Discurso e memória: nos movimentos do sujeito”, cadastrados no Diretório de Grupos do CNPq e sediados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Ituverava, estado de São Paulo.

Cátia Fátima Nunes Santana Alves é linguista. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo e especialista em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Membro do grupo de pesquisa ISADE (Inquietações sobre Autoria, Argumentação, Discurso e Ensino) e do grupo “Discurso e memória: nos

movimentos do sujeito”, cadastrados no Diretório de Grupos do CNPq e sediados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Professora da rede estadual de ensino.

Fabio Scorsolini-Comin é psicólogo, linguista e pedagogo. Mestre, Doutor e Livre-Docente em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Realizou estágio doutoral na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Pós-Doutorado na Universidade de São Paulo na área de Tratamento e Prevenção Psicológica. Professor Associado do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP). Orientador do Programa de Pós-graduação em Enfermagem Psiquiátrica da EERP-USP e do Programa Interunidades de Doutorado em Enfermagem da USP. Líder do *ORÍ* - Laboratório de Pesquisa em Psicologia, Saúde e Sociedade, cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq e membro do grupo de pesquisa ISADE (Inquietações sobre Autoria, Argumentação, Discurso e Ensino), sediado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Coordenador do Centro de Psicologia da Saúde da EERP-USP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Gabriella Viccari é pedagoga. Mestranda em Educação pela Universidade de São Paulo. Especialista em Alfabetização e Letramento e em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Membro do grupo de pesquisa ISADE (Inquietações sobre Autoria, Argumentação, Discurso e Ensino), cadastrado junto ao Diretório de Grupos do CNPq e sediado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Professora da rede municipal de Brodowski, estado de São Paulo, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Isadora Maria Romano Pacífico (*in memoriam*) graduou-se em Letras (Espanhol e Inglês) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Mestra em Linguística e Língua Portuguesa pela mesma instituição. Foi membro do GEADA (Grupo de Estudos de Análise do Discurso), grupo que desenvolve estudos sobre Análise do discurso com Foucault e está sediado na Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Jacqueline Meireles Ronconi é linguista e pedagoga. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo. Membro do grupo de pesquisa ISADE (Inquietações sobre Autoria, Argumentação, Discurso e Ensino) e do grupo “Discurso e memória: nos movimentos do sujeito”, cadastrados no Diretório de Grupos do CNPq e sediados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Integrante do Grupo de Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD), sediado na Universidade Estadual de Santa Cruz. Professora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Sertãozinho, estado de São Paulo.

Juliana Aparecida Possidônio é pedagoga. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo. Membro do grupo de pesquisa ISADE (Inquietações sobre Autoria, Argumentação, Discurso e Ensino), cadastrado junto ao Diretório de Grupos do CNPq e sediado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, estado de São Paulo.

Maria Aparecida de Souza Carvalho é pedagoga e linguista. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo. Especialista em Teorias Linguísticas e Ensino pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em Ensino de Filosofia no Ensino Médio pela Universidade de Brasília e em Design Instrucional para Educação a Distância pela Universidade Federal de Itajubá. Membro do grupo de pesquisa ISADE (Inquietações sobre Autoria, Argumentação, Discurso e Ensino), cadastrado junto ao Diretório de Grupos do CNPq e sediado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Professora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Sertãozinho, estado de São Paulo.

Marina Colli de Oliveira é jornalista e licenciada em Artes Visuais. Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Membro do grupo de pesquisa ISADE (Inquietações sobre Autoria, Argumentação, Discurso e Ensino), cadastrado junto ao Diretório de Grupos do CNPq e sediado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da

Universidade de São Paulo. Professora de Arte da rede municipal de Educação da cidade de Sertãozinho, estado de São Paulo.

Michel Luis da Cruz Ramos Leandro é linguista e pedagogo. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Especialista em Alfabetização, Letramento, Redação e Oratória. Professor do Centro Educacional Sesi da cidade de Ribeirão Preto, estado de São Paulo, e do Centro Universitário Barão de Mauá. Membro do grupo de pesquisa ISADE (Inquietações sobre Autoria, Argumentação, Discurso e Ensino) e do grupo “Discurso e memória: nos movimentos do sujeito”, cadastrados no Diretório de Grupos do CNPq e sediados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Integrante do Grupo de Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD), sediado na Universidade Estadual de Santa Cruz.

Murilo Guimarães Gonçalves é graduando em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Membro do grupo de pesquisa ISADE (Inquietações sobre Autoria, Argumentação, Discurso e Ensino), cadastrado junto ao Diretório de Grupos do CNPq e sediado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Noilma Alves Martins (*in memoriam*) graduou-se em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Foi membro do grupo de pesquisa ISADE (Inquietações sobre Autoria, Argumentação, Discurso e Ensino) e do grupo “Discurso e memória: nos movimentos do sujeito”, cadastrados no Diretório de Grupos do CNPq e sediados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Em 2021, ingressou no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, estudando os seguintes temas: Análise de Discurso, linguagem, linguagem escrita, subjetividade e sujeito.

Rita de Cássia Constantini Teixeira é pedagoga e linguista. Mestre em Educação e Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Membro do grupo de pesquisa ISADE (Inquietações sobre Autoria, Argumentação, Discurso e Ensino) e do grupo “Discurso e memória: nos movimentos do sujeito”, cadastrados no Diretório de Grupos do CNPq e sediados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da

Universidade de São Paulo. Integrante do CADEP-USP (Grupo de Estudos dos Egressos da Pedagogia). Atualmente, é professora da Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental, ciclo II, disciplina de Português. Já atuou como docente no ensino superior, foi coordenadora de especialização e orientadora de trabalhos de conclusão de curso.

Soraya Maria Romano Pacífico é linguista. Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Realizou Pós-Doutorado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e Livre-Docência na Universidade de São Paulo. Professora Associada do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP) e orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma unidade. É líder do grupo de pesquisa ISADE (Inquietações sobre Autoria, Argumentação, Discurso e Ensino) e do grupo “Discurso e memória: nos movimentos do sujeito”, ambos cadastrados no Diretório de Grupos do CNPq e sediados na FFCLRP-USP. É pesquisadora do Grupo de Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD), sediado na Universidade Estadual de Santa Cruz. Tem experiência na área de Linguística, com pesquisas fundamentadas na Análise do Discurso pecheutiana, investigando, principalmente, os seguintes temas: autoria, argumentação, leitura, escrita e letramento.

Tháís Silva Marinheiro de Paula é linguista e pedagoga. Mestre em Psicologia e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Membro do grupo de pesquisa ISADE (Inquietações sobre Autoria, Argumentação, Discurso e Ensino) e do grupo “Discurso e memória: nos movimentos do sujeito”, cadastrados no Diretório de Grupos do CNPq e sediados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio, na cidade de Ituverava, estado de São Paulo. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise de Discurso, principalmente nos seguintes temas: sujeito, subjetividade, corpo, discurso e *bullying*.

Valéria Fernandes Turci é linguista. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Especialista em Tecnologias Digitais de

Informação e Comunicação no Ensino Básico, em Gestão Educacional e em Linguística e Ensino de Línguas. Membro do grupo de pesquisa ISADE (Inquietações sobre Autoria, Argumentação, Discurso e Ensino), cadastrado junto ao Diretório de Grupos do CNPq e sediado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Integrante do Grupo de Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD), sediado na Universidade Estadual de Santa Cruz. Atua como professora na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto, estado de São Paulo, nas áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Todos os textos desta obra se enfeixam em um painel conceitual que mobiliza o legado de Pêcheux e Orlandi na tessitura da Análise do Discurso francesa e brasileira e que se estende pelas noções de memória discursiva, sujeito, ideologia, formações sociais, discurso e efeitos de sentidos. Todos compõem um bordado de fios que se encontram mantendo a singularidade de cada um, ao mesmo tempo em que unidos desenham uma imagem linda.

Profa. Dra. Lucília Maria Abrahão e Sousa,
Professora Associada da Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
da Universidade de São Paulo

