

Organizadoras
Del Carmen Daher
Eliane Soares de Lima
Sílvia Maria de Sousa

(Re)construção

de Políticas de Pesquisa

Teorias do Texto, do Discurso e da Tradução

VOL 2

 **Pedro & João**
editores

**(Re)construção de políticas de pesquisa:
Teorias do texto, do discurso e da tradução**

Volume 2

Universidade Federal Fluminense
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem

Coordenação-geral

Ivo da Costa do Rosário (coordenador)
Phellipe Marcel da Silva Esteves (vice-coordenador)

Coordenação de linhas de pesquisa

Linha 1 – Teoria e Análise Linguística – Luciana Sanchez Mendes
Linha 2 – Teorias do Texto, do Discurso e da Tradução – Beethoven Alvarez
Linha 3 – História, Política e Contato Linguístico – Xoán Lagares

Comissão organizadora do XIV SAPPIL & V SEPEL

Clara Bastos Faustino
Thauane Cristine Cardoso de Souza
Milena Silva dos Santos
Tainá Dias de Souza
Heraldo Alcântara de Andrade
Pedro Alexsander Pinheiro da Silva
Gustavo José Pinheiro
Monique Rocha Vidal
Douglas Coelho Alves Ferreira
João Victor Lima Ferreira Dutra
Iuri Pavan Dias
Lídia Rocha Moraes

Edição dos e-books

Phellipe Marcel da Silva Esteves

Coordenação de produção dos e-books

Clara Bastos Faustino
Gustavo José Pinheiro
João Victor Lima Ferreira Dutra
Kaya Araújo Pereira

Livro financiado com recursos Capes/Proex, auxílio 1352/2023, processo
8881.844682/2023-01.



**Del Carmen Daher
Eliane Soares de Lima
Silvia Maria de Sousa
(Organizadoras)**

**(Re)construção de políticas de pesquisa:
Teorias do texto, do discurso e da tradução**

Volume 2

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.

Esta obra foi avaliada e aprovada por pareceristas no sistema de simples-cego.

Del Carmen Daher; Eliane Soares de Lima; Silvia Maria de Sousa [Orgs.]

(Re)construção de políticas de pesquisa: teorias do texto, do discurso e da tradução. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 444p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1498-6 [Digital]

1. Políticas de pesquisa. 2. Teorias do texto. 3. Análise do discurso. 4. Estudos da tradução. I. Título.

CDD – 410

Capa: Marcos Della Porta

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Editorial 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); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

PREFÁCIO 11

Del Carmen Daher
Eliane Soares de Lima
Silvia Maria de Sousa

PARTE 1: TEXTO E SEMIOSE

ANÁLISE DO GÊNERO TEXTUAL CAPA DE REVISTA COM ENFOQUE NOS CONCEITOS DA MULTIMODALIDADE 25

Danielle Souto Araujo Pain

MULTIMODALIDADE E ARGUMENTAÇÃO: UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DA INTOLERÂNCIA ÀS COMUNIDADES LGBTQIA+ EM TIRINHAS DA LAERTE 37

Denis Fernandes de Oliveira

CARNAVAL COMO FORMA DE VIDA: ANÁLISE SEMIÓTICA DO DESFILE DA G.R.E.S. IMPERATRIZ LEOPOLDINENSE DE 2023 55

Guilherme Itanaã Gomes da Silva

ETHOS CONSTRUÍDO POR ZANIN E MORO NA SABATINA DA COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO DE JUSTIÇA: UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA 69

Juliana Behrends de Souza Cerqueira
Fábio André Cardoso Coelho

ANÁLISE DE LETRAS DE SAMBAS-ENREDO 85
SEGUNDO A LINGUÍSTICA TEXTUAL: O CORTE
DE SAMBA E O RECORTE DO MUNDO

Julio Teixeira de Souza
Fábio André Cardoso Coelho

A PERSPECTIVA DO TEXTO HIPERSINTÉTICO 99
NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA
ANÁLISE DOS FATORES DE TEXTUALIDADE EM
MICROCONTO

Mônica Paula de Lima Cabral
Fábio André Cardoso Coelho

PARTE 2: ANÁLISES DO DISCURSO

O EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO 113
BÁSICA – UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Ana Patricia Rosinek

OS SENTIDOS DO SILÊNCIO: A 127
DISCURSIVIZAÇÃO DA MULHER NA SÉRIE *THE*
HANDMAID'S TALE

Beatriz Pereira Nunes Paragó

O DISCURSO DO PSDB EM DEBATES 141
TELEVISIVOS PRESIDENCIAIS: RETOMADA E
NOVAS POSSIBILIDADES

Bruno Roncada

REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO: 153
RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE DOCUMENTOS
DE ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS E
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

Caio Barros Sepúlveda

TÍTULOS, COLOFÕES E DISCURSO: SENTIDOS EM PARATEXTOS DE LIVROS INFANTIS E JUVENIS	169
Cassidy Lima de Paula Gustavo José Pinheiro Phellipe Marcel da Silva Esteves	
REPRESENTAÇÃO NEGRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUAS ADICIONAIS	183
Douglas Coelho Alves Ferreira	
O (DES)DIZER MERITOCRÁTICO: EFEITOS DE DESMENTIDO NO DISCURSO EMPRESARIAL NA/DA MÍDIA	195
Eber Fernandes de Almeida Júnior	
DISCURSO DO DISCURSO, OU: EFEITOS DE SENTIDO DO PRONUNCIAMENTO SOBRE A PRIMEIRA BIBLIOTECA PÚBLICA “BRASILEIRA”	207
Gustavo José Pinheiro	
A MATERIALIDADE DO “HISTÓRICO DE ATLETA”: O MASCULINO NO DISCURSO BOLSONARISTA	225
Heraldo Alcântara de Andrade	
A DETERMINAÇÃO DO SUJEITO PELO DISCURSO JURÍDICO: O FUNCIONAMENTO DAS DENOMINAÇÕES SOBRE A(S) FAMÍLIA(S)	235
Luciano Arêas do Nascimento	
ONDE ESTÁ A CRITICIDADE NOS DOCUMENTOS CURRICULARES?	251
Ludmila De Nardi	

NEOCONSERVADORISMO E ANTIFEMINISMO	267
NAS REDES	
Marcella Karoline Belo Rodrigues	
RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS NA	285
PANDEMIA: ANÁLISE DE DISCURSOS	
INTITUCIONAIS E DISPUTAS DE SENTIDOS QUE	
MARCARAM ESSE PERÍODO	
Mariana Vieira Domingues	
VELHICE E MORTE EM <i>HUMANOS EXEMPLARES</i>	299
Milena Saldanha de Sant Anna de Moura Palha	
LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL	309
SELECIONADOS PELO PNLD 2015 E 2018: UM	
ESTUDO SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS	
NAS ATIVIDADES DE LEITURA	
Murilo Theodoro Araujo	
A QUESTÃO-PROBLEMA DA ALIMENTAÇÃO NA	325
PANDEMIA: PERCURSOS DE ANÁLISES SOBRE O	
DISCURSO MIDIÁTICO	
Raquel Anne Lucas Magalhães	
MEMÓRIA E RESISTÊNCIA DA MULHER NEGRA	339
EM SÃO GONÇALO: DESESTABILIZANDO	
EVIDÊNCIAS	
Raquel Danielli Mota	
O ESPAÇO ENUNCIATIVO DO COLÉGIO	355
ESTADUAL HISPANO BRASILEIRO JOÃO	
CABRAL DE MELO NETO: PROCESSOS EM	
DISCURSIVIDADE	
Ronaldo Claudio de Araujo	
Dayala Paiva de Medeiros Vargens	

- CONSIDERAÇÕES SOBRE A LTO, A LÍNGUA DO TRIGÉSIMO OITAVO PRESIDENTE DO BRASIL** 373
Rudá da Costa Perini
- REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO DE TRANSLINGUAGEM** 389
Samantha Hoehr Appel Patricio
Dayala Paiva de Medeiros Vargens
- SER DOCENTE: ENTRE A SALVAÇÃO, A IDEALIZAÇÃO ROMÂNTICA E A DESVALORIZAÇÃO** 403
Thaís Vale Rosa Pereira
- SETE ANJOS DESCEM DO CÉU: ANÁLISE DISCURSIVA DE UMA OBRA DE ARTHUR BISPO DO ROSARIO** 415
Vitor de Mello Netto
- PERCEPÇÕES DE AUTORIA SOB AS LENTES DE LICENCIANDOS EM FASE DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA PARA A ESCRITA DA MONOGRAFIA: REFLEXÕES DIALÓGICAS** 429
Yasmim Pereira de Oliveira
Jéssica do Nascimento Rodrigues

PREFÁCIO

Na edição de 2023 do XIV Seminário dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF, o SAPPIL-Linguagem, que ocorreu no período de 23 a 27 de outubro, o tema em discussão foi “Estudos de Linguagem: (re)construindo políticas de pesquisa”. Os vinte e nove capítulos deste volume, divididos em duas partes que remetem a cinco domínios teóricos da Linha de pesquisa 2 “Teorias do Texto, do Discurso e da Tradução” do Programa, a Semiolinguística, a Semiótica, a Linguística Textual, a Análise do Discurso bakhtiniana, a Análise de Discurso Materialista e a Análise Cartográfica do Discurso, são um bom exemplo da diversidade e do compromisso social que as pesquisas desenvolvidas pelos discentes – em colaboração direta com os respectivos docentes orientadores – representam.

Assim, o objetivo principal desta publicação é o de oferecer a oportunidade de divulgação dessas pesquisas, em seus diferentes estágios de desenvolvimento. Trata-se de textos que procuram apresentar os resultados, parciais ou finais, de estudos que passaram pelo crivo de pesquisadores renomados das áreas mencionadas durante os dias do evento. De modo geral, como permite entrever o sumário deste segundo volume, os capítulos que seguem abordam os mais variados objetos de comunicação, investigados com base em perspectivas teórico-metodológicas também distintas no âmbito dos estudos do texto e do discurso. O que esses estudos têm em comum é a preocupação com a identificação e a descrição sistemática para a compreensão das estratégias enunciativas que sustentam a materialidade discursiva em práticas sociais e esferas de circulação específicas e, por isso mesmo, direcionadas a públicos distintos.

Os seis capítulos da Parte 1- Texto e Semiose, em seu conjunto, reúnem pesquisas que se voltam em suas análises para textos de diferentes campos de atividades humanas. Esses estudos abarcam

reflexões sobre múltiplas linguagens e práticas comunicativas, com base nos arcabouços teóricos da Linguística Textual, da Semiologia e/ou da Semiótica. O capítulo que abre as contribuições deste segundo volume é de Danielle Souto Araujo Pain e se intitula “Análise do gênero textual capa de revista pedagógica com enfoque nos conceitos da multimodalidade”. A partir de fundamentos teóricos advindos da Linguística Textual e da Semiótica Social, a autora considera propostas alinhadas ao eixo Leitura e ao tema expressão artística e cultural brasileira, previstas para o Ensino Fundamental Anos Finais (BNCC, 2018), com o objetivo de verificar se o gênero capa de revista pode vir a auxiliar os estudantes na identificação do referido tema por meio dos elementos semióticos presentes nos textos.

Seguindo a Análise do Discurso Semiologia, perspectiva teórica que compreende o discurso da intolerância às comunidades LGBTQIA+ como uma prática linguística situada no jogo social (Charaudeau, 2019), o texto de Denis Fernandes de Oliveira, “Multimodalidade e argumentação: uma análise semiologia da intolerância às comunidades LGBTQIA+ em tirinhas da Laerte”, relata pesquisa sobre processos argumentativos de textos multimodais (Dionisio, 2014). Seu estudo contempla um *corpus* constituído por tiras da Laerte, tendo como objetivos compreender como se constitui o processo argumentativo da intolerância nesses textos multimodais e combater esse tipo de discurso.

O capítulo seguinte de Guilherme Itanaã Gomes da Silva, intitulado “Carnaval como forma de vida: análise semiótica do desfile da Grêmio Recreativo e Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense de 2023”, propõe, com base na Semiótica Discursiva, uma análise do desfile da escola campeã do carnaval de 2023, que teve como enredo “O Aperreio do Cabra Que o Excomungado Tratou com 'Má-Querença' e o Santíssimo Não Deu Guarida”. A pesquisa em andamento visa a identificar o(s) sentido(s) produzido(s) pelo desfile, a partir da análise pelo mapeamento do Percurso Gerativo de Sentido desse objeto

semiótico, da construção do Plano de Expressão do enredo e das estratégias semióticas adotadas em cada um desses planos.

Tendo como base a Teoria Semiolinguística da Análise do Discurso (Charaudeau, 2006) e como *corpus* de análise a transcrição dessa troca languageira, o capítulo de Juliana Behrends de Souza Cerqueira e Fábio André Cardoso Coelho, intitulado “*Ethos* construído por Zanin e Moro na sabatina da Comissão de Constituição de Justiça: uma análise semiolinguística”, volta-se para a construção do *ethos* discurso dessas duas figuras públicas. Em um cenário polarizado, durante a sabatina, na CCJ, o então futuro ministro do Supremo Tribunal Federal, o advogado Cristiano Zanin, e Sérgio Moro, Senador da República, travam um debate que exige uma constante reconstrução discursiva de diferentes *ethé*.

O quinto capítulo desta primeira parte, “Análise de letras de sambas-enredo segundo a Linguística Textual: o corte de samba e o recorte do mundo”, de Julio Teixeira de Souza e Fábio André Cardoso Coelho, expõe um estudo comparativo, em andamento, que vem sendo realizado com as duas letras finalistas da eleição do samba-enredo de 2019, da Estação Primeira de Mangueira, denominado *História para ninar gente grande*. A partir do apoio teórico-metodológico da Linguística Textual e, tendo como categoria de análise principal o estudo da referenciação (Abreu, 2018; Antunes, 2017; Cavalcante, 2022; Kock; Eliasa, 2018), a pesquisa apresentada objetiva compreender como nessas obras literomusicais se produzem/referenciam sentidos no mundo.

Finalmente, fechando a Parte 1 “Texto e semiose” deste livro, encontra-se o capítulo de Mônica Paula de Lima Cabral e Fábio André Cardoso Coelho, “A perspectiva do texto hipersintético no ensino da leitura e da escrita: uma análise dos fatores de textualidade em microconto”. O texto dedica-se ao estudo de uma modalidade de gênero discursivo produzido no ciberespaço, de natureza multifacetada e materialidade linguística extremamente sintética, a partir do olhar da Linguística Textual. São relatados os resultados da análise desenvolvida sobre o microconto

“Singularizar”, de Gabriela Peres Gomes, vencedor no 5º *Concurso de Microcontos de Humor de Piracicaba*, em 2015.

A segunda parte, “Análises do Discurso”, é composta por vinte e três capítulos, que se valem de duas diferentes abordagens, segundo as proposições de Pêcheux e Bakhtin, para refletir sobre o funcionamento do discurso nas mais variadas esferas de sentido. O domínio da educação (didática, ensino e escola) ocupa lugar de destaque, através de capítulos que discutem desde aspectos da legislação, passando pelos desafios da prática didática, a análise de manuais didáticos e livros infantis, até os efeitos do empreendedorismo e os desafios impostos pela pandemia. Além disso, a esfera midiática é tomada como objeto de estudo para abordar o discurso político, a imagem da mulher, as redes sociais, entre outras questões. Os textos se debruçam, ainda, sobre o funcionamento do discurso na esfera jurídica, as relações entre memória e resistência da mulher negra, os sentidos em disputa entre velhice e morte e o intervalo entre a arte e o delírio. Esse conjunto de textos comprova a abrangência dos estudos discursivos e também a sua pertinência.

O capítulo “O empreendedorismo na Educação Básica – uma análise discursiva”, que abre a Parte 2 “Análises do Discurso”, é de autoria de Ana Patricia Rosinek. A pesquisa tem como foco as recentes políticas educacionais de viés neoliberal adotadas pelo Ministério da Educação, entre elas a imposição da Base Nacional Comum Curricular e da reforma do Novo Ensino Médio. A partir de pressupostos da Análise Cartográfica do Discurso, a autora recorre ao conceito de fórmula discursiva (Krieg-Planque, 2019) e os estudos de Foucault sobre o *homo economicus* (Foucault, 2008), com os objetivos de buscar compreender processos e identificar dispositivos que autorizam o empreendedorismo a integrar o espaço escolar.

Recorrendo a outra perspectiva teórica, a da Análise do Discurso de base materialista e aos conceitos de memória discursiva, formação discursiva e silêncio, o capítulo de Beatriz Paragó, intitulado “Os sentidos do silêncio: a discursivização da

mulher na série *The Handmaid's Tale*”, nos possibilita reflexões sobre a discursivização da mulher via produtos audiovisuais divulgados que circulam na mídia. A pesquisa contempla o estudo do funcionamento desses discursos sobre o feminino no seriado *The Handmaid's Tale — O conto da Aia* (2017), com o objetivo de compreender efeitos de sentidos constituídos com relação ao papel, lugar e corpo feminino por meio de já-ditos, tendo como *corpus* um recorte de sequências discursivas e um fotograma envolvendo as três primeiras temporadas do seriado.

Com a mesma perspectiva teórica do capítulo anterior, a Análise de Discurso Materialista, o texto de Bruno Roncada, “O discurso do PSDB em debates televisivos presidenciais: retomada e novas possibilidades”, aborda a posição discursiva adotada pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) em debates televisivos transmitidos pela Rede Bandeirantes. A partir de um *corpus* composto pela transcrição das falas de candidatos da legenda à Presidência da República, a pesquisa tem como objetivo identificar o posicionamento discursivo utilizado nas diferentes campanhas eleitorais. O texto contribui ainda com considerações teóricas relativas ao conceito de formação discursiva e sua relação com as formações ideológicas.

O quarto capítulo, “Reforma empresarial da educação: relações dialógicas entre documentos de organizações empresariais e políticas públicas educativas”, de Caio Barros Sepúlveda, é outra pesquisa que também se volta para as políticas públicas educacionais implementadas recentemente pelo Estado brasileiro. Tendo como base teórica a Sociologia do discurso (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2017, 2019; Medviédev, 2012), o trabalho expõe resultados iniciais da análise envolvendo o documento “Educação: uma agenda urgente”, de autoria do Todos Pela Educação, uma organização não governamental financiada por grandes grupos empresariais brasileiros, e outros documentos oficiais, entre eles, a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017; 2018).

O capítulo cinco, “Títulos, colofões e discurso: sentidos em paratextos de livros infantis e juvenis”, de Cassidy Lima de Paula, Gustavo José Pinheiro e Phellipe Marcel da Silva Esteves, busca verificar, a partir do aparato teórico-metodológico da Análise de Discurso Materialista, a forma como a língua é mobilizada em tais elementos do peritexto editorial, examinando a produção de saberes e sentidos que emergem das regularidades e irregularidades lexicais. Assim, são analisadas dos títulos as imagens de infância que representam e sustentam um processo específico de significação. Para os colofões, é a sua ausência ou presença o que interessa, por remeter à possibilidade de apagamento do trabalho e do sujeito-trabalhador, seja na formação de um imaginário de sujeito-leitor, seja na evocação de formações discursivas sobre o mercado editorial.

A problemática da representatividade é também tema do capítulo de Douglas Coelho, “Representação negra em livros didáticos de línguas adicionais”, que, tomando como *corpus* livros de espanhol e inglês aprovados pelo PNLD em diferentes anos, propõe investigar não só a presença ou ausência de negros e negras nas obras selecionadas, mas também o modo como os textos e as atividades que as compõem incentivam – ou não – tanto a reflexão crítica quanto práticas antirracistas. A base teórica que sustenta a discussão é a Sociologia do discurso do Círculo de Bakhtin, em diálogo com estudos dedicados à questão do racismo na sociedade.

Já em “O (des)dizer meritocrático: efeitos de desmentido no discurso empresarial na/da mídia”, de Eber Fernandes de Almeida Júnior, é a posição sujeito inscrita em um funcionamento cínico do discurso empresarial, o que está em foco. Com o intuito de compreender a produção de efeitos de sentidos para a meritocracia (dissentidos e desmentidos), o autor retoma, a partir da perspectiva da Análise de Discurso Materialista, a memória sobre meritocracia, sua relação com o mecanismo ideológico na formação social capitalista e a implicação no conflito entre as posições políticas neoliberal e liberal-igualitária. Segundo ele, é por um gesto analítico que se desvela a concepção de mérito como política de

humilhação e simulacro de competência organizacional no domínio corporativo.

Amparado pela mesma fundamentação teórico-metodológica, mas recorrendo também à Semântica do Acontecimento de Eduardo Guimarães, o oitavo capítulo, de Gustavo José Pinheiro, “Discurso do discurso, ou efeitos de sentido do pronunciamento sobre a primeira biblioteca pública ‘brasileira’”, apresenta um interessante estudo sobre o que pode ser entendido como discursivizar uma biblioteca. Parte, então, do pronunciamento de abertura da primeira biblioteca pública da Bahia, feito por Pedro Gomes Ferrão Castello Branco, em 1811, quando o Brasil ainda era colônia de Portugal, para identificar o processo de designação, não como prática neutra, e sim carregado de palavras cujos sentidos não são transparentes, indo muito além do sentido naturalizado ao seu significante.

O capítulo seguinte, “A materialidade do ‘histórico de atleta’: o masculino no discurso bolsonarista”, de Heraldo Alcântara de Andrade, procura, por sua vez, chamar a atenção para como, dentro de um contexto de ascensão da extrema-direita no cenário político mundial, a linguagem que remete a uma visão hegemônica da masculinidade é utilizada como ferramenta de manutenção e imposição de poder frente a outros corpos da sociedade. Para isso, escolhe como objeto de análise o primeiro discurso do ex-presidente Jair Bolsonaro sobre a pandemia de coronavírus, examinando-o a partir do conceito de gênero formulado por Butler, concebido como performance estilizada, repetida e amplamente vigiada, e pelos pressupostos da Análise de Discurso Materialista, em especial as noções de interdiscurso e intradiscurso.

Uma outra prática social explorada neste volume é a da legislação jurídica, em “A determinação do sujeito pelo discurso jurídico: o funcionamento das denominações sobre a(s) família(s)”, de Luciano Arêas do Nascimento. Filiado à Análise de Discurso Materialista, o capítulo propõe examinar o modo como as denominações funcionam em textos legais, criando o efeito de homogeneidade e universalidade às formas de categorização das

entidades familiares. A investigação se volta à produção e à gestão de sentidos sobre a família, postos em circulação pelo discurso legal, ressaltando o seu gesto de interpretação, de trabalho simbólico sobre os indivíduos e suas relações sociais.

No texto de Ludmila De Nardi, “Onde está a criticidade nos documentos curriculares?”, retorna a reivindicação de diálogo entre práticas de letramento crítico e escola. Desta vez, são a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (Governo do Estado de São Paulo, 2019, 2020) os textos selecionados como ponto de partida para a discussão. Assumindo a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin e as propostas da Pedagogia Crítica de Freire, desdobradas mais recentemente no domínio dos estudos do Letramento Crítico e da Teoria Crítica do Currículo, a autora procura examinar as relações dialógicas entre as partes de cada documento e entre eles e a noção de criticidade, a partir do discurso de formação cidadã para a promoção da transformação social que apresentam.

O imaginário sobre as mulheres está também presente nas discussões deste bloco. O décimo segundo capítulo, “Neoconservadorismo e antifeminismo nas redes”, de Marcella Karoline Belo Rodrigues, debruça-se sobre o funcionamento discursivo do significante “feminismo” em alguns recortes do site *Brasil Paralelo*. Suas reflexões teóricas, embasadas pela Análise de Discurso Materialista, são direcionadas às condições de produção do discurso antifeminista nas redes, buscando avaliar como a extrema-direita se apropria das ferramentas digitais para reverberar uma perspectiva “antifeminista”, que traz consigo a marca do discurso neoconservador, reformulando a ideia essencialista de “feminilidade”.

O período da pandemia também comparece, por meio da análise de documentos que regulamentaram o retorno das aulas presenciais das escolas públicas da Educação Básica do estado do Rio de Janeiro no ano de 2021. Mariana Vieira Domingues, em “Retorno das aulas presenciais na pandemia: análise de discursos institucionais e disputas de sentidos que marcaram esse período”, propõe-se a examinar, pelo viés da Análise de Discurso

Materialista, as regularidades, deslizamentos e disputas de sentidos presentes no Decreto nº 47518, e na Nota Conjunta dos Sindicatos da Educação Pública e Privada do RJ. Ela destaca que as relações de produção e a luta de classes nesses documentos não cedem lugar ao discurso médico e mesmo à preocupação com a saúde e a vida.

Em “Velhice e morte em *Humanos Exemplares*”, de Milena Palha, a discussão sobre a mulher volta à cena. Mas agora é outra a questão que se coloca, a da naturalização da relação entre velhice e morte, em especial a velhice feminina, vista na tensão entre a morte do outro e a morte de si. Tomando como ponto de partida o romance de Juliana Leite, a autora, também pela perspectiva da Análise de Discurso Materialista, procura compreender como se dá, no imaginário sobre a velhice, a passagem do discurso que diz que é “porque é velho que morre”, para um discurso que diz: “é velho e deve morrer!”.

O décimo quinto capítulo, “Livros didáticos de Espanhol selecionados pelo PNLD 2015 e 2018: um estudo sobre os gêneros discursivos nas atividades de leitura”, de Murilo Theodoro Araujo, analisa, com base nos postulados de Bakhtin, coleções de Espanhol aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) nos editais de 2015 e 2018. O estudo investiga como esses materiais abordam temas socialmente relevantes, observando se estimulam o desenvolvimento da leitura crítica e interativa e se há a coerência entre os gêneros abordados nas atividades de leitura e a realidade dos educandos.

Já em “A questão-problema da alimentação na pandemia: percursos de análises sobre o discurso midiático”, Raquel Anne Lucas Magalhães faz uso da perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso materialista, a fim de analisar como os discursos autoritário, pedagógico e neoliberal circulam em notícias jornalísticas sobre alimentação, publicadas durante a pandemia. O artigo observa como é construída uma individualização do sujeito-leitor-consumidor-trabalhador no período da pandemia,

especialmente, marcado pela diminuição do poder de compra do sujeito afetado por esse contexto sócio-histórico.

Em “Memória e resistência da mulher negra em São Gonçalo: desestabilizando evidências”, Raquel Danielli Mota indaga como o aporte teórico metodológico da Análise do Discurso de base materialista pecheutiana (1969) pode contribuir para o ensino de leitura discursiva nas aulas de Língua Portuguesa, observando uma turma de nono ano do ensino fundamental do município de São Gonçalo. O trabalho parte de entrevistas e análises de biografias de três mulheres naturais de São Gonçalo, que têm destacada atuação na perspectiva antirracista e na luta pela igualdade de gênero, para repensar como é construída a rede de memória sobre a mulher negra na formação social dos estudantes desse município.

O capítulo dezoito, “O espaço enunciativo do colégio estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto: processos em discursividade”, de Ronaldo Claudio de Araujo e Dayala Paiva de Medeiros Vargens, apropria-se da perspectiva discursiva da linguagem (Maingueneau, 2008) e, mais especificamente, da abordagem cartográfica do discurso (Deusdará; Rocha, 2021), para analisar as práticas discursivas emergentes no contexto de uma das unidades escolares interculturais da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Toma-se a escola como lugar discursivo, observando a complexidade desse espaço que é atravessado por tensões discursivas em que se instauram disputas de poder.

Rudá da Costa Perini, em “Considerações sobre a LTO, a língua do trigésimo oitavo presidente do Brasil”, investiga o funcionamento do discurso presidencial materializado na língua do trigésimo oitavo presidente brasileiro, nomeada na pesquisa como LTO. Com base na Análise de Discurso Materialista, o estudo analisa um *corpus* constituído de falas públicas oficiais, concluindo que a LTO é uma língua fascista que atualiza efeitos de sentido de uma formação discursiva fascista, além de reproduzir funcionamentos característicos de discursos autoritários e servir

como ferramenta de execução e naturalização de um projeto político fascista de poder.

O vigésimo capítulo, “Reflexões acerca da educação bilíngue: contribuições do conceito de translanguagem”, de Samantha Hoehr Appel Patricio e Dayala Paiva de Medeiros Vargens, apresenta uma discussão sobre o conceito da translanguagem, observando as implicações desse conceito no campo da educação. A pesquisa recorre às noções de bilinguismo e às perspectivas monoglóssica e heteroglóssica da linguagem, para refletir criticamente sobre a visão estabilizada e pura das línguas. O estudo propõe que a abordagem translíngue pode ajudar a promover uma educação linguística comprometida com a criticidade, a inventividade e a transformação social.

Em “Ser docente: entre a salvação, a idealização romântica e a desvalorização”, Thaís Vale Rosa Pereira põe em diálogo uma notícia, uma postagem em rede social e um artigo de opinião, a fim de discutir a relação paradoxal entre a idealização romântica e a visão salvadora da docência. Com base nos pressupostos teóricos da Análise Cartográfica do Discurso (Deusdará; Rocha, 2021), o trabalho discute o papel do estudo da linguagem como forma de intervenção social, focalizando, especialmente, a profissionalização da carreira docente e do ofício do/a professor/a.

Já em “Sete anjos descem do céu: análise discursiva de uma obra de Arthur Bispo do Rosario”, Vitor de Mello Netto toma como objeto a produção textual em bordados do artista contemporâneo Arthur Bispo do Rosario. A análise ampara-se no dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso de orientação francesa, articulando dispositivos teóricos da linguística, da psicanálise, do materialismo histórico e da história da arte. A análise aponta para a singularidade da obra artística, espécie de testemunho de vida, atravessado pelo delírio e tornado arte.

Por fim, em “Percepções de autoria sob as lentes de licenciandos em fase de orientação acadêmica para a escrita da monografia: reflexões dialógicas”, último capítulo do volume, as autoras Yasmim Pereira de Oliveira e Jéssica do Nascimento

Rodrigues discutem a construção da autoria do estudante em fase de orientação acadêmica para escrita da monografia. Para isso, a pesquisa se vale da perspectiva dialógica, apoiando-se no aporte teórico-metodológico da Análise Dialógica do Discurso (ADD) de Bakhtin e do Círculo (Bakhtin, Medvedév, Volóchinov). A análise busca compreender, interpretar e compartilhar os sentidos que os estudantes têm evocado sobre a autoria acadêmica.

Essas vinte e nove pesquisas aqui apresentadas comprovam a pluralidade de alguns dos temas, objetos e preocupações que têm motivado as pesquisas da Linha 2 – “Teorias do Texto, do Discurso e da Tradução” – do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, como anunciado no início deste texto de apresentação, bem como o contínuo interesse de contribuição para uma melhor compreensão – porque sistematizada e fundamentada teórica e metodologicamente – das transformações e do impacto sociocultural que as diferentes práticas discursivas na contemporaneidade tem motivado.

Que seja feito um bom aproveitamento de todo esse conhecimento compartilhado. Boa leitura!

Del Carmen Daher (UFF)
Eliane Soares de Lima (UFF)
Silvia Maria de Sousa (UFF)

PARTE 1
TEXTOS E SEMIOSE

ANÁLISE DO GÊNERO TEXTUAL CAPA DE REVISTA COM ENFOQUE NOS CONCEITOS DA MULTIMODALIDADE

Danielle Souto Araujo Pain¹

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) sugere a todas as escolas brasileiras a incorporação de temas como, por exemplo, as relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e a africana aos currículos das instituições de ensino básico. Essa temática pode ser trabalhada por meio de textos multissemióticos, como propõe o eixo de Leitura, direcionado ao ensino de língua portuguesa nos últimos anos do Ensino Fundamental II.

Este trabalho, que é um recorte da minha dissertação, surgiu a partir do interesse em buscar um gênero textual para auxiliar os alunos na identificação dessa temática através dos elementos semióticos utilizados nos textos. Iniciamos, então, uma investigação acerca do gênero capa de revista com o objetivo de verificar se ele pode ajudar ou não os estudantes no reconhecimento e na compreensão dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos multimodais.

Rebello (2013) defende a ideia de que a capa de revista é um gênero por apresentar aspectos relativamente “estáveis” com relação ao estilo, conteúdo temático e estrutura composicional como propõe Bakhtin (2016). Portanto, apesar de cada revista apresentar uma capa

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem pela UFF, orientanda do Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil. E-mail: daniellesouto2018@gmail.com

diferente, todas possuem uma composição “padronizada”, como Rebello (2013, p. 310) nos descreve na passagem:

Os elementos verbais que compõem a capa de uma revista são normalmente, manchete principal (ou título), manchetes secundárias, subtítulos e até supratítulos a fim de conduzir a leitura da manchete, nome da revista, nome da editora responsável pela logomarca, data de publicação, número da edição, *site*, valor do exemplar. Além desses elementos verbais, as capas de revista também apresentam elementos não verbais, tais como imagem, diagramação (*layout*), cores predominantes no plano de fundo, qualidade de papel, formato e cores das letras, formatação das chamadas e das imagens.

Dessa forma, consideramos o gênero capa de revista apropriado para compor nosso *corpus* e escolhemos a revista *Conhecimento Prático Língua Portuguesa e Literatura* por ela ser de cunho pedagógico e direcionada a alunos, professores e demais interessados no aprimoramento do idioma. Como não seria possível analisar todos os aspectos propostos pela BNCC (Brasil, 2018), tivemos que restringir ao eixo da Leitura, no campo jornalístico-midiático, para o ensino de língua portuguesa, direcionado aos dois últimos anos do Ensino Fundamental II.

A fundamentação teórica central do nosso trabalho se circunscreve ao âmbito da Linguística Textual, mais precisamente do conceito de texto, proposto por Marcuschi (2008), Cavalcante *et al.* (2022) e Santos, Riche e Teixeira (2020). Trataremos também do conceito de multimodalidade da Semiótica Social, proposto por Kress e Van Leeuwen (2006), mais especificamente das *metafunções representacional e interativa*, que nos auxiliam na identificação e na compreensão dos sentidos dos recursos semióticos empregados no texto.

A metodologia de análise do *corpus* consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza básica, em que utilizaremos as *metafunções representacional e interativa* para analisar as duas capas de revista publicadas nos anos de 2021/2022, com

intuito de comprovar nossa hipótese de que os efeitos de sentido produzidos pelos recursos multimodais presentes nas capas podem auxiliar no reconhecimento da temática proposta pela BNCC e no desenvolvimento do eixo de Leitura, do campo jornalístico-midiático, direcionado ao ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental II. Para tanto, dividimos nosso trabalho em quatro partes: Texto e Multimodalidade, Eixo de Leitura, Análise das Capas e Considerações Finais.

Depois dessa breve apresentação da nossa pesquisa, na próxima seção iniciaremos com a exposição dos conceitos de texto e de multimodalidade que compõem a nossa fundamentação teórica.

Texto e multimodalidade

Nesta seção, abordaremos o conceito de texto de acordo com a Linguística Textual e o de multimodalidade propostos, na *Gramática do Design Visual*, por Kress e Van Leeuwen (2006) por considerá-los importantes para o reconhecimento dos elementos multimodais e para a interpretação dos sentidos presentes na construção textual.

Iniciaremos a descrição do conceito de texto recorrendo a Marcuschi (2008, p. 80) que o define como “construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento”. Podemos inferir a partir dessa definição do autor que a multimodalidade é parte constitutiva, isto é, todos são compostos por elementos verbais e não verbais.

Cavalcante *et al.* (2022) salientam também a importância do contexto em que o texto está inserido e a participação do leitor que deve atuar ativamente na construção dos efeitos de sentido produzidos, como podemos ver na passagem:

o texto não é uma simples materialidade física e acabada de segmentos verbais, como muitas vezes se supôs na escola, e alhures. O acontecimento do texto comporta todo contexto social (e histórico,

portanto), necessário para que os participantes envolvidos na interação recortem o que lhes parece relevante para negociar sentidos entre eles e se comunicar (Cavalcante *et al.*, 2022, p. 17).

Dessa forma, o texto deixa de ser um produto finalizado como se acreditava anteriormente, para ser um processo que depende da interação do leitor para a construção dos efeitos de sentido.

Santos, Riche e Teixeira (2020, p. 23) ratificam essa definição destacando que “formamos leitores quando mostramos como os elementos presentes no texto colaboram para a construção de sentidos”, isto é, o estudante deve compreender a importância do leitor e dos elementos semióticos que foram intencionalmente selecionados e posicionados na construção textual porque é através deles que os efeitos de sentido se concretizam.

Soares (2009, p. 49) complementa essa ideia salientando que existem “diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural”. Assim, a escola deve oferecer subsídios para que o aluno consiga compreender e produzir diferentes gêneros textuais.

Podemos perceber pelas definições dos autores que os elementos multimodais devem ser considerados e analisados, ou seja, os alunos para interpretar e compreender os textos precisam examinar os elementos verbais e não verbais de forma isolada e em conjunto porque eles corroboram para construção dos sentidos dos textos.

Outro conceito importante para a formação dos estudantes é o de multimodalidade, proposto por Kress e Van Leeuwen (2006), mais precisamente as três *metafunções* (*representacional, interativa e composicional*) que auxiliam os alunos na análise dos elementos não verbais do texto. Antes de detalhar cada metafunção, consideramos importante apresentar a definição de metafunção proposta por Halliday (1994), para isso recorreremos a Fuzer e Cabral (2014, p. 32), que as definem como sendo “as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da

língua: compreender o meio (ideacional), relacionar-se com os outros (interpessoal) e organizar a informação (textual)”.

Kress e Van Leeuwen se baseiam nessas três metafunções (ideacional, interpessoal e textual), que são mais específicas para análise linguística, para propor as *metafunções representacional, interativa e composicional* com o objetivo de verificar os demais recursos semióticos. Nesta pesquisa, escolhemos trabalhar apenas com a *representacional* e a *interativa*, por considerar que essas metafunções são suficientes para análise do nosso *corpus*. Descreveremos cada uma separadamente para facilitar a compreensão, mas elas se complementam na construção dos sentidos do texto.

A *metafunção representacional* analisa a forma com que os participantes representados (pessoas, objetos) foram posicionados no texto, podendo o participante interativo (quem produz o texto) escolher pela estrutura narrativa ou pela conceitual. Na estrutura narrativa, a ação em desenvolvimento pode ser transacional, quando o participante representado denominado de ator emana um vetor (linha imaginária) em direção ao objetivo do evento conhecido como meta; ou não transacional, quando o participante interativo opta por não apresentar a meta.

O texto pode apresentar também participantes secundários, denominados circunstância, que são posicionados na construção textual para contextualizar os acontecimentos no tempo e no espaço para o leitor. Diferenciam-se do participante representado (ator) porque podem ser retirados do texto.

Na estrutura conceitual, por sua vez, não há ação em desenvolvimento, os participantes representados são posicionados seguindo uma hierarquia de importância preestabelecida anteriormente pelo participante interativo (produtor do texto), podendo destacar um objeto ou optar por colocar um do lado do outro.

A *metafunção interativa* analisa e descreve a relação dos participantes representados com o participante interativo (leitor), podendo ser de oferta, quando são apresentados apenas para observação, como se estivessem em uma vitrine, ou de demanda,

em que o participante representado tenta estabelecer um contato (imaginário) com o participante interativo (leitor), seja por gestos com as mãos, seja através do olhar, esperando um posicionamento a respeito do que está sendo apresentado.

Depois de apresentar os conceitos de texto, multimodalidade e as metafunções, propostas por Kress e Van Leeuwen (2006), na próxima seção abordaremos a habilidade do eixo de Leitura, sugerida pela BNCC (2018), para o ensino fundamental II (anos finais).

Eixo de leitura

Escolhemos esse eixo porque demonstra os elementos multissemióticos como constitutivos dos textos, havendo assim, a necessidade de considerá-los para a compreensão do texto como podemos perceber no fragmento da BNCC abaixo:

Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 7).

Como não seria possível analisar todos os anos do segmento do Ensino Fundamental II e as habilidades, tivemos que restringir ao 8º e 9º anos por considerar que nessa faixa etária eles já têm condições de reconhecer os elementos verbais e não verbais e a atuação deles na construção textual. Os estudantes podem também, desenvolver a habilidade (EF89LP06) que propõe a análise do “uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a

explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido” (Brasil, 2018, p. 176, 177).

Selecionamos essa habilidade por considerar que o seu desenvolvimento no ensino básico pode ajudar os alunos no reconhecimento dos elementos semióticos e na construção dos efeitos de sentidos, já que o produtor do texto ao empregar a linguagem verbal (elementos linguísticos) pode escolher o tipo e tamanho de letra, a cor, o posicionamento no texto, de forma a estabelecer ou não conexão com a linguagem não verbal.

Como o gênero textual capa de revista é composto por diferentes elementos semióticos, consideramos pertinente o trabalho com essa habilidade por meio das metafunções com o objetivo de identificar se a temática étnico-racial proposta pela BNCC (2018) está sendo abordada ou não nas capas da revista *Conhecimento prático: Língua Portuguesa e Literatura*.

Análise das capas

Nesta seção, analisaremos duas capas publicadas pela revista *Conhecimento prático: Língua Portuguesa e Literatura*, nos anos de 2021/2022, escolhemos esse *corpus* por ter como eixo comum a expressão artística e cultural brasileira. Além da análise de acordo com regras das metafunções representacional e interativa, verificaremos a presença ou não da temática sugerida pela BNCC e se o trabalho com as capas em sala de aula pode auxiliar no desenvolvimento da habilidade (EF89LP06).

A primeira capa de revista analisada é intitulada *Resistência nas vozes da periferia*, edição nº 86, publicada no ano de 2021. Percebemos, ao analisar o elemento imagético em conjunto com o título e o subtítulo da manchete principal, a temática de um gênero musical valorizado por apresentar a visão de mundo e as críticas de um grupo social brasileiro.

Figura 1 - Capa de revista *Resistência nas vozes da periferia*



Fonte: *Conhecimento prático*: Língua Portuguesa e Literatura, nº 86, 2021.

Analisando a construção textual, de acordo com as regras da *metafunção representacional*, identificamos o processo narrativo de ação transacional construído por meio de um homem (participante representado) que desempenha o papel de ator, em que seu antebraço e sua mão funcionam como vetor que especifica o objetivo da ação ao segurar o microfone (meta).

Verificamos também a presença de um participante representado secundário que na capa funciona como circunstância. O homem sem camisa foi posicionado para localizar o espaço físico em que ocorre a ação, que podemos inferir por estar com o microfone próximo a boca, ser uma apresentação musical.

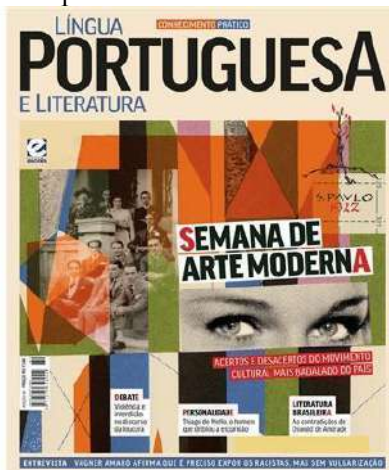
No que se refere a *metafunção interativa*, percebemos uma imagem de demanda, já que o participante representado olha para o leitor, tentando estabelecer um contato (imaginário) com ele, com o objetivo de destacar a importância desse gênero musical.

Identificamos através dos elementos verbais e não verbais analisados a presença da temática étnico-racial sugerida pela BNCC. Dessa forma, consideramos pertinente o trabalho com essa capa de revista em sala de aula, já que além da abordagem de

aspectos culturais desse grupo social, pode auxiliar também no reconhecimento e na compreensão dos elementos multimodais e no desenvolvimento da habilidade (EF89LP06).

A segunda capa analisada é a intitulada *Semana de Arte Moderna*, edição número 89, publicada em 2022. Podemos perceber, pelo título da manchete principal, que a temática apresentada se difere da capa anterior, já que aborda um evento que apresentou diferentes manifestações artísticas e culturais, que marcaram sua época e são reconhecidas pela sociedade brasileira até hoje.

Figura 2 - Capa de revista *Semana de Arte Moderna*



Fonte: *Conhecimento prático*: Língua Portuguesa e Literatura, nº 89, 2022.

Iniciaremos a análise da capa destacando, de acordo com a *metafunção interativa*, que é uma imagem de demanda, em que se tenta estabelecer um contato direto (imaginário) com o espectador através do olhar. O objetivo é despertar sua curiosidade e convencê-lo a adquirir a revista para saber o porquê de um evento, que ocorreu há 100 anos atrás, até hoje ser lembrado e estudado nas escolas.

Identificamos também o processo narrativo de ação não transacional, em que há a presença de um olhar feminino (ator), mas não é possível determinar a quem é direcionado o olhar, ou seja, a meta. A segunda imagem dos artistas que participaram do

evento foi estrategicamente posicionada para localizar para o leitor a ação no tempo e no espaço (circunstância).

Mesmo não encontrando nos elementos semióticos analisados a temática étnico-racial proposta pela BNCC, consideramos que o trabalho com esta capa de revista em sala de aula pode ajudar os alunos no reconhecimento da importância da linguagem verbal e não verbal na construção dos sentidos do texto e no desenvolvimento da habilidade (EF89LP06).

Considerações finais

Analisando nosso *corpus*, não identificamos na capa intitulada *Semana de Arte Moderna* a temática étnico-racial através dos elementos semióticos analisados, mesmo assim, consideramos que ela pode ser trabalhada em sala de aula porque permite o reconhecimento e a construção dos efeitos de sentido a partir dos recursos persuasivos presentes no texto.

Na capa intitulada *Resistência nas vozes da periferia*, os recursos semióticos empregados corroboram para identificação dessa temática, que pode ser identificada pelo leitor através da linguagem verbal e não verbal empregada. Dessa forma, o aluno pode desenvolver a habilidade (EF89LP06), proposta pela BNCC, estabelecendo relações que o permitem identificar o gênero musical característico do grupo social que o divulga.

Precisamos examinar as demais capas publicadas entre 2021/2022, considerando também a *metafunção composicional* para poder afirmar como e se a revista se preocupa em abordar a temática étnico-racial e que aspecto sociocultural aparece com maior frequência.

Concluímos nossa análise, constatando que a revista aborda a temática proposta pela BNCC e identificando que de fato o trabalho com as capas de revista *Conhecimento prático: Língua Portuguesa e Literatura* no Ensino Fundamental II pode auxiliar o desenvolvimento da habilidade sugerida pela BNCC (2018) no eixo de Leitura, porque apresenta elementos multimodais que podem

ser analisados de forma independente ou em conjunto e que colaboram com a construção dos efeitos de sentido do texto. Portanto, esse gênero textual desenvolvido no ambiente escolar pode ajudar os estudantes na identificação e na compreensão dos elementos verbais e não verbais no momento da leitura e na produção de textos

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinalsite.pdf. Acesso em: 31 mar. 2021.

CAVALCANTE, M. M. *et al. Linguística textual: conceitos e aplicações*. Campinas, SP. Pontes editoras, 2022.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London/New York: Routledge, 2006.

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

REBELLO, I. da S. *Revista Veja: A falsa ideia de objetividade em "corruptos"*. *Cadernos do CNLF*, XVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Rio de Janeiro, 2013. Rio de Janeiro: Cifefil, 2013. v. XVII. p. 310. Disponível em: http://filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/cnlf_01.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

RESISTÊNCIA nas vozes da periferia. *Revista Conhecimento Prático: Língua Portuguesa e Literatura*. 86. ed. São Paulo: Escala, 2021.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção dos textos*. São Paulo: Contexto, 2020.

SEMANA de Arte Moderna. *Revista Conhecimento Prático: Língua Portuguesa e Literatura*. 89. ed. São Paulo: Escala, 2022.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MULTIMODALIDADE E ARGUMENTAÇÃO: UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DA INTOLERÂNCIA ÀS COMUNIDADES LGBTQIA+ EM TIRINHAS DA LAERTE

Denis Fernandes de Oliveira¹

Introdução

Os dados referentes à violência contra à comunidade LGBTQIA+² no Brasil são alarmantes, colocando o país em posição inicial, em escala mundial, de crimes contra essa população³. O dossiê publicado em 2023 pelo *Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil* (ACONTECE, ANTRA, ABGLT, 2022), organização não-governamental formada pelo Grupo Gay da Bahia, denuncia que durante o ano de 2022 ocorreram 273 mortes LGBTQIA+ de forma violenta no país. Dessas mortes, 228 foram assassinatos, 30 suicídios e 15 outras causas. O documento justifica que o motivo para tais números apresentados é fruto, principalmente, de um contexto de “LGBTIfobia estrutural, definida como discriminação, aversão ou ódio, de conteúdo individual ou coletivo, baseado na inferioridade das pessoas LGBTI+ em relação à heterocisnormatividade” (ACONTECE,

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem pela UFF, orientando do Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho. E-mail: denis_fernandes@id.uff.br.

² A sigla **LGBTQIA+** (Gonçalves *et al.*, 2020), abarca o grupo composto por lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, transexuais e travestis, queer, intersexuais, assexuais e outras identidades de gênero ou orientação sexual não compreendidas pelas letras da sigla. O presente texto priorizará a sigla LGBTQIA+, contudo respeitará o uso de outras denominações utilizadas nos diversos materiais aqui citados.

³ Fonte: Site Revista *Veja Rio*. Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/coluna/analise-gigliotti/brasil-carrega-o-vergonhoso-titulo-do-pais-que-mais-mata-lgbt-no-mundo>. Acesso em: 25 ago. 2023.

ANTRA, ABGLT, 2023, p. 4), conjunto que reúne como norma e padrão único os comportamentos calcados na heterossexualidade e na cisgeneridade.

O presente estudo, fruto do curso *Conceitos Básicos em Semiologia: Teoria e análise*, ministrado pela Profa. Dra. Ilana Rebello, no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, na UFF (2023.1), debruça-se, portanto, sobre esse contexto de intolerância, considerando-o que sua manifestação dá-se, geralmente, por meio do discurso e, como tal, entendido como uma prática linguística situada contextualmente em um complexo jogo social (Charaudeau, 2019). Este estudo tem como objetivo geral analisar como ocorre o processo argumentativo da intolerância às comunidades LGBTQIA+, por meio de um texto multimodal (Dionísio, 2014). Para tanto, baseado em uma metodologia qualitativa, utiliza como *corpus* de análise três tirinhas da chargista brasileira Laerte, para, embasado no conceito de modo argumentativo, de acordo com a Teoria Semiológica de Análise do Discurso, desenvolvido por Patrick Charaudeau, verificar, ademais, como se apresenta a organização da lógica argumentativa e a encenação argumentativa (Charaudeau, 2018), nesse gênero do discurso, e perceber os recursos utilizados para a representação da intolerância às comunidades LGBTQIA+ em um texto multimodal.

Teoria Semiológica de Análise do Discurso

A Teoria Semiológica de Análise do Discurso apresenta-se como uma teoria abrangente, tendo como proposta dar conta de variadas ações linguístico-discursivas as quais acontecem na situação de comunicação, articuladas por sujeitos que buscam se influenciar de forma mútua.

Em seu artigo *Uma análise semiológica do texto e do discurso* (2007), Charaudeau explica que a maneira pela qual a Semiologia aborda o discurso está no fato de inseri-lo em uma problemática geral que pretende relacionar os fatos de linguagem a alguns fenômenos psicológicos e sociais, a *ação* e a *influência*:

“Nessa perspectiva, o que se pretende é tratar do fenômeno da construção psico-sócio-linguagem do sentido, a qual se realiza através da intervenção de um sujeito, sendo ele próprio, psico-sócio-linguagem” (Charaudeau, 2007, p. 11). A partir disso, desenha-se o que o teórico chama de “estruturação sociolinguagem”, na qual o ato da linguagem vai pressupor uma *intencionalidade*, a dos *sujeitos falantes*, e vai depender da *identidade* desses parceiros, que visa a uma *influência* e é portador de uma *proposição* sobre o mundo.

Dessa forma, o sujeito comunicante (EUc) o ser que toma a palavra, projeta em seu discurso seu próprio EU enunciador (EUe), de forma que, ao entrar em contato com um texto, é desse sujeito que se toma conhecimento, mas, a partir dele, também se cria uma imagem, ideia do EUc (Charaudeau, 2019). O sujeito comunicante tem a imagem de seu interlocutor em mente, usando a língua em discurso com fim a influenciá-lo de algum modo. Essa imagem do interlocutor corresponde ao sujeito destinatário, ao qual também se tem acesso por meio dos textos. Por fim, o sujeito interpretante é empírico, sendo constituído por todo e qualquer sujeito que tenha acesso ao texto produzido pelo sujeito comunicante.

Segundo Charaudeau (2019), nesse processo de influência, o sujeito enunciador se utilizará de diferentes estratégias discursivas relacionadas à sua legitimidade (quem sou eu para dizer isso?), à credibilidade de seu discurso (como fazer para que acreditem em mim?), e à captação do destinatário (como fazer para tocar o outro?), configurando-se no processo de transação, isto é, processo em que o enunciador objetiva influenciar de algum modo o destinatário, levando-o a fazer algo, crer em algo, sentir algo, pensar algo dentre outras possibilidades.

Além do processo de transação, é preciso existir o processo de transformação, em que o mundo a significar passa a mundo significado por meio da língua, ou seja, o mundo real, biossocial, torna-se um mundo discursivo por meio da enunciação. Para essa transformação, que diz respeito a referenciar o mundo, o sujeito

emprega as categorias linguísticas para formar os textos, tendo em vista os objetivos: narrar, descrever ou argumentar.

De acordo com Charaudeau (2019), há quatro modos por meio dos quais a língua pode ser organizada em discurso para falar sobre o mundo e agir sobre o interlocutor: o Modo de Organização Enunciativo, que apresenta a forma como o sujeito se posiciona em relação ao discurso e se refere ao interlocutor e a terceiros; o Modo de Organização Narrativo, por meio do qual é apresentada uma sucessão de ações no tempo; o Modo de Organização Descritivo, que fornece ferramentas para a nomeação, qualificação e localização/situação dos seres no/do mundo; e o Modo de Organização Argumentativo, foco deste trabalho.

Modo de organização argumentativo

No processo de argumentação, o sujeito enunciadador parte de uma proposta sobre o mundo, sobre a qual concorda ou discorda, utilizando-se de argumentos que procuram fundamentar seu ponto de vista. Nosso estudo se pautará, principalmente, pelos pressupostos apresentados por Charaudeau (2019), acerca do fazer argumentativo pelo viés da Semiologia, compreendendo que argumentar consiste em levar o interlocutor a pensar, sentir, crer ou fazer algo, ampliando a visão clássica da argumentação pautada no raciocínio lógico.

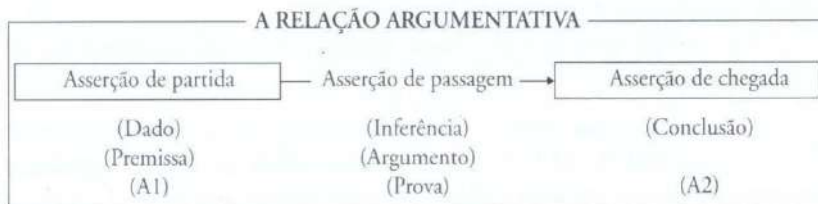
Em prol disso, Charaudeau considera que o modo argumentativo não pode ser entendido como um texto, conforme o apregoado pela tradição escolar. Para ele, está mais relacionado a uma mecânica do discurso argumentativo: “não é um tipo de texto, mas os componentes e procedimentos de um modo de organização discursivo cujas combinações podem ser vistas em funcionamento dentro de qualquer *texto* em particular” (Charaudeau, 2019, p. 203).

De acordo com Charaudeau (2019), para que haja argumentação, são necessários três elementos fundamentais: 1) uma Proposta sobre o mundo, que atravesse o senso comum; 2) o sujeito argumentante (locutor) engajado a esta Proposta; e 3) o

sujeito alvo (destinatário) a quem o primeiro irá se dirigir a fim de argumentar e convencê-lo de sua proposição. A partir desses elementos, de acordo com o autor, há uma dupla busca: pela racionalidade e pela influência. A busca pela racionalidade é a tentativa de encontrar aquilo que é “mais verdadeiro”, que será verossímil na perspectiva do sujeito argumentante. Já a busca pela influência é a tentativa de compartilhar a verdade encontrada pelo argumentante com o alvo de sua argumentação. É a tentativa de convencer o sujeito alvo de que aquele universo discursivo seria o mais aceitável.

Tratando-se dos componentes da lógica argumentativa, Charaudeau (2019) diz que toda relação argumentativa se compõe de pelo menos três elementos: uma asserção de partida (dado, premissa), uma asserção de chegada (conclusão, resultado), e uma (ou várias) asserção de passagem, a qual permite passar de uma a outra (inferência, prova, argumento). Abaixo, segue o quadro apresentado pelo autor que exemplifica a relação argumentativa:

Figura 1 - A relação argumentativa



Fonte: Charaudeau (2019, p. 210).

Nessa relação argumentativa, segundo Charaudeau, a asserção de partida (A1), configurada sob forma de enunciado, representa um dado de partida destinado a fazer admitir uma outra asserção em relação à qual ela se justifica. A asserção de chegada (A2) configura-se como o que deve ser aceito em decorrência da asserção de partida em virtude da relação que une uma à outra. Chamada também de *conclusão* da relação argumentativa, ela simboliza a legitimidade da proposta. Já a asserção de passagem

não configura uma passagem aleatória entre A1 e A2. Para Charaudeau, essa asserção que, frequentemente está implícita, está relacionada ao universo de crença, de experiências e de conhecimento de mundo que deve ser compartilhado pelos interlocutores que fazem parte da cena argumentativa, de modo que seja estabelecida a prova da validade que une A1 a A2, isto é, o argumento, visto do ponto de vista de quem argumenta, é a aceitação da perspectiva do argumentador pelo sujeito alvo.

Na encenação argumentativa, verifica-se que a razão persuasiva, necessária no processo argumentativo, e somada à razão demonstrativa, depende, segundo aponta Charaudeau, do sujeito que argumenta e da situação em que este se encontra diante do seu interlocutor a que está ligado por um contrato de comunicação. A partir disso, desenham-se os componentes e procedimentos que compõem o quadro na encenação do processo de argumentação. A começar, tem-se o dispositivo argumentativo o qual pressupõe três quadros: a proposta, a proposição e a persuasão. Tal dispositivo se justifica, segundo o teórico francês, porque “não é suficiente que sejam emitidas propostas sobre o mundo, é necessário também que estas se inscrevam num quadro de questionamentos que possa gerar um ato de persuasão (Charaudeau, 2019, p. 221). Desse modo, tem-se a proposta, como sendo a tese; seguida da proposição, que tem a ver com a tomada de posição do sujeito (argumentante) diante da tese, que pode ser a favor ou contra ou, simplesmente, uma não tomada de posição, quando coloca essa proposta em questionamento. A partir desse processo de tomada ou não tomada de posição do sujeito diante da proposta, onde este poderá utilizar procedimentos semânticos, discursivos ou composicionais, com o objetivo de estabelecer a prova adotada na proposição, chega-se, então, à persuasão.

Dentro dos componentes da encenação argumentativa, o presente estudo também irá considerar as ideias de tipos de configuração e das posições do sujeito.

Charaudeau afirma que “a argumentação depende da situação de comunicação na qual se encontra o sujeito que argumenta, e é em

função dessa situação de comunicação e do projeto de fala do sujeito que serão utilizados os componentes do dispositivo” (Charaudeau, 2019, p. 226). Em virtude disso, estipula que os fatores situacionais que contribuem para configurar uma argumentação sob forma de texto são de duas ordens: a situação de troca ou o contrato de fala. A primeira se subdivide em monological, implica que o próprio sujeito coloque em evidência as três etapas do dispositivo argumentativo; e dialogal, tais etapas se desenvolvem ao longo das réplicas que se sucedem na troca linguageira. A segunda ordem é o contrato de comunicação que, para Charaudeau, é o que fornece as chaves de interpretação de um texto. Esse contrato pode ser de ordem explícita ou implícita, sendo diferenciado a partir do momento em que o sujeito argumentante expõe ou dissimula a proposta, a proposição e a persuasão na cena argumentativa.

O teórico francês explicita que, dentro da encenação argumentativa, o sujeito que argumenta lança mão de procedimentos, com base nos diversos componentes do modo de organização argumentativo, que servem ao seu propósito de comunicação em função da situação e da maneira pela qual percebe o seu interlocutor. Segundo ele, tais procedimentos têm por função essencial “*validar* uma argumentação, isto é, mostrar que o *quadro de questionamento* (Proposição) é justificado. E para isso, é necessário produzir a *prova*” (2019, p. 231). Os procedimentos são divididos em *semânticos*, os que utilizam um argumento que se fundamenta em um consenso social, subdivididos em *valores e domínios de avaliação*; e *discursivos*, consistem em usar sistematicamente categorias da língua ou procedimentos de outros modos de organização do discurso, para, na argumentação, conseguir efeitos de persuasão. Dentre tais procedimentos, destacam-se o da *acumulação* e do *questionamento*, necessários para nossa análise, onde o primeiro configura-se na utilização de vários argumentos para servir a uma mesma prova; o segundo, consiste em colocar em questão uma mesma proposta cuja realização depende da resposta do interlocutor.

Por fim, a encenação argumentativa conta com as posições que o sujeito é instado a tomar: com relação à proposta, com relação ao sujeito que emitiu a proposta e com relação a sua própria argumentação. Para o presente capítulo, verifica-se a necessidade de se explicar o terceiro tipo de posição: posições em relação à própria argumentação. Para Charaudeau, trata-se de posições que dependem do tipo de engajamento que o sujeito adota diante de seu próprio quadro de questionamento, que pode ser uma posição de engajamento, “quando o sujeito escolhe implicar-se pessoalmente no questionamento, fazê-lo seu, defendê-lo” (Charaudeau, 2019, p. 229). Ou a posição de não engajamento, quando o sujeito não se implica pessoalmente na argumentação, tratando-se dos textos científicos ou didáticos.

Multimodalidade

A multimodalidade é compreendida, em termos gerais, como a copresença de diversos modos de linguagem, os quais interagem entre si para a construção dos significados nas variadas situações comunicativas. Segundo Dionísio (2014), abordagens multimodais têm proposto conceitos, métodos e perspectivas de trabalho para a coleção e análise de aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais da interação e dos ambientes, assim como da relação entre os mesmos.

A ideia de Multimodalidade é introduzida por Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) e Kress (2010), com o propósito de considerar a variedade de formas de representação da linguagem (tais como palavras, sons, cores, imagens, layouts etc.), na criação de significados resultantes de sua interconexão. Os autores sugerem, portanto, uma abordagem integradora entre diferentes modos de linguagem, como descrito por Kress e van Leeuwen na seguinte passagem:

[...] Procuramos não ver a imagem como uma ilustração do texto verbal, e, desse modo, deixamos não só de tratar o texto verbal como prioritário e mais importante, como também de tratar o texto visual e verbal como elementos totalmente discretos. Procuramos ser

capazes de olhar para toda a página como um texto integrado. (Kress; van Leeuwen, 2006 [1996], p. 177)⁴.

Por acreditarem que não é suficiente estudar a linguagem sozinha como principal ponto de atenção para os interessados na (re)construção social do significado, Kress e van Leeuwen (2016) propõem uma gramática da linguagem visual, com o intuito de descrever a maneira pela qual as imagens se mesclam em uma variedade de composições visuais:

Intencionamos fornecer descrições das principais estruturas composicionais, que se estabelecem como convenções no curso da história ocidental da semiótica visual e analisar como elas estão para produzir significado pelos produtores de imagens (Krees, van Leeuween, 2006, p. 1)⁵.

Mesmo compreendendo que, na *Gramática do Design Visual* os autores acima mencionados fornecem ferramentas para a análise de recursos visuais, entendidos como formas de expressão na materialidade textual, não se trata do objetivo deste estudo a aplicação de categorias de análise e de procedimentos metodológicos propostos por eles, tendo em vista que o interesse deste trabalho se configura em observar como o texto verbal e o imagético se articulam/interagem para a efeitos de argumentação.

⁴ [...] we do not seek to see the Picture as an 'illustration' of the verbal text, thereby treating the verbal text as prior and more important, nor treat visual and verbal text as entirely discrete elements. We seek to be able to look at the whole. Page as an integrated text. Our insistence on drawing comparisons between language and visual communication stems from this objective. (Tradução nossa)

⁵ We intend to provide usable descriptions of major compositional structures which have become established as conventions in the course of the history of Western visual semiotics, and to analyze how They are to produce meaning by contemporary image-makers. (Tradução nossa)

Tirinha, texto multimodal

A tirinha configura-se como um texto escrito e desenhado, que busca reproduzir a linguagem oral, revelando no texto escrito, aspectos como as sequências dialogais, a hesitação, as pausas, a expressão corporal.

O gênero em questão, segundo Reis (2018, p. 27), “pode trazer uma temática ligada a uma crítica à realidade; traz um estilo marcado pela informalidade e ainda uma breve produção da escrita, pois possui enunciados curtos, estruturados com linguagem verbal e não verbal distribuídos na cor, no padrão gráfico e nas ilustrações”. É na soma do texto verbal e não verbal que o gênero tirinha ganha visibilidade, visto que consegue potencializar o discurso, tornando-se, pois, um *corpus* fértil:

Com narrativas estruturadas em quadros, na articulação do verbal e do visual, as tirinhas, com seus diferentes conteúdos e estilos, narram, satirizam, humorizam, ironizam e criticam. Nelas se estabelecem diálogos entre discursos diversos e embates entre posicionamentos ante a realidade, em uma pequena ou grande temporalidade, já que são lidas por sujeitos de diferentes contextos sociais, históricos e culturais (Reis, 2018, p 20).

No que tange aos implícitos e subentendidos, muito característicos desse gênero do discurso, para Reis (2018), são as manifestações da intenção do autor que não estão claramente colocadas no texto, mas que também são responsáveis pelo entendimento do mesmo: “Ao fazer inferências, o leitor está acionando mecanismos que, assim como no caso da intertextualidade, cuidam para que haja um perfeito entendimento das intenções do autor” (Reis, 2018, p. 27).

Análise

Como um dos pontos principais deste trabalho, a autora do *corpus*, merece uma breve apresentação da sua trajetória: artista contemporânea, reconhecida e premiada, ganha o seu primeiro prêmio no ano de 1986 (Prêmio Angelo Agostini – Desenhista), Laerte

Coutinho, concilia sua carreira artística com sua construção, reconhecimento e autoaceitação como uma mulher trans, retratando em sua obra, ao longo de todos esses anos, a realidade desses processos, bem como a intolerância experienciada por ela mesma e por todos que sentem na pele a dor e o medo de se pertencer a grupos de minorias da sociedade que são constantemente alvo do ódio.

Figura 2 - Tirinha 1



Fonte: Disponível em: <https://polivocidade.wordpress.com/2013/01/11/o-sofisma-do-momento-por-laerte/>. Acesso em: 30 de jul. 2013.

Essa primeira tirinha, publicada no ano de 2013, como uma resposta da Laerte ao comentário⁶ do humorista Danilo Gentili, à época apresentador do programa “Agora é Tarde”, da Band, ao seguinte *post*, no Twitter. A partir da perspectiva dos personagens, tem-se uma situação de troca dialogal, na qual os componentes argumentativos vão se construindo por meio da interação entre esses sujeitos, ao longo das réplicas que se sucedem na situação linguageira.

⁶ “1 gay é morto a cada 26 h”? 140 héteros são mortos a cada 24h. Alguém aí come meu c# hj? Só por segurança”. <https://www.doistercos.com.br/danilo-gentili-ironiza-materia-sobre-lgbt-assassinados-no-pais-e-recebe>. Acesso em: 20/11/23.

No primeiro quadro da tira, o personagem em primeiro plano esbraveja: “Crime é crime! Se a vítima é gay ou hetero, dá no mesmo!” – O personagem lança a sua proposição (tese), construída a partir do encadeamento das asserções (proposta) – Implicitamente, desconsidera dados sobre a violência contra os gays.

No segundo e terceiro quadros, o personagem em segundo plano toma a palavra e refuta a proposta do personagem anterior com questionamentos baseados em dados passíveis de comprovação, delegando ao personagem anterior a posição de uma resposta curta e direta “Não” e uma posição gráfica menorizada e retraída. Aqui, a personagem lança mão de dois procedimentos discursivos, explicitados por Charaudeau (2019), chamados de acumulação e questionamento: ela coloca em questão algumas propostas cuja realização depende da resposta do interlocutor, incitando-o com inúmeras perguntas consecutivas.

No quarto quadrinho, a personagem do segundo plano retoma uma fala do seu interlocutor, ao confirmar a sua própria proposição - persuasão -, deixando seu oponente com raiva e sem mais argumentos.

A intolerância é percebida na fala do primeiro personagem, quando em sua proposição, desconsidera, de forma implícita, os dados que mostram a violência contra os gays. Graficamente, observam-se traços expressivos de raiva, demonstrando o preconceito, a incapacidade de ouvir o outro ou de argumentar. Para além da questão verbal, pode-se notar a intolerância a partir dos traços expressivos tanto na fala como na própria imagem do personagem do homem, denotando o imbricamento entre o verbal e não verbal, tendo por consequência a construção do sentido da aversão ao gay.

Figura 3 - Tirinha 2



Fonte: https://www.instagram.com/p/BrStstRHT9h/?utm_source=ig_share_sheet&igshid=16ggkrt5mnphs. Acesso em: 20 de mar. 2023.

Publicada no dia 12 de dezembro de 2018, no Instagram da Laerte, quando o STF julgou se a LGBTfobia se tornaria crime no Brasil, a tirinha 2 é formada por 4 quadros, cada um trazendo uma proposição:

a) 1ª quadro - referente ao que não é homofobia: quando o sujeito entra em pânico ao ver um pênis. Quadro marcado com a figura de uma mão segurando uma cruz, representando o discurso religioso.

b) 2º, 3º e 4º quadros - referentes ao que é homofobia – os três marcados com elementos semióticos que simbolizam o autoritarismo (a mão do patrão que demite), a violência (a arma) e a morte (o sangue).

O processo argumentativo se dá no encadeamento das proposições que dizem o que é homofobia, em detrimento da única proposição que diz o que não é, justificando o título da tirinha e o contexto de criminalização dos atos contra à comunidade LGBTQIA+. Ademais, dos procedimentos da ordem de valores “correspondentes às normas de representação social, que são construídas em cada domínio de avaliação” (Charaudeau, 2019, 232), podemos constatar, em relação à imagem da cruz, a referência ao domínio ético, uma vez que imputa a dualidade entre o “bem” e o “mal”; e ao domínio do estético, a partir da

imagem do sangue (feio, forte, chocante). Verifica-se, também, a utilização do procedimento discursivo da acumulação: de um quadro a outro, percebe-se uma acumulação de informações que resultam em uma situação, no texto “normalizada”, porém, na imagem, graficamente, em tragédia. A intolerância se observa nos elementos semióticos, que são utilizados nos quadros onde se explica o que é homofobia. Chama a atenção nessa tirinha a representação gráfica da morte das vítimas do crime de homofobia, pelo símbolo do sangue no chão. Aqui, a intolerância ganha potencialidade de não só aceitar o diferente, mas de aniquilá-lo.

Figura 4 - Tirinha 3



Fonte: <https://laerte.art.br/tag/bichona/>. Acesso em: 20 de mar. 2023.

A tirinha 3 traz a personagem “Muriel”, personagem trans criado por Laerte. Quando não está transvestido, Muriel denomina-se “Hugo”. Nessa tirinha, fica evidente o processo de semiotização de mundo estipulado por Charaudeau, quando se tem os seguintes elementos expressos: o Eu comunicante – Laerte; o Eu enunciador – Personagem Muriel; o Tu destinatário – o sujeito ideal que merece conhecer a realidade de uma pessoa trans; o Tu interpretante – o leitor que consegue acessar à tirinha. Na ordem da configuração argumentativa, tanto nesta, quanto nas duas primeiras tirinhas, tem-se a artista Laerte como sujeito argumentante, engajada lançando sua proposta sobre o mundo de forma implícita – “Pessoas LGBTQIA+ sofrem/morrem por causa da intolerância”; e, como sujeito alvo, o público que consegue acessar e compreender a tirinha.

A partir da leitura dos dois primeiros quadros da tirinha 3, pode-se inferir uma proposição a respeito da personagem Muriel: Muriel se sente aceita pelos vizinhos, porque todos a cumprimentam de forma amigável. No terceiro quadrinho, há, portanto, uma surpresa: arremessam algum tipo de líquido no rosto da personagem e a agredem chamando-a de “Bichona”. No quarto quadro, os vizinhos, antes amigáveis, culpabilizam a própria Muriel pelo ato sofrido. Agora, implicitamente, tem-se a proposição por parte dos vizinhos: “Se foi agredido, foi porque saiu vestido de mulher. Homem não deve se vestir de mulher”.

Uma leitura global da tirinha, por meio dos elementos textuais e não textuais, mostra o processo argumentativo da intolerância à personagem transexual, na medida em que a sua frustração acontece não só pela agressão que sofre, mas também ao perceber que os vizinhos não a consideram de verdade, quando a culpabilizaram pelo ato e não ao agressor. Como o contrato de comunicação da tirinha permite, tal processo argumentativo dá-se por meio implícito, ancorado nos signos visuais que ajudam a construir o sentido global do texto.

Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se analisar como acontece o processo argumentativo do discurso de intolerância às comunidades LGBTQIA+ em 3 tirinhas da chargista Laerte, ancorados na Teoria Semiociológica de Análise do Discurso.

Trazendo à luz a ideia de Charaudeau (2019), de que o modo argumentativo não pode ser compreendido como uma estrutura textual, mas, como um componente discursivo, o estudo buscou averiguar como as estratégias argumentativas, realizadas a partir do processo de semiotização de mundo, podem se configurar através de textos multimodais.

Após a análise das três tirinhas, foi percebido que os componentes e os procedimentos da encenação argumentativa juntos à lógica argumentativa expostos por Charaudeau (2019)

mostram que a argumentação está para além de um texto, mas, sobretudo, para um modo de organização do discurso que pode existir em qualquer texto em particular, inclusive em um texto que mescla diferentes tipos de linguagem. Além do fato de que o caráter argumentativo de um texto “encontra-se, frequentemente, no que está implícito” (Charaudeau, 2019, p. 204).

No caso das tirinhas, viu-se que o não dito verbalmente pode estar ancorado em algum elemento visual, o que servirá de pista para a compreensão do argumento por parte do leitor: foi justamente no caráter multimodal da tirinha, na junção do texto escrito com a imagem, que se percebeu, implicitamente, a construção de argumentos que expressavam a intolerância, possibilitando, assim, uma estrutura possível da encenação argumentativa.

Referências

ACONTECE/ANTRA/ABGLT. Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: *Dossiê 2022*. Florianópolis: Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais); ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos), 2023. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2022/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2019.

CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 11-27.

DIONISIO, A. P. (org.). *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DROIT, R-P. *Tolerância*. Rio de Janeiro: Contexto, 2017.

GONÇALVES, A. C *et al.* *A Violência LGBTQIA+ no Brasil*. FGV Direito SP, São Paulo, dez. 2020.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996.

LAERTE. Disponível em: <https://laerte.art.br/sobre/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

VIEIRA, E. A. P.; SILVA, F. D. S.; ALENCAR, M. C. M. A canção Roda-Vida. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, J. A. *et al.* (org.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis: Vozes, 2007.

REIS, N. de A. F. *Uso do gênero discursivo tira no ensino de texto multimodal*. 2018. 68 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) - Universidade Federal de Sergipe – UFS, Itabaiana, 2018.

**CARNAVAL COMO FORMA DE VIDA:
ANÁLISE SEMIÓTICA DO DESFILE DA GRÊMIO
RECREATIVO DE ESCOLA DE SAMBA IMPERATRIZ
LEOPOLDINENSE DE 2023**

Guilherme Itanaã Gomes da Silva¹

Introdução

O trabalho a seguir é uma breve apresentação do objeto de pesquisa da minha dissertação a partir da semiótica discursiva. A análise busca apresentar o meu objeto de pesquisa acerca do desfile da escola de samba carioca Grêmio Recreativo da Escola de Samba (G.R.E.S.) Imperatriz Leopoldinense de 2023, vencedora do título de escola campeã do grupo especial daquele ano, através do enredo “O aperreio do cabra que o excomungado tratou com 'má-querença' e o santíssimo não deu guarida”.

O objetivo da apresentação é ilustrar as primeiras propostas para a análise do desfile de escolas de samba do Rio de Janeiro e pensá-lo para além de uma manifestação cultural, compreendendo o desfile como uma prática enunciativa rica de perspectivas e modos de abordagem linguística. As exposições a seguir contribuem para as reflexões e descrições iniciais fundadas na relação analítica entre texto-enunciado (instaurador do Percurso Gerativo de Sentido do desfile) e as práticas que englobam o enunciado como uma experiência semiótica.

O desfile de escolas de samba, originário do Rio de Janeiro, é derivado das práticas culturais urbanas afro-brasileiras, principalmente do gênero musical urbano samba, entre o final do

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal Fluminense, linha de pesquisa 2, orientando da Profa. Dra. Silvia Maria de Sousa. Bolsista CAPES. E-mail: guilherme.itanaag@gmail.com.

século XIX para o século XX (Sodré, 1998). A sua existência se deriva da tentativa das marginalizadas rodas de samba, de sobreviverem às contínuas perseguições e proibições de apagamento racial e social, por conta da sua intrínseca relação com a cultura e religiosidades de matriz africana, trazidas ao longo do extenso período de escravização negra, durante o processo e posterior à colonização europeia. Sofrendo fortes perseguições e estigmas sociais, os grupos de samba, majoritariamente constituídos por pessoas negras e pobres, buscavam, na organização das associações carnavalescas da elite carioca, uma inspiração para gerar a aceitabilidade do samba na cidade. Institucionalizadas como grupos carnavalescos no começo do século XX, as associações carnavalescas de samba (presentes a princípio na Zona Central, Norte e Portuária do Rio de Janeiro) deram novas roupagens aos moldes dos cortejos carnavalescos da elite carioca, os extintos ranchos carnavalescos (ocorriam na Zona Sul e Central do Rio de Janeiro), práticas realizadas a partir de uma competição entre associações carnavalescas em cortejos com carros ornamentados e pessoas fantasiadas tematicamente durante a *Belle Époque* carioca.

O objetivo do evento, que ocorre ao longo da semana de carnaval carioca, além de fornecer um grande espetáculo para amantes do espetáculo, do mundo todo, e movimentar a economia e o turismo local, é consagrar o título de melhor escola de samba. Em 2023, a prática do desfile de escolas de samba foi reconhecida como manifestação nacional pelo Estado brasileiro. Pelo desfile das escolas de samba é possível encontrar respostas para a história das competições carnavalescas cariocas e que hoje está presente em todo Brasil e em outros países. O desfile de escolas de samba é uma das maiores manifestações culturais do país e sua prática perpassa, direta ou indiretamente, a trama da vida cotidiana, política, econômica e cultural de todos os moradores do estado do Rio de Janeiro.

Ao abordar a manifestação como um objeto de análise da semiótica discursiva, é viável refletir como suas práticas são articuladas na avenida como uma prática enunciativa ao contar

histórias típicas da formação popular do Brasil, como lendas, cosmologias dos povos originários, narrativas desconsideradas ou marginalizadas etc. Levando milhares de pessoas a considerarem o desfile competitivo, em uma avenida comum da zona central do Rio de Janeiro, como uma prática da forma de vida carnavalesca de interação e identidade sociocultural.

Fundamentos teóricos

O desenvolvimento da análise se ampara a partir da teoria semiótica do discurso fundada pelo linguista Algirdas Julien Greimas, e seus desdobramentos contemporâneos através do linguista Jacques Fontanille.

Para a semiótica discursiva, a significação de um texto é o resultado da relação entre um Plano de Expressão, componente sensível e material, e o Plano de Conteúdo, níveis operacionais que instauram solidária e continuamente (Fontanille, 2014), a sedimentação de um nível mais simples em nível concreto e complexo como níveis de pertinência (fundamental, narrativo e discursivo) essenciais para a descrição linguística do sentido de um texto. Entretanto, para o objeto de análise em questão, um desfile de escola de samba, é necessário considerar o desfile como uma linguagem sincrética (operada por mais de um plano de expressão para o seu sentido total) integrada a uma prática cultural processual urbana linear construída para que os planos de expressão organizem uma história contada na avenida e que sejam analisadas pelos jurados do evento. Ou seja, se trata de um processo com múltiplas linguagens (sonora, verbal, visual, tridimensional etc.), organizadas a partir de uma história a ser contada ao curso de um desfile linear sequencial com começo, meio e fim, distribuídos em uma organização única, sincrética de enunciação (Teixeira, 2008).

Inspirado na categorização do filósofo Wittgenstein de jogo de linguagem e forma de vida, nos princípios de solidariedade e continuidade, do linguista Louis Hjelmslev e de integralização entre

níveis de Émile Benveniste (Fontanille, 2014), Jacques Fontanille propõe a ampliação dos planos de análise da semiótica discursiva, integralizando a imanência do texto, outras imanências semióticas. O linguista francês (2008; 2014) formaliza novos planos de análise capazes de globalizar a relação do texto-enunciado (baseado no modelo do PGS como objeto de análise por excelência) às práticas sociais da linguagem, como níveis globalizantes e hierárquicos contribuindo com a aproximação do sentido às suas “formas significantes” (Fontanille, 2014, p. 84), como também objeto de análise. A partir da ampliação, é possível enquadrar novas perspectivas analíticas e descritivas com o objetivo de explicitar “em todas as circunstâncias como e porque uma vida “ganha forma” (Fontanille; 2014, p. 84), levando em conta, para a análise semiótica a(s) materialidade(s), os comportamentos e aspectos culturais e simbólicos que uma determinada prática semiótica engloba e transpõe na experiência significativa do *corpus* em análise.

O texto, nível de excelência da semiótica, se transforma em semiótica-objeto ao buscar entender a relação entre estruturas organizadas em diferentes níveis conceituais. Ao entender um *corpus* textual como semiótica-objeto, partem desde a unidade mínima de um texto, o signo, até posterior e consecutivamente, seus objetos-suportes, predicação, estratégia, em sua última instância, suas formas de vida pressupostas e circulantes e integrantes do percurso gerativo da expressão (Fontanille, 2008). É graças à expansão dos níveis de pertinência formalizadas por Fontanille que é possível observar como são organizadas as estratégias e modos de enunciar uma prática cultural identitária da forma de vida carnavalesca do samba.

A proposta da análise busca observar o desfile da G.R.E.S. como *corpus* suficiente de análise e as interações enunciativas das escolas de samba. A partir disso, a apresentação buscou exprimir observações iniciais a respeito: a) do percurso gerativo de sentido criado pelo texto-enunciado da G.R.E.S Imperatriz Leopoldinense e as projeções enunciativas do desfile; b) da enunciação em ato através da análise do desfile a partir de seus objetos-suportes e o

estabelecimento predicativo no desfile competitivo da Comissão de Frente e do casal de Mestre Sala e Porta Bandeira; c) das possibilidades de observação das enunciações da forma de vida das escolas de samba que interagem e convocam os actantes-foliões para o desfile.

Organização do texto-enunciado e articulação entre PN's

O desfile da Imperatriz Leopoldinense em 2023 foi “O aperreio do cabra que o excomungado tratou com má-querença e o santíssimo não deu guarida”. O enredo é assinado pelo carnavalesco Leandro Vieira. Na composição da sinopse do enredo, o carnavalesco explica que o desfile narra a busca *post mortem* de Lampião pelo descanso eterno no além. Segundo a sinopse, a narrativa carnavalesca de Vieira tem inspiração nas literaturas de cordel, como “A Chegada de Lampião no Inferno” e “O grande debate que teve Lampião com São Pedro”, do autor José Pacheco.

A partir dessa narrativa carnavalesca, a ilustração da análise do plano de conteúdo do desfile (texto-enunciado), é interessante observar a partir do seu plano de expressão verbal:

Imperatriz veio contar para vocês
Uma história de assombrar
Tira sono mais de mês
[...]
E foi-se então, adeus, capitão! No estouro do pipoco
Rola o quengo do caboclo A sete palmos desse chão

Nos confins do submundo onde não existe inverno Bandoleiro
sem estrada pediu abrigo eterno
Atiçou o cão catraz, fez furdunço
E Satanás expulsou ele do inferno
O jagunço implorou um lugar no céu
Toda santaria se fez de bedel
Cabra macho excomungado de tocaia num balão
Nem rogando a Padim Ciço ele teve salvação

Pelos cantos do Sertão, vagueia, vagueia
Tal qual barro feito a mão misturado na areia

Partindo da materialidade verbal do desfile, percebe-se a relação opositiva fundamental /vida vs. morte/ sendo construída no percurso complexo vida – não vida– morte. Isso porque, como se pode observar no nível narrativo, o cangaceiro, visto como bandido e, em guerra, almeja a sua morte como uma euforização da paz, da justiça e da eternidade, mas o que se estabelece é uma axiologização contraditória. A sua negação nos dois espaços possíveis, presentes nas figurativizações do inferno “submundo onde não existe inverno”, controlado por “Satanás”, “cão catraz”; e o céu, lugar da “santaria” e “Padim Ciço”, ambos tematizados como “abrigo eterno”, transforma Lampião em um ser não euforizado vagante “pelos cantos do Sertão”, que se opera a partir dos valores da indiferença entre guerra e paz, na inconsistência do seu merecimento à eternidade, fazendo-o vagar o mundo dos vivos ainda que não mais presente nele.

No nível narrativo, observamos a construção dos programas narrativos de Lampião, após o seu assassinato, em busca de seu descanso merecido, seu objeto-valor. Lampião é motivado pelo desejo de ser reconhecido justo num “abrigo eterno” pelos seus polêmicos ideais. Seu enunciado de estado, em junção a morte, é transformado em enunciados de fazer a partir da sua chegada desconcertante ao inferno. O Lampião “atiçou o Satanás” a ponto de ser expulso do inferno. Ele tenta fugir para o céu “de tocaia num balão”, mas não é aceito por “Padim Ciço” e outras santidades.

A construção geral da composição semionarrativa do desfile é articulada junto ao andamento e construção do desfile através da instauração do simulacro discursivo da Imperatriz Leopoldinense como narradora do enunciado. Isso é observado, inicialmente a partir das marcas discursivas da escola de samba na instância enunciada, sendo pertinentes à construção identitária da escola de samba como competidora do ato enunciativo (Fontanille, 2010) do desfilar e competir em uso de significação.

O que se observa, no desfile, portanto, é uma dupla realização de marcar a enunciação-enunciada, ora como enunciadora-narradora da história a ser contada, ora como escola-destinatária competidora do desfile em performance processual. A relação entre o enunciado e as marcas da enunciação em ato são pertinentes, portanto, para observar o desfile de escola de samba como um texto-enunciado englobado de uma prática semiótica duplamente articulada de PN: ora desdobramentos de um texto-enunciado a ser narrado, ora a própria enunciação que instaura a escola de samba como actante de um saber fazer discursivo em curso.

Nesse sentido, é pertinente observar como o desfilar é uma *práxis* enunciativa (Fontanille, 2008). Ou seja, as escolas têm, como obrigação, narrar um enredo, mas também marcar a sua identidade como actante competente de apresentar tecnicamente aos juízes, os seus destinadores da competição carnavalesca. As ações do desfilar e competir, portanto, são reguladas a partir de regimes discursivos conforme as “regras de programação da ação” (Fontanille, 2011, p. 258), necessárias para que o desfile seja avaliado conforme os regulamentos e normas do desfile na avenida a partir de seus objetos-suportes e predicções.

Predicação do desfilar e competir

A partir da contribuição teórico-metodológica de Fontanille (2008; 2011) na formalização dos planos de análise, a observação da relação entre enunciação e enunciado tem se tornado rica para a proposta de análise. Isso se dá principalmente em como a escola de samba, Imperatriz Leopoldinense, projeta em seus desfiles a construção do enredo como narrativa processual, inserida na sua enunciação, sobre as aventuras póstumas de Lampião, condensada em uma prática permeada em várias linguagens que desdobram também na predicação do desfile em ato enunciativo, tanto o desenvolvimento do texto-enunciado, como na apresentação da escola para um enunciatário-destinador pressuposto na enunciação, os jurados do evento. Nesse caso, a proposta analítica

está considerando a instância da enunciação enunciada em constante realização com a sua práxis em ato, ou seja, a Imperatriz Leopoldinense como um enunciatário actante de uma competição na sua “realidade natural” (Diniz; Degelo, 2008, p. 205-206) de enunciação, também em discurso.

Nessa questão, assume-se a proposta de Fontanille em observar a ordem do enunciado em sua predicação, sua enunciação projetada em suportes materiais inscritos em um campo de sentido para a construção de sentido como experiência interpretativa (Fontanille, 2008). No desfile de escola de samba, as predicações contribuem para fundir o texto-enunciado em seus suportes (carros alegóricos, fantasias, instrumentos musicais, tripés etc.), e fazer com que a competição se desenvolva conforme a narrativização da história do texto-enunciado e a sua coerência para a o desenvolvimento técnico de julgamento dos jurados como prática de interpretação social do cortejo. Para ilustrar os levantamentos iniciais, é válido observar o momento da entrada da comissão de frente na cabine de jurados.

A comissão de frente é o primeiro arranjo de predicação do cortejo processual em seu campo de ação enunciativa, o anfiteatro linear localizado na Avenida Marquês de Sapucaí. Ambos são avaliados individualmente do resto do desfile e possuem como prática a performance técnica e artística de uma pequena introdução ou uma apresentação performática da narrativa a ser contada pelo texto-enunciado. Essa introdução condensa o texto-enunciado à experiência corpórea inscrita nas alegorias possíveis (fantasias, carros, dança, maquiagem etc.). Ela é desenvolvida durante o caminhar do cortejo com tais objetos programados para estabelecerem uma relação entre o andamento do texto-enunciado e o andamento da prática semiótica do cortejo na avenida. Quanto a isso, o cortejo é obrigado a se posicionar em frente aos 4 módulos de julgamento espalhados pela avenida para realizarem uma mini apresentação, de até 3 minutos, diferente das performances de caminhada sequencial do desfile. Há, portanto, tanto para a comissão de frente, como para o casal de mestre sala e porta

bandeira, dois processos predicativos: desfilar e se apresentar competitivamente. A seguir, segue uma breve ilustração do desenvolvimento predicativo da comissão de frente da apresentação da Imperatriz Leopoldinense em 2023.

Para o desenvolvimento do enredo, a Imperatriz Leopoldinense intitulou sua comissão como “Pelos Cantos do Sertão”. Composta de um carro alegórico, elementos cênicos e 15 componentes, a ala desdobrava ao longo da avenida resumidamente o enredo da construção sincrética do texto-enunciado. Inicialmente, observa-se a construção espacial do sertão (casa de pau a pique), no qual os atores interagem com performances entre o grupo de Lampião, vestidos de roupas predominantemente na cor marrom e trajas típicos de cangaceiro, e o grupo dos antagonistas de Lampião, os policiais, vestidos predominantemente de azul.

Ao passarem pelo módulo avaliativo, o carro alegórico e os actantes da comissão posicionam-se de frente para a lateral direita da avenida, local das torres dos julgadores-destinadores da enunciação. A partir disso, a história de Lampião contada no plano sonoro e verbal mencionado anteriormente é sincronizada com o desenvolvimento da relação entre actantes e o objeto-suporte tridimensional do carro alegórico. A debreagem enunciativa do *ele-lá-então*, de Lampião em vida começa a se transformar narrativamente no seu estado como morto, conforme o carro alegórico é operado e outros cenários espaço-temporais narrativizados são desdobrados na cena predicativa da apresentação competitiva na avenida.

Entrada da comissão de frente na cena predicativa julgadora

Figuras 1 e 2- Entrada da comissão de frente



Fonte: Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TvhnaM42F54&ab_channel=CarnaTube. Acesso em: 08.jan. 2024.

No frame da esquerda, observa-se o carro alegórico avançando na central da avenida ao passo que se aproxima da cabine dos jurados. Os actantes que figurativizam cenicamente Lampião, seus comparsas e seus algozes estão na frente do carro alegórico.

A partir do momento que entram no campo de visão da torre dos jurados, o carro alegórico se dirige para o canto do sambódromo, conforme o frame da direita, e os componentes se posicionam em sua frente, dando início ao desdobramento do carro e todo o arranjo dos objetos de suporte que compõem a comissão de frente como cena predicativa do texto-enunciado em cena avaliativa.

Figuras 3, 4 e 5 -Apresentação da comissão de frente



Fonte: Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TvhnaM42F54&ab_channel=CarnaTube. Acesso em: 08. jan. 2024.

A disjunção de Lampião com a vida, figurativizado no sertão, é marcada pelo levantamento das cobertas frontais do carro alegórico, como no frame 1 acima, fazendo surgir logo em seguida

o rosto de sataná, e algumas pessoas vestidas de sataná surgem (ambos com a escala cromática predominantemente vermelha). Após a expulsão de Lampião do inferno, o rosto de sataná volta para dentro do carro e as toalhas voltam para o lugar. Dando sequência ao nível narrativo do texto-enunciado, se abre um altar em cima do teto da casa de pau a pique (frame central da imagem acima). Logo se vê Lampião implorando a sua hospedagem no céu.

Sem sucesso em sua vida eterna, o altar desce novamente transformando-se em casa. Lampião volta para o chão da avenida, marcando a correspondência entre ele (Lampião) espaço (sertão) tempo (presente), *ele-aqui-agora*, da enunciação enunciada (principalmente marcado pela materialidade verbal do desfile a partir do verso “pelos cantos do sertão; vagueia; vagueia”), conforme o terceiro frame mostrado nas Figuras (3, 4 e 5).

Experiência prática do M. Sala e P. Bandeira

Com a predicação da apresentação competitiva da comissão de frente terminada. A escola de samba retorna ao regime da sua prática de dar andamento ao desfile, rearticulando o programa narrativo do texto-enunciado com o seu próprio desenvolvimento de enunciação em curso.

A presença da escola como *ethos* da enunciação estará presente em vários momentos do desfile, modalizando o texto-enunciado querer ser a escola campeã. Para ilustrar, é pertinente observar a presença da bandeira da escola na apresentação do casal mestre e sala e porta bandeira. Após o bailado, para os jurados, a partir da predicação competitiva também presente na comissão, o casal, vestido figurativamente de Lampião e Maria Bonita, estende a bandeira com o brasão e as cores da escola (amarelo, branco e verde) para apresentar aos jurados a identidade visual da escola.

Figura 6 - Mestre Sala e Porta Bandeira



Fonte: Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TvhnaM42F54&ab_channel=CarnaTube.. Acesso em: 08. jan. 2024.

A aproximação do enunciador (escola de samba) com o ato enunciado (o desfile), portanto, destaca uma passionalização do sujeito obstinado a ganhar o título da escola de samba, programa narrativo que opera e organiza a prática carnavalesca como estratégia competitiva e espetacular.

Estratégias e forma de vida das escolas de samba

Ao observar a relação entre enunciado e suas práticas em um desfile carnavalesco, a pesquisa busca também relacionar o cortejo como uma experiência sensível que instaura estratégias de condução e prática social como forma de vida, últimos níveis englobantes dos níveis do percurso gerativo da expressão. Nesse sentido, se busca também escrever as construções enunciativas que fazem da prática do desfile de escola de samba uma prática anual de convocação e experiência de um estilo de vida carioca, não somente corroborado nas escolas de samba, mas também nos agenciamentos políticos, econômicos, midiáticos, turísticos etc.

Para esse sentido, pode-se observar estratégias das escolas de samba em realizar ensaios técnicos, eventos nas suas quadras e outras enunciações que circunscrevem a escola de samba na vida cotidiana carioca como modos de perseverar através de “macro experiências” (Fontanille, 2014, p. 68), condicionadas identitariamente à prática

carnavalesca sambista, como manifestação cultural coletiva, pertencente a uma variedade de organizações enunciativas condicionadas à forma de vida carnavalesca.

Considerações finais

A exposição tentou mostrar os primeiros olhares e observações em relação ao desfile da escola de samba G.R.E.S. Imperatriz Leopoldinense (2023), com os princípios teóricos-metodológicos da semiótica discursiva. A partir da relação do percurso gerativo da expressão, o desenvolvimento analítico está conseguindo estabelecer o cortejo carnavalesco não somente como um enunciado, mas uma enunciação em curso, que desdobra em práticas e estratégias de argumentação e construção de sentido da forma de vida carnavalesca sambista calcadas em outras segmentações enunciativas, como os discursos políticos, midiáticos, turísticos etc.

Para isso, está sendo importante observar como as segmentações das alegorias do desfile, como por exemplo, a comissão de frente e o casal mestre sala e porta bandeira, desdobram, na avenida, relações entre diferentes enunciatários para o desfile, como a aproximação dos destinadores-julgadores do cortejo e o estabelecimento, a partir dessa relação texto-enunciado e enunciação em ato os efeitos de aproximação e construção de sentido entre os actantes do PN da competição carnavalesca e do PN do texto-enunciado em si, o enredo.

Referências

BARROS, D. L. P. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2002.

CAVALCANTI, M. L. V. C. *Carnaval, ritual e arte*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

COMISSÃO e Primeiro Casal Desfile Imperatriz Leopoldinense 2023. [S.1]: CarnaTube, 2023. [on-line]. 1 vídeo (4min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TvhnaM42F54&ab_channel=CarnaTube. Acesso em: 02 jan. 2024.

FONTANILLE, J. Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização. In: DINIZ, M. L. V. P.; PORTELA, J. C. (org.). *Semiótica e mídia: textos, práticas, estratégias*. Bauru, SP: UNESP/FAAC, 2008, p. 17-55.

FONTANILLE, J. Quando a vida ganha forma. In: NASCIMENTO, M. F. S; ABRIATA, V. L. R. *Formas de vida: rotina e acontecimento*. Ribeirão Preto - SP: Coruja, 2014, p. 55-86.

FONTANILLE, J. *Semiótica do discurso*. Trad. Jean Christus Portela. São Paulo: Contexto, 2011.

LIMA, E. S. O texto e seus entornos: a geração do sentido e os níveis de pertinência na proposta de Jacques Fontanille. *Estudos Semióticos*, 6 (1), p. 10-17, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49254>. Acesso em: 02 jan. 2024.

SCHWARTZMANN, M. N. A noção de texto e os níveis de pertinência da análise semiótica. *Estudos Semióticos*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1-6, 2018. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2018.144288. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/144288>. Acesso em: 02 jan. 204

SODRÉ, M. *Samba, dono do corpo*. Rio de Janeiro: Manual Editora LTDA, 1998.

TEIXEIRA, L. Achados e perdidos: análise semiótica de cartazes de cinema. In: LARA, G. M. P; MACHADO, I.L; EMEDIATO, W. (org.). *Análise do discurso hoje*, v.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

VIEIRA, L. Imperatriz Leopoldinense. In: CARNAVAL, Rio. *Livro abre alas: Segunda 20/02/2023*. Rio de Janeiro: LIESA, 2023, p. 211-222. Disponível em: <https://liesa.globo.com/memoria/outros-carnavais/2023/abre-alas.html>. Acesso em: 08 jan. 2024.

ETHOS CONSTRUÍDO POR ZANIN E MORO NA SABATINA DA COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO DE JUSTIÇA: UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA

Juliana Behrends de Souza Cerqueira¹
Fábio André Cardoso Coelho²

Introdução

O estudo dos discursos jurídicos em seara acadêmica é fundamental para fornecer parâmetros para o funcionamento eficaz do sistema legal, contribuir para a proteção dos direitos individuais e, em decorrência disso, fomentar a promoção da justiça (Moreira, 2017, p. 835). Ainda, essas pesquisas desempenham um papel essencial em vários círculos da sociedade, sendo já evidenciados por Aristóteles (2011) na sua clássica obra intitulada *Retórica*, na qual se alicerçam as primeiras investigações sobre argumentação.

Sobre esses aspectos, evidencia-se uma complexa e marcada polarização política em expressiva ascensão no Brasil que, nos últimos anos, beneficiou um processo de publicização de *ethés* em concepções discursivas diversas (Charaudeau, 2006, p. 113), que se enquadraram em contextos propícios e necessários. Assim, a imagem que se quer transmitir passou a ser preocupação primeira dos politicamente expostos, mesmo que suas ações e atitudes não se compactualizem com a pretensa identidade remetida. Dito isso,

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem (UFF). Doutora em Educação (UI-PY). Mestre em Língua Portuguesa (UFRRJ). Especialista em Letras (LLP). Graduada em Letras (FEUC). Professora no Colégio Pedro II. <http://lattes.cnpq.br/6135427902428706>. E-mail: jubehrends@gmail.com

² Professor Adjunto de Língua Portuguesa do Instituto de Letras, da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: fabiocoelho1976@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/8667782812462850>

o presente estudo defende a tese de que há, por vezes, um não consenso entre *ethos* atribuído e vivenciado, cabendo à baila científica compreender melhor esses processos.

Desse modo, este capítulo objetiva principalmente examinar o *ethos* construído por Cristiano Zanin, novo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), e Sérgio Moro, Senador da República pelo estado do Paraná, na sabatina da Comissão de Constituição de Justiça, considerando os elementos linguísticos empregados nos discursos produzidos. Diante disso, o presente estudo se justifica, pois há uma insurgente necessidade de se efetivarem análises semiolinguísticas em perfis construídos e previamente planejados por sujeitos politicamente expostos a fim de facilitar a compreensão dessas imagens pelos eleitores e demais cidadãos.

Cabe elucidar que, do ponto de vista metodológico, as análises se debruçam sobre transcrições relativas à troca linguageira efetivada na Comissão de Constituição de Justiça, especificamente, quando Zanin se coloca diante de Moro na tradicional sabatina para a sua inserção no STF. Reitera-se que essas apreciações seguem uma perspectiva de análise qualitativa, pautada na Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso e nos discursos produzidos.

Dessarte, a transparência nas ações, a verdade na identidade veiculada e as tomadas de decisão voltadas ao interesse de todos são fundamentais para a confiança dos destinatários. Logo, os líderes políticos e/ou representantes do povo, de modo geral, devem comunicar abertamente suas intenções e seus processos, incluindo a manutenção do alinhamento entre *ethos* atribuído e vivenciado.

Visão clássica do *ethos* e as origens da argumentação

No momento em que Aristóteles (2011) argumentava sobre as diferentes formas de *persuadir*, o filósofo defendia que um dado orador pode transmitir a visão de ser alguém dito como de confiança, somente tendo como balizador o próprio caráter e as ações que colaboram para essa percepção. Assim, uma massa de indivíduos seria, desse modo, levada a crer (ser convencida) de

forma mais efetiva em pessoas tidas como socialmente honestas e, acima de tudo, confiar em situações que não fomentassem enquadramentos dúbios.

Frente a isso, a fim de emanar confiança (transmitir essa visão), deveria ser primal que um dado orador denotasse uma “[...] adequada disposição de espírito, possibilitando o envolvimento recíproco com os seus ouvintes” (Aristóteles, 2011, p. 121). Postos tais esclarecimentos, observa-se que a confiança não é resultado de um saber prévio sobre o orador, mas de um momento específico do discurso, quando este toma a palavra frente aos seus ouvintes.

Anterior a isso, como já citado, verifica-se a percepção de que a argumentação já era uma estratégia de interesse daqueles que desejavam publicizar suas ideias, sendo já identificada nos estudos de Aristóteles (2011), que afirmava que a retórica seria a contraparte da dialética. Sobre elas, o filósofo considerava que a retórica se tratava da arte de persuadir por meio do discurso, envolvendo a capacidade de usar argumentos convincentes bem como técnicas persuasivas para influenciar as opiniões e decisões de outras pessoas. Sobre dialética, defendia que esta se diferenciava da retórica, pois se preocupava mais com a busca da verdade do que com a persuasão em si (Aristóteles, 2011, p. 123).

Compreende-se, dessa forma, que ambas desempenham papéis importantes na comunicação e no pensamento lógico, mas têm objetivos ligeiramente diferentes, já que a retórica visa a persuadir, enquanto a dialética busca compreender e chegar a conclusões fundamentadas. Ainda em seara aristotélica, são listados pelo teórico grego três elementos do discurso que são essenciais para uma persuasão eficaz: *Ethos* (ἦθος), que se refere à credibilidade, à autoridade e ao caráter moral do orador a fim de convencer de que é uma pessoa confiável, competente e ética; *Pathos* (πάθος), que se alude à capacidade do orador de apelar às emoções para uma conexão emocional com o ouvinte, despertando sentimentos que podem influenciar suas opiniões e decisões; e *Logos* (λόγος), que se refere à lógica e à razão apresentadas pelo orador ao fornecer

argumentos sólidos, evidências, exemplos e raciocínio lógico que sustentem sua posição (Aristóteles, 2011, p. 127-130).

Com o intento de materializar essa tríade discursiva para a construção do *ethos*, seguem dois exemplos que evidenciam que o modo como o orador faz uso da palavra possibilita ao ouvinte a ativação de diferentes inferências e subentendidos.

(1) Nunca conversei com o Zanin. O fato de ele ser advogado do PT é um ponto negativo. Mas eu, como advogado, também vejo pontos positivos na indicação de um advogado, independentemente de ser o Zanin. São profissionais que já estiveram tanto em defesa de pessoas quanto na acusação. Normalmente, eles têm uma sensibilidade maior (Flávio Bolsonaro em entrevista ao *O Globo* em 18 de maio de 2023)³.

(2) O Dr. Cristiano Zanin atuou com elevada qualidade profissional em casos que tramitaram perante o Supremo. Minha visão dele é a de um advogado sério e competente, que exibiu dedicação ao cliente e conduta ética, mesmo diante da adversidade. Da minha parte, será muito bem-vindo (Nota de Luís Roberto Barroso republicada pela Agência Brasil, em 01 de junho de 2023)⁴.

As posturas dos oradores dos relatos (1) e (2) trazem as provas técnicas elencadas por Aristóteles (2011), correspondendo (I) à lógica do assunto – *logos* (“*vejo pontos positivos na indicação de um advogado*” e “*um advogado sério e competente*”); (II) ao caráter do orador – *ethos* (“*Mas eu, como advogado [...] eles têm uma sensibilidade maior*” e “*Da minha parte, será muito bem-vindo*”); e (III) à emoção dos ouvintes – *páthos* (“*ser advogado do PT é um ponto negativo*” e “*exibiu dedicação ao cliente e conduta ética, mesmo diante da adversidade*”).

³ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/noticia/2023/05/entrevista-so-serei-candidato-se-meu-pai-abracar-de-verdade-a-campanha-diz-flavio-bolsonaro-sobre-prefeitura-do-rio.ghtml> Acesso em: 04 set. 2023.

⁴ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2023-06/ministros-do-stf-elogiam-indicacao-de-zanin-para-corte> Acesso em: 04 set. 2023.

Em relação ao *logos*, à lógica do assunto, fica claro que ambos os oradores não vão explicitamente contra a indicação de um advogado ao cargo do STF, evidenciando a importância de ser um profissional dessa área. Sobre a edificação do *ethos*, os oradores constroem dois tipos distintos de *ethés*: o *ethos* “de competência”, no caso do orador (1) “*eu, como advogado*”, e o *ethos* “de virtude”, no caso do orador (2) “*Da minha parte, será muito bem-vindo*” (Charaudeau, 2006, p. 113 e 125). Observa-se, ainda, que os oradores estão em polos políticos diferentes e executam estratégias de persuasão dessemelhantes em analogia ao *pathos*, visto que se direcionam a ouvintes desiguais: o relato (1) se direciona aos ouvintes ditos conservadores, de direita ou, até mesmo, de centro; já o relato (2) se destina a todos os cidadãos brasileiros, mas, na verdade, possui mais mobilização argumentativa junto aos eleitores que se posicionam politicamente à esquerda ou, inclusive, ao centro.

Em paralelo a esse contexto detalhado por Aristóteles na Grécia Antiga e ainda seguido por pesquisadores hodiernos, como Charaudeau (2006), estão o *orador*, o *assunto* e o *ouvinte*, sendo este último determinante para asseverar a finalidade e o objeto do discurso. Dessa forma, entende-se que o ouvinte possui controle observacional daquilo que já foi proferido, portando-se com um juiz, e o orador delibera sobre eventos futuros e cenários vindouros (Nogueira, 2022, p. 19).

Ademais, Aristóteles (2011) ainda identifica três gêneros ou tipos de discurso que são comuns na prática da retórica, a saber, o *deliberativo* (διαγωγικός), que é usado para persuadir ou dissuadir um dado público em relação a questões que dizem respeito ao futuro, como decisões, legislação, políticas públicas e assuntos que envolvam escolhas e ações a serem tomadas, fornecendo argumentos que justifiquem uma determinada postura política; o *judicial* (δικανικός), conhecido, ainda, como discurso forense, que é usado em contextos legais para persuadir destinatários sobre questões relacionadas ao passado, como a culpa ou a inocência de alguém em um tribunal, sendo comumente usados em julgamentos e em processos judiciais cujo objetivo seja apresentar argumentos

que provem ou refutem a culpa de uma pessoa em relação a um crime ou a uma ofensa; e o *epidíctico* (ἐπιδεικτικός), usado para elogiar ou censurar algo ou alguém em ocasiões especiais, como discursos cerimoniais, elogios, condenações e celebrações, lidando com questões do presente e, frequentemente, sendo usado para expressar valores culturais e sociais.

Esses três gêneros da retórica representam as principais categorias de discursos persuasivos usados em diferentes contextos em que há palavra dita ou discursos proferidos. Esse efeito de convencimento, ou de persuasão, está sujeito, para Aristóteles (2011), a três variáveis já evidenciadas aqui: o *ethos*, voltado ao caráter do orador; o *pathos*, circunscrito na disposição para o convencimento; e o *logos*, referido ao próprio discurso.

Como já inserido na meta profícua deste estudo, o foco de maior interesse desta pesquisa recai sobre o *ethos*, já que este se insere em cenários de construção e desconstrução em que haja, na mesma baila, políticos ou politicamente expostos e interesses próprios. Aristóteles (2011) observa, de modo alinhado, que o orador deve adaptar seu *ethos* ao público específico com o qual está se comunicando. Contudo, destaca que o que é convincente para um público pode não ser convincente para outro, já que tal empenho depende das crenças, dos valores e das expectativas do enquadramento discursivo.

No geral, para Aristóteles (2011), o *ethos* desempenha um papel fundamental na persuasão, uma vez que a credibilidade e a confiança do orador são fatores críticos para influenciar os destinatários. Um orador com um *ethos* visto como forte conquista mais facilmente a confiança de um público e, conseqüentemente, é mais persuasivo em seus discursos.

Portanto, evidencia-se que as investigações de outrora sobre *ethos*, advindas por Aristóteles, são, ainda hoje, presentes e pertinentes em pesquisas do âmbito da Análise do Discurso. Desse modo, o próximo item delineia esse enquadramento moderno que não se apresenta como substitutivo, entretanto confirmativo e adequado aos cenários políticos aqui sob investigação.

***Ethos* sob o prisma da Semiologia**

Nas últimas décadas, os estudos sobre *ethos* contaram com a participação teórica de Charaudeau (2006), que o discute como uma imagem de si, relacionando-o aos sujeitos de produção: a pessoa real que toma a palavra (eu comunicante) ou, ainda, a pessoa como um ser que fala (eu enunciador).

De modo mais aprofundado, Charaudeau e Maingueneau (2014) simplificam essa problemática, indicando que o *locutor* (pessoa real que toma a palavra) deve ser compreendido como “[...] um sujeito falante responsável pelo ato de linguagem, e, portanto, exterior a este”; e o *enunciador* (ser que fala) como “[...] sujeito que se mostra durante a enunciação, constituindo identidades diferentes, conforme seus propósitos enunciativos” (Charaudeau; Maingueneau, 2014, p. 311).

Dessa maneira, de modo a ampliar as percepções de Aristóteles (2011) acerca do *ethos* como um tipo de apresentação de si mesmo, Charaudeau (2006, p. 119 e 137) insere a edificação do *ethos* em duas categorias: o *ethos de credibilidade*, constituído no discurso da razão; e o *ethos de identificação*, constituído no discurso do afeto.

Em relação à primeira categoria, a circunscrita ao âmbito da credibilidade, Charaudeau (2006, p. 119) considera três posturas que são assumidas ao se construir os *ethés*: *ethos “de sério”*, edificado com apoio em diversos índices, tais como, por exemplo, a indumentária, a fisionomia sisuda, o tom firme na fala e a postura comedida; *ethos “de virtude”*, construído sobre a honestidade pessoal e sobre provas de posicionamentos éticos; e, por fim, o *ethos “de competência”*, engendrado com declarações a respeito de si mesmo e sobre a ideia de que o orador possui saberes necessários para um determinado contexto que se insira.

No que tange à segunda categoria, a voltada à seara da identificação, Charaudeau (2006, p. 137) elenca quatro *ethés* específicos: o *ethos “de potência”*, concedido a partir da ideia de quem se mostra ativo, presente em todos os fronts; o *ethos “de caráter”*, esboçado na noção de força tranquila, de controle de si, de

coragem, de orgulho, de firmeza e de moderação; o *ethos* “de humanidade”, arquitetado com a convicção de se demonstrar sentimentos e compaixão; e, finalmente, o *ethos* de “inteligência”, que depende da manifestação do capital cultural adquirido no mundo intelectual. De modo coadunado, “[...] o destinatário constrói uma representação do locutor por meio daquilo que ele diz e de sua maneira de dizê-lo” (Maingueneau, 2020, p. 9).

Portanto, o *ethos*, na perspectiva Semiolinguística de Charaudeau (2006), deve ser percebido como uma produção imagética do orador, suportada pelas informações preexistentes ao contexto discursivo, ou seja, um *ethos* pré-discursivo, e por elementos oriundos ao próprio ato linguageiro, neste caso, um *ethos* discursivo (dito e mostrado), que decorre de uma análise ampla e se edifica de modo prévio e planejado através de uma imagem a ser construída pelos ouvintes ou representantes de uma opinião coletiva (Charaudeau, 2006; Maingueneau, 2008).

Corpus em análise: ethos em concepção discursiva

A Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) fez, no dia 21/6/2023, a sabatina do advogado Cristiano Zanin⁵, indicado pelo presidente Lula à vaga no Supremo Tribunal Federal (STF) aberta em abril com a aposentadoria de Ricardo Lewandowski. O nome de Zanin foi aprovado na CCJ por 21 votos a favor, contra cinco contrários e, posteriormente, aquiescido pelo plenário do Senado por 58 votos a 18. A votação foi secreta.

O indicado foi sabatinado por um colegiado de 26 senadores durante aproximadamente oito horas seguidas. As perguntas efetivadas versaram sobre assuntos diversos, tais como o “[...] possível conflito de interesse na indicação e também a quantidade de emendas à Constituição, ou a possibilidade de um novo texto constitucional” (Agência Senado, 2023).

⁵ O inteiro teor da sabatina pode ser acessado no link <https://www.youtube.com/watch?v=p3M7RQJui0o/>. Acesso em: 03 set. 2023.

Desse modo, com a intenção de identificar os *ethés* construídos por Sérgio Moro e por Cristiano Zanin na sabatina da CCJ, pautando-se nos constructos da Semiolinguística, foram transcritas as falas desses dois sujeitos a fim de ser possível analisar os seus respectivos *ethés*. Importante destacar que ambos estiveram frente a frente em um depoimento de Lula em setembro de 2017. Na época, Sérgio Moro era juiz e Cristiano Zanin advogado de defesa do, então, réu. Lula foi condenado por Moro, mas essa decisão resultou no desvelamento de uma série de irregularidades e, na diametral responsabilização do, ao momento, juiz Sérgio Moro pelo STF por parcialidade nessa condenação.

Diante das voltas que o jogo político possibilita aos politicamente expostos, Moro e Zanin se enfrentaram novamente e a construção de seus *ethés* foi a preocupação primeira da sabatina. De modo didático, as próximas análises recaem sobre trechos que representam as categorias de credibilidade e de identificação propostas por Charaudeau (2006).

***Ethos* de Sérgio Moro: em busca de credibilidade**

O primeiro trecho analisado do senador Sérgio Moro traz informações que almejam construir um planejado e intencional *ethos* de credibilidade. Desse modo, observa-se que o sujeito aqui analisado traz estratégias argumentativas que possibilitam aos seus ouvintes a percepção de que ele se trata de uma liderança política digna de fé, ou seja, dotado de uma fala que transparece *sinceridade* (ser honesto e direto em suas palavras e ações, expressando o que realmente pensa e sente, sem, aparentemente, enganar ou manipular os outros), *performance* (maneira como alguém ou algo se comporta, executa ou se apresenta em uma determinada situação) e *eficácia* (capacidade de atingir os resultados desejados ou alcançar os objetivos pretendidos com sucesso). Essa tríade estratégica desdobra-se em três tipos de *ethés* específicos arrolados por Charaudeau (2006, p. 120-125), a saber, o *ethos* “de sério”, o *ethos* “de virtude” e o *ethos* “de competência”.

Sérgio Moro edifica seu *ethos* “de sério”, tomando como suporte diferentes índices: a indumentária selecionada; a fisionomia sisuda assumida; o tom firme na fala proferida e postura oral comedida ao deixar claro sua economicidade e precisão linguística no seguinte trecho:

(3) Eu quero aqui fazer só uma breve ponderação [...] (Moro, 2023).

Evidentemente, que o orador em questão não foi tão conciso nas palavras, efetivando relatos arraigadamente emotivos e com suporte no *pathos*, como um dos elementos do seu discurso. Para o *ethos* “de virtude”, Moro o constrói a partir da defesa de sua honestidade pessoal, ao indicar que:

(4) Eu tenho dito, desde a campanha eleitoral, que serei, como Senador, [...] (Moro, 2023).

Os fatos recentes demonstram que, ao contrário do que se esperava, sua popularidade caiu vertiginosamente ao ser criado no meio jurídico o recente *juiz de garantias* para evitar o exacerbado populismo judicial e separar o processo de investigação do processo de julgamento.

Por fim, para o *ethos* “de competência”, Moro assume duas estratégias persuasivas: uma pautada com declarações a respeito de si mesmo (5) e outra com a ideia de que possui saberes necessários (6), (7) e (8):

(5) Tenho a minha carteira de advogado [...] (Moro, 2023).

(6) Então, eu preparei uma série de perguntas aqui bastante técnicas [...] (Moro, 2023).

(7) Eu [...] vi na internet, não sei se é procedente ou não essa afirmação (Moro, 2023).

(8) Não sei se procede ou não essa afirmação que vi no jornal (MORO, 2023).

Portanto, o que fica claro é que seu *ethos* de credibilidade foi construído sobre provas muito sensíveis e fontes de dados questionáveis, indicando que há uma lacuna entre o que ele diz e o que ele realmente mostra no seu cotidiano político. Neste caso, o *ethos* visado não é necessariamente o *ethos* produzido.

***Ethos* de Cristiano Zanin: visando uma identidade**

Ao longo das análises das falas de Zanin na sabatina do CCJ, ficou evidente o nervosismo e, na mesma medida, o alto preparo do advogado para aquele momento avaliativo. Assim, evidencia-se a necessidade de o orador transmitir um *ethos* de identidade para os senadores envolvidos a fim de obter votos a favor de sua indicação. Acerca disso, Charaudeau (2006, p. 344) individualiza a identidade social como uma necessidade de reconhecimento por parte do outro.

Dessa maneira, o orador aqui analisado apresenta dados que contribuem para a edificação de seu *ethos* de identidade, podendo ser distribuído em quatro âmbitos distintos: o do *ethos* “de potência”; o do *ethos* “de caráter”; o do *ethos* “de humanidade”; e do *ethos* “de inteligência”. Zanin apresenta as seguintes informações para a fortificação do seu *ethos* “de potência”:

(9) [...] eu fui convidado ao Palácio do Planalto para receber o convite para ser indicado ao Supremo Tribunal Federal. Nessa reunião, além do presidente Lula, estavam o ministro da Casa Civil, o ministro da AGU, o ministro da Justiça e, por algum período, o senador Jaques Wagner [...] (Zanin, 2023).

Observa-se que o seu *ethos* “de potência” se constrói com a ideia de Zanin se mostrar ativo e presente nos fronts, inclusive, os mais legitimados da atualidade. Fica claro que essa força depende de sua construção ao longo do tempo que se efetiva por meio de uma combinação de ações, discursos, imagens públicas e experiências políticas.

Na sequência, Zanin trabalha com elementos em prol da afirmação de seu *ethos* “de caráter” muito importante para um cargo de elevada importância como o de ministro do STF. Tal empenho pode ser visualizado no excerto a seguir (10):

(10) Como já disse na minha apresentação, sou grato ao presidente Lula por ter indicado o meu nome ao Supremo Tribunal Federal e para que fosse feito o crivo deste Senado da República (Zanin, 2023).

No trecho acima, identifica-se uma tentativa de construir uma base identitária sólida a partir de dados referentes à ideia de “força tranquila”, de “controle de si”, de “coragem”, de “orgulho”, de “firmeza” e de “moderação”. É importante observar que a construção do *ethos* “de caráter” em uma figura política pode variar dependendo do público-alvo e do contexto político vivenciado, ou seja, o caráter não se une a uma verdade universal, ele é enquadrado sincronicamente à realidade social vivenciada. Tal observação vai de encontro aos fatos recentes, envolvendo a posição de Zanin assumida no *Recurso Extraordinário (RE) 635659*, com repercussão geral, Tema 506, em que assume postura desfavorável para afastar a criminalização do porte de maconha por reconhecer discrepâncias na aplicação judicial do artigo 28, que conduz ao encarceramento em massa de indivíduos pobres, negros e de baixa escolarização.

Retornando às análises da transcrição, sobre o *ethos* “de humanidade”, Zanin se embasa em uma postura mais emotiva ao demonstrar sentimentos e compaixão ao caso da prisão e condenação do presidente Lula:

(11) A minha relação com o presidente Lula é uma relação que se estabeleceu ao longo do tempo na condição de advogado (Zanin, 2023).

O que se esclarece, em paralelo, é que os elementos para a composição desse *ethos* “de humanidade” não é de reconhecimento de qualquer ouvinte, já que somente aqueles que se compadecem

com a situação condenatória de Lula podem compreender com mais clareza a intencionalidade persuasiva de Zanin.

Por fim, para o *ethos* “de inteligência”, Zanin se apoia em dados oriundos de seu capital cultural adquirido no mundo intelectual ao longo de suas vivências como advogado:

(12) Então, regra objetiva, em processos em que eu funcionei como advogado, se aprovado for por esse Senado, eu não poderei vir a julgar este processo ou esta causa, se estiver no Supremo Tribunal Federal. Por outro lado, questões futuras, processos futuros... evidentemente que é necessário para aquilatar ou não uma hipótese de impedimento ou suspeição, analisar os autos, analisar quem são as partes, analisar qual é o conteúdo... [...] (Zanin, 2023).

Portanto, o sabatinado se coloca mais em posição de defesa de si próprio do que combativo a proposições que o descredibilize. Ele fala por si e de si. Contudo, as reiteradas repetições à indicação do presidente Lula trazem a percepção de que constrói seu *ethos* a partir das vivências como advogado do presidente, trazendo algumas fragilidades ao seu *ethos* dito, visto que seu *ethos* mostrado se ancora a fatos ocorridos em um contexto específico e não personalíssimo.

Considerações finais

As estratégias argumentativas empenhadas por Zanin e Moro no contexto da CCJ para construções de seus *ethés* constituem terreno fértil tanto para juristas e pessoas politicamente expostas quanto para estudiosos da Análise do Discurso. Observou-se que a interação entre inquiridor e réplica pode se constituir de engenho argumentativo hábil para imputação de dados *ethés* em situações de contenda política. A inserção de determinadas perguntas pode conduzir os destinatários à edificação de concepções (imagens) que rompem com os limites do *ethos* dito e do *ethos* mostrado.

Assim, o *ethos* construído pelos sujeitos analisados foi, basicamente, edificado no exercício da palavra. No caso de Moro, seus *ethés* de credibilidade foram pautados em elementos linguísticos que foram exitosos para o reforço do *ethos* “de sério”, mas foram frágeis para o convencimento do *ethos* “de competência” e “de virtude”. Já Zanin, no que tange aos *ethés* de identidade, foi virtuoso ao empenhar elementos linguísticos que reforçaram seu *ethos* “de potência” e “de inteligência”. Em contrapartida, em relação do *ethos* “de caráter”, concedeu pouco reforço a essa construção no ponto analisado. Por fim, em analogia ao *ethos* “de humanidade”, se conteve em construir uma imagem somente ao público afeito ao Presidente Lula, não se preocupando em atingir outro tipo de enunciador.

Referências

AGÊNCIA SENADO. *Cidadãos podem enviar perguntas para a sabatina de Cristiano Zanin*, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/06/15/cidadaos-podem-enviar-perguntas-para-a-sabatina-de-cristiano-zanin#:~:text=Para%20a%20sabatina%20de%20Zanin,de%20um%20novo%20texto%20constitucional>. Acesso em: 03 set. 2023.

ARISTÓTELES. *Retórica*. São Paulo: Edipro, 2011.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Cristiano Zanin*. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/textos/verTexto.asp?servico=sobreStfComposicaoComposicaoPlenariaApresentacao&pagina=cristianozanin> Acesso em: 03 set. 2023.

BRASÍLIA. Senado Federal. *Sérgio Moro*. 2023. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/6331> Acesso em: 03 set. 2023.

CHARAUDEAU, P. *Discurso Político*. São Paulo: 2006.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2014.

MAINGUENEAU, D. *A propósito do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-29.

MAINGUENEAU, D. *Variações sobre o ethos*. São Paulo: Parábola, 2020.

MOREIRA, A. J. Direito, poder, ideologia. *Revista Direito e Práxis*, v. 8, p. 830-868, 2017.

NOGUEIRA, A. J. Ethos discursivo e debate nos tribunais. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 22(2), 17-34, 2022.

ANÁLISE DE LETRAS DE SAMBAS-ENREDO SEGUNDO A LINGUÍSTICA TEXTUAL: O CORTE DE SAMBA E O RECORTE DO MUNDO

Julio Teixeira de Souza¹
Fábio André Cardoso Coelho²

Introdução

Num passado não muito distante, os sambas-enredo pouco compunham o interesse dos acadêmicos voltados para os estudos da linguagem. No entanto, do início do século XXI para cá, participam mais do celeiro de pesquisas gerando trabalhos interessantes orientados, sobretudo, por linhas teóricas como a Análise do Discurso e a Estilística. Para a nossa contribuição, queremos observar os sambas-enredo pela perspectiva da Linguística Textual, que é vasta no seu arcabouço teórico. Por isso, delimitamo-lo na especificidade do processo de referenciação. Por meio dele, buscamos escrever acerca de como as letras de samba-enredo do nosso *corpus* fala sobre o enredo, que as antecede como tema.

O itinerário do samba-enredo, desde a sua concepção, na esfera de produção, passando pela realização nas quadras das escolas de samba e no sambódromo, percorre uma via pela qual vão ficando algumas composições para trás. Quando não é o caso de o samba-enredo ser encomendado, previamente, pela escola de samba a um grupo determinado de compositores, há vários concorrendo para um ser eleito o samba oficial de determinada

¹ Doutorando em Estudos de Linguagem na UFF, sob orientação do Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho. E-mail: jtsouza02@yahoo.com.br.

² Professor Adjunto de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da UFF (Universidade Federal Fluminense). E-mail: fabiocoelho@id.uff.br.

agremiação carnavalesca para o desfile de determinado ano. No geral, é desta forma que acontece, e não daquela.

Corte de samba é o nome pelo qual é conhecido o evento da disputa dos sambas-enredo concorrentes trazidos por vários compositores. São dezenas, dos quais apenas um é o escolhido. O que acontece, às vezes, é mais de um ser escolhido e, na composição final, eles se misturarem, aproveitando-se os trechos mais importantes de cada uma canção. Os que não são escolhidos, durante o evento da concorrência, que quantifica vários dias ao longo do ano, são cortados, por isso, corte de samba.

Cada samba-enredo inscrito na concorrência referencia, de maneira singular, o enredo previsto pelo carnavalesco da escola de samba. Conquanto seja o mesmo “enredo extrínseco” (Mussa; Simas, 2010) para todas as composições, cada qual produz, idiossincriticamente, o próprio enredo, isto é, o “intrínseco” (Mussa; Simas, 2010). Avaliando não somente a letra, mas também a melodia de cada canção, a direção da escola de samba elege aquela julgada a melhor na maneira de apresentar o acontecimento de mundo previsto pelo enredo extrínseco.

Os acontecimentos de mundo não são acontecimentos discursivos, senão quando são textualizados. São os conhecimentos que cada pessoa armazena e mesmo produz em sua memória. Cada texto toma um curso em relação ao seu ponto de partida: o acontecimento de mundo, que é introduzido como objeto de discurso e retomado por expressões referenciais. Dessa forma, acontecem os discursos, ou seja, os acontecimentos discursivos, que se diferenciam, mais ou menos, pela maneira que referenciam os acontecimentos de mundo. O mundo percebido nunca é exatamente o mundo textualizado.

A linguagem, no nosso caso, verbal escrita dos sambas-enredo não retrata, puramente, o mundo. Não o copia e cola simplesmente. Na verdade, a linguagem é a segunda abstração do acontecimento de mundo, porque a primeira é a própria percepção humana. Abstrair, etimologicamente, quer dizer afastar, o que faz o emprego da linguagem em relação ao que

referencia. E é exatamente pelo fato de haver um afastamento do acontecimento de mundo que se pode referenciá-lo de maneiras mais ou menos distintas. A linguagem nunca toma o acontecimento de mundo como um todo, recorta-o segundo as intenções de seus usuários.

Cada samba-enredo é um recorte do acontecimento de mundo que ele toma como objeto de seu discurso. Esse recorte responde às estratégias discursivas que cada compositor engaja em sua composição. Analisá-las é possível pela óptica da referência textual, assunto que consta no conjunto de interesses da Linguística Textual. Os sambas-enredo são produzidos segundo três procedimentos textuais, quais sejam: *do que falam*, *como falam* e *quem fazem falar*. Por ora, ficaremos envolvidos somente com o segundo, que mais evidencia o processo de referência, muito embora os outros dois também lhe digam respeito.

Teremos, então, neste trabalho, a ocorrência de análise de letras de sambas-enredo segundo a perspectiva da Linguística Textual no que tange ao processo de referência textual, isto é, acerca de como as composições referenciam o mundo recortado e elaborado em seus textos. Do corte de samba ao recorte de mundo, poderemos descrever, em cada canção, as escolhas lexicais, as entradas de objetos de discurso e suas recategorizações.

Metodologicamente, utilizaremos como parâmetro a comparação entre dois sambas-enredo finalistas para o carnaval da escola de samba Estação Primeira de Mangueira, no ano de 2019. Na ocasião, buscamos evidenciar como cada qual recortou o acontecimento de mundo, criando o seu próprio mundo textual. Nosso objetivo é mostrar que a linguagem de cada samba-enredo consiste em uma maneira singular de referenciar o mundo. O resultado parcial de nossas pesquisas sobre os textos dos sambas-enredo tem demonstrado que essas composições figuram-se em material que tem muito a ser explorado, seja por uma análise a partir de sua esfera de produção, atrelada às intenções dos

compositores, seja atrelada, na esfera de recepção, às intenções dos leitores, seja, na esfera de realização do próprio texto, analisando-lhe as intenções.

O presente trabalho é parte da nossa pesquisa, em andamento, guiada pela Linguística Textual e debruçada sobre o *corpus* letras de sambas-enredo do carnaval dos desfiles das escolas de samba. Por estar em processo de descobertas, de ratificações e mesmo de retificações, nossas análises são preliminares, portanto, tão pouco conclusivas.

Do *corpus* de análise

Diríamos que o tema dos sambas-enredo concorrentes para o carnaval do desfile da Mangueira, do ano de 2019, é o acontecimento de mundo: chagada dos portugueses às terras “brasileiras”, que, até então, nem eram brasileiras ainda. O assunto se verifica no próprio título do enredo sempre homônimo ao dos sambas-enredo. Trata-se de “História pra ninar gente grande”. Entendemos por tema algo mais abrangente, que pode ser delimitado pelo assunto que lhe diz respeito.

O tema é algo virtual diante do assunto, que é mais específico, mas também, de certa forma, virtual antes da realização textual. A rigor, anteriormente, não há um assunto antes do texto, este que faz aquele, que pode, previamente, apenas ser imaginado no planejamento da produção textual. Somos entusiastas da noção de que o texto diz sobre o mundo que lhe é externo, podendo pensar este por aquele, e não vice-versa. Isto é, não é o mundo exterior que diz as intenções do texto, estas supõem as daquele.

As duas composições foram produzidas por dois distintos grupos de compositores. Registre-se que, não raro, cada samba-enredo é composto por mais de cinco pessoas na realidade das produções, pelo menos, mais recentes. Nada diferente ocorreu no caso das duas composições concorrentes. Todas elas tinham como referência a sinopse do enredo da Mangueira escrito pelo carnavalesco Leandro Vieira (Liesa, 2019, p. 313), que apresenta:

o enredo do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira é um olhar possível para a história do Brasil. Uma narrativa baseada nas páginas ausentes. Se a história oficial é uma sucessão de versões dos fatos, o enredo que proponho é uma outra versão. Com um povo chegado a novelas, romances, mocinhos, bandidos, reis, descobridores e princesas, a história do Brasil foi transformada em uma espécie de partida de futebol na qual preferimos torcer para quem ganhou. Esquecemos, porém, que na torcida pelo vitorioso, os vencidos fomos nós.

Como podemos depreender da noção de estrutura-em-profundidade de Schmidt (1978), todos os compositores tinham em mente a proposta do enredo, que se tornou suas intenções pelas quais foram guiados para a composição dos sambas-enredo. Essa estrutura- em-profundidade pode ser verificada nas intenções do texto, que não devem ser compreendidas como as intenções dos autores, como apontam Koch e Elias (2018, p. 13):

o uso da linguagem é regido pela intenção, entendida não como realidade psicológica, mas num sentido puramente linguístico: a intenção é determinada pelo sentido do enunciado, isto é, ela se deixa representar de determinada forma no enunciado, sendo, pois, linguisticamente construída.

Sendo assim, os sambas-enredo são, em um primeiro momento, obra das intenções do enredo, interpretadas pelos compositores, cujas intenções, a partir das do enredo, pensamos vê-las textualizadas em suas composições, o que nem sempre acontece necessariamente. Isso porque o texto não é, absolutamente, reflexo das intenções do autor, contém as próprias que muito podem ser percebidas pelo processo de referenciação em que inscrevem. Os textos dos sambas-enredo se traduzem em recortes do mundo dados pelo conhecimento dos compositores.

Do referencial teórico sobre a referenciação textual

“A referenciação é provavelmente o critério mais central e mais profícuo da linguística textual, porque se relaciona com os

demais critérios analíticos do texto” (Cavalcante *et al.*, 2022, p. 270). De acordo com Lima (2011, p. 59), denomina-se de “referenciação as várias maneiras de introdução, no texto e/ou discurso, de novos referentes ou entidades”. No processo de referenciação, o referente não é algo anterior ao texto, isto é, não lhe é algo dado, nem tampouco conclusivo, senão numa análise do texto como um todo. A entrada de um referente no texto, que lhe torna o objeto de discurso, é revisitado e reformulado por expressões referenciais. Os objetos de discurso não são os objetos do mundo antes de serem textualizados, por isso, esse mundo pode ser elaborado de várias formas. Da mesma maneira de que a palavra não é a coisa porque esta é muito mais complexa que a unidade de sentido da palavra possa representar, o texto também não é o acontecimento de mundo, é uma versão textual sobre ele.

De acordo com (Almeida, 2011, p. 38), “o mundo extralinguístico não existe do jeito que o enunciamos. Nossa enunciação, isto sim, é uma atuação linguística, intersubjetiva e sociocognitiva nesse mundo, que é construído discursivamente”. Como dito alhures, é o fato de o texto não ser o acontecimento de mundo que ele referencia o que possibilita os autores operarem escolhas tanto na forma quanto no conteúdo em função da melhor execução a realizar. Por isso, que o autor, ou, em outros termos, o locutor para a Linguística Textual (Cavalcante *et al.*, 2022), é um sujeito estrategista.

Não consideramos forma e conteúdo como elementos separados na produção de sentido do texto, mas podem ser observados distintamente na ocasião de apurar as escolhas lexicais dos autores e suas disposições na superfície textual. Isso nos autoriza dizer que o fenômeno da referenciação textual não incide somente no plano do conteúdo, mas no da expressão também (Fiorin, 2018). Segundo Marcuschi (2008, p. 74), a Linguística Textual

distingue entre sentido e conteúdo e não tem como objetivo uma análise do conteúdo, já que isto é objeto de outras disciplinas. O conteúdo é aquilo que se diz ou descreve ou designa no mundo, mas

o sentido é um efeito produzido pelo fato de se dizer de uma ou outra forma esse conteúdo.

No caso dos sambas-enredo sob um mesmo enredo, é possível e até mesmo provável haver repetição de palavras, até porque algumas são requeridas pelo carnavalesco. No entanto, em cada composição, essas palavras repetidas produzem efeitos de sentidos diversos em virtude do espaço enunciativo que ocupam no texto. A referenciação se define também na reunião de forma e conteúdo.

Koch e Elias (2018, p. 33) destacam que “a seleção lexical é uma das mais importantes estratégias para uma boa argumentação”, mas não mencionam, nesse enunciado, o valor de sua disposição na superfície textual. Para Abreu (2018, p. 214), no entanto, « as estratégias de referenciação utilizadas exercem função de organização do texto, de extrema relevância, pois operam no nível da organização tópica e da progressão textual. »

Para o que nos basta neste trabalho, da complexidade de eventos textual-discursivos sob o guarda-chuva da referenciação textual, faremos uso das noções de objeto de discurso, recategorização e encapsulamento levando em conta a seleção lexical operada e organizada nos textos dos sambas-enredo. O que o texto vê introduzido em sua textualidade para referir os acontecimentos de mundo são objetos de discurso (Antunes, 2017), que podem ocupar o tópico discursivo ou não dos enunciados.

O tópico discursivo central nas letras de sambas-enredo, a nosso ver, participa do próprio título da composição. Esse tópico discursivo central é “explodido” (Maingueneau, 1996) em subtópicos que vão dando conta da progressão temática. O tópico discursivo central é o do que samba-enredo fala. Trata-se já de uma entrada referencial que vai se atualizando, contudo, na dinâmica textual. Como já dito anteriormente, a referenciação é um fenômeno textual e construtivo que não retoma, puramente, os acontecimentos de mundo, na verdade, os cria textualmente, tornando-os elementos do acontecimento discursivo.

“As entidades referidas podem assumir outras propriedades e, assim, comportar outras categorizações ao longo do texto” (Antunes, 2017, p. 105). Por estratégia, os autores, por meio de expressões referenciais recategorizadoras, manifestam uma visão de mundo e conduzem a do interlocutor. As intenções do texto conduzem o leitor e, para isso, firmam-se na maneira como referenciam o mundo.

Os textos nos sugerem a maneira de ver o mundo construído no e pelo acontecimento, então, discursivo. Para tanto, comportam elementos que conduzem a nossa compreensão e interpretação. Um desses elementos, significativos nos efeitos de sentido do texto, são conhecidos rotuladores, encapsuladores, resumidores (Koch; Elias, 2018). Não agem apenas de maneira retrospectiva, de maneira prospectiva também, dizendo, respectivamente, como se deve ser entendido o que já se leu antes dele e como deve ser entendido o que será lido depois dele.

Sendo assim, a referenciação é uma operação textual dinâmica pela qual se semiotiza os acontecimentos de mundo. Os sambas-enredo mais hábeis nessa matéria satisfazem as intenções dos destinatários, a quem as composições são submetidas para avaliação durante o concurso de corte de samba. Se, na esfera de produção do samba-enredo, há as intenções dos compositores; na esfera de recepção da disputa do samba, há as intenções dos juízes do quesito que podem ser, mais ou menos, tocados pelas intenções de cada composição do carnaval dos desfiles das escolas de samba.

Proposta de análise do *corpus*

Destacamos o que consideramos ser os referentes mais relevantes de cada composição. De **negrito**, o referente Brasil; sublinhado o referente história; e, em *itálico*, o referente Mangueira. Deixamos das respectivas maneiras destacadas as expressões referenciais que, de certa forma, se reportam a cada referente.

Quadro 1 - Sambas-enredos concorrentes

Título: História pra ninar gente grande	
Composição « 1 »	Composição « 2 »
<p>Brasil, meu nego deixa eu te contar a <u>história que a história não conta</u> o <u>avesso do mesmo lugar</u> na luta é que a gente se encontra Brasil, meu denço a <i>Mangueira</i> chegou com versos que o livro apagou desde 1500 <u>tem mais invasão do que descobrimento</u> <u>tem sangue retinto pisado</u> <u>atrás do herói emoldurado</u> <u>mulheres, tamoios, mulatos</u> <u>eu quero um país que não está no retrato</u> Brasil, o teu nome é Dandara tua cara é de Cariri <u>não veio do céu nem das mãos de Isabel</u> a liberdade é um dragão no mar de Aracati <u>salve os caboclos de julho</u> <u>quem foi de aço nos anos de chumbo</u> Brasil, chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês <i>Mangueira, tira a poeira dos porões ô, abre alas</i> pros teus <u>heróis de barracões</u> <u>dos Brasil que se faz um país de Lecis.</u> <u>Jamelões</u> <u>são verde- e- rosa as multidões</u></p>	<p>Brasil! acorda esse povodevolve os louros impõe sua voz teus filhos deixados de lado rasgando o passado quem somos nós? <u>à vista a terra tomadaa luta ocultada</u> <u>por muitos cruéis</u> “orgulho de quem te machuca”? teu livro é pura inversão de papéis quem foi teu herói? me diz por favor:quem foi à luta ou quem assinou? destino traçado, acordo selado à tinta de sangue que nos “libertou” <u>dizem que um brado ecoou</u> ficamos à margem da independência <u>“proclamo” que alguém programou</u> <u>um golpe</u> armado por conveniência samba... a nossa pátria mãe querida que ainda hoje distraída anda forjando os seus heróis oh Vera Cruz... cultiva a semente vinda desse chão e rega de esperança os frutos que virão não vê que o horizonte é verde e rosa? <i>Mangueira!</i> <i>Eis o raiar de um novo dia</i> <i>revela nossa identidade</i> <i>arranca a mordança</i> <i>e diz a verdade</i> <i>onde está meu nome na história</i> <u>se no livro da memória assinaram</u> <u>em meu lugar?</u></p>

	<p><i>eu sou Mangueira! o meu samba faz escola sou herdeiro da aldeia, resistência quilombola</i></p>
--	---

Fonte: <https://srzd.com/blog/carnaval/rio-de-janeiro/ouca-os-sambas-concorrentes-da-mangueira-para-o-carnaval-2019>

É estilístico do gênero samba-enredo aparecer como referente, nas suas letras, o nome da escola de samba da qual cada composição está sendo expressão. Dessa forma, há, no mínimo, há introdução do referente central, sendo o do que a canção fala, bem como a introdução do nome da escola (Mangueira), cuja referenciação lhe traça uma imagem categorizando-a.

Em cada construção textual, nos dois sambas em tela, o referente Mangueira é referenciado de maneira singular, não nesses casos isoladamente, mas sim em todos os casos, porque cada texto é único no seu dizer, sendo assim também é ímpar na (re)construção referencial do referente. Desse modo, podemos dizer que cada texto, além dos que trouxemos referindo a Mangueira, faz dela não a mesma de outras ocasiões de referenciação. A referenciação é um fenômeno de singularização do referente, pelo menos do referente central, no nosso caso, Mangueira e Brasil e história.

A construção do referente não decorre apenas dos elementos linguísticos diretamente ligados a ele pela sintaxe. O texto, como um todo, implica nos efeitos de sentido de suas partes, que já não são as mesmas se isoladas do todo textual. Dessa forma, a construção dos referentes Brasil e Mangueira acontece na dinâmica da progressão textual, que vai atualizando as imagens construídas sobre eles. Na verdade, nas composições mencionadas, além dos dois referentes, História também está sendo referenciada e, especialmente, recategorizada. Consideramos Brasil, história e Mangueira os referentes mais salientes de cada composição.

Na verdade, o texto, como um todo, é uma grande expressão referencial dos seus referentes. Estes como objetos do discurso do samba-enredo da Mangueira são introduzidos nominalmente, isto

é, por expressões nominais. Entretanto, o seu processo de construção segue uma dinâmica de atualização de sentido produzida pelas expressões referenciais.

No caso de *História*, a sua introdução como objeto de discurso acontece já no título das composições. É bastante razoável considerar o título como apresentador do que fala o texto, podendo ser considerado tópico central e mesmo elemento mor de coesão das letras dos sambas-enredo. As letras de sambas-enredo não são prototípicas do modelo de coesão fundado em articuladores textuais explícitos, a sua coesão se dá mais no nível conceptual, onde se verifica sua unidade de sentido, com a qual o título muito contribui.

A expressão referencial « para ninar gente grande » recategoriza uma construção referencial que não está em relevo, mas existe em fundo e consiste em «para ninar gente pequena ». Partimos do pressuposto da economia da língua, como fez Ducrot (1987), de modo que podemos dizer que a especificação “gente grande” abre o pressuposto de seu contrário: “ gente *pequena*”. Não há necessidade de especificar o que não há concorrente, por isso, não se precisa dizer subir para cima, simplesmente porque não há subir para baixo (Souza, 2021). Sendo assim, não é demais dizer haver, no título, uma racategorização de uma construção referencial em fundo, pelo menos uma racategorização da noção de ato de *ninar*.

O título vai servindo de pano de fundo às composições e interferindo no efeito de sentido das outras construções referenciais. Tanto na primeira composição como na segunda o referente *história* aparece em momento muito singular, o que não quer dizer haver sido descartado da centralidade. Na verdade, continua na memória discursiva de cada composição e sendo indiretamente referenciado pelas expressões referenciais que dizem respeito a outro referente: Brasil, personagem principal da história.

A história vai sendo ressignificada à proporção que o Brasil vai sendo referenciado nas letras das duas composições. Todavia, se, de certa forma, o referente *história* é comum às duas obras porque lhes é parte do mesmo título, com o referente Brasil, a situação é diferente, sua imagem é construída de maneira mais diversa nas

composições. Em ambas, a introdução do referente Brasil acontece lhe engajando o lugar de segunda pessoa do discurso, isto é, como quem se fala. No entanto, as escolhas lexicais e as expressões referenciais a ele relacionadas vão traçando uma imagem diferente comparando as duas canções. Na primeira composição, Brasil é visto como um interlocutor inocente, ingênuo, sem saber de tudo sobre sua própria história. Na segunda composição, engaja-se um Brasil mais imperativo, mesmo combativo. Nesse último caso, o uso de verbos no imperativo, como *devolve*, *impõe*, *cultiva*, *rega*, promove um tomo mais denso. A própria palavra *impõe* cria a imagem de um Brasil belicoso, muito diferente de como ocorre a construção referencial de Brasil na primeira canção.

Na segunda composição, Brasil é indagado: *quem foi teu herói?*, bem como por outros mais questionamentos enunciados, que o figurativizam como alguém ignorante, porque desprovido do conhecimento da verdade que a composição quer trazer-lhe. Na primeira, ele é informado, carinhosamente, *Brasil, meu nego, deixa eu te contar*, por uma informante traduzida na pessoa da própria escola de samba: *a Mangueira chegou com versos que o livro apagou*. Ela vem-lhe contar o *avesso*, que deve ser compreendido como um elemento rotulador, de encapsulamento do que vem sendo informado ao Brasil como novidade. Toda informação nova é o avesso da história segundo a enunciação do samba-enredo.

Nessa ocasião da primeira composição, o Brasil deixou de ser categorizado como quem não sabe e foi recategorizado passando ser aquele que sabe porque a ele foi descoberta sua história. Venceu a composição que, discursivamente, foi capaz de gerar condolências, por parte do leitor/ouvinte, à história do Brasil contada pela Mangueira. Venceu a primeiracção.

Considerações finais

Uma abordagem mais completa acerca do processo de referenciação das composições do *corpus* deste trabalho poderá ser feita em momento oportuno. Nosso intuito, por ora, foi mostrar que

os sambas-enredo cujas intenções não correspondem às intenções dos juízes do quesito são cortados, eliminados de prosseguir na disputa.

Não adiantam as intenções dos compositores, senão aquelas reveladas como as intenções das obras. Os juízes do quesito samba-enredo não podem avaliar quais foram as intenções dos compositores, mas somente as intenções das obras. São estas as que superam os limites dos eventos de escolha do samba-enredo. As intenções da obra as seguem onde for, as dos compositores não. Na situação dos dois sambas-enredo concorrentes, agradou a composição que se inscreveu na intenção de mexer com os sentimentos dos interlocutores, mostrando-lhe um Brasil inocente, que não sabe sua real identidade porque desconhece sua história. É um ser ingênuo que dormiu com as histórias de ninar gente grande.

A Linguística Textual, por intermédio da referenciação, mostrou-se uma linha de pesquisa profícua na análise das letras desses sambas-enredo. Pela perspectiva dessa teoria, pôde-se perceber, mais uma vez, que o mundo não é dado pronto nos textos, não é reproduzido, não é retratado, é, isto sim, construído textualmente. E, por ser construído textualmente, os compositores têm certa liberdade na produção de suas obras, que não se igualam, recortam o mundo de maneira singular.

Referências

ABREU, M. T. T. V. Referenciação na construção do texto narrativo: marcas inferíveis. In: COELHO, F. A. C.; SILVA, E. do N. (org.). *Ensino de Língua Portuguesa: teorias e práticas*. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

ALMEIDA, R. P. de. *Referenciação em letras de samba-enredo: objeto de discurso “negro” através das décadas*. 2011. 186f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 2011.

- ANTUNES, I. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo:Parábola, 2017.
- CAVALCANTE, M. M. *et al. Linguística Textual: conceitos e aplicações*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2018.
- LIESA. *Livro Abre-Alas: segunda-feira*, 2019. Disponível: <https://liesa.globo.com/material/materia2019/publicacoesliesa/ABREALAS/Abre-Alas%20-%20Segunda-feira%20-%20Carnaval%202019.pdf>. Acesso em 30 de jan. 2024.
- LIMA, G. de O. S. *Fundamentos para o ensino da leitura e da escrita*. Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2011.
- MAINGUENEAU, D. *Elementos de linguística para o texto literário*. São Paulo:Martins Fontes, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análises de gêneros e compreensão*. SãoPaulo: Parábola Editorial, 2008.
- MUSSA, A.; SIMAS, L. A. *Samba de enredo: história e arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- SCHMIDT, S. J. *Linguística e teoria do texto: os problemas de uma lingüística voltada para a comunicação*. Trad. Ernst F. Schurmann. São Paulo: Pioneira, 1978.
- SOUZA, J. T. de. *A semiolinguística e o samba-enredo: teoria e análise*. 2021. 131f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A PERSPECTIVA DO TEXTO HIPERSINTÉTICO NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA ANÁLISE DOS FATORES DE TEXTUALIDADE EM MICROCONTO

Mônica Paula de Lima Cabral¹
Fábio André Cardoso Coelho²

Considerações iniciais

Para entender o contexto em que este capítulo se insere, urge ressaltar como o advento da *internet* vem transformando, de modo significativo, a sociedade. Nesse sentido, o uso das novas tecnologias configurou maneiras inéditas de viver e pensar, gerando mudanças profundas na ciência, nas formas de organização do trabalho, na educação, nas relações sociais e, sobretudo, no processo de comunicação. É inegável que as maneiras de experimentar e representar o mundo por meio da linguagem são bem diferentes.

Nessa conjuntura, as redes e mídias sociais invadiram o dia a dia das pessoas, permitindo mais velocidade e imediatismo na comunicação. Desse modo, o compartilhamento de conteúdo tornou-se muito mais rápido, o que alterou a estrutura organizacional do texto. No fim do século XX, a brevidade passou a ser a tônica da produção textual contemporânea. Sendo assim, os usuários têm hoje diante de si a ampliação de suas possibilidades como produtores de texto, que diferem, e muito, dos modelos clássicos de composição textual praticados há muitos anos no formato impresso (Parada, 2019).

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem na UFF, sob orientação do Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho. Professora Adjunta da Universidade Veiga de Almeida e Professora de Português da Faetec/RJ. E-mail: monicaplc@id.uff.br.

² Professor Adjunto de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense.

A narrativa extremamente breve tem sido comumente encontrada no cenário brasileiro como representante de uma preferência por uma prosa mais curta no ciberespaço. Um exemplo dessa produção textual é o microconto, cuja materialidade linguística é circunscrita a uma quantidade específica de caracteres em atendimento à estrutura de *microblog*³ de certas plataformas.

Com base no cenário trazido por essa revolução digital, os textos produzidos no ciberespaço se tornaram um terreno fértil para estudos linguísticos. Nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo iniciar a investigação, sob a luz da Linguística Textual, de como alguns fatores de textualidade se revelam na construção do sentido de uma micronarrativa, haja vista sua estrutura hipersintética. Com a proposta metodológica de uma pesquisa qualitativa, neste capítulo se analisa o microconto *Singularizar*, de Gabriela Peres Gomes, vencedor no 5^o Concurso de Microcontos de Humor de Piracicaba, em 2015.

Nessa trajetória para a análise, este trabalho aborda, em primeiro lugar, a identificação das características formais e discursivas do microconto que o constituem como um gênero de narrativa ficcional. Em seguida, apresenta os pressupostos teóricos basilares referentes aos fatores de textualidade, conforme Koch (2015). Por fim, explicita como os fatores de textualidade permitem a compreensão dos aspectos subjacentes envolvidos na construção do sentido do microconto analisado. É importante ressaltar que este capítulo tem origem na pesquisa em andamento desta doutoranda, portanto todas as reflexões aqui apresentadas estão ainda sob investigação.

³ Segundo Zago (2010), *microblogs* são veículos de publicação digital em que usuários publicam textos, de modo geral, sobre temáticas específicas, numa ordem cronológica inversa e de modo frequente. Sua particularidade reside nas postagens de tamanho reduzido, com quantidade limitada de caracteres, o que permite maior facilidade de integração com outras ferramentas digitais, como celular e outros dispositivos móveis.

O microconto como um gênero de narrativa ficcional

No cenário das novas tecnologias de comunicação, é facilmente observável que a brevidade dos textos seja uma preferência. Os microcontos se coadunam com essa demanda, tendo em vista que, segundo Carvalho (2016, p. 26), “têm em comum a ideia de concisão, instantaneidade, hibridez, (leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência)”; afinal, “trata-se de textos narrativos ficcionais, cuja hiperbrevidade é, sem dúvida, sua característica chave”. Ainda que seu estudo seja recente como um gênero narrativo ficcional, já é possível delinear parâmetros para as suas características formais e discursivas.

A estrutura sintética do microconto é delimitada por uma quantidade específica de caracteres. Conforme Carvalho (2016, p. 37) – a qual oferece um histórico rico sobre a natureza do microconto –, até a data de publicação de seu artigo: “O limite de cento e cinquenta caracteres, a princípio, foi estabelecido porque cabe no formato de texto do celular. Hoje, usa-se mais o limite de cento e quarenta toques, possibilitando o envio pelo *twitter*⁴ – grande difusor dos microcontos”. A partir de 2017, são permitidos até 280 caracteres nas postagens, o que ainda constitui um grande desafio na produção desses microtextos: narrar uma história com pouquíssimas palavras, sem perder a qualidade na comunicação. O resultado dessa experiência tem sido considerado bastante produtivo nos estudos sobre o tema. Para Silva e Couto (2022, p. 5), por exemplo, o *microblog X* “imprime na essência de suas produções comunicativas o princípio da economia linguística com o máximo de riqueza potencial do texto”.

Ainda sobre essa classificação, Carvalho (2016, p. 39) ressalta que não é qualquer narrativa brevíssima que pode ser considerada

⁴ Em 24 de julho de 2023, a empresa *Twitter* passou a se chamar *X*, e a referência *tuítes* para as postagens foi substituída por *Xs*. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2023/07/24/por-que-elon-musk-resolveu-trocar-logo-do-twitter-por-x.ghtml>. Acesso em: 22 jan. 2024.

um microconto. Para tanto, é necessário que se encontre, minimamente, nesse tipo de texto: “concisão, narratividade, totalidade (um todo significativo), subtexto (implícito), ausência de descrição (exceto se extremamente essencial), retrato do cotidiano e final impactante”. Essas constituem, pois, as características formais e discursivas dessa micronarrativa.

Há de se considerar que, mesmo com esse minimalismo estrutural, o microconto, como qualquer outro texto, é uma composição multifacetada. Koch e Elias (2016, p. 32) discutem a visão sobre o texto na Linguística Textual, evidenciando-o como objeto multifacetado, isto é, que “‘esconde’ muito mais do que revela sua materialidade linguística”. Com isso, os sujeitos envolvidos no processo da escrita e da leitura mobilizam seus repertórios relacionados não só aos aspectos linguísticos, mas também aos cognitivos, aos sociais e aos interacionais.

Em vista disso, no processamento do texto, pode ser necessário fazer, por exemplo, a identificação do intertexto; a conexão entre o intertexto e a parte do texto; o reconhecimento do modelo textual e seu propósito comunicativo; a relação entre o texto e o conhecimento de mundo; entre outros. Essa visão sociointeracionista da língua remete aos basilares fatores de textualidade que fundamentam o estudo do texto na Linguística Textual, neste capítulo voltado para a pesquisa do microconto no que tange à sua construção do sentido e à sua composição escrita.

Os fatores de textualidade

Partindo do princípio de que a textualidade se configura como um conjunto de características que permite conhecer um texto, é imprescindível retomar os fatores de textualidade apresentados pela Linguística Textual, mais especificamente por Koch (2015). Ainda que esses fatores venham sendo revisitados, por meio de

complementações, questionamentos e atualizações⁵, são a nascente de onde derivam todos os estudos mais recentes. Para a autora, são eles: coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, intencionalidade, aceitabilidade e intertextualidade. De forma resumida, passam a ser descritos a seguir.

Grosso modo, pode-se afirmar que a coerência é o fator que, efetivamente, dá existência ao que se chama de texto. Koch (2015, p. 54) ressalta que ela “constitui o resultado da confluência de todos os demais fatores, aliados a mecanismos e processos de ordem cognitiva, como o conhecimento enciclopédico, o conhecimento compartilhado e o conhecimento procedural etc.”. Assim entendido, é possível inferir que, na sua conceituação, se inserem os outros fatores.

A coesão representa o sistema constituído por elementos linguísticos presentes na superfície do texto, cuja finalidade é articular as palavras, as frases, os períodos, os parágrafos e mesmo as sequências textuais. Basicamente, ela pode se manifestar por meio de aspectos semânticos e elementos conectivos. Na exposição de Koch (2015), tais aspectos determinaram o estudo da coesão referencial e da coesão sequencial, respectivamente.

A situacionalidade engloba dois mundos: o real e o textual. Quanto ao primeiro, observam-se o contexto propriamente dito e o entorno sociopolítico-cultural, a fim de identificar suas influências na produção e na recepção do texto. A situação comunicativa determina, por exemplo, o grau de formalidade, a seleção vocabular, as regras de polidez, entre outros aspectos. Quanto ao segundo, refere-se ao mundo construído pelo texto – baseado nas concepções e experiências do escritor –, que, por sua vez, é interpretado pelo leitor, segundo suas vivências e convicções.

⁵ Por exemplo, o grupo de pesquisa Prottexto, coordenado pela Prof. Dr. Mônica Magalhães Cavalcante (UFC), tem desenvolvido trabalho significativo para um programa teórico-metodológico da Linguística Textual. Esses estudos fazem parte do plano de aprofundamento do tema deste capítulo por esta doutoranda.

A informatividade envolve a distribuição de informações dentro do texto e seu grau de previsibilidade. Para tanto, é necessário haver um equilíbrio entre informação conhecida e informação nova, para manter a unidade e a progressão do texto. Assim, o leitor consegue processar a construção do mundo textual com as informações dadas e ancorar as informações novas. O grau de informatividade de um texto depende do quanto são previsíveis as informações nele contidas. Essa gradação leva aos graus baixo, médio e elevado de informatividade.

A intertextualidade, no seu sentido próprio, diz respeito ao diálogo entre textos, na medida em que um texto está inserido em outro texto. Os interlocutores acionam essa relação com base nas suas memórias discursivas ou na memória social da coletividade. Ela depende do compartilhamento desse conhecimento e pode se manifestar de modo explícito (quando há menção à fonte do intertexto) ou implícito (sem nenhuma menção da fonte).

A intencionalidade corresponderia às intenções comunicativas do produtor do texto. Para concretizar seus objetivos, ele faz uso de recursos discursivos específicos de modo a levar o leitor a compreendê-los. Nessa perspectiva, quando o receptor legitima essa produção como uma manifestação linguística coerente, se estabelece a aceitabilidade.

Tendo em vista esses sete fatores de textualidade examinados por Koch (2015), a análise da construção e do processamento do texto ultrapassa a visão tradicional restrita à materialidade linguística. Ao se investigar como esses fatores se manifestam, é possível ir além da superfície textual e desvelar suas outras faces, o que evidencia, conforme Koch e Elias (2016), o seu caráter multifacetado. No que diz respeito ao estudo do microconto, os fatores de textualidade surgem como uma opção bastante produtiva para ampliar a proposta tradicional de identificação dos elementos da estrutura narrativa e permitir acessar os aspectos subjacentes de sua materialidade linguística extremamente sintética. Na próxima seção, faz-se, metodologicamente, uma demonstração dessa possibilidade de análise.

Os fatores de textualidade e a construção do sentido do microconto “Singularizar”

A fim de exemplificar como esses fatores de textualidade, na perspectiva sociocognitivo-interacionista da Linguística Textual, atuam, de modo produtivo, para entender as condições de produção e a construção de sentido de uma micronarrativa, utiliza-se como *corpus*, nesta proposta, o microconto vencedor em primeiro lugar, escrito por Gabriela Peres Gomes, publicado na antologia do 5^o Concurso Microcontos de Humor de Piracicaba, em 2015. O evento, promovido anualmente pela Prefeitura do Município de Piracicaba, em São Paulo, fez parte, de 2011 a 2022, da programação do Salão Internacional de Humor de Piracicaba, com sua 50^a edição em 2023.

De acordo com o regulamento do 5^o Concurso⁶, os participantes poderiam ser de quaisquer idade e local. Os textos, de tema livre e com teor humorístico, deveriam conter até 140 caracteres (“baseado no twitter”, segundo o item 1.1), considerando título, pontuação e espaçamento. A Comissão Julgadora seria formada por cinco jurados, de reconhecida capacidade e atuantes na área, como, por exemplo, escritores, humoristas, jornalistas e docentes/pesquisadores na área de literatura. Eis o microconto, então:

“Singularizar”

Em um dia lúgubre, sujeito, verbo e predicado participam de uma triste oração na Igreja. Motivo? Morreu os plural. Todos chora. (Biblioteca de Piracicaba, 2015, on-line)⁷

⁶ O regulamento do concurso de 2015 está disponível em: <http://biblioteca.piracicaba.sp.gov.br/site/wp-content/uploads/2015/04/Regulamento-Microcontos.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2022.

⁷ Microconto de Gabriela Peres Gomes de Sorocaba (SP). Disponível em: <http://biblioteca.piracicaba.sp.gov.br/site/vencedores-5%C2%BA-concurso-de-microcontos-de-humor-de-piracicaba-sao-definidos/#::~:~:text=A%20grande%20vencedora%20foi%20Gabriela,%E2%80%9CReuni%C3%A3o%20pr%C3%A9%20dilig%C3%BAvio%E2%80%9D>. Acesso em: 7 set. 2022.

Considerando, inicialmente, os critérios de Carvalho (2016) para a classificação desse texto como um microconto, os 139 caracteres que o compõem evidenciam sua concisão; inclusive, com elementos descritivos extremamente essenciais, destacados pela presença dos adjetivos “lúgubre” e “triste”. Observa-se um todo significativo em sua estrutura narrativa – com início, meio e fim –, cuja hiperbrevidade remete o leitor a um subtexto, cujos aspectos subjacentes precisam ser desvelados na construção de seu sentido, de modo a se chegar a um fim impactante em que o tema da morte, como retrato do cotidiano, seja tratado com humor (requisito do concurso).

Quanto à situacionalidade, verifica-se que a microcontista Gabriela Peres Gomes, no mundo real, tem o projeto de escrita de uma micronarrativa para participar do 5º Concurso *Microcontos de Humor de Piracicaba*, em 2015. Nessa situação comunicativa, pode-se afirmar que o material linguístico (o microconto) é produzido com base no regulamento do concurso, considerando não somente os leitores que tivessem acesso ao texto depois de sua publicação no *microblog*, mas sobretudo a comissão julgadora. Afinal, pressupõe-se que a intenção de alguém em participar de um concurso é vencê-lo. Essa intencionalidade leva a uma certa maneira de contar, por isso a microcontista cria, no mundo textual, um narrador que relata a morte do plural, tendo como foco um leitor específico (a comissão julgadora), a quem avalia como proficiente para entender os recursos linguísticos e discursivos utilizados no microconto que encaminham ao efeito do humor, requisito exigido no concurso.

Na construção do texto, a manutenção temática é estabelecida pela coesão lexical. Existe uma articulação entre campos lexicais distintos – sintaxe e igreja – por meio do duplo sentido da palavra “oração”: “estrutura sintática” *versus* “reza”. A intenção de promover o humor se manifesta exatamente na relação semântica estabelecida pela escritora entre esses dois universos, em que a “triste oração na Igreja” é feita por personagens bem peculiares nessa narrativa: o “sujeito”, o “verbo” e o “predicado”, ou seja, elementos

sintáticos integrantes de uma estrutura oracional. A escolha do vocábulo “lúgubre”, no início do texto, já sugere um cenário fúnebre, lutuoso, em que se anuncia uma morte. Isso é confirmado no fim, quando se descobre que “Morreu os plural”, cuja construção metalinguística revela que a flexão de número entre as palavras já não mais existe. Por isso, o desfecho corrobora a tristeza anunciada: “Todos chora”. Daí o entendimento do título “Singularizar”, que resume a proposta do texto em tratar do fenômeno da “singularização linguística”, isto é, a ausência/morte do uso do plural na combinação entre as palavras numa sentença oracional.

No processamento do texto, o leitor deve ter a proficiência necessária para identificar as informações previsíveis não presentes na micronarrativa, entendendo as metáforas e ambiguidades – o que caracteriza a informatividade do texto. Os conhecimentos linguísticos sobre as regras gramaticais das concordâncias verbal e nominal devem ser compartilhados entre a escritora e o leitor para o entendimento de que a ausência dessa combinação nas duas últimas frases da micronarrativa constitui um recurso de seleção e arranjo dos elementos linguísticos, e não um simples erro. Com base no conhecimento sobre as coisas do mundo, a microcontista faz alusão ao comportamento linguístico de diversos usuários da língua portuguesa que não aplicam essas regras de concordância na fala cotidiana.

Com essa perspectiva, o leitor deve compreender a situação comunicativa em que o texto foi construído (a proposta do concurso, que inclui a composição dentro do número de caracteres do *microblog X* na época) e o mundo textual criado pela escritora (personificação dos termos integrantes da oração numa situação cotidiana de rezar na igreja pela morte de “alguém”). Nesse contexto, o conhecimento prévio do leitor quanto à gramática da língua portuguesa, mais especificamente da sintaxe, tem de ser acionado para consolidar a intertextualidade do conteúdo da micronarrativa. Como consequência, o reconhecimento da intencionalidade e da situacionalidade criadas pela escritora outorga a aceitabilidade do processo de construção textual.

Enfim, por meio da maturidade interpretativa do leitor, a coerência se estabelece. De acordo com Koch (2015), ela decorre desse processamento feito pelo receptor, em que todos os outros fatores contribuem para a construção do sentido do microconto. Diante dessa situação comunicativa específica, pode-se até inferir ou entender que essa condição plenamente oferecida pelos fatores de textualidade tenha levado a micronarrativa “Singularizar” à conquista do primeiro lugar naquela edição do concurso.

Considerações finais

Este capítulo trouxe a proposta do estudo do microconto como um texto hipersintético multifacetado. Partindo da hipótese de que fundamentar sua análise por meio dos fatores de textualidade apresentados por Koch (2015) permite revelar as faces ocultas da sua materialidade linguística, foram tomados como base os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual, sob a perspectiva sociocognitivo-interacionista. Para isso, buscou-se explorar como esses fatores se revelam na construção de sentido da micronarrativa “Singularizar”, escrita por Gabriela Peres Gomes, vencedora do 5º *Concurso de Microcontos de Humor de Piracicaba*, em 2015.

Na primeira etapa de análise, foi possível entender as características formais e discursivas do microconto que o tornam um gênero de narrativa ficcional. Em seguida, ficou evidente que os fatores de textualidade podem ser apreendidos em texto narrativo de estrutura extremamente sintética, revelando os aspectos subjacentes envolvidos na construção do seu sentido. Desse modo, constata-se o quanto a prática pedagógica no ensino da leitura e da escrita pode ser enriquecida com o estudo do processo de construção de sentido do microconto. Isso pode ainda ser mais produtivo quando se observam os fatores de textualidade relacionados à sua produção e ao seu processamento.

Referências

BIBLIOTECA de Piracicaba “Ricardo Ferraz de Arruda Pinto”. *Abertura das inscrições para o 12º Concurso Microcontos de Humor de Piracicaba 2022*. Disponível em: <http://biblioteca.piracicaba.sp.gov.br/site/abertura-das-inscricoes-para-12o-concurso-microcontos-de-humor-de-piracicaba-2022/>. Acesso em: 31 ago. 2022.

BIBLIOTECA de Piracicaba “Ricardo Ferraz de Arruda Pinto”. *Vencedores do 5º Concurso de Microcontos de Humor de Piracicaba são definidos*. Disponível em: <http://biblioteca.piracicaba.sp.gov.br/site/vencedores-5%C2%BA-concurso-de-microcontos-de-humor-de-piracicaba-sao-definidos/#:~:text=A%20grande%20vencedor a%20foi%20Gabriela,%E2%80%9CReuni%C3%A3o%20pr%C3%A9%2Ddil%C3%BAvio%E2%80%9D>. Acesso em: 7 set. 2022.

CARVALHO, D. M. A importância dos microcontos para o ensino. *II Congresso Internacional de Linguística e Filologia XX Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2016.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R. O. (org.). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

PARADA, M. *Formação do mundo contemporâneo: o século estilhaçado*. Rio de Janeiro: Vozes/Editora PUC, 2019.

SILVA, R. N.; COUTO, E. S. *A produção de microcontos no Twitter: escrita literária em rede e mobilização de aprendizagens*. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>. Acesso em: 31 ago. 2022.

ZAGO, G. da S. Dos blogs aos microblogs: aspectos históricos, formatos e características. *Interin*, vol. 9, n. 1, 2010, pp. 1-12 Universidade Tuiuti do Paraná Curitiba, Brasil. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=504450762009>. Acesso em: 2 set. 2023.

PARTE 2
ANÁLISES DO DISCRUSO

O EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA – UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Ana Patricia Rosinek¹

Introdução

Neste capítulo vamos refletir sobre os sentidos produzidos para o termo empreendedorismo e como ele vem sendo inserido no currículo da Educação Básica pela Base Nacional Comum Curricular (2018).

Isso será feito a partir de entendimentos da linguagem como sendo produtora de sentidos, esses que, por isso, podem ser diversos e apresentar mudanças. Nesse sentido, ajuda-nos o conceito de fórmula discursiva, que aponta justamente para os diferentes sentidos que se apreendem em determinado momento para uma palavra ou expressão. Para o desenvolvimento de nossa análise, voltar-nos-emos para o processo de escrita do documento Base Nacional Comum Curricular, observando como há mudanças de sentido com relação ao empreendedorismo, que na versão aprovada se aproxima a uma visão neoliberal.

Quadro teórico metodológico

O objetivo de nosso trabalho é dar visibilidade aos sentidos que se produzem para o empreendedorismo dentro da Base Nacional Comum Curricular durante seu processo de escrita até a versão final. Isso implica, portanto, o entendimento de que não há um sentido pré-determinado e os sentidos são constituídos por

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal Fluminense, com tese de doutoramento sob orientação da Profa. Dra. Del Carmen Daher. Bolsista Capes.

meio de práticas discursivas. É, assim, por meio da linguagem que se fabricam relações, de modo a que a linguagem não tem a função de representar, mas sim de criar realidades. Nesse sentido, Deleuze e Guattari corroboram essa perspectiva à medida que renegam à linguagem a função de comunicação de informação e dizem que ela, na verdade, funciona como transmissão de palavra de ordem:

A linguagem não é a vida, ela dá ordens à vida; a vida não fala, ela escuta e aguarda. Em toda palavra de ordem mesmo de um pai a seu filho, há uma pequena sentença de morte --- um veredito dizia Kafka. [...] A linguagem não é informativa nem comunicativa, não é comunicação de informação, mas --- o que é bastante diferente --- transmissão de palavras de ordem, seja de um enunciado a um outro, seja no interior de cada enunciado, uma vez que um enunciado realiza um ato e que o ato se realiza no enunciado. 'Os jornais, as notícias, procedem por redundância, pelo fato de nos dizerem o que é 'necessário' pensar, reter, esperar etc. (Deleuze; Guattari, 2011, v. 2, p. 13, grifos nossos).

Há um modo de funcionamento da linguagem enquanto palavra de ordem, que aponta como deve ser entendida determinada palavra/expressão. Isso reforça que os sentidos não são estáveis e, por isso, muitas vezes, há polêmicas na circulação desses entendimentos. Essa noção de linguagem enquanto algo que se modifica em suas práticas corrobora no entendimento do conceito de fórmulas discursivas que visam justamente dar visibilidade aos conflitos e diferenças em torno da circulação dos sentidos de uma palavra/expressão. E essa diversidade de sentidos é o que encontramos com relação ao empreendedorismo. Por isso, trataremos de observá-lo enquanto uma fórmula discursiva.

Alice Krieg-Planque apresenta o conceito de fórmula discursiva que é definida como “um conjunto de formulações que, pelo fato de serem empregadas em um momento e em um espaço público dado, cristalizam questões políticas e sociais que essas expressões contribuem, ao mesmo tempo, para construir” (Krieg-Planque, 2010, p. 9). A autora observou o uso dos termos “limpeza”, “depuração”,

“purificação” e “étnica”, analisando os movimentos que levaram ao uso de “limpeza étnica” e “depuração étnica”, termos que circularam na década de 90 em diversos jornais franceses que tratavam sobre os conflitos étnicos na antiga Iugoslávia.

Com o desenvolvimento do conceito de fórmula discursiva, determina-se que para uma palavra ou expressão ser considerada uma fórmula é preciso que ela apresente quatro propriedades, são elas: caráter cristalizado, caráter discursivo, caráter de referente social e caráter polêmico. Não obstante, Krieg-Planque (2010) esclarece que nem todas precisam apresentar as quatro propriedades proporcionalmente e é sempre possível que uma ou outra se ressalte dependendo da fórmula.

Sobre a primeira característica, o caráter cristalizado, significa que a fórmula é “sustentada por uma forma significativa relativamente estável” (Krieg-Planque, 2010, p. 61), podendo ela ser uma unidade lexical simples, como “imigração”, ou complexa, como “direitos humanos”. Além disso, existem pelo menos duas formas de cristalização: de ordem estrutural, mais relacionada aos termos da língua e categorias da gramática como “procurando sarna para se coçar”, e outra de ordem memorial “conjunto de enunciados ou fragmentos de enunciados que circulam “em bloco” num dado momento e que são percebidos como formando um todo cuja origem é, ou não é, recuperável” (Krieg-Planque, 2010, p. 64). Acrescenta-se que a “cristalização não é um fenômeno intrínseco, mas que resulta de um julgamento atribuído pelos locutores a certas sequências discursivas” (Krieg-Planque, 2010, p. 66). É preciso ter em conta ainda que a fórmula não deve ser entendida como um estereótipo ou lugar comum, pois ela possui uma forma que está aberta à atualização.

A segunda propriedade da fórmula se refere a seu caráter discursivo. Vimos anteriormente que a questão da materialidade é importante nesse contexto, já que a fórmula apresenta um caráter cristalizado, mas não se trata de um conceito linguístico e sim discursivo, pois ela não seria fórmula sem seus usos (Krieg-Planque, 2010, p. 81). Na maioria das vezes, a sequência ou

expressão já existe antes de ser elevada a condição de fórmula, sendo assim, não é uma sequência nova que deve ser analisada, mas sim um uso que é particular:

por meio dos quais a sequência assume um movimento, torna-se um jogo de posições, é retomada, comentada, para de funcionar no modo 'normal' das sequências que nomeiam pacificamente e que usamos sem nem mesmo nos dar conta delas (Krieg-Planque, 2010, p. 82).

Tendo em conta que as fórmulas são intimamente relacionadas a um uso particular em um momento específico, elas só podem ser estudadas com base em um *corpus* saturado de enunciados atestados. O analista deve adequar o modo de análise a depender se o candidato à fórmula for contemporâneo do pesquisador. Neste caso, o ouvido atento pode ser produtivo, ou se é uma sequência que não é contemporânea em que se pode, por exemplo, fazer uso da lexicometria (Krieg-Planque, 2010, p. 90).

Como terceira propriedade da fórmula encontramos o caráter de referente social, o que significa dizer que “a fórmula é um signo que evoca alguma coisa para todos num dado momento” (Krieg-Planque, 2010, p. 92), isso não quer dizer que ela possui significações homogêneas dado que muitas vezes elas são múltiplas ou até mesmo contraditórias. Para melhor se refletir sobre esse fenômeno é importante se atentar para a notoriedade da fórmula, o que pode ser percebido no aumento da frequência do uso de determinado signo num *corpus* estável. No entanto, é preciso estar atento para não confundir este aumento do uso ocasionado por situações mundanas como ocorrência de avalanches, chuvas etc., que não configuram uma característica da fórmula, neste caso. Ainda podemos observar uma fórmula através de uma produção lexicológica, derivando novas palavras e/ou expressões, de acordo com o funcionamento dela em determinado momento.

Outro ponto da característica de referente social é que a fórmula precisa sair de um domínio específico para invadir o corpo social, abandonando assim sua formação discursiva originária. Maingue-

neau reforça que “num dado momento, todo mundo é obrigado a se situar em relação a essas fórmulas, fazê-las circular de uma maneira ou outra, lutando para impor sua própria interpretação” (Maingueneau, 1991, p. 85 *apud* Krieg-Planque, 2010, p. 92).

Por último temos o caráter polêmico da fórmula. Ele é indissociável do caráter de referente social visto que é essa característica comum, partilhada, que faz com que exista a polêmica. Há uma disputa por aquilo que melhor descreve o real, essa disputa envolve, portanto, diferentes visões de mundo as quais tocam em pontos delicados, colocando em disputa sentidos que colocam algo “grave” em conflito:

a fórmula é portadora de questões sociopolíticas. Entendemos com isso que ela põe em jogo algo grave. ‘Grave’ não necessariamente num sentido dramático, mas no sentido de que ela põe em jogo a existência das pessoas: a fórmula põe em jogo modos de vida, os recursos materiais, a natureza e as decisões do regime político do qual os indivíduos dependem, seus direitos, seus deveres, as relações de igualdade e desigualdade entre cidadãos, a solidariedade entre humanos, a ideia de que as pessoas fazem da nação de que se sentem membros (Krieg-Planque, 2010, p. 100).

Após a discussão das características que configuram uma fórmula discursiva, no tópico a seguir, realizaremos uma análise tendo em conta essas observações. Para isso, tomaremos trechos que mencionam o “empreendedorismo” nas versões preliminares da BNCC, disponibilizados para consulta pública, o primeiro de 2015 e outro de 2016, e, por fim, observar como ele se apresenta na versão final do documento aprovado em 2018. Das quatro características referentes à fórmula discursiva, nesse momento nos voltamos para os três primeiros, não abordado o caráter polêmico do empreendedorismo, devido ao recorte que precisa ser feito para adequação às normas estruturais de publicação.

Os sentidos de empreendedorismo na construção da Base Nacional Comum Curricular

No ano de 2017, o Brasil vive um momento social e político delicado. Após o golpe parlamentar, a presidente Dilma Rousseff é destituída do cargo e Michel Temer assume a presidência. Muito rapidamente, Temer e sua equipe criam e aprovam uma série de mudanças em vários âmbitos sociais e, entre eles, o da Educação Básica. Nesse ano, aprova-se o Novo Ensino Médio (NEM) e, em seguida, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim, reestruturando toda a Educação Básica brasileira. O teor de ambos os documentos gerou e ainda gera muitas críticas. A principal delas é sobre a falta de discussão antes da aprovação, embora ambos já viessem sendo discutidos e elaborados anos antes, o que se percebe é que houve uma ruptura entre aquilo que vinha sendo discutido e o que efetivamente se aprovou. Assim, o que se apresenta é um documento antidemocrático, imposto, fazendo-se passar por consensual entre poder público e sociedade civil.

Uma das pesquisas que denuncia essa postura antidemocrática, que ignora o que vinha sendo considerado nesses documentos e substitui por algo diferente, sem reflexões acerca disso, é o trabalho de Souza (2019). A autora realizou uma pesquisa onde acompanha o processo da escrita da BNCC. Um dos pontos centrais apontados pelo trabalho foram as significativas mudanças ocorridas nele, principalmente após a destituição de Dilma e posse de Michel Temer.

Souza (2019, p. 87-88) menciona que o segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, em janeiro de 2015, é o marco para a formalização da criação da Base. As considerações para a realização dessa empreitada foram expostas através de um portal on-line, que inclusive foi desativado quando Temer assumiu a presidência e se criou outro, lançado na ocasião da publicação da nova versão da BNCC, em abril de 2017, após a tomada da presidência da república por ele. A partir deste momento, instituiu-se uma nova equipe responsável pela elaboração do documento, e, através das análises

realizadas pela autora, Souza (2019, p. 88) propôs inclusive que se trata de um novo documento, já que ocorre um contraste entre as perspectivas pedagógicas presentes nas versões.

Em sua pesquisa, a autora analisa os trechos das diferentes versões da BNCC, apontando que houve uma primeira versão, antes de Temer na presidência, a BNCC - 1 de 2015, uma versão preliminar que foi disponibilizada para consulta pública. A seguir, houve a versão 2 - BNCC 2 - do ano de 2016, a qual foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), estes dois últimos foram responsáveis por conduzir seminários estaduais para discussão da Base. Após essas duas versões, surge aquela que foi aprovada em 2017, a versão definitiva. Na análise, evidencia-se uma série de divergências que mostra que a versão de 2017 é muito diferente daquelas anteriores, isso faz com que todas as discussões realizadas até aquele momento fossem descartadas para que se adotasse uma nova, de acordo com a perspectiva política no poder.

Comparando os trechos dos três documentos a autora aponta que:

Alcançado este ponto, notamos que a composição de um novo MEC e, conseqüentemente, de um novo comitê gestor e de nova equipe de redatores da BNCC, indica a existência de uma ruptura no processo de construção deste documento, alertando-nos, conforme anunciamos, para a conformação de um novo bloco de trabalho que, efetivamente, não constitui uma terceira fase de elaboração, mas sim um novo começo, com novas visões que se distanciam do que até então havia sido feito. Neste cenário, elabora-se e publica-se uma nova Base, a que convencionamos chamar BNCC1-2017, para evidenciar que se trata de um novo documento, resultado da natureza truncada e conflitiva deste processo (Souza, 2019, p. 76).

Inspirados pelas comparações realizadas entre as três versões da BNCC realizadas por Souza (2019), veremos agora o que ocorre com o tema empreendedorismo nas três versões do documento. O

que se reitera é que também para o empreendedorismo aquilo que se propõe na versão aprovada é diferente das versões que vinham sendo discutidas, dando a ver diferentes sentidos para o termo.

Com relação à primeira versão da BNCC, de 16 de setembro de 2015, encontramos a ocorrência do termo “empreendedora” em dois momentos na seção do documento que trata sobre “*Objetivos de aprendizagem do componente curricular Arte no Ensino Médio*”. Em um destes objetivos encontramos a referência a empreendedora:

LIAR3COA079: Conhecer os modos de produção e de organização da **atuação profissional e empreendedora em dança**.
LIAR3COA091: Conhecer os modos de produção, os modos de organização da atuação profissional em teatro e as maneiras de **organização empreendedora do teatro** (BNCC, 2015, p. 93, grifos nossos).

Vemos assim que é possível encontrar o termo já na primeira versão do documento, aqui ele é recuperado dentro de um âmbito profissional, nos ramos da dança e do teatro, de modo a dar a conhecer aos alunos formas de se poder trabalhar com o empreendedorismo no contexto destas duas atividades.

Já na segunda versão do documento, de 3 de maio de 2016, encontramos o termo “empreendedorismo” em três momentos. Em dois deles se repete a mesma versão do documento anterior, na seção “*Objetivos De Aprendizagem De Arte Para O Ensino Médio*”, mantendo o termo dentro do âmbito profissional com dança ou teatro. Encontramos ainda, nesta versão, uma nova ocorrência da palavra na seção chamada “*As possibilidades de integração do Ensino Médio À Educação Profissional e Tecnológica*”:

Nessa linha, a área de Ciências da Natureza, na BNCC, contempla objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se referem à temática ‘qualidade de vida e sustentabilidade’, por exemplo, fundamentais para os eixos tecnológicos e respectivos cursos. Do mesmo modo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da área de Matemática são base para os eixos tecnológicos e respectivos

cursos que estão contemplados na área temática ‘controle, processos e produção industrial’. Essas áreas, assim como as demais do currículo para o Ensino Médio, abordam conhecimentos fundamentais para a articulação com aqueles das áreas temáticas da educação profissional – leitura e produção de textos técnicos; raciocínio lógico; ciência; desenvolvimento interpessoal; **empreendedorismo**, informação e comunicação, normas técnicas; saúde e segurança no trabalho; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida e ética profissional (BNCC, 2016, p. 497, grifos nossos).

Neste trecho, assim como nos dois anteriores, o empreendedorismo está vinculado ao universo da educação profissional, ao mundo do trabalho, sendo definido como “*áreas temáticas da educação profissional*”. Além disso, aparece entre diversas possibilidades de outras áreas temáticas, sendo assim uma opção, não aparentando uma posição de destaque com relação às outras.

Conforme nos apontou Souza (2019), sobre a ruptura entre as duas primeiras versões e a que foi aprovada, o mesmo se pode perceber com relação ao termo empreendedorismo. Antes ele estava situado no âmbito do mundo de trabalho, Artes ou formação técnica, o que não ocorre na versão final do texto quando ele ganha destaque, tanto por aparecer mais vezes no documento, quanto pelo tópico no qual aparece. Anteriormente, ele circulava em Artes e Formação Técnica e agora ele ocupa lugar na seção “*As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade*”:

proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o **empreendedorismo** (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional

presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma **postura empreendedora**, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (BNCC, 2018, p. 466, grifos nossos).

Há uma mudança no sentido do termo com relação às versões anteriores, agora ele é definido “*como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade*”, ou seja, vemos que o empreendedorismo já não é mais restrito ao mundo do trabalho, ele se torna uma competência essencial para diversos âmbitos da vida, como o desenvolvimento e a cidadania.

Com essas mudanças no uso do empreendedorismo, entendemos que é possível analisá-lo enquanto uma fórmula discursiva. Vemos como há uma cristalização desse termo (caráter cristalizado), na medida em que, pelo caráter discursivo, ou seja, os usos que se fazem dele, como ele é posto em circulação nos documentos, depreendem-se diferentes sentidos para ele, revelando o caráter de referente social. Ou seja, ele evoca alguma coisa para todos em um dado momento, com diferentes entendimentos, como ocorre nas diferentes versões da Base.

Antes, havia uma “atividade profissional empreendedora”, vinculada a uma disciplina Arte, dentro dela a Dança e o Teatro, e se tratava como possibilidade de exercê-las profissionalmente através do empreendedorismo. Há, também, uma escolha vocabular que ajuda a criar sentidos nesse contexto, “*as possibilidades de integração do Ensino Médio à Educação Profissional e Tecnológica*”, dessa forma, entrevendo que o empreendedorismo surge como uma opção em meio a tantas outras.

Outra noção de empreendedorismo aparece na versão da BNCC que foi aprovada. Nela o termo passa a fazer parte de um local de maior destaque, não mais vinculado a uma disciplina, mas sim passa a fazer parte das *finalidades* do Ensino Médio. É possível perceber também a mudança no *caráter cristalizado* da fórmula em questão, sua estrutura, antes encontramos “*atuação profissional e empreendedora*”, que era restrito à atuação profissional em

atividades ligadas à arte. Para então se usar “postura empreendedora”, essa necessária “*para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral*”, ou seja, ocupa âmbitos mais amplos. Essa mudança que se produz na forma do empreendedorismo como qualificador (empreendedora) também se refere a diferentes sujeitos: antes era a atuação profissional que poderia ser empreendedora e agora é a postura que deve ser adotada pelo estudante. Assim, há uma ampliação desse sentido que agora passa a ser recomendado a qualquer área de trabalho e para além dela, na sociedade em geral. Além disso, na versão aprovada do documento “*Proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo*”, notamos como o empreendedorismo é algo que deve ser intrínseco à cultura, ou seja, ao modo de ver, interpretar uma realidade. Dessa forma, para a versão aprovada da BNCC, fazer com que os alunos adotem uma postura, um modo de agir que seja entendido como “empreendedor”, passa a fazer parte de suas finalidades.

O que se verifica é o grau de importância do empreendedorismo na versão aprovada que agora figura nas finalidades do Ensino Médio. Há assim uma “palavra de ordem” que indica que ele deve ser uma postura, uma forma de ser no mundo, algo que deve ser incorporado como necessidade para transitar nos diferentes âmbitos sociais. Essa noção de empreendedorismo evidencia similitudes com as ideias neoliberais, especificamente por indicar uma maneira de ser no mundo, um sujeito que deve adquirir certa postura para que ele, por si só, seja capaz de se colocar profissional e socialmente. As políticas neoliberais, como aponta Foucault (2008), visam a constituir uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial em que cada indivíduo passa a ser empreendedor de si mesmo. É assim que Foucault define o “*homo economicus* que se quer reconstruir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção” (Foucault, 2008. p. 201). Essas características evidenciam justamente a construção de sentidos

presente para empreendedorismo na versão aprovada da BNCC: um sujeito individualista que deve se valer por si próprio, tendo os demais como seus concorrentes. Essa lógica é a que funda uma certa racionalidade trazida pelos neoliberais:

Desejando, portanto, uma sociedade composta por indivíduos empresa, um dos pontos que constituem essa sociedade é a noção de capital humano. Ela atua de maneira a produzir uma racionalização da sociedade em que o 'homo economicus seja um empresário de si mesmo, sendo ele mesmo o seu próprio capital, sendo para si mesmo a fonte de seus rendimentos' (Foucault, 2008, p. 286).

Considerações finais

É, portanto, essa racionalidade de indivíduo empreendedor de si mesmo, submetido a uma dinâmica concorrencial, a que se evidencia na versão aprovada da BNCC, é esse o sujeito que se espera constituir a partir dessas políticas educacionais. Da mesma forma que a versão final da BNCC é antidemocrática, pois ignora aquilo que veio sendo discutido, a nosso ver, uma visão neoliberal expressa na forma como se emprega o empreendedorismo também nos parece seguir a mesma lógica. Essa visão não considera o estudante como sujeito heterogêneo e reflexivo, mas sim como alguém que deve obrigatoriamente adquirir certa conduta de empreendedor de si mesmo, é a Educação para o homem-objeto e não para o homem sujeito (Freire, 2002, p. 44).

Referências

BRANCO, A. B. de G. *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a Reforma do Ensino Médio. *Revista Debates em Educação*, Universidade Federal de Alagoas, 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. SEB/MEC, Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4414481/mod_folder/content/0/BNCC/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 02 jan. 2021.

COAN. M. *Educação para o empreendedorismo: Implicações epistemológicas, políticas e práticas*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Catarina, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol. 2). São Paulo, Ed. 34, 2011.

DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. *Análise cartográfica do discurso: temas em construção*. Mercado das Letras, 2021.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRIEG-PLANQUE, A. *A noção de 'fórmula' em análise do discurso: quadro teórico e metodológico*. Trad. Luciana Salazar Salgado e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2010.

SOUZA, A. M. R. de. *Base nacional comum para quê/quem? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial*. 2019. 362 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

OS SENTIDOS DO SILÊNCIO: A DISCURSIVIZAÇÃO DA MULHER NA SÉRIE *THE HANDMAID'S TALE*

Beatriz Paragó¹

Introdução

Para a construção deste trabalho, nosso interesse recai sobre os dizeres sobre/da mulher a fim de compreender os efeitos de sentidos sobre o corpo feminino em circulação nos produtos midiáticos atuais. Dessa forma, propomos um recorte de nossa pesquisa do mestrado em andamento, tendo como objetivo analisar discursos sobre o feminino que estabilizam sentidos de sua subalternidade por meio do silenciamento no seriado *The Handmaid's Tale – O conto da Aia* (2017). Com base nos princípios teórico-metodológicos da Análise de Discurso de base materialista, tal como proposto em Michel Pêcheux e em Eni Orlandi, analisaremos três sequências discursivas (SDs) e um fotograma, retiradas de nosso *corpus*, que marcam a discursivização da mulher na série.

Voltamo-nos, especificamente, ao espaço destinado ao discurso midiático como um ambiente possível de formulação, construção e circulação de sentidos (Dela-Silva, 2008). Nessa perspectiva, retomamos Pena (2015), ao dizer que na mídia “estão incluídos todo o tipo de manifestação cultural presente no espaço público, como novelas e filmes” (p. 31), e Aumont (2017), por entender que os produtos audiovisuais, que circulam nas mídias, refletem as condições sócio-históricas de sua produção. Entendemos, assim, que os discursos em circulação nos veículos

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (UFF) com auxílio de Bolsa CAPES. Orientada pela Profa. Dra. Silmara Dela Silva. É participante do grupo de pesquisa MiDi – Mídia e(m) Discurso. Seus estudos têm como foco a Análise do Discurso Materialista e os estudos de gênero. E-mail: beatrizparago@id.uff.br.

midiáticos estão em consonância com o contexto social contemporâneo, fazendo-se necessária a análise deste espaço que permite a veiculação de novos sentidos e de sentidos pré-construídos sobre o feminino.

Nosso percurso será dividido nas três seções a seguir: na primeira, abordaremos o nosso *corpus* de análise, conceituando o seriado e suas condições de produção para seguirmos para as análises; na segunda, vamos nos concentrar no movimento pendular (Petri, 2013) entre a teoria e as análises; por último, na terceira, finalizaremos com as considerações finais.

O *corpus*

O nosso *corpus* é constituído de episódios, entre a primeira e a terceira temporada lançadas entre 2017 e 2019, do seriado estadunidense *The Handmaid's Tale* – *O conto da Aia*, difundido via plataformas de *streaming*. A história é baseada no romance, publicado sob o mesmo nome, escrito por Margaret Atwood, em 1985, retratando uma sociedade distópica, marcada pela poluição, pelo aquecimento global e pela queda das taxas de natalidade. A fim de reverter as consequências no país, o grupo “Filhos de Jacó”, de caráter autoritário, realiza um golpe no governo estadunidense, assumindo o controle do território, nomeando-o República de Gilead.

O novo governo é totalitário e baseado em princípios bíblicos, subjugando as mulheres férteis, usando como pretexto a história de Bila e Raquel, retratada no livro Gênesis. Como Raquel não consegue dar filhos ao seu marido, Jacó, ela oferece a ele Bila, sua serva, para exercer papel de concubina e carregar os herdeiros da família, dando à luz aos filhos de Jacó (Bíblia, Gn., 30, 1-5). Nesse sentido, Gilead constitui seu modelo governamental, dividindo a população em castas.

Como o foco deste trabalho é refletir analiticamente a partir dos discursos sobre a mulher, focalizamos, primordialmente, para as funções designadas às parcelas femininas pela República de

Gilead. Ao dividir a população em castas, o governo ordena que as mulheres férteis, as denominadas “Aias”, tenham relações sexuais com os “Comandantes”, homens com alto cargo governamentais, tendo como único objetivo a reprodução. As outras mulheres se dividem entre cargos de “Esposa”, as cuidadoras do lar; de “Marta”, as funcionárias domésticas; e de “Tia”, responsáveis pelo treinamento e disciplinarização da parcela feminina do país. Já as que apresentam resistência ao governo se tornam as “não-mulheres”, podendo ser destinadas às “casas de Jezabel”, obrigadas a se prostituir, sentenciadas ao trabalho forçado em campos de concentração, denominados “colônias”, ou à morte.

O processo de produção e divulgação da série, na segunda metade da década de 2010, é marcado pela solidificação da quarta onda do feminismo, ascensão dos discursos de extrema-direita no mundo e o aumento dos serviços de *streaming* para a divulgação de produtos audiovisuais. Ao falar das condições de produção, Pêcheux afirma que “os efeitos de sentido são intrínsecos ao lugar de onde os sujeitos produzem seus discursos” ([1969] 2014, p. 76), mostrando, assim, que tanto as condições históricas e ideológicas, quanto as posições-sujeito estão marcadas nos dizeres em circulação em dado momento. Nesse sentido, o ciberfeminismo (Felgueiras, 2017), presente em massa nas redes sociais, demandando espaços de representatividade na mídia e questionando o lugar da mulher em nossa formação social; os movimentos de extrema-direita, colocando em pauta questões conservadoras (Mudde, 2022); e o crescimento das plataformas de *streaming*, alterando a forma de se consumir e produzir obras audiovisuais (Anderson, 2006), marcam os sentidos que podem (ou não) circular.

Nesse capítulo, interessa-nos, no *corpus* de análise, compreender os efeitos de sentidos do silenciamento, a partir do controle dos corpos femininos, e, em contrapartida, os sentidos de resistência que ecoam na série. Para isso, selecionamos três sequências discursivas (SDs) e um fotograma que marcam a posição do sujeito-mulher perante a violência do Estado.

Entre a teoria e as análises

À luz da Análise do Discurso, consideramos o discurso como objeto de análise, entendemo-lo como “efeito de sentido entre locutores” (Pêcheux, 2009 [1975], p. 82), um fruto do envolvimento entre o sujeito, a língua e a ideologia de uma certa formação social. Dessa forma, “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (Pêcheux, 1975 *apud* Orlandi, 2015, p. 15).

Com isso, buscamos “observar essa relação entre língua e ideologia e como a língua produz sentidos por/para sujeitos” (Orlandi, 2015, p. 15), a fim de compreender o funcionamento do discurso. Nessa perspectiva, propomos as análises das sequências discursivas e do fotograma para refletir acerca do funcionamento dos efeitos de sentidos sobre o feminino retratadas em nosso *corpus*.

Se o patriarcado, em sua definição ampla, é “a manifestação e institucionalização da dominância masculina sobre as mulheres e crianças na família e a extensão da dominância masculina sobre as mulheres na sociedade em geral” (Lerner, 2021, p. 290), percebemos que os processos de dominação-exploração (Saffioti, 2015) impostos nesse modelo pressupõem que mulheres se encontrem em posição de subalternidade, como vemos na divisão de castas representada na série.

SD1: “Aias recebem patronímicos derivados do chefe da casa delas. Ofwarren, Offred, etc. É um símbolo da posição sagrada delas” (retirada do episódio 6 da 1ª temporada).

Na primeira SD, temos o dizer de um dos comandantes, que está explicando o motivo pelo qual os nomes das Aias são alterados ao serem alocadas a essa casta, mostrando que, na República de Gilead, as mulheres, endereçadas a uma família da elite, recebem o nome derivado do chefe da casa. A preposição *of*, que em português significa “de”, ao ser anteposta ao nome do Comandante ao qual a

Aia foi designada, ratifica que essa mulher se torna propriedade dele. Ao impor o lugar de propriedade de um homem e, conseqüentemente, a colocando como inferior nessa hierarquia, o mecanismo do patriarcado que “suprime nossa humanidade precisamente porque nos nega o direito de ser sujeitos não apenas de nosso próprio discurso, mas de nossa própria história” (González, 2020, p. 128) se mostra presente.

Além disso, a SD1 retoma a posição sagrada das mulheres férteis por poderem engravidar e, assim, darem filhos aos seus senhores. Segundo Saffioti (2015), o papel das mulheres na sociedade capitalista se limita a “produtoras de herdeiros, de força de trabalho e de novas reprodutoras” (p. 105), ecoando, assim, sentidos sobre o corpo feminino ser destinado à maternidade, ao doméstico. A memória discursiva são os “discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados” (Indursky, 2011, p. 71); dessa forma, sentidos cristalizados sobre o papel da mulher como reprodutora são retomados, estabilizando os discursos sobre o corpo feminino.

Para Orlandi (2015), as formações discursivas são “aquilo que numa formação ideológica dada — ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada — determina o que pode e deve ser dito” (p. 41). No contexto do seriado, os sentidos que podem circular sobre a mulher são aqueles que se vinculam a uma formação discursiva patriarcal cristã. Ao estabelecer o papel da mulher como o de subalternidade, os discursos sobre o corpo da mulher perpassam uma memória discursiva que regularizam os sentidos sobre o feminino que podem ser ditos.

Assim, vemos que o governo usa de seu poder e autoridade para desumanizar, silenciar e invisibilizar os corpos femininos. Ao alterar os nomes de toda uma casta e ao subordiná-las à reprodução em massa, identificando-as como propriedade de um patriarca, Gilead estabelece um regime de necrobiopoder, subalternizando as mulheres. Berenice Bento define essa política como “um conjunto de técnicas de promoção da vida e da morte a partir de atributos

que qualificam e distribuem os corpos em uma hierarquia que retira deles a possibilidade de reconhecimento como humano e que, portanto, devem ser eliminados enquanto outros devem viver” (2018, n.p.). Corroborando com essa discussão, na imagem 1, fotograma² retirado da terceira temporada da série, observamos as aias, ajoelhadas, com panos vermelhos cobrindo suas bocas.

Figura 1 - Fotograma do episódio seis da 3ª temporada



Fonte: *O conto da Aia*, disponível na *Globoplay*.

Em nossos gestos, consideramos a composição verbal e não-verbal (Lagazzi, 2009), com o intuito de desprender sequências para a análise; sendo assim, os fotogramas serão analisados discursivamente, uma vez que os sentidos estão postos também no imagético da série. Além de terem seus nomes alterados e suas vidas modificadas, as Aias da capital são obrigadas a usar panos para cobrir as bocas e mantê-las caladas. Ao mostrar fileiras com várias Aias ajoelhadas, uniformizadas e com suas bocas cobertas, sentidos sobre a posição da mulher nessa formação social ecoam. É na língua-

² Em nossas análises, entendemos fotograma como “um fragmento que emerge da materialidade em movimento por um gesto de leitura que, convocado por algum detalhe, põe nele sua mirada” (Medeiros; Glozman, 2019). Trecho retirado da Chamada Aberta da revista *Fragmentum* n.º 54. Disponível em: <https://anpoll.org.br/2022/chamada-aberta-fragmentum-no54-jul-dez-2019/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

de-espuma (Orlandi, 2018), dos governos totalitários, que os sentidos se calam, não ecoam, sendo permitido o poder silenciar.

O silêncio, para a Análise do Discurso, entretanto, não corresponde apenas ao silenciamento de governos totalitários. Orlandi, no livro *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos* (2018), conceitua o silêncio a partir da “produção do sentido como uma das instâncias em que se produz o movimento, já que o silêncio é o espaço diferencial que permite à linguagem significar (discretamente)” (p. 153). A autora continua sua teorização afirmando que os sentidos do silêncio se fazem em movimento e, por isso, ele se enquadraria no funcionamento das ilusões constitutivas da linguagem. Dessa forma, o silêncio permite que os sentidos possam se constituir, inclusive sentidos outros.

Nessa perspectiva, “um sujeito em silêncio se apresenta com um corpo que significa seu silêncio e se significa nesse silêncio” (Orlandi, 2012, p. 86). As Aias, embora silenciadas pelo governo, continuam a significar a partir de seus corpos e suas posições. Segundo Orlandi (2018), “a resistência também está por toda parte e os sentidos vazam por qualquer espaço simbólico que se apresente. Eles migram” (p. 129). Assim, ao tomarem a palavra e se mostrarem contrárias aos que a si foram impostas, as Aias se posicionam em local de resistência.

Segundo Pêcheux (1990), “não há ritual sem falha, desmaio ou rachadura” (p. 17), é a partir de tais falhas e rachaduras que resistir se torna possível, por isso, o autor afirma que “as ideologias dominadas se formam sob a dominação ideológica e contra elas, e não em um ‘outro mundo’, anterior, exterior ou independente” (p. 16). A resistência, portanto, se encontra na contradição, no equívoco, e ela pode ser materializada de diversas formas, como “não entender ou entender errado; não ‘escutar’ as ordens; não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio [...]” (*ibidem*, p. 17). Partindo de que “cada espaço determina quais corpos podem e devem estar ali, como devem agir e se apresentar” (Hashiguti, 2009, p. 166), ao resistirem, as Aias se

posicionam (e posicionam seus corpos) contra o que lhes são impostos pela ideologia dominante.

SD2: “Não deviam ter nos dado uniformes se não queriam que virássemos um exército”. (retirada do episódio 10 da 1ª temporada).

A SD2 mostra a resistência das Aias ao controle de seus corpos e a repressão feita pelo governo. Ao dizer que formam um exército, as Aias indicam as suas oposições ao Estado, mostrando que os sentidos podem ser outros. Assim, “o silenciado tem uma materialidade histórica presente nos mecanismos de funcionamento dos discursos e em seus processos de significação” (Orlandi, 2018, p. 130), evidenciando que os sentidos podem ser outros, uma vez que a “na interdição de sentidos já estão os sentidos outros” (*ibidem*, p. 131).

Na sequência discursiva acima, as Aias ressignificam tanto o seu uniforme, quanto a sua posição na hierarquia estabelecida por Gilead, uma vez que mostram que seus corpos podem também ser fonte de resistência contra o governo. Se “toda identificação com uma forma sujeito implica resistência tanto a esse lugar como aos discursos outros que o atravessam, que contradizem [as práticas] dessa FD [formação discursiva] ou as negam, provocando rupturas” (De Nardi; Nascimento, 2016, p. 87), é a partir das rupturas que resistir se torna possível.

Entendendo o corpo como simbólico, que tem como materialidade o discurso (Orlandi, 2012, p. 85), vemos as Aias significando a partir da posição de seus corpos, resistindo ao silêncio que as foi constituindo. Ao falar sobre o feminino, retomamos memórias que estabelecem sentidos sobre a mulher que marcam sua posição subalterna aos domínios masculinos, mas também é no e pelo embate que abrem “poros de resistência que, aos poucos, foram desvelando e inscrevendo sentidos” (Pacífico; Romão, 2006, p. 74).

Ao teorizar sobre as formas-sujeito, Pêcheux propõe (2009 [1975]) três modalidades para o processo de identificação do

sujeito: a identificação, contraidentificação e a desidentificação. A primeira corresponde à identificação plena entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, já a segunda refere-se ao sujeito da enunciação que questiona a formação discursiva que está inserido, se colocando contra ao sujeito universal. A desidentificação, portanto, corresponde ao sujeito que se identificou com outra formação discursiva, não lhe cabendo mais a anterior. Indursky (2008) afirma não haver desassujeitamento na desidentificação, o sujeito continua dominado pela ideologia, entretanto, ele se inscreve em outra formação discursiva. Em nossas análises, vemos como as formas de resistência realizadas pelas Aias partem do questionamento e da não identificação³ com os sentidos em circulação naquela formação social.

A partir do confronto com a formação discursiva patriarcal e cristã, que estabelece as Aias em uma posição subalterna na hierarquia do governo, sentidos outros sobre o papel da mulher são retomados. É por não sucumbirem às formas de dominação que as Aias inscrevem discursos de resistência. Um exemplo está na passagem em que a Aia Offred repudia o nome dado a si pelo Estado e faz questão de ser tratada por seu nome de nascimento, June, na SD3.

SD3: “Não me chama assim. Esse não é o meu nome. É June. Meu nome é June” (retirada do episódio 6 da 1ª temporada).

Segundo Guimarães (2003), “um nome, ao designar, funciona como elemento das relações histórico-sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte” (p. 22). O processo de designação nas relações que permeiam dada formação social mostra a

³ Ao nos debruçarmos sobre o *corpus*, questionamos se as Aias constituíram sua resistência a partir da contraidentificação ou da desidentificação com os sentidos sobre a mulher em circulação na formação social que estão inseridas. Em nosso trajeto da pesquisa de mestrado, seguimos por esse caminho possível, assim, por meio das análises dos recortes, das SDs e dos fotogramas, buscamos pensar tais processos e seus efeitos.

relevância do papel dos nomes e, por consequência, das castas, na manutenção do Estado totalitário de Gilead. Nessa perspectiva, o ato de resistência, marcado na SD3, de negar o nome imposto pelo governo ao preferir ser chamada pelo seu nome real, June se posiciona contra a ideologia dominante.

Finalizando por ora...

Os discursos analisados neste artigo permitem compreender os efeitos de sentidos sobre a discursivização do corpo feminino na série *The Handmaid's Tale*. Entendemos que a violência reforçada pelo Estado autoritário cumpre seu dever de desumanização e silenciamento dos grupos oprimidos. Contudo, os sujeitos estabelecem “formas de manifestação não importa em que situação particular de opressão” (Orlandi, 2018, p. 118) estejam para que discursos de resistência ecoem e os sentidos possam deslizar. Na análise, vemos que dizeres outros são possíveis e dão voz às mulheres subalternizadas pela República de Gilead, ao combaterem os sentidos que circulam sobre a mulher em sua formação social.

É na disputa de sentidos sobre o feminino, presentes pelo silenciamento e gestos de resistência, que discursos outros sobre o corpo podem circular. As formas de manifestação, feitas pelas Aias, permitem que o feminino se apresente para além do âmbito doméstico a qual é predestinado na formação discursiva patriarcal e cristã. A discursivização sobre o corpo feminino na série, portanto, retoma já-ditos regularizados sobre a função da mulher em sua “posição divina”, destinada à maternidade, que não ocorre sem a resistência das que são subjugadas a esse lugar subalterno.

Referências

ANDERSON, C. *A cauda longa: do mercado de massa para o mercado de nicho*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

AUMONT, J. *A imagem*. Campinas: Papirus, 2017.

BENTO, B. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação? *Cad. Pagu*, Campinas, n. 53, e185305, 2018. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332018000200405&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 out de 2023.

BÍBLIA. [S. l.], 2017. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DELA-SILVA, S. C. *O acontecimento discursivo da televisão no Brasil: a imprensa na constituição da TV como grande mídia*. 2008. 225 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008.

DE NARDI, F. S.; NASCIMENTO, F. A. S. A propósito das noções de resistência e tomada de posição na análise de discurso: Movimentos de resistência nos processos de identificação com o ser paraguaio. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 19, n. 2, p. 80-103, 2016.

FELGUEIRAS, A. C. L. Breve Panorama Histórico do Movimento Feminista Brasileiro: das Sufragistas ao Ciberfeminismo, *Revista Digital Simonsen*, nº 6, p. 108-121, 2017.

GUIMARÃES, E. A marca do nome. *Rua*, Campinas: SP, v. 9, p. 9-31, 2003.

GONZÁLEZ, L. *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos*. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

HASHIGUTI, S. T. *Corpo de memória*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas - Universidade Estadual de Campinas: Campinas-SP, 2008.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (org.). *Práticas Discursivas e Identitárias*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

- INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; LEANDRO-FERREIRA, M. S. (org.). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas/SP: Mercado das letras, 2011.
- LAGAZZI, S. O recorte significativo da memória. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. *O discurso na contemporaneidade*. São Carlos, SP: Claraluz, 2009, p. 65-78.
- MUDDE, C. *A extrema-direita hoje*. Rio de Janeiro, RJ: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022.
- LERNER, G. *A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 2021.
- ORLANDI, E. P. *Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia*. São Paulo/Campinas: Pontes, 2012.
- ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2018.
- PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Caderno de estudos linguísticos*, Campinas, Unicamp, n. 19, p. 07-24, 1990.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2009 [1975].
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: UNICAMP, 2014 [1969].
- PENA, F. *Teoria do jornalismo*. 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- PETRI, V. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da Análise de Discurso. In: PETRI, V.; DIAS, C. (org.) *Análise do discurso em perspectiva: teoria, método e análise*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

SAFFIOTI, H. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Expressão popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

Corpus de análise

FAMÍLIA T3:EP6 IN: *The Handmaid's Tale - O conto da aia*. Direção: Dearbhla Walsh. Roteiro: Dorothy Fortenberry. EUA, 2019. Rio de Janeiro: Globoplay, 2019. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8556287/?s=0s>. Acesso em: 14 out. 2023.

NOITE T1:EP10 IN: *The Handmaid's Tale - O conto da aia*. Direção: Kari Skogland. Roteiro: Bruce Miller. EUA, 2017. Rio de Janeiro, Globoplay, 2017. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/7365081/?s=0s>. Acesso em: 20 jan. 2024.

O LUGAR de uma Mulher T1:EP6 IN: *The Handmaid's Tale - O conto da aia*. Direção: Floria Sigismondi. Roteiro: Wendy Straker Hauser. EUA, 2017. Rio de Janeiro: Globoplay, 2017. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/7363695/?s=45m32s>. Acesso em: 14 out. 2023.

O DISCURSO DO PSDB EM DEBATES TELEVISIVOS PRESIDENCIAIS: RETOMADA E NOVAS POSSIBILIDADES

Bruno Roncada¹

Objeto de pesquisa

Durante o período no qual estive no Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, investiguei (2022) o discurso do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), em debates televisivos presidenciais. Sendo mais específico, os debates analisados foram os produzidos e veiculados pela Rede Bandeirantes nos primeiros turnos das eleições para a Presidência da República. Isso se deu, para além de uma questão simbólica – a Bandeirantes tradicionalmente realiza o primeiro debate em cada eleição – por uma motivação prática: a emissora disponibiliza em seu canal no *Youtube* os debates passados. Com relação ao embasamento teórico-metodológico que deu sustentação ao trabalho, a Análise do Discurso materialista (AD), fundada por Michel Pêcheux, foi a disciplina que ofereceu os conceitos a partir dos quais as análises foram empreendidas.

Tratava-se, de certo modo, de uma extensão do que havia feito em meu trabalho de conclusão de curso na graduação em Comunicação Social – habilitação em jornalismo, realizada também na Universidade Federal Fluminense (UFF). Lá, também a partir da AD, analisei (2016) discursos produzidos nos debates de 1989 e 2014 transmitidos pela Rede Bandeirantes no primeiro turno das eleições presidenciais. Naquele momento, porém, não me restringi

¹ Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, sob orientação da Profa. Dra. Silmara Cristina Dela da Silva. E-mail: brunoroncada@id.uff.br; Orcid: 0009-0008-9663-4257.

ao discurso do PSDB, uma vez que meu objetivo era mais amplo. Buscava examinar se a divisão direita-esquerda, consagrada historicamente no contexto político, ainda era válida para 2014.

Objetivos

No caso específico da pesquisa que desenvolvi durante o Curso de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PosLing-UFF), direcionei a análise para um partido específico – o PSDB – ao mesmo tempo em que ampliei a quantidade de debates analisados, passando de dois para sete. Da eleição presidencial de 1989 até a de 2018, a única que não teve encontro analisado foi a de 1998, pois naquele ano não houve realização de debate.

O aumento no número de encontros examinados se deu em função do objetivo da nova pesquisa. Minha proposta foi a de analisar a posição discursiva do PSDB no espectro político, pensando se a construção histórica do discurso do partido nos debates mostrava um posicionamento estanque ao longo dos anos, ou se havia mudanças com relação à localização no espectro político no contexto direita-esquerda. Assim, examinar apenas dois debates não seria suficiente.

Pensar no posicionamento discursivo de uma legenda com relevância na história política brasileira recente tem valor, a meu ver, não só nas discussões sobre os campos da direita e da esquerda, mas também nos estudos sobre política brasileira como um todo, ajudando a sociedade a olhar para seu passado, a partir do presente, com os olhos voltados ao futuro. Além do mais, o trabalho teve também como justificativa para seu desenvolvimento o fato de trazer à baila conceitos da Análise do Discurso materialista para fundamentação teórica, o que proporciona a possibilidade de rediscuti-los e, por que não, repensá-los e atualizá-los.

Neste texto, relatarei aspectos e resultados da pesquisa realizada por mim durante o mestrado. No entanto, buscarei também pincelar alguns pontos que se colocaram a mim

posteriormente à pesquisa e que dialogam com o que acabo de explicitar referente à possibilidade de rediscussões conceituais, e também metodológicas. Esses pontos já indicarão os próximos passos que pretendo trilhar em minha trajetória acadêmica.

Metodologias

Conforme mencionado anteriormente, o embasamento teórico-metodológico com o qual trabalhei no mestrado foi fornecido pela Análise do Discurso materialista, fundada na França por Michel Pêcheux. Um dos conceitos-chave com o qual trabalhei foi o de formações discursivas, que Pêcheux ([1975] 2014) define como aquilo que determina o que pode e deve ser dito pelo sujeito. Explica ainda Pêcheux (*idem*) que essas formações correspondem no discurso a posições sustentadas pelos sujeitos e que determinam os sentidos de uma palavra ou expressão. Portanto, o sentido não está na palavra/expressão em si.

A partir dessa ideia de formação discursiva (FD) e do processo de “escuta” do *corpus* de pesquisa, decidi delimitar duas formações discursivas: a FD da direita e a FD da esquerda. Cada qual, com certos efeitos de sentido permitidos em seu interior, e outros tantos discursos interditados.

Antes, porém, de adentrar na questão das formações discursivas, vale o registro sobre o tratamento do *corpus* de pesquisa. Este, a princípio, consistia em todos os dizeres produzidos por candidatos do PSDB à Presidência da República nos debates analisados. Dessa superfície bruta, que foi por mim transcrita, fiz um recorte que atendia aos meus objetivos de pesquisa, ou seja, minha análise se debruçou mais atentamente aos dizeres nos quais havia efeitos de sentido que poderiam me dar pistas sobre o posicionamento discursivo do partido no espectro político. Nesse encontro entre o processo de “escuta” do *corpus*, de delimitação dos objetivos da pesquisa e da análise do conceito de formação discursiva, surgiu a necessidade de se pensar em uma FD para o campo da direita e outra para o campo da esquerda.

A questão que se impôs na sequência foi a de como delimitar as fronteiras dessas duas formações discursivas, ou seja, pensar quais discursos – ou efeitos de sentido, conforme definição de Pêcheux ([1969] 2014) para o que é discurso – comporiam cada FD. Para isso, recorri a ideias de Norberto Bobbio, André Singer e Dino Cofrancesco.

Bobbio, filósofo político italiano, diferencia a esquerda do campo da direita a partir do par igualdade-desigualdade, salientando que não há nesse caso tentativa de atribuição de valoração positiva ou negativa para os termos. Explica o autor (1995) que os homens são tão iguais quanto desiguais, mas a esquerda privilegia o que eles têm de igual, enquanto a direita valoriza o que têm de diferente. A partir de tal definição, considere a produção de efeitos de sentido em defesa da igualdade como característica da FD da esquerda e a produção de discursos em defesa da desigualdade como integrantes da FD da direita.

Singer (2002), por outro lado, pontua que no Brasil tanto direita quanto esquerda discursam na direção de uma necessidade de diminuição das desigualdades sociais, estando a diferença entre os dois campos na forma como buscam tal redução. Segundo o cientista político, a esquerda faria isso por meio da mobilização social, enquanto a direita busca a diminuição das desigualdades por meio da imposição da ordem por parte do Estado. Assim, considere que discursos que apontassem para a necessidade de uma mobilização na sociedade comporiam a FD da esquerda, enquanto discursos em defesa da ordem apontariam para a presença da FD da direita.

Por fim, as ideias de Cofrancesco (1975; 1984; 1990 *apud* Bobbio, 1995), as quais tive acesso a partir da obra de Bobbio (1995), apontavam para uma diferenciação entre os campos que pode ser resumida da seguinte forma: a esquerda defende a emancipação de um poder injusto e opressor; a direita busca a manutenção da tradição. Assim sendo, a emancipação passou a ser um discurso que considere como integrante da FD da esquerda, enquanto que

a defesa da tradição passou a ser um efeito de sentido defendido no interior da FD da direita.

Dessa forma, estabeleci as fronteiras das duas formações discursivas. A da direita seria aquela a partir da qual se produziram os discursos em defesa da desigualdade, da ordem e da tradição. Já a FD da esquerda seria aquela a partir da qual se produziram dizeres que apontassem para a igualdade, mobilização social e emancipação.

A partir da delimitação de cada FD, traçadas a partir do aparato teórico fornecido por Bobbio, Singer e Cofrancesco, e pensadas por meio de um processo dialógico de “escuta” do *corpus*, coube-me voltar aos dizeres dos candidatos do PSDB para destacar os trechos da superfície linguística que apontariam para os efeitos de sentido condizentes às duas FDs. Assim, poderia pensar no posicionamento discursivo do partido em cada debate.

Antes de avançar até os resultados obtidos pela pesquisa, vale o registro de que o mais interessante em qualquer trabalho acadêmico é sua possibilidade de rediscussão. Ou seja, a própria metodologia, a depender do pesquisador, a depender do contexto no qual a pesquisa é desenvolvida, pode ser outra. Afirmo isso porque, pouco depois da conclusão de meu trabalho, e a partir do processo de sua releitura, surgiram-me novas ideias de percursos metodológicos que poderiam ter sido desenvolvidos durante a pesquisa. Ideias essas que pretendo explorar melhor nos meus próximos passos acadêmicos, mas que neste momento já gostaria de começar a apresentá-las.

Farei agora a exposição dos resultados obtidos com a pesquisa de mestrado e, na sequência, levantarei as novas questões com as quais pretendo trabalhar mais adiante.

Resultados finais

Conforme pontuado anteriormente, a pesquisa desenvolvida voltava-se ao posicionamento discursivo do PSDB no espectro político. Logo, me interessava saber como atuavam em cada debate

analisado as duas formações discursivas que delimitei, sendo a da direita marcada pela presença de efeitos de sentido que indicassem desigualdade, ordem e tradição, e a da esquerda representada por discursos em prol da igualdade, da mobilização social e da emancipação. Trabalhei constatando a recorrência de cada FD nos variados debates e, a partir daí, fui registrando onde no espectro político se localizava o discurso proveniente da posição candidato do PSDB à Presidência da República.

Acho que vale aqui trazer um exemplo a título de ilustração: em 1989 percebi por meio de minhas análises que a FD da esquerda atuava nos dizeres do então candidato do partido, Mário Covas, em nove ocasiões, sendo sete por meio do discurso igualitário, uma pelo da mobilização social e outra pelo da emancipação. Já a FD da direita aparecia em seis oportunidades, sendo três pelo discurso da desigualdade e três pelo da ordem. Dessa forma, como a atuação da FD da esquerda fora um pouco maior (9 a 6), considerei que o posicionamento discursivo do PSDB naquele debate condizia com a centro-esquerda.

Esse método foi repetido em todos os outros debates e os resultados foram o seguinte: em 1994, o partido ocupou o centro do espectro político; em 2002, chegou à centro-direita; em 2006, voltou ao centro; em 2010, manteve-se no centro; em 2014, foi à direita; em 2018, manteve-se à direita.

Obviamente, na dissertação apresentada, as análises foram pormenorizadas, aparecem de maneira detalhada. Para este texto, dos aspectos mais interessantes, acredito que vale a pena destacar que a passagem do PSDB nos anos 1990 do campo da centro-esquerda para o do centro – e depois para o da centro-direita em 2002 – muito se deveu ao discurso da ordem sob um viés econômico, com destaque para questões como ajuste fiscal e estabilidade da moeda. Em 2002, já surge também o discurso da ordem pelo viés da segurança pública/repressão por parte do Estado. Tais pontos são interessantes para mostrar como as condições de produção do discurso, conceito importante para a AD, atuam na produção dos sentidos. Nos anos 1990, as

dificuldades econômicas pelas quais o Brasil passava, com alta inflação e problemas de dívida interna e externa, compareceram produzindo sentido no discurso do então candidato do PSDB, Fernando Henrique Cardoso. Em 2002, quando o candidato do partido foi José Serra, o discurso da ordem econômica se manteve, porém recebeu o acréscimo do discurso da ordem sob o aspecto da segurança pública/repressão por parte do Estado, o que indica um momento no qual a sociedade olhava com cada vez mais preocupação a questão da violência.

Outro ponto que vale menção é como os debates mais recentes analisados – o de 2014, quando o candidato do partido foi Aécio Neves, e o de 2018, quando o postulante foi Geraldo Alckmin – são aqueles nos quais o PSDB efetivamente ocupou o campo da direita, distanciando-se até do centro. Nossa análise se baseou no que explicamos anteriormente, ou seja, no levantamento da recorrência da atuação de cada formação discursiva. A discrepância em favor da FD da direita, em ambos os casos, foi bem mais elevada do que em debates anteriores. Em 2014, inclusive, a diferença foi a maior, tendo a formação discursiva da direita atuado a partir de todos os três efeitos de sentido que atribuí a ela a partir da bibliografia na qual a pesquisa se baseou: desigualdade, ordem e tradição. Foi o único debate em que isso ocorreu, segundo meu movimento de análise.

Feitas essas observações acerca dos resultados finais obtidos pela pesquisa, gostaria de me voltar nessas últimas páginas a algumas das inquietações atuais que me impulsionam à continuação dos estudos em AD.

A grande questão para mim, no momento, é o debate sobre até que ponto direita e esquerda representam necessariamente duas formações discursivas distintas. Importante frisar que este não é um movimento a partir do qual eu esteja negando o gesto analítico – ou ainda, o caminho metodológico – que adotei na pesquisa de mestrado, mas sim uma possibilidade que vejo agora de aprofundamento da discussão sobre algumas questões teóricas condizentes à AD e que podem efetivamente trazer novas oportunidades metodológicas.

Por exemplo: a delimitação de duas FDs distintas para direita e esquerda, conforme fiz anteriormente, é possível, mas será que não poderíamos pensar nos dois campos políticos como posições distintas dentro da mesma formação discursiva? Vejam que é um novo campo que se abre, no qual não estamos tanto preocupados em pensar na posição discursiva de um partido específico, como foi na pesquisa de mestrado, mas sim em pensar na própria teoria da AD e nos caminhos metodológicos que ela nos possibilita.

Penso que as tais indagações que hoje faço tem duas vertentes como origem, as quais pretendo aqui destrinchar. A primeira é referente à leitura que realizei de um texto de Freda Indursky, autora de referência na *Análise do Discurso materialista brasileira*. Em “Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela?”, Indursky dialoga com as ideias de Pêcheux ([1975] 2014) e de Jean-Jacques Courtine ([1981] 2014) no que diz respeito à porosidade das formações discursivas, a como novos saberes, antes não contemplados por uma FD, podem por ela ser acolhidos. Nesse sentido, a autora traz à cena discussões que vêm de Pêcheux e Courtine a respeito da forma-sujeito, destacando as possibilidades de identificação, desidentificação e contraidentificação do sujeito à forma-sujeito que domina a sua FD, além da consideração de que o domínio da forma-sujeito é constituído por um conjunto de posições.

É nesse importante debate teórico sobre as formações discursivas que se situa minha inquietação. A discussão sobre a heterogeneidade da FD nos leva a entender, como bem pontua Indursky (2005), que a forma-sujeito também é heterogênea, abrigando diferença e ambiguidade e resultando de um conjunto de diferentes posições. Podemos, então, pensar numa diversidade de posições dentro de uma mesma FD, posições essas que constituem a forma-sujeito daquela FD.

O que penso, neste momento, seria um deslocamento do que chamei anteriormente de FD da direita e FD da esquerda para pensar nos dois campos políticos como duas posições dentro de uma mesma formação discursiva. Uma pergunta cabível, neste instante, seria: em qual FD tais posições estariam inseridas? A

resposta nos leva ao que chamei anteriormente de segunda vertente da origem de minhas inquietações.

O livro *Aparelhos ideológicos de Estado*, de Louis Althusser, é fundamental para a formulação das ideias de Pêcheux e está no início da constituição da Análise do Discurso materialista enquanto disciplina. Na obra, Althusser explica que a reprodução das condições de produção no Estado capitalista burguês – e também as possibilidades de transformação – são formadas por dois tipos de aparelho: os Aparelhos Repressivos de Estado (ARE) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

Os ARE representariam a reprodução por meio da violência, sendo formados pelas forças policiais e militares. Porém, eles, por si só, não seriam suficientes para a reprodução das condições de produção, sendo necessários também os AIE, representados pelas instâncias política, religiosa, cultural, midiática, entre outras. Seriam nessas instâncias que se dariam as lutas referentes aos interesses de classe, lutas essas que representariam a manutenção ou transformação das condições de produção no Estado capitalista burguês.

A esses AIE corresponderiam formações ideológicas, que representariam práticas. O discurso, por exemplo, é uma prática. Então teríamos formações ideológicas, políticas, religiosas, culturais, midiáticas, e assim por diante. Ao Aparelho Ideológico de Estado político, por exemplo, corresponderia uma formação ideológica política.

Quando trazemos a discussão para o campo da Análise do Discurso materialista, faz-se importante destacar a relação entre formação ideológica e formação discursiva. Eni Orlandi (2013), em *Análise de discurso: princípios e procedimentos*, explica que as formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas. Parto desse pressuposto para pensar que, a partir da formação ideológica política, que dialoga com o AIE político, podemos pensar em uma formação discursiva política.

Aqui então respondemos à pergunta feita há alguns parágrafos que questionava à qual FD pertenceriam as posições direita e esquerda: justamente à FD política, cuja forma-sujeito seria

constituída por posições-sujeito da direita e da esquerda. Podemos até pensar que a forma-sujeito dessa FD política estaria em constante mudança a depender das condições de produção do discurso, ou seja, a depender de qual posição-sujeito estaria mais em evidência no cenário político, a depender de quais ideias – de direita ou de esquerda – a sociedade estaria mais propensa a defender em um determinado momento.

Como nossas discussões a respeito dessa nova possibilidade metodológica de se pensar na questão direita e esquerda no âmbito da AD, e especificamente na esfera do conceito de formações discursivas, ainda são iniciais, não nos propomos aqui a trazer novos resultados, para além daqueles que já apresentamos referentes ao trabalho de pesquisa no mestrado. Mas retomemos, apenas como um efeito de conclusão, o objeto com o qual trabalhei anteriormente e pensemos na seguinte possibilidade: as posições discursivas ocupadas pelo PSDB nos diferentes debates podem, alternativamente, representarem posições distintas ocupadas pelo partido dentro de uma mesma formação discursiva – a FD política – em uma perspectiva um pouco distinta do que considere no mestrado.

Inclusive, poderíamos defender que os dizeres do PSDB ocupam posições distintas dentro de uma mesma FD sob o argumento de que, apesar da distinção de discursos condizentes a um campo ou a outro, existe uma produção de sentido que sempre se alinha ao jogo democrático. Ou seja, as posições divergentes – que variam entre direita e esquerda – comungam em defender efeitos de sentido condizentes com a reprodução do sistema político vigente. Uma possibilidade seria a de pensar que, para romper com a FD política atual, seriam necessários saberes que refutassem as condições políticas atuais, em processo de desidentificação do sujeito com a FD, nos moldes do que Pêcheux ([1975] 2014) explica sobre as modalidades de identificação, contraidentificação e desidentificação. Tal processo de desidentificação não me parece ter ocorrido, a princípio, nos dizeres produzidos pelos candidatos do PSDB nos debates analisados.

Conforme pontuei anteriormente, toda essa nova discussão está em fase inicial e precisará ser exposta a certos questionamentos. Por exemplo: estamos no caminho certo ao pensar em uma formação discursiva política, referente a uma formação ideológica política, condizente a um Aparelho Ideológico de Estado político? Pêcheux e Fuchs ([1969] 2014) já perguntavam quantas formações discursivas caberiam em uma formação ideológica. Estamos diante da problemática que questiona se pensar em uma relação “um pra um” entre formação ideológica e formação discursiva é uma opção pertinente. A princípio, penso que pode ser uma oportunidade interessante para rediscussão do aparato teórico-metodológico da AD. A exaustão da discussão está distante e novas respostas, espero, encontraremos nos anos subsequentes.

Referências

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

BOBBIO, N. *Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

COURTINE, J. J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos [1981]*. Trad. (Bacharéis em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no âmbito do Projeto “A Tradução no Instituto de Letras: da teoria à prática”); Cristina de Campos Velho Brick *et al.* São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

INDURSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela?. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2, 2005, Porto Alegre. *Anais do II SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <<https://www.discursousead.com.br/ii-sead-2005>>. Acesso em: 02 fev. 2024.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 11. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PÊCHEUX, M. *Análise Automática do Discurso (AAD-69) [1969]*. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani *et al.* 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. p. 59-158.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio [1975]*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

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*. Trad. Bethania S. Mariani *et al.* 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. p. 159-250.

RONCADA, B. *Análise dos discursos políticos de direita e de esquerda: uma comparação entre os debates dos presidentiáveis na televisão em 1989 e em 2014*. 2016. 71 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo). Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2016.

RONCADA, B. *Um olhar sobre o PSDB no espectro político: análise do discurso do Partido da Social Democracia Brasileira em debates televisivos presidenciais*. 2022. 164 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

SINGER, A. *Esquerda e direita no eleitorado brasileiro: a identificação ideológica nas disputas presidenciais de 1989 e 1994*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO: RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE DOCUMENTOS DE ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

Caio Barros Sepúlveda¹

Introdução

O sistema educacional público brasileiro vem sendo atravessado por diversas mudanças profundas em sua organização nos últimos anos, em um processo de alterações na legislação com uma notável aceleração a partir de 2016 - durante o governo de Michel Temer (MDB). As principais mudanças foram sistematizadas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), que impôs um currículo único nacional para a Educação Básica, na chamada “Reforma do Ensino Médio” (Brasil, 2017), responsável pela aplicação da BNCC na etapa do Ensino Médio, e na BNC-Formação (Brasil, 2019), a qual versa a respeito dos currículos das licenciaturas e visa adequar a formação docente à base nacional. Tais mudanças estão interligadas e compõem um projeto mais amplo, caracterizado como uma Reforma Empresarial da Educação (Freitas, 2018).

Tal dinâmica é mundial. Há um Movimento Global de Reforma Educacional (Sahlbergh, 2018) produzindo impactos na educação pública de diversos países, como Austrália, Chile, Estados Unidos, Inglaterra, em um processo desigual, porém combinado. Desigual pois há disparidades e diferenças em cada país. Combinado pois, segundo Sahlberg (2018) e Ravitch (2013), a

¹ Caio Barros Sepúlveda é profissional da Educação e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem - UFF, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Maria de Almeida Freitas. É bolsista CAPES e possui interesse em análise dialógica do discurso, educação linguística e políticas públicas educativas. E-mail: caiosepulveda@id.uff.br; Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-9554-2356>.

principal semelhança global do movimento de reforma é a participação ativa de grandes capitalistas na discussão. Através de fundações financiadas e dirigidas por fundos privados do mercado financeiro, o grande capital injeta um grande montante de recursos para intervir na discussão da política pública educacional.

O presente capítulo apresenta alguns resultados iniciais obtidos em minha pesquisa no âmbito do PPGEL-UFF, a nível de mestrado. Minha dissertação versará a respeito das relações dialógicas entre as políticas públicas citadas acima e textos de duas das principais entidades privadas atuantes no processo de reforma empresarial: *O Todos Pela Educação* e *o Movimento pela Base*. Neste Capítulo, apresento trechos de minha análise do documento “Educação: Uma Agenda Urgente”, do *Todos Pela Educação*.

Fundamentação teórica e percurso metodológico

A análise do discurso ao qual me filio é lastreada na filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin, Volóchinov e Volóchinov e Medviédev, através da qual empreendemos uma sociologia do discurso. Isso significa dizer que nosso interesse aqui não está concentrado nas frases ou orações, mas sim nos enunciados. No recorte que faremos, as marcas linguísticas materiais nos interessam como expressão de marcas enunciativas, não como fenômenos linguísticos isolados da realidade social.

O conceito de dialogismo ocupa uma localização central nesta abordagem dos enunciados proposta pelo círculo. Nesse sentido, os enunciados nunca são entendidos de forma desconectada um dos outros. O Círculo de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2017, 2019) defende, em uma abordagem marxista, que a linguagem reflete e refrata a vida social. A situação histórico-social em que um enunciado existe compõe, portanto, o próprio enunciado. Há, nesse sentido, uma relação inseparável entre linguagem e sociedade e também uma união entre o verbal e o extraverbal. Cada enunciado está inserido em uma cadeia infinita de outros enunciados, determinados por

fatores sociais e históricos. Um enunciador sempre dialoga com os outros enunciados existentes na realidade material.

A palavra possui uma “onipresença social” (Volóchinov, 2017, p. 106) na qual a existência é refratada e refletida. Quando falo em existência, falo da situação material e histórica em que vivemos, a sociedade de classes com suas contradições e antagonismos. A luta de classes produz efeitos no signo enquanto o signo produz efeitos na luta de classes. Em outras palavras, “o signo transforma-se na arena da luta de classes” (Volóchinov, 2017, p. 113)

Nesse sentido, adotamos na pesquisa um percurso metodológico² sugerido por Volóchinov (2017, p. 202). Em primeiro lugar, analisamos a situação concreta em que o discurso se encontra, isto é, a relação entre a língua e a vida social. Para o aprofundamento dessa contextualização social, o referencial teórico adotado em minha dissertação é o materialismo histórico-dialético marxista (Marx, 2007; 2011; 2013). Em seguida, ocorre a investigação da relação entre o extraverbal, a vida social, e o enunciado e seus gêneros discursivos. Nesta etapa, há a análise de quem diz, com que interesses, ocupando qual posição na sociedade etc.

A abordagem do conteúdo linguístico em suas mais diversas faces é feita levando em consideração a situação de comunicação discursiva, examinando, por exemplo os sentidos que são construídos, os termos utilizados, os assuntos evitados, os procedimentos discursivos adotados, enfim, a análise da materialidade da língua em suas inúmeras possibilidades. Nesta última etapa, o conceito de *ethos* (Maingueneau, 2005) nos auxilia na análise.

² Evito falar em uma “metodologia” pois o Círculo de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev escreveu muito pouco sobre o assunto. O trecho de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* no qual me baseio para escrever a presente fundamentação é um dos poucos exemplos de sistematização. Na verdade, o Círculo não apresenta uma metodologia rígida ou fechada para a análise, mas sim uma proposta de percurso de pesquisa.

Apresentação do *corpus*

O documento “Educação: Uma agenda urgente” é resultado do autoproclamado “congresso internacional” organizado pelo *Todos Pela Educação* (TPE) em setembro de 2011. O *Todos Pela Educação* é uma organização do chamado terceiro setor³, composta por fundações mantidas por grandes capitalistas e cujo principal impulsionador é a Fundação Lemann, dirigida por Jorge Paulo Lemann, um dos maiores capitalistas brasileiros, com participação em empresas como a Ambev e a 3G capital.

No texto, são apresentadas as questões levantadas nas diversas sessões do congresso, com proposições. O documento é dividido pelas sessões que ocorreram no congresso, sendo elas: Justiça pela qualidade da Educação; Regime de Colaboração; Expectativas de aprendizagem; Formação inicial do professor; Carreira do professor; Avaliações externas e seu uso na gestão educacional; Ampliação da jornada na perspectiva da Educação Integral; Equidade e Inclusão; Movimentos pela Educação na América Latina; Desafios para a Educação de qualidade com equidade no Brasil.

A composição do congresso, tanto na sua realização quanto em sua preparação, reuniu um grupo bastante heterogêneo. Uma primeira categoria que se evidencia são grandes empresas ou fundações ligadas a elas. São citadas como patrocinadores do evento o banco Itaú e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), além de fundações mantidas por grandes capitalistas, como a Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Gerdau, Instituto Natura e Instituto Unibanco. Entre os participantes do congresso encontramos o Instituto Votorantim, a Fundação Roberto Marinho e o Instituto Ayrton Senna. Vemos a

³ Entidades do Terceiro Setor são chamadas também de “públicas não-estatais”. Surgiram no ordenamento jurídico brasileiro com a Reforma do Estado do governo Fernando Henrique, no bojo das reformas neoliberais. Estas entidades inauguraram novas formas de privatização, pois foram criadas para gerir serviços públicos.

presença, ainda, de instituições privadas de ensino e pesquisa, como a Fundação Carlos Chagas, Fundação Cesgranrio, FGV e a PUC-SP e PUC-RS. Outra categoria também presente são organizações multilaterais internacionais, como o já citado BID, a OEI (Organização de Estados Iberoamericanos), a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Diversas entidades públicas em níveis federal, estadual e municipal também são apontadas como colaboradoras, destacando-se o próprio Ministério da Educação, o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, a CAPES, o Conselho Nacional de Educação e diversos conselhos estaduais, universidades federais como a UFRJ, UFMG e UNB e estaduais como a USP e diversas secretarias municipais e estaduais de educação. O Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME também compõem a lista. Até entidades do movimento social organizado vinculado à educação participaram do congresso, como a ANPG (Associação Nacional de Pós-Graduandos) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

Há um capítulo introdutório chamado “Por que a Educação é uma agenda urgente?”. Em seguida, são apresentados os resultados das discussões de cada painel temático, com uma breve contextualização, apresentação dos “desafios” relacionados a cada tema e as proposições dos participantes do congresso para a situação. Após cada capítulo, há uma tabela com as informações da sessão e um espaço destinado a apresentar pequenos depoimentos dos participantes da sessão.

Análise

Com esses apontamentos iniciais podemos refletir sobre o gênero discursivo ao qual o documento busca se inserir - e, conseqüentemente, através do qual busca se legitimar.

Gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados, vinculados a uma prática social (Bakhtin, 2003). São relativamente estáveis justamente por estarem vinculados à prática social, de modo que se localizam em um marco de disputas de interesses, no contexto da luta de classes. A construção verbal exposta pelo enunciador em seu congresso e, posteriormente, em seu documento, está intrinsecamente relacionada com seu posicionamento na situação extraverbal: isto é, uma entidade mantida e dirigida por grandes capitalistas que deseja definir os rumos da educação pública.

O documento do TPE se apresenta – e assim legitima-se – como Anais de um congresso científico, em que “especialistas” discutiram e chegaram a sínteses. Os enunciados “especialista” ou “especialistas” são repetidos 31 vezes ao longo do documento, por exemplo. Como veremos nos trechos abaixo, as propostas discutidas no congresso e prescritas pelo enunciado para serem implementadas pelo Estado, são enunciadas com um suposto caráter científico, produzindo um *ethos* (Maingueneau, 2005) de neutralidade axiológica.

Trecho A - Capítulo “Expectativas de Aprendizagem”

Expectativas de aprendizagem

A sessão procurou debater os desafios e oportunidades que a definição de expectativas de aprendizagem pode oferecer à Educação, além de seus impactos na formação de professores, produção de material didático e avaliações, entre outras políticas.

Contexto

Hoje, existem grandes disparidades entre currículos, muitas vezes de escolas situadas na mesma cidade ou bairro, o que prejudica a oferta equânime de serviços educacionais e o acompanhamento da Educação dos filhos pelas famílias. Além disso, para realizar avaliações externas em larga escala, as diretrizes curriculares brasileiras são insuficientes.

Embora a Constituição Federal estabeleça a fixação de “conteúdos mínimos” para o Ensino Fundamental, eles não foram estabelecidos, passados quase 25 anos da Constituinte. A expressão adotada pela Carta Magna também é alvo de questionamentos, uma vez que o que é ensinado na escola não é, ou não pode ser “mínimo”.

O debate entre estudiosos da Educação sobre a necessidade de um documento nacional que defina expectativas de aprendizagem polariza-se entre os defensores e críticos da proposta. Mesmo entre os favoráveis à medida há os que argumentam em defesa de expectativas por ciclo ou etapa de ensino, e outros, série ou ano letivo. É preciso ressaltar um aspecto complicador da discussão: a própria expressão “expectativas de aprendizagem” não é consensual, e tampouco tem sentido unívoco.

47

Fonte: *Educação: Uma agenda Urgente*, p. 47. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-uma-agenda-urgente/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

Trecho B - Capítulo “Expectativas de Aprendizagem”

EDUCAÇÃO: UMA AGENDA URGENTE

Diante desse cenário, este capítulo pretende resumir as discussões que ocorreram no Congresso Internacional “Educação: Uma Agenda Urgente”, em relação à nomenclatura, à situação corrente e à necessidade das expectativas de aprendizagem. →

AS LEIS E AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

A Constituição Federal estabelece a formulação de conteúdos nacionais no artigo 210: “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. O documento ainda define a Educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, a ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, por sua vez, determina no artigo 12 que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de, entre outras, elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Na época da formulação da lei, havia uma preocupação pungente em contemplar as especificidades regionais e os contextos socioculturais das diversas redes de ensino, além de fortalecer a participação das equipes escolares no processo educativo, via projeto pedagógico.

Adiante, no artigo 26, a LDB estabelece que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma “base nacional comum”, a ser complementada por uma parte diversificada, relacionada às características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia.

Após a sanção da LDB, houve ainda a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entre 1997 e 1998, que pretendiam orientar os professores na Educação, norteando o ensino em sala de aula. Atualmente, há defensores e críticos dos parâmetros. Parte dos pensadores, inclusive, argumenta que eles devem ser substituídos.

48

Fonte: *Educação: Uma Agenda Urgente*, p. 48. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-uma-agenda-urgente/>. Acesso em 12 jun. 2023.

O capítulo a respeito das “Expectativas de Aprendizagem” do documento expressa o *ethos* almejado, de suposta neutralidade científica. Vemos a utilização do índice “estudiosos”, cujo efeito de sentido produzido é esse caráter de aparente neutralidade. No entanto, os enunciados do TPE estão embrenhados em posicionamentos ideológicos, vinculados aos interesses dos enunciantes.

Conforme aponta Freitas (2018), a padronização do ensino em currículos nacionais, como a BNCC no Brasil, é um pontapé inicial do fluxo de reforma empresarial da educação, diretamente vinculado aos outros passos: a testagem em massa, a responsabilização de escolas, docentes e discentes e a privatização - objetivo final das reformas. O objetivo desses grandes capitalistas é se apossar de uma fatia cada vez maior do orçamento público da educação, através de expedientes como a venda de materiais didáticos, do controle da gestão escolar, da venda de consultoria para secretarias de educação ou da adoção de *vouchers*, por exemplo.

O TPE denuncia uma suposta “disparidade curricular” existente antes da BNCC para defender o estabelecimento do currículo nacional. Nesse trecho, há uma posição ideológica. O que os reformadores empresariais chamam de “disparidade” poderia ser denominado de “diversificação”, por exemplo. O que está sendo dito pelos “especialistas” do congresso é que deve ser definida a mesma expectativa de aprendizagem em todas as escolas do Brasil, independente das diferenças regionais, culturais, geográficas, sociais e econômicas entre elas.

Vale ressaltar que o congresso ocorreu em 2011, em um momento em que o debate a respeito da necessidade ou não de impor o currículo nacional estava colocado. Chama atenção como o TPE modaliza o discurso no capítulo para responder a esse debate. O documento reconhece a existência dos contrários à proposta. No entanto, logo em seguida é enunciado que o documento vai apresentar as discussões a respeito da nomenclatura da proposta de base nacional e da necessidade de

implementá-la. Há um posicionamento a favor da sua necessidade, apagando da discussão o polo contrário.

Trecho C: Capítulo Expectativas de Aprendizagem

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Segundo o professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e assessor especial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) Célio da Cunha, expectativas de aprendizagem podem ser definidas como as necessidades básicas de Educação e de aprendizagem.

Crianças e adolescentes precisam ter assegurados os conhecimentos fundamentais ao fim de cada etapa da vida escolar para a continuidade dos estudos e a obtenção das habilidades necessárias para exercício pleno da cidadania. Cada época, entretanto, tem suas especificidades e exigências. De modo geral, é necessário garantir o direito de uma chegada à idade adulta com os requisitos para, por exemplo, entender a sociedade e nela atuar, prosseguir a vida estudantil no Ensino Superior ou ingressar no mercado de trabalho, ser capaz de usufruir de arte, cultura e conhecimento e produzi-los, entre outras atividades.

Desafios

A falta de definição de uma base comum sólida tem levado a escolhas excessivamente particulares de como organizar o currículo e o trabalho pedagógico em redes de ensino ou, mesmo, escolas. Com frequência, materiais didáticos disponíveis são tomados como guias que selecionam e organizam os conteúdos das aulas.

Entre as etapas da Educação Básica (Infantil, Fundamental, Médio) há descontinuidade e falta de progressão entre os conteúdos. As etapas não são vistas como partes de um todo, que é a formação do indivíduo. Fomentar e fortalecer a articulação entre a formação docente, os professores, a escola, o governo, as avaliações nacionais e internacionais e a progressão na Educação escolar deve ser, então, parte dos princípios básicos para guiar a definição das expectativas de aprendizagem, que constituem uma das bandeiras do Todos Pela Educação.

Tais expectativas não dizem respeito somente aos conteúdos “tradicionais”, como língua portuguesa e matemática. É preciso salientar que as habilidades requeridas para o exercício da cidadania no século 21, como o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), não devem ser uma simples ilustração motivadora dos métodos tradicionais. Temas como o uso adequado da internet e a interpretação crítica da mídia também fazem parte

dos elementos básicos para a vida em sociedade, e não podem ficar distantes da formação escolar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Educação deve atuar na promoção da cidadania e, portanto, o estudante deve ter acesso ao “conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes”. Isso implica considerar, na definição de expectativas de aprendizagem, quais conceitos, procedimentos e atitudes são fundamentais para a compreensão de problemas, fenômenos e fatos da realidade dos estudantes da Educação Básica. É preciso que estejam contempladas habilidades como investigar, problematizar, estabelecer relações, argumentar e justificar.

Formação de professores

Os currículos de cursos de magistério e licenciatura, que formam os professores, dão excessiva carga para referenciais teóricos em detrimento de práticas pedagógicas – ou seja, o que e como ensinar. Em média, faltam preparo e condições adequadas para que escolas e professores enfrentem as dificuldades de aprendizagem que surgem no processo educativo. Ademais, a avaliação, tanto do professor quanto do estudante, instrumento essencial para medir se determinadas expectativas foram alcançadas e, quando necessário, mudar o curso de práticas pedagógicas, ainda é questionada. Nesse cenário, a definição de expectativas de aprendizagem poderia ser um elemento facilitador para orientar a formação docente.

Altos índices de analfabetismo

Um fator com alto impacto na aprendizagem futura dos estudantes são a alfabetização e a escolaridade dos pais. Segundo dados de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a taxa de analfabetismo no Brasil caiu de 13,6% para 9,6% entre pessoas de 15 anos ou mais, porém, o dado ainda é preocupante, diante da comparação com os índices de países como Chile (1,4%), Cuba (0,2%) e China (6%). Estima-se ainda que, no Brasil, os índices de analfabetismo funcional – a capacidade de utilizar a leitura e a escrita na vida cotidiana¹ – sejam bem mais elevados.

50

Fonte: *Educação: Uma Agenda Urgente*, p. 49 e 50. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-uma-agenda-urgente/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

Trecho D - Capítulo Expectativas de Aprendizagem

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Considerações finais

Para o Todos Pela Educação, estabelecer expectativas de aprendizagem é um ponto fundamental para garantir que todos os alunos brasileiros terminem a Educação Básica com as habilidades necessárias para o ingresso na vida adulta e cidadã. A falta de uma base curricular para todo o País tem gerado grandes disparidades entre regiões e dificultado o monitoramento. A LDB e os PCNs representaram o primeiro passo em direção ao estabelecimento de uma base curricular para a Educação nacional. Porém, tanto a legislação quanto os parâmetros são pouco específicos.

Uma sugestão para se chegar às expectativas de aprendizagem é não ignorar o que já existe. A partir das experiências atuais, é possível estabelecer um caminho de diálogo para a construção de um consenso que permita unificar sem ignorar as nuances regionais. Em seguida, é preciso travar um debate profundo sobre sua organização – se por séries ou ciclos (ou ambos) – para, então, levá-las à sociedade e à comunidade escolar. Estas têm de estar plenamente cientes do que as crianças e os jovens têm o direito de aprender.

Por fim, convém lembrar que as expectativas nada têm a ver com limitações ao aprendizado; não devem ser estáticas nem desestimulantes. Pelo contrário, precisam ser atualizadas para dar conta das demandas que surgem na sociedade. Além disso, precisam prever espaços letivos para que sejam contempladas as diferenças socioculturais. O objetivo é ajudar a organizar e a monitorar o aprendizado para garantir que nenhum estudante seja abandonado em sua trajetória acadêmica. ♦

Fonte: *Educação: Uma Agenda Urgente*, p. 55. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-uma-agenda-urgente/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

Nos recortes acima, observamos a condução da discussão para a forma de implementação da base nacional comum curricular. Ganham destaque os debates existentes entre os favoráveis à proposta e ocorre um apagamento da discussão sobre se o país deve ou não adotar uma base nacional comum. O viés ideológico da organização está na composição desses enunciados. Aliás, conforme aponta Volóchinov (2017), a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, de modo que não existem enunciados

neutros, mesmo que tentem imprimir um efeito de sentido de neutralidade.

No trecho C, o TPE reafirma a ideia apresentada na introdução do capítulo de que a diversidade curricular é um problema, ao criticar as “escolhas excessivamente particulares” das redes de ensino produzidas pela “falta de definição de uma base comum sólida”. No trecho D, o TPE discute a respeito dos cursos de formação de professores. Em suma, defendendo esvaziar o conteúdo teórico em nome de uma primazia de uma prática vinculada à base nacional. Essa proposta é explicada mais a fundo no capítulo a respeito da formação docente, o qual pretendo analisar em minha dissertação, porém não caberá nos limites de páginas do presente artigo. Mas o que podemos inferir no trecho é que, mais uma vez, a discussão a respeito do mérito, isto é, se devemos ou não implementar a BNCC é totalmente apagada. O documento focaliza a defesa e afirmação da base comum e a discussão se volta apenas à forma como ela deve ser implementada.

Observações finais

Não pretendo escrever uma conclusão propriamente dita neste texto, já que o objetivo aqui é apenas apresentar um pequeno recorte de minha pesquisa. No entanto, podemos fazer algumas observações.

Podemos pensar sobre a questão do *ethos*. A *maneira de dizer* remete a uma *maneira de ser* a qual o enunciador deseja que seu co-enunciador o entenda (Maingueneau, 2005). Um elemento importante do discurso do TPE é a localização de uma suposta neutralidade científica no entorno de suas propostas. Não à toa, ao longo do documento são repetidos enunciados citando especialistas, pesquisadores e outros termos similares.

A questão da ideologia, entendendo esse conceito como uma “concepção da realidade social ou política, vinculada aos interesses de certas classes sociais” (Lowy, 2015), é chave para uma análise consequente do documento do TPE. É necessário saber quem fala,

de qual posicionamento de classe e com quais interesses. Assim, é possível perceber a função das modalizações e das citações apresentadas nos enunciados. O enunciador quer aparentar neutralidade, como se fosse um ente isento na discussão a respeito das políticas públicas educacionais. No entanto, há um posicionamento de classe específico por trás de suas proposições. Para Volóchinov (2017), onde há signo há ideologia. E nos enunciados analisados os enunciadores empíricos são grandes capitalistas, com interesses em modificar o sistema educacional público em direção a um vetor de privatização.

Referências

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F. B.; e SILVA, T. T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

ARÁN, P. O. *Nuevo diccionario de la teoría de Mijail Bajtin*. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006.

BAKHTIN. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN. M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34. 2016.

BALL, S. J. *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, e n.º 11. 494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5. 452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11. 161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política 212 de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017a.

BRASIL. *Medida provisória nº 746, de 2016*. Reformulação Ensino Médio. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11. 494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2016b. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992/pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2016.

FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LÖWY, M. *Ideologias e Ciência Social: Elementos para uma análise marxista*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2012.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Trad. Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAHLBERG, P. *Lições Finlandesas 2.0*. São Paulo: SESI-SP editora, 2018;

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. São Paulo: Editora 34, 2019.

TÍTULOS, COLOFÕES E DISCURSO: SENTIDOS EM PARATEXTOS DE LIVROS INFANTIS E JUVENIS

Cassidy Lima de Paula¹

Gustavo José Pinheiro²

Phellipe Marcel da Silva Esteves³

Introdução

Para pavimentar o percurso deste texto, faz-se necessário que, em primeiro lugar, algumas noções importantes sejam apresentadas. Para tal, cabe começarmos pelo peritexto, como toda zona que:

[...] se encontra sob a responsabilidade direta e principal (mas não exclusiva) do editor, ou talvez, de maneira mais abstrata, porém com maior exatidão, da edição, isto é, do fato de um livro ser editado, e eventualmente reeditado, e proposto ao público sob uma ou várias apresentações mais ou menos diferentes (Genette, 2009, p. 21).

¹ Graduanda de Licenciatura em Letras - Português/Literatura da Universidade Federal Fluminense. É bolsista de Iniciação Científica do projeto PIBIC/CNPq “História discursiva dos livros: títulos e colofões”. E-mail: julia_paula@id.uff.br.

² Mestrando no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, graduando de licenciatura em Letras Português/Italiano e graduado em Sociologia (Bacharel) pela mesma instituição. É bolsista de Mestrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. É voluntário no projeto PIBIC “História discursiva dos livros: títulos e colofões” (CNPq). Possui interesse nas áreas de Linguística Cultural, Antropologia Cultural, Análise de Discurso materialista, História das Ideias Linguísticas, História dos Livros, Semiótica francesa e Currículo. E-mail: gustavopinheiro@id.uff.br.

³ Doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Letras (Língua Portuguesa) pela UERJ e graduado em Comunicação Social pela UFRJ. Atualmente é professor na Universidade Federal Fluminense, lotado no Departamento de Ciências da Linguagem. E-mail: phellipemarcel@id.uff.br.

Tomada essa acepção, tanto o título como o colofão configuram-se como um elemento do peritexto editorial. O título, por sua vez, é “um objeto artificial, um artefato de recepção ou de comentário, imposto arbitrariamente [...]” (Genette, 2009, p. 55), cujas funções, nessa perspectiva de história do livro, são: “1. identificar a obra; 2. indicar seu conteúdo; 3. valorizá-lo” (*ibidem*, p. 73). Segundo essa lógica, uma vez que o peritexto é editado, reeditado e proposto, não se pode dizer que o peritexto está ali por acaso, e que funciona independentemente, sozinho (ou mesmo que seja de uma “imposição arbitrária”). Portanto, sua escolha não é transparente, tampouco óbvia. Pelo contrário. Ela está circunscrita a uma série de circunstâncias linguísticas e exteriores à língua que significam mediante interações que interessam à Análise de Discurso. Interações linguísticas essas em que nos aprofundaremos partindo da fala de Orlandi, segundo a qual “o texto é incompleto porque o discurso instala o espaço da intersubjetividade, em que ele, texto, é tomado não enquanto fechado em si mesmo (produto finito) mas enquanto constituído pela relação de interação que, por sua vez, ele mesmo instala” (2009 [1983], p. 195). Ou seja, o título, que é peritexto, é lugar de sentidos, sentidos esses que dependem da interação e do contato com um sujeito-leitor, sujeito-editor, sujeito-revisor e/ou outros sujeitos que orbitam a materialidade do livro. Esse espaço constitui relação de interação mostrando, então, que o texto não é lugar de informações completas ou a serem preenchidas, mas processo de significação.

Quanto aos colofões, segundo elemento da pesquisa, a primeira questão que nos parece ser necessária levantar é: o que é um colofão? Para isso, recorreremos ao campo da biblioteconomia. É nele que encontramos algumas definições de colofão como: “Nota final de um *livro impresso*” (Trézz; Machado, 2019, p. 370, *itálicos nossos*); “elemento do *livro impresso*” (Sehn, 2014, p. 83-84, *itálicos nossos*); “Nos livros atuais, inscrição final onde o tipógrafo indica a data e o lugar da feitura da obra” (Vilela *et al.*, 2008, p. 178); ou mesmo

palavra grega que significa *traço final*. Além das informações respeitantes aos títulos do livro, ao nome do autor, do impressor, ao lugar e data de impressão, *contém notas sobre o editor que corrigiu e preparou o texto, o patrono que tornou possível a publicação do livro etc.* (Rodrigues; Calheiros; Costa, 2007, p. 47, *itálicos nossos*).

Tais definições propostas pelos autores e autoras trazidos já não se sustentam para todas as obras e em qualquer época, ao menos é o que tem nos mostrado nosso arquivo montado⁴. Pensar dessa forma é ignorar que existem outras condições de produção sobre esse elemento. Como buscamos mostrar mais à frente, o livro de hoje não é o mesmo de anos atrás, e muito menos séculos atrás, seja lá qual for seu elemento, do físico/material ao linguístico. E os livros analisados mostram como essa ideia de “traço final” e “elemento do livro impresso” já não se sustentam em todos os casos. Mesmo fora do nosso *corpus* de pesquisa (e mesmo de nosso arquivo atual), haverá colofões que fogem a esse modo de ser definido.

Pensar o “início” discursivamente: o que pode ser encontrado nos/sobre os títulos?

Postos esses conceitos iniciais, é possível avançarmos a discussão. O nosso *corpus* de análise se deu a partir da pesquisa com livros da seção infantil da Biblioteca Popular Municipal Cora Coralina, localizada no centro da cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. O método utilizado foi partir da catalogação de 123 títulos, posteriormente verificando a presença ou ausência dos colofões, para procurar neles repetições e ausências, que por sua vez fornecem os efeitos de sentido possíveis.

Primeiramente, buscamos rastrear nos títulos sintagmas que direcionassem ao que se pode entender por infância. O que encontramos quanto ao nível morfológico foi a abundância do sufixo *-inho(a)* – com mais de quinze ocorrências –, tanto em nomes

⁴ Entendendo por arquivo conforme Guilhaumou e Maldidier (2010 [1994]).

próprios quanto em demais substantivos, mas com a surpresa de que, em nomes pessoais, apenas nomes masculinos receberam diminutivo, conforme Quadro 1 dos Anexos⁵.

Algumas reflexões emergem: por que não nos nomes pessoais femininos? Seria essa ausência – que talvez tenha a ver com a constituição do acervo da biblioteca, talvez seja sintoma da forma como os títulos são mesmo atribuídos aos livros por autores e editores – uma naturalização da infantilização da mulher/menina e que, portanto, não precisaria do diminutivo?⁶ Ou então é algo que, na verdade, tem relação com o imaginário do não infantil no masculino, e dessa forma, o diminutivo aparece como forma de produzir esse efeito? Sendo todo discurso um *continuum*, isto é, “um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros” (Orlandi, 2015 [1990], p. 39), pode-se entender que os questionamentos não se anulam, e em algum grau se relacionam. Para refletir melhor sobre essa relação, mencionamos uma ocorrência: o título *Joãozinho e Maria*, cujo estranhamento ocorre pela quebra do paralelismo sintático, e atende às duas indagações.

Com relação às regularidades lexicais encontradas, há muito o que se observar. A repetição do(s) vocábulo(s) “história(s)” – mais de dez ocorrências – ocupou muito mais espaço que “contos” – duas ocorrências – e “fábulas” – uma única, conforme o Quadro 2 dos Anexos.

⁵ Todos os quadros mencionados neste capítulo estão disponíveis on-line no seguinte link: <https://docs.google.com/document/d/1UCAxwwN0PzL49d32-2pQ1_y9CNKeTIWg/edit?usp=sharing&ouid=110900904354042942928&rtpof=true&sd=true>. Para que respeitássemos o limite de páginas permitidas para este capítulo do *e-book* sem que perdêssemos todas as ocorrências analisadas, optamos por disponibilizar os quadros fora do texto. Havendo qualquer problema com o link, é só entrar em contato com um dos autores pelos e-mails aqui disponibilizados.

⁶ Apontamos uma outra leitura possível sobre essa questão, a saber a de que só o masculino seria possível de infantilizar, junto à ideia de necessidade de maturidade no lado feminino. Tudo isso são questões que apontam para o funcionamento do imaginário sobre gênero e que não teremos espaço para nos aprofundarmos aqui.

Além disso, são palavras que não aparecem sozinhas, mas ligadas ao nome de alguém (Contos/Fábulas de X, sendo “X” um homem), mesmo com livros sob autoria de mulheres como Ruth Rocha. Essa repetição do vocábulo “história(s)”⁷ pode representar um possível nicho da seção infantil da Biblioteca Cora Coralina, considerando o tamanho e configuração da estante, que é montada por meio de doações. Mas não temos a pretensão de nos estender ou mesmo esgotar essa análise aqui.

Quando pensamos na forma de designação dos sujeitos, encontramos o vocábulo “gente”, que aparece em três títulos diferentes, enquanto “pessoa(s)” inexistente e “humano” só ocorre uma vez, na adaptação da “Declaração dos Direitos Humanos” – sendo, então, um adjunto adnominal, com um peso sintático via de regra menor do que nas ocorrências dos demais títulos, onde “gente” era núcleo da oração. Conforme Orlandi (1997 [1992], p. 76), “se diz ‘x’ para não (deixar) dizer ‘y’”, e dessa forma se criam os limites da formação discursiva e, por consequência, do dizer. Esses títulos podem ser encontrados no Quadro 3 dos Anexos.

Assim, ao dizer “gente”, deixa-se de dizer “humano”, “pessoa”, “indivíduo”, “sujeito” e toda a outra sorte de palavras possíveis, instalando uma ideia generalizante, se não eufêmica, afinal, “gente” tem um caráter menos jurídico do que as demais. Por outro lado, “gente” coletiviza. Faz retornar ao pensamento a ideia não de unidade, mas de conjunto. Mas questionamo-nos: criança, então, não pode ser humano nem pessoa nem indivíduo? Há uma produção de sentido, aí, que bloqueie, nos livros, o estatuto de sujeito individual às crianças? Parece-nos que sim.

Pensando por meio da sintaxe, há 33 títulos com presença de verbos, portanto oracionais. Desses, 30 são períodos simples. Há três orações que apresentam forma subordinada: *Quando eu comecei a crescer*, *Quando o Miguel entrou na escola* e... *que eu vou para a*

⁷ Há, nesse ponto, algo a ser investigado em outros trabalhos a respeito desses significantes (“história”, “contos”, “fábulas”...), que aparecem com frequência quando se trata de livros para o público infantil.

Angola..., mas não há outra oração à qual elas se subordinam. Dessa forma, aparentam uma relação supraoracional – e o título estaria subordinado ao restante do livro. Na falta de uma oração principal, um livro inteiro. Desse modo, podemos pensar em como o estudo dos livros dialoga com os estudos sintáticos que se debruçam sobre os limites das unidades.

Destaca-se, também, o uso frequente dos pronomes possessivos “seu”, “nosso”, “minha” e “meu” – nove ocorrências –, pronome relativo “que” e “quem” – mais de sete ocorrências.

Se abordarmos também as figuras de linguagem, concluímos que as que mais se destacaram foram a aliteração e a assonância, presentes em onze títulos. Para visualizar os casos, recorrer aos Quadros 4, 5 e 6 dos Anexos.

Esses são processos e escolhas sintáticas, gramaticais, lexicais, estilísticas que, novamente, não são ao acaso. Retomando a conceituação de Genette (2009) sobre título, uma de suas funções é indicar e valorizar seu “conteúdo”. E o fazem partindo da antecipação, que é o mecanismo que possibilita que um sujeito projete uma imagem de seu interlocutor, “de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo *o efeito que pensa produzir em seu ouvinte*” (Orlandi, 2015 [1990], p. 39, *itálicos nossos*). A imagem projetada, nesse caso, é o sujeito-leitor, ou melhor, os sujeitos-leitores, pois nessa imagem cabem não apenas um, mas múltiplos (pai, mãe, avô, avó, professor, professora, ..., e criança), e as considerações do que ele(a)(s) gostaria(m) de encontrar em um título, uma vez que esse é seu primeiro contato linguístico com o livro. É possível recuperar, assim, outra perspectiva de leitura: o vocábulo “gente” presente nos títulos pode designar esse sujeito-leitor conjunto, coletivo.

Em seguida, conforme pode ser verificado nos Quadros 7, 8, 9 e 10, organizamos um recorte de grupos temáticos que chamam a atenção dentro do nosso *corpus*: família, trabalho, fantasia e corpo. Esse recorte temático foi feito na tentativa de peneirar o que se imagina poder/dever se construir para a criança e a/o jovem, levando em consideração a incompletude, movimento e ruptura, pois,

segundo Orlandi (2015 [1990], p. 53), “o sujeito e o sentido se repetem e se deslocam entre a relação tensa entre o simbólico e o real e o imaginário”. Então, no primeiro grupo, há a presença da “mãe” e da “bisa”, do “irmão” e do “filho” – quatro ocorrências, três títulos. No segundo, as profissões e ofícios que aparecem nos títulos são “pintor”, “músicos”, “juiz” e “semeador” – quatro ocorrências. Em fantasia, há “unicórnio”, “dragão”, “cavaleiro”, “rei”, “bruxa(inha)” e “feitiço” – onze ocorrências. Por fim, em corpo, há “boca”, “cocuruto”, “dedo”, “olho”, “olhos”, “pintas” e “pé” – sete ocorrências.

Ao observar esses temas, chegamos a reflexões que se costuram com as indagações anteriores. A priori, é perceptível como os gêneros (incluindo aqui a noção de gênero gramatical) ocupam posição importante nessa construção: as palavras masculinas em família – irmão, filho – não ocupam posição de quem é responsável por cuidar, enquanto os locais reservados ao feminino – bisa, mãe – sim. Isso nos aponta para pesquisas recentes sobre a chamada economia do cuidado, quase exclusivamente feminina. Em fantasia, inexistente “bruxo”, mas há “brux(a)(inha)”, e acompanhando essa mesma lógica, enquanto “rei(s)” se repete três vezes, não há nenhuma “rainha”, e apenas uma ocorrência de “princesa”. Mesmo na fantasia, há uma hierarquia entre os gêneros, e um papel esperado – se não é princesa, é bruxa: caminha-se quase de um herói para a vilã. Em trabalho, os sintagmas acompanham nomes próprios masculinos, à exceção de “músicos”, que é o núcleo da frase – e ainda assim o plural do português brasileiro suprime, se não oculta, o feminino. O único grupo em que essa relevância de gênero não é evidenciada é no corpo, que se volta em grande parte para experiências sensoriais – tato, paladar e visão.

Pensar o “final” discursivamente: o que pode ser encontrado no/sobre os colofões?

Da recepção ao ponto final, ou ao final sem ponto, das obras. Quanto aos livros infantis e juvenis analisados, pudemos notar que nem todos eles possuem o colofão. Foi por conta dessa ausência

percebida em pesquisa passada, quando tratamos dos casos dos livros infantis (Esteves, Pereira, Pinheiro, 2022), que se deu início à indagação sobre os colofões para a atual pesquisa. Os livros que analisamos à época, referentes à coleção “Minha primeira biblioteca”, da *Fisher Price*, não continham este paratexto. Voltando ao nosso arquivo, entre os livros que apresentam o colofão, podemos perceber que ele nem sempre se mantém igual, isto é, ele não apresenta uma forma/formatação homogênea, e nem sempre o encontramos no mesmo lugar do livro. Com isso, por vezes encontramos algumas das definições citadas anteriormente, mas em outros casos encontramos outros elementos, como número de telefone da gráfica, ou mesmo uma única informação: impressão e acabamento seguidos do nome da gráfica, ou simplesmente uma sigla. Então, com esse material que temos em análise, começamos a notar uma mudança na composição dos colofões, uma mudança cada vez mais diminutiva (seja na ocupação espacial onde eles se encontram, seja em relação ao seu texto). Lançamos uma pergunta ainda sem resposta, mas que possa ficar de reflexão aos leitores/às leitoras: qual é o valor de um colofão, sobretudo nos livros infantis e juvenis?

Outro ponto que notamos é o movimento que o colofão apresenta no livro. Se antes ele vinha como o elemento que marcava o fim de um livro, como ainda é definido em trabalhos da biblioteconomia, e de fato ainda é o elemento final em alguns casos, agora, por outro lado, ele pode aparecer na página da ficha técnica/página de créditos, logo de início, ou mesmo na contracapa. Ou ainda não aparecer. Ressignificação do termo? Do uso? O que antes significava o fim mesmo do livro agora pode significar somente uma informação a mais sobre a “identidade” do livro, pois começa a se tratar da composição material e gráfica do “suporte” e menos, cada vez menos, da história de sua composição. Dois breves pontos sobre essa questão.

O primeiro é que chamamos, a princípio, e muito genericamente, de “identidade” esse modo de ser mostrado o colofão, pois ele aparece assim mesmo ao sujeito-leitor: apresenta a gráfica onde foi feito o livro, e às vezes o ano, ou o telefone e, por

vezes, o que muito encontramos atualmente em outros livros que não os infantis e juvenis, como a fonte, o tamanho, o peso, o tipo de papel, funcionando quase como uma “certidão de nascimento” da obra – em sentido gráfico, em sentido de *suporte* –, porém sem data. As informações que dizem respeito ao processo do livro passam para junto da ficha técnica e o colofão vira a parte de estampar informações da qualidade do papel, a fonte usada na obra, seu peso, ou somente a gráfica de impressão. E isso tem implicação no ponto seguinte.

O segundo ponto diz respeito a certos silenciamentos que ocorrem em relação a esse elemento do livro. E chamamos atenção para um silenciamento específico: o dos sujeitos. São apagados o tipógrafo⁸, o editor-corretor ou o patrono (conforme é apresentado como elemento uma das definições de colofão). Apaga-se a posição do sujeito-trabalhador para dar lugar ao objeto e a composição de seu material. O que isso pode significar? Vale, entretanto, lembrar que outros elementos entram também nesse apagamento: por vezes a data, o local, o material, e por fim a gráfica, chegando a não restar nada. Novamente, qual é o valor de um colofão, sobretudo nos livros infantis e juvenis? Que efeitos de sentido podemos depreender de suas diferentes presenças e de sua ausência?

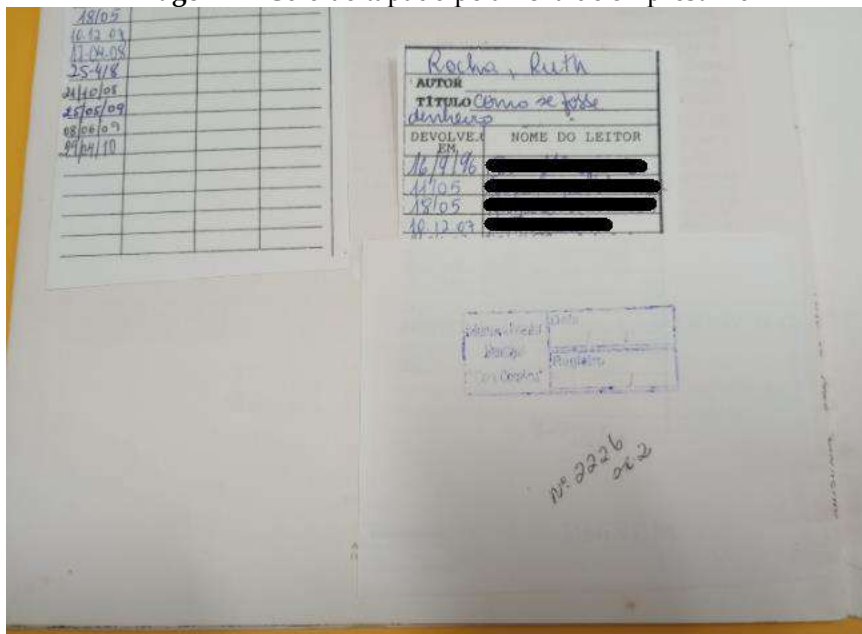
Outra questão referente ao apagamento dos colofões diz respeito às práticas de preparação do livro para ser catalogado, guardado e disponibilizado pelo sujeito-bibliotecário nas bibliotecas. Como notado e defendido aqui, o colofão, esse suposto elemento final e finalizador de um livro, possui um valor por vezes irrelevante (eis *uma* possível resposta para nossa pergunta!). Ao analisarmos alguns livros, notamos como esse elemento é ignorado⁹ a ponto de ser tapado pela ficha de empréstimo que *precisa ser colocada* nos livros. Dessa forma, alguns livros que apresentam o colofão acabam

⁸ Reservando-os à exceção de oficinas artesanais.

⁹ Aqui há uma questão que envolve o trabalho do sujeito que ocupa o que entenderemos aqui por posição sujeito-bibliotecário. É o que nos veio mostrando nossas pesquisas, mas que não cabe aqui elaborar.

recebendo esse “tapamento”, o que tornará a informação inacessível ao sujeito-leitor algumas das vezes.

Imagem 1 - Colofão tapado pela ficha de empréstimo



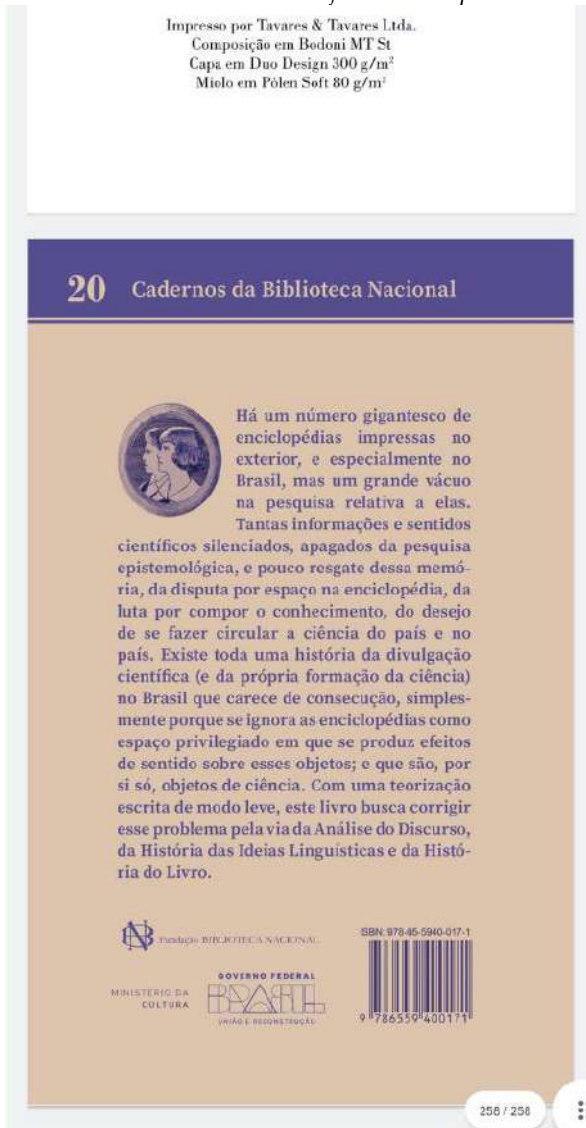
Fonte: Elaborado pelos autores.

Ob.: Os nomes dos usuários foram tampados, considerando-se as normas de pesquisa.

Por último, uma das indagações que levantamos diz respeito a uma das definições de colofão como elemento do livro impresso. Novamente pontuamos que os livros de hoje não são os mesmos de antes, e por isso é necessário que circule e que haja trabalhos mais recentes acerca da definição desse paratexto, assim como mais trabalhos que foquem a atenção sobre esse elemento. Livros digitais também possuem colofão. A exemplo citamos um lançamento recente pela Biblioteca Nacional, o *Desejo de enciclopédia: o saber total*, livro inicialmente lançado digitalmente e que possui o paratexto no fim. E que, inclusive, está dentro desse deslocamento que os colofões sofreram com o passar dos anos: fala-se da composição do livro, mas

nada dos sujeitos envolvidos em sua composição. Isso já não parece mais pertencer ao fim. Então, o que *pode ser* um colofão hoje?

Imagem 2 - Colofão do livro *Desejo de enciclopédia: o saber total*.



Fonte: Acervo da pesquisa, *print* dos autores.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos expor as primeiras reflexões e análises feitas referentes à pesquisa de Iniciação Científica na qual nos debruçamos sobre os títulos e os colofões de livros infantis e juvenis. Para isso, começamos o caminho pela definição desses paratextos, para em seguida passarmos para as análises, mostrando, pela materialidade linguística, o que podemos observar do funcionamento linguísticos nesses elementos.

Pelas análises, pudemos observar como elementos ligados à ideia de gênero são fortemente marcados nos títulos dos livros de nosso arquivo. Eis como “simples” livros funcionam como instrumento de reprodução de imaginário sobre o masculino e o feminino e colaboram no processo de interpelação ideológica das crianças, mas também daqueles em posição de sua tutoria: pais, mães, avós, educadores, educadoras etc.

Essa pesquisa ainda carece de trabalho, de mais reflexões, de retorno aos materiais. O que certamente apresentará reelaborações. Tanto sobre os títulos como sobre os colofões, é preciso mais trabalho de análise sobre eles. Por parte dos títulos, muitos pontos ficam em aberto, e realmente muitas questões se põem sobre os títulos. Quanto aos colofões, fica um ponto sensível de se lidar, quando a própria literatura do campo não parece ser tão vasta e aprofundada. Para ambos nos resta mais investigação, nos debruçarmos mais sobre o nosso arquivo.

Referências

ESTEVES, P. M. da S.; PEREIRA, N. B.; PINHEIRO, G. J. O espaço discursivo de bibliotecas: o caso de livros infantis. *Matraga*, v. 29, n. 55, p. 43-56, jan./mai. 2022.

GENETTE, G. *Paratextos editoriais*. Trad. Álvaro Faleiros. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2009 [1987].

GUILHAUMOU, J; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. P. *et al.* (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010 [1994].

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2009 [1983].

ORLANDI, E. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Ed. Pontes, 2015 [1990].

ORLANDI, E. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997 [1992].

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

RODRIGUES, A. H.; CALHEIROS, M. F.; COSTA, P. da S. Análise bibliológica de Livros Raros: a preservação ao "pé da letra". *Anais da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro: v. 123, 2003.

SEHN, T. C. M. *As possíveis configurações do livro nos suportes digitais*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação). Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2014.

TRÉZZE, L. J. L.; MACHADO, E. C. A descrição de marginália em obras especiais e raras. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 15, p. 3590-372, 2019. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1359>. Acesso em: 26 jan. 2024.

VILELA, K. G. F. *et al.* *Obras raras e valiosas: critérios adotados pela Biblioteca da Faculdade de Direito do Recife*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

REPRESENTAÇÃO NEGRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Douglas Coelho¹

Introdução

Este trabalho é um recorte inicial de minha pesquisa de doutorado que visa a analisar a representação negra em livros didáticos de línguas adicionais aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Trata-se de uma continuação mais aprofundada de minha pesquisa de mestrado, cujos resultados podem ser encontrados em minha dissertação intitulada *PRETUNHOL: representação negra em livros didáticos de espanhol* (Coelho, 2022). Além do aprofundamento teórico, as reflexões sobre línguas adicionais também serão expandidas com a inclusão de livros didáticos de inglês ao *corpus* de pesquisa.

Assim sendo, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar a representação negra em coleções de línguas adicionais (inglês e espanhol) aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático. Como objetivos específicos, a princípio, podemos considerar: promover a reflexão sobre a imagem de negros e negras em gêneros discursivos diversos; colaborar com as reflexões acerca das políticas públicas relativas ao livro didático, com foco no PNLD; e dar prosseguimento às investigações acerca de livros didáticos de espanhol frente à imposição do ensino de inglês na educação básica.

A partir da perspectiva da Sociologia do Discurso do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2017; 2019), a metodologia

¹ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Almeida de Freitas. Bolsista CAPES E-mail: douglascoelho@id.uff.br; Orcid: 0009-0007-4094-2069.

consistirá, em um primeiro momento, em uma análise quantitativa, a fim de apresentar um levantamento numérico de quantos textos verbais, visuais e verbo-visuais possuem pessoas negras. Em um segundo momento, a análise será qualitativa, com o objetivo de observar se as imagens de pessoas negras, assim como os textos e atividades dos livros selecionados dialogam por adesão com ideologias racistas ou com ideologias antirracistas.

Para entender as relações dialógicas entre as atividades dos LDs e as ideologias racistas ou antirracistas, recorreremos a Bakhtin. De acordo com o filósofo, “o enunciado é um elo na cadeia complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 272). Ou seja, não há como separar um enunciado de outros enunciados anteriores ou posteriores, a produção de sentidos se dá por meio do dialogismo entre eles. Dessa forma, os enunciados respondem a enunciados produzidos no passado ou aos que ainda serão produzidos no futuro, e essas respostas podem ser estabelecidas por concordância ou por oposição. Por isso, por meio de uma análise comparativa, observaremos as possíveis diferenças entre essas relações dialógicas com temas raciais nos materiais das duas línguas.

Sendo assim, a análise da representação negra em livros didáticos de línguas adicionais é um tema de muita relevância para os estudos de linguagem e para a educação linguística, pois trata-se de um problema social urgente que ganhou mais espaço no debate público e nas mídias nos últimos anos. Refletir sobre o racismo e incentivar o antirracismo em pesquisas acadêmicas é fundamental para romper com essa mácula da sociedade que ainda afeta a população negra brasileira. É preciso identificar o problema para poder dissipá-lo e a educação é uma ferramenta primordial para transformar a sociedade.

Quando pesquisadores e professores se atentam a temas socialmente relevantes como o antirracismo, é possível perceber que, geralmente, essa preocupação manifesta-se no fazer docente. Por conseguinte, manifesta-se também o cuidado com o desenvolvimento de cidadãos críticos, principal objetivo da

educação escolar (Brasil, 1996), pois além de transmitir conteúdos em suas disciplinas, esses profissionais também contribuem com a consciência social de cada indivíduo e fortalecem a luta antirracista que vem crescendo nos últimos anos, como abordaremos a seguir.

A representação negra na educação linguística

O debate sobre representação negra na educação linguística é fundamental para contribuir com a diminuição de um problema que nos aflige há séculos, como já foi mencionado. Quando há uma preocupação com a representação de negros e negras, existe a inclusão de corpos e ideias que até então eram excluídos. Em outras palavras, pensar em representação significa pensar em visibilidade, pois, de acordo com Silva e Silva (2019, p. 43), “ser representado, em um sentido amplo, é ser visível. É ter existência”.

Ao passo que debatemos sobre a falta de representação negra na sociedade, é importante que esse olhar crítico não seja voltado apenas às novelas, filmes e revistas, por exemplo. É fundamental que negros e negras sejam vistos e se vejam em diversos âmbitos da sociedade, inclusive nos espaços de educação atuando como discentes, docentes e/ou sujeitos de pesquisas.

Incluir negros e negras nesses espaços diversos traz benefícios a toda a sociedade. Quando ocorre no âmbito acadêmico, a representação negra contribui com o rompimento do epistemicídio que, segundo Carneiro (2005, p. 97), é “uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta”. Ou seja, podemos entender o epistemicídio como uma forma de subalternizar e desqualificar saberes, culturas e histórias que não estejam inseridas em culturas dominantes. Assim, combater este apagamento é trazer à baila saberes e histórias diversas, é incluir intelectuais negros e negras no processo de ensino-aprendizagem brasileiro que, em sua maioria, segue calcado por influências dos saberes europeus.

Nesse sentido, Chimamanda Adichie afirma que

[...] as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2019, p. 32).

Por isso, para diminuir os danos desse “perigo de uma história única” (Adichie, 2019), é importante que nossa sociedade tenha contato com diferentes pontos de vista, para contrapor informações e refletir sobre o silenciamento de outras histórias em nosso processo de formação da sociedade.

Ainda, quando relacionamos a representação negra ao campo da educação, é imprescindível citar a Lei nº 10.693/2003 (Brasil, 2003), modificada pela Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras. Essa lei estabelece a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos que estimulem a reflexão sobre nossas raízes históricas e culturais em todos os componentes curriculares. Desse modo, essa lei é uma importante ferramenta de combate ao epistemicídio, pois busca garantir a participação das culturas e identidades dos povos africanos e afrobrasileiros no processo de educação de toda a sociedade.

Se pensamos na importância da representação negra na educação linguística, é importante refletir também sobre a presença ou ausência desse tema nos livros didáticos, como faremos na próxima seção.

A importância da representação negra nos livros didáticos

Os livros didáticos (LDs) são materiais de grande importância no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais e de quaisquer disciplinas. Presentes na maioria dos contextos educativos, eles podem auxiliar no estímulo de reflexões críticas sobre o espanhol e o inglês, como nesses casos, e sobre a nossa

língua materna, pois aprender uma língua adicional nos faz refletir sobre a nossa própria língua.

Assim como Guimarães e Freitas (2018, p. 27) que afirmam que “os livros didáticos são instrumentos de reflexão e devem estimular as competências profissionais e pessoais tanto do educador quanto do estudante”, podemos afirmar que estas ferramentas didáticas são importantes no desenvolvimento dos discentes e no auxílio aos docentes. De acordo com Choppin (2004, p. 553):

o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

Seguindo esses pensamentos, é possível afirmar que o LD pode agir socialmente como um instrumento que propicia o desenvolvimento de novos valores ou que reforça questões linguísticas e culturais já existentes. Isso ocorre porque o LD reflete e refrata o ambiente social em que se insere. Em outras palavras, ele está carregado de valores e ideologias referentes ao meio extraverbal em que é produzido e em que é circulado.

Com as palavras de Albuquerque (2019, p. 23), também em pesquisa sobre livros didáticos, podemos considerar o LD “como um detentor de ‘verdades’ que doutrina os seus leitores tanto de forma explícita ou implícita por conta do seu caráter de soberania nacional”. Por isso, é fundamental que nossa atenção esteja voltada aos conteúdos que serão apresentados nesses materiais para que a educação não contribua com a continuidade de ideias preconceituosas como o racismo, o machismo, o capacitismo, a homofobia, entre muitos outros problemas sociais que devemos combater.

Pensando especificamente sobre o tema socialmente relevante dessa pesquisa, o racismo, é importante considerar que o LD, se não for usado de forma consciente, pode reproduzir o racismo que existe de forma explícita em nossa sociedade. Em artigo sobre relações raciais e educação, Oliveira (2007, p. 280) aponta que o LD “não raro é um material portador da discriminação racial, ora pela omissão de conteúdos, ora pela apresentação equivocada dos mesmos”. Nesse sentido, o LD seria um reprodutor da discriminação racial de duas formas: além de omitir pessoas negras na maioria das imagens, ele pode suprimir ou apresentar informações de maneira equivocada sobre o processo de escravidão e sobre o racismo que persiste até os dias atuais.

Essas reflexões justificam a escolha dos livros didáticos como objeto de pesquisa. Cabe aqui destacar também que a inclusão dos livros de inglês não se dá apenas com o intuito de ampliar o *corpus*, que antes era composto somente por livros de espanhol, mas como uma forma de refletir sobre a exclusão do componente Língua Estrangeira Moderna do PNLD, o que acarretou na exclusão da Língua Espanhola e na imposição da Língua Inglesa como única língua adicional presente no programa, tema que abordaremos na próxima seção.

A exclusão da Língua Espanhola do PNLD

Como já foi mencionado, durante a pesquisa de mestrado, analisei os livros didáticos de espanhol para o Ensino Médio aprovados pelo PNLD 2012 e 2018. A escolha desses dois editais se justifica por serem o primeiro e o último ano em que o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (espanhol e inglês) esteve presente nos editais do Programa e na Educação Básica brasileira. Infelizmente, a partir da Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016), convertida na Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), houve a imposição da oferta obrigatória da Língua Inglesa e a revogação da Lei nº 11.161 de 2005.

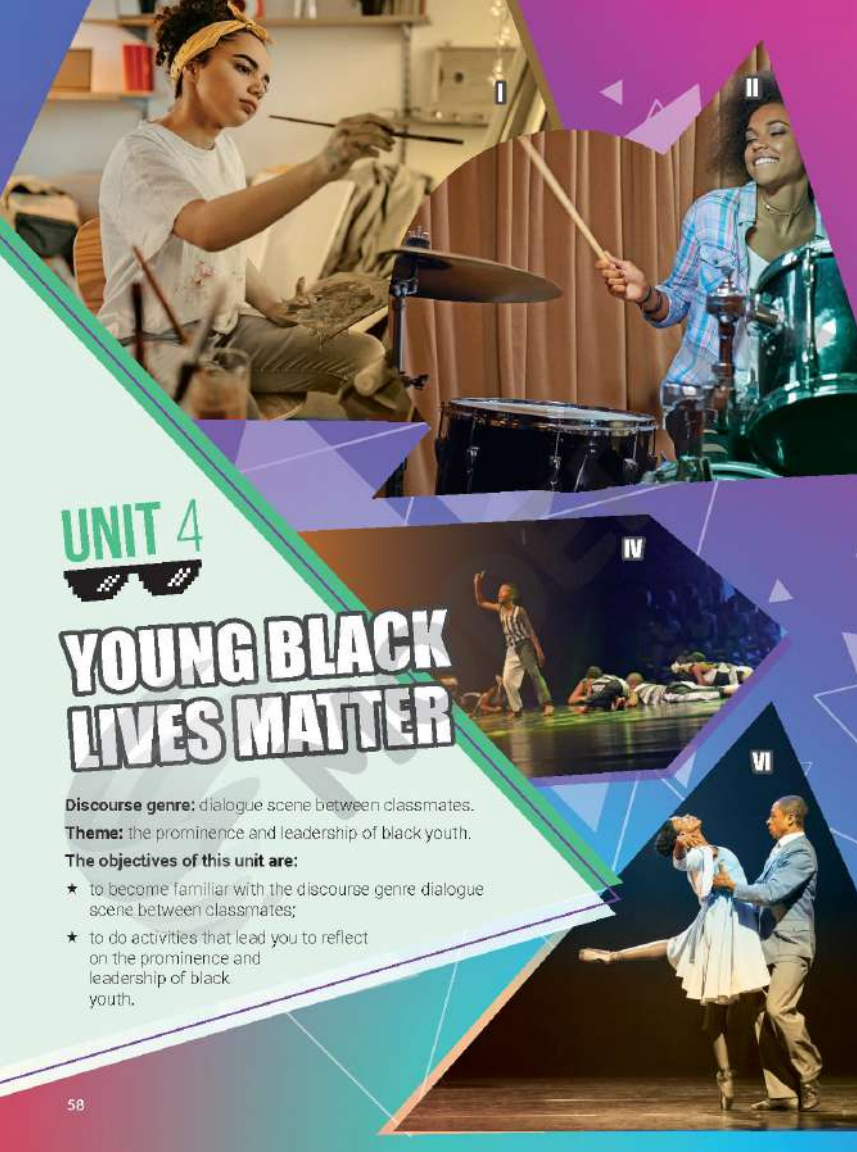
Com essa exclusão, os livros de Espanhol deixaram de ser produzidos, o que impede uma análise de materiais mais recentes da língua. Por outro lado, os livros de Inglês seguiram sendo atualizados. Cabe destacar que, recentemente, o Ministério da Educação enviou à Casa Civil uma minuta de Projeto de Lei que indica o retorno da oferta da Língua Espanhola como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio. Porém, até o momento de produção deste capítulo, não houve nenhum avanço sobre editais para novos livros didáticos da disciplina no PNLD.

Sendo assim, se torna injusta a proposta de comparar livros de Língua Inglesa com os de Língua Espanhola. Os LDs de inglês mais recentes foram aprovados no PNLD 2022, já os últimos livros de espanhol foram aprovados no PNLD 2018. Uma lacuna de quatro anos pode gerar muitas diferenças no modo de produzir tais materiais, pois o debate racial que ocorria em 2018, não possuía a mesma força e o mesmo impacto da luta antirracista de 2022. Ainda precisamos avançar em muitos aspectos desse debate, porém é possível perceber avanços significativos nos últimos anos.

A imagem a seguir representa a página de abertura da Unidade 4, intitulada *Young Black Lives Matter* (Jovens Vidas Negras Importam), selecionada no volume único do livro *Moderna Plus*, de inglês para o Ensino Médio, de autoria de Ricardo Luiz Teixeira de Almeida, publicado pela Editora Moderna em 2020.

Nessa unidade, focada no gênero discursivo cena de diálogo entre colegas de classe, o tema transversal é a proeminência e liderança de jovens negros. Os textos e atividades ao longo de toda a unidade apresentam autores negros e autoras negras, além de estimular reflexões sobre as posições que jovens negros ocupam no mundo.

Figura 1 - Página de abertura da Unidade 4



UNIT 4


YOUNG BLACK LIVES MATTER

Discourse genre: dialogue scene between classmates.
Theme: the prominence and leadership of black youth.
The objectives of this unit are:

- ★ to become familiar with the discourse genre dialogue scene between classmates;
- ★ to do activities that lead you to reflect on the prominence and leadership of black youth.

58

Fonte: Almeida (2020).

Portanto, apenas com esse exemplo, é possível afirmar que esse livro se preocupa com o antirracismo e o com o combate ao epistemicídio, o que também pode ser encontrado em livros de

Espanhol do PNLD 2018, como apresento nas análises de minha dissertação (Coelho, 2022). Porém, trata-se de uma unidade inteira baseada em um movimento de luta social que explodiu em todo o mundo com a morte de George Floyd² em 2020. Ainda que este movimento tenha surgido por volta de 2013 nos Estados Unidos para pedir justiça por mortes de negros e negras inocentes causadas por ações violentas da polícia estadunidense, foi a morte de Floyd que o trouxe com força ao debate popular e a frase “Vidas Negras Importam” passou a ser repetida em diversas partes do mundo.

Desse modo, comparar este livro de inglês do PNLD 2022 com os livros de espanhol do PNLD 2018 será uma comparação injusta porque os elementos extraverbais relacionados à produção são diferentes, ou seja, tratam de materiais produzidos em diferentes contextos sócio-históricos.

Considerações finais

As reflexões apresentadas neste capítulo mostram que, por meio dessa pesquisa de doutorado em andamento, será possível, assim como no mestrado, reforçar a contribuição dos livros didáticos de línguas adicionais na formação de cidadãos críticos e humanizados atentos aos efeitos do racismo na construção social e cultural em diferentes lugares do mundo.

Estimular a consciência crítica a respeito de diversos problemas sociais é mais que urgente, pois, no caso dos problemas raciais, ainda presenciamos casos de racismo no Brasil e no mundo com muita frequência. Por isso, é importante promover práticas antirracistas em nossas aulas e nos materiais didáticos que produzimos.

² Em 2020, George Floyd, um homem negro estadunidense, foi assassinado por um policial branco que ficou por mais de 8 minutos com o joelho sobre seu pescoço enquanto ele estava algemado e deitado no chão. (Disponível em <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml> Acesso em: 25 de jan. 2024)

Cabe ainda destacar que a responsabilidade em estudar e debater temas relacionados ao racismo não deve ser depositada apenas em pessoas negras. Pesquisadores negros e pesquisadoras negras podem escrever e falar sobre temas diversos, assim como atuar em diferentes áreas do conhecimento. Do mesmo modo, pesquisadores brancos e pesquisadoras brancas podem e devem estudar sobre o racismo, mesmo que seja por perspectivas distintas, já que possuímos “lugares de fala” diferentes (Ribeiro, 2019).

Em suma, é fundamental que as práticas antirracistas façam parte do processo de ensino-aprendizagem de discentes nos diferentes cantos do Brasil. Somente assim conseguiremos diminuir os efeitos do racismo em nossa sociedade por meio de uma educação antirracista.

Referências

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, C. T. *Livros didáticos de espanhol na década de 1940: concepção de língua e concepção do ensino da escrita*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói, 2019.

ALMEIDA, R. L. T. de. *Moderna Plus: inglês/Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

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

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 833-841, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de

Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

CARNEIRO, A. S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

CHOPPIN, A. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa, v.30, n.3, set./dez. 2004, p. 549-566.

COELHO, D. *Pretunhol: representação negra em livros didáticos de espanhol*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói, 2022.

OLIVEIRA, I. A situação atual da Escola Básica em face à igualdade racial. *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre*

o Negro na Sociedade Brasileira, FEUFF, n. 9, dez. 2007. Rio de Janeiro/Niterói: EdUFF/Quartet, 2007.

RIBEIRO, D. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019a.

SILVA, A. F. L.; SILVA, G. M. B. “Falando a voz dos nossos desejos”: os sentidos da representatividade e do lugar de fala na ação política das mulheres negras. *Revista Eletrônica Interações Sociais – REIS*, Rio Grande, n. 1, 2019.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

O (DES)DIZER MERITOCRÁTICO: EFEITOS DE DESMENTIDO NO DISCURSO EMPRESARIAL NA/DA MÍDIA

Eber Fernandes de Almeida Júnior¹

Introdução

Discursivamente, a meritocracia é efeito de uma relação de forças sob um modo de produção econômico que justifica o fazer individual como início (*vontade*), meio (*basta querer*) e fim (*mérito*), esquecendo-se da natureza social tanto do trabalho quanto do próprio “indivíduo” – a indivisibilidade imaginária do sujeito meritocrático ante um Outro que se apaga. A mídia, atualmente, tem servido de palco para apregoar dizeres meritocráticos e o discurso empresarial, seu porta-voz. Assim, com base na Análise de Discurso Materialista, esse trabalho apresenta os frutos da Dissertação de Mestrado intitulada *O (des)dizer meritocrático: o funcionamento cínico do discurso empresarial em dizeres na mídia*, que teve por objetivo compreender a constituição do sujeito meritocrático de um discurso cínico na contemporaneidade.

Os efeitos ideológicos dessa figura interpelativa da meritocracia serão desnaturalizados a partir dos objetos discursivos *trabalho, trabalhador, política, político e empresa*, constituídos por meio de nosso *corpus*: dizeres de Luciano Hang, sócio majoritário da Havan S/A, em entrevistas concedidas pelo empresário ao *The Noite*, no dia 11 de dezembro de 2018, e à *Jovem Pan News*, no dia 27 de abril de 2020. A segunda entrevista se

¹ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PosLing-UFF), sob orientação da Profa. Dra. Silmara Dela Silva, na linha de pesquisa 2 do Posling (UFF). Bolsista CAPES. E-mail: eberjunior@id.uff.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1339-2328>.

distingue por sua realização em meio à pandemia da Covid-19 e pela alternância da figura interlocutiva na entrevista (primeiro, um humorista; depois, um comentarista de eventos). Porém, ambas são atravessadas pela reforma trabalhista de 2017 como condição de produção do discurso enquanto efeito de sentidos entre locutores (Pêcheux, 2010 [1969]).

Com a Lei nº 13. 429/2017, viabilizou-se a terceirização, e com o Projeto de Lei nº 6. 878/2016, que deslizou para a referida lei, após a posse de Michel Temer (PMDB) como presidente, intensificou-se um processo não apenas de pulverização dos direitos trabalhistas, mas uma desaprovação de posturas políticas não alinhadas com os interesses do mundo corporativo, contemporaneamente denominados de neoliberalismo, que é

em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro [...]. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas (Harvey, 2011 [2005], p. 12).

Com isso, há um processo de intensificação do reconhecimento da mercadoria como forma de laço social – individualizada, não se sabe as condições de produção do pão, do café, do instrumento musical, da água, etc., mas compra-se; o mesmo para o trabalho, silenciando-se seu caráter social em nome da autonomia do sujeito. O empresariado passa a responder à *Lei subsidiariamente* quanto às condições de trabalho do *terceirizado*, pode contratar forças produtivas pela eventualidade da prestação

de serviços e vê nesse processo de pulverização a geração ou oportunidade de empregos (*trabalho*). Na Reforma de 2017, então, alinhada aos interesses da classe empresarial, o *trabalhador* assume forma elíptica, isto é, não se marca como designação uma única vez no texto jurídico, cujo funcionamento é estabilizar um gesto reativo em relação à luta por direitos da classe trabalhadora:

A (não) designação *trabalhador* numa Reforma Trabalhista produz o efeito de sentido de apagamento de sua historicidade, das lutas e conquistas de uma posição desigual, que por essa mesma razão precisa lutar por seus direitos frente ao *patrão*. Nesta situação discursiva, todas as demais expressões ditas para significar os *sujeitos do trabalho* apagam necessariamente o sentido possível, mas indesejável, da designação *trabalhador*. Mostra que não há interesse, nem seria adequado neste momento sócio-histórico e político, relevar a força e importância dos *sujeitos do trabalho*, o que poderia levar à identificação destes como classe trabalhadora (Amaral, 2022, p. 145, itálicos da autora).

Essa forma de *não-dizer* sobre o *trabalhador*, alinhada ao capital, põe em funcionamento na formulação da Reforma um mecanismo de denegação do *trabalho* como injunção à existência material de uma classe, que vive para e do trabalho, pela ideologia dominante, representativa da classe que vive do trabalho, sem produzi-lo, comprando-o. Essa lógica aproxima o neoliberalismo do cinismo, conforme Baldini:

enquanto forma de estruturação social e subjetiva na contemporaneidade. Nenhum apelo aos belos ideais burgueses da Liberdade, Igualdade e Fraternidade, nem mesmo uma aceitação mais humilde do Estado de Bem-Estar como meta a ser atingida, o que se vê hoje é uma relação, de certo modo harmônica, entre dizeres em que ninguém acredita e a onipotência do capital (Baldini, 2012, p. 106).

Os dizeres da Reforma, assim, entrariam no rol de formulações possíveis por tal mecanismo discursivo-ideológico: *sabe-se não-dizer*

do trabalhador, mas, mesmo assim, diz-se de (mais) trabalho. Este se evidencia no discurso neoliberal como oportunidade e benefício. O trabalhador é assujeitado à imagem do empreendedor, que independe do assistencialismo do “Estado de Bem-Estar” e dos supostos direitos universais do homem, “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. O cinismo demarca-se em dizeres que materializam esse efeito de harmonia entre Capital e trabalho pelo

desmentido fetichista [que] é um mecanismo que permite dizer sim e não ao mesmo tempo, ‘a saber bem que é preciso aceitar a perda, mas mesmo assim recusar a consentir nisso’, fórmula que pode ser resumida no ‘*sei bem, mas mesmo assim*’ e que pode ser estendida ao funcionamento cínico do discurso (Baldini, 2012, p. 109, grifo nosso).

O funcionamento cínico do discurso mantém uma relação contraditória particular com relação à crítica: admite-se que certo saber não é verdadeiro ou verossímil, mas insiste-se em manter a ilusão que produz essa inverdade ou inverossimilhança. Não faltam casos em que o cinismo se afigura “como um tipo das massas: um caráter social medíocre na superestrutura elevada” (Sloterdijk, 2012 [1983], p. 32): políticos de carreira que se fazem passar por *outsiders* da política, que se fazem passar por “gente como a gente” em performances que revelam a imagem grotesca que a elite faz das massas; empresários que se fazem passar por trabalhadores, trabalhadores que se identificam como empresários. Logo,

Além dos *bons* e *maus* sujeitos, e ainda dos que *se desidentificam*, teríamos a forma cínica de pertencimento de um sujeito à formação discursiva: um certo modo de relação com o saber, em que o sujeito não se filia diretamente, nem se desfilia, mas permanece no horizonte de uma *tomada de posição desengajada*, ou de uma subjetivação assumida apenas para ser parodiada (Baldini, 2012, p. 111, grifo nosso).

O discurso se caracteriza como tomada de posição ideológica em uma formação discursiva, definida por Pêcheux (2014 [1975])

como aquilo que pode e deve ser dito em certas condições de produção, como determinação do processo que produz o “efeito de sentido como relação de possibilidade de substituição entre elementos (palavras, expressões, proposições) no interior de uma formação discursiva dada” (Pêcheux, 2014 [1975], p. 151). As mesmas palavras serão outras em diferentes posições ideológicas e diferentes palavras serão a mesma em uma posição ideológica a depender da determinação conjuntural. Logo, a língua não centraliza ou internaliza, muito menos integraliza, a semântica; ela é base para multifacetados processos discursivos produzidos por determinações históricas de inscrição-filiação. O bom sujeito atesta os efeitos da formação discursiva que o interpela, isto é, o constitui; o mau-sujeito, contesta; o desidentificado, se afugenta; o cínico, desengaja, tanto na identificação como na formação do “consenso intersubjetivo” - o consenso opressivamente construído.

Essas modalidades de identificação se relacionam pelo mecanismo ideológico de constituição do sujeito capitalista, quando tratamos de trabalhar simbolicamente as ideologias meritocráticas. E no capitalismo,

a crença de que o pobre pode ascender socialmente por intermédio do trabalho duro é uma ideia fantasiosa que integra um imaginário específico sobre o trabalho. Fraseologias deste tipo a) *ocultam* o fato de que a riqueza está ligada ao acúmulo de capital e à propriedade [privada] dos meios de produção; b) *invertem* a relação de determinação por meio da responsabilização do sujeito pela ascensão econômica; c) *naturalizam* um processo que é histórico e cultural; d) *defendem* a conservação de um estado de coisas, seu *status quo*; e, finalmente, e) *apresentam como universal* algo que é particular ao sistema capitalista (Costa; Dorneles; Oliveira, 2020, p. 141).

Algumas das imagens legadas por tal ideologia: não há pobreza socioeconômica, mas de “espírito” e “vontade”; a propriedade que priva é ocultada pelo sujeito na ilusão da autonomia, em que ele se priva de ascender socialmente; as apreensões fenomenológicas do saber, sentir, gostar, dizer etc., não

passam de *evidências* para um sujeito que refém da crença de ver-se como origem de tais apreensões; minimiza qualquer tomada de posição política que transforme as condições reais da existência social; o (neo)liberalismo é universalizado como sistema de valores, quando representa os interesses práticos de uma classe; por fim, não há classes. Eis a forma-sujeito, efeito das condições materiais de tornar-se sujeito no capitalismo:

A ideia de um sujeito livre acompanha-se assim da ideia de uma determinação global matemática da sociedade em seu conjunto (e sub-repticiamente, em cada um de seus representantes). Tenta-se assim substituir a subordinação do homem ao discurso religioso por uma subordinação menos visível e mais insidiosa, pois insiste precisamente na ideia de um sujeito livre e não determinado quanto a suas escolhas (Haroche, 1992 [1984], p. 183).

A “ideia” de um sujeito “livre”, isto é, individualizado como elemento isolado, é compatível com o jogo formal dos números da economia e das letras do jurídico: abstrações que significam, antes de tudo, abstrair das condições materiais do trabalho e da política aquilo que assegura a exploração e o lucro, a repressão e a propriedade privativa.

Análises

A seguir, mostro as análises do *corpus*, na produção de efeitos para a meritocracia, considerando que

o discurso meritocrático da/na mídia possui uma especificidade que caracteriza o escopo de nossa pesquisa: o lugar do sujeito de sucesso, no caso, ‘empresário de sucesso’. Aquele que incorpora esta figura é revestido de uma autoridade ao falar de sua biografia (‘como me tornei o que sou’), pedagogia (‘como se tornar o que sou’) e ânsias (‘o que impede o sucesso, o que se deve temer’) (Almeida Júnior, 2023, p. 12).

Os efeitos de uma narrativa biográfica são atravessados por lugares comuns que podemos pensar em termos de formação discursiva. Porém, é preciso não considerar a heterogeneidade dos dizeres meritocráticos, que, por um lado, inscrevem-se numa ideologia neoliberal, e, por outro, (des)consideram uma ideologia liberal-igualitária que se respalda na imagem reautorizada do Estado como figura assistencialista:

Assim, para o liberalismo igualitário, seria necessário ajustar as condições desvantajosas de uns para com outros a partir dos resultados dos vencedores, apaziguando, no fim, os pontos de partida discrepantes e injustos entre eles – ‘se todos partissem de uma posição igual... o mérito seria nosso’; para o neoliberalismo, aqueles que estão em situação desvantajosa devem se ajustar a quaisquer condições, pois o que é justo é o Direito e o indivíduo é responsável pelas consequências sejam quais forem – ‘se todos quisessem... o mérito seria de cada um’ (Almeida Júnior, 2023, p. 14).

Damos, assim, entrada analítica inicial pela caracterização de uma posição ideológica neoliberal e outra, liberal-igualitária: ambas, justificadoras do modo de produção capitalista, uma vez que a evidência capitalista é fundamental no discurso empresarial se mantém, isto é, a *competição*. Assim, denominamos discurso empresarial a inscrição das formulações do sujeito meritocrático em uma formação discursiva, que contém os elementos interdiscursivos de contraposição a um discurso-outro. Quando relacionamos o conflito de formações discursivas que materializam evidências antagônicas na disputa por sentidos, tratamos de nomear efeitos de dissentido (digo-dizemos x, ele(s) dizem y). Quando o discurso empresarial nega de si os elementos que caracterizam seu assujeitamento à formação discursiva que o domina, tratamos de nomear efeitos de desmentido (eu sei que não digo ou devo dizer x, mas mesmo assim x). Essas formas de caracterizar o conflito ideológico entre posições divergentes ou dentro de uma posição ideológica é tributário do trabalho de Freda Indursky (2012) acerca da negação discursiva em oposição à negação linguística: enquanto esta

é constitutiva de sentenças, a outra constitui redes interdiscursivas de dominação-contradição-resistência. A *negação polêmica* é efeito dos dissensos entre posições antagônicas, a *denegação discursiva* é a rejeição de um efeito repetível em determinada formação discursiva, mas apenas em razão das condições de produção não tornarem possíveis tal repetição ou paráfrase.

Procuramos demonstrar os efeitos de dissentido produzidos pela polêmica entre diferentes posições ideológicas (antagônicas) marcadas no discurso empresarial. No discurso empresarial é produzido efeitos para aquilo que se diz a partir de um discurso outro, contra o qual o antagonismo se marca nas evidências que configuram e dominam o discurso do sujeito empresarial. Assim, o quadro a seguir sintetiza as relações interdiscursivas entre formações discursivas divergentes inscritas nos recortes que constituíram o *corpus* da supramencionada dissertação. D1 designa o discurso denominado empresarial e D2, o discurso-outro. O mecanismo que projeta imagens para os interlocutores imaginários se configura numa oposição entre um *nós* e um *eles*: oposição entre antagonistas, divergentes, inimigos? Que efeitos dessa relação inviabilizam o dizer do outro?

Quadro 1 - Efeitos de dissentido

EFEITOS DE DISSENTIDO PARA O DISCURSO-OUTRO (D2) NO DISCURSO EMPRESARIAL (D1)	
Intradiscurso de D1 (Nós)	Elementos de refutação atribuídos à D2 (Eles)
Somos <u>otimistas que gostam de trabalhar</u> ; Entendemos de economia; A crise na <u>economia é maior</u> do que na saúde; A <u>competência</u> é feita de <u>generalistas</u> ; Acreditamos <u>no capitalismo</u> ; Somos capitalistas; Somos patriotas <u>a favor do Brasil</u> ;	São <u>pessimistas que não gostam de trabalhar</u> ; Não entendem <u>nada de economia</u> ; A crise na <u>saúde é maior</u> do que na economia; A <u>incompetência</u> é feita de <u>especialistas</u> ; Defendem <u>o comunismo</u> ; Eles são comunistas;

<p>Defendemos o <u>empresário empreendedor</u>;</p> <p>Falamos em <u>empreendedorismo</u>;</p> <p>Estamos com <u>a verdade do politicamente incorreto</u>;</p> <p>Acreditamos no <u>nosso potencial para fazer algo pelo Brasil</u>.</p>	<p>Eles são esquerdistas que jogam <u>contra o Brasil</u>;</p> <p>Querem matar a essência do empreendedor;</p> <p>Eles falam em <u>desemprego</u>;</p> <p>Defendem o <u>politicamente correto</u>;</p> <p>Não acreditam na <u>possibilidade de alguém fazer algo</u>.</p>
--	---

Fonte: Adaptação de Almeida Júnior (2023).

Em D1, temos as evidências de um *nós* “otimistas”, “competentes”, “capitalistas”, “a favor do Brasil”, “empresários empreendedores”, “politicamente incorretos”, “que acreditam no Brasil”. Tais predicções parafraseiam o efeito de fazer por merecer, em oposição aos que não fazem por merecer: *eles* “pessimistas”, que “não entendem de economia”, “incompetentes”, “comunistas”, “contra o Brasil” e, até “desempregados”. Atualiza-se uma rede de sentidos que aquele que não se identifica como empreendedor é um pessimista, um comunista e um incompetente, parafraseando “desemprego” por falta de vontade.

Nas condições políticas de 2018, o D1 alinha-se ao discurso neoliberal do governo de Jair Messias Bolsonaro (à época, do Partido Social Liberal - PSL), que parafraseava economicismo por patriotismo e alocava na geografia ideológica quase toda posição política não característica de extrema-direita como “esquerda”, mesmo posições de centro e direita. Isso faz com que o sujeito de D2 seja alçado à condição de inimigo, embuste, fardo, avessos à meritocracia como pedagogia e política neoliberal de governo: “não acreditam na possibilidade de alguém fazer algo”. Esse alguém seria Luciano Hang, Bolsonaro, um empresário?

O pré-construído da maioria dessas formulações é: *qualquer um pode, não importa quando e onde*. Abstraído das condições desiguais de vida socioeconômica, esse formalismo tipicamente jurídico e grosseiramente economicista inscreve D1 em uma formação discursiva neoliberal. O *trabalho*, assim, é um empreendimento e

aceno ao país; o *trabalhador*, não existe, só o empreendedor; a *política*, um jogo tecnicista que privilegia a acumulação de capital sobre a (sobre)vida: “a crise na economia é maior do que na saúde”, que produz efeitos de descrédito para a luta contra uma pandemia letal; o *político*, um incompetente quando não dá primazia à “economia”; a *empresa*, lugar para começar o *sucesso* como narrativa de justificação das relações de trabalho, meio para se inscrever no ideal meritocrático, que impõe a constituição do trabalhador como “beneficiado” e do burguês, como “benfeitor”.

A seguir, o quadro que sintetiza os efeitos de desmentido no *corpus*:

Quadro 2 - Efeitos de desmentido

EFEITOS DE DESMENTIDO DO DISCURSO EMPRESARIAL (D1)	
Eu sei que:	mas...
Qualquer <u>um</u> pode, não importa o quê	o (trabalhador) <u>desempregado</u> não pode...
Qualquer <u>um</u> pode, não importa o quê	mas <u>pessimistas</u> e <u>péssimos</u> políticos não o querem...
Não é uma <u>questão de dinheiro</u> (secundário)	é sobre <u>fazer mais dinheiro</u> ...
Políticos são <u>corruptos</u> e <u>incompetentes</u>	<u>Bolsonaro é diferenciado</u> ...
Luciano Hang é um <u>empresário bem sucedido</u>	no Brasil não tem <u>capitalismo de verdade</u> ...
Somos <u>empreendedores colaboradores</u>	(trabalhadores) foram <u>desempregados</u> ...
<u>Acumula-se</u> capital pela Havan	Hang <u>não tira</u> um centavo da empresa para viver...
Gastam-se <u>máquinas</u> até a sua obsolescência	leva-se para <u>pessoas</u> a cultura de trabalhar, trabalhar, trabalhar

Fonte: Adaptação de Almeida Júnior (2023).

Vê-se que, em condições de poder/dever dizer, um curto-circuito toma o processo enunciativo: todos podem, mas nem todos; não é sobre dinheiro (intervenção moralizante), mas é sobre mais dinheiro (acumulação de capital); todos políticos são corruptos, não aquele específico, dentre outros. D1 sustenta-se numa assimilação de críticas do discurso-outro (D2) e as assimila, produzindo um efeito de neutralidade.

Se nas condições do capitalismo o trabalho é condicionado no maquinismo, tendo, assim, a máquina como competidora, que derivas sombrias emergem da indiferença em enunciar que “Gastam-se *máquinas* até a sua obsolescência” em paráfrase com “trabalhem, enquanto eles dormem” ou “eu trabalho 24 horas na empresa”?

Considerações finais

Das inquietações que conduziram à pesquisa de mestrado apresentada, algumas se fazem presentes e atualizadas: o cinismo seria um mecanismo característico da ideologia neoliberal, mas também se impregna nas práticas de resistência? Trabalhar o simbólico do trabalho na formação social capitalista demanda que aponte as condições estruturais do trabalho; estas, quando maquinais, fazem investir o interesse sobre a apropriação das tecnologias em sentido amplo pelo neoliberalismo, então, em que medida as condições técnico-ideológicas do discurso produzem efeitos?

A artimanha de perverter aquilo que se diz sem convicção demonstra que qualquer dito pode ser dito a depender das condições do discurso: sendo a mercadoria o principal condicionante da/na mídia, qualquer dito pode ser dito como qualquer um pode vender sua força de trabalho na confusão entre “investimento” e exploração.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, E. F. *O (des)dizer meritocrático: o funcionamento cínico do discurso empresarial em dizeres na mídia*. 2023. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

BALDINI, L. J. S. Discurso e cinismo. In: MARIANI, B.; MEDEIROS, V. (org.). *Discurso e...*. Rio de Janeiro, 7Letras/Faperj, 2012, p. 103-112.

COSTA, I; DORNELES, E. F; OLIVEIRA, A. S. Ideologia. In: LEANDRO-FERREIRA, M. C. (org.). *Glossário de termos do discurso: edição ampliada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 139-146.

HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. Trad. Eni Orlandi com a colaboração de Freda Indurky e Marise Manoel. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 1992 [1984].

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 2. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2011 [2005].

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). Trad. Eni Puccinelli Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997 [1969], p. 59-158.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1975].

INDURSKY, F. Polêmica e denegação: dois funcionamentos enunciativos da negação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 19, p. 117-122, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636829>.

Acesso em: 7 jan. 2023.

DISCURSO DO *DISCURSO*, OU EFEITOS DE SENTIDO DO PRONUNCIAMENTO SOBRE A PRIMEIRA BIBLIOTECA PÚBLICA “BRASILEIRA”

Gustavo José Pinheiro¹

Introdução

No dia 4 de agosto de 1811, o coronel Pedro Gomes Ferrão Castello Branco (doravante P.G.F.C.B.) fez o pronunciamento² de abertura da primeira biblioteca³ pública em solo brasileiro, na então capitania da Bahia, em Salvador, para ser mais exato. Em sua fala, muitos dizeres foram atribuídos à(s) biblioteca(s)⁴ e o que ela(s) deveria(m) ser e ter, quais seriam suas propostas e mesmo a quem ela(s) (não) deveria(m) pertencer.

Tomando como base teórico-metodológica a Análise de Discurso materialista (doravante AD), neste texto propomos analisar o discurso proferido por P.G.F.C.B. na abertura da biblioteca em questão. Fazendo uso do aparato teórico de que

¹ Mestrando no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, graduando de licenciatura em Letras Português/Italiano e graduado em Sociologia (Bacharel) pela mesma instituição. É bolsista de Mestrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. É voluntário no projeto PIBIC “História discursiva dos livros: títulos e colofões” (CNPq). Possui interesse nas áreas de Linguística Cultural, Antropologia Cultural, Análise de Discurso materialista, História das Ideias Linguísticas, História dos Livros, Semiótica francesa e Currículo. E-mail: gustavopinheiro@id.uff.br.

² O discurso completo encontra-se disponível no site do Arquivo Nacional, pelo Fundo Gabinete de D. João IV. BR_RJANRIO_U1_0_0_0116_001.

³ Não focaremos na oscilação entre os nomes “biblioteca” e “livraria”, que funcionavam como sinônimos à época.

⁴ Nesse ponto nos referimos também no plural uma vez que, para falar da nova, é preciso falar das antigas: não há atualização do dizer sem retorno a uma memória.

dispomos, perguntamo-nos: quais efeitos de sentido podem ser apreendidos dos ditos e não-ditos por ele? A que(m) servia imaginariamente (um)a biblioteca?

Traçamos três momentos neste trabalho: começamos com a reflexão do que temos pensado sobre a discursivização das bibliotecas. Passamos em seguida para a primeira análise, que se debruça sobre o uso de preposições (e como isso nos leva a pensar sobre o brasileiro, o brasílico e o brasiliano). Por fim, analisamos o uso dos termos “civilização” e “bárbaros” (e variantes deles) no pronunciamento.

Sobre como discursivizar uma biblioteca

Iniciamos o trabalho com algumas reflexões para esboçar o que vimos pensando sobre o que possa ser *discursivizar* uma biblioteca. Uma vez inscritos em um campo teórico de entremeio, lidamos, conseqüentemente, com a Linguística. Assim colocam Pêcheux e Fuchs:

Ele [o quadro epistemológico da AD] reside, a nosso ver, na articulação de três regiões do conhecimento científico: 1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; 2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; 3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (Pêcheux e Fuchs, (2014 [1975], p. 160).

Ainda, eles ressaltam que essas três regiões são atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade conforme à psicanálise (*ibidem*). Com essa citação, queremos dar ênfase à presença do linguístico para este trabalho, porque é (mas não só) pela língua (de onde trabalhamos também os mecanismos sintáticos) que podemos trabalhar a biblioteca como discurso.

Começamos recorrendo a Nunes (2006) e seu estudo sobre dicionários para nos ajudar nessa reflexão. Entenderemos que as

bibliotecas, assim como dicionários, são também objetos empíricos que funcionam e são construídos discursivamente, pois ambos são constituídos pela língua, certamente funcionando enquanto diferentes materializações da língua, cada um com suas especificidades. Entenderemos ainda que a relação do sujeito com a língua não será a mesma por conta da natureza-finalidade-funcionamento dessas distintas formas materiais⁵. A forma histórica e social que foi sendo construída desse e sobre esse objeto é diferente.

Entendemos que: “ver o dicionário como um discurso implica em desestabilizar aquilo que aparece como uma certitude e explicar os gestos de interpretação que subjazem às formulações dos verbetes” (*ibidem*, p. 11). Pensar a biblioteca como discurso é fazer, nos parece, uma leitura similar: é “sair” do lugar de objeto/lugar empírico, o qual outros campos do saber tomariam como “simples” espaço, e romper com o já-construído sobre ela para alcançar interpretações, sentidos outros, pensando aquilo que a compõe. E isso se faz pela língua.

Nos detenhamos brevemente em dois pontos a respeito da citação acima. Primeiro, chamamos atenção para o “desestabilizar aquilo que aparece como uma certitude” (*ibidem*). A *certeza sobre*. Pêcheux coloca que é pelo efeito ideológico que o sujeito consegue – digamos assim – simplesmente saber o que (se) é, isto é, consegue atribuir sentido a toda e qualquer existência⁶, inclusive poder saber quem ele realmente é⁷. Ele propõe: “é a ideologia que, através do “hábito” e do “uso”, está designando, ao mesmo tempo, o que é e o que deve ser” (Pêcheux, 2014 [1975], p. 146, itálicos do autor), acrescentando que:

⁵ Neste ponto, não entraremos em detalhes, mas nos referimos à visão das bibliotecas como instrumentos linguísticos. Para mais informações, ver Esteves, Pereira e Pinheiro (2022) e Esteves e Pinheiro (2023).

⁶ Pensando existência aqui como tudo que se é possível, capaz de criar e simbolizar pela língua.

⁷ Fazemos um paralelo à passagem “sob a *evidência* de que ‘eu sou realmente eu’ [...], há o processo da interpelação-identificação que *produz* o sujeito no lugar deixado vazio” (Pêcheux, 2014 [1975], p. 145, itálicos do autor).

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., as 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 chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados (*ibidem*).

Assim, um dicionário é um livro ou um conjunto de livros com definições das palavras de uma língua; uma biblioteca é um lugar de guardar livros e de estudar... A realidade⁸ fica óbvia e estanque, ou assim ela nos (a)parece. Mas é aí que queremos intervir com a desestabilização da certeza sobre o objeto. Primeiro, gostaríamos de ressaltar uma inquietação sobre o *ser* que tem ecoado a causa de nossos estudos. Dada a ideia do discurso como “palavra em movimento” (Orlandi, 2009 [1999], p. 15), não podemos trabalhar, assim pensamos, com a “imobilidade” dos sentidos: o sentido não está na palavra, ele é um *processo* (neste caso não só efeito) e que envolve o que entendemos como condições de produção (CP)⁹, o que envolve, necessariamente, a língua, a história, o sujeito. Segundo, entendemos a obviedade relacionada com o *ser*: o óbvio vem como efeito e porque assim ele “nos (a)parece”: o sentido já está dado, ou melhor, está construído e funcionando/circulando para o sujeito.

Agora, pensando o segundo ponto da citação, isto é, “explicar os gestos de interpretação que subjazem às formulações dos verbetes” (Nunes, 2006, p. 11), é preciso entender que, assim como o sentido dos verbetes vem de fora deles, entenderemos o mesmo no que diz respeito à biblioteca: há sujeitos e funcionamentos que fazem a biblioteca significar de um modo e não de outros. O que temos, então, são processos de significação desses objetos. Há,

⁸ Não esquecendo que essa noção possui outro entendimento para nós na AD. Ela é mais um *efeito* do que propriamente a realidade em si como é de costume pensar no senso comum ou por um viés sociológico. Falamos, no entanto, mas ainda assim a depender dos estudos, no Real da língua.

⁹ Entendendo esta noção sempre conforme Courtine (2014 [2009]), isto é, considerando o sujeito, a posição discursiva, a situação, o lugar discursivo, os Aparelhos Ideológicos e a conjuntura.

assim, sujeitos interpretantes que fazem uso da língua para significar a biblioteca, mas não deixando de esquecer que, na AD, entendemos que o sujeito *não* é fonte do sentido. Por isso, é preciso ressaltar aqui o que Haroche, Pêcheux e Henry definem primeiro como *formação ideológica*:

Falaremos de *formação ideológica* para caracterizar um elemento suscetível de intervir – como uma força confrontada a outras forças – na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado. Cada formação ideológica constitui desse modo um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem “individuais” e nem “universais”, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas em relação às outras (Haroche, Pêcheux e Henry, (2020 [1971]), p. 33-34, itálicos dos autores).

Temos, portanto, esse conjunto complexo de atitudes e representações intervindo *no* sujeito. Os autores ainda complementam escrevendo que:

as formações ideológicas assim definidas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas, que determinam 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.) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada (*ibidem*, p. 34, itálicos dos autores).

Logo, quando o sujeito significa algo, diz sobre algo, é sempre a partir de uma formação ideológica e uma formação discursiva. É assim que o sujeito, na AD, não é fonte dos sentidos ou dos dizeres. Na sua interpelação pela língua, sujeito e sentido se constituem juntos.

Ao defendermos que bibliotecas podem ser (e são!) discurso, entendemos que elas são construídas sócio-histórico e ideologicamente pelo linguístico numa relação que não prescinde da exterioridade política. Entendemos então que discursivizar as bibliotecas, portanto, seria (a) reconhecê-las como construídas pela

língua e (b) tentar compreender como elas são significadas no discurso. Mesmo os espaços físicos são construídos pela língua, e em diversas manifestações para além do sentido naturalizado ao seu significante: há o escrito, o falado, o pintado etc. Entender a biblioteca como discurso é pensá-la como objeto atravessado pelo linguístico – da/na Linguística – que possui suas CP, sua historicidade, que é afetada pela ideologia, por elementos que a atravessam, a constituem.

Acrescentamos o que já iniciamos em Esteves, Pereira e Pinheiro (2022) sobre as bibliotecas pensadas discursivamente. No estudo em questão, abordamos que instituições já eram estudadas como discurso, conforme propunha Mariani (1998, p. 70-71 *apud* Esteves, Pereira, Pinheiro, 2022, p. 44), mas propomos trabalhar com a noção de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) segundo Althusser (1980 [1970]). Isso porque, se pensarmos as bibliotecas como discurso, não o poderemos fazer sem o ideológico:

Na esteira da proposta de Mariani, devemos pensar no investimento linguageiro que uma instituição recebeu ao longo de sua história, no constante batimento com o funcionamento ideológico. Discursivamente, podemos pensar as instituições como os lugares empíricos de concretização dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) (Esteves; Pereira; Pinheiro, 2022, p. 44).

Desse modo, retornamos ao trabalho de pensar as instituições como lugares empíricos que, quando dessuperficializados, passam a ser objetos do discurso.

A posse marcada pelo espaço: de “*da Bahia/do Brazil*” à ausência do *brasileiro*

Passemos agora para as análises de nosso material¹⁰. Começamos por algo encontrado na capa do documento e que em relação ao que encontramos na fala de P.G.F.C.B. causa já um estranhamento: duas preposições que podem ser lidas como posse.

Na capa do documento encontramos o título “Discurso recitado na abertura da livraria pública da Bahia no dia 4 de agosto de 1811 por seu autor P.G.F.C.”. Chamamos atenção para o uso de “*da Bahia*”, pois ele pode produzir, em nossa leitura, o efeito de posse. A biblioteca em questão acaba sendo não só *na*, por ela ocupar espaço físico, mas é gerado o efeito também de ser *da Bahia*. É certo que o sintagma “*da Bahia*” aparece indicando espaço, mas discursivamente observamos como pode haver também um deslize de sentido de lugar à posse. Esse ponto nos leva a algo semelhante sucedendo quando se fala dos habitantes:

SD1: “concorrendo com diversas circunstancias tambem favoraveis á Instrução dos Habitantes *do Brazil*”¹¹ (p. 3).

O habitante, assim, pode ser significado também como propriedade do país. O estranhamento se mantém quando analisamos a segunda (e última!) menção a eles (pois há os que são excluídos e nem mesmo nomeados) e que são significados novamente como propriedade:

¹⁰ O material que trazemos aqui (assim como este texto) faz parte de um conjunto maior que se encontra em construção. Trata-se do arquivo entendido conforme Pêcheux (2010 [1994]), montado para a minha dissertação de mestrado.

¹¹ Ressaltamos que todas as SDs (sequências discursivas) neste texto são retiradas da fala de P.G.F.C.B., presente no documento já mencionado. Optamos por manter a ortografia da época e qualquer possível erro na transcrição é por conta da dificuldade de leitura do documento digitalizado. Todos os itálicos nas SDs deste texto são nossos.

SD2: “... em que o Brazil tem sido sepultado. Animados de nobres sentimentos os *seus* habitantes se juntarão ao redor do Templo da Fama” (p. 8).

Quanto aos habitantes que não são considerados habitantes *do* Brasil, entramos em detalhes no próximo tópico, mas pensemos rapidamente quem são esses habitantes *do* Brasil aos quais cabem as instruções, que possuem nobres sentimentos e que se juntarão ao redor do templo da fama. Em algumas passagens do pronunciamento temos eles bem marcados. Notemos, em uma delas, que os habitantes *não são* simplesmente qualquer um *do* Brasil:

SD3: “...fez com que mais vivamente se sentisse a necessidade de huma Bibliothéca pública, onde *as Pessoas dadas ao Estudos das Sciencias por Curiosidade, ou Proffissão* podessem achar os Monumentos da Literatura Antiga, e Moderna” (p. 3).

Desse ponto partimos para um outro que nos capturou a atenção: onde está o que poderíamos chamar “brasileiro”? Pensar a nacionalidade exige alguns apontamentos sobre a história da palavra na língua, assim como exige pensar o próprio processo de formação da ideia de “nacionalidade” até o que hoje funciona na transparência da língua por “brasileiro”. Não daremos conta de fazer um apanhado histórico exaustivo (nem caberia aqui, além de não ser esse nosso objetivo), mas lembremos que as palavras possuem suas historicidades.

Tentamos algumas aproximações viáveis com Cabral e Mügge (2022)¹² já apontando que: “O termo brasileiro surge muito tempo depois da chegada dos portugueses. Usa-se, na própria língua portuguesa, o adjetivo pátrio ‘brasileiro’; contudo, em outros idiomas, encontra-se o seu equivalente como *brasiliano, brazilian, brasileño, brésilien*” (p. 215, itálicos dos autores). Lembremos, no entanto, que a língua não é um rótulo da realidade e nem há

¹² Uma outra leitura sobre essa questão, seguindo outras referências, será desenvolvida em minha dissertação de mestrado.

equivalência direta entre todos os termos das línguas. O que entra em jogo aqui é o processo sócio-histórico e ideológico de significação das palavras. Assim, os autores apresentam (e aqui trazemos resumidamente) três possibilidades para o significado de “brasileiro”. A primeira estaria ligada à ideia de trabalho, já que o sufixo *-eiro/-eira* funciona para profissão (p. ex. padeiro, caseiro etc.), a segunda ideia se liga ao contexto de viagem com certas características, e a terceira ideia está ligada também à questão do trabalho, mas não da mesma forma que a primeira. Escrevem eles:

A palavra ‘brasileiro’, portanto, que, nas primeiras décadas de colonização, fez referência a uma atividade industriosa, ou a uma pessoa que faz uma espécie de jornada do herói em um contexto de colonização, ou que, no período da exploração da cana-de-açúcar, que, posteriormente retorna com uma riqueza, produzida pelo suor e dor de pessoas escravizadas, evidencia uma relação com a identidade e cultura do trabalho no Brasil (Cabral; Mügge, 2022, p. 223).

Por conta do que foi trazido, outro incômodo nos vem: por que o pronunciamento não faz sequer uma escolha lexical para designar esse sujeito do Brasil, essas “Pessoas dadas ao Estudos das Sciencias por Curiosidade, ou Proffissão”, esses “seus habitantes”? Faltam certas nacionalidades¹³ no pronunciamento, como o próprio “brasiliano” ou “brasílico”. Trazem os autores que: “o uso de “brasílico” faz referência apenas aos indígenas brasileiros ou àquilo que é próprio das culturas autóctones, de sua arte e de suas línguas”. (*ibidem*, p. 218). Tal fato se atesta quando, no século XVIII, já tínhamos o dicionário de *língua portuguesa*, como o de Antônio de Moraes Silva, o “*Diccionario da lingua portugueza* composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e acrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro”¹⁴, de 1789, e também duas obras do século XVII, o *Arte da lingva brasilica*, de Luiz

¹³ Esse ponto será elaborado em minha futura dissertação de mestrado.

¹⁴ Material disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5412>>. Acesso em: 31 dez. 2023.

Figueira¹⁵, e o *Arte de grammatica da lingua brasilica da nasçam Kiriri*, de Mamiani Della Rovere & Lodovico Vincenzo¹⁶. E o que as duas “Artes” nos mostram é que essa língua dita “brasílica” se resumia às línguas indígenas¹⁷. Portanto, só quem poderia ser brasílico eram aqueles que já estavam aqui antes da invasão portuguesa.

Dos “civilizados” aos “bárbaros” que aqui *ainda* habitam

A palavra¹⁸ “habitantes” já apareceu no que viemos discutindo até o momento, mas nos detemos agora mais a fundo sobre uma segunda e uma outra que aparece com ela. Queremos com isso analisar os efeitos de sentido que podem ser depreendidos da presença de “civilizados” e “bárbaros” no pronunciamento, bem como de suas variações, tendo a biblioteca como tema central, lembremos. Disso, buscamos chegar ao que estamos entendendo como os sujeitos não nomeados, silenciados: uma das partes desses habitantes que não pertencem ao espaço das bibliotecas, certamente. E, lidando com a questão do nome, do nomear, é preciso recorrer a algum estudo sobre designação.

Para nos ajudar com isso, fazemos uma aproximação¹⁹ aqui com o estudo da *Semântica do Acontecimento*, como faz Guimarães (2004)²⁰ sobre a palavra “civilização”. Para ele, a designação de um nome é “sua significação enquanto algo próprio das relações de linguagem e também, e por isso mesmo, enquanto uma relação

¹⁵ Material disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4887>>. Acesso em: 31 dez. 2023.

¹⁶ Material disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/7692>>. Acesso em: 31 dez. 2023.

¹⁷ No texto de E. Guimarães (2004) tomado mais à frente, encontramos o termo “aborígene brasílico”.

¹⁸ Por vezes, na AD, lidamos mais com o termo *significante* que com o termo *palavra*. Aqui, vamos tentar entendê-las aproximadamente.

¹⁹ Importante pontuar que só nos aproximamos, pois não faremos o esquema final da análise como faz o autor no seu texto. Fazemos as análises conforme na AD.

²⁰ Cabe registrar aqui um agradecimento enorme à Angela Corrêa Ferreira Baalbaki pela indicação dessa leitura.

simbólica exposta ao real, enquanto uma relação tomada na história” (*ibidem*, p. 128). Assim, reiteramos o papel da história na intervenção dos processos de sentido na língua conforme trabalhamos na AD. Ainda, acrescenta o autor: “É preciso pensar as palavras nas suas relações com outras palavras. E neste aspecto é preciso recusar, pela própria posição da semântica em geral, as relações etimológicas²¹ e assim “famílias” de cognatos” (*ibidem*, p. 129). Outro ponto – não excludente – que tentamos aproximar aqui é sua forma de análise:

qual é a nossa unidade de análise? Em princípio se poderia pensar que é a palavra. Mas não é o caso. Para nós a unidade de análise é o enunciado em que funcionam, pela enunciação, as palavras. E, nesta medida, a questão é saber o que significa uma palavra no enunciado em que é enunciada enquanto elemento de um texto. Ou dito de outro modo, é preciso tratar as palavras nas relações que suas enunciações constroem (Guimarães, 2004, p. 129).

O que na *Semântica do Acontecimento* busca-se pensar como a palavra funcionando no enunciado (ou seja, em relação a outras palavras) em relação a uma enunciação, na AD, tentando aqui uma aproximação, pensamos a palavra também em sequências discursivas e sobretudo pensada por CPs.

Continuando com Guimarães, “se quero saber o que *civilização* designa preciso analisar seu funcionamento em textos²² específicos, observando a palavra a partir do enunciado em que está” (*ibidem*), isto é, a palavra não significa por si mesma, dado que a enunciação

²¹ Para que não fique um mal entendido ou uma contradição neste trabalho, reafirmamos que ao trazermos a questão da história da palavra na língua no tópico anterior, buscamos fazê-la por uma leitura discursiva, isto é, sem ignorar as condições sócio-históricas e ideológicas que atravessam as palavras.

²² Não nos limitamos aqui a pensar o texto exatamente como está propondo Eduardo Guimarães, pois, enquanto um objeto linguístico, há o funcionamento do interdiscurso, a “memória discursiva”: alguns sentidos nos textos analisados por Guimarães (séc. XX), de certo modo, encontramos no pronunciamento (séc. XIX) que aqui analisamos: eis o funcionamento do discurso.

nunca é a mesma. Isso nos remete de imediato ao que Pêcheux coloca sobre o sentido não ser evidente:

o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (Pêcheux, 2014 [1975], p. 146, *italico do autor*).

Ou seja, não podemos deixar de considerar, ao menos neste trabalho, que há o sujeito afetado pela ideologia, isto é, inscrito em uma formação discursiva e em uma formação ideológica, que determinam o que o sujeito pode ou não dizer. Vejamos então como as duas palavras aparecem na materialidade linguística e as analisemos em seguida.

SD6: “Huma Nação privada de Luzes, sem o menor conhecimento destas Sciencias tão agradaveis, como necessarias, entregue só a huma rotina cega, e imperita não pode ter Commercio, nem Fábricas, nem Agricultura: ella merece antes o nome de hum Ajuntamento de *Barbaros*, que de Povo *Civilizado*: ella será a Prêza da miseria, e de todos os vicios, que a acompanhão, assim como do primeiro Ambicioso, que a quiser Conquistar” (p. 4).

SD7: “Paizes não menos novos, e incultos, que o nosso devem talvez ao Estabelecimento de Bibliothécas públicas os rapidos progressos, que tem feito na *Civilisação*, e Riquezas” (p. 5).

SD8: “Os Arcanos que a Natureza só revelou aos grandes homens, aos grandes esforços, e ás meditações mais profundas, e aturadas dos Newtons, dos Copernicos, e de outros Genios Immortaes, se patenteão á menor applicação dos novos Litteratos, por meio de seus escriptos, reunidos nas grandes Livrarias. Tudo quanto tem enriquecido as Nações *Civilizadas*, os Intrumentos das mais altas Sciencias, e das Artes mais humildes, os seus usos, e applicações, tudo nellas se encontra” (p. 6).

SD9: “Longe de nós a idéa de que as Ciências são inuteis á pratica das virtudes, e aos commodos da vida. Ella he só digna do *Barbaro*” (p. 7).

SD10: “Examinemos agora mesmo os costumes das Nações *Barbaras*, que ainda o habitão: nós não acharemos de certo entre elles, nem Filósofos, nem Livrarias, mas veremos o homem, que devora o seu semelhante” (p. 7).

SD11: “Se ao abrigo das nossas Casas zombamos das inclemencias do tempo, nós o devemos aos principios da Architectura, que as edifica, e aos da Chímica, que tem sabido combinar materiais para dar fórma, e transparencia ao vidro: se das entranhas da terra extrahimos os metaes, sem que não darão passo á riqueza, e *Civilização* dos Póvos, he tambem ás operações Chímicas, que o devemos. Em huma palavra a Natureza está por toda a parte trabalhada pela Arte. Desapareção os trabalhos dos Sabios, e o homem não será mais, que hum Authómato, semelhante aos *Brutos*” (p. 7).

Na SD6, além da marcação dicotômica das palavras destacadas, “*Barbaros*” está relacionado a “um ajuntamento”, enquanto “*Civilizado*” está adjetivando “*Povo*”. Diríamos que essa marcação aponta uma desumanização de uma parcela dos habitantes: para ser povo, é preciso que seja civilizado, ou tudo que se será é um ajuntamento, uma aglomeração. O povo civilizado não é ajuntamento. E mais: ele não é privado de luzes (conhecimento), ele não é privado das ciências agradáveis e necessárias (!), ele não é cego e possui comércio, fábrica e agricultura. Marca-se assim a relação estreita entre economia e civilização. Tudo relacionado ao civilizado é positivado, já o outro não é.

Na SD7 a palavra “*Civilização*” já aparece sozinha, sem par dicotômico e relacionada ao conhecimento, mas valorizado positivamente e podendo ser interpretada como população (povo). Aqui há o papel fundamental da biblioteca pública: assim como em outros países, cultos e de idade aproximada a do Brasil, essa instituição se mostrou um possível responsável pelo rápido

progresso do país, assim como seu enriquecimento. Luzes e ciências são marcadas em um lugar específico²³.

Na SD8 a palavra “Civilizadas” aparece junto a “Nações”, sem par dicotômico e relacionada ao conhecimento, assim como “Civilização” na SD7. Temos também um dizer relacionado à escolha da natureza: os arcanos (que entendemos aqui como os conhecimentos) que a natureza só revelou aos *grandes homens*, aos *grandes esforços* e às *meditações mais profundas*. Logo em seguida marca-se grandes gênios da física: Newton e Copérnico, mas no plural, que lemos como o efeito de todos os que foram influenciados por eles. E mais uma vez a biblioteca aparece não só como o lugar de reunião do conhecimento (“reunidos nas grandes Livrarias”), mas também como espaço relacionado ao enriquecimento das nações e à reunião dos instrumentos das altas ciências e artes humildes.

Na SD9 quem aparece marcado agora sem o par dicotômico é o “Barbaro”. Como nota-se no dizer, a ideia de que as ciências são inúteis à prática da virtude e aos cômodos da vida só é digna do bárbaro. Se entendermos a virtude como relacionada à moral, o que interpretamos disso é que o ajuntamento não preza pela moral. A moral, como pode ser significada, não existe no reino animal. Temos novamente a desumanização.

Na SD10 a palavra “Barbaras” vem qualificando “Nações”. Se voltarmos na SD8, veremos que “Nações” também se relaciona com “Civilizadas”. Assim, pode-se marcar uma proximidade entre o bárbaro e o civilizado: a existência dentro de uma nação os aproxima, mas isso ainda não os torna iguais. Mas quem é essa nação que “ainda o habitão”? Habitam onde? Como estamos trabalhando um pronunciamento de inauguração da biblioteca no Brasil, quem é significado como nação bárbara são os povos originários daqui. E seus costumes aparecem como fator de barbaridade: a cultura do outro (assim entendemos os costumes

²³ Precisaríamos de mais espaço para mostrar como, no discurso, a biblioteca é marcada como espaço do saber.

aqui) o torna bárbaro, já que ele devora seu semelhante (notemos a crítica à prática da antropofagia) e não possui nem conhecimento (“Filosofos”) nem o espaço do conhecimento (“Livrarias”).

Por fim, na SD11 temos “Civilização” e “Brutos” (entendido aqui como uma paráfrase de bárbaros). Mas agora “Civilização” está em relação de processo dos povos: os metais enriquecem e “civilizam” os povos, pois a arquitetura e a química possibilitam isso. O homem que faz uso da natureza pelo trabalho (a “Arte”) é sábio e possibilita a riqueza e civilização dos povos, ao passo que o desaparecimento dele desencadearia o oposto: o bruto sem riqueza e não civilizado. Retorno à economia.

Como podemos resumir as nossas análises neste ponto? Na esfera do civilizado, há o povo, luzes, a ciência, o entendimento, a população, o rico e o enriquecimento, as bibliotecas, a nação com valor positivo, grandes nomes na ciência e na arte, a virtude, eles são os não nativos, os de cultura civilizada, os que estão em processo, que possuem arte e comércios, fábricas e agricultura. Na esfera do bárbaro, há ajuntamento, não há luzes, não há ciências, há a cegueira, não são povos, há o pobre e a pobreza, a nação com valor negativo, não há nomes, são desvirtuosos, são os nativos, de cultura de bárbaros, os que estão atrasados, que não possuem arte. Enquanto a civilização está ligada à economia, os bárbaros estão ligados ao nada: “ella será a Prêza da miseria, e de todos os vícios, que a acompanhão, assim como do primeiro Ambicioso, que a quiser Conquistar”, e conhecemos a participação de Portugal na história.

Retomando o trabalho de Guimarães (2004), podemos ver como os sentidos que podem ser depreendidos no pronunciamento no século anterior se aproximam – quando não se igualam – aos sentidos que o autor depreende das análises das gramáticas do século XX, como, por exemplo, na relação progresso-civilização (p. 132), no combate à ignorância do aborígene pelo homem civilizado (p. 135) que está relacionado com as ciências e as artes, na aproximação entre civilização e produção literária e cultura (p. 138), na questão do adiantamento, que aparece atrelada às escolas e os livros (p. 139) – que, para nós, é o ponto de inserção das

bibliotecas –, na civilização como sinônimo de valor (p. 141), nas culturas e seus hábitos (p. 143) e outras relações que encontramos em suas análises. Eis o funcionamento do discurso.

Para fecharmos (por ora)

Neste texto, buscamos analisar alguns pontos específicos do pronunciamento de abertura da primeira biblioteca pública na Bahia, pronunciamento este realizado no dia 4 de agosto de 1811, por Pedro Gomes Castello Branco. Nele, propomos o caminho de desenvolver primeiro o que temos pensado ser o processo de discursivização de bibliotecas, passando em seguida para a marcação *da/na* Bahia e o gentílico brasileiro/brasílico/brasiliano, e como isso produz efeitos de sentido. Depois, finalizamos com as análises da presença dos termos “civilização” e “bárbaros” (e suas variantes) no discurso.

O saldo que podemos tirar aqui, por enquanto, é que o trabalho discursivo com as bibliotecas se dará tomando a língua e no modo como esta se relaciona com elas. Assim, é preciso romper com os sentidos já estabilizados sobre as bibliotecas, ao olhar o funcionamento da língua. Vemos como, por deslize, o sentido de espacialidade em preposições pode significar também a posse. Disso, pensamos a falta do uso da nacionalidade no discurso e vimos que para o habitante do Brasil ainda não era possível ser o brasileiro, nem mesmo brasílico ou brasileiro, pois o habitante era heterogêneo. E fechamos mostrando como ser civilizado e ser bárbaro funciona no discurso, entendendo, ao final, que ao primeiro recai todo valor positivo, enquanto para o segundo resta o valor negativo.

Referências

ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado. *Posições* - 2. Trad. Manoel Barros da Motta, Maria Laura Viveiro de Castro e Rita Lima. Rio de Janeiro: Graal, 1980 [1970].

CABRAL, É; MÜGGE, E. Brasil brasileiro: etimologia, identidade, cultura e trabalho. *Fragmentum*, [S. l.], n. 59, 2022. DOI: 10.5902/2179219469133. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/69133>. Acesso em: 31 dez. 2023.

COURTINE, J-J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014 [2009].

ESTEVES, P. M. da S.; PEREIRA, N. B.; PINHEIRO, G. J. Caminhar entre listas: bibliotecas como espaços de instrumentação linguística. *Porto das Letras*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 128-147, 2023. DOI: 10.20873.239205. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/17040>. Acesso em: 03 jan. 2024.

ESTEVES, P. M. da S.; PEREIRA, N. B.; PINHEIRO, G. J. O espaço discursivo de bibliotecas: o caso de livros infantis. *Matraga*, Rio de Janeiro. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, [S. l.], v. 29, n. 55, p. 43-56, 2022. DOI: 10.12957/matraga.2022.61263. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/61263>. Acesso em: 03 jan. 2024.

GUIMARÃES, E. Civilização na Linguística Brasileira no século XX. *Matraga*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 125-145, 2004. Disponível em: <http://www.pglettras.uerj.br/matraga/matraga16/matraga16a12.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2024.

HAROCHE, C.; PÊCHEUX, M.; HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. L. (org.) *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. Araraquara: Letraria, 2020 [1971].

NUNES, J. H. *Dicionários no Brasil: análise e história*. Campinas/São José do Rio Preto: Pontes Editores/Fapesp, 2006.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Eni P. Orlandi. 8a ed. Campinas, SP: Pontes, 2009 [1999].

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1975].

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In: GADET, F.; HAK, T. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani *et al.* 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1990].

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In: ORLANDI, E. P. et al. (org.). Gestos de leitura: da história no discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010 [1994].

A MATERIALIDADE DO “HISTÓRICO DE ATLETA”: O MASCULINO NO DISCURSO BOLSONARISTA

Heraldo Alcântara de Andrade¹

Introdução

Uma das frases mais conhecidas de Karl Marx, e por vezes, incompreendida, é a célebre “a história acontece duas vezes: a primeira como tragédia e a segunda como farsa” (Marx, 2011, p. 25), aludindo à hipótese de que a história se repete durante o percurso da humanidade e que a farsa, enquanto repetição, possui efeitos ainda piores à tragédia a qual ela segue. Sustentada por essa movimentação, a linguagem possui um grande poder, pois fomenta esta ação, tanto como tragédia, tanto como farsa.

Deste modo, entendendo o funcionamento da não comunicação e da ilusão de interação na Análise do Discurso Materialista, a história é continuamente construída como tragédia e, muito comumente, como farsa. Esse ciclo, entre tantos exemplos inseridos no panorama da humanidade, verifica-se no campo da política, no qual personagens políticos dentro do viés da extrema-direita têm usado uma linguagem que remete ao fascismo como um ideal social, colocado como uma ideologia superior a todas as outras existentes. Essa utilização da linguagem, dentro de uma visão política, por conter uma crítica ideológica ao que é diferente (Gadet, 2014, p. 09), remete frequentemente ao apego a valores do que é considerado socialmente como tradicional², como um ponto estático na sociedade. Então, sob essa ótica, o que é considerado

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem pela UFF, sob orientação do Prof. Dr. Phellipe Marcel da Silva Esteves.

² HORTA, F. Dez Diferenças entre o Fascismo (e o Nazismo) e o Socialismo. *Opera Mundi*, 2019. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/analise/60774/10-diferencas-entre-o-fascismo-e-onazismo-e-o-socialismo>. Acesso em: 16 jul. 2022.

como “velho” e estruturante (passado) é mais carregado simbolicamente do que o “novo” (futuro) por este apego às tradições, baseadas em um discurso religioso do que é “divinamente” colocado e aceito.

Assim, mesmo após o final da Segunda Guerra Mundial, grupos extremistas voltados a esta vertente política se proliferam ao redor do mundo, não apenas na Europa, mas em várias partes do mundo, como uma resposta conservadora às políticas públicas de imigração, emprego, direitos sexuais e de gênero e maior acesso a bens advindos do capital pela classe trabalhadora.

No Brasil, não foi diferente. A eleição de Bolsonaro e da maioria dos representantes políticos em 2018 foi baseada em discursos autoritários, em *fake news*, com grande uso de redes sociais de forma a espalhar as inverdades midiáticas para atacar e derrotar os adversários de então. Essa tática evidentemente se espelhou na escolha dos candidatos que foram eleitos, pois, a maioria de vertente conservadora, é baseada exatamente nesta orientação de extrema-direita, e, entre tantas características do discurso neofascista, uma chama a atenção: o uso de uma linguagem que remete à masculinidade hegemônica como panfleto partidário-discursivo e como forma de manter o poder.

Esses discursos, reproduzidos materialmente, fomentaram a escolha dos candidatos eleitos. Nota-se, doravante, no chamado *neofascismo*, entre tantas características de cunho social, o culto à tradição como uma rejeição ao que surge como moderno (Eco, 2020, p. 44), especificamente no âmbito social. Não obstante, percebe-se nesses grupos a presença do apelo a uma manutenção de gênero, baseada na repetição estilizada do corpo, inserida em uma estrutura rígida e reguladora de poder (Butler, 2016, p. 69). De acordo com Preciado (2020, p. 141), “o sexo e a sexualidade não são propriedades presenciais do sujeito, mas antes o produto de diversas tecnologias sociais e discursivas, de práticas políticas de gestão da verdade e da vida”, o que mostra a gestão do controle dos corpos como controle sociopolítico.

Outro ponto estimado à pesquisa é a questão da masculinidade tóxica que se faz presente nos discursos de cunho neofascista e encontrada nas posturas e falas do ex-presidente brasileiro, em momentos anteriores a sua eleição e durante seu mandato. Temos vivido momentos, certamente, mais midiaticizados por conta da maior abrangência do ativismo social e das redes sociais, que mostram os efeitos de verdade de um modelo de masculinidade que oprime e mata, também, os homens. Esse modelo discursivo pelo qual se apresenta a masculinidade tóxica se dá, no âmbito político conservador e autoritário, por uma “ameaça” à masculinidade patriarcal e família tradicional. Então, é reforçado o estereótipo das funções de gênero, que incluem os crimes de estupro, agressão e a aversão às diversas formas de não heterossexualidade, principalmente quando os papéis masculinos tradicionais (o pai de família, por exemplo) são ameaçados por questões econômicas³ (Stanley, 2020, p. 127), suprimindo a liberdade pessoal e social nas comunidades em que esses discursos se fazem presentes (Heller, 2016, p. 119), baseados em um fundamentalismo religioso que reforça o descontentamento da família tradicional com os avanços sociais e ganhos de direitos de outros membros da formação social.

Pensando, então, o discurso como um modelo de poder que constrói um imaginário popular, entende-se a necessidade de debater acerca da utilização desta toxicidade de gênero como um pilar político neste viés neofascista, encarando suas construções e subjetividades. Para esta discussão, cabe, pois, analisar uma característica que chama a atenção no discurso neofascista: o uso de uma linguagem que remete à masculinidade hegemônica como panfleto partidário discursivo e como forma de interpelação dos

³ Em recente reportagem, foi revelado que as mulheres brasileiras da chamada geração Z têm maior propensão à identificação com as pautas progressistas do que os homens, devido ao questionamento dos papéis de gênero e à abrangência das redes sociais (Site: Veja. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/comportamento/mulheres-da-geracao-z-lideram-adesao-a-ideias-progressistas-no-brasil>. Acesso em: 16 abr. 2024).

sujeitos. Ao tomar como objeto de análise o primeiro discurso do ex-presidente Jair Bolsonaro sobre a pandemia de coronavírus, objetiva-se mostrar que é dentro do discurso, por meio de uma linguagem própria, que o sujeito se constrói dentro de uma formação discursiva caracterizada pelas instâncias ideológica e histórica determinadas (Pêcheux, 1995, p. 213) e averiguar como o gênero masculino se insere nesta construção discursiva, suas interpelações e quais são os efeitos de sentido provocados por esse discurso.

Objeto de análise

Em 2020, o mundo viveu os horrores advindos da pandemia do coronavírus, evento sem precedentes em tempos modernos e que ceifou a vida de milhões de pessoas ao redor do mundo. Enquanto os países, já no início daquele ano, se mobilizavam para conter o avanço da doença e evitar o número de mortes, o então presidente do Brasil minimizou a existência da pandemia e, após pressão social, em sua primeira transmissão televisiva a respeito, realizada em 24 de março de 2020, responsabilizou a mídia e os governadores pelo caos econômico que as medidas restritivas – criadas para conter a circulação do vírus na sociedade – gerariam. Ele termina o pronunciamento dizendo que não tinha preocupação em contrair a doença – que já dizimava várias pessoas – por ele “ter um histórico de atleta”, e que “não precisaria se preocupar, nada sentiria, ou seria, quando muito, acometido por uma gripezinha ou um resfriadinho” (Breda, 2021, p. 41), o que evidencia o valor ao corpo masculino e sua importância imbatível frente às doenças e às mazelas da saúde.

Este exemplo aponta a masculinidade hegemônica como uma característica discursiva bolsonarista, fundamentada na valorização da reprodução de uma certeza ideológica quanto ao papel social masculino. Neste ponto, desenha-se o objeto de pesquisa a ser desenvolvido: o uso contínuo na esfera política de um discurso que se refere a um padrão estático e socialmente aceito de masculinidade hegemônica.

Conceitos e bases metodológicas

Cabe aqui, evidentemente, destacar o conceito de masculinidade hegemônica: segundo Connell e Messerschmidt (2005). Trata-se de um conjunto de práticas padronizadas sociais e individuais masculinas, aceitas e estimuladas socialmente, que coloca esses homens acima de mulheres e de outros homens que não performam esse modelo de masculinidade, contando com suporte social, religioso, econômico, jurídico e institucional em sua dominação dentro de uma dada sociedade (Bourdieu, 2014).

É importante pontuar que essas ações ocorreram no plano da linguagem, em entrevista, discussão verbal e pronunciamento oficial, e é por meio da linguagem que se materializa a ideologia, pois, assim como a língua, possui o discurso como seu lugar de trabalho (Orlandi, 2015, p. 36). Portanto, é dentro do discurso, por meio de uma linguagem própria, que o sujeito é construído. Ainda de acordo com Orlandi (2015), sobre a questão da construção do sujeito pelo viés discursivo, é válido destacar também os fatores que propiciam a construção dos discursos.

Segundo a autora (2015, p. 37), essa constituição é feita por três modos: o primeiro trata da relação de sentidos, de modo que os discursos interagem com outros discursos já existentes, havendo uma espécie de autossustentação; o segundo modo é a antecipação, no qual o ouvinte prevê o sentido que as palavras do sujeito produzem, ou seja, antecipa o teor discursivo daquele sujeito; e o terceiro modo é a relação de forças, assim, o sujeito fala a partir de um lugar próprio que integra o que ele diz, dando autoridade ao seu discurso. Ora, o discurso reacionário de Bolsonaro, embasado em uma masculinidade dita padrão e em pautas que aludem a uma moral e aos bons costumes sociais, converge com o proposto pela autora, pois há uma relação de sentidos (a apropriação discursiva que remete a uma sociedade reacionária), a antecipação (pois o que é lido como socialmente divergente é o ponto de atenção dele em suas falas), e, claro, as relações de forças, pois ele se coloca em um

lugar de grande paladino da moral, o que embasa suas falas frente a quem concorda com elas.

Logo, tem-se a repetição da história, como uma farsa, amparada em um discurso que aponta para uma masculinidade padronizada como fonte de poder social e político. Eco (2020, p. 54-55) assinala que essa postura discursiva é feita porque o sujeito neofascista projeta sua vontade de poder para assuntos sexuais, o que fomenta seus machismo e preconceitos, e o que faz não apenas a figura de Jair Bolsonaro popular, mas o bolsonarismo – enquanto conceito sociopolítico – tão popular entre seus eleitores. Portanto, com essas ideias previamente discutidas, apresenta-se o objeto de pesquisa, com o objetivo de entender e enxergar pontos discursivos que corroboram a presença de uma visão neofascista nos discursos do presidente do Brasil referente a um imaginário de masculinidade hegemônica.

Análise

Segundo Pêcheux, a linguagem é materializada na ideologia, que, por sua vez, se manifesta na linguagem. Deste modo, entende-se o discurso como um efeito de sentidos que está inserido na relação entre linguagem e ideologia, o que inscreve os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação. A ideologia, para Orlandi (2022, p. 102), transforma o indivíduo em sujeito, e este é subjugado pela língua que, por sua vez, significa e significa-se através do simbólico ao longo da história.

A ideologia pode ser interpretada na análise pecheutiana por meio do interdiscurso, característica da terceira fase da Análise do Discurso, de acordo com o filósofo francês. Para este, o conceito de interdiscurso é compreendido como memória discursiva, isto é, um conjunto de já-ditos que assegura o discurso feito (Pêcheux, 2014). Os sujeitos no interdiscurso ligam-se a um saber discursivo que evidencia seus efeitos através do inconsciente e de suas ideologias, ou seja, fala-se uma ideia que já foi falada antes, em outro lugar.

Recuperando mais uma vez Butler (2016, p. 69), ao entendermos, segundo a filósofa estadunidense, que o gênero é uma repetição estilizada do corpo ao longo do tempo, altamente vigiada, e somando à ideia de masculinidade hegemônica de Connell e Messerschmidt (2005), é possível entender que o discurso bolsonarista, ao fazer jus a uma ideia de extrema-direita brasileira – misógina, classista, racista, LGBTQIA+fóbica – remete a uma concepção ideológica própria daquele escopo político de que há um “nós” superior e à parte de um “eles” fraco, doente, capaz de adoecer e/ou morrer pela pandemia. Isso tendo em vista a disputa ideológica a respeito da natureza daquela doença e seus efeitos sociais (doença de comunista / doença fabricada em laboratório pela China comunista para se apropriar do mundo / os comunistas querem acabar com a economia global / etc.).

Ao reaver as formações ideológicas relacionadas ao gênero e ao posicionamento político, a memória discursiva é definida pelo político inelegível: ele traz à tona um posicionamento marcado por um conjunto de dizeres – irreais – já falados anteriormente no âmbito social, que produzem efeitos de sentido: a separação política, a inocuidade da Covid-19 e a ideia dos papéis de gênero “como uma estratégia da gestão da população, da reprodução da força de trabalho, mas também da reprodução da população consumidora” (Preciado, 2020, p. 28).

No caso do objeto deste estudo, o discurso masculino bolsonarista, baseado em um viés neofascista, manifesta relações de poder, mas também de desejo que é constantemente negado e rechaçado por meio de uma monomania e violência discursiva (Dunker, 2020), além de constantemente evocar os dispositivos sexuais que baseiam as relações sociais (Foucault, 2017, p. 364). Sua interdição pelo discurso vai além: revelam-se dentro de um imaginário social as relações de poder estabelecidas ao longo da humanidade sobre os conceitos ou sentidos de oposição (entre homem e mulher, heterossexualidade e não heterossexualidade), entre tantas questões possíveis de serem analisadas nesta temática,

o que garante a dominação do poder opressor e disciplina a sociedade através do discurso.

Considerações finais

Para encerrar, nota-se que a condição de produção (relação entre sujeito, situação e memória) do pronunciamento presidencial analisado aponta para um claro posicionamento condizente com uma postura política relacionada à extrema-direita brasileira, que tem em Bolsonaro sua imagem central. A linguagem, inscrita na história, produz a discursividade, que é caracterizada pela constituição dos sujeitos, com suas posições e sentidos, inseridos e refletidos no discurso (Orlandi, 2017, p. 152).

Estabelecido na materialidade linguística, o interdiscurso calcado no pronunciamento remete a ideologias pertinentes ao posicionamento ideológico daquele político. Seu discurso, em comum a tantos outros personagens políticos atuais e antigos que enveredam pela extrema-direita nas mais variadas esferas da política, tem uma predileção pelas ações e habilidades físicas, como a violência, em desfavor da capacidade intelectual e afetiva (Piovezani; Gentile, 2020, p. 150). Em especial, chama a atenção a imagem de Bolsonaro neste aspecto populista, com a clara intenção de se identificar, física e discursivamente, com a massa.

Porém, seu intradiscurso, embasado na alteridade popular, marcado pela imagem simples, linguajar chulo e um discurso retrógrado, aponta para um “monopólio da obscenidade” (Villas Bôas, 2022, p. 43), o que evidencia as ações contraditórias entre um político que ocupa a posição-sujeito presidente da república e o cargo ocupado. Revela-se, neste ponto, a função da linguagem como mediadora entre o sujeito e a realidade social na qual o sujeito está inserido (Orlandi, 2017, p. 152), pois a linguagem é totalmente relacionada às práticas sociais as quais o sujeito se insere no/pelo discurso: o discurso é produzido pela história em meio às práticas sociais, é caracterizado pela inclusão dos sujeitos centrados em suas

mais variadas formações e visões de vida e reflete, portanto, a organização ideológica destes sujeitos.

Neste sentido, o discurso bolsonarista⁴, aqui analisado o pronunciamento do ex-presidente referente à pandemia, ao mesmo tempo que determina um certo tipo de estereótipo social vinculado, entre tantos tópicos, a um modelo-padrão de masculinidade, se mostra, ao mesmo tempo que uma manifestação material concreta, um notável observatório do funcionamento do simbólico (Orlandi, 2022, p. 17), pois aponta para os papéis de gênero e negacionismo, características reconhecidas do viés político de extrema-direita que ainda permeiam a sociedade contemporânea.

Referências

BOURDIEU, P. *A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

BREDA, T. (org.). *Bolsonaro Genocida*. São Paulo: Elefante, 2021.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CONNELL, R. W; MESSERSCHMIDT, J. W. Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, v. 19, n. 6, p. 829-859, dez. 2005.

DIJK, T. A. van. *Discurso e poder*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DUNKER, C. *As falas masculinas de Bolsonaro*. Youtube (Canal Christian Dunker), 31 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x4vVKPG3deE>. Acesso em: 05 ago. 2022.

ECO, U. *Fascismo Eterno*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

⁴ Gostaria de elucidar que o termo “discurso bolsonarista” aqui apresentado refere-se não apenas ao discurso do ex-presidente Jair Bolsonaro, mas das pessoas que de algum modo se identificam com a imagem, falas e posicionamentos defendidos pelo político em questão.

- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017.
- GADET, F. Prefácio. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 5. ed. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2014.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 11. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.
- MARX, K. *O 18 de Brumário de Luis Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas (SP): Pontes Editores, 2015.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 5. ed. Campinas (SP): Pontes Editores, 2022.
- ORLANDI, E. P. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. 3. ed. Campinas (SP): Pontes Editores, 2017.
- PÊCHEUX, M. *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 5. ed. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2014.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5. ed. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2014.
- PIOVEZANI, C.; GENTILE, E. *A linguagem fascista*. São Paulo: Hedra, 2020.
- PRECIADO, P. B. *Um apartamento em Urano: crônicas da travessia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- STANLEY, J. *Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”*. Porto Alegre (RS): L&PM, 2020.
- VILLAS BÔAS, L. *A República de Chinelos: Bolsonaro e o desmonte da representação*. São Paulo: Editora 34, 2022.

A DETERMINAÇÃO DO SUJEITO PELO DISCURSO JURÍDICO: O FUNCIONAMENTO DAS DENOMINAÇÕES SOBRE A(S) FAMÍLIA(S)

Luciano Arêas do Nascimento¹

Introdução

A partir da leitura de “Ler o arquivo hoje” (Pêcheux, 2014), entendemos que as instituições sociais, dentro de suas áreas específicas, participam na gestão e produção de sentidos em nossa sociedade, construindo por suas práticas discursivas as possibilidades de leitura sobre os temas em nossa formação social. No artigo, originalmente publicado em 1982, Pêcheux comenta que cada instituição social, na constituição de seus arquivos sobre um tema, promovem um recorte específico sobre o mesmo. Tal recorte é resultado do posicionamento ideológico dessa instituição, que, sob determinadas condições de produção sócio-históricas, promove a naturalização, ou seja, coloca em evidência, determinadas possibilidades de sentido. Contudo, em contrapartida, nesse processo, provoca-se o silenciamento/apagamento de outras formas de significação sobre esse mesmo tema.

Ainda naquele texto, Pêcheux comenta que por essa gestão social do arquivo, e, conseqüentemente, por sua construção da memória institucional, corrobora-se na produção de uma “universalidade” quanto ao sentido e, conseqüentemente, na gestão de sua interpretação, “susceptível de regulamentar não somente a produção e a interpretação dos enunciados científicos, tecnológicos, administrativos... mas também [...] dos enunciados

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem pela UFF, sob orientação do Prof. Dr. Phellipe Marcel da Silva Esteves. E-mail: lucianoareas@id.uff.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5279-1156>

políticos” (Pêcheux, 2014 [1982], p. 63). Complementa o autor ainda que, pode-se incorrer em três aspectos nesse processo de constituição dessa memória institucional: “o policiamento dos enunciados; a normalização asséptica da leitura e do pensamento; e, por fim, o apagamento seletivo da memória social” (*ibidem*).

Em *Para uma enciclopédia da cidade* (2003), Orlandi acrescenta que “o arquivo é a memória institucionalizada, ou seja, estabilização de sentidos [...] no qual ‘o dizer é documento, atestação de sentido’ e que, ‘enquanto arquivo, a memória tem a forma da instituição que congela, que organiza, que distribui sentidos” (Orlandi, 2003, p. 15).

Com o intuito de refletir sobre o trabalho de produção e gestão de sentidos na esfera das instituições sociais, o presente trabalho traz a discussão como as práticas jurídicas (no nosso caso específico, aquelas configuradas na forma de lei) estruturam, sob determinadas condições de produção, as possibilidades de significação do que pode e do que não pode ser considerado como família no Brasil.

Na compreensão desse processo de significação da família pela esfera jurídica, buscamos refletir como, nesse trabalho institucional, o Direito brasileiro constrói, a partir do conjunto das leis, as possibilidades (ou não) de sentido para as entidades familiares em território nacional.

Dentre as regularidades linguísticas observadas em nosso arquivo de pesquisa², verificamos o recurso da denominação como bastante significativo na legislação relativa à família no Brasil. Assim sendo, discutiremos sobre essa regularidade neste capítulo, tentando compreender um pouco mais o seu funcionamento no discurso jurídico posto em circulação na forma de lei.

No âmbito da análise, apresentaremos sequências discursivas extraídas de trechos da Constituição Federal de 1988, bem como de dispositivos infraconstitucionais que tratam sobre a questão da

² O presente arquivo apresenta resultados parciais de Tese de Doutorado ainda em formulação.

família, levando-se em consideração o modo como funciona a denominação na delimitação das entidades jurídicas sobre a família e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de significação dos sujeitos em suas relações familiares.

Sobre o arquivo jurídico

Como outras instituições sociais, a instância jurídica também articula um trabalho institucional na produção de sentidos e na gestão da interpretação sobre a subjetivação e a constituição da realidade do sujeito / para o sujeito. Desse modo, delimitam-se em suas práticas discursivas a construção de sentidos sobre as relações sociais dos sujeitos entre si, bem como dos processos de significação destes sobre a realidade.

Em seu arquivo, ou seja, em seu “trabalho social de produção e controle da interpretação” (Orlandi, 2015, p. 45), a instância jurídica normatiza, regula, disciplina, delimita, determina os sujeitos e as coisas no mundo como entidades jurídicas. Esse conjunto de práticas da instância jurídica, aqui compreendida em seu papel como aparelho ideológico de Estado (Althusser, 1980), costura dentro de sua especificidade efeitos de fechamento e de unidade em torno do que é viável ser articulado sob um determinado assunto ou questão, definindo assim suas possibilidades de sentido e, conseqüentemente, as configurações de subjetividade dos sujeitos em uma formação social.

Classificar, delimitar, sobredeterminar, estabilizar, saturar sentidos sobre as entidades jurídicas, e, conseqüentemente, sobre os fatos cotidianos, as relações dos sujeitos entre si e destes com a sua realidade, de forma a trabalhar sob os efeitos de universalidade e neutralidade os sentidos formulados e postos em circulação pelas práticas jurídicas (no nosso caso específico, pelos textos legais). Tudo que foi elencado anteriormente movimenta o funcionamento das práticas jurídicas.

Como expõe Zoppi-Fontana (2002), no texto “Acontecimento, arquivo, memória: às margens da lei”, o arquivo jurídico funciona

“pela produtividade do acúmulo, pela ilusão de completude, pelos efeitos de congelamento de uma escritura no tempo” (Zoppi-Fontana, 2002, p. 186). Fica delineado pelo funcionamento desse arquivo a cristalização de um gesto de leitura, incluindo nesse processo o “controle da leitura, dos gestos de leitura e dos trajetos de interpretação”, configurando-se assim “um dispositivo normatizador da escritura/interpretação dos sentidos da ordem do jurídico e de sua relação com a ordem do social e do político” (*ibidem*), aplicando-se assim uma grade interpretativa logicamente estabilizada. Isso seria dizer que o arquivo jurídico atua, conseqüentemente, na própria produção e controle de sentidos acerca das relações sociais e políticas em nossa formação social.

Em outro trabalho, “Arquivo jurídico e exterioridade: a construção do *corpus* discursivo e sua descrição/interpretação” (2005), essa mesma autora destaca que, em seu funcionamento, “as leis ao mesmo tempo interpretam e produzem os fatos sociais sobre os quais se projetam” (Zoppi-Fontana, 2005, p. 96) e, junto com todas as demais práticas discursivas da instância jurídica, operam na “formação de uma memória que trabalha como espaço de interpretação/escritura” sobre acontecimentos passados e presentes, além de antecipação de acontecimentos futuros. Nesse mesmo artigo, complementa:

compreendemos o arquivo de textos legais como um *dispositivo normatizador da escritura/interpretação dos sentidos da ordem do jurídico* e, através dela, da ordem social. Assim, consideramos o funcionamento dos textos legais como materialização de um gesto de interpretação normativo que se projeta sobre os fatos sob a forma da modalidade lógico-formal, o que permite recobrir /sobredeterminar o real histórico com uma escrita de feições atemporais na qual estão contidas/previstas todas as temporalidades factuais: acontecimentos passados, presentes e futuros, todos se constituem enquanto *fatos jurídicos* por efeito dessa escrita *eterna enquanto dure*, i.e., até um novo ato de escrita que resolva em contrário (a revogação de uma lei e/ou resolução por uma posterior) (Zoppi-Fontana, 2005, p. 97).

Vale ainda acrescentar que, em seu trabalho ideológico de produção e controle de sentidos, o arquivo jurídico reúne as possibilidades articuladas pela instância jurídica de categorização dos indivíduos, bem como de definição de suas relações sociais. Assim sendo, por esse trabalho ideológico-institucional, configuram-se como evidentes (ou transparentes) determinadas formas de constituição dos sujeitos, bem como o escopo de responsabilidades desses sujeitos diante de direitos e deveres impostos por força jurídica, principalmente, a partir dos textos legais.

Sobre a denominação

Em seu funcionamento no discurso jurídico, a categorização delimita as possibilidades de constituição dos sujeitos, bem como articula sua relação com os fatos jurídicos. Sob os efeitos de neutralidade e universalidade, as categorias jurídicas constituem um gesto de interpretação da instância jurídica, vinculado a uma memória institucional, ou seja, uma memória constituída, formulada e posta em circulação na forma material de normas legais, jurisprudências e doutrina jurídica –, associada a suas condições de produção, ou seja, a determinantes histórico-sociais e ideológicos, no interior de um determinado momento, dentro de uma formação social específica, para produzir seus processos de significação.

No artigo “Nome próprio e constituição do sujeito”, Mariani comenta que o ato de nomear/designar alguém é “uma operação simbólica, que é extrair do *Outro*, um significante para inseri-lo em um registro jurídico” (Mariani, 2011, p. 133), posicionando o indivíduo na condição de sujeito em uma rede de sentidos. Levando esse pensamento para as categorias jurídicas, acreditamos que ocorre um funcionamento bastante parecido. Da mesma forma que ocorre com os nomes próprios, as denominações, materializadas pelas categorias jurídicas, constituem uma relação referencial entre um significante (a denominação) e um efeito de sentido (a definição legal), produzindo assim um processo de

determinação semântica, no qual é tomado como literal aquilo que se configura no texto legal.

Desse modo, nesse processo de denominação/designação/categorização, há como funcionamento:

- A produção e a delimitação de sentidos pelas práticas jurídicas;

- A categorização/classificação dos sujeitos e, consequentemente, de suas relações sociais;

- A gestão/controle dos sentidos possíveis sobre fatos e entes sociais;

- A legitimação de determinados sentidos como universais lógicos, e, paralelamente, o apagamento/silenciamento de outros sentidos não contemplados pelas práticas jurídicas.

Um gesto de análise

Em nosso gesto de análise, propomos a observação dos enunciados definidores ou conceituais, nos quais uma denominação A é associada a uma determinante ou qualidade B, por uma relação de identidade. Essa relação de identidade é articulada por verbo de ligação (exemplos: é, constitui-se, é reconhecido por) que faz a ponte entre a denominação e determinados efeitos de sentido. Desse modo, por meio do texto legal, funciona um processo de estagnação/estabilização de sentidos, constituindo-se assim aquilo que é evidente, natural, por força de lei.

Código Civil de 1916

Promulgada em 1º de janeiro de 1916, pela lei nº 3.071, o Código Civil de 1916 (também conhecido como Código de Beviláqua) centrava-se no conceito de “sujeito de patrimônio”, direcionando-se principalmente em defender os interesses dos grandes proprietários, preocupados com a manutenção de seus bens e com a regulação do processo de partilha desses a seus sucessores.

Segundo Santos (2021), “o centro do ordenamento jurídico era o patrimônio e sua proteção acima de tudo, além dos valores conservacionistas que excluía a dignidade da pessoa humana frente ao interesse social” (Santos, 2021, s/n).

Decorrente de uma sociedade patriarcal, hierarquizada, que defendia o patrimônio, havia a preocupação ainda quanto à regulação de usos e costumes, relativa à conduta dos entes familiares, com o protagonismo do homem como chefe da família. Como explica Dias (2022), “o Código de 1916 regulava a família do início do século passado. Em sua versão original, trazia estreita e discriminatória visão da família, limitando-a ao casamento” (Dias, 2002, p. 48). Esse posicionamento do Código unia-se à obrigatoriedade do casamento civil, instituída pelo decreto 181 de 24 de janeiro de 1890.

Segundo essa mesma autora, “a sociedade só aceitava a família constituída pelos “sagrados laços do matrimônio”, regulando o Código Civil somente “o casamento, as relações de filiação e o parentesco” (*ibidem*, p. 42). Com a apresentação desses determinantes histórico-sociais, transcrevemos o Art. 229 do Código Civil de 1916, com sua definição de família:

SD 1: Criando a **família legítima**, o casamento legitima os filhos comuns, antes dele nascidos ou concebidos.

(Código Civil de 1916, art. 229, grifo nosso)

Sob a materialidade linguística, é constituído em torno do sintagma nominal “família legítima” um processo de significação sobre a entidade familiar considerada possível perante a lei. Reforça-se pela forma verbal “legítima” um atributo do casamento (no caso, do casamento civil) como ato de legalização da família perante a da lei. Antes do casamento, os filhos em comum do casal nem são reconhecidos como filhos legítimos, como formulado pela oração “o casamento legitima os filhos comuns”. Observe-se ainda o emprego do adjetivo “legítima” e da forma verbal “legitima”, criando uma relação pleonástica, que demarca o efeito de sentido de legalidade exclusivo às uniões formalizadas pelo casamento.

Desse modo, no texto do Código de 1916, estabelece-se como única possibilidade de significação para o significante “família”, para que seja reconhecida pelo Estado, aquela entidade familiar constituída ou legalizada pelo matrimônio.

Constituição de 1988

A partir da constituição de 1988, há uma formulação de sentidos sobre a família filiada a uma posição pluralista, instaurando como funcionamento do referente discursivo “família” o sentido de uma entidade multifacetada. Segundo Dias (2002), a Carta Magna “instaurou a igualdade entre o homem e a mulher e esgarçou o conceito de família, passando a proteger de forma igualitária todos os seus membros” (*ibidem*, p. 48).

Além disso, com a própria mudança dos determinantes sócio-históricos e ideológicos, houve a possibilidade de serem constituídas novas normativas sobre a situação jurídica da mulher casada (Lei nº 4.121/1962), antes considerada incapaz; a legalização do divórcio (Lei nº 6.515/1977); assim como o reconhecimento social dos vínculos afetivos formados a partir de relações extraconjugais. Todos esses fatores contribuem, a seu modo, para que a Constituição incluísse sob o referente “família” outras entidades familiares anteriormente não reconhecidas por lei.

Vejamos agora o Art. 226 da Constituição Federal, no qual são formuladas as possibilidades de sentido sobre a família:

SD 2: Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§1º O casamento é civil e gratuita a celebração.

§2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

§3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida **a união estável entre o homem e a mulher** como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§4º Entende-se, também, como entidade familiar **a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.**

[...].

(CF 1988, Art. 226 – grifo nosso).

No caput do Art. 226, sob o sintagma nominal “base da sociedade”, o texto constitucional constitui um sentido de “família” não como entidade patrimonial, mas como “núcleo fundamental em que repousa toda a organização social” (Mendes; Lima, 2017, s/n). Como base da sociedade, formula-se ainda o direito de pertencimento e igualdade de direitos entre todos os membros do grupo familiar, sem hierarquizações.

Destacamos aqui, contudo, os parágrafos 3º e 4º do Art. 226, nos quais são apresentadas, por denominações específicas, novas categorias jurídicas; categorias estas acompanhadas de seus respectivos conceitos, constituindo por esse marco legal novas possibilidades de sentido sobre a família. Na esfera jurídica, definem-se essas categorias como: **união estável** e **família monoparental**. Apresentamos abaixo um quadro para melhor exemplificar esse funcionamento do conceito no discurso jurídico:

Quadro 1 - Funcionamento do conceito no discurso jurídico

Denominação	Conceito
União estável	● União estável entre homem e mulher
Família Monoparental	● A comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

Fonte: Elaboração do autor.

Por meio de verbos de cognição (reconhecer, entender), flexionados na 3ª pessoa do singular na voz passiva (analítica e sintética), são apresentados de forma conceitual determinados sentidos sobre essas entidades familiares. Em geral, os conceitos funcionam no discurso jurídico de modo a estabilizar sentidos, fixando, a partir da categorização e definição, para a regularização no processo de significação, com o intuito de apagar as contradições inerentes ao processo sócio-histórico de constituição desses sentidos. Assim sendo, opera-se um efeito de transparência quanto ao que se configura pelo texto legal como a possibilidade de sentido.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Sob o mesmo mecanismo de conceituação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei nº 8.069/1990, por meio de estruturação bastante parecida à CF/1988, vincula a determinadas categorias jurídicas certas possibilidades de significação sobre a família:

SD 3: Art. 25. Entende-se por **família natural** a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes.
(ECA, Art. 25, *caput*, grifo nosso).

SD4: Art. 25. _____
Parágrafo único: Entende-se por **família extensa ou ampliada** aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos.
(ECA, Art. 25, parágrafo único, grifo nosso).

No *caput* do Art. 25 do ECA (SD3), note-se que o adjetivo “natural”, presente no sintagma nominal **família natural**, remonta como determinação uma filiação biológica sobre a “família”, a partir da estrutura formada por pais biológicos e filhos. No parágrafo único do mesmo artigo (SD4), sob os adjetivos “extensa” e “ampliada”, faz-se uma espécie de apêndice à organização familiar identificada como “natural”, pela denominação **família extensa ou ampliada**, para designar, por exemplo, famílias formadas por segundo matrimônio ou por qualquer outra forma de união prevista em lei.

Por meio de orações adjetivas, em especial, por orações adjetivas reduzidas de participio, formula-se o gesto de interpretação da lei sobre a delimitação de sentidos acerca das expressões **família natural** e **família extensa ou ampliada**.

Quadro 2 - Delimitação de sentidos

Denominação	Conceito
Família natural	<ul style="list-style-type: none">• Comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes
Família extensa ou ampliada	<ul style="list-style-type: none">• Aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal;• Formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos

Fonte: Elaboração do autor

Código Civil de 2002

Por fim, o Código Civil de 2002, sancionado pela Lei nº 10.406/2002, dá continuidade às mudanças implementadas na Constituição Federal de 1988. Principalmente no que se refere a uma filiação socioafetiva quanto à família, com preocupação maior sobre a pessoa humana e suas relações afetivas, distanciando-se da visão patrimonialista da entidade familiar.

Deste dispositivo legal, destacamos para análise os seguintes recortes, referentes à qualificação da união estável e do concubinato, respectivamente:

SD 5: Art. 1723. É reconhecida como entidade familiar a **união estável** entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família (CC 2002, art. 1723, grifo nosso).

SD 6: Art. 1727. As relações não eventuais entre o homem e a mulher, impedidos de casar, constituem **concubinato**. (CC 2002, art. 1727, grifo nosso).

Mais uma vez, associadas a verbos de cognição (reconhecer e constituir), a indeterminação do sujeito pela voz passiva (analítica e sintética), apaga o processo de construção sócio-histórica dessa

categorização, apresentando como naturais, transparentes, evidentes determinados sentidos vinculados às categorias “união estável” e “concubinato”, em uma sucessão de termos qualificativos: Observemos o quadro abaixo:

Quadro 3 - Sentidos vinculados às categorias “união estável” e “concubinato”

Denominação	Conceito
União estável	<ul style="list-style-type: none">● União entre homem e mulher;● Configurada na convivência pública, contínua e duradoura● Estabelecida com o objetivo de constituição de família
Concubinato	<ul style="list-style-type: none">● Relações não eventuais● Entre homens e mulheres● Impedidos de casar

Fonte: Elaboração do autor.

Os qualificativos que compõem a conceituação dessas denominações funcionam por um efeito de completude, no gesto interpretativo presente na legislação, como modo de saturar a significação sobre cada uma das expressões, de forma a controlar a dispersão dos sentidos na língua. Tudo isso no intuito de articular pela norma legal uma estabilização de sentidos possíveis sobre as categorias jurídicas em questão. Dessa forma, delimita-se o que é permitido pela instância jurídica, através do texto legal, ser constituído como possibilidade de significação sobre cada uma dessas formas linguísticas. Assim sendo, regulam-se e categorizam-se as relações sociais entre os indivíduos, bem como os papéis destes na esfera social.

Considerações finais

Como encerramento de nosso percurso teórico-analítico, é importante destacar que o discurso legal funciona sob o efeito de autonomia e igualdade entre os sujeitos, responsáveis pelos seus

atos e pensamentos perante à lei, associada à construção de evidência da universalidade e da neutralidade (Indursky, 2019) frente a uma construção lógico-formal articulada pela norma legal sobre a significação dos fatos sociais, bem como sobre as formas de constituição dos sujeitos e de suas relações sociais.

Contudo, como buscamos evidenciar nos recortes apresentados, alteradas as condições de produção (ou seja, sob outros determinantes sócio-históricos) são constituídos processos diferentes de significação sobre a entidade familiar e o próprio papel de seus componentes em sociedade. Além disso, destacamos que os sentidos produzidos pelo texto legal são fruto de conflitos e disputas nas próprias relações sociais. O efeito de homogeneidade quanto a nossa formação social, bem como de estabilização de sentidos sobre fatos e entes em sociedade, faz parte do funcionamento da norma jurídica e das demais práticas discursivas inseridas no discurso jurídico. Levar esse tema à discussão é importante para pensarmos a nossa própria atuação política frente ao sistema jurídico e seu papel de produção e controle de sentidos no cenário social, definindo, em seu gesto interpretativo, o que pode e o que não pode ser dito.

Como bem nos lembra Lagazzi (1988), “[...] ao dizer que não pode ser, a lei deixa em aberto tudo o que é permitido, enquanto que ao atestar o que pode ser, a lei exclui automaticamente as possibilidades do não-dito” (p. 45).

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. *Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002*. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 jan. 2002. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406compilada.htm. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. *Lei nº 3.071 de 1º de janeiro de 1916*. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, RJ, 05 jan. 1916. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3071impressao.htm. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2024.

DIAS, M. B. *Manual de Direito das Famílias*. 15. ed. revisada, ampliada e atualizada. Salvador: Editora JusPodium, 2022.

INDURSKY, F. *O discurso do/sobre o MST: movimento social, sujeito e mídia*. Campinas: Pontes, 2019.

LAGAZZI, S. *O desafio de dizer não*. Campinas: Pontes, 1988.

MARIANI, B. Nome próprio e constituição do sujeito. *Letras, Santa Maria*, v. 24, n. 48, p. 131-141, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/14428>. Acesso em: 11 out. 2023.

MENDES, A. T. S.; LIMA, G. N. Família, como base da sociedade, seria o nosso sistema mais importante? O que seria sistema familiar através do olhar sistêmico? *Empório do direito.com.br* [online], 2017. Disponível em: <https://emporiododireito.com.br/leitura/familia-como-base-da-sociedade-seria-o-nosso-sistema-mais-importante-o-que-seria-sistema-familiar-atraves-do-olhar-sistemico>. Publicado em 10 mar 2017. Acesso em: 19 jan. 2024.

OLIVEIRA, J. M. L. L.; MELO, M. A. B. (org.). *Direito civil: família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

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

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2014. p. 57-67.

SANTOS, N. R. A. S. Parâmetros legais e sociais da família socioafetiva. *IBDFAM*, 2021. Disponível em: https://ibdfam.org.br/artigos/1648/Par%C3%A2metros+legais+e+sociais+da+fam%C3%A4lia+socioafetiva_-_ftn1. Acesso em: 19 jan. 2024.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Acontecimento, arquivo, memória: às margens da lei. *Leitura*, Maceió, n. 30, p. 175-205, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/revistaleitura/article/view/7489/0>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Arquivo jurídico e exterioridade: a construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. *In*: GUIMARÃES, E.; DE PAULA, M. R. B. *Memória e sentido*. Santa Maria: UFSM/Pontes, 2005, p. 93-116. Disponível em: https://www.academia.edu/12313744/Arquivo_jurídico_e_exterioridade_A_construção_do_corpus_discursivo_e_sua_descrição_interpretação. Acesso em: 11 out. 2023.

ONDE ESTÁ A CRITICIDADE NOS DOCUMENTOS CURRICULARES?

Ludmila De Nardi¹

Introdução

Nos últimos anos, ao observarmos a quantidade de informações, verdadeiras e falsas, disponíveis na *internet*, passamos a pensar na necessidade de que as escolas avançassem ainda mais na superação de uma educação baseada na reprodução de conhecimento. De acordo com Freire (2011), a memorização do objeto não é aprendizado verdadeiro do conteúdo, já que os(as) estudantes funcionam mais como pacientes da transferência do objeto do que como sujeitos críticos e curiosos, que constroem o conhecimento ou participam de sua construção. Para superar essa educação bancária, o autor explica que é necessário exercer criticamente a capacidade de aprender para desenvolver curiosidade epistemológica, que se torna metodicamente rigorosa e sem a qual não se constrói o conhecimento do objeto.

Dessa forma, para Giroux (1997, p. 41), a discussão deve centrar-se em como “ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa”, superando a redução da aprendizagem à dinâmica da transmissão e da imposição (Giroux, 2002).

Ao considerar o desenvolvimento da criticidade em sua relação com a linguagem, é necessário retomar o conceito de

¹ Mestra em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Almeida de Freitas. E-mail: ludmilanardi@id.uff.br.

letramento, para o qual as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita devem ser superadas por práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2004), e ampliar essa ideia, já que, segundo Jesus (2016, p. 9), é por meio do letramento crítico que o(a) estudante pode se tornar “alguém que constrói significado em práticas sociais plurais e situadas que refletem valores culturais, políticos, ideológicos e linguísticos de determinado grupo social”.

Contudo, quando as propostas educacionais são formalizadas em documentos curriculares, podem ser engessadas e acabar reproduzindo o proposto por grupos hegemônicos, “que muitas vezes silenciam os grupos subordinados de estudantes, bem como incapacitam e desautorizam aqueles que lhes ensinam” (McLaren, 1997, p. XIII). Dessa forma, a participação de estudantes e docentes no processo de produção de conhecimentos e de sentidos de forma crítica pode ser atravessada pelos documentos curriculares.

Segundo Apple (2002), a distribuição de conhecimentos, ou seja, a operação para distribuir valores ideológicos, legitima a reprodução do poder econômico e cultural existente, afinal, as diretrizes envolvidas na educação são intrinsecamente éticas e políticas. Então, entendemos ser necessário analisar os documentos curriculares que orientam a educação com a finalidade de “compreender e aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais” (Moreira; Silva, 2002, p. 25-26).

Portanto, considerando a importância da criticidade para a educação e a necessidade da análise dos documentos curriculares que deveriam embasar seu desenvolvimento, nosso objetivo é investigar o lugar ocupado pela criticidade em documentos curriculares orientadores da Educação Básica: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (Governo do Estado de São Paulo, 2019, 2020), propondo-nos a avaliar esses documentos para responder às seguintes perguntas:

1) A criticidade aparece em suas páginas?; 2) Caso apareça, como ela é apresentada?

A construção das bases teóricas e o percurso metodológico

Para responder a essas perguntas, iniciamos a investigação buscando entender em que condições sócio-históricas esses documentos curriculares foram produzidos. Compreendemos que suas bases principais, sobretudo da BNCC (Brasil, 2018), construíram-se no Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), modificando a trajetória que havia sido proposta pelos documentos orientadores da Educação Básica até sua publicação.

Dessa forma, observamos que, apesar das Teorias do Currículo afirmarem que documentos curriculares prescritivos não poderiam dar conta das individualidades dos(as) estudantes, tanto a BNCC (Brasil, 2018) quanto o Currículo Paulista (Governo do Estado de São Paulo, 2019, 2020) foram construídos dessa forma, atendendo, principalmente, as exigências da reforma empresarial da educação (Freitas, 2018). Como foram aplicados princípios de gestão emprestados do mundo dos negócios nos sistemas escolares, os processos educativos passaram por padronização e controle. Assim, nos documentos curriculares, a preocupação se centrou nas demandas vinculadas às novas necessidades de preparação da mão de obra para o mundo do trabalho, formalizadas em competências e habilidades.

Porém, verificamos que a criticidade ocupa um lugar determinado nesses documentos e buscamos entender como ela se apresenta. Chegamos, então, aos conceitos apresentados pela Pedagogia Crítica, pelo Letramento Crítico e pela Teoria Crítica do Currículo. Portanto, concentramos nossa análise na investigação sobre a formação cidadã para a promoção da transformação social, considerando as propostas da Pedagogia Crítica (Freire, 1989, 2005, 2011, 2012, 2013, 2019, 2020, 2021; Giroux, 1997; McLaren, 1997; Hooks, 2017, 2020); no estudo da linguagem como espaço de construção de sentidos de forma social, dialógica e ideológica,

pensando nos conceitos do Letramento Crítico (Cervetti; Pardales; Damico, 2001; Cassany, 2006; Cassany; Castellà, 2010; Menezes de Souza, 2011; Marins-Costa, 2012, 2016; Jordão, 2015, 2016; Monte Mor, 2015); e na compreensão de quem ou de que é favorecido na construção dos documentos, considerando as contribuições da Teoria Crítica do Currículo (Giroux, 1997, 2002; Apple, 2002, 2008; Moreira; Silva, 2002; Lopes; Macedo, 2011).

Além disso, fundamentamos esta pesquisa na Sociologia do Discurso do Círculo de Bakhtin, destacando a concepção dialógica de linguagem (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2018, 2019). Em outras palavras, tratamos a BNCC (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (Governo do Estado de São Paulo, 2019, 2020) como enunciados sócio-historicamente situados e buscamos compreender as relações dialógicas dentro deles, entre eles e com as correntes teóricas, considerando que essas relações podem ser de coexistência, de fricção, de colisão, de confrontação (Arán, 2006), ou de adesão (Freitas; Selles, 2021).

Portanto, procuramos compreender as relações dialógicas estabelecidas entre as concepções de criticidade propostas pela Pedagogia Crítica e as apresentadas pelos capítulos introdutórios e considerações gerais sobre a Educação Básica nos documentos curriculares selecionados; as relações dialógicas entre as concepções de criticidade propostas pelo Letramento Crítico e as apresentadas pelas seções referentes à área de Linguagens e aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Inglesa; e as relações dialógicas entre as partes de cada documento e entre eles com relação à criticidade para concluir se as propostas apresentadas são convergentes ou divergentes com base na Teoria Crítica do Currículo.

A criticidade na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Paulista

Tanto na BNCC (Brasil, 2018) quanto no Currículo Paulista (Governo do Estado de São Paulo, 2019, 2020), observamos uma

divergência de perspectivas durante o percurso de análise realizado. Esses documentos estabelecem relações dialógicas de adesão (Freitas; Selles, 2021) entre si, mas guardam relações dialógicas de fricção (Arán, 2006) entre seus próprios princípios internos.

Encontramos documentos prescritivos que se baseiam, por um lado, em uma perspectiva instrumental de conhecimento, relacionada com a eficiência social, ou seja, a formação de cidadãos por meio de competências e habilidades necessárias à produtividade social e econômica (Lopes; Macedo, 2011). Essa perspectiva aparece mais evidentemente nos capítulos introdutórios e nas considerações gerais sobre a Educação Básica, quando tratam da implementação de um currículo com a finalidade de controlar a aprendizagem dos(as) estudantes, a formação inicial e continuada dos(as) professores(as), as avaliações nacionais e locais e a elaboração de materiais didáticos, estabelecendo relações dialógicas de adesão (Freitas; Selles, 2021) com a reforma empresarial da educação (Freitas, 2018):

Imagem 1 - Fragmento da “Apresentação” na BNCC

mental. Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos.

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base.

Fonte: Brasil (2018, p. 5, grifos nossos).

Imagem 2 - Fragmento da seção “Apresentação” no Currículo Paulista

Dessa maneira, que o Currículo Paulista represente um passo decisivo no processo de melhoria da qualidade de educação no Estado de São Paulo, no que se refere às aprendizagens dos estudantes, à formação inicial e continuada dos educadores, à produção de materiais didáticos, às matrizes de avaliação e ao estabelecimento de critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação.

Fonte: Governo do Estado de São Paulo (2019, p. 11, grifos nossos).

Porém, essa perspectiva também é associada à delimitação das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada ano escolar dentro de cada área do conhecimento ou componente curricular e que precisam ser aplicadas em todas as diferentes realidades das regiões de um país grande e multicultural como o Brasil:

Imagem 3 - Fragmento da subseção “Foco no desenvolvimento de competências” na BNCC

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

Fonte: Brasil (2018, p. 13, grifos nossos).

Dessa forma, os documentos curriculares foram concebidos com a pretensão de medir, comparar e avaliar (Lopes, 2018), ou seja, exercem o controle que se espera de um currículo formal centralizado (Macedo, 2018), dotando os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes possibilitem a adaptação às condições sociais e econômicas de uma sociedade neoliberal por meio da pedagogia das competências (Saviani, 2011).

Por outro lado, os documentos tentam inserir entre suas bases uma perspectiva crítica de currículo, direcionada à formação de cidadãos, tratando de princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Essa perspectiva estabelece relações dialógicas de adesão (Freitas; Selles, 2021) com conceitos da Pedagogia Crítica e trata de uma necessidade que não poderia ser excluída das reflexões de documentos que regem à educação em nosso país:

Imagem 4 - Fragmento da seção “A Base Nacional Comum Curricular” na BNCC

de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)².

Fonte: Brasil (2018, p. 7, grifos nossos).

Imagem 5 - Fragmento da subseção “Temas Contemporâneos Transversais” no Currículo Paulista

forma integrada, e, assim tenham mais sentido para o jovem. Uma escola do século XXI deve estar comprometida com a formação de jovens para uma sociedade justa, solidária e democrática; para tanto, sua proposta pedagógica deve prever o desenvolvimento de processos educacionais colaborativos e dialógicos. Essas ações visam dar concretude e intencionalidade ao aprendizado dos estudantes, que, além de se apropriarem dos conhecimentos socialmente relevantes, devem ser capazes de interagir no mundo de forma cidadã. Para isso, os fazeres pedagógicos

Fonte: Governo do Estado de São Paulo (2020, p. 29-30, grifos nossos).

Mas é difícil imaginar como seria possível formar cidadãos críticos por meio desses princípios sociais utilizando documentos curriculares baseados em competências e habilidades que priorizam o desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, os

documentos também estabelecem relações dialógicas de confrontação (Arán, 2006) com as propostas da Pedagogia Crítica.

Essa contradição se reflete em diversas partes dos documentos. Pensando na teoria, os textos introdutórios sobre a área de Linguagens e os componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Inglesa estabelecem uma relação dialógica de adesão (Freitas; Selles, 2021), em sua proposta de educação linguística, com conceitos do Letramento Crítico, que tratam da construção de sentidos de forma social, dialógica e ideológica:

Imagem 6 - Fragmento da subseção “Língua Portuguesa” na BNCC da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Fonte: Brasil (2018, p. 67, grifos nossos).

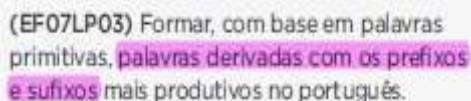
Imagem 7: Fragmento da seção “Língua Portuguesa” no Currículo Paulista

Essas noções teóricas iniciais terão decisivo impacto em todo o trabalho proposto para Língua Portuguesa, pois, ao adotar essa perspectiva, toma a linguagem como prática social, o que coloca como necessidade considerar, em todos os eixos do componente – Leitura, Produção de textos, Oralidade, Análise linguística e semiótica –, as práticas de linguagem que se dão em dado contexto entre os sujeitos sociais e historicamente situados em uma interação sempre responsiva; coloca ainda

Fonte: Governo do estado de São Paulo (2019, p. 69, grifos nossos).

Entretanto, considerando a prática, na descrição das competências e, principalmente, das habilidades, observamos uma perspectiva diferente. Encontramos habilidades que priorizam processos cognitivos. O verbo mais usado entre as habilidades do Ensino Fundamental é “identificar” e ele é usado em quantidade muito maior que os demais verbos. Vemos mais habilidades de análise linguística/semiótica do que habilidades de leitura, escrita e oralidade nessa mesma etapa escolar. Além disso, algumas habilidades linguísticas aparecem deslocadas da construção social, dialógica e ideológica de sentidos, estabelecendo-se uma relação dialógica de confrontação (Arán, 2006) com as propostas do Letramento Crítico:

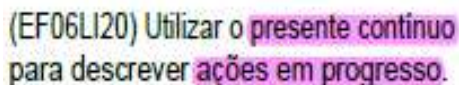
Imagem 8 - Fragmento das habilidades de Língua Portuguesa – 7º ano na BNCC



(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.

Fonte: Brasil (2018, p. 171, grifos nossos)

Imagem 9 - Fragmento das habilidades de Língua Inglesa – 6º ano no Currículo Paulista



(EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.

Fonte: Governo do estado de São Paulo (2019, p. 211, grifos nossos).

Como resultado, encontramos uma relação dialógica de fricção (Arán, 2006) dentro dos próprios documentos, pensando em sua relação com a Pedagogia Crítica, mas também com o Letramento Crítico.

Considerações finais

De fato, não sabemos como os documentos curriculares foram escritos, mas podemos afirmar que as contradições entre diferentes perspectivas existem. Então, considerando a Teoria Crítica do Currículo, temos que nos perguntar a favor de quem ou de que esses documentos advogam considerando sua finalidade e construção. É evidente que lutar contra o desenvolvimento da criticidade seria uma atitude condenável em documentos curriculares publicados no século XXI em um país democrático, sobretudo em um documento nacional. Então, apresentar essa perspectiva de forma pouco consistente, com algumas considerações pontuais em determinados contextos, poderia evitar o descontentamento entre os(as) professores(as) e os(as) demais profissionais da educação.

Contudo, concentrar os documentos curriculares prioritariamente no desenvolvimento de competências e habilidades é dotar os indivíduos, subjugados à mão invisível do mercado, “de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (Saviani, 2011, p. 437). Além disso, uma perspectiva instrumental de educação evita educar demais a mão de obra para que não se torne consciente do que acontece ao seu redor (Freitas, 2018).

Pensando em tudo isso, entendemos que uma especificação detalhada do currículo não é compatível com a adaptação para o indivíduo (Sacristán, 2017). Com a homogeneização proposta pelos documentos, determinados grupos dominantes serão privilegiados e exercerão domínio, enquanto os outros serão marginalizados e sofrerão subordinação. Um currículo unificado em uma sociedade heterogênea não é sinônimo de coesão e qualidade, mas sim de classificação e divisão (Apple, 2002). Isso nos indica o caminho que se almeja alcançar por meio da elaboração dos documentos curriculares, por mais que eles tentem se apresentar em conformidade com uma perspectiva crítica.

Dessa forma, respondendo a nossas perguntas: a criticidade aparece, sim, nos documentos curriculares selecionados para a análise. Encontramos relações dialógicas de adesão (Freitas; Selles, 2021) com os conceitos da Pedagogia Crítica e do Letramento Crítico em contextos específicos dos documentos curriculares. Mas, observando a forma como a criticidade é apresentada dentro desses documentos prescritivos pautados em competências e habilidades, não parece ser o objetivo central dos documentos a formação de estudantes para participar na construção de sentidos de forma social, dialógica e ideológica e para participar como cidadãos na conscientização crítica e na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Os documentos parecem prepará-los(as) mais para atuar no mercado de trabalho dentro de um contexto neoliberal.

Portanto, recorreremos à afirmação de Lopes (2018) de que não se deve esgotar o significado do currículo em algo estático. É necessário construí-lo contextualmente, atendendo demandas e necessidades que não são homogêneas. Afinal, a estruturação de um enunciado não faz cessar o movimento das possibilidades de novos sentidos (Lopes; Macedo, 2011). Os documentos curriculares, como todo enunciado, são inacabados e se constroem na interação (Bakhtin, 2011).

Esperamos, então, promover a práxis (Freire, 2021), possibilitando reflexões e discussões sobre o lugar da criticidade no currículo e gerando a ação, dentro das escolas, voltada a uma política local que não absorva automaticamente as escolhas dos planejadores curriculares (Freitas, 2018). Assim, as escolas e seus(suas) profissionais podem ter autonomia sobre seu currículo e a melhoria da educação passa a ser vista como um processo que se estrutura de baixo para cima; e não se impõe de cima para baixo (Freitas, 2018). Em outras palavras, um currículo prescrito, construído de cima para baixo, oferece apenas o controle do incontrolável. Ele não promove a melhoria da educação; somente reforça a hegemonia do imaginário neoliberal (Macedo, 2014).

Referências

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 39-57.

ARÁN, P. O. Dialogismo. In: ARÁN, P. O. (org.). *Nuevo Diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006, p. 83-89.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BLOOM, B. *Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.

BRASIL. *Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018.

CASSANY, D. *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSANY, D; CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul./dez. 2010.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, p. 1-16, 2001.

FREIRE, P. A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade. In: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005, p. 89-140.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: FREIRE, P. *Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989, p. 19-32.

FREIRE, P. *A sociedade brasileira em transição*. In: FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2019, p. 39-64.

FREIRE, P. Dialogicidade. In: FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012, p. 121-134.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. (E-book).

FREIRE, P. O processo de libertação: a luta dos seres humanos para a realização do ser mais. In: FREIRE, P. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Paz e Terra, 2021, p. 251-260.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011. (E-book).

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. M. A. de; SELLES, S. E. Prática e estágio nas normativas brasileiras sobre formação docente: sentidos em construção. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona*, v. 29, n. 110, p. 1-27, 2021.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. A.; SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 93-124.

GOVERNO do Estado de São Paulo. *Currículo Paulista*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2019.

GOVERNO do Estado de São Paulo. *Currículo Paulista: etapa Ensino Médio*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2020.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, b. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? *In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 69-90.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? *In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 41-53.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. *In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MACEDO, E. "A base é a base". E o currículo o que é? *In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MARINS-COSTA, E. G. de. A formação do leitor crítico: contribuições dos livros didáticos de espanhol. *In: BARROS, C. S. de; MARINS-COSTA, E. G. de. (org.). Se hace camino al andar*:

reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012, p. 97-115.

MARINS-COSTA, E. G. de. Letramento crítico: contribuições para a delimitação de um conceito. In: BAPTISTA, L. M. T. R. (org.). *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 19-42.

MCLAREN, P. Teoria Crítica e o significado da esperança. In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. XI-XXI.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significações. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 128-140.

MONTE MOR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 31-50.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 7-37.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. São Paulo: Editora 34, 2019.

NEOCONSERVADORISMO E ANTIFEMINISMO NAS REDES

Marcella Karoline Belo Rodrigues¹

Introdução

Neste trabalho, aprofundo questões levantadas em trabalhos anteriores sobre o discurso antifeminista, aqui considerado um traço contemporâneo do "neoconservadorismo". Refiro-me ao início do século XXI, observando o ressurgimento do conservadorismo extremista em países como Brasil, EUA, Reino Unido e Argentina, resultante do atual estágio do neoliberalismo. Enquanto o feminismo se difunde, principalmente pela *internet*, o discurso conservador ressurge em diferentes movimentos, como pró-vida, antifeminista e antivax, impactando várias esferas sociais.

Buscamos analisar a constituição dos discursos antifeministas, adotando a historicidade digital como perspectiva. Esta abordagem envolve a consideração das condições de produção, formulando uma interpretação que incorpora as especificidades do ambiente virtual. A noção de interpretação e produção discursiva, conforme proposta por Eni Orlandi, abrange as dimensões de constituição, formulação e circulação do discurso.

No contexto da constituição discursiva, consideramos a formação ideológica neoconservadora no início do século XXI, incluindo suas raízes históricas no liberalismo clássico e conservadorismo. Investigamos a transição para a atualização discursiva, analisando a produção de um discurso neoconservador antifeminista. O neoconservadorismo orienta a formulação desse

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UFF, sob orientação do Prof. Dr. Phellipe Marcel da Silva Esteves. E-mail: marcella.kbr@gmail.com; ORCID: 0009-0000-8648-5958

discurso nas novas mídias digitais, como websites e redes sociais (*Facebook, Instagram, Twitter, TikTok*). Propomos especificidades discursivas que distinguem a crítica ao feminismo, presente antes da era digital, das formas atualizadas de antifeminismo em diferentes textualidades digitais.

As diferentes textualidades a que aqui nos referimos caracterizam o discurso digital em diferentes medidas e também implicam formas específicas de circulação do discurso. Comparando a produção discursiva pré-digital e a produção discursiva digital, já notamos algumas distâncias: tanto no nível de formulação, quanto no nível de circulação do discurso. Vivemos na era da explosão informacional: há uma produção extensiva de dados informacionais, possibilitada tanto pelo grande volume de dados gerados quanto pela capacidade de armazenamento desses dados em larga escala. Devemos nos lembrar ainda que, no digital, há diferentes processos de produção de sentidos. Os processos de produção de sentidos são assim afetados por esta mudança de natureza acelerada. Assim, a própria circulação das informações se dá numa velocidade diferente. As consequências dessa hiperconectividade e da capacidade tecnológica de análise das informações disponíveis têm sido decisivas inclusive em processos políticos.

A questão do discurso digital: alguns conceitos

A compreensão da sociedade em que vivemos hoje não pode deixar de passar pela reflexão sobre a digitalidade. Diversos autores, em diferentes áreas, escrevem sobre o assunto. Aqui, abordaremos algumas destas produções teóricas que nos parecem mais produtivas.

A digitalidade parece promover, inicialmente, e como era idealizado na denominada ideologia californiana, o “surgimento” de uma pluralidade das vozes emergentes e uma não hierarquização dos dizeres que, muitas vezes, poderia levar à reconsideração das epistemologias dominantes. Segundo Castells (1999), essa horizontalidade constitui uma das tendências

observadas neste novo sistema de comunicação e diz respeito ao surgimento de redes horizontais de conhecimento independentes das instituições, da grande mídia e do governo, na forma de *blogs*, *vlogs*, e outras formas de interação. O surgimento da *internet* proporcionou, neste primeiro momento, a promessa de redes universais interligadas livres das opressões governamentais. Entretanto, o que, com o passar das décadas, ficou demonstrado é que o digital não foge ao controle das grandes empresas nem dos governos, principalmente quando lidamos com uma realidade complexa, na qual as principais empresas, sobretudo as estadunidenses, só puderam prosperar graças ao financiamento governamental. Assim, há uma contradição implícita na forma como se organizam estas novas formas de interação, uma vez que

[a sociedade em rede] não representa o mundo de liberdade entoada pelos profetas da ideologia libertária da Internet. Ela é constituída simultaneamente por um sistema oligopolista de negócios multimídia, que controlam um cada vez mais inclusivo hipertexto, e pela explosão de redes horizontais de comunicação local/global. E, também, pela interação entre os dois sistemas, num padrão complexo de conexões e desconexões em diferentes contextos (Castells, 1999, p. 24).

Resulta dessa interação que, na visão do autor, por trás do pretensão ideal de liberdade que povoa o senso comum a respeito da internet, há, na verdade, condições materiais determinantes à experiência individual digital. Fato que, conforme procuramos demonstrar adiante, pode ser pensado à luz da Análise do Discurso.

Soma-se a esse modo de funcionamento, a influência característica do que chamamos genericamente de algoritmo. Pensar o espaço digital como uma materialidade histórica específica nos permite olhar para a sua produção discursiva a partir do efeito ideológico determinado pela sua estruturação a partir do modo como os algoritmos funcionam. As redes digitais, provisoriamente entendidas como redes abertas, geram, o tempo todo, dados e informações em escala massiva a respeito dos seus usuários.

Instaura-se uma contradição entre a liberdade – de compartilhar, curtir e comentar – e a transparência total, que permite às grandes corporações e governos a vigilância total. A era da informação, segundo o filósofo Byung Chul-Han (2022), resulta num regime por ele denominado *infocracia*, no qual, através do uso de algoritmos e inteligência artificial, os dados se transformam em uma ferramenta de análise que nos permite examinar o inconsciente, uma parte oculta da mente que está além do nosso controle consciente. Esse domínio da informação alcança os aspectos pré-reflexivos, impulsivos e emocionais do comportamento que precedem as ações conscientes. Sua influência psicopolítica atua em nosso inconsciente de forma imperceptível. Toda essa argumentação, a partir das reflexões apresentadas, nos proporciona uma visão que desnaturaliza o sentido de liberdade atribuído às redes e este é um caminho que percorremos na Análise de Discurso.

No contexto deste trabalho, cabe-nos pensar como esse tipo de funcionamento constitui e determina a produção discursiva em rede. Sabemos que, ainda que a tecnologia esteja baseada na evidência de verdade produzida no discurso científico, este não é um fora da ideologia. A evidência de verdade no discurso científico é também uma produção ideológica, na medida em que, segundo Baalbaki,

A produção dos conhecimentos científicos está inscrita nas condições de (re)produção/transformação das relações de produção. Prática científica e prática política estão imbricadas e são determinadas sócio-histórica e ideologicamente em uma dada formação social (2010, p. 12).

Pensamos que pode haver dois caminhos para a crítica a esta evidência, que está calcada na verdade como base do discurso científico. O discurso científico, conforme aponta Pêcheux, apresenta-se sobre o fundamento da não aparência ilusória de um sujeito e da pretensão de construção de um saber objetivo, da verdade. Essa pretensão pela objetividade, da qual o sujeito-

pesquisador se reveste, nada mais é que uma tomada de posição, da posição sujeito-pesquisador.

Da mesma forma, no que diz respeito ao discurso digital, a sua materialidade não pode estar fora das condições históricas em que se produz e, naturalmente, no uso que se faz das tecnologias produzidas pela ciência de seu tempo e, portanto, pelo sujeito-pesquisador. Assim, não só a constituição do discurso científico, e mais especificamente, do digital, não se produz fora de ideologia, assim como a reprodução dos conhecimentos e ferramentas produzidas no âmbito da digitalidade não podem ser desconsideradas fora de suas práticas concretas, atravessadas pela história, pelo sujeito e pela ideologia, como nos mostra Pêcheux:

A ciência não está confinada aos laboratórios, ela circula no social, na prática cotidiana, nas pequenas realizações diárias, no uso de aparelhos, instrumentos, muito embora o processo de produção de conhecimento não seja visível aos sujeitos (Pêcheux *apud* Grigoletto, p. 28).

O raciocínio de Pêcheux nos faz retornar então às considerações de Castells no que diz respeito ao entendimento de que há condições materiais que são, hoje, determinantes às relações estabelecidas em rede. Pêcheux já aponta como a produção científica, no campo da física por exemplo, esteve ligada à produção de instrumentos que pudessem ser comercializados, como era o caso das bússolas em relação ao magnetismo. As ferramentas tecnológicas nada mais são que os instrumentos operacionais necessários à produção e comercialização em nosso tempo. Além disso, trata-se também de instrumentos que podem induzir, instigar, e reproduzir determinadas ideologias – inclusive no que diz respeito ao saber científico – segundo as quais o modelo de produção capitalista deve continuar a ser reproduzido, retroalimentando, assim, a relação entre produção científica e instrumentos tecnológicos.

Em resumo, presumimos que as considerações sobre o discurso científico toquem a questão do digital justamente no ponto em que

ciência e tecnologia se relacionam, através do discurso científico. Esse aspecto de “objetividade” das ferramentas digitais está pautado no ideal de cientificidade de campos de saberes compreendidos “desatentamente” como não interpretativos. Sobre esse assunto, em seu livro *Interpretação*, Eni Orlandi realiza uma crítica a partir da noção de memória metálica, que também é produtiva para problematizar a ilusão da infalibilidade da informatização. A autora faz a distinção entre as memórias histórica e metálica, distinção segundo a qual a primeira, a histórica, diz respeito ao interdiscurso e a segunda, a metálica, à informatização dos arquivos. Para Orlandi, a memória metálica, que é formal no sentido de sua materialidade, “lineariza” o interdiscurso, “reduzindo o saber discursivo a um pacote de informações ideologicamente equivalentes [...]” (1996, p. 16). Ainda nesse sentido, a memória metálica tem seu funcionamento comparado ao da mídia, na medida em que ambas produzem uma diversificação ou multiplicação dos meios, porém acabam por homogeneizar os sentidos. Por outro lado, a memória histórica, com a sua língua que falha, está sujeita a interpretações outras, deslocamentos de sentidos, reestruturação das formações discursivas e rupturas ideológicas, tudo isso devido à incompletude característica do dizer em sua materialidade histórica.

Essa distinção vem para nos fazer pensar sobre o modo como se produzem os dizeres no espaço digital quando eles, pela sua própria natureza, resultam na homogeneização dos efeitos de sentido, apesar da diversificação dos meios. Há uma ilimitada reprodução do mesmo, nas palavras de Eni Orlandi. Veremos, em nossa análise, como esse aspecto pode se dar na relação de repetição entre diferentes meios digitais, quando observamos a circulação do discurso antifeminista. Porém, procuramos também questionar a existência de espaços em aberto que possibilitem a emergência de discursos outros, pela falha, pela ruptura, pela ambiguidade.

Cristiane Dias, em sua produção teórica, dá continuidade ao que Orlandi propõe a respeito do tema e traça caminhos para uma reflexão sobre o modo como a tecnologia produz uma

discursividade própria, que é denominada pela autora, na esteira de Anne-Marie Paveau, de digitalidade como um “compósito heterogêneo”, mas indo além, e identificando-a como “uma unidade significativa correspondente a diferentes processos de significação cuja matéria significante é o digital”. Sua significação se dá pela maneira como o discurso se constitui, se formula e circula atravessado pela materialidade digital.

O antifeminismo nas redes

Historicamente, o discurso sobre o feminino foi construído a partir de uma perspectiva universalizante centrada no homem branco europeu. Trabalhos recentes, como o de Zoppi-Fontana e Ana Josefina Ferrari (2017) denunciam esse viés na formação dos processos de subjetivação contemporâneos. Esses estudos destacam a exclusão no feminismo quando não considera a multiplicidade de vivências e a intersecção das opressões de raça, classe e gênero (França, 2017; Cestari, 2017). O feminismo burguês e sua vertente liberal ignoram as raízes das desigualdades históricas, incluindo os efeitos da concentração de renda, preconceito racial e dinâmicas resultantes do colonialismo e imperialismo, como evidenciado por Laís Medeiros (2023) em seu estudo sobre o empoderamento nos discursos feministas on-line.

É preciso reconhecer, a princípio, que o feminismo na era digital ganhou novos contornos, agora determinados pela própria constituição da materialidade digital. Retomando Castells, uma nova fase de luta dos movimentos sociais teve início nas plataformas de mídia digital, uma vez que estas representam espaços de moderada independência, ultrapassando as restrições impostas por governos e empresas, que ao longo da história tinham dominado os meios de comunicação como pilares do seu domínio e aparelhos ideológicos. Essa inversão abriu a possibilidade de mobilização concreta, fora das redes, a partir de movimentos como a Primavera Árabe e o *Occupy Wall Street*. No Brasil, são exemplares as denominadas Jornadas de Junho de 2013.

Da mesma forma, o *ciberespaço* representou também para o feminismo a abertura de novos espaços e possibilidades de organização. O surgimento de diversas páginas e revistas on-line com teor feminista explode neste meio, e instituições já existentes como o *Geledés* ganham ainda mais visibilidade. Do espaço aberto de comunicação às campanhas de *hashtags*, pensamos, por exemplo, na extensão do que foi a mobilização argentina #NiUnaMenos, movimento que se inicia como uma reivindicação contra a violência a mulher e inclui, com o passar do tempo, questões relativas aos direitos reprodutivos. O fato é que, a partir de uma campanha iniciada na rede social *Twitter*, o movimento ganha as ruas de Buenos Aires e repercute inclusive em outros países da região.

Assim, não se pode negar a amplitude que o feminismo ganha a partir de sua presença nas redes. Entretanto, por outro lado, também estão presentes posições fortemente reacionárias, que se fazem ouvir no discurso de ódio, na oposição ao que se chama “ideologia de gênero” e na disseminação de informações falsas a respeito do movimento feminista, o que nos traz de volta ao *antifeminismo*. O “discurso contra”, que caracteriza o antifeminismo, faz parte do que tradicionalmente convencionou-se ligar ao discurso reacionário. O antifeminismo, compreendemos aqui, insere-se dentro de uma formação discursiva mais ampla que, hoje, podemos definir como neoconservadorismo.

O neoconservadorismo, por ser reacionário, expressa um desejo de retorno a um passado, negando avanços e buscando uma suposta época anterior considerada moralmente superior. Sua existência está vinculada a uma realidade social específica, sendo uma postura de resistência a essa realidade. Fazemos menção ao estudo que Biroli (2020) desenvolve acerca do neoconservadorismo na América Latina. De acordo com a autora, a noção de conservadorismo é “posicional” porque:

[...] a ideologia e o movimento político conservadores se desenvolvem em resposta ou resistência a situações históricas de mudanças na estrutura social e política. Ou seja, ideologia e

iniciativas conservadoras tendem a aparecer quando segmentos sociais minoritários que desafiam a ordem estabelecida se fortalecem a ponto de ameaçar os fundamentos ideais e materiais das instituições (Biroli, 2020, p. 24).

Ainda segundo a autora, é possível falar numa configuração atual do conservadorismo, isto é, um neoconservadorismo, representado na América do Sul, por exemplo, por grupos religiosos de cerne cristão cuja agenda gira em torno da defesa da liberdade religiosa, da família e da moral sexual cristã (Biroli, 2020, p. 13). O impasse entre o passado e o progresso, em termos de conquistas sociais, sobretudo no que diz respeito às questões de gênero, deu-se “à medida que as novas democracias latino-americanas, constituídas a partir dos anos 1980, transformaram-se em um espaço de disputas de movimentos feministas e LGBTQI contra movimentos de caráter conservador” (Biroli, 2020, p. 14).

No caso específico da luta histórica feminista, o olhar neoconservador, conforme analisaremos discursivamente a seguir, apela principalmente a uma noção essencialista do feminino que justifica uma dada ordem social baseada na divisão sexual, cujas consequências são vistas em diferentes âmbitos da vida social, como no trabalho reprodutivo, na forma da família patriarcal, na monogamia e na divisão público-privado. A noção de neoconservadorismo nos permite compreender os vínculos produzidos entre o conservadorismo como expressão da moral religiosa e a ideologia capitalista, que, na sua forma neoliberal, leva o individualismo às últimas consequências, na forma da meritocracia e do autoempreendedorismo, por exemplo. A síntese das duas correntes, sob a égide de denominações cristãs neopentecostais, conforme supomos, está presente na chamada teologia da prosperidade, em que a doutrina religiosa é o caminho para o sucesso financeiro e a felicidade material. Em um trabalho anterior, já havia observado como esses dois aspectos estão entrelaçados no denominado discurso “antifeminista”. No presente gesto de interpretação, retomo alguns desses pontos e

acrescento a análise de uma nova SD, bem como a reflexão, tendo em vista as duas categorias da AD, desenvolvidas por E. Orlandi, sejam elas formulação e circulação. Pretendo trabalhar a seguir com dois exemplos, duas SDs, tomando como materialidade significativa duas textualidades reproduzidas em *prints* (ou *screenshots*): o primeiro, é uma página da rede social *Facebook* denominada “Antifeminismo”, e a segunda, o *print* de uma página do site Brasil Paralelo.

Gesto de interpretação: formulação e circulação de sentidos

Neste momento, em que minha pesquisa dá seus passos iniciais, trabalho com duas textualidades digitais distintas em alguns aspectos e semelhantes em outros. Para trabalhar com o discurso antifeminista nas redes, reproduzo a seguir *prints* de duas páginas. A primeira já havia sido apresentada em um trabalho anterior, no qual procurei refletir sobre a materialidade da língua por meio de um olhar sobre a sua historicidade, com o intuito de compreender o funcionamento das noções de feminismo e feminilidade nos discursos analisados. A partir da pesquisa do termo “feminismo” no buscador *Google* e da análise de um dos resultados, o artigo “O que é feminismo?” do site Brasil Paralelo, observei como os sentidos para feminismo que, alhures, significam para as mulheres a luta histórica por direitos, podem passar à formação discursiva antifeminista significando de outras maneiras. A noção de posição-sujeito é fundamental para compreender que o que significa para uma sujeita numa dada posição, isto é, feminismo como luta, para outras significa uma perda, um insulto, algo contra o qual devem se posicionar. Vejamos:

Figura 1- *Printscreen O que é feminismo?, pelo site Brasil Paralelo*



O que você vai encontrar neste artigo?

1. O que é feminismo? O que é ser feminista?
2. A origem do feminismo - as 3 ondas feministas e as suas 4 fases
3. Quais são os 3 pilares ou fundamentos do feminismo?
4. Consequências do movimento - a verdade sobre o feminismo
5. Críticas ao feminismo - segundo os conservadores, por que não apoiar o feminismo?

Fonte: Acervo do site *Brasil Paralelo*. Disponível em: <https://www.brasilparalelo.com.br/artigos/o-que-e-feminismo>. Acesso em: 10 jul. 023.

Tomo como destaque, então a lide (primeiro parágrafo do *print*):

SD1: “O movimento feminista conseguiu mudar a sociedade e grande parte de sua estrutura política. Muitos afirmam que o feminismo é responsável por livrar as mulheres da opressão de séculos dos homens. Outros afirmam que o movimento prejudicou a essência do ser mulher. Mas afinal de contas, o que é feminismo e quais foram suas reais consequências?”.

Apontei em trabalho anterior para a dimensão retórica que procura colocar em xeque as consequências da luta feminista, associando a noção de feminismo à perda de uma suposta essência do “ser mulher”. Esta posição não necessariamente negava, nos textos analisados, a efetividade da luta coletiva das mulheres, porém, questionava moralmente os seus resultados. A noção de

feminismo presentifica-se numa outra formação discursiva, a partir de uma outra formação imaginária, produzindo uma divisão de sentidos característica da luta política. A questão que se coloca é, então, como se dão os processos de subjetivação nesse contexto de luta política e disputa de subjetividades. Linguisticamente, a SD1 é marcada pela presença das frases interrogativas, que retoricamente têm como efeito de sentido colocar em suspenso a validade das conquistas do feminismo.

A premissa inicial é a da constatação das mudanças sociais produzidas pelo movimento feminista. Este é o ponto de partida argumentativo, é o **já-dado**. Duas posições discursivas são, no entanto, apresentadas por meio das declarativas que seguem, produzindo os contornos das duas formações discursivas distintas e contrapondo-as. A lide não apresenta a resposta, mas pretende apresentá-las, finalizando a chamada por meio de uma interrogativa que já direciona para uma dada interpretação: “Mas afinal de contas, o que é feminismo e quais foram suas reais consequências?”. Ao antepor o adjetivo determinante “reais” ao substantivo, questiona-se o saber até então produzido a respeito da história do feminismo e de suas consequências. Novamente, adota-se uma construção sintática que põe em suspenso a validade da expressão determinada “consequências (do feminismo)”.

A partir dessa construção sintática, é formulado um discurso que apela para a entrada do sujeito-leitor, por meio dos questionamentos. Esse funcionamento existente na SD1 é observado no próprio discurso digital, que tende a apelar para o emotivo e esta é, no geral, uma forma de funcionamento comum na materialidade digital, principalmente das redes sociais. É sabido que as redes sociais têm como um de seus objetivos “prender” o internauta dentro de seu domínio, apresentando-lhe conteúdos de sua preferência bem como anúncios. Este funcionamento está ligado à dimensão da formulação do discurso, uma vez que determinadas formas linguísticas bem como o uso de outros artifícios, como imagens, vídeos, tipografia específica, emojis, entre outros, são todos

elementos que se somam, num compósito heteróclito (Paveau, 2015 *apud* Dias, 2016) e dão forma ao discurso.

No *print* da página que reproduzimos acima, há ainda como elemento *banner* que funciona como um anúncio, um *hiperlink*, direcionando o leitor para uma outra página. A página em questão divulga o documentário “Duas vidas”, também produzido pelo site Brasil Paralelo, que se autodenomina como “Um projeto em defesa da vida”. Aqui, observamos como a dimensão “heteróclita” da linguagem digital faz circular, em diferentes meios, o mesmo discurso do antifeminismo. Ao *linkar* na página do artigo “O que é o feminismo?”, o site direciona também uma leitura a respeito do tema do direito reprodutivo, pauta do feminismo, posicionando-se do lado oposto ao da reivindicação feminista. A questão do aborto é uma das pautas que mais marcam o discurso neoconservador antifeminista. Essa reação está ligada ao debate que o feminismo realiza a respeito do corpo da mulher como lugar de interesse do Estado, na medida em que seu controle garante o trabalho reprodutivo e sexual, por exemplo. Temas como aborto, violência sexual e prostituição são exemplos disso. É interessante notar que estes são lugares de intervenção política, tanto no caso das políticas de Estado que visam o controle demográfico quanto no que diz respeito à relação que o neoconservadorismo e o antifeminismo, mais especificamente, nutrem com o neoliberalismo.

Analisemos mais uma sequência discursiva para aprofundamento do tema, desta vez trazendo à luz para análise uma página da rede social *Facebook* denominada “Antifeminismo”. A título de exemplo, reproduzo abaixo dois *prints* de apenas uma postagem da página:

A postagem da página *Antifeminismo* se utiliza do recurso “compartilhar com comentário”, da rede social. A partir deste recurso, uma página reproduz o conteúdo de outra página fazendo acréscimos, se opondo, ou apenas reproduzindo o discurso da primeira. Nesse caso, é compartilhada uma publicação da página “Católicas pelo direito de decidir”, um coletivo de mulheres católicas, baseado em Nova York, que se posiciona contra a

determinação categórica da Igreja Católica de proibir o aborto em todas as situações.

Figura 2 - Printscreen Publicação da página “Antifeminismo” no Facebook



Fonte: Página “Antifeminismo” no Facebook. Disponível em <https://www.facebook.com/profile.php?id=100070300870164>. Data de acesso: 02 out. 2022

Outros elementos que fazem parte da textualidade digital e aparecem demonstrados nas sequências destacadas são as reações em forma de *emoji* (o *like*, o *haha*, etc) e os comentários na publicação. Ambos são formas de interação da página, via postagem, com o seu público, os seus seguidores, são as respostas do público em relação ao conteúdo compartilhado. Entre esses comentários, chamam-nos a atenção dois deles, que chamaremos de SD2 e SD3: os dois que questionam a existência da página *Católicas pelo direito de decidir*.

SD2: Que absurdo isso de uma página que se diz católica !!! Que horror.

SD3: Que merda de página é essa ??? Isso é tão sem anexo como cantar “gospel satânico” rs. Ridículo...

Os dois comentários atuam, a nosso ver, reverberando o discurso de reação da página *Antifeminista*. Nesse sentido, configuram um funcionamento comum nas redes sociais que é o da repetição, a reprodução acrítica dos conteúdos dentro de um campo ideológico. A indignação nos comentários é amplificada pelo fato de a reivindicação vir de um grupo de mulheres católicas, o que é contraditório na perspectiva neoconservadora, intensificando assim a reação. A escolha pelo compartilhamento de uma posição contraditória no interior da formação ideológica cristã não nos parece aqui uma coincidência: acreditamos ser mais um recurso utilizado pela página na tentativa de instigar o posicionamento do seu público. A crítica vem então na forma dos comentários, das reações por *emojis* e *deslikes*. O espaço dos comentários funciona assim como um lugar para que os sujeitos possam, sob a égide de um espaço já pré-configurado, reforçar o discurso antifeminista. Esse mecanismo que vai desde o compartilhamento até os comentários estamos entendendo aqui como elementos representantes da dimensão de circulação do discurso.

Reflexões

Em Análise do Discurso, compreendemos que mesmo a repetição não se caracteriza pela reprodução exata de um discurso, dadas as alterações nas condições de produção. Uma postagem como esta permite-nos pensar na rede social como um espaço aberto, como já vínhamos apontando anteriormente, de comunicação, que permite a emergência de vozes dissonantes. É justamente este fato que nos permite considerar a existência de um discurso de reação, isto é, a emergência de um discurso neoconservador cuja luta está em se contrapor ao discurso feminista no ambiente digital.

Pensar a historicidade digital traz a necessidade de considerar este campo a partir de sua dimensão específica. A sua especificidade é marcada pela materialidade digital, da linguagem formal, da combinação lógico-matemática, produzida no âmbito de

uma memória metálica. Caracteriza-se, portanto, por uma “criatividade” restrita, que difere da língua cuja criatividade é irrestrita, pois é sujeita à falha, à materialidade da história. O digital, como meio, apresenta-se largamente diversificado, mas corre o risco de, por conta de seu mecanismo de funcionamento, “prender-se” ou “limitar-se” à repetição do mesmo. As IA’s (Inteligências Artificiais) são ferramentas que podem produzir textos a partir de uma determinada base de dados. O *a partir de* é o elemento fundamental aqui para discutir os limites da historicidade digital, porque é essa base de dados que funciona, ao mesmo tempo, como alimento para a produção do discurso digital e como uma restrição a produção dele, uma restrição que limita o deslizamento dos sentidos. Num mundo onde mal conhecemos quais são os mecanismos que funcionam por trás de tais bases de dados e em que poucos são aqueles que possuem o saber para construir tais tecnologias, cabe refletir se realmente devemos/queremos estar imersos a todo tempo, acriticamente, nas redes de memórias metálicas.

Referências

BAALBAKI, A. C. F. *A revista Ciência Hoje das Crianças e o discurso de divulgação científica: entre o ludicismo e a necessidade*. 2010. 308f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

BIROLI, F. *Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina*. São Paulo: Boitempo, 2020.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CESTARI, M. Por uma tomada de posição feminista e antirracista na análise de discurso. In: FONTANA, Z. M.; FERRARI, A. J.

Mulheres em discurso: identificação de gênero e práticas de resistência, Vol. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

DIAS, C. A análise do discurso digital: um campo de questões. *Redisco*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, 2016.

FONTANA, M. G. Z.; FERRARI, A. J. Discurso, Gênero e Resistência: processos de subjetivação contemporâneos. *Leitura*, [S. l.], n. 69, p. 3-11, 2021. DOI: 10.28998/2317-9945.202169.3-11. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/12515>. Acesso em: 1 jan. 2024.

FRANCA, G. Por lentes de gênero e raça: análise de discursos sobre uma brasilianidade. In: ZOPPI-FONTANA, M. G.; FERRARI, A. J. *Mulheres em discurso: identificação de gênero e práticas de resistência*. Vol. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

HAN, B. *Infocracia: digitalização e a crise da democracia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

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

PÊCHEUX, M. Observações para uma teoria geral das ideologias. Trad. Carolina M. R. Zuccolillo, Eni P. Orlandi e José H. Nunes. *Rua*, n. 1, Campinas, 1995 [1968], p. 63-89.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990 [1975].

SCHERER-WARREN, I. Redes e movimentos sociais projetando o futuro. *Revista Brasileira de Sociologia*, 1(1), 187-217, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.29>.

RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS NA PANDEMIA: ANÁLISE DE DISCURSOS INSTITUCIONAIS E DISPUTAS DE SENTIDOS QUE MARCARAM ESSE PERÍODO

Mariana Vieira Domingues¹

Introdução

A pandemia de Covid-19 foi um acontecimento histórico bastante discursivizado. A partir de março de 2020, no Brasil, decretos de fechamentos de estabelecimentos, inclusive educacionais, foram divulgados e renovados, primeiro por 15 dias, depois um mês, um ano. Nas escolas, após muitas discussões, instaurou-se, por meio de decreto governamental, o ensino remoto, trazendo desafios e desigualdades tanto para os professores e profissionais da educação quanto para os alunos e seus familiares, especialmente os da rede pública de ensino, já que as classes populares, sobretudo, tinham pouco ou nenhum acesso a equipamentos e conexão que possibilitassem o ensino remoto. O trabalho apresentado é recorte de pesquisa em desenvolvimento no doutorado, filiada à Análise do Discurso de base materialista inaugurada na França por Pêcheux (2014 [1969]), e amplamente desenvolvida no Brasil, por Orlandi (1996 [1983]). O objetivo é analisar documentos que regulamentaram o retorno das aulas presenciais das escolas públicas da Educação Básica do estado do Rio de Janeiro no ano de 2021, em especial o Decreto nº 47518 e a Nota Conjunta dos Sindicatos da Educação Pública e Privada do Rio de Janeiro, de modo a apontar suas regularidades,

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem pela UFF, sob orientação da Profa. Dra. Bethania Mariani. E-mail: mariana_domingues@id.uff.br; Orcid: 0000-0002-5163-6688.

deslizamentos e disputas de sentidos tendo em vista suas condições de produção.

Como o objeto de análise desta pesquisa é o discurso do Governo do Estado do Rio de Janeiro, tomamos o conceito de discurso institucional (Mariani, 2015) que diz respeito a uma discursividade oficial, regulamentadora, para controle social, produzida e ancorada em órgãos públicos de poder e tomada socialmente como instância de onde emanam evidências. Além do discurso do governo estadual, comparece também o discurso institucional do Sindicato dos Profissionais da Educação, que reagiram aos decretos de retorno presencial deflagrando a Greve pela vida.

Condições de produção do *corpus* analisado: o que comparece como essencial?

No ano de 2021, a pandemia de Covid-19 já tinha tomado o mundo, mas também já havia vacinação acontecendo em alguns países. No Brasil, mais especificamente, o panorama não era animador, pois, segundo indicadores do Instituto Butantan², em 7 de janeiro, o Brasil chegava a 200 mil mortes pela Covid-19, de acordo com dados do Conselho Nacional de Secretários da Saúde (Conass), e se tornava o segundo país do mundo com maior número de óbitos, atrás somente dos Estados Unidos.

O estado do Rio de Janeiro estava, no mês de janeiro, enquadrado em risco baixo para a doença, porém a vacinação ainda era bastante lenta e não havia atingido a parcela da população que estaria trabalhando nas escolas por ocasião do retorno presencial. Após uma breve queda de casos e de mortes em fevereiro de 2021³,

² Informações obtidas na seguinte reportagem: “Retrospectiva 2021: segundo ano da pandemia é marcado pelo avanço da vacinação contra Covid-19 no Brasil”, no site do Instituto Butantan, bibliografia completa nas referências.

³ Informação obtida através do mapa de risco da Covid-19, publicado semanalmente pela Secretaria de Estado de Saúde, cuja bibliografia se encontra nas referências.

em março, os jornais noticiavam a “segunda onda de Covid”⁴ no país, por causa do aparecimento de uma nova variante cujo risco de contágio era maior e mais rápido.

Em meio a esse cenário, surgiam diversas discussões a respeito do funcionamento das instituições, especialmente das educacionais. O ensino remoto estava instituído desde o ano anterior, porém não atendia com eficácia todos os alunos, especialmente os da rede pública, que, em sua maioria, não possuíam acesso a tecnologias que possibilitavam o acompanhamento das aulas. Com o início de um novo ano letivo em 2021, os questionamentos a respeito da volta às aulas presenciais se intensificaram, mobilizando diversos setores da sociedade.

Este acontecimento produziu uma série de enunciados que não construíram as mesmas significações, não produziram os mesmos sentidos, assim, o confronto discursivo prossegue através do acontecimento (Pêcheux, 2015[1983], p. 20). Esse confronto discursivo envolveu políticas e regulamentos institucionais do Governo do Estado do Rio de Janeiro e do Sindicato da Educação Pública e Privada do Rio de Janeiro que observaremos a partir dos discursos dessas instituições que produziram sentidos diferentes para o governo e para os profissionais da educação.

Essas instituições são designadas por Althusser como Aparelhos, que ele define como “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (Althusser, 1980, p. 43). Esses Aparelhos, de acordo com o autor, são de dois tipos: Aparelhos Ideológicos de Estado e Aparelhos Repressores de Estado. Althusser designa a escola como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), pois essa instituição funciona prevalentemente pela ideologia e educa por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, entre outros (Althusser, 1980, p. 47). Já o Aparelho Repressivo compreende, entre outras instituições, o

⁴ Pesquisa realizada nos portais de notícias G1, Uol e *El País Brasil*. Endereço completo dos sites se encontram nas referências.

Governo, e funciona pela violência já que a repressão, por exemplo administrativa, pode revestir formas não físicas (Althusser, 1980, p. 43). O autor afirma que nenhum desses dois aparelhos é puramente repressivo ou ideológico, mas que há a prevalência da repressão ou da ideologia. Ainda de acordo com o autor, o funcionamento dos Aparelhos se dá prevalentemente pela ideologia da classe dominante, já que é essa classe que detém o poder do Estado, que dispõe dos Aparelhos Repressivos e que é ativa nos Aparelhos Ideológicos (Althusser, 1980, p. 48). É esse funcionamento que observaremos nas análises deste trabalho.

Mesmo diante do panorama apresentado no qual percebemos o risco em que o estado do Rio de Janeiro se encontrava, em 12 de março de 2021, o Governo do Estado publica o Decreto nº 47518 que estabelecia novas medidas temporárias de prevenção ao contágio do vírus e de enfrentamento da emergência em saúde pública, decorrente da Covid-19. Dentre as determinações, estavam a regulamentação da prática de atividades e funcionamentos de diversos estabelecimentos do setor econômico.

Em meio aos artigos do Decreto, destaco o Art. 4º que tem a seguinte redação:

SD1: Art. 4º O servidor público estadual que trabalhe em regiões cujo risco da COVID-19 se encontra alto (sinalização vermelha), poderá exercer suas funções laborais fora das instalações físicas do órgão de lotação, em trabalho remoto (regime home office), desde que observada a natureza e o não prejuízo da atividade, mediante a utilização de tecnologia de informação e de comunicação disponíveis⁵.

Esse Art. 4º versa sobre o servidor público, em específico o que trabalhe em regiões de alto risco. Aqui percebemos a utilização do verbo ‘poderá’ no futuro do presente do modo indicativo, que caracteriza uma possibilidade, uma oportunidade, e parece dar ao

⁵ Elegi colocar as SD com recuo de 2,0 de ambos os lados e espaçamento de 1,15, para dar destaque ao material analisado.

servidor uma escolha, uma concessão para que ele exerça seu trabalho de forma remota. Ora, que possibilidade é essa, se ele se encontra em uma zona de risco, de perigo? A ele não deveria também ser dada a ordem, a determinação, a imposição de estar 'fora das instalações físicas' do seu órgão de trabalho? Essa resposta se apresenta no trecho 'a natureza e o não prejuízo da atividade', pois o Governo havia determinado que as atividades essenciais não poderiam ser interrompidas: todos os servidores que se enquadravam nos órgãos de atividades essenciais, deveriam continuar exercendo suas funções. Ao observar o Art. 6º, conseguimos compreender essa escolha lexical, pois ele traz uma formulação que se relaciona com o Art. 4º, vejamos:

SD2: Art. 6º Fica classificada a Educação como atividade essencial.

Nesta sequência discursiva, observamos que a educação foi classificada como 'atividade essencial', nesse caso, portanto, não se observa o disposto no Art. 4º. Classificar a educação como 'atividade essencial' significava retorno imediato de todas as atividades presenciais e suspensão do trabalho remoto desempenhado pelos professores. Mesmo que esse trabalho apresentasse as dificuldades de não atingir a todo o alunado, o retorno presencial era risco de vida naquele momento. O que poderia resolver os prejuízos educacionais do ano de 2020 era possibilitar aos alunos o acesso a tecnologias adequadas para que participassem das aulas remotas. Um outro questionamento que se impõe é em relação ao complemento do termo essencial. A atividade é essencial para quem? Essencial para quê? Essencial de quem? Esse complemento não se apresenta no texto do decreto em análise, porém sabemos que essa atividade essencial é aquela cujo trabalhador não poderá exercer suas funções remotamente, é aquele que está autorizado ou obrigado pelo governo a realizar as atividades exclusivamente de forma presencial. Temos assim, a instauração da divisão do trabalho em tempos de pandemia com a exigência da força de trabalho de determinados

grupos como cerne da definição de atividade essencial (Medeiros; Perini; Esteves, 2022).

Coloca-se, assim, um questionamento: a quem interessava que as aulas fossem retomadas presencialmente já que a comunidade escolar ainda não havia sido vacinada? Por que os servidores da educação não poderiam continuar o trabalho de forma remota e deveriam se expor aos riscos de contaminação pelo vírus SARS-COV-2? Mesmo obedecendo aos protocolos sanitários estabelecidos, a escola é um local de grande propagação do vírus e, com a volta às aulas presenciais, muito mais pessoas voltariam a circular pelas ruas, transportes públicos, o que aumentaria a circulação do vírus. Mas o Governo detém o poder de determinar o funcionamento das instituições e seus servidores e o faz através dos Decretos, do seu discurso institucional, que apresenta uma forte carga de controle social, modelando as práticas sociais existentes, embora, esta imposição nunca se realize de forma absoluta (Mariani, 2015).

Percebemos nesse discurso governamental um atravessamento do discurso com viés liberal sobre o funcionalismo público, a lógica adotada é a do mercado. Pêcheux, em *Semântica e Discurso*, afirma que

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 (Pêcheux, 2014 [1975], p. 83).

Por essa razão, selecionamos dentro de nosso *corpus* discursivo, um documento que apresenta essa relação contraditória com os documentos vistos anteriormente e que se inscrevem em outra relação ideológica dentro da luta de classes. Em resposta a esta deliberação do estado, o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro publicou uma Nota Conjunta dos Sindicatos da Educação Pública e Privada do RJ repudiando o

Decreto nº 47517 e discutindo sobre fechamento das escolas e ‘preservação da vida’.

Observando a publicação, podemos notar que apresenta um discurso de revolta e discordância com o decreto emitido pelo Governo do Estado. Destacamos algumas sequências constantes do documento para nosso gesto de análise:

SD3: O Sepe RJ, a Feteerj e os Sindicatos dos Professores dos estabelecimentos privados de ensino em todo o estado RJ (Sinpros) vêm a público manifestar toda a sua indignação e repúdio às últimas medidas constantes no decreto nº47.517.

SD4: Tais medidas não atendem às necessidades de contenção da propagação da COVID-19 e abrem caminho para a confirmação de que o negacionismo e a irresponsabilidade dos governantes afloram de forma aguda.

SD5: descompasso existente entre as Secretarias de Educação e de Saúde, e o governador, tendo em vista que o mesmo desautorizou, publicamente, os dois secretários.

SD6: Entendemos que todas as vidas devem ser preservadas e que estas devem vir antes do lucro, que vem se impondo na decisão do governador.

SD7: a velha máxima patronal e liberal de decidir a vida de quem obedece, levando em conta apenas os valores, os interesses e vontades daqueles que mandam, sem chamar as representações de trabalhadores para serem ouvidas.

SD8: Chega de descaso!

SD9: Sem vida, não adianta ter economia!

SD10: Nós, profissionais da educação dos estabelecimentos de ensino público e privado.

SD11: Todas as vidas importam!

Observando as sequências, nota-se que a publicação apresenta um discurso de revolta e discordância com o último decreto emitido pelo Governo do Estado. Palavras como ‘indignação’, ‘repúdio’, ‘irresponsabilidade’, ‘descaso’ fazem ver o descontentamento da classe trabalhadora representada pelos

sindicatos, não só servidores públicos como também empregados da iniciativa privada, os quais assinam o documento.

A SD3 é o início do documento, e nessa primeira frase temos os nomes das instituições que se reuniram para escrevê-lo. Esse movimento de trazer os nomes das instituições confere lugar de autoridade para o documento já que essas três instituições possuem grande representatividade social e publicam a nota para repudiar uma ação do Governo, instituição estabilizada e com força política. Na SD10, quando lemos 'nós, profissionais da educação', percebemos que as instituições dão lugar aos indivíduos ocupando seus lugares sociais, essa estratégia é utilizada para dar a ideia de uma aproximação do leitor com a Nota, aproximação essa que pode gerar uma concordância com a discursividade que é enunciada. É uma busca de trazer o leitor para a formação discursiva dos sindicatos, para que esse sujeito possa se identificar com esse dizer. Pêcheux apresenta modalidades discursivas do funcionamento subjetivo. A primeira delas é a identificação do sujeito na qual "o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação" (Pêcheux, 2014[1975], p. 199).

Nas SD8, SD9 e SD11, queremos destacar o uso do ponto de exclamação indicando uma frase exclamativa que indica emoção, que chama a atenção do sujeito-leitor, que o convida a indignar-se junto ao sujeito sindicalista, trazendo frases curtas, palavras de ordem: Chega de descaso! Sem vida, não adianta ter economia! Todas as vidas importam! Na SD8 temos o uso do verbo no imperativo 'chega', que produz efeito de sentido de uma ordem, um alerta. Não há mais espaço para o descaso com as vidas das pessoas, esse descaso precisa acabar. Na SD11 que finaliza a Nota Conjunta a exclamação 'Todas as vidas importam!', reforça-se ainda mais o discurso do sindicato em favor da vida e ecoa, do interdiscurso, a memória do "black lives matter", "vidas negras importam", enunciado que circulou mundialmente a partir do acontecimento da absolvição de George Zimmerman na morte a tiros do adolescente afro-americano Trayvon Martin nos EUA. Aos

poucos, formaram-se inúmeras redes parafrásticas de sentidos de resistência. Pêcheux (2012 [1990], p. 17) afirma que resistir é começar a se despedir do sentido que reproduz o discurso da dominação e isso se dá através da quebra de rituais, rompendo o círculo da repetição.

A partir do acontecimento da pandemia, quando o Governo Estadual mostra, através de seus decretos, não se importar, os Sindicatos trazem esse lembrete, esse grito de que nenhuma vida pode ser excluída dos cuidados do Governo, resistindo aos sentidos impostos pela instituição governamental que representa a ideologia da classe dominante.

Nas SD4, SD5, SD6 e SD7, o documento pontua os motivos do seu descontentamento com as ações do Governo e também apresenta seu gesto de interpretação do que essas ações significam. Na SD4, os sindicatos pontuam a 'confirmação' do 'negacionismo e a irresponsabilidade dos governantes'. Nessa sequência discursiva depreendemos que já existia por parte do sindicato uma suspeita em relação ao negacionismo e falta de responsabilidade e essa suspeita só foi confirmada pelo Decreto nº 47517. Somado a isso, percebemos que a Nota sindical não trata apenas, nessa SD4, do negacionismo e da irresponsabilidade do governador do estado, mas, quando traz 'governantes' no plural, inclui aqui outros chefes de estado que também possuem as mesmas características.

Em Análise do Discurso, como sabemos, o não dito é constitutivo do dizer, então, o que não é dito aqui, mas que podemos depreender dessa formulação, é que o sindicato cita as ações do chefe do executivo que, como pontuamos acima, negava a ciência, não tinha responsabilidade nenhuma com as inúmeras vidas perdidas diariamente. Mortes que poderiam ser evitadas se medidas em favor da vida fossem tomadas. Quando o sindicato traz, como observamos na SD6, 'que todas as vidas devem ser preservadas e que estas devem vir antes do lucro', o termo 'lucro' produz como efeito de sentido a inclusão do decreto na discursividade capitalista, ou seja, aquele modelo econômico

interessado em lucrar com a exploração da classe dos trabalhadores.

O sindicato inclui uma discursividade pedagógica, ou seja, 'explica' para os professores, técnicos, pais e comunidade em geral o jogo de forças que está sendo travado no social, já que este decreto tratava, principalmente, da retomada da economia, instituindo diversos protocolos de funcionamento para os setores de comércio e serviços e, em meio a esses setores econômicos, a educação vem tratada como uma atividade essencial, colocando os professores na posição de trabalhadores essenciais: "a ele, trabalhador, é autorizado/exigido a continuar trabalhando [...] iluminando a divisão de classes que demanda força de trabalho" (Medeiros; Perini; Esteves, 2022, p. 241). Segundo Esteves (2020, p. 78): "o sujeito antagonico do trabalhador não é outro trabalhador. É o capital."

Ao fazer essa afirmação, o autor coloca em discussão a luta de classes e o funcionamento da ideologia do capitalismo. Em seu texto, Esteves apresenta a percepção de que aos trabalhadores cabe não ficar em casa, porque o capital não para. As relações de produção, a luta de classes, não cedem lugar ao discurso médico e preocupado com a saúde e a vida. Essa discursividade não é igual para todos, pois atende aos comandos do capitalismo internacional: "As urgências não são do trabalhador, mas do modo de produção em que ele se encontra" (Esteves, 2020, p. 78).

Pêcheux diz que "não há dominação sem resistência: primeiro prático da luta de classes, que significa que é preciso 'ousar se revoltar'" (Pêcheux, 2014[1975], p. 281). O sujeito sindicalista aqui não se identifica com o sujeito universal dessa formação discursiva em que o Decreto está inserido, através de uma tomada de posição contrária ao que está sendo enunciado, ocorre aqui o que Pêcheux designa como contraidentificação que é uma outra modalidade do funcionamento subjetivo, na 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...)" (Pêcheux, 2014b [1975], p.

199). Nesse caso, o sujeito se contraidentifica com a formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso.

Considerações finais

Para a Análise do Discurso, o processo de produção de sentidos nunca é evidente; é preciso sempre que se reflita sobre os sentidos que circulam, é preciso perguntar por que a instituição diz desse modo, desnaturalizar os rituais discursivos constitutivos do discurso institucional (Mariani, 2015). A produção de sentidos dessas discursividades se dá através de processos sócio-históricos, daí a importância de refletir sobre esses processos e analisar estas materialidades discursivas. Orlandi defende que a linguagem é ação que transforma e que, por isso, não podemos estudá-la fora da sociedade, uma vez que seus processos constitutivos são históricos-sociais (Orlandi, 1996, p. 82). Sendo assim, a Análise do Discurso traz uma contribuição importante para observarmos o objeto discurso institucional, produzido a partir desse acontecimento histórico da pandemia do Covid-19, tanto pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro quanto pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro, o qual circulou como materialidade nos Decretos e publicações sindicais.

Referências

ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3. ed. Trad. Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

ESTEVES, P. M. 'Fique em casa', 'Se puder, fique em casa', 'Se precisar sair, use máscara': imperativos e condicionais de uma pandemia. In: BAALBAKI, A.; SILVA, L. F. A. (org.). *Discursos da pandemia: entre dores e incertezas*. Campinas, SP: Pontes, 2021. p. 69-80.

HOFMEISTER, N. Rio Grande do Sul vive colapso da saúde, com 100% de UTIs ocupadas, sem leitos e sem horizonte de melhora. *El País*, Porto Alegre, 07 mar. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-03-07/rio-grande-do-sul-vive-colapso-da-saude-com-100-de-utis-ocupadas-sem-leitos-e-sem-horizonte-de-melhora.html>. Acesso em: 24 jan. 2023.

INSTITUTO Butantan. *Retrospectiva 2021*: segundo ano da pandemia é marcado pelo avanço da vacinação contra COVID-19 no Brasil. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/retrospectiva-2021-segundo-ano-da-pandemia-e-marcado-pelo-avanco-da-vacinacao-contra-COVID-19-no-brasil>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MARIANI, B. Discurso e instituição: a imprensa. *RUA*, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 47-62, 2015.

MARTINS, R. Descontrole da pandemia e segunda onda de COVID abalam confiança e derrubam previsões de recuperação. *G1*, 12 fev. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/02/12/descontrole-da-pandemia-e-segunda-onda-de-COVID-abalam-confianca-e-derrubam-previsoes-de-recuperacao.ghtml>. Acesso em: 23 jan. 2023.

MEDEIROS, V. G.; PERINI, R.; ESTEVES, P. M. da S. Notas sobre o verbete Trabalhador essencial: língua, pandemia, luta de classes. In: Verli Petri *et al.* (org.). *Ditos e não-ditos: discursos da, na e sobre a pandemia*. Campinas: Pontes, 2022, p. 219-244.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. São Paulo: Pontes Editores, 1996 [1983].

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 19, p. 7-24, 2012 [1990]. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823>. Acesso em: 30 mai. 2023.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD – 69). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*:

uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014 [1969], p. 59-158.

PÊCHEUX, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 7. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2015 [1983].

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2014a [1975].

PORTO, D. Brasil encerra pior mês da pandemia com novo recorde: 3.950 mortes em 24 h. *UOL*, São Paulo, 31 mar. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/03/31/COVID-19-coronavirus-mortes-casos-31-de-marco.htm>. Acesso em: 24 jan. 2023.

RIO de Janeiro (Estado). *Decreto n. 47.518, de 12 de março de 2021*. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento da propagação do Novo Coronavírus (COVID-19), em decorrência da situação de emergência em saúde e dá outras providências. Rio de Janeiro: Diário Oficial do Estado, 2021.

SECRETARIA de Saúde. *18ª atualização - Mapa de risco da COVID-19: estado permanece em bandeira amarela com baixo risco*. Rio de Janeiro, 19 fev. 2021. Disponível em: < <https://www.saude.rj.gov.br/noticias/2021/02/18-atualizacao-mapa-de-risco-da-COVID-19-estado-permanece-em-bandeira-amarela-com-baixo-risco>. Acesso em: 27 dez. 2022.

SINDICATO dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro. *Nota conjunta dos sindicatos da educação pública e privada RJ pelo fechamento das escolas e preservação da vida*. Rio de Janeiro: SEPERJ, 2021. Disponível em: <https://seperj.org.br/nota-conjunta-dos-sindicatos-da-educacao-publica-e-privada-rj-pelo-ferchamento-das-escolas-e-preservacao-da-vida/>. Acesso em: 03 jan. 2023.

VELHICE E MORTE EM *HUMANOS EXEMPLARES*

Milena Palha¹

Nos caminhos da análise: reflexões iniciais sobre a velhice feminina em *Humanos Exemplares*

Início este percurso a partir da descrição de um diálogo estabelecido recentemente com uma amiga. Durante nossa conversa, fiz um pequeno relato acerca da experiência de ficar parada no meio da Baía de Guanabara, dentro da barca que faz o percurso Rio de Janeiro-Niterói, devido a uma pane em seu sistema geral. Descrevi a cena e fiz uma observação sobre o comportamento dos passageiros; qual foi o comportamento deles diante da inusitada situação. Conteí que os mais jovens foram os que se mostraram mais apreensivos; não paravam de mexer no celular e de ligar para seus conhecidos. Relatei que os mais velhos demonstraram tranquilidade em relação à situação; alguns até dormiram. Diante do meu relato, minha amiga disparou: “É óbvio que eles (os mais velhos) ficariam tranquilos diante de tal situação, eles sabem que logo irão morrer!”.

Mais tarde me pus a refletir a respeito da relação entre o discurso sobre a velhice, sobre *o como se diz a velhice*, e o discurso sobre a morte, o que se diz *sobre a morte*. Também sobre a reciprocidade com que é posta tal relação, em um processo de significação que estabelece para a velhice uma relação óbvia, natural com a morte. Nesta transparente equação que se projetou na fala da minha amiga, ser velho significa estar à espera da morte, é estar pronto para o descarte, pronto para partir. É se portar diante da morte com resignação, uma das atitudes possíveis diante da morte em sociedades ocidentais, conforme nos

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação da Profa. Dra. Vanise Medeiros. Bolsista CAPES.

lembra Philippe Ariès (2017). Mas com uma diferença: a resignação descrita por Ariès, como a “mais longa e mais comum” atitude diante da morte, pode ser resumida pela fórmula “*Et moriemur*”, ou seja, morremos todos (Ariès, 2017, p. 64). Resignação que tinha a ver com um certo sentimento de coletividade, de partilhar algo em comum. A fórmula projetada pela fala da minha amiga delega apenas aos velhos o lugar de passividade diante do inevitável, um lugar fora da vida. A morte se converte na morte do *outro*, o lugar-destino de velhos. Não é à toa, conforme nos diz Ariès, que ela passa a ser interdita e a “morte, tão presente no passado, de tão familiar, vai se apagar e desaparecer. Torna-se vergonhosa e objeto de interdição” (Ariès, 2017, p. 42). Ela é banida, juntamente com aqueles que são apontados como portadores de seus sinais².

O que ainda pude refletir acerca desta fala é que *Ser velho* significa habitar um não-lugar, é não estar vivo e nem morto, é ocupar a posição de um “quase-morto”. Fiquei a pensar acerca do imaginário da morte que poderia sustentar a posição da velhice que confere aos mais velhos o mesmo lugar que damos em nossa sociedade aos objetos partidos, quebrados, gastos. Objetos que perderam a sua utilidade e que por isso merecem/devem ser descartados. Vale lembrar com Orlandi (2020), que o imaginário faz parte das condições de produção de todo discurso e trata-se de um mecanismo que produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso (Orlandi, 2020, p. 38). No relato acima, podemos observar que há um certo imaginário sustentando a imagem da velhice, o lugar destinado aos velhos em nossa sociedade. Tal imaginário posiciona os velhos não somente em relação à certeza relativa à morte, mas naturaliza a morte dos velhos, ou seja, é como se essa morte não fosse “a morte”, mas apenas mais uma morte. Inviabiliza, no final das contas, que essa perda se constitua como uma perda no campo simbólico e social. E os efeitos para essa interdição podem ser muitos.

² Na obra de arte *Nau dos Loucos*, analisada por Michel Foucault na *História da Loucura*, os velhos comparecem como figura central, agarrando algo para comer e prontos para serem descartados da sociedade.

Assim, a projeção da imagem da velhice, que se dá a partir de uma certa relação com a morte, acaba por transformar os sujeitos em sujeitos-objetos, sujeitos que concordam, passivamente, com o próprio fim, que não fazem (não podem fazer) alarde diante da morte, que se calam e “que morrem porque é óbvio que o que é velho deva morrer”. Beauvoir (1976) nos ajuda nesta reflexão. A autora nos lembra que uma sociedade que é regida pela produção e pelo consumo, cuja tendência é viver e sobreviver a todo custo, acaba sempre por exaltar o vigor e a fecundidade (no caso das mulheres), associando-os à juventude, que acaba por se transformar em um capital valiosíssimo. É dessa valorização exacerbada, nos diz Beauvoir, do consumo pelo novo, que acabamos por rechaçar, por expulsar os velhos. O que tememos, antes de tudo, nos diz a autora, é o desgaste e a esterilidade (Beauvoir, 1976, p. 44).

Estamos aqui, porém, com a tarefa de sempre criticar a obviedade dos sentidos. De pedir para as evidências, conforme nos lembra Benveniste (1976), que elas se justifiquem. Em minha pesquisa, de maneira mais ampla, procuro compreender como o discurso da biologia, que trabalha a questão da irreversibilidade da morte, foi se filiando a um discurso que por enquanto denomino de discurso de horror aos velhos. De uma maneira geral me questiono: como se deu a passagem do discurso que diz “isto é velho e vai morrer” para um discurso de ódio à velhice que afirma “isto é velho e deve morrer!”? Vale ressaltar que em minha pesquisa caberá um importante recorte: pretendo investigar não a velhice, enquanto uma categoria geral e homogênea, mas a velhice enquanto uma construção social, pensando, conforme Sobrinho (2007), que a produção de sentidos sobre a velhice está vinculada às relações histórico-sociais nas quais ela se processa (Silva Sobrinho, 2007, p. 98). Caberá ainda em minha pesquisa um recorte especial. Investigarei como se dá o processo de produção de sentidos de uma certa velhice, a saber, a velhice feminina em obras literárias contemporâneas. Para isso, precisarei pensar a velhice para além de uma categoria social ocupada apenas por um adulto do sexo masculino, de idade avançada (Beauvoir, 1976, p. 99).

Se ao velho é dado a ocupar o lugar do *outro*, descolado de uma certa coletividade, quando perde as suas capacidades de produção, me

questiono: qual é o lugar que é dado a ocupar a mulher velha? Vale lembrar, com Debert (2020), que o paradigma utilizado durante muito tempo para se estudar a velhice a compreende a partir de “um modelo masculino de velhice”, ou um “modelo hegemônico de velhice”³. De que maneira tal imaginário acerca da velhice, enquanto um fato social, contribui para a construção da imagem da velhice feminina? Como esse horror à velhice significa, de maneira mais específica, um horror à velhice feminina?

O horror à velhice se funda, segundo Beauvoir (1976), na relação de disputa de poder que se estabelece entre os jovens e velhos. Contudo, o paradigma utilizado pela autora, para descrever tal horror, é um paradigma da velhice do homem. Na Grécia, por exemplo, a disputa entre jovens e velhos, conforme nos diz a autora, é uma disputa política, disputa pela lei, pela palavra. Política, lei e palavra, lugares que historicamente vão sendo disputados por homens, administrados por homens. Quanto à mulher, a disputa se materializa principalmente em seu corpo. Entre corpos jovens que podem reproduzir e corpos velhos estéreis, portanto, descartáveis⁴. A seguir, procurarei mostrar como se dá a relação entre a velhice feminina e a morte, a partir de um recorte no campo do literário.

Velhice e Morte na literatura: um pequeno recorte

Neste momento, procurarei pontuar algumas questões acerca da velhice e da morte a partir de um recorte específico: a relação que a personagem Natália, a velha protagonista da obra *Humanos Exemplares*, estabelece com a morte. Antes de trabalharmos com o recorte, cabe-nos trazer um breve resumo da obra. *Humanos Exemplares* foi publicada recentemente, em 2022, pela escritora Juliana

³ Na literatura grega, latina e romana, a velhice é tratada a partir da condição dos homens velhos. Poucos são os relatos, conforme pontua Beauvoir (1976), acerca da velhice feminina.

⁴ Na literatura, o lugar de horror ao corpo feminino velho comparece em inúmeras histórias infantis: à mulher velha é constantemente dado a ocupar o lugar de bruxa, madrasta, o lugar do mal.

Leite. A obra traz como protagonista uma velha que mora sozinha em seu apartamento. Longe da única filha e longe de todos os “queridos” que já partiram, a velha Natália passa seus dias a desfilar os fios da memória e a percorrer apenas os cômodos de seu próprio apartamento. Não é a velhice que a impede de sair, mas “uma ameaça exterior”, a pandemia do Covid-19. Tudo o que podemos observar se dá por meio das janelas. Janelas abertas pela ficção e por um narrador onisciente. Tudo o que pode ver a velha também se dá pelas janelas; espaço de des(encontros), conflitos e possibilidades.

Para o que aqui nos cabe – ver como se dá a construção da imagem da velha a partir da relação com a morte – diremos isto: a morte se desdobra em duas imagens principais: a morte enquanto a morte do *outro* e a morte enquanto a *morte de si*. Em seu confinamento obrigatório, Natália passa os seus dias a recordar e a (re)contar as suas histórias. Uma das suas recordações diz respeito a experiência de perder o seu companheiro Vicente, conforme trecho a seguir:

[...] Enquanto Vicente aguardou morto e muito paciente pela chegada dos dois rapazes fortes da funerária, ficou esperando em companhia da velha. Quando chegaram, os rapazes quiseram saber se podiam levar o homem ali mesmo, embalado nos panos em que ele estava. Se a velha preferisse ficar com os lençóis eles podiam levar o homem dentro de um saco plástico com zíper, ali estava o saco plástico, mas a velha decidiu que o lençol de flores se sairia melhor em termos de embalagem. Esses rapazes fortes enrolaram Vicente nos panos floridos, como um bombom, fizeram aquilo com tamanha desenvoltura, como se já tivessem embalado mil bombons. [...] terminaram de embalar tudo em menos de dez minutos, tão rápido que a velha mal teve tempo de ajeitar as sobrancelhas de Vicente (Leite, 2022, p. 193).

O que conseguimos observar foi o seguinte: se após a sua morte Vicente passa a ser significado como um homem-objeto, pronto para ser depositado em um simples saco plástico, embalado com rapidez e pronto para ser descartado com facilidade, a ele também é dado a ocupar o lugar do desejo, do afeto alheio. O significante “bombom”

estabelece para a morte um sentido até então não previsto. Um sentido que coloca a morte não no lugar do horror, mas no lugar do erótico, tecendo uma inusitada relação entre morte e prazer. Segundo Ariès (2017), a partir do século XVI, o tema da morte começa a ser carregado de um sentido erótico. Na nova iconografia, a morte viola o morto, tanto na arte quanto na literatura se estabelece uma relação entre a morte e o amor (Ariès, 2017, p. 65). A escolha – única escolha de Natália – diz respeito à cobertura que dará a esse corpo. Ela escolhe enterrá-lo não em um saco plástico, mas em um pano com flores. Esse gesto singelo ressignifica a morte e o morto, transformando o corpo antes abjeto em um corpo coberto com flores, em um receptáculo do amor. A escolha de Natália funciona como uma possibilidade troca; uma troca simbólica entre um vivo e um morto.

Mas não podemos esquecer da eficiência dos trabalhadores da morte. Da rapidez com que trabalham, de sua oferta do saco plástico. Tais gestos apontam para um modo particular de significar a morte; a partir do desejo de sua própria abolição. O desejo de que não se estabeleça, por meio dela, nenhum tipo de ritual ou troca simbólica. Conforme nos lembra Baudrillard (1996), não sabemos mais como lidar com a morte “porque não é normal estar morto”; “Estar morto é uma anomalia inconcebível, todas as outras são inofensivas diante desta. A morte é uma delinquência, um desvio incurável [...] seu lugar é inencontrável, ei-los rejeitados na utopia radical – nem mesmo continuam a ser enterrados: volatilizados (Baudrillard, 1996, p. 173).

A questão se aprofunda quando na narrativa descobrimos que Natália está experienciando a morte *do outro* em um contexto específico, o da pandemia do Covid-19. A pandemia, enquanto um acontecimento, empurra a morte para um lugar ainda não previsto, assim como o morto. Em *Humanos Exemplares*, a morte não é nem uma cerimônia ritualística presidida pelo moribundo, nem é mais um fenômeno técnico causado pelas paradas de cuidados nos hospitais (Arriès, 2017, p. 85). Se na contemporaneidade algumas formalidades ainda são mantidas, devido ao contexto de isolamento na pandemia, elas passam a ser reduzidas e até mesmo anuladas. Se nas sociedades atuais já é delegada a morte um lugar marginal, ela se torna ainda mais

marginalizada quando se é negado ao morto e aos seus vivos a possibilidade de uma despedida: “Abalar a união entre vivos e mortos, abalar a troca entre vida e morte, desvincular a vida da morte e atingir a morte e os mortos com um interdito: eis o primeiro ponto da emergência social” (Baudrillard, 1996, p. 176).

Diante da morte de seu companheiro, Natália só pode tomar uma única decisão: a escolha do material ao qual seria embalado o seu marido. Conforme já dissemos, o pequeno gesto de Natália faz a morte escapar do lugar do horror, mas isso não invalida o fato de que, diante da morte do outro, suas escolhas passam a ser reduzidas e até mesmo impossibilitadas. A partir das escolhas reduzidas de Natália nos questionamos: o que se pode fazer diante da *morte do outro*? Ou melhor, o que pode uma mulher velha diante da *morte do outro*? Na narrativa, Natália apenas continua a sobreviver. E é aconselhada por sua vizinha também velha a continuar agradando o marido: “E também disse para que aquela nova viúva comesse o doce no lugar do marido, *Você sabe, para agradá-lo no Paraíso*” (Leite, 2012, p. 192). Mesmo agradando ao marido, Natália, ao consumir o doce, acaba por agradecer a si mesma, acaba sentindo prazer, mesmo diante da morte, ainda sente prazer. Mais uma vez a imagem da morte é posta em um lugar não usual, o lugar de satisfação, de contentamento.

Ainda sobre a questão da morte *do outro*, gostaria de pontuar algo: ela se dá sem grandes comoções e choros. Vicente parte e obriga a velha a se perguntar “o que poderia ser afinal uma boa sobrevivência de sua parte” (Leite, 2022, p. 197). A ausência de comoções, de lágrimas, nos fez refletir acerca da morte que pode ser considerada aceitável: “Uma morte aceitável é uma morte que possa ser aceita ou tolerada pelos sobreviventes” (Ariès, 2017, p. 85). E qual é a morte que deve ser tolerada em uma sociedade que valoriza mais do que tudo a juventude e a força de trabalho, que busca incessantemente construir novos modelos de exploração? Arrisco: a morte dos velhos. Mas aqui cabe uma ressalva. Será tolerada a morte de todos os velhos? Ou somente dos velhos mais pobres, dos velhos e das velhas pobres e das velhas pretas e pobres?

Então, podemos dizer que a velhice feminina em *Humanos Exemplares*, não é qualquer velhice. É a velhice de uma viúva, mãe de uma filha única que mora no exterior; velhice de uma mulher que foi testemunha do desaparecimento de quase todos os seus. Velhice que é observada por um narrador-espião, cujo ponto de vista é limitado por janelas que ora se abrem, ora se fecham. A limitação imposta pelo limite estrutural dos apartamentos parece querer dizer que todo olhar é um recorte e que todo objeto de olhar só pode ser capturado parcialmente, provisoriamente, pontualmente.

Juliana Leite, ao construir uma narrativa acerca da velhice feminina, a partir de cenas capturadas por janelas ocultas, parece querer nos dizer algo: que não podemos dizer *tudo* sobre objeto algum. Que a realidade não está à espera de um observador que a descreva em sua completude. Mas isso não é novidade, conforme já nos enunciou Saussure⁵. O que é novidade é o modo *como* Leite aprofunda tal questão ao trabalhar com um tema tão sensível; o da velhice humana, mais especificamente o da velhice feminina. Escolher uma velha como protagonista de uma obra, já é, a meu ver, um gesto pouco convencional. Sim, muitos poderão dizer: “velhos já foram protagonistas de algumas obras literárias”. Mas vos direi: são eles poucos. E são eles homens velhos, em sua maioria. E mais: é a velhice do homem sendo dita-escrita e construída por um outro homem. Em *Humanos Exemplares*, a velhice de uma mulher é interpretada pela escrita de uma mulher. Assim como a sua morte. Voltaremos, em momento mais oportuno, a trabalhar tais questões.

A pesquisa, ao esbarrar com a questão da relação entre a velhice e a morte das mulheres idosas, acabou por me fazer voltar para questões que acabam sendo postas lado a lado, como sinônimas: “Todas vão morrer” é parafraseado como “Todas morremos da mesma forma”. Morreremos todas, mas morremos todas da mesma maneira? Ou melhor, vivemos todos da mesma maneira para que pudéssemos ter o mesmo fim? Questiono. Serão todos os velhos e

⁵ Não consigo me esquecer do postulado “O ponto de vista constitui o objeto”, formulado por Saussure no famoso *Curso de Linguística Geral*.

velhas considerados como peso-morto na gestão social, como disse Baudrillard (1973). O que sei, por enquanto, é que não poderei compreender o processo de construção de sentidos acerca da velhice feminina sem levar em consideração uma das tensões que a constitui: a tensão que se dá entre a vida e a morte. A supervalorização da vida em detrimento da morte, a separação do mundo da vida e o mundo da morte, a relação da velhice com a morte, posta como natural, não estaria criando em nossa sociedade uma nova *Nau dos Loucos*⁶? Não estaríamos criando maneiras de exclusão dos que são qualificados como inúteis, improdutivos?

Então, retorno ao romance e me debruço sobre a segunda imagem da morte: *a da morte de si mesma*. No romance a morte é construída de maneira parcial, como *pequenas mortes* que habitam o nosso cotidiano. São essas mortes que fazem a velha habitar o incômodo lugar do *quase*. No romance, a velha é destituída dos papéis sociais que historicamente acabam por definir o feminino. Incapaz de reproduzir, Natália ainda se vê longe dos cuidados com a filha que mora no exterior. Aposentada, Natália se vê longe das tarefas intelectuais que muito amava. Na narrativa, a velha é descrita, em algumas passagens, como a sobrevivente, como alguém que sobreviveu. Como um *caso exemplar* que merece ser observado. A velha é posta no lugar de uma *espécime*, de um objeto raro, merecedor de nosso olhar. Pelo olhar da ciência, a velha pode e deve ser vista.

Mas o lugar de visibilidade ocupado pela velha não se dá sem nuances, sem inconsistências. Sobre as pequenas mortes que falamos anteriormente falaremos aqui apenas de uma: a morte do seu nome. Durante toda a narrativa a personagem é denominada apenas de velha. Descobrimos o seu nome (que comparece na obra pouquíssimas vezes), no momento em que seu esposo Vicente a questiona: “E se eu quisesse muito desaparecer, Natalia, e se eu quisesse muito?” (Leite, 2022, p. 23). Dizer apenas “velha” constitui um modo de denominação que funciona enquanto uma metonímia, convertendo-se a parte pelo todo. E é nesse jogo que vai tomando o que é singular pelo universal,

⁶ Estamos fazendo referência a obra

o contingencial pelo que se supõe recorrente. É nesse jogo que a vida de Natália vai sendo projetada como uma vida de apenas mais uma velha, ao mesmo tempo e de forma contraditória uma velha que merece ser colocada dentro de uma *redoma de vidro*, para que possa ser analisada. Uma velha que, a partir de pequenos gestos do cotidiano, vai ressignificando o lugar da velhice enquanto lugar de impotência. Mas, conforme poderemos pontuar em outras ocasiões, não há vidros que não possam ser quebrados. A redoma em que é colocada Natália se demonstra esburacada. São pequenos acontecimentos do cotidiano que possibilita a ressignificação da velhice, deslocando-a para um lugar outro, onde a vida acontece, onde a vida está a lançar seus dados. Lá onde Natália está a viver seus gozos.

Referências:

BAUDRILLARD, J. *A troca simbólica e a morte*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

BEAUVOIR, S. *A velhice incômoda*. São Paulo: Editora Difel, 1976.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral*. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DEBERT, G. G. *A reinvenção da velhice*. São Paulo: Editora Edusp, 2020.

LEITE, J. *Humanos Exemplares*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2022.

MINOIS, G. *A história da velhice no ocidente*. Lisboa: Teorema, 1999.

ORLANDI, E. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Editora Pontes, 2020.

PHILIPPE, A. *História da morte do ocidente*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

SILVA SOBRINHO, H. F. *Discurso, velhice e classes sociais*. Maceió: EDUFAL, 2007.

LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL SELECIONADOS PELO PNLD 2015 E 2018: UM ESTUDO SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS NAS ATIVIDADES DE LEITURA

Murilo Theodoro Araujo¹

Introdução

Neste capítulo, propõe-se um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, que visa a investigar a abordagem dos gêneros discursivos nas atividades de leitura do terceiro volume das coleções de Espanhol aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), nos editais de 2015 e 2018. Estes, por sua vez, são os últimos e mais recentes editais do programa em que consta a Língua Espanhola como componente curricular obrigatório na Educação Básica, visto que, devido a determinadas mudanças na legislação federal em 2017, o Espanhol tornou-se uma disciplina optativa nas escolas brasileiras.

Na referida pesquisa em desenvolvimento, o *corpus* é composto por cinco livros didáticos de Espanhol. No entanto, considerando a natureza deste trabalho, analisam-se somente duas dentre essas obras: o *Enlaces 3* (Osman *et al.*, 2013) e o *Confluencia 3* (Correa *et al.*, 2016).

A partir disso, defende-se que a relevância desse tema consiste no fato de que o estudo dos gêneros discursivos, no ensino de línguas, contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes, pois os gêneros influenciam diretamente a construção semântica dos textos. Ademais, o estudo dos gêneros permite que os educandos tenham acesso a diversos discursos que circulam nas mais variadas esferas da atividade humana (Bakhtin,

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal Fluminense, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Almeida de Freitas. E-mail: muriloaraujo@id.uff.br.

2003), contribuindo assim para a formação de sujeitos críticos diante de temas socialmente relevantes. Por meio dos gêneros discursivos, pode-se desenvolver, em sala de aula, a leitura interativa de textos (Antunes, 2003), afinal toda comunicação verbal se dá através de um determinado gênero (Bakhtin, 2003). Esse tipo de leitura, além da criticidade, promove uma constante interação entre autor-texto-leitor, de modo que o leitor seja visto como sujeito ativo. Este, por sua vez, deve compreender os diversos sentidos implicados no texto e refletir sobre a função social dos gêneros com os quais se depara. Seguindo tal perspectiva, o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1989), afirma que

aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica das palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (Freire, 1989, p. 7 *apud* Freitas, 2021, p. 7).

Diante dessas reflexões iniciais, este capítulo fundamenta-se, sobretudo, na Análise Dialógica do Discurso (ADD), defendida pelo Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2018), recorrendo à noção de gêneros do discurso. Além disso, adotam-se, como postulados primordiais, as reflexões de Antunes (2003) e de Rojo (2009) sobre educação linguística. Com base, essencialmente, nesses autores, entendemos que os estudos genéricos são fundamentais para o desenvolvimento da competência de ler criticamente, uma vez que a falta de domínio dos gêneros discursivos “debilita as relações da língua com a vida” (Bakhtin, 2003, p. 264-265).

Os gêneros do discurso para o Círculo de Bakhtin

Segundo os estudos bakhtinianos, os gêneros do discurso “são tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 262). Estes, por sua vez, são a “unidade real da comunicação discursiva”

(Bakhtin, 2003, p. 269) e, por isso, mantêm uma relação direta com a vida e a história.

Nesse sentido, para o filósofo da linguagem, todo gênero discursivo pertence a um determinado campo da atividade humana, que é o domínio por meio do qual um gênero circula na sociedade. Como exemplo, podemos citar a notícia, que concerne à esfera jornalística. Ademais, sabendo que os enunciados engendram os gêneros discursivos, é importante destacar os fatores que constituem os gêneros. Estes apresentam: um estilo, que é a “seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua”; um conteúdo temático, que “se configura pelos sentidos que podem ser construídos por meio de um enunciado”; uma construção composicional, que diz respeito à “estrutura do texto e à relação estabelecida entre os interlocutores” (Bakhtin, 2003, p. 261 *apud* Costa; Freitas, 2019, p. 50).

Tendo em vista que os gêneros possuem tais características e se organizam dentro de uma dada esfera da atividade humana, vale ressaltar também que eles se subdividem em gêneros primários e secundários. Estes são os que promovem maior complexidade em seu contexto de produção, como dissertações, teses e resenhas. Já aqueles são elaborados de forma mais simples e, por isso, são utilizados frequentemente no cotidiano, como diálogos, bilhetes etc. Todavia, os gêneros discursivos não devem ser vistos como estruturas fixas, pois eles são heterogêneos, plásticos e podem admitir diversas formas conforme o seu contexto de produção e as intenções dos falantes que os utilizam. Por isso, existem gêneros que são elaborados de forma híbrida, isto é, quando um gênero é produzido com o estilo e a construção composicional de outro. Desse modo, uma carta redigida em forma de receita, por exemplo, pode influenciar significativamente a compreensão de um determinado texto.

A concepção de leitura interativa nos livros didáticos do PNLD

Entendendo que os gêneros discursivos e os textos estão intrinsecamente relacionados, os gêneros ganharam protagonismo nos livros do PNLD no decorrer dos anos, visto que o texto passou a ser o principal objeto de ensino nas aulas de línguas em detrimento daquelas aulas voltadas para a gramática normativa (Costa; Freitas, 2022, p. 22-23). Considerando isso, para haver compreensão leitora de um texto, é necessário “construirmos sentido a partir do que somos, do momento sócio-histórico que nos constitui enquanto sujeitos” (Coracini, 1995, p. 36 *apud* Eckert-Hoff, 2002, p. 32). Em outras palavras, durante as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura de uma atividade, o aluno deve ser induzido a ativar os seus conhecimentos enciclopédico, linguístico e genérico a fim de reconstruir os sentidos do texto, mantendo assim a chamada leitura interativa (Antunes, 2003). Além disso, “a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento de poder numa sociedade” (Brasil, 2006, p. 98) e, por isso, o PNLD visa ao desenvolvimento do letramento² dos estudantes, sobretudo o crítico. Este se destaca nesta investigação, já que através dele se observam os textos como práticas sociodiscursivas, “não lidando com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (Rojo, 2009, p. 108).

Metodologia

Em vista do que já foi delineado, tratemos da metodologia desta pesquisa. Primeiramente, salienta-se que o Círculo de Bakhtin não define um método fechado, mas sim uma “ordem metodologicamente fundada para os estudos da língua”. Tal ordem, que não necessariamente precisa ser seguida, é a seguinte:

² “O termo letramento busca recobrir os usos e as práticas de linguagem [...], sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrinando contextos sociais diversos [...] numa perspectiva sociológica, antropológica e cultural” (Rojo, 2009, p. 98).

(i) “formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas” — as relações estabelecidas entre a língua e a vida por meio de enunciados concretos (Bakhtin, 2003) —; (ii) “[...] os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva [...]”; (iii) “revisão das formas da língua [...]”, que é a materialidade linguística (Volóchinov, 2018, p. 220).

Contudo, embora haja essa ordem metodológica do Círculo, o foco desta pesquisa está nos gêneros discursivos, visto que a ADD se contrapõe aos modelos rígidos de análise (Amorim, 2004, p. 16 *apud* Rohling, 2014, p. 49). Assim, examinam-se parcialmente: a seção de leitura da última unidade didática do *Enlaces 3* (2013); uma parte da seção “*Para pensar y debatir*” da primeira unidade didática do *Confluencia 3* (2016). Para tanto, primeiramente será identificado, na proposta teórico-metodológica do Manual do Professor de cada coleção, se há uma concepção dos estudos genéricos defendida e qual seria ela. Em seguida, serão analisadas as referidas seções de leitura elaboradas no Livro do Estudante, observando se tais tarefas contemplam, efetivamente, a proposição encontrada no Manual do Professor de cada obra.

Nesse sentido, desenvolvendo uma análise qualitativa e comparando as referidas coleções, objetiva-se examinar, diacronicamente, os possíveis avanços relacionados à abordagem dos gêneros discursivos nas atividades de leitura dos livros didáticos de Espanhol aprovados pelo PNLD nos editais de 2015 e 2018. Com isso, de modo mais específico, busca-se investigar como as atividades desses materiais articulam o estudo dos gêneros com as estratégias de leitura, abordando temas socialmente relevantes e estimulando a criticidade dos alunos diante dos textos.

Análise da coleção *Enlaces* – Volume 3 (PNLD 2015)

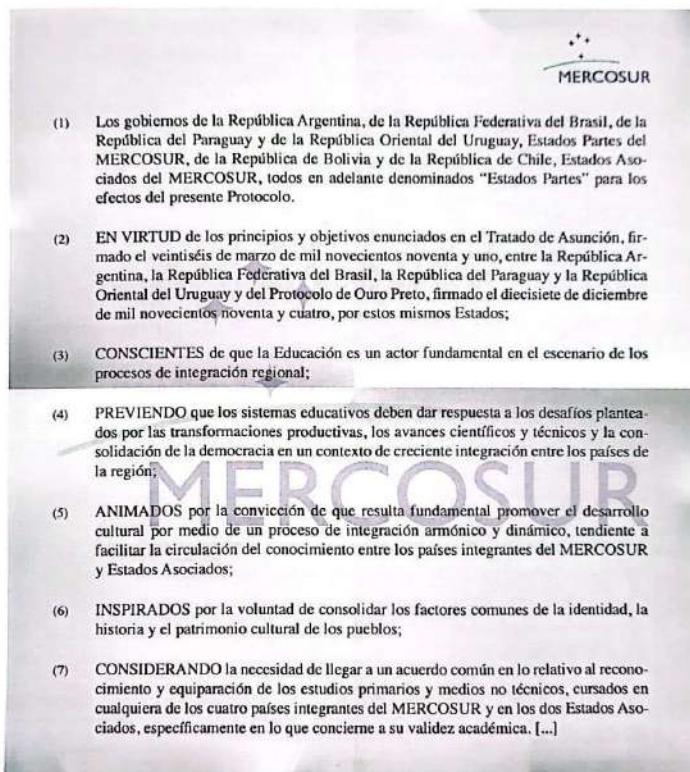
Segundo Osman *et al.* (2013), o *Enlaces 3* (2013) se apoia na noção de gêneros discursivos (Bakhtin, 2003) e nos postulados da Linguística Textual, já que a proposição do material didático consiste em “investigar o texto a partir da concepção de linguagem

como interação social” (Osman *et al.*, 2013, p. 10, tradução nossa). Contudo, tal proposta do Manual do Professor não se concretiza, satisfatoriamente, no Livro do Estudante, como se nota a seguir:

Figura 1 – Seção “¡Y no solo esto!”, Unidade 8, Enlaces 3

UNIDAD 8


4. Ahora lee un fragmento del protocolo y haz las actividades de la página siguiente.



The image shows a document page with the MERCOSUR logo at the top right. The text is a list of seven numbered items (1-7) in Spanish, detailing the objectives and principles of the protocol. The text is partially obscured by a large, semi-transparent 'MERCOSUR' watermark. On the right side of the page, there is a vertical copyright notice: 'Acta Mercosur. Entespar. © MERCOSUR'.

- (1) Los gobiernos de la República Argentina, de la República Federativa del Brasil, de la República del Paraguay y de la República Oriental del Uruguay, Estados Partes del MERCOSUR, de la República de Bolivia y de la República de Chile, Estados Asociados del MERCOSUR, todos en adelante denominados “Estados Partes” para los efectos del presente Protocolo.
- (2) EN VIRTUD de los principios y objetivos enunciados en el Tratado de Asunción, firmado el veintiséis de marzo de mil novecientos noventa y uno, entre la República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay y del Protocolo de Ouro Preto, firmado el diecisiete de diciembre de mil novecientos noventa y cuatro, por estos mismos Estados;
- (3) CONSCIENTES de que la Educación es un actor fundamental en el escenario de los procesos de integración regional;
- (4) PREVIENDO que los sistemas educativos deben dar respuesta a los desafíos planteados por las transformaciones productivas, los avances científicos y técnicos y la consolidación de la democracia en un contexto de creciente integración entre los países de la región;
- (5) ANIMADOS por la convicción de que resulta fundamental promover el desarrollo cultural por medio de un proceso de integración armónico y dinámico, tendiente a facilitar la circulación del conocimiento entre los países integrantes del MERCOSUR y Estados Asociados;
- (6) INSPIRADOS por la voluntad de consolidar los factores comunes de la identidad, la historia y el patrimonio cultural de los pueblos;
- (7) CONSIDERANDO la necesidad de llegar a un acuerdo común en lo relativo al reconocimiento y equiparación de los estudios primarios y medios no técnicos, cursados en cualquiera de los cuatro países integrantes del MERCOSUR y en los dos Estados Asociados, específicamente en lo que concierne a su validez académica. [...]

Extraído de <www.infoleg.gov.ar>. Acceso el 19 de febrero de 2013.

 Para conocer el texto completo del protocolo, consulta la página web <www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/95000-99999/96593/norma.htm>.

132

Fonte: Osman *et al.* (2013, p. 132).

Figura 2 - Continuação da seção “¡Y no solo esto!”, Unidade 8, Enlaces 3

TAN CERCA Y TAN LEJOS

- a La redacción del protocolo es del 12 de julio de 2004. Si puedes, consulta <www.mercosur.int> para conocer los países que actualmente componen el MERCOSUR.

Profesora/a: la respuesta va a depender de cuándo sea la consulta. Bolivia está en proceso de adhesión al MERCOSUR y, en julio de 2012, se decretó oficialmente la suspensión de Paraguay, que se mantuvo durante todo el periodo de producción de esta colección.

- b Los párrafos, a partir del segundo, son introducidos con palabras en mayúsculas, que en algunos casos indican el contenido tratado. Relaciona cada palabra con el contenido del párrafo.

(1) EN VIRTUD 2 Reconoce la educación como eje de la integración regional.

(2) CONSCIENTES 3 Presenta la justificación del protocolo.

(3) CONSIDERANDO 1 Informa acciones anteriores de las que derivan el protocolo.

- c Según el protocolo, ¿cómo la educación puede ayudar a vencer los desafíos del proceso de integración regional?

La educación puede dar respuesta a los desafíos de las transformaciones productivas, los avances científicos y técnicos y la consolidación de la democracia en un contexto de creciente integración entre los países de la región.

- d Lee el Artículo Primero del protocolo y contesta: ¿qué le permite a un estudiante brasileño de primaria o de secundaria no técnica?

Le permite tener sus estudios de primaria o secundaria no técnicos reconocidos en cualquier Estado Parte.

Artículo Primero

Los Estados Partes reconocerán los estudios de educación fundamental y media no técnica, y otorgarán validez a los certificados que los acrediten expedidos por las instituciones oficialmente reconocidas por cada uno de los Estados Partes, en las mismas condiciones que el país de origen establece para los cursantes o egresados de dichas instituciones. [...]

Extraído de <www.infoleg.gov.ar>. Acceso el 19 de febrero de 2013.

- e Ahora lee el Artículo Segundo. ¿De qué forma este artículo ayuda a un/a estudiante que cambia de país?

Reconoce los estudios que haya hecho en su país de origen y que los pueda completar en el nuevo país.

Artículo Segundo

Los estudios de los niveles fundamental o medio no técnico realizados en forma incompleta en cualquiera de los Estados Partes serán reconocidos en los otros a fin de permitir la prosecución de los mismos.

Extraído de <www.infoleg.gov.ar>. Acceso el 19 de febrero de 2013.

5. Comenten en parejas y luego compartan su opinión sobre las siguientes preguntas.

- a ¿Qué motivos llevarían a un/a estudiante a cambiar de país?

Respuestas personales.

- b ¿Qué puede aportar el protocolo en la vida de los estudiantes brasileños y de los demás países que componen el MERCOSUR?

133

Fonte: Osman *et al.* (2013, p. 133).

Nas Figuras 1 e 2, propõe-se a leitura de um protocolo do Mercosul, que aborda a educação, já que a unidade *“Tan cerca y tan lejos”* trata da cidadania. Assim, na letra “b” da quarta questão, por exemplo, solicita-se que os alunos correlacionem três palavras ou expressões destacadas no texto — *“en virtud”, “conscientes”* e *“considerando”* — com as suas respectivas informações. Dessa maneira, busca-se apenas encontrar informações explícitas na superfície textual, não considerando o aluno como um leitor crítico. De forma semelhante, na letra “c” da supracitada questão, identifica-se o mesmo objetivo ao perguntar-se o modo pelo qual a educação pode ajudar a vencer os desafios do processo de integração regional. Frente a essas questões de leitura, nota-se que a coleção não articula, satisfatoriamente, o estudo do gênero discursivo com as estratégias de compreensão leitora. Refletir sobre o estilo e a construção composicional do gênero, por exemplo, faz parte do processo de reconstrução de sentidos do texto e, por isso, o conhecimento genérico não deve ser secundarizado.

Além disso, com relação a essas primeiras questões, percebe-se que há um excesso de decodificação de informações, o que não contribui para uma leitura interativa do texto nem para o letramento crítico dos estudantes. Desse modo, “quando realizamos, em nossa sala de aula, somente ou de maneira prioritária, exercícios dessa natureza, acabamos incorrendo naquilo que Marcuschi (1996) denomina de ‘copiação’, não de compreensão” (Vargens; Freitas, 2010, p. 207). Portanto, tal habilidade poderia ser desenvolvida com outras capacidades, como a produção de inferências e a reflexão sobre o sentido de uma palavra. Finalizando a etapa de leitura da atividade, as letras “d” e “e” da quarta questão propõem a leitura de dois artigos relacionados ao protocolo. Assim, além de relacionarem textos, tais questões demandam que os alunos compreendam, globalmente, quais são os direitos dos estudantes brasileiros do Ensino Fundamental e do Médio nos países do Mercosul.

Já na pós-leitura, encontrada na quinta questão, observam-se duas perguntas que objetivam ampliar os conhecimentos sobre o

gênero e o assunto abordados no texto principal, o protocolo do Mercosul. Com isso, ao lermos o enunciado da letra “b” dessa questão, notamos que é o único momento de toda a atividade em que, de fato, o aluno é induzido a refletir sobre a função social do gênero protocolo, o que poderia ser trabalhado desde o início da tarefa.

Análise da coleção *Confluencia* – Volume 3 (PNLD 2018)

Igualmente ao *Enlaces* (2013), Correa *et al.* (2016, p. 170) defendem, no Manual do Professor do *Confluencia 3* (2016), que a língua promove interações sociais. Assim, a comunicação verbal, realizada através dessas interações, se concretiza em um gênero discursivo (Bakhtin, 2003). Nesse sentido, a obra articula tal conceito bakhtiniano com os estudos da Sociolinguística e da Pragmática. Analisemos, então, a leitura da Declaração Universal de Direitos Linguísticos na seção “*Para pensar y debatir*” da unidade 1, que trata de línguas:

Na Figura 3, nota-se que as questões de pré-leitura buscam ativar os conhecimentos prévios sobre o gênero declaração de direitos. Ademais, à luz do tema da unidade, estimulam a reflexão sobre a função social desse gênero discursivo e visam a inferir o objetivo do texto. Já na etapa de leitura, a primeira questão demanda diversas habilidades, como: compreender globalmente o texto; ativar o conhecimento enciclopédico para compreender o contexto de produção da Declaração Universal de Direitos Linguísticos e, a partir disso, inferir a função social desse gênero discursivo para os espanhóis.

Figura 3 - Seção “Para pensar y debatir”, Unidade 1, Confluencia 3

PARA PENSAR Y DEBATIR

Texto 1

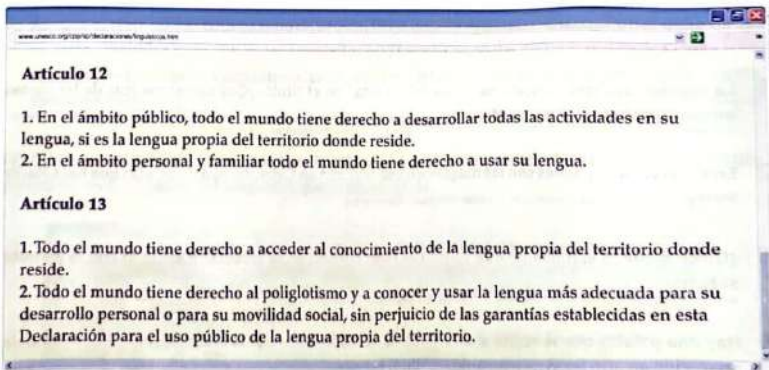
Prelectura

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

- 1 ¿Conoces la Declaración Universal de Derechos Humanos? ¿Qué otras declaraciones de derechos conoces? Respuesta personal. Se espera que el(los) estudiante piense, por ejemplo, en la Declaración de los Derechos del Niño, o en los estatutos que existen en Brasil para defender los derechos de los ancianos. Algunos ejemplos ya se vieron en la unidad “Juntos” del volumen 1.
- 2 Después de todo lo que vimos en esta unidad, ¿crees que se justifica la existencia de una Declaración Universal de Derechos Lingüísticos? Respuesta personal. Se espera que el(los) estudiante haya reconocido la necesidad de garantizar derechos a las comunidades hablantes de lenguas minoritarias o de variedades sin prestigio.

Lectura

Instituciones y grupos no gubernamentales se reunieron en Barcelona en 1996 y, con base en documentos con conclusiones de reuniones anteriores, redactaron una Declaración Universal de Derechos Lingüísticos que posteriormente adoptó la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Entre los artículos aprobados, se encuentran estos dos que reproducimos a continuación. Léelos y responde en el cuaderno a las preguntas que siguen.



Fragmento de «www.unesco.org/kpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm». Acceso el 9 oct. 2015.

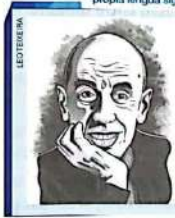
- 1 La historia de la Comunidad Autónoma de Cataluña, cuya capital es Barcelona, está marcada por la reivindicación del catalán como lengua de uso común en todas las circunstancias de la vida social. Considerando las condiciones de producción del texto, ¿te parece que el hecho de haber sido redactada la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos en Barcelona tiene algún tipo de significado especial? Es reflejo, precisamente, de la militancia lingüística de las asociaciones, partidos políticos e instituciones que en Cataluña defienden la “normalización social” del idioma catalán.

treinta

Fonte: Correa *et al.* (2016, p. 30).

Figura 4 - Continuação da seção “Para pensar y debatir”, Unidade 1, Confluencia 3

2 Fíjate en estos versos de Miquel Martí i Pol, del libro *Paraules al vent* (*Palabras al viento*), de 1954, que te presentamos en edición bilingüe (catalán/español), y responde qué significa para ti la afirmación de que somos hechos de palabras. Si eso es verdad, ¿qué nos puede pasar si nos niegan el derecho a usar las palabras que conocemos para hablar de nosotros mismos y del mundo? Al afirmar que no somos más que palabras, el poeta está diciendo que el lenguaje es parte fundamental de nuestra identidad, pues nos permite situarnos en el mundo ("contra los fenómenos externos") y conocernos a nosotros mismos ("las internas rutas angustiosas"). Por eso mismo, negarle a alguien el derecho a utilizar su propia lengua significa atentar contra su identidad, contra la forma como se ve a sí mismo y a los otros.



Miquel Martí i Pol (Roda de Ter, 1929 - Vic, 2003) fue un poeta, escritor y traductor catalán. Trabajó desde los catorce años en una fábrica textil, actividad que tuvo que abandonar en 1973 a causa de una esclerosis múltiple. A finales de los años 50 empezó a participar en el movimiento de la Nova Cançó (Nueva Canción), que combinaba poesía y música con un fuerte componente social y político, y a desarrollar una intensa actividad cultural. Su obra fue traducida a más de quince lenguas.

Nosaltres, ben mirat, no som més que paraules ordenades, si voleu, amb aliva arquitectura contra el vent i la llum,

contra els cataclismes,
en fi, contra els fenòmens externs
i les internes rutes angioxoses.
[...]

Nosotros, bien mirado, no somos más que palabras, si queréis, ordenadas con altiva arquitectura contra el viento y la luz,

contra los cataclismos,
en fin, contra los fenómenos externos
y las internas rutas angustiosas.
[...]

MARTÍ I POL, Miquel. *Paraules al vent*. Barcelona: Edicions 62, 1998.

3 El artículo 12 de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos trata sobre los derechos al uso de la propia lengua en el ámbito público y en el personal. En el caso de Hilaria Supa, que discutimos en la sección **Para entrar en materia**, ¿crees que se respeta ese derecho? No, puesto que Supa, por lo que se deduce de los textos que se vieron a lo largo de la unidad, no puede expresarse en su propia lengua en el Congreso de la República.

4 Pensando en tu entorno social, ¿a qué situaciones crees que se puede aplicar lo que establece el punto 1 del artículo 13? Se espera que el/la estudiante pueda reconocer la situación de los inmigrantes que necesitan aprender portugués, y también la de las minorías lingüísticas autóctonas que tendrían derecho a utilizar públicamente su propio idioma, incluso en situaciones formales y/o que exigen el uso de la escritura.

5 El punto 2 del artículo 13 trata del derecho de todo el mundo a acceder a diferentes lenguas para su desarrollo personal y social. ¿Piensas que se puede decir lo mismo de las variedades de una misma lengua? Pensando en tu contexto social, ¿a qué situaciones se aplicaría? Respuesta personal. El/La estudiante puede hacer referencia, por ejemplo, a la necesidad y al derecho a dominar la variedad considerada estándar de su propia lengua, cuyo conocimiento es accesible en el ámbito escolar. También puede hablar sobre su derecho a estudiar otras lenguas que le pueden ser útiles en el mundo laboral, como el español y el inglés. En el caso de las minorías lingüísticas autóctonas, pueden hablar sobre su derecho a acceder al portugués como lengua adicional.

Poslectura

El mundo se caracteriza por la diversidad lingüística. A pesar de que Brasil aparece en el imaginario social como un país monolingüe, aquí se hablan alrededor de doscientos idiomas, considerando las lenguas indígenas, las lenguas de inmigración y la lengua de señas brasileña (Libras), además de la lengua portuguesa. En los países de lengua oficial española también existen grupos de hablantes de otras lenguas y situaciones muy diversas de contacto lingüístico: en las fronteras, por la convivencia entre comunidades lingüísticas diferentes, por las migraciones que hacen que muchas personas deban aprender otros idiomas, etc.

Na Figura 4, há a continuação da etapa de leitura dessa atividade. Nesse sentido, a segunda questão propõe a compreensão leitora de um fragmento do livro *Paraules al vent* (1954), de Miquel Martí i Pol. Com isso, busca-se relacionar tal texto literário com a Declaração Universal de Direitos Linguísticos, estimulando os alunos a inferirem o sentido da expressão “somos feitos de palavras” (Correa *et al.*, 2016, p. 31, tradução nossa), a fim de fazê-los entender que o direito ao uso da língua é uma questão de identidade do falante. Tal exercício não só visa a relacionar o tema do texto com a realidade dos estudantes, mas também os faz refletir sobre estilos de gêneros diferentes: a linguagem conotativa da obra de Miquel Martí i Pol e o caráter denotativo da linguagem da declaração.

Na terceira questão, deseja-se que os educandos articulem o artigo 12 da declaração, que trata dos direitos ao uso da própria língua no âmbito público, com o caso de Hilaria Supa. Tal acontecimento é abordado, em um *post* de *blog*, anteriormente na seção “*Para entrar en materia*”, pois a seção em tela, intitulada “*Para pensar y debatir*”, propõe uma espécie de atividade de leitura extra, que amplia as discussões sobre o tema transversal da unidade didática.

Considerando isso, para responder à terceira questão, é necessário ativar o conhecimento enciclopédico a fim de lembrar que Hilaria Supa é uma peruana e parlamentar indígena, que sofreu preconceito linguístico por parte da imprensa de seu país enquanto atuava no Congresso peruano em 2009. Tal caso ocorreu devido ao fato de que, na ocasião, Hilaria não sabia escrever de acordo com a norma padrão do espanhol nem podia utilizar sua língua materna para se comunicar com os demais congressistas. Diante disso, o objetivo dessa questão é promover a relação entre textos e a reflexão sobre o tema da unidade, de modo que os alunos entendam que o artigo 12 da declaração, evidentemente, não se aplica ao caso de Hilaria Supa. Já na quarta questão, espera-se que os estudantes pensem em possíveis situações de seu entorno social às quais se aplicariam o primeiro ponto do artigo 13 da declaração, que diz: “*Todos têm direito a acessar o conhecimento da língua própria do território onde residem*” (Correa *et al.*, 2016, p. 30,

tradução nossa). Com isso, através de tal questão, busca-se relacionar o assunto do texto com a realidade dos alunos, estimular a produção de inferências globais e a reflexão sobre a função social e as características composicionais do gênero discursivo.

Por último, encerrando a leitura da declaração, a quinta questão apresenta os mesmos objetivos da questão anterior. Assim, pergunta-se aos estudantes se o segundo ponto do artigo 13 do documento, que trata do direito ao acesso a diferentes línguas para o desenvolvimento pessoal e social, se aplica às variedades de uma língua e a outras possíveis situações do entorno social dos alunos. Entretanto, salienta-se que a noção de variedade linguística diverge bastante da habilidade de conhecer ou dominar diversas línguas.

Considerações finais

Diante da pesquisa empreendida, pode-se concluir que vincular os estudos dos gêneros discursivos às estratégias de leitura não é um trabalho fácil. Embora o PNLD seja criterioso durante o processo de aprovação das coleções didáticas, alguns desses materiais apresentam certas divergências entre a sua proposta teórico-metodológica e o seu Livro do Estudante. Por isso, os resultados parciais apontam diferenças significativas entre as duas obras analisadas. No *Enlaces* (2013), apesar de haver uma fundamentação em Bakhtin (2003) no Manual do Professor, o conhecimento genérico é secundarizado nas atividades de leitura, pois a coleção não promove reflexões sobre o estilo e a construção composicional dos gêneros, por exemplo. Assim, enfatiza-se mais a interpretação textual através de exercícios que visam à decodificação de informações explícitas, o que não contribui para a formação de leitores proficientes.

De modo contrário, o *Confluencia* (2016) propõe uma abordagem mais indutiva nas atividades de compreensão leitora, bem como explora melhor os gêneros discursivos. Nessa coleção, estimula-se a produção de inferências para desenvolver uma leitura crítica e interativa dos textos. Além disso, incentiva-se a

reflexão sobre as características, o contexto de produção e o papel social dos gêneros discursivos, o que contempla satisfatoriamente os postulados bakhtinianos encontrados no Manual do Professor. Frente a essas discussões, entende-se que os gêneros moldam os diferentes discursos que circulam nesses materiais, já que os livros didáticos são objetos ideológicos. Ademais, pode-se dizer que toda a construção semântica dos textos é dependente dos gêneros discursivos, os quais são fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora dos educandos. Por fim, vale salientar que o estudo dos gêneros reflete não só no espaço escolar, mas também em outras esferas da atividade humana, uma vez que, como já mencionado, qualquer interação social se realiza por meio de um determinado gênero discursivo. Portanto, é um conceito muito relevante para diversas áreas do conhecimento.

Referências

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANTUNES, I. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 39-105.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BRASIL/MEC/SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_inter.net.pdf. Acesso em: 17 dez. 2023.

CORACINI, M. J. F. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

CORREA, P. *et al.* *Confluencia. Vol. 3. Manual do Professor*. São Paulo: Moderna, 2016.

COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. Género discursivo como eje de propuestas didácticas para las clases de lenguas. *Entrepalabras*. Fortaleza, v. 12, n. 1, p. 19-41, jan./abr. 2022.

COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. Gêneros discursivos como eixo da educação linguística em línguas adicionais. In: PASSOS, S. (org.) *Inglês na sala de aula: ação e reflexão*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2019, p. 49-55.

ECKERT-HOFF, B. M. A leitura na aula de língua estrangeira: o que dizem os professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 40, n. 1, p. 29-43, 2. sem. 2002.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, L. M. A. Educação linguística. *Sede de ler*, Niterói, v. 9, n. 1, p. 5-8, 1. sem. 2021.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino da língua. *Em aberto*, Brasília, v. 16, n. 69, p. 64-82, 1996.

OSMAN, S. *et al.* *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. Vol. 3. Manual do Professor. 3. ed. Cotia: Macmillan, 2013,

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 15, n. 2, p. 44-60, 2014.

ROJO, R. Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos. In: ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 95-121.

VARGENS, D. P. M.; FREITAS, L. M. A. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (org.) *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 191-220, v. 16. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capas-pdf/file>. Acesso em: 17 dez. 2023.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2. ed. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

A QUESTÃO-PROBLEMA DA ALIMENTAÇÃO NA PANDEMIA: PERCURSOS DE ANÁLISES SOBRE O DISCURSO MIDIÁTICO

Raquel Anne Lucas Magalhães¹

Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar o discurso da grande mídia sobre a alimentação no contexto sócio-histórico pandêmico. Para isso, nos filiamos à perspectiva teórico-metodológica da análise do discurso materialista (doravante AD). Inicialmente, para fins de contextualização e motivação da pesquisa, alguns conceitos teóricos são importantes, como a condição de produção (Orlandi, 2015 [1999]) desse discurso, uma vez que estamos trabalhando com um período pandêmico; por isso, também é importante pensar nas formações imaginárias, conceito proposto por Pêcheux (1997 [1969]).

Ao trabalharmos a pandemia discursivamente, entendendo o discurso como efeitos de sentidos entre interlocutores, de acordo com Pêcheux (1997 [1969]), podemos situar esse momento histórico como um acontecimento, já que, conforme (Pêcheux, 2015 [1983], p. 16), o acontecimento é visto como “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”. Assim, discursivamente, a pandemia nos aponta para uma memória discursiva atravessada por crises. Por isso, ao falar sobre a pandemia, os discursos sobre alimentação e escolhas alimentares, levamos em consideração as sucessivas crises pelas quais estamos atravessados, antes mesmo da OMS decretar o início da pandemia em 11 de março de 2020. Conforme afirma Silva:

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PosLing-UFF, Linha 2: Teorias do texto, do discurso e da tradução. Bolsista CAPES. E-mail: raquel_magalhaes@id.uff.br

A polarização política, as profundas desigualdades sociais, a crise da democracia representativa, os danos da uberização e do trabalho imaterial, as tensões raciais, as lutas em torno do sistema sexo/gênero, o assédio e o levante de grupos minorizados, a precarização da educação e a desvalorização do conhecimento; todos esses elementos que se movem no cenário nacional, com suas largas histórias fincadas no colonialismo e no capitalismo, não se tornam menos agravantes do Covid-19, mas compõem com ele um complexo singular (Silva, 2020, p. 14-15).

Assim, voltamos à Orlandi (2015 [1999]) para mostrarmos que a condição de produção, detalhada em “circunstâncias de enunciação” e “contexto sócio-histórico”, nos é importante, já que um inquietamento surgiu quando, em meio a esse contexto mais amplo, o sócio-histórico, nos deparamos com notícias veiculadas pela grande mídia sobre decisões e substituições alimentares — mesmo sabendo que o país voltou a uma situação crítica de agravamento da fome desde o início da pandemia, com a piora nos anos seguintes². Além disso, nos interessava entender e analisar como esse discurso era projetado ao leitor, o qual chamamos de sujeito-leitor-consumidor-trabalhador, já que a decisão sobre substituição alimentar cabe à classe trabalhadora.

A imagem que o sujeito em A faz de B nas notícias apresentadas possui uma particularidade, já que a grande mídia é entendida como um espaço de “condições privilegiadas de circulação e, conseqüentemente, ampla representatividade em nossa formação social, por decorrência de seu poderio político-econômico” (Dela-Silva, 2018, p. 276). Além disso, no processo da imagem feita de si e do outro, do sujeito A e B, há um mecanismo de antecipação: “esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor” (Orlandi, 2015 [1999], p. 35). Por isso, por meio desse mecanismo,

² Relatórios sobre a fome podem ser encontrados em: <<https://www.oxfam.org.br/especiais/olhe-para-a-fome-2022/>>. Acesso em: 09 fev.2024.

entendemos que notícias sobre decisões referentes à substituição do alimento são dirigidas à classe trabalhadora.

Desse modo, através da teoria em AD, juntamente com uma inquietação sobre notícias que visavam responsabilizar o leitor por decisões alimentares em uma conjuntura pandêmica, mobilizamos o *corpus*. Inicialmente, buscamos no *Google*, no período de 2020 a 2023, através das palavras-chave “como substituir alimentos inflação alta”, já que se tratava de um discurso recorrente nesse período.

Podemos considerar, então, que os jornais analisados provêm desse espaço privilegiado de circulação através do *Google*, como uma ferramenta de pesquisa muito acessada. Por isso, entendemos que, pelo fato de circular no espaço virtual através das palavras-chave, mesmo um jornal regional, como o *Estado de Minas*, acaba ocupando um espaço de circulação privilegiado, assim como de leitura.

Assim, por meio da busca no *Google*, obtivemos notícias de veículos da grande mídia voltadas para essa substituição do alimento, que mencionamos como uma questão-problema posta por esse discurso neoliberal³, já que cabe ao sujeito-leitor-consumidor-trabalhador as decisões (resolver o conflito) sobre escolhas alimentares. Utilizamos 4 notícias como recorte, dos veículos *O Globo*, *Estado de Minas* e *Estadão*. Dividimos nosso trabalho, para além desta introdução, em uma seção mostrando o *corpus* e os caminhos de análise articulados com conceitos teórico-metodológicos em AD e, por fim, uma conclusão, que julgamos estar em aberto.⁴

³ Entendemos o neoliberalismo, de acordo com Safatle, Silva e Dunker (2021, p. 8-9): “como uma forma de vida nos campos do trabalho, da linguagem e do desejo [...] propondo um tipo de individualização baseado no modelo da empresa.” Assim, o que veremos como materialidade linguística, em nossas análises, aponta para esses discursos que apagam o Estado e dão lugar a uma responsabilização do indivíduo em todas as esferas da vida, como uma lógica final, a da produção e do consumo.

⁴ Consideramos a conclusão em aberto, já que se trata de um recorte da Dissertação de Mestrado em andamento e que foi inicialmente apresentada no XIV SAPPIL Linguagem (2023).

Do *corpus* e dos caminhos de análise

Então, em um primeiro momento, buscamos mostrar os efeitos dessa individualização do sujeito e, em seguida, o processo de imbricação entre os discursos jornalísticos e publicitários que perpetuam o atravessamento dos discursos neoliberais. Vejamos, abaixo, o recorte que nos coloca algumas entradas sobre o nosso *corpus* discursivo.

Quadro 1 - Recorte do *corpus* analisado

Tese	Argumentos
SD1: “Não vá ao mercado com fome, nem pressa”	SD2: “Evite sair para fazer compras quando está com fome ou próximo do horário de almoço. [...] Parece besteira, mas fazer as compras de barriga cheia também é muito importante. Mexe nesses fatores comportamentais” , pontua Lai Santiago.
SD3: “Evite levar as crianças no supermercado”	SD4: “Por outro lado, os pequenos são mais sensíveis às publicidades e ‘tentações’ que uma ida ao supermercado oferece [...] Uma alternativa, portanto, é avaliar quando levá-los ou não às compras dos alimentos. ”
SD5: “Substitua os alimentos”	SD6: “Muitas pessoas não conseguem despertar até que tenham tomado o café. Mas a bebida pode ser substituída por outras opções com cafeína, como o chá preto ou verde”.
SD7: “Desde o início da pandemia, muitos estabelecimentos têm investido em promoções nas compras online, pra garantir a manutenção dos clientes no período em que as pessoas tentam sair de casa o mínimo possível.”	SD8: “Inclusive, com a possibilidade de fazer as compras do supermercado por meio de <i>grandes varejistas</i> , como <u>Magazine Luiza</u> e <u>Lojas Americanas</u> , e aplicativos como <u>iFood</u> e <u>Uber Eats</u> , as oportunidades vão ficando cada vez melhores e mais frequentes. É bom ficar de olho!”.

SD9: “ Tente os atacarejos ”	SD10: “Por permitirem compras em maiores quantidades, os preços negociados nos <i>atacarejos</i> costumam ser menores – e, por isso, o <u>segmento</u> vem se <u>popularizando</u> como uma maneira de <u>driblar a perda do poder de compra.</u> ”
-------------------------------------	---

Fonte: SDs 1, 2, 3, 4, 9 e 10: *Estadão*, 11/04/2022; SDs 5 e 6: *O Globo*, 31/08/2021; SDs 7 e 8: *Estado de Minas*, 11/08/2021; SDs 11 e 12: *O Globo*, 26/03/2021. (Grifos nossos, negritos, itálicos e sublinhados).

Orlandi (2023), na “*mesa 3 - A linguagem e seu funcionamento na história das ideias*”, do III ENADIS,⁵ propôs trazer, em sua fala, questões sobre a análise discursiva da argumentação. Isso nos é importante para articular com o nosso esquema sobre “tese” e “argumentos”, já que entendemos esse discurso sendo da ordem argumentativa. A autora faz a distinção entre o modo como a pragmática atribui sentidos a essa categoria, voltada para a persuasão e para o indivíduo, como atos de enunciação. Nós da AD, no entanto, pensamos a argumentação como um processo de significação que mexe nos efeitos de sentido e objetiva as posições-sujeito do discurso. Logo, trata-se de uma sustentação de certas formações discursivas e não de outras. O ato de argumentar seria complexo porque mobiliza posições⁶, formações discursivas⁷ e não a intenção de um sujeito empírico. Assim, quando propomos a divisão das categorias, pensamos no discurso argumentativo

⁵ O evento “A linguagem e seu funcionamento: 40 anos de análise do discurso no Brasil - III ENADIS”, ocorreu nos dias 12 e 14 de setembro no Instituto de Letras da UFF e, no dia 13, na Faculdade de Formação de Professores, UERJ. A mesa 3, uma apresentação oral, ocorreu no auditório Macunaíma do Instituto de Letras e contou com a fala das professoras Eni P. Orlandi (UNICAMP) e Mariza Vieira da Silva (UCB).

⁶ Pêcheux (1975) ao falar sobre o funcionamento da forma-sujeito, afirma que o processo ocorre quando há uma interpelação do indivíduo para o sujeito em razão da identificação com o discurso proferido.

⁷ Orlandi ([1999] 2015, p. 41) vai definir Formações Discursivas como “aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito”.

presente na grande mídia (sujeito em A) através de materialidades que mostram o funcionamento de uma formação discursiva neoliberal.

É possível observar uma correlação entre os sintagmas, por isso, utilizamos as categorias “teses/argumentos”. A primeira notícia, em que se encontram as SDs 1, 2, 3 e 4, presente na seção “educação financeira”, já nos aponta para um contexto voltado para o empreendedorismo, uma vez que há espaço para esse tipo de conteúdo sobre o mercado financeiro no “E-investidor” (projeto multiplataforma do *Estadão*). Logo, há uma projeção no sujeito em B sobre um interesse nesse investimento que é a alimentação.

Nas primeiras quatro sequências discursivas, tanto a fome quanto as crianças são consideradas empecilhos para a economia na compra familiar. Neste caso, entende-se que a responsabilidade sobre não sentir fome é primordial para ser bem-sucedido, assim como deixar em casa as crianças, o que apaga o não-dito da fome ser passível de escolha, assim como entende-se que há uma segunda opção para deixar as crianças em casa, como se fossem descartáveis. Conforme Orlandi (2015 [1999], p. 82): “partimos do dizer, de suas condições e da relação com a memória, com o saber discursivo para delinear as margens do não-dito que faz os contornos do dito significativamente”. Assim, o sujeito proposto em B é, então, aquele que nunca deve passar fome e que de preferência tenha um auxílio extrafamiliar para deixar os mais vulneráveis em casa.

As sequências discursivas ímpares apresentam premissas, e os argumentos, apresentados nos sintagmas pares, dão dicas ao consumidor. Se pensarmos em uma estrutura de causa e consequência, temos que, embora o café esteja no imaginário do brasileiro como essencial, a solução está na substituição, como nas SDs 5 e 6. Para toda condição, há uma substituição, como visto nos trechos em negrito presentes nos sintagmas.

Também observamos, no funcionamento do discurso, como a mídia se encarrega de produzir efeitos de manualização, tal qual em um discurso pedagógico, que garante ao sujeito-leitor-

consumidor-trabalhador um compilado de informações que seriam “úteis” no período de crise. Orlandi (2023 [1983]), ao falar sobre o discurso pedagógico, afirma que se trata de um dizer institucionalizado e dá o exemplo da escola. Embora estejamos trabalhando com uma circunstância de enunciação específica, o discurso jornalístico, entendemos que há efeitos de sentido voltados para esse discurso pedagógico. Por se tratar de um acontecimento jornalístico, que garante um espaço de importância na mídia e de certo modo retoma esse sujeito em A como um “responsável” por discursivizar sobre algo, neste caso a alimentação, voltamos a Lunkes e Dela-Silva:

Um modo de tornar mais visível essa dissociação entre um fato, enquanto ocorrência pontual, e os relatos que viabilizam os acontecimentos jornalísticos, é pensarmos nos inúmeros casos em que os dizeres que ganham ampla circulação na mídia efetivamente não se vinculam ao que comumente entendemos como uma ocorrência pontual, ou seja, algo que se sucede no mundo (Lunkes; Dela-Silva, 2019, p. 93).

Desse modo, o fato a ser discursivizado, visto como uma questão-problema da alimentação na pandemia, coloca-se nesse papel de destaque. Nas SDs 1, 2, 3, 4, 5 e 9, temos recorrências verbais em negrito com sentido imperativo de ordem, conselho e, de certo modo, manualizando o que o sujeito-leitor-consumidor-trabalhador precisa levar em consideração na escolha do que comer, colocando essa individualização e responsabilização. Conforme Orlandi (2007, p. 297): “As formas de individualização do sujeito pelo Estado, estabelecidas pelas instituições, resultam em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade”.

A mídia, enquanto um AIE (Aparelho Ideológico do Estado), segundo Althusser (1970), possui esse lugar de destaque que reverbera nesse efeito de um discurso pedagógico. O modo como essas notícias chegam, via rede social ou televisão, e, principalmente, pelo mecanismo de busca do Google, conduz o

leitor a uma espécie de “passividade” com relação a esse funcionamento.

Orlandi (2023 [1983]), ao traçar a tipologia dos discursos, aborda o discurso autoritário para falar do funcionamento do discurso pedagógico na escola e chega à conclusão de que:

o discurso pedagógico não foge a essa dinâmica de tipos: tal como existe atualmente na nossa sociedade, o DP é um discurso autoritário: sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido). Esse discurso aparece como transmissor de informações e com o estatuto de cientificidade (Orlandi, [1983] 2023, p. 100).

Assim, como uma proposta de dar dicas ao consumidor, nas SDs de 1 a 6, há uma “lista” do que fazer: substituir alimentos, evitar levar crianças ao mercado, e não sair com fome, por exemplo. Desse modo, o discurso autoritário se marca, pois apaga a condição do Estado nesse momento de crise e responsabiliza o sujeito. Há um discurso nutricional proposto que, embora possa passar uma imagem de “preocupação” com esse sujeito em B, mostra deslizamentos, ao não falar da fome, por exemplo, e da condição dos trabalhadores nesse período pandêmico de crise.

O que propõem como solução para isso são os atacarejos e a menção a grandes redes. Vemos a imbricação entre os discursos jornalísticos e publicitários nas SDs 7, 8, 9, 10, 11 e 12 que, por meio de um incentivo ao consumo, ao modo de compra voltado para os atacarejos e a menção a grandes varejistas, produz efeitos de responsabilização no sujeito-leitor-consumidor-trabalhador.

Neste segundo momento, buscamos pensar na imbricação do discurso jornalístico com o publicitário, que também produz efeitos de sentido voltados à responsabilização do sujeito. A imbricação poderia ser vista como um funcionamento que se coloca aos mesmos interesses ideológicos de assegurar e manter o modo neoliberal de ser e, conseqüentemente, de produzir e do que comer neste caso, já

que nossas análises estão voltadas para os dizeres sobre a alimentação no contexto pandêmico. Para refletirmos sobre esse funcionamento da imbricação dos discursos, voltamos a Dela-Silva:

Ao dar a ver esses efeitos de imbricação entre o jornalístico e o publicitário, assumidos como práticas discursivo-midiáticas em nossa formação social, busco contribuir para as discussões acerca de discursos da/na mídia e, em especial, para a reflexão acerca dos limites para as práticas jornalísticas da mídia tradicional em nossa formação social (Dela-Silva, 2021, p. 49, 50).

Assim, partindo para as análises, nas sequências discursivas ímpares, temos o que defendemos como a “tese”, ou seja, a centralidade argumentativa. Já nas sequências discursivas pares, temos os “argumentos”, os caminhos que devem ser seguidos para lidar com a alimentação e o alimento. Entendemos que o discurso publicitário se marca nas sequências discursivas pares, como na “SD8”, com a menção a grandes varejistas: Magazine Luiza, Lojas Americanas e os aplicativos iFood e Uber Eats. Na SD7 podemos pensar no efeito de sentido produzido pelo sintagma “manutenção”. Há uma menção a estabelecimentos que, a fim de garantir a manutenção dos clientes, investem na promoção, ou seja, o interesse voltado para o consumo e compra é posto em destaque. Além de haver esse direcionamento ao publicitário, sendo o sintagma “estabelecimentos” retomado por “grandes varejistas”, na SD8, como uma espécie de propaganda, temos também o imaginário construído desse sujeito em B como “cliente”.

Nas SDs 9 e 10, há um efeito discursivo de incentivo a essa prática de consumo nos atacarejos. Tal modelo de consumir é posto como uma “maneira de driblar a perda do poder de compra”. Desse modo, há um apagamento de um outro modelo de compra, os mercados de bairro, por exemplo, que influencia na compra em pequenas quantidades. Além disso, coloca-se como questão a condição do alimento vendido em maiores quantidades, levando a

discussão sobre a quantidade de agrotóxicos, de lixo, que inviabiliza, muitas vezes, uma forma mais sustentável de consumo.

Há um imaginário projetado: quanto maior o consumo, maior será o desconto (SD10) e isso está sendo posto como uma “dica” útil para o momento de crise. Também é um discurso que funciona na ordem do econômico, já que, ao fazer uma publicidade ao modelo de venda, o não-dito sobre os pequenos produtores é apagado em um momento permeado por crises nesse setor devido à quarentena.

A notícia do *Globo* de março de 2021 traz, em seu funcionamento, uma condição de produção específica que é ainda o agravante da pandemia, contexto sócio-histórico que influenciou não só na saúde, mas também na memória dos sujeitos; além disso traz o contexto imediato: a Páscoa, uma festividade que evoca sentidos de celebração em um aspecto mais amplo, cultural. Nesse sentido, entendemos que, para além do discurso sobre alimentação, também há um funcionamento sobre o que se pode e deve comer nesta celebração.

Na SD11, marcamos em sublinhado os sintagmas “bacalhau” e “vedete”, entendendo que o primeiro seria o “assunto” principal da Páscoa, pois, via memória, há um imaginário sobre o consumo de carne vermelha neste período, e o segundo seria uma caracterização desse alimento. Como proposta a essa possível “falta”, mais uma vez o varejo se coloca e que, por meio de uma publicidade a esse modelo de consumo, acaba tomando uma posição de “supridor” — como se realmente ocupasse o papel de um Estado que não supre.

Na SD12, a categoria “varejo” toma nome, como nos sintagmas sublinhados. A solução partiria do varejo para o consumidor, que, em vez de ficar sem o almoço e o “vedete” na Páscoa, tem a opção de comer um “bolinho de bacalhau” feito com carne de jaca. Por se tratar, via memória discursiva, de um período muito específico sobre escolhas alimentares atravessadas por uma formação discursiva religiosa, o bacalhau se coloca em destaque; no entanto, para a grande mídia, até mesmo essa prática social deveria ser

substituída, já que, no não-cumprimento do Estado em fornecer saúde e alimento, o varejo vem como solução.

Da conclusão em curso

Assim, em nosso percurso de trabalho, buscamos trazer, na introdução, uma breve contextualização das motivações de nossa pesquisa em um contexto sócio-histórico pandêmico atravessado por crises. Mostramos que o funcionamento discursivo da grande mídia está voltado para a responsabilização do sujeito-leitor-consumidor-trabalhador, que, por meio de uma formação discursiva neoliberal, coloca-se nesse local de perpetuação dos interesses da classe dominante.

Também vimos em Althusser (1970) que a mídia é considerada um dos Aparelhos Ideológicos do Estado, e, neste caso, a grande mídia, ocupando um espaço privilegiado de circulação no meio digital, passa a colocar a alimentação como um “problema” a ser resolvido. Além disso, observamos esse efeito de manualização do discurso pedagógico e autoritário que coloca o sujeito-leitor-consumidor-trabalhador numa relação mais passiva com relação à notícia: não há outra saída a não ser seguir as dicas para “sair, driblar” a inflação.

Ainda na seção de análises, mostramos duas entradas, a primeira voltada para análise que mostra a responsabilização do indivíduo e uma segunda que traz a imbricação entre os discursos jornalísticos e publicitários. Além disso, buscamos trazer, em algumas análises, que a lógica voltada para o consumo silencia, via memória discursiva, a fome e parte do pressuposto que a substituição seria importante para manter esse corpo ativo. Um corpo que não produz e passa fome não serve aos interesses da produção. Assim, por meio de ditos (substituição) e não-ditos (da fome), a questão-problema da alimentação posta pela grande mídia serve aos interesses da manutenção de uma sociedade capitalista que atribui suas funções pela divisão das classes.

Para finalizar, tomamos a citação de Esteves, em seu trabalho sobre alimentação: “A discursivização sobre aquilo que se come é, portanto, necessariamente ideológica, ou seja, inserida na produção ilusória de evidências de uma dada formação social, intrincada com seus modos de produção e com seus processos de conflito entre classes” (Esteves, 2014, p. 15). Desse modo, procuramos trabalhar o funcionamento discursivo da grande mídia sobre escolhas alimentares, entendendo que se trata de um gesto de interpretação ético, dada a condição de produção desse discurso pandêmico atravessado por crises.

Referências

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980. [1970].

BAIÃO, R. Como driblar a alta dos preços no supermercado com criatividade? *Estado de Minas*, 11 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/colunistas/pago-quando-puder/2021/08/11/pago-quando-puder,1294531/como-driblar-a-alta-dos-precos-no-supermercado-com-criatividade.shtml>. Acesso em: 11 dez. 2023.

DELA-SILVA, S. Da resistência aos discursos da/na mídia: sobre eventos e páginas no Facebook. In: SOUSA, L. M. A. *et al.* (org.). *Resistirmos, a que será que se destina?* São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 273-295.

ESTEVES, P. M. da S. *O que se pode e se deve comer: uma leitura discursiva sobre sujeito e alimentação nas enciclopédias brasileiras (1863-1973)*. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, UFF, Niterói, 2014.

LANZA, L. Inflação em 11,30%. Como driblar a alta dos preços dos alimentos? E/investidor, *Estadão*, 11 de abril de 2022. Disponível

em: <https://investidor.estadao.com.br/educacao-financeira/dicas-para-economizar-compra-alimentos>. Acesso em: 11 dez. 2023.

LUNKES, F.; DELA-SILVA, S. O discurso midiático e o sujeito (feliz) na atualidade. In: SOARES, A. S.; SCHERER, A.; MARIANI, B.; CAMPOS, L. J. (org.). *Discurso, interlocuções e...* Caxias do Sul: Educs, v. 1, p. 91-110, 2019.

ORLANDI, E. A linguagem e seu funcionamento: 40 anos de análise do discurso no Brasil III *ENADIS*, Niterói; São Gonçalo, 2023.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2023 [1983].

ORLANDI, E. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2015 [1999].

ORLANDI, E. Educação em Direitos Humanos: um discurso. In: SILVEIRA, R. M. G., et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico Metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 295-311.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997 [1969], p. 61-161.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2015 [1983].

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi et al. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995 [1975].

SAFATLE, V.; SILVA JÚNIOR, N.; DUNKER, C. (org.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. São Paulo: Autêntica, 2021.

SILVA, L. F. A. O novo (ou o) normal (?). In: BAALBAKI, A; SILVA, L. F. A. (org.) *Discursos da pandemia: entre dores e incertezas*. Campinas: Pontes Editores, 2020.

TONDO, S. Com inflação em alta, substituir alimentos é o segredo para economizar no almoço de Páscoa. *O GLOBO*, 26 de março de 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/como-economizar/com-inflacao-em-alta-substituir-alimentos-o-segredo-para-economizar-no-almoco-de-pascoa-24943437>. Acesso em: 11 dez. 2023.

TONDO, S. Pão francês, café e leite estão entre as maiores altas da inflação dos últimos 12 meses; veja como economizar. *O Globo*, 31 de agosto de 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/como-economizar/pao-frances-cafe-leite-estao-entre-as-maiores-altas-da-inflacao-dos-ultimos-12-meses-veja-como-economizar-25177832>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MEMÓRIA E RESISTÊNCIA DA MULHER NEGRA EM SÃO GONÇALO: DESESTABILIZANDO EVIDÊNCIAS

Raquel Danielli Mota¹

Introdução

Este trabalho trata do recorte de uma pesquisa de doutorado, em desenvolvimento, que busca pensar a contribuição do aporte teórico metodológico da Análise do Discurso de base materialista pecheutiana (1969) para o ensino de leitura discursiva nas aulas de letramento de língua portuguesa, em uma turma de nono ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Professora Odyssea Silveira de Siqueira, situado no município de São Gonçalo, no Rio de Janeiro. Busco pensar os modos como uma perspectiva discursiva de ensino pode apontar sentidos em disputa, ao analisar com alunas/alunos o funcionamento dos discursos da/sobre a mulher negra em nossa formação social e produzir resistência a uma política de existência opressora.

Ser mulher. Ser negra. Ser mulher negra. Atravessadas por uma síntese de opressões que produzem uma espécie de asfixia social materializada em processos de exclusão que se sobrepõem (Carneiro, 2011; 2020) a mulher negra se subjetiva em condições sócio históricas singulares que vão determinar sua existência. Dessa forma, pensar a posição da mulher negra na sociedade requer uma análise dos modos como a construção de uma noção de raça, do patriarcado, da constituição social colonialista e da luta de classes vão produzir discursos e legitimar práticas que silenciam e oprimem.

Para Mbembe (2021), raça é uma projeção ideológica que constitui o outro como objeto ameaçador, uma fabulação segundo

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense – UFF, sob orientação da Profa. Dra. Silmara Dela Silva. E-mail: rdmota@id.uff.br; Orcid: 0000-0002-0679-5153

a qual o negro é o outro. A mulher negra é duplamente o outro, é um sujeito não-homem e não-branco, e é tomada por todo discurso que sustenta e perpetua essa injunção.

Ainda que a escola pública seja um espaço plural e que, de maneira geral, a questão racial seja uma discussão reiteradamente presente, as opressões que se articulam e sustentam a invisibilização da mulher negra acabam sendo tratadas de maneira isolada. Dizer sobre a mulher negra na sala de aula envolve pensar sobre os modos como os discursos promovem um apagamento simbólico, perpetuam violências e naturalizam posições construídas por uma estrutura social patriarcal, racista, capitalista e historicamente fundamentada pelo colonialismo. Referido por Françoise Vergès (2020, p. 41) como “um processo/movimento, um movimento social total cuja perpetuação se explica pela persistência das formações sociais resultantes desse processo”, o colonialismo comparece nas formações imaginárias que funcionam nos processos discursivos designando “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, 2014b, p. 82), produzindo efeito de evidência e estabilizando dizeres. Assim, nessas condições de produção, quem pode dizer do outro? Quem pode dizer de si?

Pode o subalterno falar? Ao falar da dupla obliteração da mulher nas narrativas sobre insurgências conferidas ao sujeito colonial pelo discurso dominante, Gayatri Chakravorty Spivak (2010, p. 85) afirma que “se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade”. Assim, a autora aponta a violência epistêmica que sistematicamente opera no silenciamento de grupos sociais, situando a mulher subalterna no espaço da mudez institucionalizada. Para Lugones (2020), a colonialidade, para além da classificação racial, atravessa e estrutura toda forma de poder do sexo, da subjetividade, da autoridade, do trabalho (cuja divisão é racializada e geograficamente diferenciada), e da produção de conhecimento.

Desse modo, esse entrecruzamento que estrutura forças de poder naturaliza contradições.

Considerando que gênero, raça e classe são categorias historicamente constituídas e produzem efeito na interpelação do sujeito pela ideologia, ser mulher negra é se constituir em sujeito pelo atravessamento desses discursos dominantes inscritos em um interdiscurso que dispõe, estrutura e organiza a memória de forma a retomar parafrasticamente ditos sempre *já-lá* que interseccionam sua existência material. Retorno assim ao questionamento: pode a mulher falar? Pode a mulher negra falar? Referindo-se ao sistema patriarcal-racista, Gonzalez afirma:

Nós mulheres e não brancas fomos ‘faladas’, definidas e classificadas por um sistema biológico de dominação que nos infantiliza. Ao nos impor um lugar inferior no interior da hierarquia (apoiadas nas condições biológicas de sexo e raça), suprime nossa humanidade justamente porque nos nega o direito de sermos sujeitos não só do nosso próprio discurso, como da nossa própria história (Gonzalez, 2020b, p. 41-42).

A mulher negra que se rebela e recusa o silenciamento imposto, que ousa se revoltar, evoca o imaginário da *preta raivosa* e tem sua fala deslegitimada pelo estereótipo² histórica e ideologicamente construído. Simbolicamente, ela é convocada ao silêncio que vai garantir a omissão de sua voz na história, aceitando a violência de ser falada, mas não poder falar. Entretanto, como não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas (Pêcheux, 2014a), ao recusar ser posicionada à margem e reivindicar a palavra, ela desloca, desnatura espaços logicamente estabilizados (Pêcheux, 2015a) do discurso dominante colonialista, gendrado, racializado e

² Para Orlandi (2007, p. 126), “o estereótipo, a seu modo, cumpriria, no discurso, papel imaginário ao do ‘pré-construído’ (efeito do já dito que sustenta o dito), com efeito inverso, dando ao sujeito a impressão de que só ali os sentidos retornam, protegendo-o assim do mesmo do sentido e da intercambialidade com outro sujeito qualquer”.

classista que se institui como evidente pelo trabalho da ideologia. Segundo Cestari,

as reivindicações por voz e visibilidade de mulheres negras, em diferentes discursividades, exigindo seu reconhecimento como sujeitas políticas, históricas de dizer, da produção de imagens e de conhecimento são lutas ideológicas que constituem sujeitos e sentidos na contradição entre filiações de sentidos e memórias discursivas (Cestari, 2023, p. 258).

De acordo com Courtine (2014, p. 105-106), “a noção de memória discursiva diz respeito à *existência histórica do enunciado* no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos” e que, “para além da sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda a dizer”. Dessa forma, com o objetivo de encontrar furos nessa rede de memória que fornece sentidos que ainda dizem sobre a mulher negra em nossa formação social e produzir outros sentidos, alunos/as entrevistarão, na próxima etapa da pesquisa, três mulheres do município de São Gonçalo que atuam sob uma perspectiva antirracista e pela igualdade de gênero em suas respectivas áreas. O recorte da pesquisa que aqui proponho traz um breve relato e análise da leitura, feita em sala de aula, das biografias da vereadora Janilce Magalhães, da escritora Ivana Martins e da professora e militante do movimento negro Dayse Oliveira, bem como algumas questões elaboradas pela turma para as entrevistas que darão, posteriormente, origem a produção de uma série documental que assinala a memória e resistência na constituição dos sentidos sobre as mulheres negras gonçalenses.

Base teórico-metodológica

A pesquisa em desenvolvimento tem a Análise do Discurso materialista (Pêcheux, [1969] 2014a) como base teórico-metodológica. No Brasil, desenvolvida por Eni Orlandi (2003) e

outros pesquisadores, a Análise do Discurso³, constituída na imbricação da teoria do discurso, da linguística, do materialismo histórico e atravessada pela psicanálise, busca compreender o funcionamento do discurso, considerando sua instância linguística, histórica e ideológica para produzir sentidos.

Esse é o lugar teórico no qual me situo no exercício do meu trabalho no ensino de língua na educação básica da escola pública de periferia e é da posição de mulher-negra-professora que falo. Trabalhar com uma perspectiva discursiva na sala de aula possibilita tensionar as contradições materiais dissimuladas pelo trabalho da ideologia dominante que fornece evidências de sentidos e nos atinge tão diretamente. Assim, penso que, conforme Silva Sobrinho, que

é preciso analisar os discursos COM os sujeitos que são duramente afetados pela opressão; compreender os discursos COM elas/eles e buscar encontrar COM elas/eles caminhos revolucionários (alternativas de transformação) que possam demolir a sociedade de classes e sua lógica destruidora. Por isso, ‘é preciso ousar se revoltar’ (Silva Sobrinho, 2023, p. 63).

Dessa forma, as práticas de leitura discursiva (Indursky, 2001), que precederam a proposta de elaboração das entrevistas, possibilitaram analisar dizeres COM alunas e alunos, buscando pensar as determinações históricas, observar as condições de produção e filiações de sentidos hegemônicos sobre a mulher negra que geram apagamento e opressão. Do mesmo modo, COM os sujeitos envolvidos na pesquisa, pensamos sobre os modos como essas mulheres encontram furos nas evidências fornecidas pelo ritual ideológico para tecer práticas de resistência e revolta. Cabe ressaltar que para Pêcheux (1990, p. 170) são resistências:

Não entender ou entender errado; não ‘escutar’ as ordens; não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se

³ AD, a partir de agora.

exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras (Pêcheux, 1990, p. 170).

Dada a sua constituição, a AD é uma teoria que toca os processos sócio-histórico-ideológicos que produzem desumanização e opressão assentados na raça, sexo e classe. Assim, ao assujeitar-se, o sujeito-mulher-negra é capturado por dizeres já postos, identificando-se com sentidos que, inseridos em determinada formação discursiva, falam antes, em outro lugar, independentemente (Pêcheux, 2014a). Portanto, conforme Dela Silva; Lunkes; Assumpção Garcia e Baalbaki (2022, p. 28), “na teoria do discurso consideramos o sujeito em sua incompletude; um sujeito que pensa que diz o que quer, e que é a origem do dizer, mas que se engana porque os sentidos já estão em circulação antes da sua existência”. Dessa forma, a interpelação do indivíduo em sujeito se dá “de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade a *ocupar o seu lugar* em uma ou outra das classes sociais antagonistas do modo de produção” (Pêcheux; Fuchs 2014, p. 162).

Assim, a/o professora/professor, também sujeito dessas injunções, no desenvolvimento de sua prática vai identificar-se ou não com sentidos produzidos pelo discurso pedagógico que nortearão o seu trabalho. O discurso pedagógico (Orlandi, 1996), ainda que institucionalizado e legitimado pela escola, não escapa à tensão constitutiva da língua e, assim, de acordo com determinadas condições de produção, podemos ter três diferentes tipos de discurso. Como afirma Orlandi (1996), o discurso lúdico é aquele em que seu objeto se mantém presente como tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de polissemia aberta. O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção,

indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na polissemia controlada. No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (Orlandi, 1996, p. 15-16).

A distinção dos tipos de discurso em seu funcionamento, proposta por Orlandi (1996), salienta não apenas o efeito de evidência da legitimidade que o discurso pedagógico mobiliza, mas atenta para a possibilidade de deslizos, de formas de resistência, que podem se dar pela/na linguagem. De acordo com Orlandi,

a linguagem se funda no movimento permanente entre processos parafrásticos (o mesmo) e polissêmicos (o diferente), de tal modo que a distinção se faz difícil: dizemos o mesmo para significar outra coisa e dizemos coisas diferentes para ficar no mesmo sentido. É esse movimento que me interessa na relação censura/resistência (Orlandi, 2007, p. 94).

Dessa forma, ao refletir sobre o funcionamento do discurso que produz apagamento histórico, subalternidade e silenciamento do dizer, visamos entender os processos de produção de sentidos sobre/da mulher negra na sala de aula, tendo em vista as condições de produção marcadas pela imbricação dos discursos sobre gênero, raça, classe e do discurso colonialista.

Eu não sou uma mulher? Dizeres sobre a mulher negra na sala de aula

A sala de aula da Educação Básica nos convoca constantemente à agridoce inquietação do partir por um caminho que não raro encontra desvios, pontos de deriva nos quais o inesperado felizmente acontece e nos movimenta em direções que escapam ao planejado. Assim, as leituras propostas e materiais que

compuseram nosso arquivo pedagógico⁴ fizeram parte de um trajeto, de forma alguma linear, que nos orientou até esse momento.

Nessa fase da pesquisa, finalizamos a elaboração e seleção das perguntas que integrarão as entrevistas. Para tanto, lemos juntos algumas informações biográficas que circulam nos meios digitais e imagens de cada uma das mulheres que serão entrevistadas, para que os/as alunos/as pudessem ter repertório para a estruturação das perguntas. As leituras provocaram reações diversas em um movimento de identificação da turma de maneira geral, principalmente pela questão racial presente em suas vidas e nos projetos nos quais elas se engajam, por serem mulheres que vivem e/ou trabalham no município e terem contato direto, de uma forma ou de outra, com a escola pública, mas também de disputa de sentidos.

Durante as discussões, duas questões se delinearão fortemente. A primeira delas se deu pelo fato de que uma dessas mulheres, a vereadora Janilce Magalhães, é responsável por um projeto relacionado ao combate à intolerância religiosa no município. A referência à intolerância religiosa produziu, para algumas/alguns delas/es, sentidos identificados com o discurso religioso cristão, protestante especialmente. Segundo as falas que circularam na sala de aula, o protestantismo seria o alvo da intolerância religiosa, a despeito do que mostram as pesquisas e estatísticas que vimos em aula, comprovando que as religiões de matriz africana são as que mais sofrem ataques no Brasil.

Reproduzindo o discurso propagado nas igrejas neopentecostais, nesse caso específico, e nas postagens disseminados por pastores nas redes sociais, duas alunas citaram desfiles de escolas de samba do carnaval carioca como “comprovações” de que os ditos cristãos são desrespeitados e atacados pela presença de figuras *demoníacas* que, de acordo com

⁴ Antes de pensarmos as entrevistas, foram feitas leituras e discussões, com diferentes materiais, sobre a presença/ausência da mulher negra em nossa sociedade e construímos com eles um arquivo pedagógico.

elas, “debocham do evangélico”. As falas reproduzidas pelas alunas salientam que o indivíduo, interpelado em sujeito pela identificação com a formação ideológica religiosa que o domina, “realiza seu assujeitamento sob a forma de “livre consentido” (Pêcheux, 2014a, p. 199), produzindo um efeito de evidência da reduplicação do dizer.

Orlandi (1996, p. 242-243), caracteriza o discurso religioso “como aquele em que fala a voz de Deus: a voz do padre – ou do pregador, ou, em geral, de qualquer um representante seu – é a voz de Deus”. Assim, considerando o desnivelamento fundamental na relação entre interlocutores no discurso religioso (Orlandi, 1996), o que o pastor disse, bem como as postagens selecionadas, recortadas e divulgadas por ele, não podem ser questionadas na igreja ou fora dela. Aqui, o funcionamento do discurso religioso *cristão* opera não apenas no apagamento de outros dizeres, na asserção do que se toma como religião, no efeito de paráfrase, como também revela o atravessamento do discurso racista que a formação ideológica dominante engendra.

A segunda questão que gerou comentários, dessa vez sussurrados, quase envergonhados, está relacionada à aparência dessas mulheres, revelando o comparecimento de um discurso identificado com o colonialismo ainda presente, também atravessado pelo machismo e pelo racismo. O que se identifica como belo é pautado pelo olhar instituído em formações imaginárias que constituem nossa construção social fundada no discurso colonial, racista e patriarcal. Uma mulher é bonita na medida em que se aproxima de um padrão branco e identificado com uma estética de feminilidade que projeta uma universalização histórica do feminino, ou seja, a mulher branca burguesa como norma. Pudemos então discutir os modos como os sentidos de beleza e feminilidade são historicamente construídos sob uma ótica eurocentrada e machista. Ao falar de racismo e sexismo na cultura brasileira, Lélia Gonzalez (2020a) aponta como essa articulação produz efeitos violentos sobre a mulher negra e nos modos como a mulher negra é situada no discurso, discutindo as noções de *mulata*,

doméstica e mãe preta. Desse modo, os ditos da sala de aula retomam um discurso *já-lá* sobre a mulher negra considerada bonita ou não na medida em que retoma essa memória colonial da *mulata*, de pele mais clara, com traços embranquecidos, hipersexualizada e para quem o acesso a outros meios sociais é permitido pela branquitude.

Em suspensão, mas não encerradas as discussões, a turma foi dividida em grupos para que elaborassem e selecionassem as perguntas que fariam parte das entrevistas. Dentre as questões elaboradas, trago nesse recorte duas regularidades presentes nos materiais produzidos pelas/pelos alunas/alunos: o interesse sobre a infância delas; e as dificuldades pelas quais passaram nas carreiras e formações acadêmicas, como pode ser visto nas SDS 1, 2 e 3, no primeiro caso, e nas SDS 4,5 e 6, no segundo.

SD1: Como foi sua infância? Como foi crescer em São Gonçalo?

SD2: Como foi sua infância? A senhora sofreu muitos preconceitos? Como a senhora lidou com isso?

SD3: Como foi sua infância? Você poderia contar um pouco da sua história?

O movimento de repetição e deslocamento que se materializam nas SDS 1, 2 e 3 apontam para um interesse na infância e produz um efeito de identificação, marcando também uma possível ancoragem no familiar. *Crescer nas periferias* aproxima as três mulheres do que as/os alunas/alunos conhecem, das suas experiências, produzindo o efeito de um dizer compartilhado por uma memória que se sustenta em uma formação imaginária sobre a infância periférica. Ao falar da memória como a estruturação de uma materialidade discursiva, Pêcheux (2015b, p. 46) afirma que “a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem reestabelecer os implícitos de que sua leitura necessita” e ainda que “a questão é saber onde residem esses famosos implícitos, que estão “ausentes por sua presença” (Pêcheux, 2015b, p. 46). Desse modo, o reestabelecimento de determinados implícitos pode desestabilizar o efeito de homogeneidade dos sentidos produzidos sobre a infância

na periferia, sobretudo quando o recorte racial e de gênero estão presentes.

O segundo aspecto comum nas perguntas elaboradas para as três entrevistadas está relacionado, como dito anteriormente, às dificuldades e obstáculos enfrentados nas respectivas carreiras e formações acadêmicas, como pode ser exemplificado com as SDS 4, 5 e 6.

SD 4: Como foi para a senhora se formar sendo uma mulher negra de comunidade? A senhora encontrou muitas dificuldades? SD 5: Quais foram as suas dificuldades em relação ao seu trabalho como escritora? Qual foi sua motivação para começar a escrever?

SD6: A senhora é militante ativa nos movimentos socialistas. Quais obstáculos a senhora enfrentou ao ingressar na carreira política e nesses movimentos?

Ao analisar as regularidades presentes nas SDs apresentadas, podemos observar na repetição lexical ou equivalência semântica com as palavras *dificuldades/obstáculos* bem como o funcionamento de paráfrases na elaboração das questões. Nesse aspecto, cabe pensarmos na noção de ressonância discursiva, já que segundo Serrani-Infante (2001, p. 40), “existe ressonância discursiva quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, contribuyendo a construir la representación de um sentido predominante. Se trata de um enfoque discursivo de los procesos parafrástico”⁵. Há nas questões que elaboraram uma recorrência de sentidos que predominam e podem ser resultado da relação discursiva entre a produção das/dos estudantes com as leituras e discussões empreendidas previamente nas aulas

Tendo em vista esse aspecto, as marcas linguísticas que revelam a presunção de dificuldades e obstáculos encontrados por

⁵ “Existe ressonância discursiva quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, contribuindo para construir a representação de um sentido predominante. Se trata de um enfoque discursivo dos processos parafrásticos”. (Tradução nossa).

mulheres negras periféricas podem contribuir para a compreensão das condições materiais de existência da mulher negra em uma sociedade capitalista, de base patriarcal, identificada com o discurso colonialista e estruturada pelo racismo. Nesse caso, a prática de leitura discursiva, bem como a adoção de uma episteme interseccional (Carneiro, 2020; Crenshaw, 2002; Davis, 2016; Gonzalez, 2020a; Hill Collins 2019), e decolonial (Vergès, 2020; Lugones, 2020) possibilitam não apenas pensar a tríplice discriminação sofrida pela mulher negra que articula opressões de raça, classe e gênero (Gonzalez, 2020a) como também as determinações históricas produzidas por um processo colonialista que, “impregna todas as relações de dominação” (Vergès, 2020) que perduram nas formações sociais. Assim, os dizeres - *quais foram suas dificuldades? Quais foram os obstáculos...?* - partem não de uma posição sujeito que se identifica com a formação discursiva imposta que fornece a evidência do sentido que romantiza situações de opressão, mas parte de uma produção de leitura que leva em conta as condições de produção sócio-históricas dos sujeitos.

Considerações finais

Busco, com a proposta de trabalho brevemente descrita, não apenas dar a conhecer figuras femininas do município de São Gonçalo que possam desnaturalizar discursos estabilizados sobre a mulher negra, mas promover a produção de um efeito de identificação da/o aluna/o com discursos outros. É preciso, como nos diz Pêcheux (2014a, p. 181) “ousar se revoltar” para tomar posição diante da disputa de sentidos sobre sujeitos racializados, gendrados e periféricas para que a presença delas no espaço escolar se dê não pelo discurso sobre elas que romantiza as lutas e individualiza as conquistas, mas pelo discurso delas como gesto de resistência.

Portanto, ao questionar a invisibilização da mulher negra na escola, recusar o autoritarismo incorporado no discurso pedagógico informacional, o/a professor/a pode se colocar de forma polêmica ao

explicitar a opacidade da língua, dos discursos, expondo os efeitos de sentidos possíveis sobre a questão (Orlandi, 1996).

Desse modo, com a contribuição do arcabouço teórico-metodológico da análise do discurso materialista com perspectiva decolonial (Modesto, 2023), os implícitos do discurso dominante podem ser questionados e a polêmica pode se instalar no discurso pedagógico informacional e institucionalizado, abrindo espaço para a escuta e a compreensão de que a/o aluna/o e a professora são sujeitos na construção dos saberes em uma prática pedagógica sustentada na interlocução e no reconhecimento de que o funcionamento do discurso pedagógico, atravessado por condições de produção sócio históricas e pela ideologia, pode afetar a constituição dos sentidos sobre a mulher negra, produzindo efeito de resistência.

Referências

CARNEIRO, S. *Escritos de uma vida*. São Paulo. Editora Jandaíra, 2020.

CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CESTARI, M. Costura da memória: Rosana Paulino e o olhar sob(re) corpos de mulheres negras. In: FERREIRA, M. C. L.; VINHAS, L. I. (org.). *O corpo na análise do discurso: conceito em movimento*. Campinas, SP: Pontes editores, 2023, p. 255-278.

COURTINE, J-J. *Análise do discurso político: o discurso político endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, v. 10. UFSC. 2002, p. 171-188.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELA SILVA, S; LUNKES, F. L.; ASSUMPÇÃO GARCIA, D.; BAALBAKI, A. *Análise do discurso: uma introdução*. Niterói: Eduff, 2022.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. In: BUARQUE DE HOLANDA, H. (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo. 2020b, p. 38-51.

GONZALEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zatar, 2020a.

HILL COLLINS, P. *Intersectionality as a critical theory*. Durhan: Duke University Press, 2019.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do Discurso à heterogeneidade do Texto e suas Implicações no Processo de Leitura. In: ERNST-PEREIRA, A; FUNCK, S. B. *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001, p. 27-42.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLANDA, H. B. de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020, p. 52-83.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. 5. ed. Éditions La Découverte, Paris, 2021.

MODESTO, R. O corpo mestiço e a zona de não-ser. In: FERREIRA, M. C. L.; VINHAS, L. I. (org.). *O corpo na análise do discurso: conceito em movimento*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2023, p. 321-336.

ORLANDI, E. P. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. *Anais do I Sead*. Porto Alegre, RS. UFRGS, p. 1-18. 2003.

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

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

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F., HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 5. ed. 2014b, p. 59-158.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. Trad. José Horta Nunes. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, IEL/Unicamp, n. 19, p. 7-24 jul.-dez., 1990.

PÊCHEUX, M. *Estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Pccinelli Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015a.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. *Papel da memória*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015b, p 43-51.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Pccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2014a.

PÊCHEUX, M., FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. 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, [1975], p. 159-250.

SERRANI-INFANTE, S. Resonancias discursivas y cortesia em prácticas de lecto-escrita. *Delta*, n. 2, v. 17, p. 31-58, 02/2001.

SILVA SOBRINHO, H. Inquietações, particularidades e práxis: o vir a ser analista do discurso. In: SOARES, A. S. F.; GARCIA, D. A; VIEIRA, N. C. (org.). *Tornar-se Analista de discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 47-66.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina G. de Almeida, Marcos P. Feitosa e André P. Feitosa. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

VERGÈS, F. *Um feminismo decolonial*. Trad. Jamille P. Dias, Raquel Camargo. São Paulo. Ubu Editora, 2020.

O ESPAÇO ENUNCIATIVO DO COLÉGIO ESTADUAL HISPANO BRASILEIRO JOÃO CABRAL DE MELO NETO: PROCESSOS EM DISCURSIVIDADE

Ronaldo Claudio de Araujo¹
Dayala Paiva de Medeiros Vargens²

Introdução

O contexto escolar é permeado por diversas práticas discursivas. Ele produz, corrobora, legitima textos de inúmeras naturezas, vozes, em um complexo feixe de relações que se atravessam e se tensionam. Dito lugar é compreendido por nós como um espaço discursivo, no qual diferentes enunciadore e co-enunciadore dialogam, se revezam por meio de suas enunciações e enunciadore, num espalhamento que aponta para diversas escolas possíveis, as quais se encontram ou divergem.

O presente trabalho tem como proposta uma aproximação de um contexto escolar que possui uma realidade específica: o Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto - Intercultural Brasil/Espanha. A instituição faz parte do grupo de unidades escolares interculturais da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, resultado de parcerias com alguns governos estrangeiros. Ditas escolas ambicionam proficiência linguística atrelada à formação intercultural em suas práticas.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PosLing UFF), sob orientação da Profa. Dra. Dayala Paiva de Medeiros Vargens. Professor de espanhol do Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto. E-mail: ronaldoaraujo@id.uff.br

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (Posling UFF), na linha de pesquisa "Teorias do Texto, do Discurso e da Tradução". E-mail: dayalavargens@gmail.com

Quando falamos *sobre* este lugar, são evocadas diversas vozes heterogêneas que, por sua vez, fazem emergir um conjunto de múltiplas temáticas que vão se relacionar: a escola, sua inserção no contexto estadual do Rio de Janeiro e no Brasil, as relações internacionais, a interculturalidade, a situação atual do ensino de espanhol no Brasil, os ataques sofridos pela educação pública, entre outros. Trata-se de uma rede constituída de inúmeros enunciados atravessados em um só lugar. Quando a perspectiva da fala é a partir *de dentro* desse espaço enunciativo, todas essas vozes, contextos e discursos entrelaçados são olhados de outra maneira, adquirem novos sentidos. Não falamos desse espaço enunciativo como um objeto de pesquisa distanciado de nossa realidade, mas assumimos que nos entendemos como sujeitos implicados nessa rede discursiva, ou seja, é da nossa experiência docente dentro do colégio que enunciamos.

Todas as questões envolvidas na prática didática, no trabalho desenvolvido em nosso dia a dia, levaram-nos à reflexão sobre o que tem sido este colégio, o modo como ele tem se constituído e quais linhas o compõem. Interessa-nos refletir a que o colégio se pretende, quais são suas bases, os motivos pelos quais fazemos o que fazemos, como se constitui seu alunado e seus docentes, a quais políticas públicas e de ensino de línguas se alinha, que discursos produz, incorpora e provoca. Essas questões, de modo geral, interrogam e incomodam, nos lançando à pesquisa sob a perspectiva discursiva.

Na busca de reflexões a partir desses questionamentos supracitados, direcionamos nosso olhar para o contexto de fundação do colégio, aproximando-nos dos textos emergentes nesse momento e tensionando pistas para a compreensão de seus processos. Neste sentido, justamente aqui emerge nosso *corpus*: ele é formado por recortes do Projeto Político Pedagógico (Hispano Brasileiro, 2013) e de duas notícias veiculadas à época da fundação desta unidade escolar, a primeira chamada “Sem pagar pela língua” (Talarico, 2014), publicada na versão on-line da *Veja Rio* e a outra “CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo

Neto é exemplo de educação integral”, produzida pelo *blog* da Regional Metropolitana III (2014).

Em um olhar para a materialidade dos discursos produzidos pelo colégio e sobre ele, podemos encontrar pistas nas práticas discursivas que emergem nesse contexto, mapeando-as e buscando compreendê-las em seus processos. Nesse mapeamento, almejamos refletir a respeito de concepções sobre a educação pública intercultural, dialogar com a complexidade da história institucional e as disputas de poder em jogo. Para isso, entre diversos caminhos teóricos possíveis, assumimos os supostos da Análise do Discurso, em especial os que tratam da Semântica global (Maingueneau, 2008) relacionados à compreensão dos processos trazidos pela análise cartográfica do discurso (Deusdará; Rocha, 2021).

Breve contextualização

Com o objetivo de conhecer melhor o espaço enunciativo que motiva nosso trabalho e no qual estamos inseridos, trataremos agora de apresentá-lo brevemente. Essa contextualização não tem como finalidade descrever de maneira definitiva o lugar de nossa pesquisa. Trata-se, como já aventado anteriormente, de um olhar a partir de uma perspectiva da experiência. Desse modo, muitas questões não são contempladas aqui, já que entendemos a escola como um lugar de uma amplitude bastante considerável, que evoca múltiplas possibilidades reflexivas impossíveis de abarcar em apenas uma investigação.

Criado oficialmente em 11 de novembro de 2013 e iniciando suas atividades em 31 de janeiro de 2014, o Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto: Intercultural Brasil-Espanha, que chamaremos Hispano a partir daqui, é fruto de uma parceria firmada em 29 de agosto de 2013 entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) com o Ministério de Educação, Cultura e Esporte (hoje Ministério de Educação e Formação Profissional) da Espanha,

por meio da *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha no Brasil, escritório do Rio de Janeiro (Hispano, 2023, p. 11). Dentro de sua especificidade como uma unidade escolar intercultural, possui ênfase em língua espanhola nas suas práticas, com disciplinas que materializam um trabalho no formato *dual language 90/10* (Hispano, 2013, p. 16-17) apoiado em dois grandes grupos: as disciplinas da Base Nacional Comum com a Parte Diversificada ministradas 90% em português e 10% em espanhol e a Parte Específica, ministrada 90% em espanhol e 10% em português. Toda essa proposta se materializa também nos modos de avaliação internos e de proficiência, em projetos diversos e nas habilidades desenvolvidas no cotidiano escolar.

Localizado no bairro do Méier, o Hispano faz parte de um grupo amplo de escolas pertencentes ao “Programa de Educação Integral” implementado no Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC, 2016). Nesse grupo, há 15 divisões pensadas sob a forma de “Itinerários”. São eles: Ensino Médio Itinerário Linguagens – Línguas; Ensino Médio Itinerários de Linguagens –Esporte; Ensino Médio Itinerário Formação Técnica e Profissional; Unidades de Ensino Médio no Modelo Integrado; Unidades de Ensino Médio no Modelo Articulado; Ensino Médio Itinerário Integrado - Tecnologia, Sustentabilidade, Arte e Esporte; Ensino Médio Itinerário Integrado - Cívico Militar; Ensino Médio Itinerário Integrado – Empreendedorismo; Ensino Médio Itinerário Integrado – Inovador; Ensino Médio Itinerário Integrado - Curso Normal; Ensino Fundamental Modelo em Tempo Integral; Ensino Fundamental Modelo em Tempo Integral Cívico-Militar; Ensino Fundamental Modelo em Tempo Integral Intercultural Brasil-México; Ensino Fundamental Modelo em Tempo Integral com Ênfase em Línguas; Ensino Fundamental Modelo em Tempo Integral com Ênfase em Tecnologia, Sustentabilidade, Arte e Esporte (Seeduc, [s.d.]).

Inserido dentro da divisão “Ensino Médio Itinerário Linguagens – Línguas”, nele o Hispano está acompanhado de outras escolas interculturais. A saber: CIEP 117 Carlos

Drummond de Andrade: Brasil-Estados Unidos (Comendador Soares, Nova Iguaçu), CIEP 449 Governador Leonel de Moura Brizola: Brasil-França (Charitas, Niterói), CE Matemático Joaquim Gomes de Sousa: Intercultural Brasil-China (Charitas, Niterói), CIEP 097 Carlos Chagas: Intercultural Brasil-China (Sarapuí, Duque de Caxias), CIEP 218 Ministro Hermes Lima: Brasil-Turquia (Jardim Gramacho, Duque de Caxias), CE Rodrigo Otávio Filho: Brasil-Itália (Vaz Lobo, Rio de Janeiro), CIEP 413 Adão Pereira Nunes: Brasil-México (Neves, São Gonçalo), CE Professora Eliane Martins Dantas: Brasil-Alemanha (Braz de Pina, Rio de Janeiro), CE José Maria de Brito: Brasil-Japão (Centro, Itaguaí), CE Tenente Otávio Pinheiro: Brasil-Rússia (São Vicente, Belford Roxo), CE Herbert de Souza: Inglês-Espanhol (Rio Comprido, Rio de Janeiro), CE Romualdo Monteiro de Barros: Inglês-Espanhol (Cidade Nova, Itaperuna), Liceu de Humanidades de Campos: Inglês-Espanhol-Francês (Centro, Campos dos Goytacazes). (Seeduc, [s.d.]

Materialidades em análise: o que a escola diz sobre si e o que se diz sobre a escola

Na introdução deste texto, trouxemos um pouco do que buscamos compreender, empreendendo reflexões prévias de nosso caminho de investigação. Aqui, então, começaremos uma breve descrição do nosso material de pesquisa com uma análise inicial, trazendo à tona recortes do *corpus* que conforma toda a base desta pesquisa: o Projeto Político Pedagógico-PPP (Hispano Brasileiro, 2013) e as duas notícias publicadas à época da fundação (Talarico, 2014; Metropolitana III, 2014).

No que diz respeito aos termos objetivos de análise, em nosso trabalho buscamos, de maneira geral, privilegiar as designações e adjetivações, categorias linguísticas essas analisadas por meio dos supostos teóricos da Análise do Discurso (Maingueneau, 2008). Além de refletir sobre o que o dito provoca, interessa-nos pensar sobre o efeito do não dito.

Começamos, pois, pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), onde enxergamos relações discursivas importantíssimas para nossa pesquisa. Mas o que significa esse documento para um colégio? A maneira como foi escrito nos evidencia diversas conexões entre o que está expresso e o âmbito discursivo anterior a ele, atravessamentos que o constituem. Este é um documento comum a todas as instituições de ensino em nossa cidade e em nosso país, no qual se encontram as bases sobre as quais a escola está pautada, sua identidade, seus objetivos pedagógicos, bem como descrições de sua estrutura física, de gestão e docência. Seu texto deveria ser pensado, refletido e ressignificado periodicamente pelo conjunto que conforma a comunidade escolar: professores, equipe diretiva e técnico-pedagógica, alunos e responsáveis.

Não está claro, no entanto, o que de fato significa esse documento dentro dos domínios da Seeduc-RJ. Investigamos algumas de suas resoluções e não encontramos nenhum texto que evidencie o que é o PPP para a instituição. Ao ler o texto, no entanto, conseguimos entender que o que ali é dito na verdade o cria. Isso quer dizer que todo o exposto constrói o que significa o documento e, ao mesmo tempo, plasmam o que de fato a escola é ou pretende ser.

No caso do Hispano, seu processo de criação do PPP foi bastante específico. Elaborado diretamente pela SEEDUC-RJ entre 2012 e 2013 com vistas à fundação da escola e do projeto intercultural, ele só chegou à comunidade escolar no ano de fundação (2014), para execução. Ao contrário do esperado, não houve uma discussão com os profissionais da rede que atuariam nessa nova realidade. Vemos aí, então, que no caso dessa unidade escolar, o PPP é inicialmente entendido como elemento fundante institucional dessa nova realidade, pensado exclusivamente por atores institucionais.

De maneira descritiva, o documento segue a seguinte divisão: 1) Introdução; 2) Justificativa pedagógica; 3) Objetivos; 4) Formas de Acesso; 5) Estrutura Curricular; 6) Metodologia; 7)

Perfil da equipe pedagógica; 8) Nível de proficiência docentes; 9) Recursos Pedagógicos; 10) Infraestrutura Predial; 11) Bibliografia; 12) Anexos. Dentro dos recortes que estamos operando neste trabalho, escolhemos falar apenas de algumas partes, as que mais nos interessam discursivamente no presente momento.

Inicialmente o texto descreve o que é a escola, a que se pretende, discursa sobre os atores institucionais envolvidos e caracteriza a parceria com o governo espanhol. Expõe também algumas questões que devem ser consideradas no ensino e aprendizagem de uma segunda língua, uma vez que todo o seu trabalho estará baseado nessa tarefa.

Imediatamente após esses primeiros parágrafos, vemos um esforço em justificar o porquê da escolha da língua espanhola para a realização dessa proposta. Cita os diversos âmbitos nos quais essa língua se encontra em “expansão” (Hispano Brasileiro, 2013, p. 3), mas evidencia a esfera econômica:

De acordo com dados da Câmara Oficial Espanhola de Comércio no Brasil, são mais de 454 empresas espanholas associadas investindo no Brasil. Assim, **a Espanha ocupa o lugar de segundo país investidor no mercado brasileiro**, perdendo somente para os Estados Unidos, sendo que seus **representantes linguísticos**, espalhados por 22 países dos cinco continentes, somam um quantitativo de 332 milhões de falantes nativos. **Esses dados elevam o Espanhol** à segunda posição no ranking de línguas **mais faladas em negociações internacionais** e terceira na diplomacia, atrás do inglês e do francês (Hispano Brasileiro, 2013, p. 3-4, grifos nossos).

Nesta citação, vemos de maneira enfática o acento nas justificativas financeiras que envolvem o aprendizado da língua. Segundo o que se diz, esse fator vai favorecer ao aprendente possibilidades de ascensão neste âmbito e, num movimento de persuasão do leitor para esta realidade, utiliza argumentos que envolvem a Câmara Oficial Espanhola de Comércio no Brasil em dados, mostra o lugar da Espanha como investidora no contexto do mercado em nosso país e na área de negociações

internacionais. Ora, se o espanhol é falado em mais de 20 países além da Espanha, o que justifica a ênfase total somente neste país? Evidentemente não se trata apenas de dados, mas são argumentos trazidos exatamente para referendar a parceria firmada entre o governo espanhol e o governo do Rio. É necessário mostrar de antemão as vantagens do convênio com este país.

Enxergamos também que tais justificativas de ordem econômica vão ao encontro das premissas do Programa Dupla Escola. No seu âmbito, ele previa escolas que se alinhassem às necessidades mercadológicas, à mão de obra qualificada com vistas ao crescimento econômico do estado do Rio de Janeiro. Assim, talvez esta ênfase possa sinalizar uma justificativa para a inserção deste projeto intercultural em tal programa: associando o aprendizado da língua a ditas necessidades (Seeduc, 2017).

Além do que já foi mencionado, algo nos chama bastante a atenção aqui: a denominação “representantes linguísticos” quando se refere aos países hispânicos. O uso desta estrutura ultrapassa o âmbito apenas linguístico. Mais uma vez a Espanha é colocada em lugar de destaque, sendo os outros países reduzidos a seus representantes.

Retomando os objetivos que fundamentam essa nova proposta de escola, vemos um outro discurso se somando ao seu contexto: o da inovação. Tendo em conta esta informação, é intrigante observar como a expressão “inovadora(s)” se repete diversas vezes ao longo do texto do PPP (em certos momentos ela aparece 2 vezes na mesma linha de uma passagem). Destacamos aqui a seguinte parte:

Assim, a parceria da SEEDUC com o Ministério de Educação Cultura e Esporte da Espanha e do Instituto Cervantes evidencia-se **excepcional oportunidade** para que os objetivos da SEEDUC, de instituir na rede estadual **um modelo diferenciado e inovador**, possam ser atingidos. Destacamos **o perfil inovador** da proposta lembrando que uma de suas prerrogativas é o oferecimento de certificação pelo Ministério de Educação Cultura e Esporte da Espanha, por intermédio de seus

Centros de Convênio, de diploma válido em território espanhol e território brasileiro, configurando a dupla diplomação (Hispano Brasileiro, 2013 p. 8 - 9, grifos nossos).

Não é à toa que tal adjetivação se apresenta como uma afirmação recorrente. Na defesa e justificativa da proposta é importante mostrar como a prática de ensino que ora se apresenta é original. Nesse fragmento também conseguimos perceber mais uma vez como a parceria com o governo espanhol é importante: ela se configura como uma “excepcional oportunidade” para que se consiga instituir esse modelo inovador.

Na parte intitulada “Justificativa pedagógica”, algumas questões citadas no início do PPP são retomadas e fala-se da designação de um assessor por parte da *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha “para colaborar com a construção, o desenvolvimento e a implantação do projeto que conta com uma **proposta inovadora...**” (Hispano Brasileiro, 2013, p. 6). Também cumpre citar que no tópico “Introdução” já aparecia também o termo sobre o qual polemizamos: “Dentre as particularidades do projeto, destacamos a **proposta pedagógica inovadora**, que prevê a adoção do formato “*dual language 90/10*” (Hispano Brasileiro, 2013, p. 4).

A partir dessa recorrência, começamos a ver materializados os modos como as coisas são designadas. Essas maneiras de dizer criam ressonâncias que mostram a necessidade de seu destaque. O discurso da inovação, sempre presente nas realidades do mundo moderno, toma corpo nesta repetição. Ele corrobora a ideia das necessidades mercadológicas já aventadas aqui neste trabalho e enfatiza a legitimação do projeto a ser colocado em prática.

No entanto não é somente no documento oficial que essas materializações se manifestam. Quando se fala sobre a fundação de um colégio intercultural dentro dos domínios da rede estadual, com uma nova perspectiva educativa, a qual envolve parcerias com governos de outros países - europeus - (majoritariamente

nesse início), extrapolam-se os domínios da rede e se alcança a sociedade. Dimensões sociohistóricas vão se mostrando, as quais apontam para inúmeras compreensões da realidade. Afinal de contas todos desejam ser “bilíngues”, o imaginário do seu significado circula de diversas maneiras entre as pessoas.

Fomos, então, buscar em quais lugares poderiam se materializar essas questões na sociedade, fora do contexto escolar. Fizemos uma busca na *internet* e chegamos a diversos textos midiáticos que se aplicavam a falar sobre os colégios interculturais. Motivados por nosso olhar direcionado ao eixo fundante do Hispano, entre todos os resultados de pesquisa, direcionamos a leitura para duas notícias publicadas exatamente no ano de 2014, uma em 22 de janeiro na revista eletrônica da *Veja Rio* e a outra em 26 de fevereiro no blog da Regional Metropolitana III, tendo em vista que o colégio havia sido fundado em 31 de janeiro do mesmo ano. Com este recorte, imaginávamos que haveria mais produtividade discursiva na relação direta a este momento fundante.

Para começar, vamos operar uma inicial comparação entre os títulos dos dois textos e suas perspectivas discursivas: **Sem pagar pela língua**. Iniciativa inédita leva ensino bilíngue a escolas públicas. A disputa por uma vaga ali é acirrada (Talarico, 2014)

CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto é um exemplo de Ensino Integral (METROPOLITANA III, 2014)

No primeiro título, vemos um jogo discursivo de intertextualidade com o provérbio “pagar pela língua” que é usado, em linhas gerais, para quando sofremos consequências geralmente contrárias ao que afirmamos anteriormente com veemência que não faríamos ou não procederíamos assim. Aqui, então, o enunciador deixa claro que ocorrerá o contrário: não se pagará pela língua, conferindo um efeito positivo ao dito popular, desconstruindo-o e, ao mesmo tempo, relacionando à noção de que, por se tratar de escolas públicas, ninguém

necessitaria pagar para ter um ensino “bilíngue”. Relacionamos esse efeito ao que Maingueneau (2008a) chama de *alusão a outros enunciados*. Ainda que esteja fazendo uso de um provérbio e dito uso poderia incorrer em outros sentidos que evoca, “trata-se, antes de tudo, de atrair a atenção do leitor, levando-o a identificar dois enunciados em um só, enfatizando um *ethos* lúdico” (Maingueneau, 2008a, p. 173). Em outros termos, a implementação do colégio intercultural seria um marco na educação pública, um índice de mudança positiva, uma oportunidade ímpar para a população, ao contrário do que se poderia imaginar.

Além disso, as adjetivações “iniciativa inédita”, “exemplo de Ensino Integral” (no segundo título) sinalizam para a sociedade, a inovação necessária para impulsionar um novo contexto. Precisamente aqui vemos uma estreita relação com os discursos já analisados no PPP. Neste momento, estas adjetivações produzem um efeito de sentido que vai ao encontro dos anseios da população no tocante à educação, configurando estas escolas interculturais como uma resposta às escolas bilíngues/internacionais particulares que estavam surgindo à mesma época e aos valores das mensalidades dessas instituições, questão trazida pelo próprio enunciador na última parte da notícia:

Ao todo são 96 estudantes, que passaram por um rigoroso processo de admissão, na proporção de seis candidatos por vaga. Essa acirrada disputa tem relação direta com os estratosféricos valores cobrados pelas escolas bilíngues particulares cujas mensalidades podem ultrapassar a faixa de 4.000 reais (Talarico, 2014).

Pode-se observar por meio dessas diversas nomeações e adjetivações (“estratosféricos valores”, “rigoroso processo de admissão, na proporção de seis candidatos por vaga”, “acirrada disputa”) um esforço por comparação com as realidades de escolas particulares, referendando a pujança do projeto no contexto de escolas públicas. Tais expressões demonstram que as

unidades escolares interculturais não responderão a uma perspectiva de democratização, ou seja, a iniciativa na verdade não é para todos (é difícil conseguir uma vaga). Aqui, o não dito ganha corpo: se essas escolas são os lugares de excelência, todas as outras não seriam.

Importa destacar o seguinte: na notícia em questão se usa o termo “bilíngue” quando se vai referir à escola. Em termos institucionais, a escola é oficialmente nomeada como “intercultural”. Entendemos, entretanto, que não se trata de sinônimos, os sentidos destas duas designações são diferentes. Aqui o uso deste termo “bilíngue” está diretamente associado ao sentido que, geralmente, o senso comum provoca, numa ideia de formação que dará acesso a um trabalho mais refinado com a língua, o qual propiciará oportunidades mais significativas numa futura inserção no mercado de trabalho. Teoricamente falando, estes dois termos são polissêmicos, uma vez que possuem diversos sentidos de acordo com a teoria a que estão associados. Ao se escolher chamar, no entanto, uma escola de “intercultural” vemos aí emergindo outros sentidos de escola e educação que não necessariamente deveriam incluir a mentalidade mercadológica, mas proporcionar aos estudantes um mergulho profundo nas diversas culturas e um maior conhecimento da sua própria cultura, numa rede de relações e intersecções para além do aprendizado linguístico. Como nomeamos ou designamos algo, contribui muito para o efeito que se quer conferir no contexto da enunciação.

A segunda notícia, por sua vez, vai construindo um modo alternativo de legitimação no que expõe. O espaço se transforma: o enunciador está implicado institucionalmente dentro do que diz. Além disso, o texto foi produzido especificamente falando do Colégio Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, já que o *blog* é da Metropolitana III, Regional na qual se encontra a unidade escolar. Isso produzirá muitas particularidades e referências específicas. O modo pelo qual um discurso se inscreve em uma

conjuntura depende de sua natureza, das instituições que o sustentam etc. (Maingueneau, 2008b, p. 60).

Vejamos os exemplos a seguir:

Foi pensando nas Olimpíadas de 2016 que Fernanda Marques, de 15 anos, ingressou no Colégio Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto. Já Caroline Silva, de 14 anos, tem o objetivo de cursar Medicina na Argentina e, por isso, optou por estudar numa escola bilíngue. Milene Cardoso, que sempre gostou de espanhol, sabe da importância do segundo idioma no currículo para alcançar uma boa colocação no Enem (Metropolitana III, 2014).

- Em 2016, estarei fluente em espanhol, o que será essencial para eu conseguir um bom emprego, aproveitando o mote das Olimpíadas. Aqui, o contato com o idioma acontece de outra maneira. Ao contrário dos cursinhos, ficamos mais tempo em sala de aula e aprendermos também sobre a história e a cultura espanhola. Eu estou gostando muito de estudar aqui – disse a aluna (Metropolitana III, 2014).

Nos dois momentos percebemos referências às falas das alunas operadas de diferentes maneiras. Primeiramente vemos o enunciador contando, a modo de narração, as histórias das alunas, mas citando suas identidades numa espécie de discurso indireto. Já na segunda citação, vemos o uso do travessão introduzindo em discurso direto (Maingueneau, 2008a p. 142) a fala de uma das alunas citadas anteriormente. Cumpre dizer o quão significativas se tornam essas falas nesse contexto de legitimação, na criação de autenticidade. Agora, além de tudo já exposto, o que as alunas pensam é considerado no processo. Aqui se vê fortalecido o discurso da importância da escola, as motivações e os ganhos por estudar ali. O convencimento do leitor e a sociedade em geral vai se operando por esses dispositivos.

Além do mais, o texto também traz a fala em discurso direto de uma professora de espanhol, a primeira aprovada em processo seletivo e mobilidade interna para atuar nesta unidade

escolar. Ao mesmo tempo, comparamos com um fragmento da primeira notícia:

O modelo inovador também encantou os docentes. Primeira colocada na mobilidade interna realizada pela Secretaria para lecionar no colégio, Daniela Korol ficou tão impressionada com o projeto pedagógico, que convenceu o filho, Caio, a fazer a prova, para ingressar no colégio. - Na escola bilíngue temos a possibilidade de dar uma aula diferenciada, mais dinâmica, pois a carga horária é maior. O aluno sabe que estará preparado para disputar a vaga que quiser, seja no Enem ou na universidade, por exemplo – destacou Daniela, que já trabalhou em unidades privadas e em cursos de idiomas (Metropolitana III, 2014).

Responsável pelo programa de prevenção contra esse problema na Académie de Créteil, nos arredores de Paris, a professora francesa Sonia Tizimar coordenou a elaboração do material didático e a capacitação do grupo de trabalho no Rio. 'Para facilitar a assimilação do idioma, estamos propondo uma maneira inovadora de ensinar, que inclui jogos e atividades teatrais', diz ela, radicada na nossa cidade desde o início do ano passado (Talarico, 2014).

Além de corroborar o discurso já mencionado por nós do imaginário inovador, os fragmentos se encontram e reforçam a voz docente considerada nesse contexto de legitimação. Tanto a professora do primeiro fragmento quanto a do segundo, têm suas falas reproduzidas em discurso direto (no primeiro introduzida por travessão e no segundo por aspas). Ainda que o primeiro fragmento seja de um lugar institucional público, faz questão de, após a fala da professora, acrescentar que ela trabalhou em instituições particulares e em cursos de idiomas. Nisso se conecta diretamente com o texto da *Veja Rio*, que o tempo todo tensiona o contexto apresentado com a realidade do ensino privado. Tendo em vista que se trata de uma escola que vai desenvolver habilidades na língua adicional, também se torna importante mencionar que a professora trabalhou em

cursos de idiomas. Já no segundo fragmento, a importância repousa na adjetivação de que a professora é francesa, radicada na cidade. Afinal de contas, quem melhor para elaborar um material didático e realizar uma capacitação de um grupo de trabalho para a fundação de uma escola nesses moldes do que um professor nativo? Ainda mais tendo em vista que se trata de parcerias binacionais. Tudo isso reforça ainda mais todos os imaginários que envolvem o contexto de ensino de línguas no país e atraem a atenção da sociedade.

Considerações parciais

Quando refletimos sobre a escola como instituição, observamos como ela extrapola os seus limites em atravessamentos que a cria, constitui e espalha. Vimos durante as análises do *corpus* o quanto essa afirmação cobra sentido, uma vez que comparamos recortes de textos de enunciadores diferentes, institucionalmente diversos, mas que corroboram da mesma maneira sentidos sobre ensino de línguas em nosso país, marcados, muitas vezes, por respostas às necessidades mercadológicas do mundo moderno.

À luz dos estudos discursivos e cartográficos, compreendemos como as materialidades evocam os modos como as coisas são designadas. Essas maneiras de dizer criam ressonâncias que mostram a necessidade de seu destaque. O discurso da inovação, sempre presente nas realidades do mundo moderno, toma corpo nessa repetição e enfatiza a legitimação do projeto a ser colocado em prática no momento em que esses textos foram veiculados e materializados.

Consideramos, desse modo, que todo o exposto serviu ao objetivo de legitimação da implementação do colégio. O contexto enunciativo nos textos mencionados se constrói para referendar esse caminho e criar o espaço devido à fundação dos colégios em questão e seus formatos. Assim, entendemos que “A linguagem se constitui como plano de produção

indissociável da dimensão institucional e subjetiva das práticas” (Deusdará; Rocha, 2021. p. 16).

Por fim, entendemos que esse trabalho não se esgota com o que aqui evocamos. Com todas as nossas reflexões, pelo contrário, contribuímos para a visibilidade deste contexto específico de ensino, sinalizando muitos desenvolvimentos possíveis a partir dessas perspectivas e de muitas outras, confirmando os princípios de dispersão e interdiscursividade, motes da perspectiva discursiva e cartográfica que queremos praticar.

Referências

DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. *Análise cartográfica do discurso: temas em construção*. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

HISPANO BRASILEIRO, Colégio Estadual. *Projeto Político Pedagógico*. Rio de Janeiro, 2013.

HISPANO BRASILEIRO, Colégio Estadual. *Projeto Político Pedagógico*. Revisado pela equipe pedagógica. Rio de Janeiro, 2023.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, Pontes, 1989.

METROPOLITANA III, Regional. CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto é um exemplo de Ensino Integral. *Blog Regional Metropolitana III*, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://regionalmetropolitana3.blogspot.com/2014/02/ce-hispano-brasileiro-joao-cabral-de_27.html Acesso em: 21 out. 2023.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SEEDUC-RJ (Secretaria de Estado de Educação). *Educação Integral*. Rio de Janeiro, [s.d.]. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/cidad%C3%A3o/educa%C3%A7%C3%A3o-integral>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SEEDUC-RJ. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução nº 5.424, de 02 de maio de 2016*. Estabelece o conceito para a implementação do programa de educação integral, no âmbito da secretaria de estado de educação do Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1fJfEGXxEE-Vu1fs1ohB8ePtSk1xEjYr-/view?usp=sharing>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SOUZA, A. M. R. de. *Base Nacional Comum para quem?: uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial*. 2019, 361f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem. Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

TALARICO, B. Sem pagar pela língua. Iniciativa inédita leva ensino bilíngue a escolas públicas. A disputa por uma vaga ali é acirrada. *Veja Rio Online*, Rio de Janeiro: 2014. Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/cidade/escolas-bilingues-rede-publica/>. Acesso em: 21 out. 2023.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A LTO, A LÍNGUA DO TRIGÉSIMO OITAVO PRESIDENTE DO BRASIL

Rudá da Costa Perini¹

Introdução

Este texto tem como objetivo geral apresentar uma síntese da pesquisa desenvolvida em meu doutorado, iniciado em 2019 e defendido em 2023, período em que governou o trigésimo oitavo presidente do Brasil. Minha pesquisa teve como produto a tese intitulada “LTO: A Língua do Trigésimo Oitavo Presidente do Brasil”². Introduzo este trabalho, portanto, sublinhando que esse título foi inspirado na obra “LTI: a Linguagem do Terceiro Reich”, de Victor Klemperer. Assim, destaco as palavras de Klemperer, um filólogo, professor, judeu, sobrevivente do holocausto, que com tamanha perspicácia notou que as “palavras podem ser como minúsculas doses de arsênico: são engolidas de maneira despercebida e parecem ser inofensivas; passado um tempo, o efeito de veneno se faz notar” (Klemperer, 2009, p. 55).

Influenciado pela obra de Klemperer, minha pesquisa nasceu da inquietação com uma conjuntura social e ideológica da qual um dos sintomas é a crescente retomada de discursos fascistas. Diante dessa conjuntura, surgiram as primeiras reflexões que moveram a pesquisa, as quais foram convergindo em uma escuta sobre a língua. Essa escuta se realizou de acordo com os pressupostos

¹Doutor em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (PosLing UFF), sob orientação da Profa. Dra. Vanise Gomes de Medeiros, com pesquisa financiada por bolsa CAPES. Professor substituto de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9676-5803>.

² Disponível no Repositório Institucional da Universidade Federal Fluminense: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/31529>

teórico-metodológicos da Análise de Discurso materialista, seguindo o postulado de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Um trabalho em AD materialista se dedica a compreender o funcionamento do discurso na relação com suas condições de produção. Ou seja, o analista do discurso procura descrever/interpretar/compreender, a partir de pistas materiais, como as ondulações no tecido sócio-histórico movem as malhas discursivas. Com base nessa perspectiva teórico-metodológica, investiguei o funcionamento do discurso presidencial materializado na língua do trigésimo oitavo presidente brasileiro, denominada em meu trabalho de LTO – sigla que adotei em relação parafrástica com o título de Klemperer (2009), paráfrase que faz ressoar a memória (e o impacto) de um livro que é marco não só na concepção de minha tese como também na compreensão da memória fascista que ecoa no presente.

Para investigar meu objeto, construí um *corpus* a partir de falas públicas oficiais. Essas falas se encontram tanto transcritas, como parte do arquivo institucional de discursos e pronunciamentos presidenciais³, quanto armazenadas em vídeo nos canais oficiais do Governo Federal na plataforma *YouTube*.

Ao sistematizar esses materiais, tornou-se possível, por meio de uma série de regularidades, estruturar quatro eixos de análise com vistas à relação entre os discursos e suas condições de produção. Nomeei os eixos da seguinte maneira: 1. Povo em cena; 2. Militares em cena; 3. Bíblia em cena; 4. Pandemia em cena.

Os objetivos da pesquisa foram dispostos em dois campos: das investigações teóricas e das análises. No primeiro campo, foram traçados os seguintes objetivos: 1) refletir sobre a relação entre o sujeito-analista e seu objeto no bojo da Análise de Discurso materialista; 2) compreender aspectos históricos do fascismo a fim de iluminar as condições de produção que sustentam discursos fascistas; 3) investigar os sentidos da palavra fascismo em obras

³ O arquivo, na íntegra, atualmente pode ser acessado em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/bolsonaro/Bolsonaro>

autorizadas que produzem formulações definidoras, como, por exemplo, “fascismo é X”. No segundo campo, os objetivos foram: 1) investigar as condições de produção que constituem o discurso presidencial em diferentes situações enunciativas; 2) apreender as posições-sujeito que nele se inscrevem; 3) identificar as formações imaginárias que o sustentam; 4) nomear as formações discursivas que o constituem; 5) investigar os efeitos de sentido e os processos discursivos que nele funcionam.

Desse modo, tratarei a seguir dos pontos principais abordados em cada capítulo da tese.

A respeito das inquietações iniciais

Os primeiros capítulos da tese foram dedicados a discutir alguns incômodos que permearam a pesquisa. No primeiro capítulo, recuperei a conjuntura histórica e epistemológica em que a AD materialista emerge com intuito de refletir sobre a constituição da posição-sujeito analista de discurso e a relação com seu objeto de estudo, o que levou à questão da adesão dos analistas a certas denominações da teoria, como “AD francesa”, “AD pecheutiana”, entre outras.

Coloquei, dessa maneira, tais inquietações em forma de questões: qual a relação do analista de discurso com seu objeto? A posição-sujeito analista de discurso é uma posição neutra? Essa é uma problemática que a prática teórica coloca e o que figura aí como pano de fundo é justamente um problema epistemológico com a qual o analista precisa inexoravelmente lidar porque reconhecer que uma posição política afeta a prática científica profana o imaginário sagrado de neutralidade da ciência.

Por esse caminho, busquei questionar o arquétipo de “cientista neutro”, legado do imaginário positivista de produção de conhecimento. O posicionamento que sustentei – posicionamento este já defendido de diferentes maneiras por outros analistas de discurso – é de ruptura com esse imaginário, entendendo, portanto, que o analista de discurso constitui uma posição-sujeito-

pesquisador-militante, sendo que militante, nessa visada, não corresponde ao sentido de militante partidário, outrossim, significa o reconhecimento de que não há teoria não ideológica; bem como não há saber sem história, sem a complexa (e contraditória) espessura de sua temporalidade (Auroux, 1992). Por conseguinte, habitar a teoria quer dizer habitar a(s) ideologia(s) que a atravessam. Militar, estritamente no sentido que propus para pensar essa problemática, significa, em primeiro lugar, reconhecer que a posição-sujeito-pesquisador não é neutra, sobretudo no trabalho com a língua, com o discurso, pois todo sujeito produz discurso de um dado lugar social, interpelado por dada formação ideológica, ocupando determinada posição no espaço de confronto da luta de classes; em segundo lugar, significa se posicionar, mas não se trata aí de uma posição pessoal simplesmente, ou mesmo de proselitismo, trata-se de uma posição ética, política e responsável, rigorosamente fundamentada na teoria materialista do discurso, portanto uma posição também materialista. Assumi como pressuposto que a AD materialista convoca o sujeito-pesquisador à tomada de posição. Logo, dizer-se analista de discurso sem o reconhecimento dessa convocação a interpretar-descrever e também a se posicionar, é paradoxalmente não ser analista de discurso, entendendo que todo processo de interpelação é falho, então a convocação pode não ser atendida, pode haver sujeitos que se identificam com a posição analista de discurso, porém negam o caráter político dessa posição. Aí reside o paradoxo da constituição dessa posição-sujeito. Ou seja, se é verdade que a posição analista de discurso se constitui como uma posição-sujeito-pesquisador-militante, o que seria, então, um analista de discurso reacionário, ou um analista que rejeita o materialismo histórico, ou mesmo nega a perenidade da luta de classes na formação social capitalista? De um lado, há analistas alinhados a um posicionamento que reproduz em alguma medida o imaginário de cientista neutro, de outro, analistas que buscam romper com ele. A esse respeito, Sobrinho (2014) é preciso ao afirmar que a prática teórica e metodológica de descrição interpretação do analista de discurso “a

partir da relação sujeito-objeto (sempre uma relação determinada historicamente), implica, de modo incontornável, o fazer ciência e o fazer política ao mesmo tempo” (Sobrinho, 2014, p. 38).

Uma outra inquietação foi com a profusão do termo “fascismo” e seus correlatos, sobretudo nos primeiros anos do trigésimo oitavo governo brasileiro. Minha leitura foi que essa retomada da palavra se mostra como um sintoma da conjuntura histórica e ideológica que emerge nesse período de nossa história recente. Por conseguinte, no segundo capítulo, a fim de compreender que filiações de memória se atualizavam na/pela LTO, revisei a história do fascismo, procurando sustentar, com base em autores como Robert Paxton (2007) e Leandro Konder (2009), que o fascismo não finda na primeira metade do século XX, e que tampouco é estranho a nossa formação social.

Desse modo, lancei mão de um gesto de leitura tanto da história do fascismo na Europa e no Brasil, como do conceito de fascismo. Essa leitura possibilitou compreender algumas condições de produção do objeto investigado. Busquei ressaltar a hipótese de que existem muitas formas de fascismo para além do fascismo europeu do período de 1920-1945, hipótese que se contrapõe a uma visão mais conservadora acerca do conceito de fascismo. Nessa direção, entende-se que o fascismo segue vivo, em diferentes temporalidades, reinventa-se, recria-se, atualiza-se; muda as cores de seu uniforme; transforma aqui ou ali seus símbolos, alça outros líderes ao poder, constrói outras, mas não sem as mesmas, frases e lemas. O fascismo, pensado como uma expressão da ideologia de extrema-direita (Konder, 2009), se amalgama à formação social capitalista, enraizando-se, muitas vezes silenciosamente, nas mais variadas culturas.

Analisei, ainda no mesmo capítulo, um recorte de quatro definições de fascismo que auxiliaram a compreender como vão se construindo os sentidos de fascismo no discurso histórico. Em outras palavras, tentei sublinhar: como os sentidos derivam no gesto definidor (o fascismo é [sistema/comportamento/sintoma/tendência]); como a relação de causalidade, ora coloca o fascismo

como causa, ora como consequência de algo; na relação de causalidade, notei, ainda, como a relação fascismo/capitalismo é apagada numa perspectiva mais liberal; e, por fim, à luz de Konder (2009), que tece uma crítica à Arendt (2012), busquei iluminar um modo particular (e perigoso) de significar o fascismo como movimento totalitário colocando-o ao lado do comunismo, comparando-os, como se houvesse uma relação histórica simétrica eles.

Apoiar-se no conceito de fascismo para pensar a conjuntura histórica recente (2018-2022) de nossa formação social mostrou-se uma tarefa tão desafiadora quanto esclarecedora. O fascismo é assustadoramente familiar à nossa história. No Brasil, existiu o maior partido fascista da América Latina, o Partido Integralista que sobrevive até nossos dias, mesmo que enfraquecido em número de adeptos, mudando de nome, de lideranças, mas preservando suas diretrizes. Uma pseudociência racista conhecida como Eugenia já fez parte de nossa Carta Magna, em sua versão de 1934. Desde a década de 1920, convivemos com grupos nazistas organizados. Em 2022, chegou a 530 o número de células de extrema direita⁴, em sua maioria nazistas, no Brasil. Fomos o último país da América Latina a abolir a escravidão, o que deixou a marca indelével no imaginário da ressentida burguesia brasileira de que o negro é seu eterno serviçal. Consequentemente, a língua não é alheia à história. Como nos fala Pêcheux:

O nazismo não recomeçará provavelmente como tal, mas ‘o ventre ainda é fecundo’, e ele gera cada dia meios mais eficazes para dominar o que lhe resiste: as ‘línguas de vento’ se aperfeiçoaram consideravelmente desde os anos 30 na arte da anestesia e da asfixia (Pêcheux, [1982] 1990, p. 19, aspas do autor).

⁴ Dados da pesquisadora Adriana Dias. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/01/16/grupos-neonazistas-crescem-270percent-no-brasil-em-3-anos-estudiosos-temem-que-presenca-online-transborde-para-ataques-violentos.ghml>. Acesso em: 29 jan. 2023.

Essa memória fascista ecoa na LTO. Dois exemplos de destaque são os enunciados “Deus, pátria, família” e “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos”. Esses enunciados são exemplares desse processo de atualização do discurso fascista. O primeiro enunciado atualiza o principal lema do integralismo. O segundo atualiza o dístico nazista *Deutschland über alles* que chega ao Brasil como “grito de guerra” da Brigada Paraquedista, após o AI-5, no final da década de 1960. O “Alemanha acima de tudo”, lema nazista, desliza para “Brasil acima de tudo”, grito de guerra militar, que, mais tarde, acrescido de “Deus acima de todos”, torna-se lema de campanha do trigésimo oitavo presidente e seu bordão preferido, exaustivamente repetido ao final de suas falas públicas.

Procedimentos metodológicos e construção do *corpus*

Após discorrer sobre a história e o conceito de fascismo, no terceiro capítulo, detalhei o processo de construção do *corpus* discursivo da tese e os procedimentos metodológicos empregados.

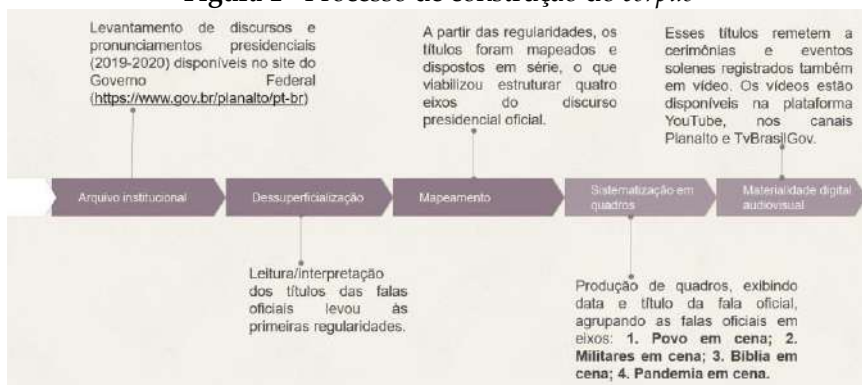
A construção do *corpus* discursivo da pesquisa parte do levantamento de falas oficiais proferidas pela posição-sujeito-presidente entre os anos de 2019 e 2020. Esse levantamento foi realizado nos arquivos institucionais digitais do governo (site oficial e canais na plataforma *YouTube*).

Os procedimentos metodológicos compreendidos consistiram em fazer um levantamento de falas oficiais no sítio do governo federal, nas páginas “discursos” e “pronunciamentos”, nos anos de 2019 e 2020; em seguida, com dessuperficialização dos títulos dessas falas, algo da ordem da regularidade me capturou, levando-me a questionar: em que condições de produção fala o sujeito-presidente? Para quem fala? Quando fala? O que, pelo discurso, faz saber os títulos das falas? Que redes de memória são atualizadas? A partir desse levantamento, os títulos foram mapeados e dispostos em série, o que viabilizou, por meio do gesto de análise, apreender quatro eixos estruturantes do discurso presidencial oficial.

Assim, delineado o mapeamento, foi produzido como resultado parcial quatro quadros⁵, exibindo data e título da fala oficial, que agrupam esses títulos nos eixos. Os títulos selecionados funcionam como um índice para falas em eventos solenes e pronunciamentos que foram registrados em vídeo e podem ser encontrados nos canais do governo na plataforma *YouTube*. Entendo que, tanto os canais oficiais, *Planalto* e *TvBrasilGov*, quanto o site se configuram como arquivos institucionais digitais. Cabe assinalar que a noção de arquivo tomada aqui parte de Pêcheux ([1982] 2014), que faz uma crítica ao conceito de arquivo como um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”, propondo pensá-lo como um espaço polêmico no qual incide uma pluralidade de gestos de leitura. Assim, as materialidades que analiso tem duas naturezas: as falas oficiais transcritas, disponíveis no site do Governo Federal (materialidades linguísticas); os vídeos dos eventos em que essas falas foram proferidas (materialidades audiovisuais).

Para resumir, elaborei o seguinte esquema que ilustra as etapas do processo:

Figura 1 - Processo de construção do *corpus*



Fonte: Elaboração do autor.

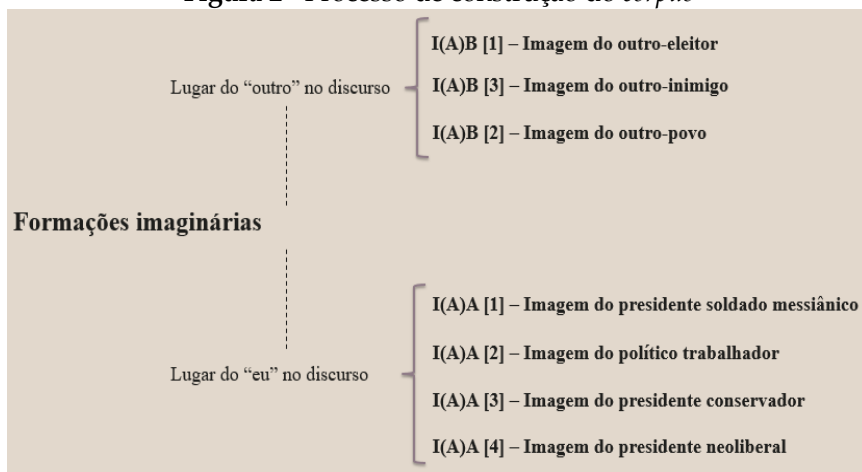
⁵Disponíveis no anexo 1 da Tese.

Os eixos de análise: o discurso presidencial e suas condições de produção

Explicitados os procedimentos metodológicos adotados na construção do *corpus*, nos capítulos seguintes, empreendi as análises com vistas às diferentes questões demandadas em cada eixo analítico.

No quarto capítulo, analisei o eixo povo em cena, buscando compreender o que funciona no discurso presidencial em situações enunciativas em que o sujeito-presidente tinha o povo como interlocutor. Para tanto, analisei o discurso de posse e o discurso de recebimento da faixa, ambos produzidos no dia 01 de janeiro de 2019. Essa análise desnuda, por exemplo, a repetibilidade de um sentido disjuntivo de “povo” em que a palavra significa apenas uma parcela da população, leia-se os eleitores e apoiadores do trigésimo oitavo presidente, e os demais, são significados como o outro, como eles, como inimigo. Além disso, delimitei algumas formações imaginárias para o lugar do “eu” e do “outro” no discurso em tela. Uma síntese dessas formações imaginárias pode ser vista no esquema abaixo:

Figura 2 - Processo de construção do *corpus*



Fonte: Elaboração do autor.

No quinto capítulo, analisei o eixo militares em cena, o qual dividi em duas etapas: na primeira, busquei compreender a relação do sujeito-presidente com os militares; na segunda, analisei os modos de significar o objeto arma de fogo.

Desse modo, na primeira etapa, analisei processos discursivos tomados como sintomáticos de certas condições de produção que favoreceram a reentrada dos militares na política, o que, no discurso presidencial, se marca nos sentidos de cumplicidade, confidencialidade e amizade; no funcionamento de um “nós” inclusivo (“nós = sujeito-presidente + militares”) e na constituição de uma posição-sujeito-presidente-militar. Esses funcionamentos discursivos, somados ao crescimento do contingente de militares ocupando cargos civis no governo, como mostra relatório do TCU de 2020⁶, indicam um agravamento da militarização do espaço político.

Concluí que a língua do trigésimo oitavo presidente materializa uma posição-sujeito-presidente-militar que inscreve um imbricamento institucional, insta ressaltar, inconstitucional: Presidência da República/Forças Armadas. No fio do discurso, o sujeito-presidente projeta-se como amigo dos militares e não só, mas também, contraditoriamente, como militar, apesar de reformado (expulso); identifica-se à Formação Discursiva Militar que, por redes parafrásticas, vai estabilizando, entre outros, o sentido antidemocrático de Forças Armadas = poder moderador.

Por conseguinte, na segunda etapa, minha escuta voltou-se para cerimônias em que sujeito-presidente assinou decretos que alteravam o Estatuto do Desarmamento. Pôde-se mostrar que a posição-sujeito que se inscreve está identificada a uma Formação Discursiva Armamentista na qual se sustentam saberes como: ter/portar arma de fogo é um direito/uma liberdade (no discurso armamentista, o direito à legítima defesa); armas de fogo aumentam

⁶ Cf. “Mais de 6 mil militares já exercem funções civis no governo federal, diz TCU”. *Consultor Jurídico*. 17 jul. 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-jul-17/mil-militares-exercem-funcoes-civis-governo-federal>. Acesso em: 14 jul. 2021.

a autoproteção da população; o Estatuto do Desarmamento enfraquece o potencial de autoproteção das pessoas; o problema da violência com armas de fogo é causado por criminosos portando armas ilegais. O que se observou foi que, a despeito do que defendem especialistas em segurança pública, conforme expõe Bandeira (2019), o discurso presidencial oficial sustenta sentidos que significam o objeto arma de fogo como item que metonimiza defesa de si mesmo, da propriedade particular, da família, transferindo, assim, a responsabilidade do Estado em prover a segurança para o indivíduo.

No sexto capítulo, o principal objetivo foi descrever o funcionamento da relação entre o discurso religioso e o político.

Primeiramente, foi preciso reconhecer que o termo “discurso religioso” é amplo e um tanto vago, tendo em vista que os dizeres que são produzidos e circulam nos espaços religiosos são heterogêneos e são variadas as posições discursivas que os (re)produzem, bem como as formações discursivas constituídas por enunciados vinculados ao diverso campo social e institucional religioso. Contudo, há certos dizeres e instituições historicamente postos como hegemônicos – ainda que funcionem de modo disjuntivo –, dadas as práticas colonizatórias constitutivas da formação social brasileira, a exemplo da doutrina cristã, que tem como base material a Bíblia, estruturante de grande parte das religiões ocidentais praticadas no Brasil. A fala pública do trigésimo oitavo presidente toma da Bíblia itens lexicais, súplicas e versículos, inscrevendo de modo particular determinado discurso religioso em seu discurso político. Com efeito, apoiei-me no que teoriza Orlandi (1987) acerca do discurso polêmico, discurso lúdico e discurso autoritário para delimitar certas propriedades do discurso religioso, o que é feito a partir da noção de reversibilidade. Assim, ao considerar as implicações e limites da noção de discurso religioso, propus uma noção outra, a de discurso bíblico.

Segundamente, mostrou-se incontornável destacar as condições de produção que constituem a discursivização de dizeres bíblicos na esfera política institucional, como por exemplo: o

crescimento significativo da bancada evangélica no Planalto⁷; a relação do sujeito-presidente com líderes evangélicos que arrebanham multidões de fiéis; a midiaticização das pautas de costume bem como as sistematicamente repisadas discussões em seu entorno na esfera legislativa; os incessantes ataques moralistas à cultura não branca, às artes plásticas, à literatura e ao cinema.

A análise mostrou que o discurso bíblico, ao ser pervertido pela hipocrisia do discurso político presidencial, tanto funciona como um embuste que coloca em movimento um projeto político de poder, como uma ferramenta que convoca o sujeito evangélico a se identificar. A análise desvelou, ainda, o efeito de sentido de que a Bíblia, nessa discursividade, a despeito da própria Constituição, é o instrumento de mais alta autoridade. Esse mecanismo chancela um dizer/fazer autoritário, que autoriza a si mesmo, o sujeito-presidente, a tudo poder fazer/dizer.

No sétimo capítulo, retomei alguns pontos da conjuntura histórica imposta pela pandemia no Brasil, iluminando o fato de que a Covid-19 atingiu a população de maneira assimétrica, deixando ainda mais exposto o abismo de desigualdade que atravessa nossa formação social. Com isso em vista, analisei quatro pronunciamentos presidenciais produzidos no ano de 2020.

A análise do discurso presidencial oficial produzido na pandemia expôs alguns funcionamentos, entre os quais destaco: a eufemização da crise global acompanhada da negação da periculosidade do coronavírus; o processo de estabilização da relação saúde/economia; a naturalização do charlatanismo e do cinismo como prática discursiva e política.

⁷Da presença na constituinte à criação de partido próprio, a representação evangélica neopentecostal na política, proporcionalmente à sua expansão na sociedade brasileira, também cresceu. Levantamento realizado em 2020, mostra que a concentração de deputados autodeclarados evangélicos é de 107 do total de 533; 55 são pentecostais e 52 neopentecostais, entre os últimos, 18 são da Igreja Universal Reino de Deus. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/evangelicos-neopentecostais-sao-super-representados-na-camara>. Acesso em: 14 jul. 2022.

Alinhavando a leitura das condições sócio-históricas engendradas pela pandemia ao funcionamento do discurso presidencial oficial, pude concluir que o trigésimo oitavo governo faz avançar um projeto político fascista que tem como um de seus instrumentos a omissão do Estado em sua obrigação de garantir o direito à saúde, abandonando a população, sobretudo a população negra e indígena. Um projeto que se serve, portanto, da necropolítica, de formas de poder que “subjugam a vida ao poder da morte” (Mbembe, 2018, p. 71).

Breves considerações finais: sobre a LTO, uma língua fascista

Cunha, Nabuco e Chirio (2021) discutem, sob a ótica historiográfica, uma hipótese que tem permeado investigações em diferentes áreas das ciências humanas e sociais, a de que a partir da década de 2010 o Brasil (assim como outros países) atravessa um período de virada conservadora e consequente desestabilização da democracia. Em 2016, um golpe cívico-parlamentar contra Dilma Rousseff foi executado, levando Michel Temer, um dos mais influentes representantes da direita, a assumir a presidência. Dois anos depois, ano eleitoral, o maior líder político da história recente do país, Luís Inácio Lula da Silva, foi alvo da corrompida Operação Lava-Jato, que o condenou sem provas concretas, o prendeu e caçou seus direitos políticos. O juiz Sérgio Mouro, responsável por sua condenação, meses mais tarde foi nomeado Ministro da Justiça. Graças, em grande medida, à prisão de Lula, um abjeto deputado envolvido com a milícia carioca, expulso das Forças Armadas por atentado à instituição, defensor da ditadura militar, desavergonhadamente racista, misógino e homofóbico se elege presidente. Com isso, uma nova língua – mas ao mesmo tempo velha – começa a ser falada no espaço político institucional.

A língua do trigésimo oitavo presidente se organiza em um léxico simples, evitando palavras rebuscadas. Repete à exaustão palavras como “povo”, “família”, “Deus”, “pátria”, “liberdade”, “democracia”, palavras familiares ao discurso político, mas que no

discurso do trigésimo oitavo presidente, significam pela exclusão do outro. O léxico da LTO não cessa de impor fronteiras invisíveis para demarcar o que pode ser entendido como “eu/nosso” e o que deve ser interpretado como “outro/do outro”. Esse mecanismo “joio-trigo” é típico da língua fascista (Piovezani, 2020).

A LTO, por um lado, dirige palavras amigáveis a militares, empresários, evangélicos e demais apoiadores, por outro, palavras violentas a opositores. Sua estrutura exhibe uma sintaxe truncada, muitas vezes confusa, habitada por muitas adversativas e concessivas e por muitas negações que deixam expostas as contradições, os furos, as manifestações do inconsciente.

Vale dizer que a LTO é uma língua política inscrita no espaço institucional e distingue-se, em alguma medida, da língua cotidiana do trigésimo oitavo presidente, no entanto, a primeira não deixa de espelhar a segunda. Assim, seguindo Indursky (2020), entendo que as palavras proferidas pelo sujeito-presidente rompem

[...] com o princípio ético da aceitabilidade que o lugar discursivo de presidente pressupõe, deixando explícitas as marcas do que estou designando de língua fascista. Vale dizer: não se trata mais de uma memória atualizada pelo discurso, como ocorria quando era deputado. Agora, no lugar discursivo de presidente, a língua fascista apresenta marcas de sua efetiva presença e atualidade. Dizendo de outro modo: a língua política com que o capitão-presidente exerce o poder é uma língua fascista (Indursky, 2020, p. 376).

Portanto, na esteira de Indursky, entendo que a LTO é a língua fascista falada pela boca de um líder de Estado, chefe do Poder Executivo. Assim, Piovezani (2020) nos alerta:

A linguagem fascista não pode, porém, ser subestimada. São as versões fascistas da história que promovem a progressão da anuência de discursos de ódio e de atos violentos e fatais. Sua eficácia reside não somente no que contam, mas também em suas maneiras de contar (Piovezani, 2020, p. 151).

Concluí minha tese com a expectativa de que as reflexões e análises empreendidas venham a contribuir para compreensão da língua do trigésimo oitavo presidente brasileiro. Escrevi as últimas linhas em 2023, após quatro anos de trigésimo oitavo governo. Foram anos marcados por isolamento, morte, acúmulo de luto, adoecimento coletivo, sofrimento psíquico e pessimismo. Durante esse período, lutar com palavras contra o fascismo, apesar de árdua tarefa, foi o que me manteve motivado em muitos momentos. A derrota eleitoral do trigésimo oitavo presidente em 2022 certamente foi para mim e outros 60 milhões de brasileiros uma tomada de fôlego, um alívio, uma lufada de ares que reavivam a esperança na reconstrução da nossa democracia. Contudo, o fascismo não descansa. A luta continua.

Referências

ARENDDT, H. *Origens do totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BANDEIRA, A. R. *Armas para quê?: O uso de armas de fogo por civis no Brasil e no mundo, e o que isso tem a ver com segurança pública e privada*. São Paulo: Leya, 2019.

CUNHA, D.; NABUCO, R.; CHIRIO, M. (org.). *Crise política e virada conservadora no Brasil (2014-2018): o abismo brasileiro no espelho do mundo*. Curitiba: Appris, 2021.

INDURSKY, F. O teatro do grotesco como cenário da desconstrução do Brasil. *Revista da ABRALIN*, v. XIX, n. 3, p. 365-388, 2020.

KLEMPERER, V. *LTI: a linguagem do Terceiro Reich*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

KONDER, L. *Introdução ao fascismo*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

PAXTON, R. O. *A anatomia do fascismo*. Trad. Patrícia Zimbres e Paula Zimbres. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 7-24, jul./dez. 1990 [1982].

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014 [1982], p. 57-68.

PERINI, R. da C. *LTO: A Língua do Trigésimo Oitavo Presidente do Brasil*. 2023. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

PIOVEZANI, C. Bolsonaro fala às massas: do baixo clero político à presidência da República. In: PIOVEZANI, C.; GENTILE, E. *A linguagem fascista*. São Paulo: Hedra, 2020, p. 141-245.

SOBRINHO, H. F. da S. O analista de discurso e a práxis sócio-histórica: um gesto de interpretação materialista e dialético. *Conexão Letras*, v. 9, n. 12, p. 37-50, 2014.

REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO DE TRANSLINGUAGEM

Samantha Hoehr Appel Patricio¹
Dayala Paiva de Medeiros Vargens²

Introdução

O presente trabalho é um desdobramento da nossa pesquisa de mestrado, cujo objetivo geral é mapear as diferentes produções de sentidos sobre a educação bilíngue instituída na rede pública do Município do Rio de Janeiro. Nessa pesquisa, recorreremos, sob a ótica cartográfica do discurso (Deusdará; Rocha, 2021), a um *corpus* heterogêneo que inclui documentos curriculares e falas de docentes da escola Municipal Holanda, situada no bairro da Ilha do Governador no Rio de Janeiro. Nossa investigação se inscreve no quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso de base enunciativa (Maingueneau, 1997, 1998, 2002, 2006), mais especificamente aquela filiada aos domínios dos conhecimentos trabalhados pela cartografia como método de pesquisa-intervenção (Barros; Kastrup, 2015) e pelos estudos sobre a linguagem-intervenção (Deusdará; Rocha, 2021).

Neste capítulo, como desdobramento da investigação em andamento, buscamos refletir sobre o conceito de translíngua (García, 2014; Rocha; Megale, 2023) e suas implicações no âmbito de uma educação linguística com orientação transformadora e democrática. Também recorreremos a noções como bilinguismo,

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PosLing-UFF), sob orientação da Profa. Dra. Dayala Paiva de Medeiros Vargens. E-mail: samanthaappel@id.uff.br

² Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. E-mail: dayalavargens@gmail.com

sujeito bilíngue (Megale; Camargo, 2015; Wei, García, 2014) e as perspectivas monoglóssica e heteroglóssica da linguagem (García, 2009; Megale, 2019). Espera-se, assim, demonstrar a importância da perspectiva translíngue na educação bilíngue em contexto escolar, especialmente quando se almeja uma educação contra hegemônica e emancipatória que valorize os conhecimentos e as vivências dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para ampliar o debate sobre as escolas bilíngues, especialmente na esfera pública, somamos nossas vozes a autores que defendem a desestabilização da concepção de que as línguas nomeadas são um conjunto autossuficiente de signos e que devem se manter livres da contaminação pela mistura de outras línguas para promover a boa comunicação (Canagarajah *apud* Rocha; Megale, 2023). Romper com a expectativa de um certo ideal totalizante e reconhecer a interação e a incompletude constitutivas dos sujeitos/línguas culturas (Ricarte, 2022, p. 39) é imprescindível para que os estudantes possam se engajar discursivamente de forma crítica e criativa.

O que é afinal bilinguismo? perspectiva monoglóssica e heteroglóssica

Atravessa a nossa pesquisa o questionamento acerca da adequação da nomeação “escola bilíngue” atribuída a algumas unidades escolares pertencentes à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O nosso foco de investigação, porém, não se limita a avaliar a pertinência dessa categorização de acordo com os parâmetros legais e documentos oficiais existentes. Interessa-nos, principalmente, no plano micro, mapear os sentidos que se instituem dentro da escola sobre o que vem sendo construído como educação bilíngue pelos sujeitos protagonistas desse processo. Em outras palavras, perguntamo-nos: quais sentidos vem sendo atribuídos a uma escola bilíngue da esfera pública municipal com ênfase no português e no espanhol? Como

essa escola se constrói discursivamente pelos sujeitos que dela fazem parte? O que se diz sobre esse espaço educativo?

Consideramos que, para o estudo em andamento, a reflexão sobre a educação bilíngue não pode se ater a visões reducionistas de bilinguismo, levando-se em consideração a complexidade desse debate. A concepção do bilinguismo tradicionalmente se alinha à ideia de falar duas línguas diferentes perfeitamente. Esta é uma perspectiva corroborada pelo linguista estruturalista Bloomfield que define o bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas” (Bloomfield, 1935 *apud* Harmers; Blanc, 2000). No entanto, hoje, essa noção revela-se limitada e até ilusória, pois é raro que um indivíduo utilize duas línguas distintas de maneira totalmente equilibrada.

García (2009) afirma que o sujeito bilíngue balanceado não existe. Considera que, para que este fenômeno seja possível, um sujeito deve dispor da fusão de dois sistemas linguísticos monolíngues em idiomas distintos, proporcionando a capacidade de se comunicar de maneira igual em ambas as línguas. Para que isso ocorra, é necessário que o sujeito tenha domínio pleno em dois idiomas diferentes. Contudo, ainda na percepção da autora, duas línguas diferentes raramente são utilizadas da mesma maneira, em razão de diferirem em dois pontos: no valor social que possuem e no prestígio atribuído pela sociedade.

Segundo autoras como García (2009) e Megale (2019), para compreender o fenômeno do bilinguismo atualmente, devemos deixar para trás a concepção monoglóssica e adotar a heteroglóssica. Nessa perspectiva, o bilinguismo é entendido como um fenômeno muito mais dinâmico, no qual a fluência em diferentes línguas se manifesta de maneiras diversas, dependendo dos contextos e das interações específicas. Essa abordagem nos permite uma compreensão mais abrangente e realista do fenômeno do bilinguismo em sua complexidade.

A perspectiva monoglóssica da linguagem, na concepção das autoras anteriormente citadas, se refere a uma situação em que uma única língua assume a posição de domínio e por isso é amplamente

empregada em todos os setores de uma sociedade. Nesse contexto, a língua predominante frequentemente é tida como a língua oficial do país, sendo concebida como uma linguagem superior com relação às demais. Vale ressaltar que a muitas línguas presentes na nossa sociedade atribui-se um papel menor. Elas são percebidas como pertencentes a um patamar inferior em relação a línguas que possuem maior prestígio.

Rocha e Megale (2023) recuperam o trabalho de McKinney no que diz respeito à discussão sobre a relação entre linguagem, poder e práticas ideológicas:

McKinney (2017) explicita diversos aspectos que demonstram os efeitos da ideologia monolíngue nas relações sociais. Para essa autora, esses efeitos exercem uma força opressora e centralizadora perante a diversidade linguística, identitária e cultural, visando à manutenção do *status quo*. De modo geral, a ideologia monolíngue encontra-se vinculada aos seguintes pontos, que mantêm uma relação dinâmica entre si: a) imposição do monolingüismo como regra, fazendo prevalecer a ideia de línguas nomeadas ou individuais; b) reprodução de noções estabilizadoras de proficiência linguística, estabelecidas individualmente para cada língua nomeada; c) perpetuação da ideia de nação como estreitamente ligada a um determinado povo, língua nomeada e território geográfico; d) ênfase no purismo linguístico; e) caracterização do bi e/ou do multilingüismo como um conjunto de monolingüismos; f) prescrição de uma visão monolítica e essencialista de cultura, a partir da qual a mistura é percebida como um problema a ser evitado; e, por fim; g) perpetuação da noção de língua como um sistema autossuficiente, fechado e destituído de sua natureza ideológica (McKinney, 2017 *apud* Rocha; Megale, 2023, p. 4)

Quando concebemos o bilingüismo como a simples soma de dois sujeitos monolíngues, tendemos a desconsiderar que as competências linguísticas não são separadas entre as línguas. No ato de comunicação em uma língua, o sujeito não isola os conhecimentos que detém sobre a outra língua que domina. Posto isso, a perspectiva heteroglössica surge como uma abordagem mais adequada para que

pensemos acerca do fenômeno do bilinguismo e da educação bilíngue, dado que diferentes línguas não se estabelecem separadas completamente, “mas sim considerando que o sujeito se constitui na imbricação de ambas” (Megale, 2015, p. 52).

A heteroglossia concebe o fenômeno do bilinguismo a partir de uma situação em que várias línguas ou variedades linguísticas coexistem e são ativamente utilizadas na mesma comunidade. Essa percepção nos proporciona “uma visão mais abrangente da extensão das práticas linguísticas e das experiências de indivíduos bilíngues” (Megale, 2015, p. 53), já que faz com que a diversidade linguística seja reconhecida, valorizada e praticada. A heteroglossia compreende toda a dinamicidade que há em um sujeito bi/multilíngue que transita por mais de uma língua. Assim sendo, as línguas/linguagens não dominantes não são necessariamente marginalizadas, e as pessoas têm a liberdade de escolher a língua mais apropriada para diferentes contextos de comunicação visto que todas as línguas têm espaço e relevância.

De acordo com Busch (2012) e Canagarajah (2013), as línguas compõem um sistema que é totalmente integrado e, sendo assim, “a competência bi/multilíngue emerge de práticas locais nas quais as línguas são negociadas para comunicação” (Megale; Camargo, 2013, p. 53). O sujeito possui a espécie de uma multicompetência que vai funcionar em cada uma das distintas línguas inseridas no seu repertório, quer dizer:

Isso significa que a proficiência de bi/multilíngues tem como foco a construção do repertório, ou seja, o desenvolvimento de habilidades em funções diferenciadas para cada língua, o que é diferente de possuir domínio total de cada uma das duas línguas, como advoga o bilinguismo balanceado (Megale; Camargo, 2013, p. 53).

Dito isto, deve-se considerar que o conceito de repertório linguístico proposto por Bush (*apud* Megale; Liberali, 2020, p. 63) representa uma visão que vai mais além das divisões clássicas de primeira e segunda língua. De acordo com Bush, as comunidades

de fala estão sujeitas a mudanças constantes relacionadas às trajetórias de vida das pessoas e, inclusive, aos valores que as pessoas atribuem a um modo de falar.

Nessa ótica, as experiências vivenciadas pelo sujeito em distintos contextos linguísticos e culturais, bem como os valores acerca dos usos das línguas, são considerados para o desenvolvimento da interação com os demais falantes da língua. Essa abordagem teórica reconhece que o uso da linguagem é mais do que a aplicação de determinados códigos já prontos.

Ao tratar especificamente do sujeito bilíngue, Megale (2019) considera que o sujeito bilíngue performa em um universo discursivo único e próprio, que se dá por meio das interações com os outros e por isso “sua identidade como bilíngue se encontra sempre em construção” (Megale, 2019, p. 21).

Um terceiro lugar: a identidade bilíngue sempre em construção

A construção da identidade do sujeito bilíngue é um processo contínuo que, além de considerar o conhecimento da língua, engloba as experiências vivenciadas pelo sujeito em diversos contextos, sejam eles linguísticos, sociais e culturais. Entender a identidade bilíngue, por conseguinte, é reconhecer que a linguagem não se limita à simples articulação de vocabulários e regras gramaticais; ela, antes de tudo, mobiliza vivências e interações de um indivíduo em uma infinidade de tempos/espacos diferentes. A identidade bilíngue não é uma entidade estática, mas um mosaico que está em constante mudança e é influenciado pelas interações sociais, experiências educacionais e a pela inserção do sujeito em distintas comunidades discursivas.

Nos estudos de García (2014) a translanguagem faz referência às diversas práticas discursivas nas quais os sujeitos bilíngues se engajam para que possam fazer significar o seu mundo bilíngue. Através da translanguagem é possível que o sujeito se desloque entre as diferentes estruturas e sistemas das línguas que possui conhecimento, recorrendo a diversos recursos relacionados a sua

experiência social, cultural e linguística, tornando possível a articulação de vários elementos para a realização da produção de sentidos. O translinguar viabiliza diálogos entre saberes de múltiplas culturas e, por meio desse processo, elas se misturam, se transformam e se complementam no processo de significar.

Conceber o bilinguismo como um processo fluido e criativo ajuda-nos a reconhecer e compreender melhor quando um sujeito bilíngue transita entre as línguas em suas práticas discursivas. Ele pode usar elementos de várias línguas e criar seu próprio repertório translíngue com elementos verbais e não verbais para se expressar.

Megale e Liberali (2020, p. 68) propõem o conceito de patrimônio vivencial que envolve os recursos usados pelos sujeitos a partir das suas vivências. Afirnam:

O patrimônio vivencial, como propomos, é, portanto, o conjunto de recursos acumulados a partir de eventos dramáticos vividos com o outro, que se materializam (ou não) nos ‘meios de falar’ (Blommaert; Backus, 2012, p. 3). Em outras palavras, são todos os meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo, e compreendem e vivem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais.

Nesse contexto, os patrimônios vivenciais, longe de representar algo estático do qual podemos tomar posse, dependem das nossas experiências dentro e fora da escola.

É importante lembrar da contribuição que o conceito de translinguagem pode exercer não apenas no âmbito da educação bilíngue, mas na educação em línguas adicionais de um modo geral. Muito mais do que promover o acesso à língua adicional numa perspectiva uniforme e normalizadora, de acordo com a pedagogia crítica do ensino de línguas (Pennycook, 1994), é necessário permitir aos estudantes que experimentem e brinquem com a língua como forma de expressão das suas subjetividades. Uma abordagem pedagógica heteroglóssica e translíngue, portanto, implica a valorização do investimento singular de cada indivíduo no processo educativo e não meramente na entrega de

um resultado: o chamado “domínio” de uma língua nomeada³ para a inserção no mercado (Ricarte, 2022).

No campo da educação, a perspectiva translíngue desafia a noção estabilizada de proficiência. Em nossa pesquisa de mestrado, voltada para o mapeamento de sentidos acerca da educação bilíngue em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, o questionamento acerca da possibilidade de mensuração do “domínio” da língua por um indivíduo ocupa um lugar importante, tendo em vista que, geralmente, seguindo os moldes da educação mercadológica, se atribui à escola bilíngue o papel de oferecer ao estudante a língua como um “produto” a ser adquirido. Em outras palavras, a “entrega do resultado” muitas vezes está associada à ideia da “conquista” de uma suposta proficiência linguística.

Ainda que possamos tecer inúmeras críticas à nomeação dessas escolas da prefeitura do Rio de Janeiro como bilíngues por razões que fogem à alçada deste trabalho, também discordamos de que os critérios de avaliação dos estudantes e das escolas possam ser reduzidos à proficiência linguística. É mais do que necessário que, ao estudar a educação bilíngue, não se reproduzam os argumentos e práticas pautados na ideologia monolíngue. Em oposição ao pensamento hegemônico, consideramos a importância da valorização e da construção de repertórios translíngues e, portanto, das vivências dos estudantes no processo educativo (Rocha; Megale, 2023).

As práticas translíngues não se limitam e não devem ser confundidas com a noção de interlíngua ou com a mera alternância de códigos, conforme alertam-nos Rocha e Megale, posto que “o foco translíngue não reside na estrutura/sistema ou na ideia de dois

³ Citando Canagarajah, Rocha e Megale explicam que o prefixo trans indica “uma maneira de olhar para as práticas comunicativas como transcendentais à ideia de língua nomeada”. Para as autoras, “essa compreensão não implica ignorar a existência dos idiomas nomeados, mas pensar para além deles, para atravessá-los” (Rocha; Megale, 2023, p. 14). Alertam-nos, em diálogo com Bakhtin, que os enunciados são desde sempre translíngues.

sistemas linguísticos separados” (2023, p. 12). Nesse sentido, o exemplo a seguir merece a nossa atenção:



ztiligui
@ztilggglitz

na minha primeira prova de espanhol
eu esqueci que aeromoça era azafata e
optei por escrever aerochica

Fonte: Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cvf4SPavzcW/?igsh=NWk1bGdwbGNjdTNk>. Acesso em: 19 jan. 2024.

O fragmento foi extraído de uma página do *Instagram* que compartilha *memes* capturados em outra rede social, a *X*, anteriormente conhecida como *Twitter*. Este *meme* faz parte de um carrossel⁴ de imagens que traz relatos de brasileiros que, em princípio, teriam se equivocado ao buscar termos supostamente equivalentes nas duas línguas. A usuária do exemplo anterior relata que, ao fazer uma prova de espanhol queria dizer “aeromoça”, acabou escrevendo “aerochica” ao optar por uma tradução direta do termo.

Aproveitamos o exemplo para tratar de uma situação específica do estudo da língua espanhola para estudantes brasileiros. Nesse contexto, os supostos erros são comumente classificados como práticas do chamado “portunhol”⁵, que é, frequentemente, concebido como um “mal falar” ou “mal escrever” da língua espanhola, ou seja, uma mistura equivocada das duas línguas. Além do uso preconceituoso do termo “portunhol”, esse ponto de vista reforça a visão de que o espanhol e o português

⁴ Carrossel é o nome dado a um formato de publicação disponível no *Instagram* que permite que o usuário poste mais de uma imagem ou vídeo de uma única vez, podendo ter entre 2 e 10 imagens por *post*.

⁵ De acordo com Sturza (2019), o termo portunhol possui diferentes ocorrências. Além da interlíngua, o Portunhol é reconhecido como termo que nomeia a língua dos falantes fronteiriços com diferentes variações de cada comunidade.

seriam línguas monolíticas e a falta de seu domínio causaria os conhecidos casos de “portunhol”. Como professoras de espanhol no Brasil, entendemos que devemos assumir uma postura de combate não apenas em relação ao uso preconceituoso do termo “portunhol”, mas à ideia de que o espanhol é uma língua de “pegadinhas” que nos levariam a erros incontornáveis.

Desde a década de 1970, já se discute o conceito de interlíngua (Selinker, 1972) no âmbito dos estudos de línguas, levando-nos, minimamente, a problematizar e a desnaturalizar a noção de erro. Entretanto, como dito antes, a perspectiva translíngua vai além da concepção de línguas puras, pré-existentes às práticas sociais, como se devessem ser protegidas de possíveis misturas (Rocha; Menegale, 2023, p. 13). A translinguagem vai além do uso híbrido ou da alternância de códigos, posto que é um dos papéis da abordagem translíngua, transgredir limites, contornos e divisas impostas rigidamente por visões monolíngues, ou seja, desafiar o entendimento das línguas como entidades fechadas e independentes (Rocha; Menegale, 2023, p. 14).

Tratando da educação bilíngue no contexto escolar, afirma Ricarte (2022) em diálogo com os estudos de García, que a maioria dos programas bilíngues está filiada a um paradigma monoglóstico.

É legítimo que a escola bilíngue objetive ensinar o aluno a ‘dominar’ o inglês. Creio, porém, que essa instituição não deva ser reconhecida ou valorizada exclusivamente por isso pela comunidade discursiva (pais, proprietários, educadores, educandos, mídia); mas, sobretudo, por sua potência de constituir um ‘terceiro-espço’ (Bhabha, 1998), em que é possível celebrar nossa cultura intersubjetiva e interlinguística, e deslocar-se rumo à interpretação, à criação, à singularização. Nesse sentido, o professor tem um papel fundamental. Ao não ater à radicalidade da norma-sem denegá-la, pois, a ela pertence-, esse profissional tem a oportunidade de mobilizar os sentidos construídos pelo aprendiz, possibilitando a este, também, novos domínios de autonomia e subjetivação (Ricarte, 2022, p. 40).

Compreendemos que a falta de reconhecimento do translinguar desvaloriza a diversidade linguística, identitária e cultural, além de fortalecer as políticas e discursos dominantes disseminados pela monoglossia. Opostamente, o olhar sensível às práticas translíngues no campo pedagógico permite explorar o potencial criativo do estudante, mesclando o seu repertório através das “interações e textos na busca por voz, de uma maneira que alcance inteligibilidade e sucesso comunicativo em relação às normas dominantes e expectativas de contextos comunicativos específicos” (Canagarajah, 2014, p. 771). Os repertórios de um sujeito podem ser diversos, mas sempre compostos através de suas experiências vivenciadas em distintos espaços sociais e culturais e este fenômeno deveria ser mais respeitado e legitimado pela nossa sociedade.

Considerações finais

Pelo que pudemos observar, a identidade bilíngue é um processo dinâmico que reflete as experiências do sujeito no seu repertório verbal e não verbal. A translinguagem, destacada por García (2014), é um espaço no qual os sujeitos bilíngues, mas não só estes, se envolvem em práticas discursivas provenientes da relação entre línguas, culturas, valores e vivências diversas.

O conceito de translinguagem rompe com a noção de línguas puras que devem ser preservadas e, ao mesmo tempo, estimula que, no campo educativo, as práticas pedagógicas valorizem o translinguar como um fenômeno que faz parte da interação humana. No âmbito da educação em línguas adicionais, podemos afirmar que fortalece práticas interdisciplinares e transversais e, de um modo mais amplo, o diálogo entre os mais diversos saberes que perpassam as nossas vivências linguísticas e extralinguísticas.

Como próximos passos de nossa investigação de mestrado, acreditamos que as noções e conceitos trazidos à baila no presente texto nos possibilitarão refletir com mais profundidade sobre a construção de sentidos acerca da escola bilíngue, que ocupa lugar central em nossa pesquisa. Esperamos que, com esses subsídios

teóricos, possamos analisar se nos enunciados que compõem o nosso corpus de pesquisa sobressai uma visão de educação bilíngue pautada numa perspectiva monolítica e monolíngue, ou se os sentidos se aproximam mais propriamente de uma visão heteroglóssica. No que tange às concepções de linguagem que se instituem no plano discursivo, é do nosso interesse de pesquisa identificar movimentos de aproximação ou de distanciamento da perspectiva translíngue. Com isto, espera-se trazer possíveis contribuições para a formação continuada de professores de línguas que atuam em escolas bilíngues.

Referências

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

BARROS, R.; KASTRUP, V. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 76-91.

BUSH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33 (5), p. 503-523, 2012.

CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London and New York: Taylor & Francis Group, 2013.

DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. *Análise cartográfica do discurso: temas em construção*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: WileyBlackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

- HAMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos em comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. Curitiba: Criar Edições, 2006.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1984].
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. São Paulo: Pontes, 1997.
- MAINGUENEAU, D. *Os Termos-Chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem– ReVEL*, v. 3, n. 5, p. 1-13, ago. 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 11 dez. 2020.
- MEGALE, A. H. Bilinguismo e Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. (org.) *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- MEGALE, A. H.; CAMARGO, H. Práticas translíngues: o repertório linguístico do sujeito bilíngue no século XXI. *Revista Tabuleiro de Letras*, PPGEL – Salvador, v. 09; n. 01, p. 04-18, junho de 2015.
- MEGALE, A.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. *Revista X*, v.15, n.1, 55-74, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69979/40692/>. Acesso em: 20 jan. 2024
- PENNYCOOK, A. *The Cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.

RICARTE, V. Inflexões no ensino sob uma perspectiva translíngua: a relação entre as línguas no caso da educação bilíngue português-ínglês. In: LIBERALI, F.; MEGALE, A.; VIEIRA, D. (org.). *Por uma educação Bi/multilíngue insurgente*. Campinas: Pontes, 2022.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL 3: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, n. 3, 1972, p. 209-231.

SER DOCENTE: ENTRE A SALVAÇÃO, A IDEALIZAÇÃO ROMÂNTICA E A DESVALORIZAÇÃO

Thaís Vale Rosa Pereira¹

Já há algum tempo, o tema das consequências de ações de políticas públicas, em diversos âmbitos, vem despertado a atenção científica. No que concerne à educação, por exemplo, refletir sobre a consequência da Reforma do Ensino Médio ou da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) provocou o interesse de muitos (as) pesquisadores (as) brasileiros (as). Entretanto, o que tem me instigado é justamente um olhar que foge do senso comum. Pergunto: se propuséssemos um caminho não lógico de hierarquia e focássemos na causa e não na consequência?

Em uma breve analogia, que tenta, de alguma forma, tornar mais claro nosso objetivo, pensemos em um indivíduo com um quadro febril contínuo, o que poderia ser provocado como consequência: desidratação, alucinações, convulsões, perda de consciência, entre outros sintomas, e o que poderia ser pensado como solução: uso de medicamentos antitérmicos. Mas qual seria o fator que tem causado essa febre contínua?

É inegável que tanto a causa quanto os efeitos, as consequências e as propostas de solução estão interligadas em uma ampla rede, o que nos remete ao conceito de rizoma, visto que “todo rizoma compreende linhas de segmentaridade que não param de se remeter umas às outras” (Deleuze, Guattari, 2011, p. 25-26), logo, “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal Fluminense (UFF), sob orientação da Profa. Dra. Del Carmen Daher. Bolsista CAPES. Email: thaisvale@id.uff.br; Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8128-7123>

filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança” (Deleuze, Guattari, 2011, quarta capa).

Enquanto muitas pesquisas acadêmicas priorizam e se limitam a essa hierarquização: Efeito → Consequências → Propostas, a visão rizomática compreende que não há hierarquização, pois as relações são lineares. Assim, não há início ou fim nem previsibilidade de combinações.

Nessa perspectiva científica, proponho uma reflexão que possibilita o diálogo entre a minha prática profissional e os meus estudos acadêmicos, incluindo as investigações do Grupo de Pesquisa do qual faço parte, a saber “Práticas de linguagem, trabalho e formação docente” (UFF), que integra o GT – Grupo de Trabalho Discurso, Trabalho e Ética da ANPOLL.

Atuo como docente desde 2012, quando ingressei como “tutora” de Língua Espanhola no Pré-Vestibular Social da Fundação CECIERJ. Ao longo destes doze anos no magistério, percebo transformações notórias instauradas em minhas funções no trabalho docente.

Respalhada nas contribuições teóricas de Costa (2021, p. 323), esta pesquisa se insere na “busca pelo entendimento de como os fatores externos e internos são capazes de transformar o trabalho docente, ressignificando sua função”. Cabe salientar que o foco deste capítulo é o trabalho docente no ensino público, visto que esta é minha realidade de atuação durante esses doze anos, o que não significa que os professores da rede privada não possam se reconhecer em meu texto.

O primeiro ponto observado é a crescente sobrecarga dos docentes e a falta de tempo desses profissionais para pesquisa, planejamento, preparo de atividades pedagógicas, estudos e formação continuada. Para um salário compatível com o atual contexto econômico brasileira, o/a professor (a) precisa trabalhar em duas, três escolas ou assumir horas extras, além de cumprir sucessivas demandas burocráticas.

O segundo ponto que cresceu exponencialmente nos últimos anos, especialmente durante a Pandemia de Covid-19, foi o

discurso de má formação, despreparo, incapacidade e ineficiência da atuação dos professores, especialmente da rede pública.

O terceiro e último ponto que gostaríamos de destacar neste texto concerne a um discurso que se perpetua ao longo de décadas, que entende a docência focada na missão vocacional do/a professor (a), enquanto um “salvador (a)” ou um “herói (na)”.

Dentre outros, esses três pontos destacados colaboram de forma acentuada para as transformações em minhas funções docente, mencionada anteriormente, percebidas por mim e por tantos colegas; contribuem com o sucateamento do ensino público e, conseqüentemente, abrem brechas cada vez maiores para o oportunismo neoliberal nas redes educacionais públicas brasileiras, além de subestimar e tomar espaço da prática docente a quem lhe é de direito.

Conseqüentemente, isso atingiu, na ponta, o trabalho docente, que passou a ter novas funções e sofrer várias interferências, posto que, agora, não se tratava mais apenas de levar o conhecimento para o sujeito aluno com o objetivo de emancipá-lo, dar-lhe ferramentas que o tornem sujeito de sua própria vida e suas escolhas, mas sim de transformá-lo à imagem e semelhança das demandas do mercado (Costa, 2021, p. 325).

Mediante o exposto, algumas questões iniciais nos inquietavam:

1. A que/quem serve essa sobrecarga dos docentes e a falta de tempo desses profissionais?

2. A que/quem serve esse discurso de má formação, despreparo, incapacidade ou ineficiência do trabalho docente?

3. Quais são os ditos e os não ditos neste discurso que entende a docência focada na missão vocacional e do/da professor (a) enquanto “salvador (a)” ou um (a) “herói (na)”?

4. O que se ganha ou quem ganha com o sucateamento do ensino público brasileiro?

Para a reflexão dessas questões, consideramos fundamental, compreender a natureza profissional da docência e os espaços pertencentes a esta, identificando discursos que se autorizam a

deslegitimar e/ou enfraquecer sua concepção como uma profissão, a fim de dar brechas a iniciativas privadas, especialmente na Educação Básica pública.

A pesquisa-intervenção na Análise Cartográfica do Discurso

Por inquietações relativas à metodologia de pesquisa, recorreremos a Deleuze, Guattari, Rolnik, Foucault, dentre outros pensadores que contribuíram para a consolidação da cartografia, como fértil dispositivo teórico-metodológico de pesquisa.

No Brasil, psicólogos, professores e pesquisadores se reuniram no Instituto de Psicologia da UFF – Universidade Federal Fluminense - para discutir ideias sobre uma forma outra de pesquisar em um exercício de construção coletiva do conhecimento, para a elaboração de pistas do (não) método da cartografia.

Nas pesquisas linguísticas, a Análise Cartográfica do discurso compreende a renovação das práticas de análise da materialidade discursiva, de forma a “reiterar o lugar das práticas de linguagem em sua função de intervenção no mundo e não de mera representação desse mundo” (Deusdará; Rocha, 2021, quarta capa).

A proposta de cartografar assume o trabalho de examinar marcas linguísticas e não linguísticas em um gesto de desnaturalização. O/a pesquisador (a) é o/a viajante a traçar seus caminhos enquanto os percorre, o que faz coletivamente. Logo, pesquisa é movimento (Deusdará; Rocha, 2021).

A Análise Cartográfica do Discurso entende ser a pesquisa uma forma de intervenção no social. Um “social” que se constitui na/pela linguagem a partir do modo como é enunciado nas trocas verbais e do como somos capazes de interpretá-las (Rocha; Daher, 2015; Daher; Sant’anna, 2022), em meio a uma rede de discursos proferidos e suas condições de enunciabilidade (Foucault, 2007).

Devido ao enunciado estar sempre determinado em um tempo-espaco, ele se produz em um contexto, em um “jogo enunciativo”, como discorre Foucault (2019, p. 120): “um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto,

desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja". Assim, em nossa breve análise nos deparamos com uma rede discursiva que integra duas postagens em redes sociais, uma notícia e um artigo que dialogam em um processo discursivo, que pode ser acompanhado por meio de uma perspectiva cartográfica do discurso. Conforme os professores Deusdará e Rocha (2021, p. 216), "Cartografar o real, e não o representar, buscando, na composição dos objetos, as redes de relações históricas que os compõem", sendo essencial "deixar-se afetar por questões relevantes do ponto de vista social e não "simular" uma pesquisa" (2021, p. 217), e "cultivar uma atitude de curiosidade diante do *corpus*" (2021, p. 217). Esses procedimentos auxiliarão na articulação metodológica entre a teoria discorrida e a análise da produção do *corpus* que compõe essa pesquisa, assim, segundo Deusdará e Rocha (2021, p. 217), "poderão funcionar como gestos de potencialização da atividade de pesquisa, contribuindo para configurar o que chamamos de *análise cartográfica do discurso*", sendo este o caminho percorrido para nossa reflexão posterior.

Nem sacerdote nem super-herói: docente

No ano de 2020, início da Pandemia de Covid-19, a imagem de um professor mexicano "viralizou"² na rede social *Twitter* e virou notícia devido, ainda que em idade avançada, (grupo considerado de maior risco da doença), se arriscar ao sair de casa todos os dias para ir a uma Lan House exercer sua função docente. O ato considerado heroico foi enaltecido também pelo comprometimento do profissional com seus alunos, recebendo comentários como "exemplar", "emocionante", "admirável".

² A notícia completa está disponível em: <https://www.7segundos.com.br/arapiraca/noticias/2020/09/13/159032-imagem-de-professor-dando-aulas-online-em-lan-house-viraliza-na-internet> Acesso em: 16 fev.2024.

Mediante toda essa comoção, pouco se foi questionado sobre o fato de o professor não ter recursos necessários (notebook, computador, tablet, microfone, fone de ouvido, câmera etc.), e condições (serviço de telefonia e *internet*) para exercer o seu ofício em casa, visto que esta era a recomendação da Organização Mundial da Saúde – OMS.

Na mesma rede social, em 2018, o Tribunal Regional Eleitoral – TRE – do estado do Piauí publicou uma homenagem³ aos professores no dia 15 de outubro, data comemorativa referente ao “Dia dos Professores” no Brasil. A transcrição do texto verbal da homenagem: “Eles têm um superpoder... O poder de transformar a vida dos seus alunos, o poder de transformar o mundo. Parabéns pela dedicação, paciência e persistência, pelo poder de cativar e inspirar. Enfim, pela honrosa e heroica profissão. (#professor #heroi #justicaeleitoral #trepiaui).

Na postagem, podemos perceber ainda, no texto não verbal, a comparação dos/as professores (as), a heróis e heroínas, por meio da imagem da professora com uma roupa estereotipada, lembrando personagens heroicos, incluindo uma capa, botas, maiô, símbolos, entre outros elementos que configuram personagens heroicas.

Os dois exemplos, tanto da notícia quanto da postagem, mostram algo comum quando o discurso remete à docência, afinal, frequentemente somos levados a crer que carregamos conosco uma missão moral e salvadora: educar. Porém, é necessário ter cuidado, pois, em alguns casos, esse romantismo pode se converter em uma forma de alienação e exploração do nosso trabalho, visto que temos que aceitar tudo pelo bem maior, que é a educação e formação dos nossos (as) alunos (as).

No portal Deutsche Welle (DW), o artigo “Nem sacerdote nem super-herói: sobre o Dia do Professor”, de autoria de Vinícius de Andrade, apresenta uma extensa narrativa de depoimentos que coletou em entrevistas com 27 (vinte e sete) professores de todos os

³ A postagem está disponível em: <https://twitter.com/trepiaui/status/1051847559910748161> Acesso em: 16 fev. 2024.

estados brasileiros. Logo no início de seu texto, Andrade (2023) apresenta um paradoxo: “É curioso que, nos discursos, são os mais importantes profissionais, mas, na prática, os menos valorizados”. Essa contradição também é sentida na fala dos entrevistados de forma incômoda: “Como se estivéssemos num celibato para podermos ir para o céu e que a atuação fizesse parte de uma missão”, mencionou a professora do Distrito Federal. Em seu relato, o professor de Alagoas se posiciona de forma semelhante: “A ideia messiânica do professor como salvador do mundo já se tornou um marasmo sem fim. Esse pensamento carrega resquícios de uma luta solitária” e, ao final de sua fala, o mesmo complementa que: “podemos lembrar a profissão e seus profissionais, mas sem jogar sobre seus ombros tamanho fardo de 'salvação”.

De fato, é importante esclarecer que existe amor sim pela profissão como qualquer profissional deve apreciar e se apaixonar pela sua ocupação, mas sem o peso de missão moral, como bem descreve a professora fluminense citada na entrevista: “Amamos o que fazemos, mas exercemos uma profissão e não um sacerdócio”.

É justamente esse peso de caráter salvador messiânico que nos faz comprar materiais básicos utilizados em sala de aula (apagador, marcador de quadro, cartolinas etc.), que nos falta nas escolas; que nos faz rachar para alugar roupa de Papai Noel para festa natalina, brinquedos para festa do dia das crianças, mobiliários que a escola precisa ou até mesmo a conta de *internet* que não foi paga pelo governo, devido ao processo licitatório que venceu; que nos faz tirar cópias com nosso próprio defasado salário; que nos obriga a aguentar lecionar em salas de aula lotadas com temperaturas de calor exorbitantes com poucos (ou nenhum) ventiladores funcionando, que nos faz ministrar componentes curriculares fora de nossa área de formação; que nos faz virar noites corrigindo atividades pedagógicas devido a quantidade de turmas que precisamos lecionar, para receber um salário minimamente digno entre outros sacrifícios e explorações. Logo, estamos todo tempo tentando sanar a falta de uma gestão eficiente da aplicação dos recursos públicos de forma condizente com a realidade, ou seja,

estamos todos os dias tentando suprir o sucateamento diário das escolas públicas.

Assim, em uma rede rizomática, na qual todos os elementos em jogo se relacionam, percebemos que este sucateamento do ensino público e a sobrecarga dos docentes, mencionada acima (excesso de alunos nas turmas, excesso do número de turmas para salário minimamente compatível, obrigatoriedade de lecionar componentes curriculares fora de sua área de formação, preenchimento de documentos burocráticos, lançamento de dados pedagógicos em diários físicos e virtuais, entre outros), cooperam para o crescente discurso de ineficiência, despreparo e má formação da profissão docente, como analisa Kátia Zanvetor Ferreira na tese “Quando o professor é notícia? Imagens de professor e imagens do jornalismo”, desenvolvida na Universidade de São Paulo – USP. “O primeiro esforço analítico foi para mostrar que os textos têm uma ‘posição’, ‘um gancho’ que coloca um professor despreparado e que precisa ser substituído. Defendemos que a imagem que se constrói do professor é uma imagem pejorativa” (Ferreira, 2012, p. 174). Esse discurso frequentemente é vinculado por “pseudos” especialistas da educação, que, cada vez mais, ganham espaço nas mídias e meios de comunicação e estão relacionados à ONGs, Institutos e Fundações. Logo, em sequência, com base neste discurso, são oferecidos, de forma cada vez mais frequente, cursos pedagógicos, disponibilizados pela iniciativa privada, para a formação continuada dos profissionais docentes ou ainda contratadas empresas privadas de gestão educacional, que atuam, especialmente, na organização de avaliações nacionais e internacionais.

Nessa conjuntura nada favorável para os/as docentes, faz-se necessário a afirmação de um movimento de profissionalização docente para desviar desse discurso salvador, idealizado e romantizado da categoria. Segundo Tardif ([2014], 2021, p. 246), “o movimento de profissionalização busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor”. Desta forma, podemos observar que:

A questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne desse movimento de profissionalização. De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte a natureza dos conhecimentos que estão em jogo. Lembremos aqui as principais características do conhecimento profissional tais como se acham expressas, nos últimos vinte anos, na literatura sobre as profissões:

1. Em sua prática, **os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados** e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação.

2. Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente. **Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional**, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais.
[...]

5. Isso significa também que **só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares**. O profissionalismo acarreta, portanto, uma autogestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares, bem como um autocontrole da prática: **a competência ou a incompetência de um profissional só podem ser avaliadas por seus pares** (Tardif, 2021[2014], p. 246, grifos nossos).

Dentre as oito principais características, elencamos três, que consideramos principais para que possamos contribuir na concepção da docência como uma profissão, visto que para isso, é necessário que o/a professora(a) tenha o curso e o diploma de formação de professores, de Pedagogia e/ou de Licenciatura em uma das áreas de conhecimento para adquirir formação

especializada, formalizada e científica adequada para o exercício da profissão de ensinar e facilitar a aprendizagem de seus discentes.

Além disso, cabe um destaque para a característica número 5 (cinco). Esta discorre, em sua redação, que apenas e somente os profissionais são capazes de avaliar a competência ou a incompetência de seus pares, o que deslegitima discursos vinculados e “pseudos” autorizados proferidos por leigos que palpitam no âmbito educacional.

Considerações finais

O capítulo instiga uma reflexão que busca compreender a relação entre causa, efeito, consequência e apresenta proposta de solução em uma perspectiva rizomática, ou seja, de conexão, aliança, linearidade e interseções da transformação do trabalho docente e, em consequência, da ressignificação da sua função laboral.

O interesse se justifica pela incoerência na relação entre: 1. A sobrecarga docente, o aumento crescente de tarefas burocráticas e do trabalho invisível do professor, que compreende as horas de atividade profissional fora da sala de aula; 2. O discurso vinculado por “supostos especialistas”, que ganham cada vez mais espaço nos diversos meios de comunicação, de má formação, falta de preparo e ineficiência da atuação docente para a conjuntura atual, especialmente da rede pública; 3. O discurso vocacional messiânico da profissão docente que idealiza os/as professores (as) como heróis e heroínas aptos a uma missão “salvadora” da educação e dos educandos.

A produção do *corpus* proposto para análise e reflexão englobou uma notícia, uma postagem em uma rede social e um artigo de opinião com entrevista a diversos professores. Através destes, podemos perceber que a valorização e as homenagens a um profissional fundamental para formar todas as outras profissões, realizada de forma massificada, nos dias 15 de outubro de cada ano, mostra-se como uma valorização esvaziada de sentido para os profissionais da Educação, visto que esses sabem que esta

“pseudo” valorização de concebê-los como “heróis” e “heroínas” não se aplica na prática cotidiana.

Por outra parte, essa visão “salvadora” do senso comum possibilita cada vez mais um acentuado sucateamento da educação pública, visto que é frequente a existência de rateios para compra de materiais, mobiliários e serviços nas escolas públicas do país, assim, o/a docente está sempre colocando dinheiro de seu próprio bolso para suprir as demandas cotidianas da escola.

Em consequência, justamente essa sobrecarga alinhada à visão idealizada messiânica da docência e ao discurso pejorativo de ineficiência e falta de preparo dos professores, vinculado por “pseudos” especialistas da educação, que, cada vez mais, ganham espaço nos variados meios de comunicação, muitas vezes, relacionados à ONGs, Institutos e Fundações, o que abre brecha para a entrada, cada vez mais frequente da iniciativa privada na educação pública.

Um dos caminhos propostos por esta pesquisa é o fortalecimento do movimento de profissionalização e das bases epistemológicas do ofício do professor, com o objetivo de resguardar espaços que devem ser ocupados por tais profissionais e não por leigos e/ou “pseudos” especialistas.

Ao mesmo tempo, também é fundamental que um número cada vez maior de docentes possa se conscientizar da necessária reflexão e ampliação da discussão do tema, para que possamos ocupar nossos lugares e resistir.

Referências

COSTA, Euler. Os ataques à educação pública no Brasil: do senso comum do capital humano ao oportunismo neoliberal na pandemia. In: MAGALHÃES, J. (org.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021, p. 323-346.

DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. de A. "O que se pensa e o que se diz com o que se faz e o que se é": reflexões sobre linguagem, trabalho, ética e pesquisa. In: DEUSDARÁ, B.; PESSOA, F. (org.). *Discurso e trabalho: reflexões sobre ética*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2022.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2021 [2011].

DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. *Análise cartográfica do discurso: Temas em construção*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

FERREIRA, K. Z. *Quando o professor é notícia? Imagens de professor e imagens do jornalismo*. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2007 [1969].

ROCHA, D.; DAHER, D. C. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?. *DELTA*. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 31, p. 105-141, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SETE ANJOS DESCEM DO CÉU: ANÁLISE DISCURSIVA DE UMA OBRA DE ARTHUR BISPO DO ROSARIO

Vitor de Mello Netto¹

Há diversos registros produzidos por Arthur Bispo do Rosario a respeito dos acontecimentos ocorridos a partir da noite de 22 de dezembro de 1938. Ele fala sobre isso em algumas oportunidades, e escreve repetidas vezes em algumas de suas obras. Um relato pungente sobre esses acontecimentos encontra-se no estandarte “Eu preciso destas palavras. Escrita” (Bispo do Rosario, c. 1967–1974). Com uma potência estética singular, chamado por Moraes de “o mais intrigante de seus estandartes” (2013, p. 73), essa obra merece uma consideração mais extensa e cuidadosa.

Uma visão ampla da frente do estandarte pode ser vista na Figura 1. O bordado tem alguns poucos desenhos nessa parte frontal: o Pão de Açúcar e o Morro da Urca com o bondinho, no alto à esquerda de quem olha para o estandarte; uma figura humana na parte central inferior; e uma outra figura humana, bem menor, numa das colunas à direita. Todo o resto é texto, letras bordadas, letras maiúsculas emolduradas. Uma escrita com agulha e linha, uma escrita compulsória, automática, onde se percebe uma marca de repetição, de aliteração, uma batida, um pulsar.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, sob orientação da Profa. Dra. Bethania Sampaio Corrêa Mariani, linha de pesquisa Teorias do Texto, do Discurso e da Tradução. E-mail: vnetto@id.uff.br; Orcid: 0000-0002-0096-3750.

Figura 1 - Eu preciso destas palavras. Escrita (frente)



Fonte: Documentação da obra de Arthur Bispo do Rosário, Museu Bispo do Rosário – Arte Contemporânea, Rio de Janeiro.

O lado esquerdo do estandarte é preenchido com significantes bordados, todos iniciados pela letra A. No canto superior esquerdo, as palavras atravessam a (ou são atravessadas pela) imagem do bondinho ligando os morros da Urca e do Pão de Açúcar.

A primeira palavra bordada, no canto superior esquerdo, é *Adeus*. Faço aqui uma tentativa de transcrição do texto²:

ADEUS, ACEM, ADAPTADAS, ADULTO, ADICIONAR, ADULA,
ADVOGADO, ADEJADA, ADJACÊNCIAS, AÇÚCAR,
AÇUCAREIRO, ACHO, ACONTECE, ACORES, ACIDENTE,
ACONQUISTA, ACEFALO, ACENDE, ACADEMIA, ACRE

² A transcrição tenta seguir uma organização espacial presente no estandarte. Primeiro a parte à esquerda de quem observa a obra; depois a parte central; e por fim o lado direito. Não se trata de uma transcrição “perfeita” ou “final”. Quando não consegui entender as letras bordadas, transcrevi o termo como “_”.

AÇÕES, ACLIVE, AÇO, ACEITE, ACRESENTE, ACORDO,
 ACEITAMOS, ACERTAR, ACUSADO, ACEITEI, ACABOU,
 ACONT
 NO, TICIAS, ANOITE, ANEIS, ANUNCIANTES, ANIMAIS,
 ANTIGO, ANALISANDO, ANGIOLOGIA, ANDE, ANDEI
 _ ANCOR, ANCORADO, ANGOLA, ANUNCIE, ANSIEDADE,
 ANTIGUIDADE, ANTIGA, ANDEI, ANDAR, ANDARILHO,
 _ ALIANÇA. ALGUMAS, ALÉM, ALTURA, ALTAR, ALGUM,
 ALBUMINA, ALFANDIGA, ALVO, ALVORA
 ALFABETICA, ALTO, ALUIR, ALEGRIA, ALIADAS, ALPINO,
 ALMIRANTE, ALMIRANTADO, ALVORAD
 AZEITE, AZEDUME, AZEDO, AZUL, AZEDOU. AZ
 AZAR, AZEITONA, AZ, AZULEJO
 AERONÁUTICA, AEROPORTO, AE
 AVIAÇÃO, AVIADOR, AVISTOU, AVISO, AVISE, AVITÓRIA
 AVIÃO, _ _ AVE, AVISEI, AVEIA, AVENIDA
 ANDRÉ, _
 _ _
 _ APARECIMENTO, APOSEN
 _ ATRAVÉS, ATRAPALHA, A
 ARVORE, ARTE, ARTIGO, ARTILHEIRO, _
 AMAPÁ, AMANHA, AMIGO, AMADORES
 AMBICIONANDO, AMAZONIA, AM
 AMEIXAS, AMPLIA, AMIANTO
 AMELIA, AMBIENTE, AMIDOLAS
 AMERICA, AME, AMEAÇA, AM
 _ _ AMORA
 AMEDOIM, AMOR, AMAR
 ABRIL, ABEL,
 ABRE, ABILIO, ABOBORA·
 ABERTO, ABRIU, ABUSA, AB
 ABRAÇO, ABREU, ABSOLUTO, ABSOR
 ASSEMBLEIA, ASSOCIADOS, ASSI

Em “ALVORAD” falta o ‘A’ para *alvorada*, e há outras palavras escritas assim, parecendo “incompletas” para o leitor, com uma marca da falta. Palavras falhadas.

Na presente análise pretendo articular os conceitos lacanianos de nome-próprio e traço unário. A função do nome próprio na metáfora delirante, como Lacan elabora no Seminário *As Psicoses* (Lacan, 1988). Falar do nome próprio como letra, como traço unário, e o conceito de grafo. "Se o nome próprio é pura letra, a primeira letra do nome é sem dúvida um traço à parte, possivelmente até como traço único faça parte da rasura da verdade do sujeito de que fala Lacan" (Novaes, 2006, p. 149).

A lista de nomes próprios nessa obra é toda de palavras que iniciam por 'A'. 'A' como de Arthur (Bispo do Rosario). "Ao se tornarem 'cifras' para o psicótico, os nomes próprios desencadeariam a busca por significantes 'equivalentes' para contornar o real" (*ibidem*, p. 147). O nome próprio é a primeira marca significante do sujeito, e a primeira letra do nome próprio é a representante deste nome, com uma função determinante para a entrada no mundo da escrita. Nesse estandarte, o nome próprio como pura letra compõe uma série. Esses significantes, que preenchem boa parte do lado esquerdo do estandarte, formam uma sequência que desafia qualquer busca por uma lógica discursiva.

Do ponto de vista linguístico, podemos observar uma sequência de significantes em ricas relações associativas. As relações associativas, para Saussure, "fazem parte desse tesouro interior que constitui a língua de cada indivíduo" (2006, p. 143).

Os grupos formados por associação mental não se limitam a aproximar os termos que apresentem algo em comum; o espírito capta também a natureza das relações que os unem em cada caso e cria com isso tantas séries associativas quantas relações diversas existam (*ibidem*, p. 145).

Em *andei, andar, ande, andarilho*, ou em *aviação, avião, aviador*, há um elemento comum aos termos, que é o radical. Há termos que se aproximam por um mesmo sufixo, outros por analogia dos significados, outros pela "simples comunidade das imagens acústicas" (*ibidem*, p. 145), como em *ancorado, almirantado, advogado*

ou em *artilheiro, artigo, amigo...* De modo que “uma palavra qualquer pode sempre evocar tudo quanto seja suscetível de ser-lhe associado de uma maneira ou de outra” (*ibidem*, p. 146). Sem dúvida, a analogia pela “simples comunidade das imagens acústicas” é a marca das relações associativas nessa obra do Bispo. Esse eixo das relações associativas na obra de Saussure “é justamente aquele que dá abertura [...] à formulação da questão da língua sem que o horizonte da língua seja imediatamente foracluído” (Gadet; Pêcheux, 2004, p. 59). Encontramos também homofonias, como em *abriu e abril*. As associações por assonância e por homofonia “parecem ser intrínsecas à escrita psicótica, como forma de lidar com a letra do significante-nome próprio” (Novaes, *op. cit.*, p. 148).

O sistema fonético-fonológico responsável pelas sonoridades significantes não se corresponde às regras da escrita. [...] o que está em jogo não são os significantes em si, mas a cadeia e seus movimentos internos nos dois eixos: metonímico e metafórico. Para passar da escrita da letra para o significante-nome próprio, nas psicoses, os movimentos da assonância e da homofonia (a serviço do Imaginário e do Simbólico) ocorrem no campo das sonoridades, já que o campo da escrita da letra é o campo do Real. O que permite que um mesmo nome se enlace nos três nós é a possibilidade homonímica de um nome sempre poder ser outro (*ibidem*, p. 154).

No alto do estandarte, no meio, encontra-se bordado:

P R TOS MUNDO

AMORTE VAR

MRESCACHO

(algo assim, não está claro)

À esquerda desse bordado, encontramos:

HAI VEMOS

FORA DA EPO

E DIFICILMEN

Na parte central e inferior, vemos a imagem de um homem. Apenas contornado, com traços sutis marcando os cabelos, os

olhos, o nariz e a boca. Três pontos no tórax podem indicar os mamilos e o umbigo. Uma linha horizontal marca a cintura. No peito, o nome: CLOVES.

Esse homem bordado praticamente como um contorno flutua sobre uma figura trapezoide com linhas horizontais como degraus de uma escada que parece levar ao homem *Cloves*.

Abaixo dela está bordado:

EU PRECISO DESTAS
PALAVRAS · ESCRITA

O homem, a figura trapezoidal que parece uma escada e o texto *Eu preciso destas palavras · escrita* são contornados por uma linha que desenha um limite, como uma redoma, como um esquite.

À esquerda do corpo-Clóvis, as linhas de texto se abrem como asas ou cornos ou fitas, e ali estão bordadas as partes do corpo, começando por *miolos* e terminando por *calcanhares*. Não são apenas partes do corpo, mas características, sinais, doenças, produtos, verbos:

MIOLOS, CALVOS, COURO, CRÂNIO · CABEÇA
REMELA, AZUES, PRETOS, AVISTA, OLHOS
PESTANAS
RESPIRA, A RESPIRAÇÃO, NARIZ
ROSTO, TESTA, SOBRANCELHAS
NUCA, LARINGE, PESCOÇO
TRONCO, OMBROS
VEIA DA FACE
ARCA, ANGINA · DO PEITO, COSTELAS
CIRCULAÇÃO, PULMÃO
ABDOME, FIGADO, RINS
VERMES, LUBRIGAS, INTESTINO, UMBIGO
_, URINARIO, MEMBRO
SEXUAIS, POTENCIA
BACIA, ESPERMO
COTOVELO · CANHOTO · MUSCULATURA, ANTES, BRAÇOS
PULSO, PALMAS DA MAO

POLEGARES, MIDIM, DEDOS
CORRE, CAMINHAR, BATATA, CANELA DAS, PERNAS
ARTICULAÇÃO, BOTAS, TORNOZELOS, JOELHO, COXA
METATACIRNOS, OSSOS, FIBRA, UNHAS, PÉS
· AGUA, NECESSIDADE DE BEBER,
JOANETE, CALCANHARES

Do lado direito do Clóvis (sempre na perspectiva de quem observa o estandarte), as linhas voltam a um alinhamento mais horizontal, sem, no entanto, deixar de assemelhar-se a asas ou cornos, ou fitas.

E desse lado a figura é descrita, é falada, com características principalmente físicas:

ESTATURA MEDIANA
DESSE ESQUEMA TEM O CARÁTE. BUSTO HSCO.
CORPO ALMA E CIRCULATORIO DO SER HUMANO
CABELO PENDOES E SEGURANÇA. 7-SETE
OUVIDOS ORELHAS TRASUEIA PELES 7 –
FACE QUEIXO DENTES
BOCA LABIOS LINGUA-VOZ FALAR CANT
FRONTAL SUPERCILIO
CLAVICULAR ARTERIA
CORAÇÃO DA PRESSAO O SANGUE NAS
VIRH HA AMIGULAS – TOSSE VEIAS
CINTURA. TÓRAX DE ESTRUTURA
HEMATOMAS
ASPECTO MASCULINO
GARGANTA GRITA

Depois de *garganta grita* vê-se um espaço vazio. A *garganta grita*. Vazio. Silêncio. A *garganta grita*, a angústia, está fora do corpo pronto para a Apresentação. Abaixo desse espaço vazio, na margem inferior, vemos duas linhas assim:

NO PEITO TRAZ AGUIA É NOME
NOMES PROPRIO COM ARACY ARACAJU ARTHUR ARGELIA A

É a única vez que o nome Arthur é escrito no estandarte. E *Arthur* está imediatamente abaixo da primeira coluna da direita, imediatamente abaixo de “Como eu vim terra tambardilho”.

Acima da linha que contorna o homem, acima da redoma ou do esquite, no meio, a expressão E S P I N H A DORSAL é bordada de uma forma como se as letras chegassem de cima para baixo, como numa formação aérea inicialmente mais aberta e em seguida pousando mais ao centro numa formação vertical. E S P I N H A ainda voando em aproximação, e DORSAL já pousada em linha vertical. Comentando esse estandarte, Morais aponta para

o emprego lúdico e visual da palavra, metamorfoseando letras e signos linguísticos em arabescos. Notemos, por exemplo, o modo como ele escreve espinha dorsal, na vertical, isolando cada letra para tratá-la como vértebras – derradeiros ossinhos – que ele vai arrancando do corpo já esvaziado de todos os seus órgãos vitais (Morais, *op. cit.*, p. 74).

Essas letras em movimento, seja como ossinhos arrancando-se do corpo, aves pousando em uma formação, chuva caindo, ou outra imagem, contrastam com um corpo que parece inerte ainda que ativo. Os órgãos estão fora do corpo, assim como as características físicas e mesmo morais. O que não é visível ficou/está escrito. A escrita faz borda e dá visibilidade. É um corpo num certo sentido despossuído das características do homem mortal, pronto para a Apresentação, pronto para vestir o seu Manto.

As colunas do lado direito do estandarte delimitam espaços verticais que cruzam toda a altura do tecido, paralelos e regulares, como os trilhos do bonde³ que Bispo do Rosario pegou para se deslocar de Botafogo ao Centro, no trágico desfile inaugural de sua

³ Foi em uma reunião de orientação que minha colega de doutorado, Mariana Vieira Domingues fez essa associação entre as linhas verticais e os trilhos do bonde. Minha leitura seguiu esse sentido apontado por ela.

narrativa. Nos seus caminhos pulsionais⁴, costura-(re)escreve o caminho onde passava o bonde da Light.

Nessas colunas-trilhos podemos ler o que se segue (o texto começa na coluna da direita e continua na coluna da esquerda):

<p>SOBRE UMA PIAT RA DE 60 CITIMETR OS DE CIMENTO PISO DE LADO ESQ UERDA-70-LARGURA ATÉ PORTÃO EU FIQUEI NA CAL ÇADA ESPERANDO NO PONTO DE PARA DA-FICA ENFRETE NUMERO 301-BOND E-JARDIM LEBLO TOMEI ESTA CONDU ÇÃO JÁ NO FIM DES TA-RUA AOS 10-MIN UTOS FEZ CURVA PARA LADO ESQUERD A-SEQUE VIAGEM PELA PRAIA DE BOTAFOGO RUA SENADOR VERGUEIRO EM SU A-VELOCIDADE NO RMAL VAI PELO CEN- TRO-QUASE NO FIM UM PEQUENO QUAR TERÃO FAZ CURVA PARA DIREITA NESTA RUA DE ESQUINA OBS ERVO UMA EMBAIXADA</p>	<p>22 DEZEMBRO 1938-MEIA NOITE ACOMPANHADO POR-7- ANJOS EM NUVES ESPECIAIS FORMA ESTEIRA · MIM DEIXARAM NACASA · NOS FUNDO MURRADO RUA SÃO CLEMEN TE-301-BOTAFOG ENTRE AS RUAS DAS PALMEIRAS E MATRIZ EU COM LANÇA NAS MÃO NESTA NUVES ESPIRITO MALISMO NÃO PENETRARA AS 11 HORAS ANTES DE IR AO CENTRO DA CIDADE NA RUA PRIMEIRO DE MAR ÇO-PRAÇA-15 EU FIZ ORAÇÃO DO CLEDO NOCORREDOR PERTO DA PORTA-VEIO</p>
---	--

⁴ Devo a Maria Claudia Gonçalves Maia a ideia dos “caminhos pulsionais do Bispo”, surgida no contexto de uma discussão sobre as linhas de errância de Deligny (Deligny, F. *O Aracniano e outros textos*. São Paulo: n-1, 2015).

<p>-CURVA A ESQ UERDA ENTRA NA PR- AIA DO FLAMENGO LOGO OBSERVEI QUE É OS FUNDOS DO PALACIO DO CATETE-SEDE DE SUA EXCELENCIA PRE SIDENTE·ESTADOS UNI DOS DO BRAZIL-UM PO RTÃO DE FERRO LARGO COM SUAS GRADES DE PONTA DE LANÇAS SOB RE PILATRAS DE PEDRA AOS 2-METROS DE ALT URA PODE SER MAIS-100 DISTANCIA UM SOLDADO EXERCITO DE SINTILN ELA COM SEU FUZIL NA COSTA SUA BANDL LEIRA AFRENTE COURO PROXIMO GURITA JARDIM NA CAÇADA UM</p>	<p>MIM-HUMBERTO MAGALHAES LEO NI-ADVOGADO MESTRE PARA ONDE EU IA PERG UNTOU EU VOU MIM APRESENT AR-NA IGREJA DA CANDELARIA ESTA FOI MINHA RESPOSTA-EU ABRIR APORTA LADO LESTE UM JARDIM FLORES VARAS CORES AO 7·METROS DE FRENTE UM PORTÃO DE-2 METROS DE ALT URA DE FERRO LADO ESQUERDA COM SEUS GRADEA DO·TODAS DE PON TA LANÇA UM METRO E VINTE ALTURA · 10 · ESPA ÇOS-UMA POLEGADA</p>
<p>COMO EU VIM TERRA TAMBARDILHO</p>	

Entre as duas colunas, na parte inferior, há um pequeno desenho bordado. Uma figura humana com uma lança nas mãos, sobre uma superfície com degraus ou algo assim, rodeado por sete figuras bem menores, o que remete aos sete anjos.

Um único significante em todo o estandarte tem três sublinhados, o *eu* de *como eu vim terra tambardilho*.

Discurso não é texto. Há um discurso para além das palavras. Num olhar para o todo do estandarte, as palavras individuais perdem importância, e entra em jogo uma composição entre espaços preenchidos e espaços vazios. As palavras bordadas são em sua quase totalidade emolduradas uma a uma, produzindo um efeito de enquadramento e separação entre cada uma delas. As palavras emolduradas formam terra, continente, litoral. Lituraterra (Lacan, 2003).

À esquerda, esse continente, com seu litoral recortado irregularmente em formato côncavo, transforma por oposição o espaço vazio ao lado em uma baía. A Baía de Guanabara⁵. Depois que vemos essa imagem, depois que vemos a Baía de Guanabara onde antes víamos apenas texto, de repente fica impossível não pensar mais nela. Temos os morros da Urca e do Pão de Açúcar, com o bondinho. Temos uma entrada da Baía, Rio de um lado e Niterói do outro. A mesma baía pela qual Bispo do Rosario provavelmente chegou ao Rio de Janeiro, como marinheiro, nos anos 1920. O Rio de Janeiro é retratado extensivamente na obra do Bispo, esse Rio de Janeiro que forma metade da entrada da baía de Guanabara. O outro lado é Niterói, cidade que tem destaque no mapa do Brasil do Bispo, no verso desse estandarte (Figura 2).

⁵ A leitura desse formato de baía se deu na mesma reunião de orientação mencionada em nota anterior. Foi o percurso do olhar de Bethania Mariani que nos desvelou esse sentido.

Figura 2 - Eu preciso destas palavras. Escrita (verso)



Fonte: Documentação da obra de Arthur Bispo do Rosário, Museu Bispo do Rosário – Arte Contemporânea, Rio de Janeiro.

A obra do Bispo retrata muitos aspectos da cidade do Rio de Janeiro, que tem também uma destacada importância no acontecimento iniciado na noite de 22 de dezembro de 1938. Nessa cidade, que abriu suas portas na Baía de Guanabara para a chegada de Arthur Bispo do Rosario, a cidade que acolheu o marinheiro e destacou o boxeador, a cidade onde foi reconhecido pelos frades e pelos psiquiatras. Da Rua São Clemente até o Centro, até a Igreja da Candelária (ou de S. José), o Messias desfila de bonde da Light até sua apoteose. É nesta cidade, onde o negro tem um dia de iluminação, e desfila, se não em bondes, em outros carros abertos, carros alegóricos, até a sua apoteose; é nesta cidade marcada por este acontecimento que se renova a cada fevereiro, que o homem negro Arthur Bispo do Rosario desfila, iluminado por uma cruz, em seu bonde alegórico, até sua apoteose. Apoteose que marcará também a sua entrada na instituição psiquiátrica. Marcará seu diagnóstico e suas internações até o final da sua vida.

O estandarte “Eu preciso destas palavras. Escrita” é também uma espécie de testemunho de vida, desde seu batizado como

Arthur Bispo do Rosario (e de sua vinda à Terra *tambardilho*) até a sua morte e a Apresentação. Testemunho da ordem do memorável e da dimensão de um indizível, “um furo presente na linguagem” (Mariani, 2016, p. 50). A obra do Bispo é um testemunho de todo o arco da vida, atravessado pelo delírio e tornado arte.

Referências

BISPO DO ROSARIO, A. *Eu preciso destas palavras. Escrita*, c. 1967–1974, madeira, tecido, metal, fio e plástico, 126 x 208 x 10cm, Coleção Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea/Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível*. Trad. Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

LACAN, J. *Lituraterra. Outros escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 15-25.

LACAN, J. *O seminário livro 3: as psicoses*. 2. ed. Trad. Aluísio Menezes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

MARIANI, B. Testemunho: um acontecimento na estrutura. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Passo Fundo, v. 12, n. 1, p. 48-63, jan./jun. 2016.

MORAIS, F. *Arthur Bispo do Rosário: arte além da loucura*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2013.

NOVAES, M. O significante-nome próprio na escrita psicótica. In: MARIANI, B. (org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise*. São Carlos-SP: Claraluz, 2006, p. 141-155.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

PERCEPÇÕES DE AUTORIA SOB AS LENTES DE LICENCIANDOS EM FASE DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA PARA A ESCRITA DA MONOGRAFIA: REFLEXÕES DIALÓGICAS

Yasmim Pereira de Oliveira¹
Jéssica do Nascimento Rodrigues

Questões iniciais

O desejo de compreender as práticas que corroboram para a autoria do estudante em fase de orientação acadêmica para a escrita da monografia, emerge da minha entrada e participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLEA), e no Projeto de Extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA), da Universidade Federal Fluminense (UFF), e mais especificamente, da minha participação na pesquisa maior do grupo, intitulada *Relações dialógicas entre orientadores/as e orientandos/as: o processo de ensino-aprendizagem da pesquisa e da docência mediante produção do gênero discursivo monografia nos cursos de licenciatura da UFF*, subsidiada pela Profa. Dra. Jéssica do Nascimento Rodrigues (Instituto de Educação/UFF) e pela Prof. Dr. Fabiana Esteves Neves (Instituto de Letras/UFF). Esse estudo, destaco, denominamos internamente de pesquisa 2, por haver duas pesquisas em desenvolvimento.

Na pesquisa citada, investigamos quatro cursos de licenciatura da UFF com as maiores taxas de evasão nas disciplinas destinadas à monografia, conforme o *Portal de Transparência UFF*, quais sejam: os cursos de História, Pedagogia, Filosofia e Educação Física, a fim de

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem pela UFF, sob orientação da Profa. Dra. Jéssica do Nascimento Rodrigues. Bolsista CAPES, E-mail: pereirayasmim@id.uff.br; Orcid: 0000-0001-8854-451X

compreender as vivências dos estudantes com a orientação acadêmica e com a própria escrita de um trabalho de conclusão de curso (TCC). Nesta investigação, objetivo analisar, interpretar e compreender dialogicamente os enunciados dos discentes no que diz respeito aos processos, práticas e ações de se fazer autor de um texto acadêmico. Para tanto, tenho como base a Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e do Círculo, o Cotejo Bakhtiniano, bem como vozes outras de autores que trabalham com a teoria bakhtiniana.

Ressalto que os enunciados produzidos pelos graduandos são fruto de uma das fases da pesquisa relações dialógicas entre orientadores e orientandos já mencionada, fase essa relativa à entrevista individual, ao levantamento e à tabulação dos dados obtidos mediante o dispositivo enunciativo em questão (vale acrescentar que não conseguimos a adesão de estudantes do curso de História na fase da entrevista). O Cotejo, assim, é uma metodologia imprescindível para a leitura dos dados gerados, de modo a *confroencontrá*-los com dizeres outros, uma vez que “Cotejar compreende colocar no centro das reflexões a oposição e a contradição” (Andreis, 2017, p. 15), isto é, consiste em apreciar os enunciados dando-lhes uma nova perspectiva a partir da qual o pesquisador também atua com suas palavras próprias.

Dito isso, vislumbro que em minha dissertação venho tecendo a importância da orientação acadêmica como um trabalho pedagógico e político, através do qual constrói-se conhecimento mediante a partilha e a interlocução (Ferreira, 2017) entre sujeitos dialogicamente envolvidos com o processo, o orientador e orientando. Mediante a relação dialógica desses sujeitos, há a produção de enunciados concretos e ativos, que ao se encontrarem, produzem sentidos singulares e autênticos (Bakhtin, 2011). Nesse movimento interativo e dialógico, a monografia vai se tecendo, ganhando forma, significado social e autoria.

Para a organização do texto, além desta seção de *Questões iniciais*, na qual estabeleço uma visão geral da pesquisa, apresentando a temática, o objetivo, o aporte teórico-metodológico do estudo; adiante seguem: um aprofundamento dos conceitos-

chave, basilares para a discussão em *Ecos e ressonâncias da Análise Dialógica do Discurso: entretecendo discursos*, tópico em que trabalho noções da teoria bakhtiniana em sintonia com o objeto de estudo; *Análise, Compreensão e Cotejo dos discursos*, seção em que realizo uma leitura dialógica dos discursos dos licenciandos sobre seus fazeres autorais; e por fim, encerro com as *Conclusões em Andamento*, com o propósito de dar um desfecho à discussão levantada.

Ecos e ressonâncias da Análise Dialógica do Discurso: entretecendo discursos

Esta seção subsidiará a reflexão dos enunciados no tópico *Análise, Compreensão e Cotejo dos discursos*. Aqui trabalharei com a teoria bakhtiniana e com autores que compreendo ser basilares para se pensar a orientação acadêmica e, mais especificamente, a constituição da autoria de alunos em período de escrita da monografia.

Nesse contexto, para dar fôlego à discussão, convido Angelini (2009), para quem a noção de autoria nos permite entender com amplitude sobre quem aprende e a necessidade da conexão entre professor e aluno. Para a autora, é na interação com o mundo que o conhecimento é construído pelo aprendiz, e esse sujeito é visto como um todo, sendo que em seus processos de aprendizagem, ele se relaciona com a vida e com o mundo, de modo ativo e participativo, e na relação com outro constrói o saber.

A autora, mediante essa fala, faz emergir questões essenciais que tenho vislumbrado na dissertação. Uma dessas questões é referente à necessidade de se construir uma relação sólida e afetiva entre os sujeitos do processo de orientação, levando em conta que o orientador, atento ao seu orientando, o percebe em seu todo, a partir de seu excedente de visão, um olhar de fora que é essencial para perceber as fragilidades e potencialidades do estudante, isso porque ao professor é demandado, como um sujeito outro experiente, com acesso aos conhecimentos, empatia para com esse outro indivíduo, colocando-se no lugar dele e completando seu

horizonte (Bakhtin, 2011). Em outras palavras, significa contribuir para o desenvolvimento do estudante e de sua monografia.

Esse excedente de visão permite ao professor enxergar além de seu orientando. É mediante esse olhar atento, extra, vindo de fora, que a escrita vai se moldando. Afinal, é o docente quem aponta o que pode ser melhorado no texto de seu aluno. Segundo Rodrigues (2012, p. 59) “O orientador sugere novas informações, modifica sentidos, conceitos, ressignifica ideias [...]”. Nisso, o estudante é apresentado a enunciados outros, como quando o orientador aponta bibliografias a serem lidas para que o orientando incorpore no texto. Esses enunciados, elos na cadeia de comunicação verbal (Bakhtin, 2011), são frutíferos, pois ao gerenciá-los e com eles dialogar, o jovem pesquisador passa a produzir sentidos próprios, únicos e singulares para o objeto investigado, tendo em vista que “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (Bakhtin, 2011, p. 294). Assim, enunciados são únicos por serem fruto da experiência também única de cada sujeito, mas também sociais, por terem o eco de dizeres outros. Padilha (2011) segue a mesma linha de raciocínio ao pronunciar que ao enunciarmos, respondemos em dado tempo e espaço a outros enunciados. Essa resposta possibilita que nossos dizeres deem espaço para outros enunciados, por vir.

Percebo, no argumento da autora, que há autoria em nosso dizer, afinal, estamos sempre respondendo a verbalizações outras. Essa resposta ativa se dá a partir de nosso posicionamento, de nossas histórias, experiências, de nossas leituras de mundo. Isso se explica por sermos seres que, ao mesmo tempo sociais, afinal vivemos em comunidade, somos também únicos, do ponto de vista da eventicidade, já que só eu, só você, do lugar único ocupado, pode fazer o que outro não pode. Há uma obrigação no agir, de participar, de ser (Fiorin, 2011).

Isso nos faz entender que em uma relação de orientação, o orientador e orientando têm funções que não podem ser delegadas, repassadas ou terceirizadas, cabendo a cada qual agir responsiva e

responsavelmente, sem abrir mão do que é papel de cada um, pois, do contrário, todo o processo é afetado. Não há álibis para o nosso viver, de acordo com Bakhtin (2011, p. 190). Assim, o que é nosso dever deve decorrer do nosso agir, sem repasses. Ao orientador cabe a missão de nortear seu orientando rumo à aprendizagem da escrita de sua monografia e à autoria, já o orientando deve colaborar para que seja possível ser apoiado e ensinado.

Essa ideia de ter o outro como alguém que nos modifica de alguma maneira, é condizente com a alteridade, uma noção saliente no dialogismo, já que significa um encontro para a alteração, seja de sujeitos, vozes, palavras. Dizendo de outra forma, “Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo [...]” (Bakhtin, 2011, p. 379). O outro em nossa vida, em nossas experiências, em nossos agires é fundamental e transformador, ecoando em nós o que é próprio dele. Acredito que assim, a partir de relações dialógicas, responsáveis e responsivas forjam-se sujeitos únicos, autores de suas pesquisas, de suas ideias, de seus dizeres.

Por fim, tendo delineado parte da teoria bakhtiniana que dará a base para a leitura dos enunciados, sigo para a seção destinada à leitura dialógica dos discursos dos licenciandos sobre seus fazeres autorais. Antes, cabe ressaltar que os enunciados-resposta serão organizados em categorias que foram emergindo durante a pesquisa maior, sobre relações dialógicas entre orientadores e orientandos. As categorias não dadas de antemão, todavia nascem da leitura e da compreensão dos discursos lidos, “pois não há categorias prévias, imutáveis, engessadas, e sim alguns parâmetros mais amplos que possibilitam a observação das regularidades e irregularidades, das estabilidades e das instabilidades discursivas” (Rohling, 2014, p. 58-59).

Análise, compreensão e cotejo dos discursos

Em minhas leituras dialógicas individuais, e também coletivas – face à minha participação no GEPLA e no LabLA, sobrevieram

categorias sobre o exercício da autoria discente quando da escrita do texto monográfico, são elas: autoria enquanto construção solitária, autoria enquanto autonomia de escrita, autoria enquanto processo de reconhecer-se na própria escrita e a autoria enquanto diálogo entre vozes sociais. Destaco que a utilização de um nome fictício para individualizar o/a estudante é uma maneira de preservar sua identidade.

Na primeira categoria, intitulada *autoria enquanto construção solitária*, os estudantes revelam que a aprendizagem sobre a leitura-escrita da monografia acontece sem a presença forte do orientador, que se ausenta do processo de orientação e não intervém com ativismo na prática de escrita de seu orientando.

Esmeralda, Filosofia: Foi muito difícil porque eu não sabia escrever um TCC, foi muito de tentativa e erro, do que veio da disciplina e sozinha também, em lives sobre os autores que eu estava estudando, vídeos, não tinham muitas aulas dos autores que eu estava pesquisando, **tive que estudar sozinha, o que é muito difícil**, porque os autores da filosofia são muito complexos, e meu orientador leu uma vez o meu trabalho e depois só a versão final, então todo mundo que eu podia pedir para ler, eu pedia, mas eu acho que **a parte mais difícil mesmo foi essa questão do feedback, não ter tanto feedback atrapalhou muito.**

Na discursivização de Esmeralda, fica latente sua dificuldade para elaborar por si só a monografia. Ela ressalta a falta de retorno por parte do seu orientador como um fator preponderante. É possível perceber o peso atribuído à palavra “difícil”, associando-a a uma etapa de escrita solitária, impactante para o desenrolar de sua pesquisa. Em Bakhtin (2011), compreendemos a importância do diálogo para a concretização da linguagem mediante os enunciados. O feedback de um orientador é indício de um olhar atento, da participação de uma voz outra que, intervindo no texto do estudante, o impulsiona à ação. Essa voz permeada das vivências e saberes do professor, em *confroencontro* com a voz do orientando, instiga-o a enxergar o texto de uma nova maneira e a trabalhar sobre

esse escrito com mais segurança, ao invés de ter que ir em busca de outros meios, como no caso de Esmeralda, que estudava através de vídeos. A importância do agir do orientador é defendida por Rodrigues (2012) ao estabelecer que a intervenção é uma maneira do orientador instigar o estudante a dialogar com o texto e se ver nesse escrito, levando a trabalhar suas posições no discurso.

Entendo que, para a autora, a intervenção do docente estimula o trânsito do discente pelo próprio texto, até mesmo para aproximá-lo do que escreve, familiarizando-o com a temática investigada. Essa ação do orientador contribui inclusive para a autoria do estudante, pois ao passo que este trabalha sua posição no discurso, vai se situando diante de seu dizer e reconhecendo seus propósitos perante aquele escrito.

Lopes (2017, p. 36) ao realizar uma entrevista junto a alunos sobre a temática de orientação acadêmica, atesta que estes estudantes “conseguem enxergar o impacto que a orientação acadêmica tem na vida dos alunos, porque eles se sentiram prejudicados, de alguma forma, pela falta dela”. É explícita, então, a necessidade de acompanhamento do estudante durante a escrita do texto acadêmico, para que a falta de acesso ao orientador não seja um elemento prejudicial. Rosa, aluna da licenciatura em Educação Física, também identifica a escassez na intervenção do orientador como um obstáculo:

Rosa, Educação Física: Não teve! Nenhuma intervenção! Tem muita intervenção no tema, sobre o que quer que eu escreva, mas nada de orientar sobre o desenvolvimento daquele tema ali. Não tem nenhuma. E por ser uma coisa que não me aproxima muito, tenho mais dificuldade ainda de escrever.

Rosa declara haver intervenção no objeto de estudo, mas não há uma continuidade a fim de que ela seja orientada quanto ao que escrever sobre o assunto investigado, dificultando a progressão da escrita de sua monografia. Em estudo produzido por Quixadá Viana e Veiga (2007, p. 14), pensando a relação solidário ou

solidária entre orientadores e orientandos, as autoras defendem que “[...] a superação de uma postura solitária é o caminho para o crescimento de todos”. Esse crescimento, inclusive, acredito ser para a pesquisa e para a autoria do licenciando, um dos sujeitos do processo de orientação.

Na categoria *autoria enquanto autonomia de escrita* os licenciados reconhecem o valor da escrita fluida e mais independente. Em outras palavras, os estudantes apontam para uma percepção de ser autor enquanto sujeito que tem espaço para dizer, enunciar, transitar no próprio escrito com liberdade e autonomia. Rosa, por exemplo, assume a seguinte visão de autoria:

Rosa, Educação Física: Eu acho que trazendo suas ideias, seus ideais que foram construídos, né, durante um tempo, trazer isso. E ter autonomia é, como posso dizer, tanto na-na-na hora de elaborar, tanto na/ quanto na hora de escrever, ter essa autonomia. Não ficar dependendo. Ter essa dependência igual que a gente tem com orientador de escrever. Sentar e você mesmo produzir.

Para a estudante, autonomia muito se associa a “caminhar com as próprias pernas” ao arquitetar o texto, de modo a conhecer os processos relativos à escrita monográfica sem precisar, a todo momento, depender do orientador. Faço uma análise apreciativa do dizer da estudante aproximando ao que entende Fiorin (2011) sobre a eventicidade do ser. Em Rosa temos um ser-evento que constituído no ato tem uma obrigação de agir diante do próprio texto, pois é ética e esteticamente responsável por ele. Seu clamor pela independência de escrita é um reconhecimento de que seu agir é único, não havendo alibis para seu viver (Bakhtin, 2011, p. 190). Em alinhamento, Estrela, ao refletir sobre ser autora de sua monografia, traz também a noção de autonomia:

Estrela, Pedagogia: [...] eu estou buscando isso, essa competência, de ser realmente o autor, eu acho que isso é empoderamento, empoderar muito, liberta, porque você se sente digno de buscar, de

ser, de evoluir e de ganhar conhecimento, dividir o conhecimento, quando você consegue botar tudo para fora.

Para a estudante, autoria tem a ver com a libertação, com a busca, com a evolução e com a partilha de conhecimentos. Esses processos de divulgar saberes são ativos e interativos, pois assim é o ser (Angelini, 2009), e requerem o auxílio de um outro, o orientador, que é essencial para levar seu orientando “a produzir seus próprios saberes, com autonomia e competência, saberes corporificados em texto pertinente, bem urdido e consequente” (Marques, 2012, p. 240). Logo, a autonomia, embora aponte para um fazer singular, é estimulada por uma voz social outra, que situa o estudante e o norteia. Há também, na categoria em questão, o depoimento de um estudante de Filosofia que esbarra na questão da necessidade de atuar com criatividade quando da escrita de um texto:

Edgar, Filosofia: Eu costumo dizer que eu fiz duas monografias. É... A monografia que a academia precisa para você ter a sua colação e tudo mais e o trabalho que eu gostaria de ter apresentado. Ao final do curso eu fiz um canal no Youtube em que eu falei sobre 30 temas que seriam capítulos e subtítulos de dentro, que estavam dentro da minha monografia e aí eu me sinto muito mais autor no canal, naquilo [...] eu comento coisas da filosofia e comento coisas da minha monografia [...]. Eu falava cada dia, cada vídeo e grava um subtítulo daquele tema tratei. **Então, eu acabei ficando mais livre e por consequência, mais com a sensação de propriedade do meu trabalho,** muito mais do que aquilo que eu fiz, eu gostaria muito mais de ter apresentado aquilo para a banca, ao invés de ter apresentado um texto frio, quadradinho, dentro da ABNT e tudo aquilo. Mas é claro, tem que respeitar as regras de como funciona a linguagem acadêmica [...].

O graduando admite ter escrito duas monografias. Em uma ele se permitiu ser criativo e ter liberdade de escrita e na outra ele se viu restringido a ousar, frente à necessidade de adequar o texto às normas inerentes à linguagem acadêmica. Nesse sentido, a visão de

autoria inter-relacionada à de autonomia está na ideia de produzir um texto livre. Em Bakhtin (2011) com sua concepção de gêneros do discurso enquanto tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos em dada esfera discursiva, entendemos que textos acadêmicos acompanham as práticas de linguagem do espaço em questão, por isso são regidos a partir de certas convenções de escrita necessárias ao reconhecimento do texto dentro na comunidade em questão. Street (2014) entende, analogamente, que ao participarmos da linguagem de um ambiente, nós nos posicionamos a partir dela. Em outro dizer, precisamos “falar a língua” desse espaço. Creio que embora existam regras a serem seguidas, ainda podemos fazer escolhas ao escrevermos um texto, quando optamos por determinados/as vocábulos, teorias, autores/as, enfim, temos também espaço para a nossa liberdade, para a produção de enunciados próprios e únicos.

No que se refere ao item *autoria enquanto processo de reconhecer-se na própria escrita*, os licenciados revelam a essencialidade de se enxergarem no próprio texto, mediante suas histórias, vivências e memórias. Essa noção de autoria é marcada por um caráter identitário de escrita.

Esmeralda, Filosofia: [...] tô começando as coisas da bibliografia mas eu me sinto muito mais envolvida eu posso te dizer... Esse me envolvimento me interessa, me cativa, me dá vontade de trabalhar por que eu tô no caminho de que eu acho que eu vou conseguir produzir uma coisa onde vai ter os problemas que me afetam né?

Esmeralda chama atenção para o seu envolvimento com a pesquisa, que se deve ao fato de trabalhar com questões que lhe afetam, isto é, que têm significado para ela e que são representativas de seus posicionamentos. A isso, adiciono Freire (2011) com a concepção de *palavramundo*, apontando para a possibilidade de que nossas palavras estejam impregnadas de nossas marcas, de nossas leituras únicas de mundo, de nossos viveres, para que assim, aquilo que escrevemos tenha sentido para

nós e alcance sujeitos outros que se identificam com nossas *palavramundos*. A licencianda Valência admite que sua escrita é autobiográfica, ou seja, é demarcado por suas impressões sobre si e suas vivências:

Valência, Pedagogia: [...] minha escrita tem muito da autobiografia né, foi uma coisa assim que eu escrevi muito sobre mim... é... também penso muito na minha família né... assim... tipo... é... a... as possibilidades que eles me permitiram dos meus espaços.

A fala da estudante é permeada por um caráter ensaístico de escrita em que há uma fluidez para o seu dizer, de forma que seu “eu”, assim como os sujeitos (familiares) e as experiências possibilitadas por estes contribuem para a constituição de Valência e de sua escrita. Encontro amparo em Marcelino (2015, p. 37), ao relatar que “a construção do TCC deve ser um laboratório de experimentação, em que se valorize a possibilidade testar possibilidades, reler-se e reescrever-se a partir delas”. Vejo nesse contexto, um ato no qual o estudante se aproxima do que escreve e, conseqüentemente, de si, de suas expectativas, de seu objeto de estudo, por sentir-se livre. O papel do orientador, nesse caso, é notável, pois ao intervir na escrita do discente lhe favorece “um diálogo com seu produto criado, a fim de que ele “enxergue” em sua própria produção a relação que mantém ou precisa manter com seu objeto de estudo” (Rodrigues, 2012, p. 22).

Por fim, há a categoria *autoria enquanto diálogo entre vozes sociais*, que evoca a dimensão dialógica e polifônica da linguagem, na perspectiva bakhtiniana, ou seja, nossos enunciados são permeados de ecos da voz do outro e, de certa maneira, damos continuidade a essas vozes a partir de nosso posicionamento, seja aderindo a esses dizeres ou nos afastando deles.

Emília, Filosofia: Eu não entendo o texto como uma coisa só minha. Eu tenho muita dificuldade de trabalhar com essa ideia, porque você é um colchão de retalho de várias ideias, várias coisas e várias pessoas. A vida é isso: a gente vai reproduzindo da forma com que

internalizamos e aí o jeito que você interpreta um autor, recebe um comentário e o jeito em que passa por um processo único de experiência que cada um tem em sua individualidade. Eu acho que ser autor é isso. Todos nós somos múltiplos.

A licencianda Emília evoca uma noção polifônica do texto ao reconhecer que a constituição de seu escrito acontece a partir de uma variedade de elementos. Em seu dizer o texto é uma união de “ideias, coisas, pessoas”, como um colchão de retalhos. Moraes e Castro (2018), ao pensarem a tecitura do texto acadêmico, entendem a prática como uma ação antropofágica, que propicia a elaboração de teorias, saberes, reflexões “como a metáfora de uma colcha de retalhos, que de cada pedaço de tecido, unido artesanalmente a outro, compõe um novo objeto — a colcha” (Moraes; Castro, 2018, p. 6).

A graduanda Arizona, conta o seguinte sobre a participação de sujeitos outros em seu texto:

Arizona, Pedagogia: De você ter o compromisso com aquilo, de você conseguir, também, ter essa conversa com esses autores, sabe? Eles comecem a fazer parte da sua rotina, da sua vida, né? Você começa a tentar ver o mundo como eles veem, como eles viam, né? Maioria morto já, sabe? [...] É muito formativo.

Pela leitura do trecho, percebo a importância do diálogo com outros autores para Arizona, inclusive, há uma imersão destes em sua vida. Assim, conforme Padilha (2011) o aluno é “um autor-criador, que está em posição de compreensão responsiva, a enunciados anteriores, que tem um interlocutor em mente no processo, que tem uma apreciação valorativa sobre este interlocutor, sobre o tópico [...]” (Padilha, 2011, p. 100). Dessa forma, Arizona, ao dialogar com os autores, até já mortos, como ela mesma diz, está respondendo a seus enunciados, em um ato criativo, construindo sentidos novos e singulares com suas palavras próprias.

Conclusões em andamento

Constituir-se autor durante o processo de escrita da monografia apresenta algumas nuances e, ora se revela como prática solidária, ora como prática solitária (Quixadá Viana; Veiga, 2007). Sobre a questão da solidão no momento da escrita, os estudantes enunciam trilhar o processo de elaboração de suas monografias sem a presença atenta de alguém mais experiente, seu orientador, precisando recorrer a outros meios. Nesse contexto, a convivência e a interlocução necessária ao processo de construção do conhecimento (Ferreira, 2017) são prejudicadas frente à solidão, que é um empecilho à partilha e ao encontro do orientando com o seu professor e com seu olhar, apoio e intervenção. Vimos também que a expressão das vozes autorais dos estudantes é atravessada e constituída por relações alteritárias, no diálogo com sujeitos outros (orientador, estudiosos, teóricos e autores) a partir dos quais o discente fomenta a escrita da sua monografia. Sobre essa questão, Angelini (2009) dispõe que é pelo contato com o outro que o estudante produz conhecimento. Ainda, os estudantes apontam para uma percepção de autoria vinculada à autonomia de escrita. Na concepção destes, é ter liberdade para enunciar e se pronunciar em seus textos, ao dialogarem com o objeto de estudo, com o tema que lhes chama atenção e lhes proporciona prazer ao escreverem. Essa questão da autonomia do discente é atravessada pela relação dialógica estabelecida entre orientador e orientando, posto que no encontro com o outro, na interação, no sujeito constrói a si e a sua identidade (Brait, 2012). Enfim, as conclusões as quais chegamos, ainda iniciais, apontam para uma concepção de autoria cujas nuances transitam entre o singular (autonomia de escrita e expressão das vivências e experiências únicas de quem escreve) e o social (as diversas vozes que povoam o texto).

Referências

ANDREIS, A. M. Cotejo e confroencontro. *In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 11- 16.

ANGELINI, R. A. V. M. Pedagogia da Autoria: A construção do processo de autoria na formação de pedagogos. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 26, n. 81, p. 357-366, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v26n81/v26n81a03.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRAIT, B. Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo. *Revista Brasileira de Psicanálise*, São Paulo, v. 46, n. 4, p. 85-97, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbvp/v46n4/v46n4a08.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

FERREIRA, L. S. Comunidade acadêmica: a orientação como interlocução e como trabalho pedagógico. *Acta Scientiarum: Education*, Maringá, v. 39, n. 1, p. 103-111, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/27949/18021>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FIORIN, J. L. Resenha: BAKHTIN, Mikhail M. Para uma filosofia do ato responsável. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 205-209, 1. sem. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/akhtiniana/article/download/4889/5081/17055>. Acesso em: 17 ago. 2023.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 51. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LOPES, A. L. de L. *A orientação acadêmica na Universidade Brasília: um estudo exploratório*. 2017. 48f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/>

10483/18614/1/2017_AnaLuisadeLimaLopes.pdf. Acesso em: 05 abr. 2023.

MARCELINO, M. de M. *Ensinar a escrever na universidade: a orientação de trabalhos de conclusão de curso em questão*. 2015. 190f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032016-101604/publico/MICAL_DE_MELO_MARCELINO_rev.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

MARQUES, M. O. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 235-242.

MORAES, A. C. de; CASTRO, F. M. F. M. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, Fortaleza, v. 23, e230091, p. 1-15 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230091>. Acesso em: 26 dez. 2023.

PADILHA, S. de J. Relendo Bakhtin: autoria, escrita e discursividade. *Polifonia*, Cuiabá, v. 18, n. 23, p. 91-102, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/24/541>. Acesso em: 06 jun. 2023.

PEREIRA, C. C. *A produção do gênero monografia em discursos de professores e alunos do curso de letras*. 2012. 301f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/16382/1/CriginaCP_TESE.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

QUIXADÁ VIANA, C. M. Q; VEIGA, I. P. A. Orientação acadêmica: uma relação de solidão ou solidariedade? In: 30ª Reunião Anual da Anped, Caxambú, Minas Gerais, 2007. *Didática*, s. v., n. 4, p. 1-17

2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT04-3345--Int.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

RODRIGUES, A. B. *Subjetividade e Autoria: A reescrita acadêmica pós-intervenção do orientador*. 2012. 121f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e Análise Dialógica do Discurso: caminhos possíveis. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Curitiba, v. 15, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

O Seminário dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF (SAPPIL - Linguagem) e o Seminário de Egressos (SEPEL-Posling), realizados entre 23 e 27 de outubro de 2023, abordaram o tema “Estudos de Linguagem: (re)construindo políticas de pesquisa”. Seguindo novos ares da conjuntura sociopolítica do País, esses importantes encontros científicos tiveram o objetivo de reafirmar a relevância da pesquisa linguística e proporcionar a pós-graduandos/as e graduandos/as um privilegiado espaço de apresentação de seus trabalhos. Como resultado desses eventos, vem a lume este livro, que está organizado em dois volumes, reunindo, ao todo, expressivos cinquenta textos ligados à linha de pesquisa “Teorias do Texto, do Discurso e da Tradução” do Posling-UFF. Os vinte e nove capítulos que compõem este segundo volume, por sua vez, subdividem-se em duas partes: Texto e semiose e Análises do Discurso.

