

NAS TRAVESSIAS DA LINGUAGEM: DO TEXTO AO DISCURSO

[FRANCISCO VIEIRA DA SILVA
JOSÉ MARCOS ROSENDO DE SOUZA]
ORGANIZADORES

**Nas travessias da linguagem:
do texto ao discurso**

Francisco Vieira da Silva
José Marcos Rosendo de Souza
(Organizadores)

**Nas travessias da linguagem:
do texto ao discurso**

Copyright © dos autores

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

Francisco Vieira da Silva; José Marcos Rosendo de Souza (Organizadores)

Nas travessias da linguagem: do texto ao discurso. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 168 p.

ISBN 978-85-7993-466-7

1. Estudos de linguagem. 2. Gêneros textuais. 3. Leitura de textos literários. 4. Autores. I. Título.

CDD 410

Capa: Hélio Márcio Pajéu (CC0 Creative Commons (pixabay.com))

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2018

SUMÁRIO

- CORPO VIBRÁTIL E DESEJO: A SEXUALIDADE COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO** 11
Maria Eliza Freitas do Nascimento
Durval Muniz Albuquerque Junior
- A POLÊMICA DA VERDADE NA PRODUÇÃO DO DISCURSO DO MEDO: O LUGAR DE *PARRESIA* DE *DONALD TRUMP*** 25
Antonio Genário Pinheiro dos Santos
- CAUTELA NA TRAVESSIA E BOAS MEMÓRIAS NA BAGAGEM: ITINERÁRIOS DA ESCRITA DE SI NUM PERFIL DE VIAGENS DO *INSTAGRAM*** 37
Francisco Vieira da Silva
Claudemir Sousa
- A PALAVRA “FAMÍLIA” ENTRE ARENAS IDEOLÓGICAS** 53
Aluizio Lendl
Kelvyta Freitas Abreu
Mária do Socorro Maia Fernandes Barbosa
- DISCUSSÕES SOBRE OS PROCESSOS MORFOLÓGICOS DE CRIAÇÃO DE SINAIS NA ORGNIZAÇÃO LEXICAL DE UM DICIONÁRIO DE LIBRAS** 65
José Marcos Rosendo de Souza
Antônio Luciano Pontes
- REFLEXÕES SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA** 79
Ana Paula Oliveira Vale de Andrade
Sandra Maria Araújo Dias

AS PRESCRIÇÕES NO TRABALHO DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS NÃO GRADUADA EM LETRAS SOB A ÓTICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	95
Thiago Magno de Carvalho Costa José Wellisten Abreu de Souza	
A MODALIDADE COMO ESTRATÉGIA DE GERENCIAMENTO DISCURSIVO	109
Cibele Naidhig de Souza	
A POSIÇÃO DE ORAÇÕES ADVERBIAIS TEMPORAIS INTRODUZIDAS PELO CONECTOR “QUANDO” EM TEXTOS ESCOLARES	121
Mário Martins	
<i>PONCIÁ VICÊNCIO VAI À ESCOLA: PROPOSTA DE MODELO DE LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO</i>	135
Sarah Maria Forte Diogo	
O ESPAÇO E SUAS VOZES: A NARRATIVA LITERÁRIA “CAMPO GERAL”, DE GUIMARÃES ROSA, E O FILME <i>MUTUM</i>	147
Francisco Romário Nunes	

APRESENTAÇÃO

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. (João Guimarães Rosa).

Em *O rumor da língua*, Barthes (1984) nos mostra a relação inextricável do homem com a linguagem. Nos termos do autor: “O homem não preexiste à linguagem, nem filogeneticamente nem ontogeneticamente. Jamais atingimos um estágio em que o homem estivesse separado da linguagem, que elaboraria então para exprimir o que nele se passasse [...]” (p.31). O autor prossegue afirmando que “é a linguagem que ensina a definição de homem, não o contrário”. Através de Barthes (1984), podemos pensar no papel fundante que a linguagem tem no modo como nos constituímos na relação com nós mesmos, na forma como conceptualizamos as coisas e o mundo que nos circunda. Partindo dessa reflexão, gostaríamos de situar as discussões dos onze capítulos deste *e-book* num viés mais amplo que recobre a construção do sujeito via língua(gem), através de diversas perspectivas de estudo que, em maior ou menor grau, tocam em aspectos textuais e discursivos.

Nesse sentido, o primeiro capítulo do *e-book*, escrito por Maria Eliza Freitas do Nascimento e Durval Muniz Albuquerque Junior, investiga como o sujeito com deficiência é construído na esfera discursiva da sexualidade, atrelado a relações de poder através de estratégias de governamentalidade. Para tanto, os autores analisam os enunciados da campanha produzida pelo Centro de Promoção da Saúde – CEDAPS, por meio do *Projeto Caminhos da Inclusão*. O enfoque do capítulo reside em pensar que o discurso da sexualidade na deficiência emolduram técnicas de si como práticas e procedimentos e modos de subjetivação que são ensinados, elaborados e aplicados aos sujeitos para possibilitar a gestão da própria vida sexual.

No segundo capítulo, Antonio Genário Pinheiro dos Santos considera a discursividade e o efeito de evidência mobilizados no acontecimento do pleito político-eleitoral norte-americano de 2016, no intento de discutir a operação de subjetivação e de parresia nele implicados. Os autores asseveram que os discursos produzidos no âmbito do pleito antes citado apontam para a operação de sentido em torno do antagonismo de forças políticas e para o batimento de relações de poder em torno da verdade.

Posteriormente, Francisco Vieira da Silva e Claudemir Sousa analisam as configurações da escrita de si em postagens de um perfil de viagem do *Instagram*, no intuito de estudar os modos através dos quais o sujeito que viaja relaciona-se consigo mesmo e com os outros, levando em consideração o caráter *etopoiético* da escrita – a escrita enquanto treino de si. Para tal, os autores examinam quatro postagens do perfil em foco, as quais compõem uma série de apontamentos denominados de “Reflexões da estrada”. Os apontamentos analíticos do capítulo possibilitam destacar que os relatos do perfil sofrem os efeitos da urgência em se fazer visível no espaço virtual, especialmente quando se pensa numa escrita reflexiva que se faz pública, de modo a orientar os seguidores da página acerca das vicissitudes, dos aprendizados, dos modos de ser e estar numa situação de viagem.

Em seguida, o capítulo escrito por Aluizio Lendl, Kélvya Freitas Abreu e Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa investiga, a partir da perspectiva teórica de Bakhtin e do Círculo, o espaço ideológico que a “palavra” é tomada no século XXI, em especial, a palavra “família”, em três materialidades discursivas, a saber: um verbete, uma notícia e uma campanha publicitária. Globalmente falando, as discussões suscitadas no capítulo dão conta de que a palavra “família” e o seu referido conceito situam-se numa arena ideológica, por meio da qual se pode entrever uma disputa de sentidos em torno do que se entende por família.

Já o texto de autoria de José Marcos Rosendo de Souza e Antônio Luciano Pontes volta-se para a construção de sinais da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mais especificamente do funcionamento de tais sinais na e como esses princípios incidem na organização da nominata no Dicionário da Língua de Sinais do Brasil (DLSB), do ponto de vista dos aspectos morfológicos. A partir das análises do dicionário citado, os autores do artigo destacam que a ordenação das entradas não segue um padrão que ponha a LIBRAS em primeiro plano, tendo em vista que segue a estrutura de um dicionário de língua oral.

Na sequência, o capítulo de Ana Paula Oliveira Vale de Andrade e Sandra Maria Araújo Dias investiga os gêneros textuais inscritos no livro didático (LD) de Língua Portuguesa do Ensino Médio, selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O exame do material didático estudado possibilita entrever que gêneros escritos predominam, do ponto de vista quantitativo, sobre os gêneros orais, de modo a denotar que o trabalho com a oralidade ainda é incipiente no âmbito dessa ferramenta didática de importância singular na escola brasileira.

Dando continuidade à coletânea, o capítulo de Thiago Magno de Carvalho Costa e José Wellisten Abreu de Souza analisa as prescrições existentes no trabalho de uma professora de língua inglesa que atua em um

curso livre de idiomas, na cidade de João Pessoa, na Paraíba, a partir do quadro epistemológico do ISD e das Ciências do Trabalho e, mais precisamente, da Ergonomia de linha francesa. O *corpus* produzido foi gerado através de uma entrevista semiestruturada com a professora-colaboradora em seu próprio ambiente de trabalho. A investigação demonstra a presença de prescrições internas e externas que regulam o agir da docente pesquisada.

No texto de Cibele Naidhig de Souza, o autor depara-se com uma pertinente discussão acerca da categoria linguística da modalidade. O enfoque do capítulo centra-se no estudo da função discursiva da modalidade, especificamente da expressão modalizadora *pode ser*, como gerenciadora da interação comunicativa, de maneira a investigar as estratégias e efeitos de sentido desenvolvidos nessa atividade. O exame da expressão *pode ser* revela que além de indexar aos enunciados um posicionamento epistêmico ou uma atitude deôntica, a categoria pode vir apenas como estratégia pragmática.

No capítulo escrito por Mário Martins, tem-se o exame da entre a posição das orações adverbiais temporais introduzidas pelo conector “quando” em relação às orações principais e a localização temporal das situações descritas nessas orações adverbiais, no intuito de verificar, sob o viés estatístico, se a ordenação estrutural das orações no domínio sentencial reflete a ordenação cronológica das situações nelas destacadas. Para tanto, o autor lança mão de um *corpus* desenvolvimental composto de textos escritos por discentes do 5º, 7º e 10º anos da escolaridade básica portuguesa, monolíngues de português europeu. Em linhas gerais, os resultados aferem que a localização temporal das situações mantém uma relação matematicamente significativa com a posição da oração subordinada temporal no domínio sentencial.

Os dois últimos capítulos dessa coletânea abordam as especificidades do discurso literário. Nesse sentido, o texto de Sarah Maria Forte Diogo aborda a obra Ponciá Vicêncio (2003), de Conceição Evaristo, enquanto gênero literário passível de ser explorado em salas de aula de educação básica. A autora defende que o interesse por *Ponciá Vicêncio* aloja-se no fato de ser um romance contemporâneo que problematiza questões sociais, configurando-se enquanto obra de relevância para figurar em aulas de literatura brasileira. Por fim, o capítulo de Francisco Romário Nunes discorre sobre a novela “Campo Geral”, publicada pela primeira vez em 1956, de João Guimarães Rosa, e o filme *Mutum* (2007), dirigido por Sandra Kogut. A investigação empreendida pelo autor explicita que a adaptação fílmica reconfigura a obra literária através da linguagem cinematográfica, além das escolhas da direção/produção que cria sua própria interpretação do texto literário.

Feitos esses comentários de cunho mais específicos, convidamos os leitores a mergulharem nas discussões teórico-analíticas aqui desenvolvidas, as quais, de uma forma ou de outra, dão a ver as infindáveis travessias de que a linguagem se recobre, numa miríade de possibilidades das abordagens textuais e discursivas.

Francisco Vieira da Silva
José Marcos Rosendo de Souza
Organizadores

Referências

BARTHES, R. **O rumor da língua**. Trad. António Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CORPO VIBRÁTIL E DESEJO: A SEXUALIDADE COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO¹

Maria Eliza Freitas do Nascimento
Durval Muniz Albuquerque Junior

Considerações iniciais

Procuo ver como se atam, em torno dos discursos considerados como verdadeiros, os efeitos de poder específicos. [...] Meu verdadeiro problema é o de forjar instrumentos de análise, de ação política e de intervenção política sobre a realidade que nos é contemporânea e sobre nós mesmos. (FOUCAULT, 2006a, p. 240)

Ao se buscar compreender as inquietações contemporâneas que pairam sobre os sujeitos, na tentativa de construir modos de subjetivação, os discursos aparecem como vazão que escorrem efeitos de verdade, de poder e de saber, ligadas às construções históricas, sociais e culturais. O corpo é efeito dessas construções, limitando ou ampliando possibilidades existenciais de territorialidades por meio de sua potência e transgressão.

Nessa ótica, enquadra-se o dispositivo da sexualidade, o qual produz estratégias de governo do outro que possibilita discutir como os sujeitos são subjetivados por uma ordem de poder e saber. Tal dispositivo, considerado por Foucault como uma construção histórico-social do século XIX e uma produção médico-jurídica modificou as práticas de subjetivação no âmbito social. Isso acontece mediado pelos diferentes discursos: as relações sexuais e afetivas, as condutas, o erotismo, o amor, o desejo, o controle de natalidade, dentre outros.

Dessa forma, objetivamos, neste trabalho, realizar a discussão sobre um corpo marginal, destacando como o sujeito com deficiência é construído na esfera discursiva da sexualidade, atrelado a relações de poder através de estratégias de governamentalidade. Por ser uma pesquisa voltada para a compreensão do discurso como prática que constrói os objetos dos quais fala, embasamo-nos teoricamente na Análise do Discurso de vertente francesa, a partir da interface com as ideias de Michel Foucault.

¹Pesquisa desenvolvida no Estágio de Pós-doutoramento em História na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, sob a supervisão do segundo autor.

Selecionamos para análise a materialidade discursivos enunciados da campanha produzida pelo Centro de Promoção da Saúde – CEDAPS, por meio do *Projeto Caminhos da Inclusão*. De acordo com o exposto no site da instituição, “o projeto é uma iniciativa do CEDAPS e do Instituto Interamericano sobre Deficiência e Desenvolvimento Inclusivo, que também conta com o apoio do Ministério da Saúde, tem como objetivo contribuir para a atenção de efeitos relativos à deficiência em pessoas vivendo com HIV/AIDS e prevenção da DST/AIDS entre pessoas com deficiência”.

Na visibilidade enunciativa do projeto, nota-se a construção do discurso da inclusão por meio das materialidades que foram produzidas, constituídas por: *Postais Jovens Surdos*, *Postais Pessoas com Síndrome de Down*, *cartazes sobre sexualidade e prevenção DST/AIDS* e *Boletins Informativos* sobre as ações desenvolvidas no projeto. Consideramos essas materialidades, como enunciados discursivos que constroem efeitos de sentidos históricos, inseridos na função enunciativa que os inscreve na ordem do discurso da inclusão do sujeito com deficiência. A sexualidade é discursivizada como lugar de construção de vontades de verdade sobre o corpo e suas movências.

As práticas discursivas põem em funcionamento engrenagens de poder que objetivam e subjetivam os sujeitos. No caso desse discurso em análise, a sexualidade precisa ser governada, administrada por meio do corpo que se marca na diferença e no silenciamento de sua potência sexual, historicamente construídas. Assim, há manobras do poder sobre a vida que insistem em agir por meio do biopoder, que se reveste pelas técnicas disciplinares e os procedimentos de biopolítica.

Essas manobras se revestem pelas estratégias de governamentalidade, agenciando a sexualidade do sujeito com deficiência por meio de programas de prevenção às DST/AIDS. A governamentalidade está relacionada a ferramentas de poder que vê esse sujeito ativo sexualmente, pois tem um corpo afetado pelo desejo e pela construção de territórios que se inventam e reinventam no dispositivo da sexualidade e da vibração dos corpos.

Compreender o corpo como uma realidade biopolítica é perceber que ele pode ser administrado, controlado, governado e afetado pelas relações de poder. É preciso buscar respaldo nos saberes que sustentam as verdades produzidas e fazem circular os discursos em diferentes instâncias sociais. Desse modo, a história do corpo é contada emaranhada na rede de sentidos construídos na relação da língua com a exterioridade dos enunciados, os quais produzem efeitos de sentidos plurais nos discursos. Essa visão de língua ampara a discussão aqui fomentada, sempre com o olhar nos processos históricos que enredam os sujeitos na malha da língua, do sentido e dos discursos.

Língua, sentido e discurso: percorrendo os caminhos teóricos

Pensar as relações entre a língua e a história faz-se pelo enveredar da Análise do Discurso de vertente francesa. Essa teoria surge na França, na década de 1960, através do filósofo Michel Pêcheux que propõe uma maneira de conceber a língua, além das dicotomias saussurianas. Dessa forma, o sentido está no cerne da discussão pechetiana e o discurso torna-se objeto de análise.

A língua é considerada com base no viés dos processos históricos, pois a significação do signo linguístico não pode ser construída de forma monológica. Busca-se seu caráter plural, os inúmeros efeitos de sentidos que podem ser construídos quando se observa a língua em movimento, funcionando na relação com a história e a memória.

A Análise do Discurso defende que o sentido se constitui na relação com o que está fora do interior linguístico, não para isolá-lo, mas para dialogar com o que foi dito antes. Dessa forma, interessa perceber o percurso dos sentidos produzidos alhures, observando sua movências e como se refletem historicamente, perpetuando-se, deslocando-se, camuflando-se e trapaceando com os sujeitos em situação de interlocução.

É nesse jogo que a língua é vista como opaca e sujeita ao deslize e a falhas, pois o sentido sempre pode ser outro, já que permite uma série de equívocos que não podem ser medidos em sua totalidade. É preciso assim, escavar o solo em busca dos processos discursivos, os quais possibilitam perceber o discurso como prática, alicerçado em acontecimentos que se misturam e se transformam em efeitos de memória, produzindo uma irrupção de enunciados que circulam em diferentes esferas sociais. O sentido se constrói no limiar da língua com a história. Nas palavras de Gregolin (2001, p. 9) “o fazer sentido é efeito dos processos discursivos que envolvem os sujeitos com os textos e ambos com a História”.

Constrói-se, assim, a concepção de discurso como efeito de sentido, atrelado às condições de produção, as quais abrangem principalmente os sujeitos e a situação social; aspectos históricos e sociais que envolvem o discurso, ou que possibilitam a produção do discurso (FERNANDES 2005). Compreende-se, pois, que o sentido é móvel, o enunciado é favorável ao deslizamento do sentido. Assim, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. (PÊCHEUX, 2006, p. 53).

O jogo de sentidos na trama da história oportuniza discutir o corpo com deficiência, observando os deslocamentos que surgiram e possibilitaram outros trajetos de leitura. O discurso da inclusão, com foco na

sexualidade, oportuniza essa leitura discursiva em busca dos efeitos de sentido e da articulação com as relações de poder, por isso o diálogo com Michel Foucault.

São nas microlutas cotidianas, materializadas via discurso, que se observam o controle discursivo, as relações de poder e saber e os modos de subjetivação. A ordem do discurso é marcada pela interdição e controle que querem limitar o dizer, por isso, a função do analista é tecer a rede de enunciados dispersos que está na base do dizível e do não dizível, revelando “vontades de verdade” construídas cultural e socialmente.

Em articulação com a perspectiva foucaultiana, busca-se problematizar e desnaturalizar as questões da sexualidade e deficiência, não para encontrar a origem de um discurso fundador, mas para questionar e mostrar a historicidade que se camufla na imanência do sentido. Para isso, compreendemos o discurso como prática que comporta desejo e poder, surgindo no emaranhado da dispersão dos enunciados. Como afirma Foucault (1999, p. 10) “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas, mas aquilo pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Importante destacar também que:

O discurso é o tesouro inesgotável de onde se podem tirar sempre novas riquezas. [...] ele aparece como um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 2007, p. 136-137).

Pensando nessa luta política e na pluralidade do sentido que se constitui na historicidade dos enunciados, esse trajeto de leitura mostra os deslocamentos na construção do corpo com deficiência. Os *ditos e escritos* sofrem pressões das relações de poder e saber que foram constituídas ao longo da história. Indagamos os modos de intervir do poder e sua relação com as formas de governo, para então enfatizar como as estratégias de governamentalidade enredam o sujeito com deficiência.

Nas trincheiras da governamentalidade: estratégias de controle da vida

Ao se questionar as práticas de exclusão na historicidade do corpo com deficiência, percebe-se a naturalização na forma como a deficiência foi construída socialmente. Um corpo segregado, considerado inválido e anormal pela relação dicotômica com o corpo considerado normal e apto para desenvolver todas as atividades exigidas nos contextos da vida.

Só se compreende a deficiência ao percebê-la como uma construção histórica, social e culturalmente produzida pela forma binária entre o que se considerou um corpo normal e anormal. Essa construção não foi produzida sem o respaldo nas relações de poder e saber, as quais estão dissipadas na sociedade sob diferentes formas, que vão desde a tirania de um poder soberano, que age impondo uma vontade de verdade que tem a morte como castigo, passando por deslocamentos que resultam nas ações do biopoder.

Todas essas relações de poder constituem-se articulada com a história do corpo, criando espaço de visibilidade e gestão de vida. Assim, o biopoder assume uma posição de destaque ao se voltar para duas formas de ação sobre os sujeitos. A primeira, marcada pelo poder disciplinar que age por meio de técnicas que incidem sobre o indivíduo. A segunda, ligada aos procedimentos de governamentalidade, os quais agem no governo da população. Em ambas predominam estratégias da prática capitalista que se define por saberes da economia, vinculadas ao governo do outro.

É no espaço de deslocamentos e retomadas históricas que o poder disciplinar abre espaço para a discussão de uma relação de poder que tem por base a instauração de processos de regulamentação da vida e por alvo, não mais o indivíduo, mas o corpo da população. Assim, “a biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder”. (FOUCAULT, 2005, p. 292-293). Dessa forma, a vida da população será conduzida pelo olhar da biopolítica, principalmente no que tange à governamentalidade, que age sobre a espécie humana. Dessa forma, dissipa os rumos de sua genealogia, corroborando o fato de que “o poder deve ser analisado como algo que circula, que se exerce em cadeia e só funciona em rede” (FOUCAULT, 2009, p. 183).

É essa rede que permite compreender a governamentalidade como forma prioritária da biopolítica que se torna o fio condutor da ação do Estado sobre a população. Foucault discute a governamentalidade sob três perspectivas, das quais interessa-nos a primeira que a considera como:

o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2006b, p. 303).

Essa noção oportuniza compreender a ação do Estado sobre a população, mas não como única força de poder, tendo em vista que o autor defende a noção de poder como descentralizado de um poder estatal, preso aos aparelhos de estado. As relações de poder estão disseminadas no corpo

social, sendo percebidas nas microlutas cotidianas. Por isso, torna-se produtivo pensar sobre as estratégias de governamentalidade que atravessam as instituições em geral em busca de uma sociedade normalizada, conforme veremos na análise dos enunciados da campanha do *Projeto Caminhos da Inclusão*.

O desejo no corpo vibrátil: a gestão da sexualidade na deficiência

De um olhar filosófico sobre as práticas e comportamentos ligados às condutas sexuais na antiguidade, as quais envolviam relações de prazer de natureza diversa, migra-se para o olhar de um saber que tenta normatizar e controlar as questões do sexo. É assim, que aparece, segundo Foucault (2010), uma ‘polícia’ do sexo, como uma necessidade, surgida, a partir do século XVIII, de regulá-lo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição.

É sob o efeito dessa regulamentação que o sexo não será apenas julgado ou proibido, ele será gerido e administrado por meio de estratégias de utilidades, inserindo-o no seio de uma preocupação de governo, que tem por foco a vida da população. Surge então, a sexualidade como um acontecimento, enquanto uma produção histórica marcada pela retirada da naturalidade das relações de prazer para entrar no rol dos dispositivos, constituídos através do saber médico-jurídico.

Ao se pensar nessa desnaturalização e evocar a historicidade dos fatos, observa-se como a gestão da sexualidade faz aparecer à necessidade de governar as condutas. Isso implica em um problema econômico e político da população por meio do sexo, já que é necessário analisar a taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, a maneira de torná-las fecundas ou estéreis, dentre outras questões, conforme Foucault, (2010).

Ao satirizar a hipótese repressiva que dominou a era vitoriana, levando o sexo para dentro das casas, Foucault insiste em afirmar que tais discursos muito mais do que proibir ou reprimir, permite um falar sobre que instiga uma gestão calculada e regulamentada das práticas. Assiste-se, dessa forma, a irrupção do dispositivo da sexualidade, que comporta uma série de estratégias. Segundo Foucault (2010, p. 116):

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.

É na esfera da sexualidade como uma construção histórica, ligada a produções discursivas que se inserem as práticas do biopoder. Essa articulação com o dispositivo favorece a outra forma de gestão da sexualidade, voltada para os corpos do sujeito com deficiência que se dá pela ordem discursiva da inclusão social. Há assim, a produção de diferentes discursos sobre a capacidade corpórea da atividade sexual nesses sujeitos. Em nossa concepção, esses discursos são frutos da rebeldia desses corpos, que se fizeram resistentes ao saber que os limitava e negava sua potência para a sexualidade.

Por essa transgressão e pela relação dicotômica entre o corpo normal e o anormal, consideramos o corpo com deficiência como um corpo sem órgãos. Essa discussão resulta dos trabalhos produzidos por Deleuze e Guattari (1996), que consideram o corpo sem órgãos não uma noção ou conceito, mas uma prática, um conjunto de práticas. É um corpo que foge aos padrões sociais de normalidade, um corpo que transgride e se reinventa pela criatividade, desejo e experiências além das construções sociais. Para os autores, esse corpo sem órgãos “faz passar intensidades, ele as produz e as distribui num *spatium* ele mesmo intensivo, não extensivo”. (1996, p. 13).

São essas intensidades que fazem do corpo com deficiência um corpo vibrátil, permeado pelo desejo e pela possibilidade de ser afetado em diferentes territorialidades, das quais interessa-nos aqui, as vibrações do corpo no que tange à sexualidade. Constitui-se sobre ela toda uma produção discursiva por meio de enunciados que se inserem como um nó em uma rede, imersos em condições históricas e perpassado por relações de poder-saber.

Como recorte desses discursos, destacamos os enunciados da campanha produzida pelo Centro de Promoção da Saúde – CEDAPS, por meio do *Projeto Caminhos da Inclusão*, realizado em parceria com o Interamericano sobre Deficiência e Desenvolvimento Inclusivo e com o apoio do Ministério da Saúde. Tem como objetivo contribuir para a atenção de efeitos relativos à deficiência em pessoas vivendo com HIV/AIDS e prevenção da DST/AIDS entre pessoas com deficiência. Assim, esse projeto está inserido no campo das ações afirmativas que marcam as políticas de inclusão do sujeito com deficiência. Apresentamos os enunciados discursivos constituídos pela materialidade dos cartões *Postais Jovens Surdos*:

Figura 1 – A pessoa surda faz sexo



A PESSOA SURDA FAZ SEXO!

INCLUSÃO, viva essa ideia!
A pessoa surda também ama, paquera, conversa, sente tesão...
A acessibilidade é fundamental!

#JovensSurdosNaLuta

Realização:  Parceiro:  Apoio:   

QR code and form fields.

Fonte: <http://cedaps.org.br/projetos/caminhos-da-inclusao>

Figura 2 – HIV se diz assim



HIV SE DIZ ASSIM:

PREVINA-SE!
O sexo sem camisinha é uma das principais causas de transmissão do HIV.
Use camisinha.

#JovensSurdosNaLuta

Realização:  Parceiro:  Apoio:   

QR code and form fields.

Fonte: <http://cedaps.org.br/projetos/caminhos-da-inclusao>

Figura 3 – Violência sexual



VIOLÊNCIA SEXUAL SE DIZ ASSIM:

A culpa NUNCA é da vítima!
Em casos de violência sexual, não se cale!
DENUNCIE 

#JovensSurdosNaLuta

Realização:  Parceiro:  Apoio:   

QR code and form fields.

Fonte: <http://cedaps.org.br/projetos/caminhos-da-inclusao>

Ao realizarmos uma leitura discursiva dos enunciados materializados nos cartões postais, nota-se como os sentidos, nesse discurso da inclusão, são construídos ligados às técnicas disciplinares e estratégias de biopolítica, as quais enfatizam o poder sobre a vida. Torna-se uma forma de gestão da sexualidade na deficiência, favorecendo o gerenciamento de programas de valorização da população com deficiência ao discursivizar temas voltados para as questões sexuais. Assim, a campanha mobilizada pelo projeto surge como uma estratégia de governamentalidade, como uma manobra do poder que constrói o sujeito circunstanciado na esfera de um saber que modifica o lugar a ele conferido na trama da história.

É a noção de acontecimento que contribui para a reflexão em torno desses enunciados. Conforme destaca Courtine (2013), a questão da emergência do corpo como objeto de discurso coloca um problema familiar ao estudo histórico dos saberes, pois no coração mesmo da repetição fatigante dos enunciados é preciso manter-se sensível à irrupção repentina de objetos discursivos inéditos.

Consideramos os enunciados desses cartões postais, na rede discursiva da regularidade e dispersão, já que eles retomam interdiscursivamente os discursos produzidos pelas campanhas governamentais. Tais campanhas enredam os sujeitos considerados normais, pela prevenção e controle de doenças sexualmente transmissíveis, de violência contra a mulher, dentre outras estratégias de governamentalidade, as quais colocam a população no alvo das relações de poder.

Promover essa gestão da vida, já era previsto no dispositivo da sexualidade, que tem o corpo como uma invenção teórica recente. O que muda é o efeito sobre o sujeito com deficiência que se inscreve nesse discurso novo que promove um efeito de sentido de inclusão na sexualidade. Há nesses enunciados o resgate da memória discursiva, que ressignifica dizeres de outros lugares, sobre os quais se edificou o sentido de que os sujeitos com deficiência são assexuados, não fazem sexo, ou são hipersexuados, não conseguem controlar seus impulsos e desejos.

Por isso, a figura 1, ao apresentar o enunciado verbal *a pessoa surda faz sexo!*, retoma esse sentido difundido socialmente, reatualizando essa memória de forma exclamativa e apelativa para que ocorra a inclusão desses sujeitos no campo da sexualidade, conclamando os jovens surdos a lutarem.

Esse efeito de sentido de luta, presente no enunciado verbal *Jovens Surdos na Luta*, apresenta-se como uma regularidade em todas as materialidades discursivas. Faz enredar os sujeitos surdos na esfera das relações de poder e saber que se apresentam como uma guerra pela inclusão na esfera da sexualidade. Esse sentido se materializa também, por meio do enunciado que apresenta a imagem dos quatro jovens que utilizam a Libras – Língua Brasileira de Sinais – como linguagem própria desses sujeitos, signos que enfatizam a deficiência e disciplina o olhar para o gesto das mãos.

Há dessa forma, o esforço em se governar a deficiência pela inclusão da sexualidade desses sujeitos, tendo em vista no verso do cartão postal, há a inscrição do acontecimento da inclusão por meio do enunciado verbal: *INCLUSÃO! Viva essa ideia! A pessoa surda também ama, paquera, conversa, sente tesão... A acessibilidade é fundamental!* O sentido se constrói, nesse enunciado, por meio da estratégia de governamentalidade mobilizada por meio da campanha que impele a sociedade a aceitar e promover a acessibilidade do sujeito surdo, pois ele também ama, paquera, sente tesão. A

palavra também marca por meio do seu aspecto gramatical o efeito de inclusão, como um elemento que congrega o que antes ficava de fora.

Desse modo, destacamos as palavras de Maia (2011) quando diz que a organização social é direcionada para pessoas sadias, favorecendo a crença em valores como saúde, eficiência e a beleza, em nossa cultura, pautados em modelos considerados absolutos, limitando a deficiência aos mitos e crenças sociais que são diretamente responsáveis pela percepção distorcida sobre ela. Nessa esfera está também a sexualidade que é socialmente construída, reforçando a visão desses mitos, tendo em vista que o modelo que predomina é o normativo, segregando outras possibilidades.

Entretanto, nessa era de fomento dos discursos da inclusão, não são apenas as campanhas que garantem o direito do sujeito com deficiência a entrar nas práticas de sexualidade. Esse é um feito do próprio corpo que se insubordina e torna-se vibrátil, ressignificando e reinterpretando seus territórios seguros em busca de novas vibrações e intensidades. Isso porque, pensamos com Guattari (1988), que o corpo é maquínico, movido por um inconsciente igualmente maquínico e social, que promove agenciamentos e desejos, recapitulando o corpo sem órgãos que antecede a naturalidade das coisas e dos afetos.

O que a instituição faz, via discurso, é tentar disciplinar os corpos e regulamentar as condutas, por meio de um poder sobre a vida, que busca preservá-la em nome da saúde e bem-estar social. É assim que o enunciado produzido na figura 2 constrói um efeito de sentido de higiene e busca pelo sexo seguro que conscientize o sujeito surdo sobre o uso do preservativo para evitar a contaminação do vírus HIV, transmissor da AIDS, doença sexualmente transmissível que já atinge uma parte da população dos sujeitos com deficiência.

A imagem da figura 2 apresenta também os jovens surdos expressando por meio da linguagem de sinais, a libras, o enunciado: *HIV se diz assim*, fortalecendo o poder disciplinar sobre o sujeito surdo que precisa ser docilizado e disciplinado para a prática do sexo seguro. Esse efeito de disciplinamento é reforçado pelo enunciado linguístico do verso do cartão postal: *PREVINA-SE! O sexo sem camisinha é uma das principais causas de transmissão do HIV. Use camisinha!* Os verbos prevenir e usar, em suas formas de imperativo, já indicam esse efeito de ordem, de comando a ser seguido, reforçado pela imagem ilustrativa da camisinha no lado direito do cartão postal.

Observa-se que o poder disciplinar enlaça as condutas através do discurso, individualizando e interpelando o sujeito pela ação gramatical que exprime a pessoa do tempo verbal – você. Há um direcionamento do discurso para o indivíduo com deficiência, determinando e orientando para a

prevenção e o uso da camisinha, considerada pelo saber da medicina como forma segura de evitar a contaminação pelo HIV. Essa ação disciplinar não se dá sem o fortalecimento da gestão da população que legitima a regulamentação da sexualidade na deficiência por meio das instituições listadas na parte inferior da materialidade discursiva.

São essas instituições, que tem o apoio do Ministério da Saúde, o qual representa a ação do Estado, que fomentam a campanha como uma estratégia de governamentalidade. Dessa forma, o discurso produzido nessas materialidades espalha a ação das instituições e seus mecanismos de poder, por meio dos dispositivos de segurança, notados pela tentativa de garantir a prevenção da AIDS, mediada pelo controle do sexo seguro.

Ainda sobre esse dispositivo de segurança que engendra a governamentalidade na materialidade discursiva em análise, destacamos a figura 3 que busca conscientizar o sujeito mulher com deficiência para a denúncia sofrida por violência sexual. A regularidade discursiva aponta o enunciado verbal – *Violência sexual se diz assim* – seguido da imagem das mulheres ensinando como se diz na linguagem de sinais. Essa simbiose do enunciado reitera seu caráter linguístico e histórico, não sendo concebido apenas como uma frase ou proposição, mas inserido na função enunciativa, que implica um sujeito, um campo associado, uma rede e uma materialidade para se constituir, conforme Foucault (2007).

Nessa escavação arqueológica sobressai a relação do dizer nessa formação discursiva, com outras formulações produzidas em outros campos discursivos, as quais possibilita discutir a emergência das formulações em seus pontos de deslocamentos. Essa forma de análise visa a “reconstrução histórica das formações discursivas, e a partir delas somente, que se deixam descobrir estas ‘formas indefinidamente iteráveis’ que são os enunciados”. (COURTINE, 2013, p. 22). É assim que essa materialidade da figura 3 comporta um trajeto de leitura que retoma outras campanhas produzidas para combater a violência contra as mulheres.

Na esteira da produção de sentido, percebe-se como a gestão da sexualidade nesse discurso, faz ecoar toda a memória discursiva da história das mulheres, marcada pelo estigma da violência. Por isso, a discursividade da figura 3 enfoca a violência sexual que é sofrida também pelo sujeito mulher com deficiência. No verso do cartão postal está o enunciado verbal: *A culpa NUNCA é da vítima! Em casos de violência sexual, não se cale, DENUNCIE!*

É esse jogo de sentido materializado pela historicidade do enunciado que faz vigorar a regularidade com tantas outras campanhas sobre a violência contra a mulher. A singularidade está na produção de sentido que se constrói pela imagem das jovens falando em Libras. A fala não é uma

produção sonora do código verbal, mas a sua realização no nível da semântica do corpo, que se apresenta como maquínico e faz reverberar outras formulações que são construídas sobre violência sexual.

Assim, há o efeito de sentido de denúncia, por meio do jogo linguístico do enunciado *não se cale, DENUNCIE!*, que se constitui nas movências da língua como expressão do corpo que fala pelo gesto das mãos. Essa forma sígnica constitui uma dualidade na produção do discurso, pois a tortura e a agressão física só se efetivam nas marcas do corpo, que em muitas vezes, precisa de um exame de corpo de delito para se comprovar. Neste caso, a denúncia não precisa dessa marcação, está além do nível do corpo, manifestas nas instituições, nas leis e nessas estratégias de governamentalidade que se formam como tábua de salvação e de governo dos sujeitos, construindo modos de subjetivação além do estranhamento e da baliza das condutas.

Considerações finais

“O corpo humano era, e permanece para nós, coberto de signos, mesmo se a natureza destes, o olhar que os decifra, a posição de quem os interpreta e a intensão de quem os exprime se modificam historicamente”. (COURTINE, 2013, p. 78). É assim que se definem as estratégias de governamentalidade sobre o sujeito com deficiência, materializadas nos enunciados em análise.

Pelo olhar da labuta das relações de poder escondem-se as formas de conduzir o corpo social, gerindo a vida por dispositivos de segurança que se estabelecem por meio das campanhas de prevenção a doença e a violência sexual. É nessa esfera discursiva que a sexualidade do sujeito com deficiência é gerida e orientada para a promoção do bem-estar e do sexo seguro.

Sendo oportuno revelar que essa rede discursiva só se forma pela vibração do corpo que se antecede a quaisquer mecanismos de controle, marcando o sujeito como aquele que se constitui na busca por novos territórios e novas formas de prazer. Assim, destaca-se o sujeito com deficiência pela intrepidez em se reinventar e construir a subjetividade na verdade do seu corpo sem órgãos.

Desse modo, não é desprovido de sentido que a cor vermelha e a azul predominam na produção discursiva dos cartões postais. Elas remetem às cores do sangue venoso e arterial bombeados no coração, apresentados em várias ilustrações do saber da medicina, principalmente em livros de anatomia e livros didáticos escolares. Isso enfatiza que o enunciado discursivo sempre está em relação a outros dizeres que são históricos e sociais.

Esse discurso da sexualidade na deficiência estimula técnicas de si como práticas que constroem modos de subjetivação que são ensinados, elaborados e aplicados aos sujeitos para promover a gestão da própria vida sexual.

Referências

- COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. 28 de novembro de 1947 – como criar para si um corpo sem órgãos. In: **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: **Ditos e Escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.
- FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: **Ditos e Escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade do saber**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do Discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, M. R. V. CRUVINEL, M. F. & KHALIL, M. G. (org). **Análise do Discurso: entornos do sentido**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2001.
- GUATTARI, Félix. **O inconsciente maquínico: ensaios de esquizo-análise**. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Inclusão e sexualidade: na voz de pessoas com deficiência física**. Curitiba: Juruá, 2011, p.186.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.
- Projeto Caminhos da Inclusão. Disponível em: <http://cedaps.org.br/projetos/caminhos-da-inclusao/> acesso em: 02 de setembro de 2017.

A POLÊMICA DA VERDADE NA PRODUÇÃO DO DISCURSO DO MEDO: O LUGAR DE PARRESIA *DE DONALD TRUMP*

Antonio Genário Pinheiro dos Santos

Na medida em que a linguagem e o cuspe vem da mesma fonte, a boca concentra em si o princípio de inversão que precipita o incessante trabalho das contradições entre o ideal e o abjeto.
Eliane Roberto Moraes (*O corpo impossível*, 2012)

Considerações iniciais

Discutir a produção da verdade na égide das relações sociais exige considerar o espaço de polemização, de agenciamento de subjetividade e de marcação de si nas condições históricas a partir das quais regimes de veridicção acentuam e fundamentam o que se apresenta como verdadeiro, aquilo que se pretende crível, dadas as conjunturas social, histórica, econômica, cultural de produção. Na política, a constituição da verdade, e mais especificamente a condução dela, tem, nos dias de hoje, sinalizado para o declive ético-moral das relações que se edificam não só no plano deliberativo da instituição governamental, mas, sobretudo, na cotidianidade da vida do sujeito comum.

Ao evidenciar as marcas de uma subjetividade em sua constituição, a verdade se apresenta, nesse cenário, como objeto ligado ao antagonismo e como produção discursiva inscrita em trajetos de historicidade e de memória. Atrelada à elaboradas estratégias de condução do dizer e da visibilidade, sua mobilidade aponta, sobretudo, para a polêmica do *franco-falar* e para os perigos do tudo-dizer, oportunizando discursividades que, por sua vez, provocam efeitos de medo, antagonismo e polemização.

Assim, no cerne da proficuidade da leitura discursiva, buscamos neste estudo¹ considerar a discursividade e o efeito de evidência mobilizados quando do acontecimento do pleito político-eleitoral norte-americano de 2016, para discutir a operação de subjetivação e de parresia nele

¹ Este estudo está ligado a uma investigação mais ampla desenvolvida em nível de pós-doutoramento, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/PPGL, a qual se volta para produção discursiva da verdade e a constituição dos efeitos de parresia na fala política. Objeto de participação no VIII SEAD/UFPE – O político na Análise do Discurso: contradição, silenciamentos e resistências.

materializados. Trata-se de se problematizar, na perspectiva do questionamento, a discursivização de um discurso que se pretende verdadeiro, isto é, ligado à produção da verdade no bojo da especulação, da polêmica e do medo.

Ancorada nas contribuições de Michel Pêcheux acerca do discurso e de seu acontecimento, e na articulação com os pressupostos de Michel Foucault no que tange à subjetividade, verdade e parresia, nossa proposta enfatiza o imbricamento de forças e de relações de poder, que se efetivam no cerne da política e da história. O objetivo aqui perseguido é, então, o de se analisar os efeitos de sentido oportunizados quando da visibilidade midiática atribuída às afirmações do republicano Donald Trump, considerando o lugar de subjetivação e de parresia ocupado pelo então candidato durante a corrida de sucessão presidencial.

Tais afirmações, que circularam em diferentes veículos midiáticos, transvestidas em matéria fundante de promessas de campanha e fomentadoras de um projeto de governo, foram trazidas no escopo dos efeitos de ruptura e ameaça de uma liderança político-governamental. Liderança essa discutida internacionalmente como sendo de aventura e marcada pela tendenciosidade extremista e pelo envolvimento empírico-partidário do agora presidente norte-americano.

As afirmações foram feitas pelo agora presidente estadunidense não apenas durante a campanha eleitoral, mas em anos anteriores ao pleito. Trazidas ao público tanto através de instrumentos ou agenda oficiais – discursos em presença e notas à imprensa – como em espaço cotidianos ou particulares – falas breves em cerimônias e eventos ou *posts* em redes sociais – foram elas, assim, discursiva e estrategicamente operadas pela mídia de modo a enxertar a disputa política, convocando o cidadão comum e a comunidade internacional, a uma posição no jogo da polêmica, do descrédito e da revolta.

Para essa discussão, nos referenciamos, dentre as muitas citações² do republicano, nas que estão a seguir:

Donald J. Trump está defendendo uma paralisação completa e total da entrada de muçumanos nos Estados Unidos até que os nossos representantes possam descobrir o que, afinal, está acontecendo³.

² Transcritas no corpo do texto como resultado de tradução livre, todas as afirmações de Donald Trump são aqui apresentadas, por opção metodológica e na tentativa de situar o leitor, em sua versão em língua estrangeira.

³ Donald J. Trump is calling for a complete and total shutdown of Muslims entering the United States until our country's representatives can figure out what the hell is going on.

Eu acho que pedir desculpas é uma grande coisa, mas só se você estiver errado. Eu pedirei desculpas um dia, num futuro otimistamente distante, se eu estiver errado⁴.

Eu construirei um muro – e ninguém constrói muros melhor do que eu, acreditem em mim – e eu os construirei de forma muito econômica e barata. Eu construirei um grande muro na fronteira sul e farei com que o México pague por ele [pela construção]. Gravem minhas palavras⁵.

O conceito de aquecimento global foi criado pelos e para os chineses no sentido de tornar a produção manufatureira americana menos competitiva⁶.

Está muito frio lá fora, estão dizendo que se trata de uma grande geada, muito longe do normal. Então, deveríamos usar uma boa dose de aquecimento global⁷.

Eu acho que a única diferença entre mim e os outros candidatos é que eu sou mais honesto e as minhas mulheres são mais bonitas⁸.

É como no golfe. Muitas pessoas – eu não quero que isso pareça trivial – mas muitas pessoas estão mudando para esses tacos um tanto grandes, bem desagradáveis. É estranho. Você vê esses grandes jogadores com esses tacos realmente grandes, mas eles não podem mais encaixar três pontos. E eu odeio isso. Eu sou um tradicionalista. Tenho muitos grandes amigos que se dizem gays, mas eu sou um tradicionalista⁹.

Aqui considerados em sua imersão discursiva, os efeitos de sentido alcançados a partir das afirmações acima são aqui discutidos no tocante às repercussões e consequências de uma liderança republicana. Liderança essa, personificada na figura do presidente Trump, em relação à posição de antagonismo e de hostilidade de seu governo frente às exigências de gestão e

⁴ I think apologizing's a great thing, but you have to be wrong. I will absolutely apologize sometime in the hopefully distant future, if I'm ever wrong.

⁵ I will build a great wall - and nobody builds walls better than me, believe me - and I'll build them very inexpensively. I will build a great, great wall on our southern border, and I will make Mexico pay for that wall. Mark my words.

⁶ The concept of global warming was created by and for the Chinese in order to make U.S. manufacturing non-competitive.

⁷ It's really cold outside, they are calling it a major freeze, weeks ahead of normal. Man, we could use a big fat dose of global warming!

⁸ I think the only difference between me and the other candidates is that I'm more honest and my women are more beautiful.

⁹ It's like golf. A lot of people – I don't want to sound trivial – but a lot of people are switching to these really long putters, very unattractive. It's weird. You see these great players with these really long putters, because they can't sink three-footers anymore. And, I hate it. I am a traditionalist. I have so many fabulous friends who happen to be gay, but I am a traditionalist.

aos anseios de representação – econômico-financeira, política, cultural, bélica, e de diplomacia – da comunidade internacional.

Assim sendo, ao tocarem em questões centrais que atualmente se apresentam como as principais matrizes de discussão governamental, as afirmações de Donald Trump revelam, a partir da operação de visibilidade midiática na qual são exploradas e tangenciadas para produzirem determinados efeitos de sentido, a disparidade em relação ao que se espera de um presidente norte-americano, frente às demandas de gestão pública do tempo presente. Tem-se, nessas condições, a produção do discurso do medo que passa a ser mobilizado na esteira da amplificação dos efeitos de alarde e de retrocesso na e pela comunidade política internacional.

Esse percurso de sentido pode ser alcançado quer seja pela pretenciosa medida de contenção da imigração ilegal com a proposta da construção de um muro na fronteira (*Eu construirei um grande muro na fronteira sul e farei com que o México pague por ele [pela construção]. Gravem minhas palavras*), quer seja pelo efeito de extremismo e envolvimento empírico na lida com questões exponenciais, ligadas à discussão sobre gênero (*Eu sou um tradicionalista. Tenho muitos grandes amigos que se dizem gays, mas eu sou um tradicionalista*), raça (*Donald J. Trump está defendendo uma paralisação completa e total da entrada de muçumanos nos Estados Unidos*), e acordos internacionais (*O conceito de aquecimento global foi criado [...] no sentido de tornar a produção manufatureira americana menos competitiva*) – além daquelas reveladoras de suas preferências pessoais e de seu estilo de vida (*eu sou mais honesto e as minhas mulheres são mais bonitas*).

Em função dessas operações de sentido, é possível explorar o espaço de discursividade e de memória oportunizado na conjuntura do acontecimento discursivo e que enxerta, portanto, a eleição presidencial norte-americana com dizibilidades que diabolizam a figura do candidato Donald Trump.

Sua subjetividade passa a ser produzida no escopo da comparação da figura e dos feitos de seu antecessor, que não se apresenta como qualquer um, mas como democrata, negro, premiado como Nobel da paz e responsável por inúmeras iniciativas ligadas à atenção aos imigrantes, às minorias e ao combate diplomático de questões como o armamento nuclear e o terrorismo.

Da polemização da verdade à produção do discurso do medo

Nesse percurso, o gesto de leitura discursiva exige atenção às estratégias, às séries, aos mecanismos que balizam um jogo em torno da verdade, provocando um movimento de olhar não só a formulação, mas,

sobretudo, a circulação e a colocação das dizibilidades midiáticas em determinadas condições de emergência do discurso. Desse modo, consideramos que “Explicitar um discurso, uma prática discursiva, consistirá em interpretar o que as pessoas faziam ou diziam, em compreender o que supõem seus gestos, suas palavras, suas instituições, coisa que fazíamos a cada minuto: nós nos compreendemos entre nós” (VEYNE, 2011, p. 26).

Trata-se de desbançar as ideias gerais, o ceticismo, priorizando a elucidação do sentido a partir de uma hermenêutica capaz de provocar o deslize, a ruptura e desnaturalizar as práticas cotidianas. É a partir disso que passamos a precisar aqui as colocações de Michel Pêcheux ao mostrar que a relação que liga as significações de um dizer às suas condições de possibilidade, de efetividade do sentido, não é absolutamente secundária, mas, válida e inerentemente constitutiva das próprias significações (PÊCHEUX, 2011).

Procurando, então, discutir o trajeto de polemização das muitas afirmações de Donald Trump – tendo sido elas conduzidas com relação à política, à vida social do republicano, à economia e à comunidade internacional – nos ancoramos na proposta pecheutiana de se considerar a relação do dizer com seu exterior específico, atentando, dessa forma, para o papel da alteridade discursiva e do discurso relatado que, por sua vez, inscrevem, afronta, marcam, conduzem e determinam a possibilidade do sentido ser sempre outro, mas nunca qualquer um.

Por outro lado, atentamos não só para os esquecimentos do sujeito do discurso no que se refere à sua ilusão de controle do que diz e dos efeitos dele advindos, mas também para o batimento de saber-poder cuja produtividade, na perspectiva foucaultiana, aponta para os modos pelos quais os sujeitos, ao perseguirem a verdade e a ocupação dos lugares de legitimidade por ela instituídos, se constituem em relação a si mesmos e aos outros.

No que tange à produção do discurso do medo, é importante considerar que sua proficuidade sempre determina lugares capazes de instaurar os processos de subordinação de sujeitos. Na égide do governo e no espaço da validade do que se apresenta como verdadeiro, há sempre mecanismos funcionando para a manutenção da ordem e para o silenciamento das resistências. A partir disso é que propomos, nessa discussão, considerar a política como fato de discurso e como objeto de historicidade, isto é, como espaço de acontecimento discursivo que oportuniza a multiplicidade de efeitos de implícitos, veiculados na relação de interdiscursividade.

Nessa direção de leitura, ao tratarmos os discursos e os sujeitos como balizadores e constituintes da discursividade, priorizamos o sentido

como força que surge do imbricamento dos elementos do acontecimento com as tomadas de posição daqueles sujeitos marcadamente inscritos no interior do acontecimento. É nesse ponto que se tem a memória como elemento constitutivamente operacional. Ela se apresenta como “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização...um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÉCHEUX, 2010, p.56).

A memória se apresenta, então, como expoente de uma retomada a um outro sempre possível e sempre posto em relação, a partir do qual podemos enxergar um jogo de forças, um jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento discursivo.

Um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como “boa-forma”, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo. Mas também, ao contrário, o jogo de força de uma “desregulação” que vem perturbar a rede dos “implícitos” (PÉCHEUX, 2010, p. 53).

É importante atentar para esse efeito de integração do acontecimento, priorizando a leitura das estratégias e das operações a partir das quais o sujeito se confronta com a verdade, debruçando-se sobre ela ao mesmo tempo em que se empenha no cuidado de si. A questão da parresia como estratégia ligada a um discurso de veridicção e se apresenta, nessas condições, como exponencial, haja vista indicar os regimes – de saber e de poder – pelos quais a verdade é trabalhada, apresentada, conduzida, aceita ou, ainda, transformada em objeto de resistência. A verdade, segundo Foucault (2009, p. 12), não podendo ser concebida fora do poder ou sem poder,

[...] é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Após discutir sobre a ordem do discurso, provocando sua produção como objeto de controle, de cerceamento, de validação institucional, de distribuição e organização na esteira da legitimação e do controle, Michel Foucault, nos conduz ao patamar da subjetividade, isto é, da constituição do sujeito a partir da sua coragem da verdade e, portanto, de sua

inscrição parresiástica. O conceito de parresia se apresenta como oportuno na medida em que, não se constituindo apenas como efeito do *tudo-dizer*, sinaliza a operação do *franco-falar*, do *falar francamente*.

Mobilizamos tal conceito a partir da liberdade, da abertura inculcada ao sujeito para dizer o que se tem para ser dito, da forma que se quer dizer, quando se tem o desejo de dizer e segundo que elementos se crê serem necessários para tanto. Vale ressaltar aqui que, na parresia, não se se depara com o estatuto social, institucional do sujeito, mas se encontra sua coragem de dizer a verdade. “Só há parresia quando há liberdade na enunciação da verdade, liberdade do ato pelo qual o sujeito que fala se liga ao enunciado e à enunciação da verdade” (FOUCAULT, 2013, p. 63).

Parresia, verdade e subjetividade constituem uma relação de batimento e, ao mesmo tempo, de diálogo, pois denunciam a inscrição discursiva das *coisas-a-saber*, submetendo-as a condições de emergência determinadas. A parresia coloca a condução do dizer, isto é, o discurso verdadeiro, na esteira do que se apresenta como regime de veridicção, constituindo-se como produto ligado à escolha, à decisão, à atitude de quem fala. É nessa medida que se observa o efeito de legitimidade – e de vinculação à verdade – das afirmações de Donald Trump, haja vista o batimento de posições contrárias, mas com justificação empírica, científica, social, política e cultural que elas oportunizam quando da sua defesa, referência ou citação direta pelo republicano.

Nesse trajeto, importando-nos com os processos de subjetivação que podem ser vislumbrados no cerne da atividade política, observamos, a partir do conceito foucaultiano de parresia, uma direção para a performatividade de um sujeito – mas não do sentido – imbricado em determinadas condições sociais e históricas que, neste caso, são caracterizadas em função do cenário de crise diplomática e a guerra contra o terror, da possibilidade de um empresário do ramo da construção civil, sem histórico de ativismo político, suceder o governo de quase uma década de administração democrata em solo norte-americano, das possíveis deliberações de um presidente que assume a posição de extremista, em face de questões capitais: aquecimento global, manutenção de acordos internacionais, produção de armas nucleares.

É a partir disso que devemos atentar para os regimes de veridicção que determinam, pela operação de memória, o que é legítimo, o que deve ser mobilizado sob o crivo do verdadeiro, do racional e do socialmente aceito, aquilo que assegura e é garantidor do equilíbrio de uma ordem social comum, estendendo o olhar para um sujeito que ocupa um lugar discursivo constituído na zona do medo, da polêmica e do antagonismo.

Parresia, subjetividade e o lugar discursivo de *Donald Trump*

Discutir a inscrição parresiástica das dizibilidades mobilizadas no discurso de *Donald Trump* notando as operações que determinam a subjetivação do presidente, exige se pensar as posições-sujeito que lhe são atribuídas no plano dos efeitos de sentido. É observar, portanto, os modos pelos quais os regimes de dizer e a visibilidade midiática funcionam para discursivizar o acontecimento da eleição presidencial e subjetivar o republicano, a quem se reserva discursivamente a posição-sujeito de primo guardião do direito, da ordem e da soberania nacional, mas que se marcando no terreno da contrariedade, tem a coragem de dizer e apresentar o que se constitui, segundo sua posição, como verdadeiro, incitando, em contrapartida, o medo, a polêmica e a especulação.

Conforme se observa nas afirmações apresentadas anteriormente, o efeito de choque toma evidência na medida em que questões como racismo, gênero, separatismo diplomático e a lida com a problemática do aquecimento global são abordadas pelo candidato no trajeto do *franco-falar*. Nas condições em que é enunciado, tal discurso se apresenta com marcação de legitimidade haja vista sua vinculação à determinados regimes de veridicção.

É o que pode ser mobilizado, por exemplo, no que se refere ao aquecimento global quando, sob o recurso da fala irônica, *Donald Trump* põe em zona de tensão o confronto entre os aquecimentistas – defensores da tese de que o aquecimento global é a causa primeira das mudanças climáticas e da ameaça à vida humana e animal no planeta – e os teóricos do negacionismo – que leem os esforços da comunidade política para a descarbonização do meio ambiente como ato de fé e como estratégia de mascaramento das reais necessidades da vida social no mundo, tais como: saneamento básico, educação de qualidade e para todos, assistência à saúde e redistribuição de renda com a participação política das classes menos favorecidas .

De modo semelhante, podem ser relacionados aqui as diferentes vertentes e posições sempre tensionadas e polarizadoras no que se refere, ainda, à discussão sobre gênero, sobre a laicidade do Estado de governo, sobre a preservação da soberania nacional e enfretamento do terror. Há, no espaço de apreciação e deliberação acerca dessas questões no âmbito da gestão pública, regimes de veridicção voltados à justificação, fomento ou defesa de tais posições.

Regimes esses fundamentados em construções históricas que, ainda que ligadas à matriz do conservadorismo, do preconceito e do descrédito, constroem efeitos de sentido de legitimidade institucional, haja vista sua materialização está atrelada a decretos, normas, diretrizes e projetos

associados à sua oferta ou contenção. Esse efeito é percebido, por exemplo, ao observamos a discursividade das afirmações do sujeito-candidato, em torno da polêmica sobre a entrada de imigrantes muçumanos no país, quando se considera a amostragem estatística segundo a qual se vislumbra a crescente porcentagem no número de atentados terroristas planejados, executados ou de autoria reivindicada ou assumida por cidadãos convertidos ao islamismo ou de origem muçumana.

Nos textos *A Hermenêutica do sujeito* – nas aulas de 3 de fevereiro e de 10 de março de 1982 – *O governo de si e dos outros* – nas aulas de 19 e 26 de janeiro e de 2 e 9 de fevereiro de 1983 – e *Subjetividade e verdade*, Michel Foucault problematiza a questão da parresia como espectro da ação do governo de si e dos outros, apontando para a relação de linearidade entre dizer o que se pensa e pensar o que se diz. Operação esta que apresenta o *falar francamente* como condição primeira para o sujeito constituir-se em relação a si mesmo. Nesse sentido, a tarefa é a de relacionar a atitude moral e o procedimento técnico, inerentes à condução do discurso verdadeiro.

O sujeito precisa, nessas condições, constituir-se como sujeito de soberania sobre si mesmo e sujeito de veridicção de si para si. Nas palavras de Foucault (2010a, p. 343), na parresia só pode haver verdade, já que:

Onde não houver verdade não há franco-falar. A parresia é a transmissão nua, por assim dizer, da própria verdade. A parresia assegura da maneira mais direta essa parádoxis, esse trânsito do discurso verdadeiro de quem já o possui para quem deve recebê-lo. Ela é o instrumento dessa transmissão que tão somente faz atuar, em toda a sua força despojada, sem ornamento, a verdade do discurso verdadeiro.

É, portanto, a partir do conceito de parresia que se pode discutir sobre a polemização da verdade e sobre o efeito de medo no discurso republicano, haja vista que a operação do sujeito que enuncia não se refere à luta pelos fundamentos da isonomia (todos são iguais perante a lei) ou da isegoria (igualdade de direito do uso da palavra), tão advogadamente inerentes à práxis política, mas ao efeito de risco que o dizer a verdade abre para o sujeito-locutor. Trata-se de “um dizer-a-verdade irruptivo, um dizer-a-verdade que fratura e que abre o risco: possibilidade, campo de perigos, ou em todo caso eventualidade não determinada” (FOUCAULT, 2013, p. 61).

Não obstante, o sujeito parresiástico estabelece, ao mobilizar o dito, o discurso verdadeiro, uma conexão discursiva com a verdade, a partir de dois níveis complementares: o nível da enunciação da verdade (ele diz a coisa e ponto final) e o nível da enunciação (o sujeito que enuncia é aquele mesmo que pensa, que estima, que considera efetivamente e que, por fim, autentica a verdade que ele mesmo mobiliza). Tal operação caracteriza o nosso olhar, nesse estudo, para a inscrição parresiástica do sujeito político,

haja vista o desdobramento do enunciado da verdade pelo enunciado da verdade.

Percebemos, portanto, nas afirmações de Trump a performatividade de um sujeito atrelado a uma posição de verdade, mobilizando, de um lado, um lugar de discursividade a partir de um determinado discurso de veridicção e, de outro, o sonho do dizer sem falta que busca apagar o silêncio do não dizer (AUTHIER-REVUZ, 2014). A posição-sujeito ocupada discursivamente por Trump implica-o em um processo de subjetivação estritamente alicerçado na técnica do *falar francamente*.

Nessas condições, podemos mencionar que as afirmações de Trump – pronunciamentos durante o período de campanha, declarações em suas redes sociais e até falas ao público em situações presenciais – são trazidas à visibilidade como elementos de antagonismo, aversão e ameaça à estabilidade da ordem social vigente, especialmente no que diz respeito aquilo que, nos dias atuais, se espera de um presidente norte-americano. Disso, o efeito que prevalece é o da agonia de um medo que perdura a incerteza na economia, na tomada de decisões políticas e na gestão da vida no planeta.

Da visibilidade explorada a partir de tais afirmações, há que se considerar, ainda, e a partir da profusão do efeito de medo, a repulsa em relação à candidatura republicana em 2016. No nosso trajeto de leitura, entendemos que tal efeito está atrelado à estratégia de categorização da figura de Trump – assim como de seu discurso e de sua liderança política – no espaço da não racionalização do comportamento.

Assim, perpassada pela conotação do antagonismo, da contrariedade e, principalmente do perigo – não restrito aos americanos, mas extensivamente associado a toda comunidade global – sua conduta é discutida na égide da negatividade, já que não se pode perceber, em seu dizer, marcas de uma negociação cotidiana dos enunciados e enunciadore (AUTHIER-REVUZ, 2014). No cerne de sua inscrição enquanto acontecimento discursivo, a corrida de sucessão presidencial norte-americana, em 2016, é operada estrategicamente no alcance da visibilidade midiática e, no espaço central de evidência, o candidato republicano tem sua marcação de si no escopo de uma subjetividade ligada à revelia e ao extremismo.

Nessas condições, em suma, perpetra-se um trajeto de leitura seletiva que, no plano da discursividade e da proficuidade dos efeitos de sentido, enxerta a disputa política pela personificação do medo e da contradição, associando a posição-sujeito ocupada por Donald Trump à

ameaça à manutenção da ordem social comum e ao equilíbrio das relações internacionais.

Considerações finais

Considerando a produção e a oferta do discurso verdadeiro na política, nosso gesto de leitura discursiva apontou para a operação de sentido em torno do antagonismo de forças políticas e para o batimento de relações de poder em torno da verdade. Nessas condições de emergência do discurso, encontramos a possibilidade de se problematizar a ocupação de posições-sujeito à luz dos efeitos de parresia e de subjetividade. Tal operação nos permitiu discutir os modos e os trajetos de sentido a partir dos quais se operou a subjetivação de Donald Trump, haja vista as condições de emergência no dizer no cerne do acontecimento da eleição presidencial nos Estados Unidos, em 2016.

A incursão de interpretação acerca do acontecimento discursivo, da subjetividade, da verdade e da parresia representou, nessa conjuntura de problematização, um gesto de leitura dos efeitos explorados estrategicamente pela mídia quando da operação de evidência atribuída ao então candidato republicano. Assim, podemos trazer que o real é, portanto, um efeito, um efeito do dizer em determinadas condições históricas e sociais.

No caso da política, os movimentos de um sujeito que oportuniza a produção de discursividade sobre si e sobre o outro, materializam, no escopo da gestão governamental e da administração pública, a construção de uma realidade e esta, por sua vez, será sempre uma construção pulverizada, um espaço de furos. Desse modo não se tem a totalidade das coisas, mas um efeito dela.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). [et al.]. **Gestos de leitura: da história no discurso**. 4 ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder: Organização e tradução de Roberto Machado**. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. 3ª ed. Tradução de Márcio A. Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **O governo de si e dos outros**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

- _____. **Subjetividade e verdade.** Tradução de Rosemary C. Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.
- MORAES, Eliane Roberto. **O corpo impossível:** a decomposição da figura humana de Lautréamont a Bataille. São Paulo: Iluminuras, 2012.
- PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre. et al (Orgs.). **Papel da memória.** Tradução de José H. Nunes. Campinas: Pontes, 2010.
- _____. Língua, Linguagens, discurso. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (Orgs.) **Legados de Michel Pêcheux :** inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011.
- VEYNE, Paul. **Foucault:** seu pensamento, sua pessoa. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CAUTELA NA TRAVESSIA E BOAS MEMÓRIAS NA BAGAGEM: ITINERÁRIOS DA ESCRITA DE SI NUM PERFIL DE VIAGENS DO *INSTAGRAM*

Francisco Vieira da Silva
Claudemir Sousa

Creio que isto não deve ser esquecido. Fazer da própria vida objeto de uma *tékne*, portanto, fazer da própria vida uma obra — obra que (como deve ser tudo o que é produzido por uma boa *tékne*, uma *tékne* razoável) seja bela e boa — implica necessariamente a liberdade e a escolha daquele que utiliza sua *tékne* (FOUCAULT, 2006, p.513).

- Quer viajar por um ano?
- Toda a minha enorme sede de viver desapareceu. Quero ir para algum lugar e me maravilhar (Falas do filme Comer, Rezar e Amar, 2010).

Considerações Iniciais

Considerando que as redes de interconexão social exercem hoje uma função nuclear nos modos por meio dos quais os sujeitos são dados a ver no espaço digital, este artigo lança um olhar específico sobre um perfil do *Instagram* (@viajologoexisto), dedicado exclusivamente ao relato das viagens realizadas pelo casal Spencer, o qual desde 2013 viaja ininterruptamente por várias partes do mundo. Além do perfil na rede social antes citada, o casal possui um canal no Youtube¹ e um *site* próprio², em que posta notícias sobre as viagens, faz propagandas de livros e de guias, escritos pelos dois, além de dar dicas de destinos que consideram importantes e atrativos. Vê-se, pois, que as diferentes estratégias utilizadas pelo casal na construção de uma identidade de sujeito viajante espriam-se pela multiplicidade de plataformas midiáticas da rede digital.

Nesse sentido, levarmos em conta as mutações no suporte que gerencia a emergência dos relatos de si, uma vez que o diário de viagem e, como corolário, o *blog* de viagem abre espaço para a postagem do *Instagram*

¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6bvOKCfBboo>>. Acesso em: 08. jul. 2017.

² Disponível em: <http://www.viajologoexisto.com.br/>>. Acesso em: 08. jul. 2017.

que parece cumprir uma função similar. Conforme Miller (2012), o termo *weblog* condensa a ideia de *log*, termo que significa diário de bordo, necessário, do ponto de vista técnico-operacional, para a navegação marítima e área. Antes de se constituir como um gênero confessional, eivado pela ótica individual, o *weblog* referia-se, necessariamente, a dados do servidor. Nos termos de Miller (2012, p.79): “A cronologia marcada e a regularidade da atualização — características obrigatórias do *log* foram legadas aos *blogs*, juntamente com a implicação de que o gênero é o registro de uma jornada cujos detalhes podem ser importantes para outros”.

Já o *Instagram*, ao potencializar a visibilidade do sujeito no espaço virtual, recrudescer ainda mais o efeito sensacional dos dizeres do sujeito viajante, tendo em vista a interface do verbal com a imagem (fotografia) e a interatividade maior com os demais sujeitos da rede, por meio das ferramentas de que o aplicativo dispõe como curtir e comentar. Noutros termos, os relatos de viagem presentes neste espaço atrelam-se ao capital cultural do *Instagram*, o qual incita o sujeito a mostrar-se de todas as formas, notadamente numa situação de viagem, em que se supõem efeitos de liberdade, de coragem e de evanescência. A acentuada publicação e a circulação desses relatos, por meio do alto número de seguidores, podem alçar os sujeitos comuns ao posto de *digital influencers* – função essencial para a consagração do império do consumo (LIPOVESTKY, 2010) no âmbito do mercado turístico.

Levando em conta nossas questões, nosso interesse, nos limites deste texto, é analisar as configurações da escrita de si em postagens do perfil @viajologoexisto, no intuito de investigar os modos por meio dos quais o sujeito que viaja relaciona-se consigo mesmo e com os outros, levando em conta o fato de a escrita, no entendimento de Foucault (2006), ser uma tecnologia que possibilita ao sujeito aceder a uma dada verdade, levando-o a um conhecimento de si, através do qual ele exerce um trabalho sobre si mesmo. Para tanto, estudaremos quatro postagens presentes no *Instagram* do casal Spencer, as quais são marcadas pelo que eles denominam, de “Reflexões da estrada”, cujos dizeres encontram-se marcados por um tom confessional, a partir do qual se antevê uma aprendizagem do sujeito no contexto da viagem, de modo a produzir modos de subjetivação para essa posição que enuncia por meio da escrita de si.

O aparato teórico que conduzirá nossas análises provém das reflexões de Foucault (1992; 1998; 2005; 2006) a respeito da escrita de si e dos modos de constituição do sujeito na relação consigo mesmo e com o outro. Assim, nas teorizações foucaultianas, a escrita é concebida como uma técnica através da qual o sujeito pode exercer um trabalho ético e estético sobre si mesmo. Ao estudar textos de pensadores antigos, Foucault (1992) entende que não se pode aprender a arte de viver, a *tekne tou bion*, sem uma

askesis, entendida como uma espécie de treinamento e de adestramento de si. Nesse sentido, a escrita contribui sobremaneira para esse exercício de si, na medida em que “é escrevendo que assimilamos a própria coisa na qual se pensa. Nós a ajudamos a implantar-se na alma, a implantar-se no corpo, a tornar-se como uma espécie de hábito, ou em todo de caso de virtualidade física” (FOUCAULT, 2006). Tendo essas concepções como eixo norteador, gostaríamos de pensar as configurações contemporâneas da escrita de si, cujos resquícios podemos encontrar nas práticas de escrita dispersas ao longo da história, as quais estiveram a serviço da reflexão individual e do componente subjetivo.

Este texto está dividido em duas partes, além desta introdução e das considerações finais, quais sejam: a seção seguinte, cujo foco incide sobre uma discussão em torno da escrita de si, considerando os pressupostos teóricos de Foucault; posteriormente, tem-se um tópico que contemplará a análise de quatro postagens do perfil @viajologoexisto, no intuito de cumprir com o objetivo proposto para este texto.

Escrita de si, sujeito e discurso

Em alguns de seus textos, Michel Foucault faz um balanço das principais temáticas que ganharam ênfase no decurso sua obra, recortando-as em três distintos momentos. Essa prática deu lugar a uma maneira de ler seus escritos que se tornou recorrente entre os estudiosos de Análise do Discurso no Brasil³. Não retornaremos a essa questão em sua amplitude. Contudo, vamos partir dela para mostrarmos a emergência da temática da relação do sujeito com a ética e sua constituição por meio de práticas de si no terceiro momento da trajetória teórica desse autor.

Isso será necessário para situarmos a noção de “escrita de si” no conjunto das formas de o sujeito estabelecer uma relação consigo, conforme estudadas por Foucault nos dois últimos volumes da História da Sexualidade e em outros textos do mesmo período, os quais incluem as noções de “cultura de si”, “práticas de si”, “governo de si (e do outro)” e de “escrita de si”, que será aprofundada neste percurso teórico.

Na introdução da *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*, Foucault (1998, p. 11) explica os deslocamentos teóricos operados em relação ao primeiro volume daquela coletânea para abordar “as formas e modalidades da relação consigo pelas quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito”. Esse redirecionamento permitirá mostrar “de que maneira, na Antiguidade, a atividade e os prazeres sexuais foram

³ Leia-se, por exemplo, Foucault (2001) ou Gregolin (2004) para um detalhamento dessa questão.

problematizados através de práticas de si, pondo em jogo os critérios de uma ‘estética da existência’” (FOUCAULT, 1998, p. 16, grifos de autor).

Foucault (1998, p. 11) empreende um estudo sobre “os jogos de verdade na relação de si para si e a constituição de si mesmo como sujeito” em duas etapas, nas quais recorre à genealogia do homem do desejo da Antiguidade clássica aos primeiros séculos do Cristianismo: no volume II, o autor analisa a maneira pela qual a atividade sexual foi problematizada pelos filósofos e pelos médicos na cultura grega clássica do Século IV a. C. Já no volume III, ele faz essa problematização nos textos gregos e latinos dos dois primeiros séculos de nossa era.

Na História da sexualidade III: o cuidado de si, Foucault (2005, p. 46) investiga a existência de uma severidade moral no pensamento médico e filosófico nos dois primeiros séculos de nossa história, que não se limita a fazer interdições sobre atos como o sexo, e sim insiste em falar sobre os cuidados que se deve ter consigo mesmo. Trata-se “de uma intensificação da relação consigo pela qual o sujeito se constitui enquanto sujeito de seus atos” (FOUCAULT, 2005, p. 46-47).

Foucault (2005, p. 47, grifos do autor) acredita que as causas desse fenômeno residem no crescimento do individualismo no mundo romano e helenístico, o que “conferia cada vez mais espaço aos aspectos ‘privados’ da existência, aos valores da conduta pessoal, e ao interesse que se tem por si próprio”.

As relações do sujeito de si para consigo se inserem em uma “cultura de si”, caracterizada “pelo fato de que a arte da existência – a *thechne tou biou* sob as suas diferentes formas – nela se encontra dominada pelo princípio segundo o qual é preciso ‘ter cuidado consigo’; é esse princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade” (FOUCAULT, 2005, p. 49, grifos do autor). Para Foucault (2005), esse tema é bem antigo na cultura grega, consagrado por Sócrates e retomado pela filosofia ulterior, que o situou no centro da “arte da existência”. Ao se desligar de sua significação, esse tema adquiriu a forma de uma “cultura de si”.

Foucault (2005) também esclarece que o cuidado de si adquiriu um alcance bem geral e que seu maior apogeu ocorreu nos dois primeiros séculos da época imperial. A aplicação a si implica um conjunto de ocupações, como o cuidado com a casa, o cuidado do príncipe com seus súditos, do governante com seus governados, os cuidados tomados com um doente ou ferido, bem como as obrigações dedicadas aos mortos.

Esse cuidado implica um labor e demanda tempo dedicado a voltar-se para si, incluindo também em suas formas os regimes de saúde, os exercícios físicos moderados, a satisfação das necessidades, as meditações, as leituras, as anotações tomadas dos livros ou das conversas para serem relidas,

a rememoração das verdades para se apropriar melhor, dentre outras ações (FOUCAULT, 2005). A atividade consagrada a si está ligada a uma comunicação com um confidente, um amigo, um diretor ou um guia, ao qual se solicita conselhos.

Assim, a cultura de si originou reflexões, nos dois primeiros séculos, sobre a moral dos prazeres, a qual sofreu transformações, mas que não provocaram uma intensificação de proibições, senão mudanças na forma como o indivíduo deveria se constituir enquanto sujeito moral, de modo governar a si e aos outros. As maneiras de conduzir-se e de constituir-se a si mesmo como sujeito moral estão relacionadas com as técnicas de si e as artes de existência, compreendidas como

[...] práticas refletidas e involuntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de condutas, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 1998, p. 15).

Essas prescrições determinam a “substância ética” (FOUCAULT, 1998, p. 27) do sujeito, ou seja, a maneira por meio da qual o indivíduo deve constituir uma parte dele mesmo, seu corpo, como material principal de sua conduta moral. Por essas práticas, o indivíduo constitui-se num sujeito moral de sua própria conduta.

Uma ação moral enfoca uma relação de si que não é uma simples consciência de si, mas a constituição de si enquanto sujeito moral, o que significa, *lato sensu*, delimitar uma parte de si que será objeto da prática moral, posicionar-se em relação ao preceito que obedece, estabelecer modos de condutas para si, agir sobre si, conhecer-se, controlar-se, pôr-se à prova, transformar-se. A constituição de si como sujeito moral engendra “modos de subjetivação”, uma ascética e uma “prática de si”. Assim, os modos de subjetivação, a ascética e as práticas de si representam formas de atividade sobre si, entre as quais situamos também a escrita de si, que discutiremos a partir de um texto homônimo de Foucault (1992).

Para abordar tal questão, Foucault (1992, p. 133) parte do texto *Vita Antonii*⁴, de Atanásio, para captar nele “traços que permitem analisar retrospectivamente o papel da escrita na cultura filosófica de si na época imediatamente anterior ao cristianismo”. Nesse texto, o autor considera que escrever as ações e os pensamentos é indispensável para a consecução de uma vida ascética. Nesse aparelho religioso, a escrita de si passa por um exame de consciência no qual o sujeito tem vergonha de ter seu pecado descoberto. A testemunha, aqui, é temida e deve ser evitada. Com isso, a

⁴ Trata-se de um texto pertencente à literatura cristã sobre a escrita espiritual, datado do século III D.C.

escrita é uma forma de se defender dos pensamentos pecaminosos e da vergonha de tê-los.

Foucault (1992) destaca que, nesse caso, o caderno de notas representa para o solitário aquilo que os outros são para o asceta numa comunidade e que a escrita exerce na ordem dos movimentos internos da alma e no constrangimento que a presença alheia exerce sobre a ordem da conduta. Trata-se, pois, de uma arma no combate espiritual.

Tendo em vista a necessidade do exercício para a aquisição de uma prática, o autor pontua que a arte da existência (a *tekne tou biou*) também necessita ser aprendida por meio de uma *askesis*, ou seja, “um adestramento de si por si mesmo” (FOUCAULT, 1992, p. 133). Tal adestramento comporta, entre suas formas, as abstinências, as memorizações, os exames de consciência, as meditações, o silêncio, a escuta de outro e também a escrita para si e para outrem.

Foucault (1992) rastreia a importância tardia dada a essa prática, por meio da escrita em textos da época imperial que se referem a ela. Epicteto, em exemplo mostrado por Foucault, associa a escrita de si à meditação, como forma de pensar sobre si mesmo, e ao treino, como forma de trabalhar em situação real aquilo sobre o que se refletiu. A escrita aparece como uma etapa de um ciclo “para o qual tende toda a *askesis*: a saber, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação” (FOUCAULT, 1992, p. 134).

Desse modo, Foucault mostra que a escrita, como elemento do treino de si, tem uma função *etopoiética*, ou seja, ela é um operador da transformação da verdade em *ethos*. Ele busca, então, a compreensão da escrita *etopoiética* nos documentos dos séculos I e II, sob as formas dos *hypomnemata* e da correspondência.

Em relação aos *hypomnemata*, o autor destaca que estes poderiam ser constituídos por livros de contabilidade, registros de notas e/ou cadernos pessoais com utilidade de agenda. Tais livros eram largamente utilizados por pessoas que se consideravam cultas, no intuito de anotar citações, trechos de obras, exemplos e ações que se tinha testemunhado ou lido, reflexões ou debates ouvidos e/ou rememorados.

Desse modo, Os *hypomnemata* “constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; ofereciam-nas assim, qual tesouro acumulado, à releitura e à meditação ulterior” (FOUCAULT, 1992, p. 135) e também formavam “uma matéria prima para a redação de tratados mais sistemáticos, nos quais eram fornecidos argumentos e meios para lutar contra este ou aquele defeito (como a cólera, a inveja, a tagarelice, a bajulação), ou para ultrapassar esta ou aquela circunstância difícil (um luto, um exílio, a ruína, a desgraça)” (FOUCAULT, 1992, p. 135).

Foucault (1992, p. 136) esclarece que os *hypomnemata* não eram simples auxiliares ocasionais na recordação, e sim “um material e um enquadramento para exercícios a efetuar frequentemente: ler, reler, meditar, entreter-se a sós ou com outros, etc”. Os *hypomnemata* não constituíam diários íntimos ou relatos de experiências espirituais, como aqueles encontrados na literatura cristã ulterior. Não condensavam uma “narrativa de si mesmo”, não objetivam expor a confissão para obter a purificação, nem tampouco visavam perseguir o indizível nem revelar o oculto, mas sim captar o já dito, reunir o que se ouviu ou leu com a finalidade da constituição de si.

Os *hypomnemata* estão situados no interior de uma cultura marcada pela citação, pela recorrência ao já dito, na qual se desenvolvia uma ética orientada pelo cuidado de si, com o objetivo de voltar-se para o interior de si mesmo, alcançar-se a si próprio, viver consigo próprio e desfrutar de si próprio. Com isso, o objetivo dos *hypomnemata* era fazer do conhecimento um meio para o estabelecimento de uma relação de si para consigo, por intermédio de discursos de alhures. Nessa prática, leitura e escrita deveriam ocorrer de modo alternado, sendo a escrita uma “maneira de recolher a leitura feita e de nos recolhermos sobre ela” (FOUCAULT, 1992, p. 139).

A escrita de si e para si é um exercício de razão e também uma arte da verdade. Trata-se uma maneira de combinar a autoridade da coisa já dita, a singularidade da verdade e a particularidade das circunstâncias de uso. O papel da escrita é transformar a coisa lida, vista ou ouvida em um corpo, num princípio de ação racional. Assim, o escritor também constitui a sua própria identidade na coleção das coisas ditas.

A segunda forma documental na qual Foucault busca a compreensão da escrita *etopoiética* é a correspondência. Ao serem enviadas a outrem, as correspondências também davam lugar a um exercício de si. A escrita da correspondência ocorre com a sua leitura, sendo esse gesto uma ação sobre quem a escreve, assim como também age sobre quem a recebe pelo gesto da leitura e releitura. É essa dupla função da carta que faz com que Foucault (1992) veja nela uma proximidade com os *hypomnemata*, inclusive do ponto de vista formal. Assim, o escritor da missiva efetua um duplo trabalho: exercita-se a si próprio, em função dos princípios que invoca e, simultaneamente, exerce um trabalho sobre seu correspondente, ajudando-o a ter sobre si um efeito benéfico, com vistas a torná-lo melhor.

Foucault (1992, p. 147) destaca que as cartas enviadas a um correspondente possuem as funções de “aconselhá-lo, exortá-lo, admoestá-lo, consolá-lo”, servindo, assim, como um auxílio para quem a recebe. Ao mesmo tempo, os conselhos dados aos outros constituem, para o escritor, uma maneira de se treinar, de preparar a si próprio para certas eventualidades. O autor também comenta que o escritor pode ser retribuído

por seu correspondente, quando esse se torna capaz de dar conselhos, exortar e consolar aquele que o auxiliou, causando uma mudança na direção da troca, tornando-a mais igualitária.

É importante destacar que, apesar de apresentar pontos em comum com os *hypomnemata*, a correspondência não é seu prolongamento, pois apresenta características que os distinguem, como, por exemplo, o fato de ser uma maneira de cada um manifestar-se a si próprio e aos outros. A correspondência faz presente o escritor junto a quem se dirige, pelas informações que lhe fornece acerca da sua vida, suas atividades, dos sucessos e fracassos, venturas ou infortúnios, e também o faz presente de forma quase física, por ser um traço seu.

Foucault (1992) destaca dois elementos estratégicos que se tornaram os objetos privilegiados da escrita de si, a saber: as interferências da alma e do corpo e os laçeres; o corpo e os dias. Nesse sentido, dois temas ganham relevo nas correspondências que o autor analisa. No primeiro caso, têm-se notícias sobre a saúde, com descrição detalhada das sensações corpóreas, dos efeitos do corpo sobre a alma. No segundo caso, a carta constitui uma maneira de relatar, de maneira pormenorizada, as atividades desenvolvidas ao longo do dia. Assim, Foucault (1992) resume nos seguintes termos as duas práticas de escrita *etopoietica* analisadas e a sua semelhança com a escrita epistolar de si:

Num caso – o dos *hypomnemata* – tratava-se de se constituir a si próprio como sujeito de ação racional pela apropriação, a unificação e a subjetivação de um “já dito” fragmentário e escolhido; no caso da notação monástica das experiências espirituais, tratar-se-á de desentranhar do interior da alma os movimentos mais ocultos, de maneira a poder libertar-se deles. No caso da narrativa epistolar de si próprio, trata-se de fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se volta para si próprio quando se aferem as ações quotidianas às regras de uma técnica de vida (p. 160).

Em virtude das semelhanças encontradas por Foucault (1992) em relação a tais práticas, tentaremos, a seguir, deslocar essa temática da escrita de si para a atualidade, para analisarmos quatro postagens presentes no *Instagram* do casal Spencer, citado na introdução deste texto, pensando tal prática como um modo de o sujeito que viaja relacionar-se consigo mesmo e com os outros e como uma estratégia de constituição de si como sujeito viajante.

A inscrição do sujeito num perfil de viagens do *Instagram*

Conforme discutimos anteriormente, a presente seção analisa a constituição do sujeito por meio da escrita de si, a partir de postagens publicadas no perfil @viajologoexisto. Estudaremos quatro materialidades de

uma série enunciativa por cinco postagens, em que o casal se propõe a refletir sobre o aprendizado advindo das viagens realizadas. Vejamos a primeira postagem selecionada⁵:

Excerto 1: viajologoexisto

Hoje na série “Reflexões da Estrada” vamos falar da importância das pessoas que cruzam nossos caminhos na estrada.

[...] Fazer uma viagem como estamos fazendo chama a atenção das pessoas, existe um interesse genuíno em saber mais do nosso projeto, quem somos etc – porém, por outro lado, isso nos dá acesso a muitas pessoas que jamais teríamos encontrado em uma viagem de férias.

Temos aprendido que essas oportunidades são excelentes momentos para conhecermos mais sobre os lugares que estamos passando através dessas pessoas. São elas que podem nos dar uma ideia diferente do que está nos livros e internet, podem nos dar um acesso verdadeiro sobre seus costumes, ideias, interesses, cultura e opiniões.

Temos explorado muito esse lado, dividimos nossa experiência de viagem, mas ao mesmo tempo tentamos “sugar” o máximo daquele momento⁶.

Ao refletir acerca da relação com as pessoas que conhecem por intermédio das viagens, a posição que enuncia na postagem constrói uma identidade de viajante que, ao interessar-se pelo componente humano dos lugares que visitam, destitui-se da imagem anódina do turista, o qual é ‘adestrado’ pelas orientações do guia e do percurso estabelecido pelos pacotes das agências de viagem, por exemplo, numa espécie de regulação do lazer (cf. RYBCZYNSKI, 2000). Assim, conforme se pode entrever na escrita do *post*, o casal Spencer, ao adotar uma postura arrojada e desafiadora nos itinerários percorridos, numa espécie de pulsão migratória (MAFFESOLI, 2001), enlaça-se a discursividades que emolduram os nomadismos e as errâncias do sujeito contemporâneo.

A escrita de si implica uma reflexão de si, levando o sujeito ao conhecimento de si, para exercer um trabalho sobre si mesmo e transformar-se. Essa ideia está reforçada pelo termo “reflexões da estrada”, presente na introdução de duas das quatro postagens, fazendo-nos antever um trabalho de análise anterior ao processo de escrita.

Se pensarmos a escrita como um treino, o *post* delata o exercício de si do sujeito que viaja, tendo em vista o fato de declarar as mudanças que as viagens exercem na constituição de um sujeito ético (“temos aprendido que essas oportunidades são excelentes momentos...”, “temos explorado muito

⁵ Transcrevemos as postagens do mesmo modo como aparecem na rede social *Instagram*. Por questões legais de direito de imagem, não é possível exibir as fotografias do casal Spencer que acompanham as postagens.

⁶ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BV7U9BsgMPO/>. Acesso em: 10. jul. 2017.

esse lado”). Nessa lógica, Graburn (1989) fala-nos do poder transformador das viagens, na medida em que o sujeito, longe da rotina estafante e do marasmo naturalizado na vida ordinária, encontraria no exercício do viajar a oportunidade de repensar sobre si mesmo e sobre a relação com o outro, ainda que seja no caráter fugidio e efêmero da travessia. Noutras palavras, o deslocamento espacial implicaria um desdobrar-se do sujeito em torno de si mesmo, através de um conhecimento de si. O discurso da postagem em análise corrobora essa assertiva, dado que os sujeitos viajantes passam a enxergar o lugar que visitam sob um olhar mais sintonizado com as pessoas que o habitam. Logo, tem-se um conhecimento que, nos termos de Foucault (2010, p.229), é adquirido “por uma prática contínua, uma prática perpetuamente exercitada, por uma prática de fricção”.

É comum nos relatos confessionais contidos nas postagens do casal Spencer a remissão às vicissitudes da vida na estrada e os aprendizados que decorrem dessas experiências. Ou seja, tem-se a constituição de um estilo de vida prioritariamente marcado pelas vivências adquiridas por meio das viagens. Sobre essa questão, De Botton (2012, p.17, grifos do autor) salienta que “somos inundados por recomendações sobre os lugares para *onde* viajar, mas pouco ouvimos *como* e *porque* deveríamos ir”. As postagens do casal Spencer parecem responder, ainda que sumariamente, às inquietações desse autor. Nessa linha de raciocínio, vejamos o segundo relato coletado para análise⁷.

Excerto 2: viajologoexisto

Hoje na série “Reflexões na estrada” vamos falar de paciência, aliás, como é a sua?

Como seria viver confinado em um carro por anos na estrada?

Viajar por tanto tempo requer paciência. Sim, esteja você sozinho ou acompanhado, paciência vai ser a chave do sucesso para uma viagem tão longa.

No nosso caso que somos um casal, ficamos juntos 24 horas por dia, 7 dias por semana, paciência é talvez o fator mais crítico de toda nossa jornada.

Depois de um ano de estrada, inevitavelmente você aprende a ser paciente ou você viverá em constante mau humor, rs!

Paciência é uma característica que vai ser necessário em muitos aspectos da viagem, desde sua relação direta com sua mulher, passando pela burocracia das fronteiras até a dificuldade de comunicação básica em alguns lugares.

Tudo requer paciência e domar esse seu eu interior é uma grande arte em constante desenvolvimento.

As formas de interpelação do sujeito leitor na postagem antes explicitada (“como é a sua?”, “esteja você sozinho ou acompanhado”, “como seria viver confinado”) assinalam as configurações da escrita de cunho íntimo no âmbito das redes de interconexão social. Conforme destaca

⁷ Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BV91pZSAwyr/>>. Acesso em: 10. jul. 2017.

Schittine (2004), a escrita do eu torna-se fundamentalmente pública, com o princípio de que possa despertar o interesse e a apreciação alheios. Os dizeres da postagem, por seu turno, discursivizam aspectos atinentes à convivência interpessoal do casal fazendo-os visíveis por meio das propriedades *Instagram* e conclamando os sujeitos seguidores a interagirem através das opções disponíveis nessa rede social.

O aprendizado insistentemente enfatizado na postagem diz respeito a uma condição, entendida como *sine qua non* na constituição do êxito nas viagens pela voz que enuncia. Trata-se, pois, da necessidade de os sujeitos que viajam por um tempo considerável adotarem uma postura paciente e temperante, tanto no convívio do cotidiano no decorrer da viagem (“desde sua relação direta com sua mulher”) quanto na resolução de potenciais conflitos advindos dos fatos mais (im)previsíveis que potencialmente surgirão no caminho (“burocracia das fronteiras”). A experiência do casal, narrada sob a ótica de um dos parceiros, corrobora a construção de uma subjetividade assinalada pela paciência (“paciência como o fator mais crítico da jornada”). Na abordagem dos dispositivos afetivos (CORBIN, 1989), o sujeito enunciativo inscreve-se discursivamente numa prática de si que “doma o eu interior”, numa relação de si para consigo e para o outro, pois, em vários momentos, o sujeito precisa adotar um comportamento paciente, no intuito de tornar a viagem mais atrativa e menos desgastante.

Quando questiona ao leitor como seria viver confinado num carro por bastante tempo na estrada, o sujeito insere suas vivências de viagem numa posição diferencial, de modo que isso o autoriza a enunciar do modo como o faz. Noutros termos, essa situação específica dota o sujeito de um saber que o permite tornar-se um modelo de viajante capaz de pedagogizar os demais, orientando quanto às maneiras mais eficazes de lidar com as intempéries do deslocamento. Trata-se, portanto, “de um discurso de verdade que o sujeito é capaz de dizer sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2011, p.5).

No excerto seguinte, a postagem enfoca as formas pelas quais é possível manter uma relação saudável, mesmo sob condições desabonadoras do cotidiano da viagem. Eis a postagem⁸:

Excerto 3: viajologoexisto

Essa semana publicamos vários textos com reflexões sobre o que aprendemos na estrada!

Ficar tanto tempo dentro de um carro junto com o seu parceiro deve ser tão difícil quanto ficar dentro da casa do BBB por alguns meses ou até mais complicado.

⁸ Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BWAix5mgQbG/>>. Acesso em: 10. jul. 2017.

No nosso caso temos a liberdade que eles não tem e também escolhemos as companhias, eles não, mas deixando o BBB de lado, ter bom humor e bom senso vai garantir que sua viagem seja repleta de bons momentos, de cruzar pessoas bacanas e ter boas lembranças.

Não tem segredo, pessoas boas atraem pessoas boas, simples assim!

Se você estiver de bem com a vida, consequentemente suas atitudes refletirão isso e por fim você vai ter experiências incríveis. Se você carrega o fardo do mau humor, da falta de bom senso, fatalmente você vai ter muito mais dificuldade para ter uma viagem leve...

Não é fácil, mas tentamos sempre lembrar que estamos aqui porque nós decidimos e somos abençoados por estar em uma jornada como essa.

Uma regularidade possível de ser detectada nas postagens analisadas do perfil @viajologoexistio diz respeito ao fato de os dizeres ali inscritos estarem eivados por um tom de aconselhamento e, no limite, por um discurso com matizes de autoajuda (“pessoas boas atraem pessoas boas”). Assim, a posição sujeito não apenas conta as experiências adquiridas nas viagens realizadas, como também fornecem dicas, receitas e ensinamentos para a consecução de uma viagem tranquila.

O excerto antes citado, ao evocar as idiossincrasias da relação do casal no contexto da viagem (“ficar tanto tempo dentro de um carro com seu parceiro”), emoldura um modo de constituição de si em situações análogas. Isso significa dizer que o sujeito enunciador parte da tese de que o ímpeto de aventura, característico desse tipo de travessia, tende a esvanecer frente aos possíveis conflitos emergentes do contato diário por um longo período de tempo, de modo a tornar a relação problemática e rotineira – daí a remissão a um *reality show* (o BBB), no qual os sujeitos são confinados numa casa sem se conhecerem *a priori*.

Para tanto, a voz que enuncia na postagem postula, ainda que de modo vago, as formas de agir em situações de viagens a dois. Nessa ótica, os propalados “bom humor” e “bom senso” são considerados os ingredientes imprescindíveis para a construção de uma viagem satisfatória⁹. O casal específica, por meio da escrita de si, as particularidades da relação e propõe maneiras adequadas para aproveitar a viagem, ainda que em condições desabonadoras, se comparados com os itinerários tradicionais. Ao dizer a verdade sobre si (LEJEUNE, 2008), o sujeito volta seu olhar para os demais, os quais são instruídos a executarem determinadas operações sobre si mesmos, com vistas a tornarem as viagens excitantes, prazerosas e longevas. Assim, o sujeito realiza uma escrita de si que parte de uma reflexão e que sugere aos seus leitores trabalhar em situação real aquilo sobre o que se refletiu. É aí que reside a função *etopoiética* da escrita de si, ao propor

⁹ Essa característica é reiterada pela fotografia da senhora Spencer em que ela aparece numa espécie de abrigo improvisado no capô do carro.

transformar a verdade que apregoa em *ethos*. Essa reflexão posta em escrito constitui, assim, uma arte de existência que é aprendida por meio de um adestramento de si, de um exame de consciência e de uma escrita para si e para outrem.

A última materialidade selecionada para análise contempla uma discussão sobre aspectos de cunho intercultural. Eis a postagem¹⁰:

Excerto 4: viajologoexisto

Essa talvez seja a reflexão mais importante de todas que publicamos essa semana: “Parar de comparar o Brasil durante suas viagens”.

Uma das coisas mais comuns que existe quando você está viajando é comparar o que você está vendo fora de casa com o seu país.

Depois de tanto tempo de estrada temos tentado parar com isso visando deixar nossa cabeça o mais aberta possível. Sabe aquela coisa de ir em uma igreja e dizer:

“Ah, aquela igreja de não sei de onde é mais bonita que essa” – ok, pode ser mais bonita, porém ambas tem uma história diferente, tem um motivo diferente, tem um passado.

Tentamos aceitar que as coisas são simplesmente diferentes!

Claro que temos nossa opinião sobre melhor, pior, bonito, feio e etc – mas no dia dia da viagem tentamos observar e estudar mais e comparar menos.

Conversamos muito sobre manter a mente aberta, manter os pré-conceitos de fora, manter as expectativas sobre controle e tentar ver as coisas com uma ideia menos enviesada.

O excerto em análise relata os aprendizados oriundos das experiências do casal Spencer do ponto de vista da interculturalidade. De acordo com Clifford (2000, p.67): “Os viajantes circulam sob fortes compulsões culturais, políticas e econômicas”. Isso explica, pois, os exemplos empregados na postagem, os quais ilustram comparações quase sempre descabidas entre lugares, monumentos e práticas das terras visitadas com o país de origem do viajante. Esse tipo de comparação é refutado pela posição sujeito da postagem, tendo em vista a necessidade de se engendrar uma mudança comportamental do sujeito que viaja, ou seja, um olhar mais sensível para enxergar as diferenças culturais de maneira respeitosa.

Na escrita da postagem, pode-se flagrar a constituição de uma conduta marcadamente preocupada com a questão do respeito às diferenças, a qual foi possível graças a “tanto tempo de estrada”. Interdiscursivamente, é possível rastrear fragmentos de dizeres que apelam para a defesa das diferentes culturas, especialmente quando o sujeito enunciador confessa que tenta “aceitar que as coisas são simplesmente diferentes”, e que discute “muito sobre manter a mente aberta, manter os pré-conceitos de fora”.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BWAix5mgQbG/>>. Acesso em: 10. jul. 2017.

Nas análises aqui delineadas, realçamos a função das redes sociais nos modos de visibilidade dos sujeitos no espaço digital a partir de quatro postagens no perfil do *Instagram* do casal Spencer, voltado para o relato de viagens. Verificamos, assim, que o *Instagram*, ao cumprir funções similares às do diário de viagem e do *blog* de viagem, constitui uma metamorfose desses suportes sobre os quais historicamente os relatos de si materializaram-se. Em nossa concepção, essa rede social não constitui apenas um gênero confessional, voltado exclusivamente ao relato individual; trata-se, sobretudo, de um modo de escrita de si para si e para os outros, próximo à correspondência, consoante estudada por Foucault (1992).

Diante da historicidade tão longínqua das práticas de escrita de si, temos que considerar que as formas contemporâneas de tal escrita possuem sua genealogia ligada à escrita dos *hypomnemata* e das correspondências, dos quais nos fala Foucault (1992), bem como a outras práticas de escrita de si dispersas na história que possuem função *etopoiética*. É possível perceber que as “Reflexões da estrada” constituem, à semelhança dos *hypomnemata*, uma memória material das coisas vividas, oferecidas a outrem para serem (re)lidas, além de fornecer a matéria-prima para a conduta daqueles que almejam uma vida de viajante.

Já a semelhança da escrita de si nesse perfil de viagem com a correspondência está na relação estabelecida com o interlocutor, ao qual se endereça o escrito, cuja função é de aconselhamento. Nessas postagens, a presença física do escritor, da qual falamos no caso da correspondência, faz-se representada em virtude da reprodução fotográfica.

Considerações Finais

Neste trabalho, procuramos analisar as configurações da escrita de si em postagens do perfil @viajologoexistio, com vistas a investigar os modos por meio dos quais o sujeito que viaja relaciona-se consigo mesmo e com os outros, levando em consideração o caráter *etopoiético* da escrita – a escrita enquanto treino de si. Para tanto, analisamos quatro postagens do perfil em foco, as quais compõem uma série de apontamentos denominados de “Reflexões da estrada”.

O olhar analítico direcionado sobre as materialidades estudadas possibilitou-nos entrever que a constituição do sujeito viajante está articulada a práticas de si que propugnam um contínuo exame sobre os comportamentos e atitudes a serem tomados no contexto da viagem, tanto no que se refere à construção de um sujeito que governa a si, por meio do controle das pulsões emocionais e da tendência à generalização, quanto no trato com o outro, seja do ponto de vista da interculturalidade, seja no que

concerne às relações interpessoais. Noutros termos, os relatos do perfil, ao discursivizarem uma escrita do eu num cenário público, demonstram como a construção do sujeito contemporâneo sofre inflexões da urgência de se fazer visível no espaço virtual. Essa urgência embasa as especificidades do sujeito que viaja e que compartilha com os seguidores do *Instagram* as vicissitudes, os aprendizados, os modos de ser e estar numa situação de viagem.

Quando De Botton (2012, p.17) argumenta que a arte de viajar “exprime um entendimento de como a vida poderia ser fora das limitações do trabalho e da luta pela sobrevivência”, o autor aventava para a possibilidade de pensarmos a viagem como uma metáfora de um sujeito em trânsito, não somente do ponto de vista de uma suspensão das obrigações cotidianas, mas de um sujeito que pode, por meio de técnicas de si, reinventar-se e, através disso, criar outras possibilidades para uma ética e estética da existência. A prática da viagem, de acordo com os relatos estudados, agencia esse movimento incessante do sujeito na relação consigo mesmo e com o outro.

Referências

- CLIFFORD, J. Culturas viajantes. In: ARANTES, A. (Org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000.
- CORBIN, A. **O território do vazio**: a praia e o imaginário ocidental. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- DE BOTTON, A. **A arte de viajar**. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.
- FOUCAULT, M. A escrita de si. In: _____. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992, p.129-160.
- _____. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. 8. ed. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal Edições, 1998.
- _____. **História da Sexualidade III**: o cuidado de si. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.
- _____. **A Hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca & Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- _____. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

- _____. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II; Curso no Collège de France (1983-1984). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.
- GRABURN, N. H. Tourism: the sacred journey. In: SMITH, V. **Host and guests**: the anthropology of tourism. Philadelphia: University of Pensilvania Press, 1989.
- LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal**: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumismo. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- MAFFESOLI, M. **Sobre o nomadismo**: vagabundagens pós-modernas. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Trad. Judith Hoffnagel. São Paulo: Parábola, 2012.
- RYBCZYNSKI, W. **Esperando o fim de semana**. Trad. Beatriz Horta. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SCHITTINE, D. **Blog**: comunicação e escrita íntima na internet. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

A PALAVRA “FAMÍLIA” ENTRE ARENAS IDEOLÓGICAS

Aluizio Lendl
Kélvya Freitas Abreu
Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa

Considerações Iniciais

A palavra não é e não pode ser considerada neutra. É a partir desse pressuposto que os membros do Círculo de Bakhtin¹ problematizam a abstração dada à língua durante séculos ao criticar o caráter imanente da palavra dissociada de seu contexto de uso (STELLA, 2014). Desse modo, os estudiosos que compõem o círculo, debatem em seus escritos sobre o caráter dialógico da linguagem e das relações postas nessa interação, já que compreendem que essas práticas dialógicas são, essencialmente, discursivas e sócio historicamente construídas em dado tempo e espaço.

Assim, Yaguello (2010) na apresentação da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, enfatiza e nos revela que Bakhtin e o círculo ressaltam essa crítica ao objetivismo abstrato em torno da língua que os estudos estruturalistas possuíam ao entender essa língua como “um objeto abstrato ideal, que se consagra a ela como sistema sincrônico homogêneo e rejeita” (p. 14), por sua vez, as diversas manifestações de uso. Para Bakhtin/Volochínov nessa obra, e em demais publicações, a língua por intermédio de sua enunciação encontra-se permanentemente indissociável às condições de produções e circulação das estruturas sociais vigentes.

Logo, essa defesa proposta pelos membros do Círculo demarca o lugar epistemológico de seus conceitos e definições. E é por meio das pistas de seus escritos que nos são revelados caminhos para a reflexão em torno desse signo ideológico que é a palavra, ao romper com a forma estável e única de significação dada que a desvinculava “de sua realidade de circulação e posta como um centro imanente de significados captados pelo olhar/ouvido fixo do observador” (STELLA, 2014, p. 177); passando a

¹ Grupo, que além da amizade, possuía na construção de seus escritos teóricos-filosóficos as permutas das identidades por meio de pseudônimos, tais procedimentos muito se devem ao cenário dessa produção na União Soviética dos anos de 1920 – 1930, por exemplo. Dessa forma, a alcunha dada ao grupo como Círculo de Bakhtin trata-se de uma solução com relação a autoria das obras publicadas entre seus integrantes, sendo Bakhtin, Volochínov e Medviédev os principais expoentes (PAULA, 2013).

palavra a ser compreendida como uma “arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios” (YAGUELLO, 2010, p. 14).

Diante disso, neste estudo visamos problematizar sobre o espaço ideológico que a “palavra” é tomada no século XXI, em especial, a palavra “família”, em três (03) materialidades discursivas, a saber: um verbete, uma notícia e uma campanha publicitária. Tal escolha se justifica dada a complexidade do termo e as definições postas que mobilizam diversos sujeitos por conta de suas experiências reais de constituição familiar. Então, cabe-nos destacar que a palavra, conforme a perspectiva do Círculo de Bakhtin, pode ganhar (re)significações ao transpassar de um fenômeno de uma dada realidade objetiva para ser concebida em um dado fenômeno da realidade ideológica (VOLOCHÍNOV, 2013). Ou seja, as reviravoltas que alteraram o padrão familiar de séculos anteriores buscam espaços discursivos de significação e legitimação do que são na atualidade. Assim, compreender a formação familiar tomada como a união de um homem e uma mulher que possuem filhos seria apenas um exemplo dessa acepção de formação familiar.

Nosso objetivo ainda é ampliar os debates postos na disciplina Linguagem e Discurso do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Já que durante três meses, período de junho a agosto de 2017, tivemos a oportunidade de (re)conhecermos e (re)visitarmos terminologias, textos, exemplificações dos autores do círculo de Bakhtin e de seus comentadores (BRAIT, 2005, 2014; MIOTELLO, 2014; PAULA, 2013; STELLA, 2014); além de sermos convidados a apresentar um seminário do texto de Volochínov, *A palavra e suas funções sociais*, retirado da obra *A construção da Enunciação e Outros Ensaios* (2013)². Assim, ao aproximarmos e aprofundarmos as leituras em torno da palavra como signo ideológico, compreendemos que ao se pensar a palavra, percebemos que ela reflete e refrata todo um sistema de concepções, ideias, avaliações de classe, tornando-a um signo em especial ideológico (*Idem*).

Porém, o que significa de fato a palavra ser entendida como signo ideológico? O que se entende por refletir e refratar uma dada realidade? Como é possível se construir uma enunciação? Como a estilística de um discurso pode de fato revelar a orientação social nesse jogo discursivo? Como uma palavra pode se tornar uma arena de luta? Tais questionamentos perpassam esse nosso estudo que ora detalhamos nas demais seções.

² Salientamos que nossos estudos não se limitaram ao período da disciplina, mas ao longo da vivência acadêmica nos aproximamos por meio de estudos e pesquisas com o Círculo de Bakhtin.

A palavra como arena ideológica

Volochínov (2013) ao iniciar suas ponderações sobre o “*Que é linguagem?*” nos convida a refletir sobre como a palavra passa a ganhar significado quando um escritor/autor no ato de sua composição pode escolher palavras e ao associá-las tomar formas e acabar por compor uma obra inteira. Feito esse convite de nos atermos frente a nossas escolhas em um processo de construção, confecção de um texto, convém destacarmos que a própria relação de uso feito da palavra nos mais diversos contextos obtém outras significações já que “o signo é, por natureza, vivo e móvel, plurivalente” (YAGUELLO, 2010, p. 15), dando assim ao contexto uma importância frente a sua análise, produção e leitura.

Mas ainda na reflexão proposta por Volochínov (2013), ele exprime que não se pode criar sentenças nesse processo de composição textual com as palavras de forma arbitrária, pois existem “regras linguísticas” que “são obrigatórias e severas” (p. 132). Nesse caso, o autor relembra a gramática e a sintaxe para a expressão de sentidos na comunhão das palavras e propõe, de igual forma, entendermos que é necessário diferenciar o “caráter material verbal” do puramente “físico” que a palavra exprime. Para isso, Volochínov (2013) tenta enfatizar que a palavra em sua enunciação “tem um significado, denota um objeto ou uma ação, ou um acontecimento, ou uma experiência psíquica” (p. 132-133). Portanto, todo signo possui uma dupla materialidade, uma no “sentido físico-material e no sentido sócio-histórico” (MIOTELLO, 2014, p. 170), aliado ao ponto de vista, ou seja, ao seu espaço valorativo, coadunando com que expusemos nas nossas considerações iniciais: a palavra não é não pode ser considerada neutra, pois:

‘O signo e a situação social estão indissolivelmente ligados’. Ora, todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas (YAGUELLO, 2010, p. 16 – Grifos do autor)

Conforme expõe Volochínov (2013), essa ideologia do cotidiano é capaz de refletir e refratar a realidade social objetiva, dando significado principalmente aos nossos atos, ou seja, as nossas ações e aos nossos estados de consciência por meio de uma proximidade real de interação e de uso da palavra. Estando assim uma ideologia constituída ou “oficial” dominante associada a sistemas maiores e mais solidificados que tiveram seu nascedouro na ideologia do cotidiano e que faz ao mesmo tempo uma espécie de retroalimentação através de suas orientações sociais por meio de estruturas

ou conteúdos, relativamente estáveis (MIOTELLO, 2014, p. 169). Em síntese, com “a ajuda da linguagem se criam e se formam os sistemas ideológicos, a ciência, a arte, a moral, o direito, e ao mesmo tempo a linguagem cria e forma a consciência de cada homem” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 155).

Consideramos, portanto, que a palavra habita esse espaço de arena, espaço de lutas, espaço que reflete e refrata uma dada realidade. Tomemos como exemplo a palavra “casa”, ela produz uma dada realidade objetiva que nos reflete a própria essência do que ela perpassa enquanto signo (*Idem*, p. 197), mas sendo uma materialidade viva e que refrata outras possibilidades em nossas acepções, essa realidade objetiva passa para um fenômeno da realidade ideológica. Isto é, a palavra “casa” pode ser compreendida com espaço de moradia de alguém, pode ganhar conotações afetivas de um lar, mas ao passo que compreender casa como um bem, que poderia ser posse de alguém, ter um lugar físico para essa moradia e saber que nem todos possuem esse direito básico, o signo/palavra acaba por se recriar na própria materialidade discursiva. Segundo, Volochínov (2013, p. 192), “Tudo muda de aspecto se tomamos” um objeto e atribuímos a ele um novo valor, “um novo significado”. Isso “indicará qualquer coisa que está situada fora de si”, tornando um signo sócio historicamente demarcado por esse processo. Na acepção de Stella (2014, p. 178), “[...]a palavra reposiciona-se em relação às concepções tradicionais, passando a ser encarada como um elemento concreto de feitura ideológica”. Para Bakhtin/Volochínov (1999, p. 29):

[...] Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia* [...] (Grifos do autor).

Desse modo, compreendemos que a palavra não pode ser tomada como distante dessa orientação social, desse horizonte ideológico, estando associada a uma compreensão relacionada ao linguístico, dissociada de um contexto. Assim, fazer ciência, fazer linguística, significa entender esses espaços discursivos onde a arena que é posta a linguagem ganha conotações diferenciadas nas terminologias escolhidas para refletir e refratar um dado fenômeno.

Discordamos, contudo, do que é problematizado por Volochínov, em seu texto *A palavra e a função social*, ao afirmar que: “Fora da enunciação, a palavra só existe no dicionário, mas nesse é uma palavra morta, não é senão um conjunto de linhas retas ou semicirculares, de marcas de tinta tipográfica sobre uma folha de papel em branco” (2013, p. 195). Para nós, a palavra

dicionarizada também é um signo ideológico, o sujeito que a produz, a editora que lhe compila e lhe redistribui, as pessoas que consomem o verbete ali posto, todos fazem uso da palavra como signo ideológico. O autor que produz o dicionário possuirá acepções em torno de um verbebo que reflete e refrata seu posicionamento social diante desse. Assim, inevitavelmente, a palavra não está morta, ela é viva e traduz todo um cenário sócio histórico imerso nela, tal como veremos em nossas análises sobre o termo “família”.

Em outros termos, ao tomar a linguagem sob a ótica de sua história, seu contexto de uso e de suas intencionalidades em seus trabalhos (STELLA, 2014), Bakhtin e os demais integrantes do Círculo ressaltam o viés linguageiro como uma atividade humana coletiva que vai refletir e refratar as lutas presentes na própria relação enquanto sociedade. Assim a orientação social dada a palavra em uma dada situação que terá um provável auditório, já que a linguagem é essencialmente dialógica e ao produzi-la sempre se pressupõe um ouvinte, as condições postas nesse contexto muito revelará a distância “sócio-hierárquica existente entre os falantes” e, por sua vez, determinará “toda a construção da enunciação” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 189).

A arena ideológica em tela

Cada época e cada grupo social têm seu repertório de forma de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999, p. 40)

A citação acima sinaliza a preocupação de Bakhtin/Volochínov (1999) em constituir o caráter ideológico da palavra. Ressaltando que a palavra é pertencente a uma história que parte de um seio social, ou seja, a palavra é, portanto, constituída por uma época. Ela reflete e refrata os anseios de determinados grupos de pessoas. O seu significado é construído socialmente e não pode/deve ser importado, visto que a língua é instrumento de interação social e é no âmbito social que ela ganha vida.

Assumindo, portanto, nossa filiação teórica, nos propomos a descrever e examinar a palavra enquanto produção discursiva midiática. Isso posto, visitamos as mídias em busca de situar o nosso *corpus*, para isso, estabelecemos os seguintes critérios: (i) estar disponível nas mídias e (ii) sinalizar a temática família como assunto principal. Após seguir essas condições, selecionamos a definição da palavra família pesquisada em um *site* de busca; uma notícia sobre o texto-base do estatuto da família publicado na *folhaonline.com* e o resultado uma campanha em parceria com o Dicionário Houaiss para a constituição do verbebo família.

A primeira definição de família, conforme mencionada anteriormente, foi pesquisada em um *site* de busca. Como se trata da pesquisa de um verbete, o site direciona a pesquisa para um dicionário próprio, conforme observaremos a imagem a seguir:

Imagem 01 – site de busca



(Disponível em *google.com* e acesso em 02 de out. de 2017)

A definição do verbete família aparece na forma canônica. A primeira estabelece como grupo de pessoas que vivem sob o mesmo teto, incluindo a especificação dos sujeitos pai, mãe e filhos. A construção desse significado é excludente por não incluir a diversidade das famílias. Ela, portanto, não reflete as relações existentes entre sujeitos e vida em sociedade, aparece orientada para um grupo específico, desconsiderando todos aqueles que não estão geridos por essa taxonomia.

A segunda definição levantada pelo *site* é estabelecida pelos laços de ancestralidade. Nessa definição já é possível perceber a consideração de outros sujeitos, que não pai e mãe, no seio familiar. Como se trata de uma relação consanguínea, a definição de família a partir da ancestralidade leva em consideração até o 4º grau como componente do núcleo, para o caso de sujeito criados por avós, bisavós ou trisavós.

O signo, nos dois casos, é tomado como instrumento de uma sociedade específica, de grupos sociais particulares, delimitados a partir de quadros alegóricos peculiares a fim de excluir outras formas de compor a organização familiar. Desse modo, apoiados no que propõe Bakhtin/Volochínov (1999), todo signo é de natureza social, ao ponto que a

ideologia determina a linguagem que ganha diferentes significações de acordo com o contexto que ela surge. Partindo desse entendimento, o signo família no *site* de busca é delimitado dentro de um domínio específico, coincidindo com o da ideologia de um grupo dominante. Nesse caso específico, não acreditamos que a definição do verbete se encontre incluída e concretizada num contexto social real que abarque todos os tipos de famílias.

Igualmente importante é focalizarmos que a palavra família, conforme Volochínov (2013), expressa vários acontecimentos da realidade nas mais diversas situações. Por isso, o autor destaca que a realidade que o homem vive é a história. Queremos, com esse comentário, mostrar que a palavra família não é neutra, é eivada de valores, julgamentos, impressões e reflexões de classe. Para entender melhor esse posicionamento, trouxemos uma notícia que circulou no site *folhaonline.es*.

Imagem 02 – notícia

<https://folhaonline.es/camara-promove-enquete-sobre-conceito-de-familia/>

HOME GUARAPARI ALFREDO CHAVES ANCHIETA AGENDA CULTURAL CONTATO

Curtir 0

Texto-base para o Estatuto da Família define entidade familiar como o núcleo formado a partir da união entre homem e mulher.

A polêmica sobre conceito de família é tema de uma **enquete** do Portal da Câmara. O objetivo é avaliar se os cidadãos são favoráveis ou contrários ao conceito de que família é formada a partir da união entre homem e mulher.

De acordo com o texto, incluído no Projeto de Lei 6583/13, do deputado Anderson Ferreira (PR-PE), que cria o Estatuto da Família, apresenta diretrizes de políticas públicas voltadas para a entidade familiar e obriga o poder público a garantir as condições mínimas para a "sobrevivência" desse núcleo.

O deputado argumenta que "a família vem sofrendo com as rápidas mudanças ocorridas em sociedade". E que, apesar de a Constituição prever que o Estado deva proteger esse núcleo, "o fato é que não há políticas públicas efetivas voltadas para a valorização da família e ao enfrentamento de questões complexas no mundo contemporâneo".

No último dia 5, o presidente da Câmara, Henrique Eduardo Alves, criou uma comissão especial para analisar a proposta. Os líderes partidários deverão indicar os integrantes da comissão, que será formada por 23 deputados titulares.

Isso também abre um debate que compara o Brasil à outros países que aceitam o casamento de pessoas do mesmo sexo. Um exemplo é a Irlanda que tem mais de 70% da população católica e aprovou através de voto popular o casamento entre pessoas do mesmo sexo. O *Folha da Cidade* aborda o assunto na coluna *Cidadania* deste mês, com uma bela reflexão e um panorama do que está acontecendo no mundo.

E você? É a favor ou contra o conceito de família como núcleo formado "a partir da união entre homem e mulher"? Participe

(Disponível em folhaonline.es e acesso em 21 de ago. 2017)³

³ <https://folhaonline.es/camara-promove-enquete-sobre-conceito-de-familia/>

Fazer uso dessa notícia é relevante, pois ela dialoga, no que diz respeito a definição de família como sendo formada entre homem e mulher, com o verbete da **Imagem 01**. Ela, ainda, levanta uma enquete para saber se a população é favorável ou contra a definição proposta a ser encaminhada para o texto-base do Estatuto Familiar. Na verdade, o que queremos examinar é a definição que é dada ao núcleo familiar e as pessoas envolvidas na composição do texto-base bem como alguns argumentos levantados para legitimar essa escolha.

Nessa definição, para família fica estabelecida como instituição formada por sujeitos de sexos opostos, a saber homem e mulher, em uma acepção tradicional de formação familiar. Interessa-nos, portanto, observar a fonte desse dizer. O projeto de lei é de autoria de um deputado que é legitimado para cumprir a função de legislar, propor, discutir e aprovar leis que, de modo geral, serviriam para beneficiar a população.

É importante ressaltarmos que o deputado se vale de um lugar privilegiado, de uma posição social dominante para validar o interesse próprio ou de um grupo particular. Nesse entendimento, o projeto de lei procura dar ao signo um caráter supraclassista, busca fazer pressão e apagar do interior da palavra família a luta de classes sociais envolvidas, ou seja, “de fazê-la expressão de um ponto de vista único, fixo e imutável” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 200) por meio de um projeto de lei.

O projeto, então, é visto como fragmento material de uma realidade que refrata a ideologia de um grupo dominante. Nossa visão é constatada a partir dos argumentos que são trazidos entre aspas no texto da notícia: “*a família vem sofrendo com as rápidas mudanças ocorridas em sociedade*” e “[...] *políticas públicas voltadas para a valorização da família e ao enfrentamento de questões complexas do mundo contemporâneo*”. Além de proporcionar um discurso de defesa e legitimação a somente quem faça parte da ideia de núcleo familiar proposta, que, segundo o deputado, deve ser defendido para que haja a “sobrevivência”.

Desse modo, os excertos buscam, a partir da palavra família, o fortalecimento de grupos sociais específicos. Notamos que, apenas a família tida como tradicional deve ser valorizada e que as políticas públicas devem “enfrentar”, ou seja, ir de encontro às formas familiares diferentes da proposta. Nossa compreensão encontra respaldo nas palavras de Volochínov (2013, p. 200) que a ideologia dominante “é sempre um tanto reacionária e busca em certo sentido fechar, fixar e imobilizar o momento precedente (...) ou seja, dar relevo e reforçar a verdade de *ontem*, fazendo-a passar pela verdade de *hoje*” (grifos do autor).

Nesse sentido, a ideia de enfrentamento das mudanças ocorridas nas convivências familiares, vista por esse fluxo de mudanças da

contemporaneidade, é característico da interpretação e deformação do “signo ideológico no âmbito da ideologia dominante” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 200).

Enquanto signo ideológico, entendemos que a palavra família faz uma interpretação das relações de interação social verbal viva. Fazendo com que as relações sociais de classe marquem na palavra alguns pontos de vista e algumas formas de avaliação. Por isso, é necessário que compreendamos para esse conceito uma base familiar plural, seja ela recompostas, monoparentais ou homoafetivas. O signo linguístico, portanto, parte de uma compreensão social viva, ele rompe o aprisionamento da família nos moldes restritos do casamento, estabelece o vínculo afetivo como força de união entre as pessoas, como podemos notar na definição trazida a partir de uma campanha do dicionário Houaiss.

Imagem 03 – nova definição



(Disponível em todasasfamilias.com.br e acesso em 02 de out. 2017)

O vídeo disponível em todasasfamilias.com.br é resultado de uma campanha do *Projeto Todas as famílias* em parceria com do dicionário Houaiss em resposta ao Estatuto da Família que prevê o núcleo familiar formado a partir da união entre um homem e uma mulher. O projeto convidou milhares de brasileiros para redefinir juntos a palavra família no dicionário Houaiss. O resultado foi:

Família

1. Núcleo social de pessoas unidas por laços afetivos, que geralmente compartilham o mesmo espaço e mantêm entre si uma relação solidária.

A palavra família definida anteriormente no verbete está fundado na afetividade e na ideia de unir pessoas com propósitos de vida comuns, a fim de estabelecer um compromisso de reciprocidade. Desse modo, acreditamos que o conceito de família que traduz apenas duas formas de gêneros é uma ideologia conservadora e que pode servir de incentivo à violência de gêneros.

A nova roupagem para signo família trazida pelo dicionário sinaliza o movimento de interação social. Isto quer dizer que o verbete também é ideológico, pois é construído por sujeitos cujos discursos são constituídos por meio das palavras alheias de outros sujeitos. Assim, a formação do conceito de família é proposto a partir de uma visão social e coletiva, condicionada pelas situações pessoais, sociais e históricas dos interlocutores. Nesse sentido, acreditamos que a palavra família, mesmo que dicionarizada, é dialógica, já que podemos sugerir que nesse enunciado há, portanto, marcas da presença de outros, reforçados por seus papéis sociais e sua imagem diante da sociedade.

Por sua vez, a campanha veiculada pela mídia teve papel relevante, visto que ela participou como agente interventor no processo sócio histórico do signo família, que assumiu forma ideológica diferente, refletindo as enormes contradições de classes, as realidades e pontos de vista distintos. Nossas impressões, portanto, asseveram o pensamento do círculo bakhtiano de que "O signo se cria, de fato, entre os indivíduos, no ambiente social, na sociedade" (VOLOCHÍNOV, 2013, p.195) e que "[...] sendo produto da história humana, não só reflete, mas inevitavelmente refrata todos os fenômenos da vida social" (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 195).

Considerações Finais

Nosso objetivo com esse estudo, em um viés discursivo dialógico sob a lente do Círculo de Bakhtin, foi de problematizar como a palavra pode ressignificar-se, transformar-se discursivamente de um dado corpo físico ou de uma dada materialidade para um espaço de arena de lutas, de embates sociais, tais como na escolha da palavra "família". Nosso intuito não é esgotar a temática, os debates, em torno de apenas as três materialidades postas nessa investigação, a saber: um verbete, uma notícia e uma campanha publicitária. Mas de incentivar demais colegas acadêmicos em buscar desmascarar realidades impostas por determinados discursos hegemônicos que circulam na sociedade.

Destacamos que conforme salientam Paula (2013) e Brait (2014) não há como afirmar "formalmente" que Bakhtin e o círculo tenha proposto construir e oficializar uma teoria e/ou análise do discurso, mas é inegável a

influência desses para o nascimento de uma análise e teoria “dialógica do discurso” que por sua vez provocou consequências nas áreas de linguagens e ciências humanas, tais como: pedagogia, ciências sociais e história, por exemplo. Portanto, a noção de “teoria dialógica do discurso”, segundo expõe Brait (2014, p. 10), passa a ser compreendida como: “... a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável”. E é nesse cenário que enquanto linguistas queremos ser e atuar numa academia que é capaz de refletir e repensar a linguagem sob um viés crítico e mais humano, numa perspectiva de compreender os discursos de que “*Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999, p. 31).

Assim, vislumbramos nesse pequeno espaço como a palavra “família” é revisitada como realidade material e discursiva posta em tela, ao analisar como os sentidos por meio de discursos diversos se enfrentam nesta arena dialógica que é a linguagem em pleno século XXI. Nosso estudo exploratório de base interpretativista lançou um breve olhar para essa questão, ao concebê-la sob o viés de sua historicidade ao ganhar o caráter ideológico e social em suas práticas, ao pensar principalmente a palavra como espaço que reflete e refrata todo um sistema de concepções, ideias, avaliações de classe, tornando-a um signo sobretudo ideológico.

Concluimos, portanto, que a palavra “família” e o seu referido conceito encontram embates frente a novas constituições de famílias em uma dada realidade, mas que é vista sob uma ótica da realidade ideológica por determinados grupos. E enfatizamos assim como Van Dijk (2003, 2008), a linguagem por si não é poderosa, não é ideológica, mas ela adquire poder pelo uso ou controle que os agentes têm do contexto de produção de determinados discursos.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentidos**. 2ª ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2005.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. **Bakhtin: Outros conceitos-chave**. 2ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- DIJK, T.A.V. **Ideología y discurso**. Barcelona, Ariel, 2003.

- _____. **Discurso e Poder.** (Org. Judith Hoffnagel, Karine Falcone). São Paulo: Contexto, 2008.
- MIOTELLO, V. Ideologia. In: In: BRAIT, B. **Bakhtin: Conceitos-chave.** 5ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- PAULA, L. de. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica do discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.
- STELLA, P.R. Palavra. In: BRAIT, B. **Bakhtin: Conceitos-chave.** 5ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- VOLOCHINOV, V.N. Que é linguagem? In: VOLOCHINOV, V.N. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Org. Trad. e notas: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p.189 - 212.
- _____. A palavra e suas funções sociais. In: VOLOCHINOV, V.N. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Org. Trad. e notas: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p.189 - 212.
- YAGUELLO, M. Introdução. In: BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

DISCUSSÕES SOBRE OS PROCESSOS MORFOLÓGICOS DE CRIAÇÃO DE SINAIS NA ORGNIZAÇÃO LEXICAL DE UM DICIONÁRIO DE LIBRAS

José Marcos Rosendo de Souza
Antônio Luciano Pontes

Considerações iniciais

As línguas naturais apresentam como característica comum a dinâmica lexical, pela qual o sistema sofre alterações ampliando assim o seu léxico. Isso permite aos falantes, a partir da necessidade de comunicação, criar novos itens lexicais que, quando convencionalizados, serão incorporados ao repertório lexical da língua. Essa dinâmica evolutiva, por assim dizer, permite que a língua seja modificada, reorganizada ou até mesmo a criação de novas unidades lexicais, mas, claro, a partir de regras que regem o sistema.

De igual modo, a Língua Brasileira de Sinais apresenta essa característica, tendo em vista que essa é considerada a língua natural das comunidades Surdas brasileiras. A língua de sinais do Brasil foi institucionalizada em 2002, por força da Lei 10.436 que prevê o seu reconhecimento como meio legal de expressão e comunicação dos Surdos. Logicamente que não é essa lei que garante o funcionamento da LIBRAS, pois por ser um sistema, esse é regido por regulagens próprias.

Quanto aos princípios de funcionamento da LIBRAS, nos deteremos principalmente à construção dos Sinais e como esses princípios incidem na organização da nominata no Dicionário da Língua de Sinais do Brasil (DLSB) (CAPOVILLA *eti al*, 2017). Por isso, objetivamos com este estudo analisar o padrão organizacional desse dicionário, com o intuito de percebermos os aspectos morfológicos que constituem a macroestrutura desse dicionário, para assim respondermos o seguinte questionamento: Quais aspectos morfológicos são usados na organização dos itens lexicais da Língua Brasileira de Sinais, no Dicionário da Língua de Sinais do Brasil (CAPOVILLA *eti al*, 2017)?

O presente trabalho poderá contribuir para que os leitores possam compreender como ocorre o processo de formação dos itens lexicais da LIBRAS, tendo vista que nos guiaremos pelos princípios propostos pela *Morfologia*; e além disso, com os princípios da lexicografia especificamente a organização lexical no DLSB, entender se esse dicionário emprega as bases

morfológicas para a organização de sua macroestrutura, isto é, a partir de um radical ou uma base em comum, para apresentar os demais itens lexicais.

Neste trabalho, além da pesquisa bibliográfica, a qual possibilitou que acessássemos as bases teóricas para compreensão dos processos de formação lexical da LIBRAS, principalmente nas bases da Morfologia, também, partimos dos princípios lexicográficos que fazem referência à organização interna de dicionários, especificamente a disposição da nominata. A pesquisa ainda apresenta caráter documental, pois analisamos um *Dicionário*, o qual nos serviu de *corpus* e objeto de pesquisa. E está estruturado em dois tópicos principais: o primeiro aborda as questões morfológicas da LIBRAS, como o processo de formação de sinais; no segundo tópico analisamos o Volume I do DLSB e para isso consideramos os postulados da morfologia e da lexicografia, principalmente a organização macroestrutural.

Morfologia da LIBRAS: os processos de formação dos sinais

Conforme apresentamos anteriormente, a LIBRAS foi reconhecida como língua oficial do Brasil a partir de 2002. Enquanto língua natural apresenta ser um campo propício de investigação principalmente a partir dos postulados da linguística. Enquanto campo de pesquisa na área da ciência da língua, ela foi desbravada inicialmente com os estudos de William Stokoe, linguista americano que apresentou os parâmetros¹ estruturais da *American Sign Language* (ASL), os quais foram concebidos como unidades mínimas, com as mesmas funções dos fonemas das Línguas Orais.

Os estudos desse linguista permitiram que outros olhares fossem lançados sobre a natureza das Línguas de Sinais, ao que se refere ao dinamismo, à estruturação e à compreensão do funcionamento desse tipo de língua, impulsionando outros países ao desenvolvimento de pesquisas com suas respectivas línguas de Sinais. Não diferente disso, o Brasil tem sido pioneiro no desenvolvimento de pesquisas na área da LIBRAS, a partir dos postulados de Stokoe, encabeçado pelas obras das autoras Lucinda Ferreira Brito, Lodenir Karnopp, Ronice de Quadros e dentre outros pesquisadores.

¹ Os parâmetros principais que compõem os sinais, são: *Configuração de Mão*: corresponde ao formato que a mão ocupa; *Movimento*: está relacionado ao tipo de movimento que realizado durante a execução do Sinal, mas isso não significa dizer que todo Sinal apresenta movimento; *Locação* ou *Ponto de Articulação*: refere-se ao lugar onde o Sinal é realizado, seja em alguma parte do corpo do sinalizante, seja no espaço neutro; *Orientação da palma da mão*: faz referência ao posicionamento da palma da mão; e *Expressões Faciais, Corporais (ou Não-manuais)*: durante a execução do sinal é comum a utilização da face e do corpo para complementar o significado dos Sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Dentre tantas possibilidades para pesquisas na área da Língua Brasileira de Sinais, selecionamos a Morfologia, por ela explicar (estruturalmente) o processo de construção dos itens lexicais de todas as línguas, isto é, as Línguas de Sinais em geral apresentam a capacidade de criação e ampliação de seu léxico, e isso é possível graças aos processos morfológicos que toda língua natural apresenta, independentemente de seu canal de articulação, viso-espacial (Línguas de Sinais) ou oral-auditivo (Línguas Orais). Por isso, cabe aqui definirmos o que é a morfologia e explicarmos quais os processos morfológicos que permitem a ampliação lexical, na LIBRAS.

Então, para compreendermos os processos inerentes à formação de Sinais, faz-se necessário expor as definições da morfologia, isso porque independentemente das modalidades linguísticas, esse aspecto está presente em todas as línguas naturais assim como a arbitrariedade, a dupla articulação, o padrão estrutural, dentre outros (QUADROS; KARNOPP, 2004). É necessário salientar que os estudos morfológicos relacionados à LIBRAS aparecem inicialmente nas obras *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos* (QUADROS; KARNOPP, 2004) e *Por uma gramática de Língua de Sinais* (FERREIRA-BRITO, 1995). Isso denota a necessidade de aprofundamento nos estudos morfológicos da Língua Brasileira de Sinais.

Mas, retomando o tópico inicial de nossas discussões sobre a morfologia, convém destacar que essa aparece nos estudos da linguística em meados do Século XIX, e inicialmente foi empregada nos campos das Ciências da Natureza, Botânica e Geologia. Sofreu influência da teoria da evolução proposta por Darwin e teve como finalidade inicial explicar a origem da linguagem (PETTER, 2016). Assim, de acordo com a autora, os primeiros estudos nessa área tiveram como objetivo explicar o processo evolutivo da língua, mais especificamente do indo-europeu, mas hoje o foco da morfologia é outro.

Os estudos em morfologia permitiram que, de acordo com Petter (2016), as línguas naturais fossem classificadas em três tipos linguísticos: isolantes, aglutinantes e flexionais, esses tipos foram classificados a partir das características do sistema, isto é, cada língua apresenta características indistintas acerca de seu processo evolutivo, ou processo de expansão lexical², pelo qual surgem novos itens lexicais.

² As mudanças que permitem o surgimento de novos itens lexicais ocorrem nas unidades mínimas das Palavras, denominada de morfemas, os quais para Quadros e Karnopp (2004) podem ser denominados de morfemas livres e morfemas presos. Quanto a sua classificação, Ferreira e Oliveira (2016) os classificam como: “[...] morfemas lexicais, podendo ser uma raiz ou um radical (M3); morfemas derivacionais, que podem ser um afixo (alterações em M e CM4); ou morfemas gramaticais, caracterizando uma desinência, ou seja, uma marca de concordância número pessoal (DIR5) ou de gênero (CM).”

Assim, de acordo com Petter (2016, p. 60-61), aqueles tipos de línguas podem ser definidos do seguinte modo: as *isolantes* “[...] são aquelas em que todas as palavras são raízes, não ocorrendo a segmentação em unidades menores”; as *aglutinantes* “[...] permitem que as palavras combinem raízes e afixos para expressar diferentes relações gramaticais”; as *flexionais* “[...] as raízes se combinam a elementos gramaticais, que indicam a função das palavras e não podem ser segmentados na base de um som e significado”.

Ao relacionarmos essas definições com a LIBRAS, é possível perceber que ela apresenta aspectos semelhantes às línguas flexionais, no sentido de que a criação lexical é realizada pela combinação de bases mórficas, as quais não podem ser decompostas ‘na base do significado’. No entanto, isso não impede que ela apresente também aspectos das línguas aglutinantes, mesmo que em menor frequência, conforme Petter (2016). Compartilhando de mesmo pensamento, Felipe (2006) afirma que os processos de aglutinamento apresentado pela língua de sinais do Brasil são expressos principalmente pela *composição* e *incorporação*. Além desses, Quadros e Karnopp (2004) ainda expõem o processo de formação através da *derivação* (nomes de verbos), ou *nominalização deverbal*, isto é, quando o nome é criado a partir da categoria gramatical verbo (RIO-TORTO, 2007); os quais podem ser compreendidos como processos derivacionais, tendo vista que o novo item lexical surge a partir de uma base já existente (ABREU, 2010).

Sobre o processo de formação de sinais denominado por composição, de acordo com Quadros e Karnopp (2004), é possível compreender que os sinais são formados a partir da união de duas bases já existentes, que de igual modo também ocorre com o léxico da língua portuguesa, como por exemplo, *Pão-de-queijo*, *tico-tico*; esse processo permite que a expansão lexical aconteça com maior facilidade, tendo em vista que parte do conhecimento prévio do falante, isto é, as bases utilizadas são pertencentes ao arcabouço lexical da comunidade linguística. A exemplo de produtos desse processo, na LIBRAS, temos os sinais ESCOLA (CASA+ESTUDO), PADARIA (CASA+PÃO), AÇOUGUE (CASA+CARNE) e etc., que são formados, consecutivamente, pelo sinal CASA (base comum a todos os compostos apresentados no exemplo) mais os sinais ESTUDO, PÃO e CARNE.

O processo de incorporação está relacionado ao acréscimo de informação lexical numérica e de negação. Para que isso ocorra, de acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 106), “[...] são observados morfemas presos (isto é, unidades mínimas com significado que não ocorrem isoladamente) [que] podem se combinar para criar novos significados.” Nesse caso, o falante incorpora à base os sinais que correspondem à

quantidade, com representação numérica em LIBRAS; esse tipo de sinal é percebido principalmente naqueles que apresentam significado de duração e quantificação, como por exemplo, VIAGEM 4-HORAS CASA CHEGAR, ou FALTAR 3-MESES FÉRIAS³.

E no caso de sinais com significação negativa, há o acréscimo da partícula NÃO à base do sinal, conforme afirma Ferreira-Brito (1995, p. 77): “[...] o item a ser negado sofre alteração em um dos parâmetros, especialmente o parâmetro movimento, acarretando, assim, o aparecimento de um item de estrutura ‘fonético-fonológico’ diferente daquele que é a sua base [...]”. Nesse caso, para determinados sinais há a construção de um sinal com partícula negativa, como por exemplo, o sinal NÃO-CONHECER, NÃO-GOSTAR e NÃO-TER, que mantêm as Configurações de Mãos 4, 5 e 24⁴, respectivamente, mas sofrem alteração de Movimento, e em especial o Sinal NÃO-TER há a mudança no Ponto de Articulação.

Acerca desse processo de derivação, é possível compreender que determinados verbos apresentam relação direta com o nome-produto que representa, isto é, há uma relação semântica expressa entre o verbo e o nome. Logo, não havendo essa relação, acreditamos ser impossível realizar esse processo derivacional, pois de acordo com Rio-Torto (2007), é preciso que o nome apresente relação denotativa com o verbo.

A exemplo disso, podemos citar os sinais ESTUDAR, que através da nominalização deverbal origina o sinal ESTUDO e PECAR, o qual temos PECADO como produto da derivação. Segundo Quadros e Karnopp (2004), ocorre essa derivação por meio da alteração da estrutura interna do sinal, mais especificamente do componente Movimento, pois no caso daqueles sinais utilizados como exemplo, eles apresentam um único movimento enquanto verbos e quando são derivados, o movimento é duplicado, ou de acordo com as autoras “repete e encurta o movimento” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 97). Acerca desse processo, a literatura sobre processos morfológicos o aborda como reduplicamento, tendo em vista que um “fonema” da base é duplicado e no caso da LIBRAS, isso ocorre com o Movimento, por ele apresentar características fonológicas (PETTER, 2016).

É necessário salientar que o léxico não se move aleatoriamente para o surgimento de novos itens lexicais, tendo em vista que, de acordo com Rio-Torto (2007, p. 26), existem condições para que isso ocorra. Dentre

³ Em Língua Portuguesa: A viagem durou quatro horas e depois eu cheguei em casa; Faltam quatro meses para as férias.

⁴ De acordo com o Grupo de Pesquisa do Curso de LIBRAS do Instituto Nacional de Educação de Surdos, a Língua Brasileira de Sinais apresenta um total de 79 Configurações de Mãos. As configurações 4, 5 e 24 que servem de base para os Sinais NÃO-CONHECER, NÃO-GOSTAR e NÃO-TER foram catalogadas por esse grupo de estudos.

essas condições e possibilidades para a formação de um Sinal, destacamos as seguintes:

- a) Podem estar relacionadas à classe que serviu de base para o produto;
- b) Podem apresentar natureza morfológica;
- c) Podem apresentar restrições semânticas impostas pela base;

A partir desses aspectos, é possível perceber que os sinais que serviram de exemplos apresentam relação direta com a base, apresentam características morfológicas e expressam relação semântica com os verbos. Nesse sentido, os princípios condicionais expressos pela autora também são encontrados na LIBRAS, ou ao menos nesses dois sinais, mas acreditamos que isso não se encerra apenas neles, tendo vista a natureza dinâmica da Língua de Sinais do Brasil.

Os aspectos ora apresentados são estudados pela *Morfologia Lexical*, que aborda os processos pelos quais surgem novos itens lexicais (PETTER, 2016). Os mecanismos que possibilitam a derivação, ainda de acordo com a autora, são responsáveis por grande parte da “criatividade e produtividade lexical da língua.”, ou seja, sem a presença desses mecanismos as línguas não poderiam renovar seu léxico.

Ainda sobre os aspectos da morfologia que podem estar relacionados à LIBRAS, é necessário também mencionarmos os aspectos que fazem referência à Flexão, processos intrínsecos a criação de Sinais. Esses fenômenos podem ser explicados a partir da *Morfologia Flexional*, que possibilita a mudança na ‘forma das palavras’, como em *escreve-escreve[u]* e suas demais flexões (RODRIGUES; VALENTE, 2011). Sobre esse aspecto, é possível perceber que a partir dele as palavras sofrem alteração ao marcar a(s) pessoa(s) do discurso e o tempo, o que também denota produtividade linguística, ainda de acordo com os autores. Para Petter (2016), esse campo de estudo se aproxima mais da sintaxe, tendo em vista que a marcação flexional, de modo geral, leva-se em consideração para os nomes: as categorias de gênero, número e caso; e para os verbos: o aspecto, tempo, modo e pessoa.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), existem cerca de oito tipos de flexão na Língua Brasileira de Sinais, as quais são nomeadas por: Pessoa (*deixis*), número, grau, modo, reciprocidade, foco temporal, aspecto temporal e aspecto distributivo. No entanto, por esse aspecto morfológico está mais relacionado à sintaxe, no momento não nos aprofundaremos nele, pois o que nos interessa são os aspectos da Morfologia Lexical, pela qual compreendemos que os itens lexicais da LIBRAS apresentam processos formativos semelhantes à Língua Portuguesa. Na próxima seção, trazemos os

aspectos aqui apresentados, relacionando-os à organização interna do DLSB (2017), pois esse é o nosso objetivo nesse trabalho.

Lexicografia e a organização da nominata do DLSB (2017): em evidência os aspectos morfológicos

De acordo com o nosso objetivo, pretendemos nessa seção analisar a organização macroestrutural do Dicionário da Língua de Sinais do Brasil (CAPOVILLA *eti al*, 2017), em específico a organização da *Nominata*, isto é, buscamos perceber, a partir dos postulados da lexicografia, como ocorre a organização dos verbetes, principalmente, ao que se refere a utilização das bases teóricas da morfologia, ou se esses são empregados diretamente ou indiretamente na disposição dos Sinais, no DLSB. A escolha por esse dicionário deveu-se a sua recente publicação e, de modo geral, por ser considerada, no campo dos estudos da LIBRAS, como um contributo significativo para que os consulentes possam acessar tanto o léxico da Língua de Sinais do Brasil, quanto o valor cultural que essa língua possui.

Estes aspectos estruturais e também os princípios de construção de dicionários são estudados pela Lexicografia, por esse motivo é preciso inicialmente expormos a definição dessa ciência, seu objeto de estudo e os postulados de organização interna do Dicionário e a partir disso correlacionar ao nosso objeto de estudo. De antemão, salientamos que a Lexicografia é uma das ciências do léxico, assim como a Lexicologia, a Neologia e a Terminologia, mas se distinguem por essas apresentarem princípios analíticos e descritivos distintos.

Registros de atividade lexicográfica foram encontrados em civilizações desde a Antiguidade, com os povos Acádios, na Mesopotâmia e Babilônicos. Esses povos criaram rudimentarmente os primeiros registros lexicográficos ao fazerem listas (bilíngues) de palavras que estavam relacionadas à atividade econômica. Logicamente, aquela atividade não encerrou nesse período histórico, e assim se estendeu pela Idade Média, Idade Moderna e Contemporaneidade (FARIAS, 2007). Mas, buscando precisão no tempo, de acordo com Biderman (1984), a lexicografia surgiu no período da Renascença com o objetivo de permitir que o homem conhecesse as línguas, a partir de seu registro.

Se essa ciência objetiva a propagação do conhecimento linguístico e cultural de determinada língua, podemos inferir que um meio propício para isso seja o dicionário, tendo em vista que esse objeto registra a língua de um povo em um dado momento sócio-histórico. Desse modo, o consulente acessa não só as informações linguísticas de dada língua, mas, sobretudo, os valores socialmente construídos em torno dela. Nesse interim, percebemos

que o Dicionário não pode ser visto apenas como um “amontoado” de palavras, como bem prega o senso comum, pois intrínseco a elas está um valor, que é a identidade linguística dos indivíduos.

Sobre esse aspecto no DLSB, foi possível perceber que o mesmo apresenta um vasto acervo lexical, pois apresenta os sinais de várias regiões do Brasil, não se restringindo apenas ao Sudeste, considerado de maior prestígio linguístico, já que essa é uma das regiões mais desenvolvidas do país. Mesmo não impondo um padrão linguístico a ser seguido, já que apresenta inúmeras variações da mesma língua, o DLSB pode contribuir para que o consulente compreenda a importância de conhecer essas variações para que perceba que a LIBRAS, como qualquer outra língua, não pode ser engessada.

Como toda língua emana valores culturais e linguísticos, salientamos que o fazer lexicográfico demanda técnica, método e conhecimento da Língua, para que o consulente compreenda esses aspectos, logo é preciso que o lexicógrafo depreenda conhecimentos não só sobre como fazer o dicionário, mas principalmente sobre as perspectivas linguísticas teóricas adotadas para isso (ASSUNÇÃO, 1979). Sobre esse aspecto, no DLSB, a partir das informações coletadas nas *Páginas Iniciais*⁵, foi possível perceber que os autores não apresentam formação vinculada à área específica da Linguística, pois possuem mestrado ou doutorado em Psicologia, Psicologia Experimental e Ciências, o que pode comprometer a construção do dicionário, tendo em vista que a orientação linguística é imprescindível para organizar, conceber e compreender a dinâmica de uma dada língua.

Apresentado essas informações iniciais acerca da Lexicografia, nos deteremos agora na análise pretendida. Para isso, enfocamos dois aspectos que estão diretamente relacionados à organização interna do dicionário: a macroestrutura e o verbete lexicográfico, tendo em vista que essas partes estruturais são componentes deste tipo Dicionário, Semasiológico, isto é, de acordo com Fromm (2004), nesse tipo de dicionário os verbetes estão organizados em ordem alfabética e posterior a cada um é posto o seu significado.

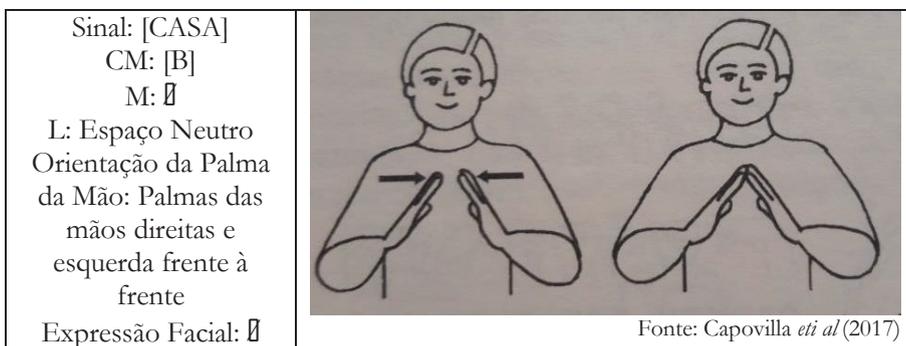
Sobre a definição de macroestrutura, Pontes (2009), Fornari e Miranda (2006) afirmam que ela é um grupo amplo de palavras organizadas em ordem alfabética, denominada de entradas. As entradas compõem o corpo do dicionário, de modo que a partir delas são depreendidas tanto

⁵ Refere-se as informações que antecedem o corpo do dicionário, as quais tem como objetivo nortear o consulente em relação ao material linguístico selecionado para compor a nominata. Nesse caso, é esperado que o dicionário aponte para a perspectiva de língua adota, as instruções de uso e como os verbetes estão dispostos (PONTES, 2009).

informações sobre sua categoria gramatical, por exemplo, quanto os significados e possíveis contextos de uso.

Pontes (2009) ainda salienta que para o tipo de análise que pretendemos – a organização das entradas – é imprescindível atentar para três aspectos centrais: a seleção do léxico, a ordenação das entradas e a quantidade de conteúdo. A partir das afirmações do autor, subentendemos que é justamente no agrupamento e organização da entrada que caberia os pressupostos da morfologia, principalmente, pelo Léxico da LIBRAS não apresentar possibilidade para ordenação alfabética, isto é, diferentemente da Língua Portuguesa, na qual as palavras seguem o princípio de construção a partir das letras do alfabeto (A, B, C, D e etc) inicial e sequencial, como por exemplo, Abraçar, Acalmar, Braço e etc., a Língua de Sinais não possui esse princípio, pois os sinais não seguem necessariamente as Configurações de Mãos do Alfabeto Datilológico.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais, de modo geral, se diferenciam das línguas orais por essas serem sequenciais, isto é, a disposição dos fonemas e morfemas são dispostos de modo que, ao serem falados, seguem uma sequência: /k//a//z//a/; diferentemente daquelas línguas, os fonemas e morfemas são simultâneos, conforme o exemplo abaixo:



Quadro 1: Simultaneidade dos morfemas na LIBRAS

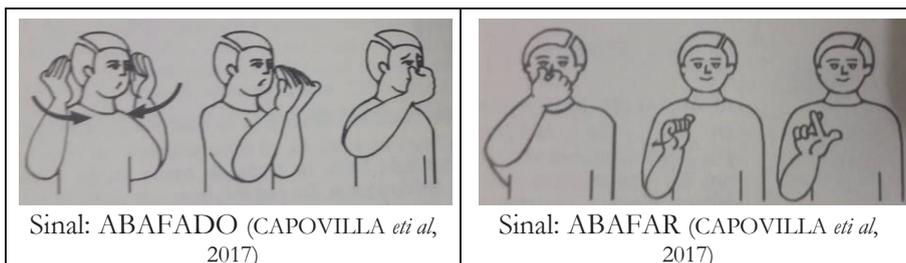
No entanto, contrariando esse aspecto da Língua Brasileira de Sinais, o dicionário ordena as suas entradas com base no mesmo princípio das línguas orais, o que provoca uma dependência do Sinal a um possível significado, isto é, mesmo ao apresentar primeiro o item lexical e em seguida o conteúdo referente à *microestrutura*, que de acordo com Pontes (2009), dentre as informações dispostas nesse componente deve estar a definição do verbete, percebemos a manutenção da organização alfabética do significado em Língua Portuguesa. A orientação sobre a organização está disposta nas

informações iniciais do DLSB, que mesmo apresentando o modo como os sinais foram documentados, não foi suficiente para compreendermos como o caráter simultâneo aparece nas entradas.

Ainda sobre a organização das entradas, buscamos perceber no DLSB aspectos relacionados à morfologia, mais especificamente como esses influenciam na disposição dos verbetes. Isso porque de acordo com os processos morfológicos que apresentamos na primeira parte do nosso trabalho, de algum modo os sinais podem apresentar uma mesma base, e a partir dela os demais sinais são construídos. Esse princípio de manutenção de uma base é próprio das línguas flexionais, conforme apresentado por Petter (2016). Então, selecionamos o Volume I do DLSB (2017), que contém os vocábulos ordenados de A à D e consequentemente partilha do mesmo princípio organizacional dos demais volumes.

Os primeiros verbetes que aparecem no DLSB estão relacionados a expressões ou fraseologias referentes a posições (à direita, à esquerda, a leste, a oeste e etc), a gírias (a fim de, à toa) e inicia propriamente com o Sinal ABACATE, partindo do mesmo princípio que apresentamos anteriormente: os sinais são ordenados considerando-se a ordem alfabética do seu significado; naqueles primeiros sinais, não foi possível perceber nenhum princípio morfológico de formação dos sinais, mesmo que os verbetes pertençam a um mesmo campo, isto é, a base sofre alteração.

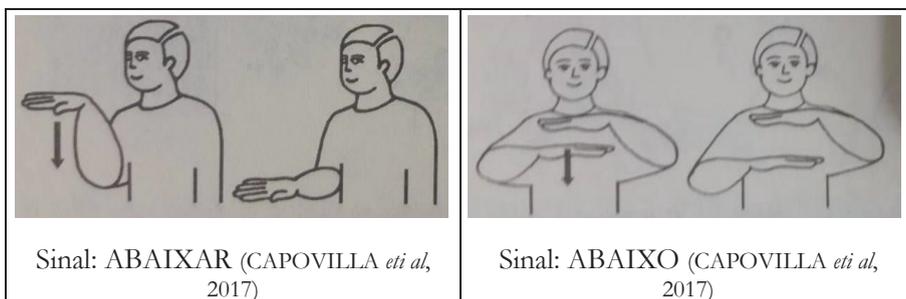
Diferentemente, foi possível identificar que os verbetes ABAFADO e ABAFAR apresentam estrutura similar, isto é, a Configuração de Mão que aparece no primeiro verbe está presente no segundo, mesmo esses sinais, de acordo com o DLSB, sendo de regiões diferentes do país. A partir do comparativo entre os dois é perceptível que ocorreu um processo de derivação denominado de *verbalização deadjectival*, pelo qual o verbo é derivado do adjetivo (RIO-TORTO, 2007). Salientamos que a partir das leituras realizadas, em Quadros e Karnopp (2004), não há apontamentos desse processo na Língua Brasileira de Sinais.



Quadro 2: Sinal ABAFADO e ABAFAR

Isso também é percebido na própria descrição morfêmica dos sinais, no DLSB (2017), ao fazer referência ao formato da mão e a ação de apertar o nariz. A falha que podemos encontrar sobre essas entradas refere-se à possibilidade de trazer outros itens lexicais que apresentem a mesma base estrutural e que tenha relação com esse campo lexical, ou seja, que pertença ao mesmo grupo de sinais, que se relacionem com ABAFAR. O próprio DLSB nos leva a perceber que a organização das entradas deve seguir um outro princípio, que não seja a ordem linear do alfabeto, pois seguindo essa ordem, percebemos que o Sinal ABAFADOR, mesmo mantendo relação com ABAFAR (isso em Língua Portuguesa) não apresenta a mesma configuração de mão, já que aquele Sinal é icônico.

Ao prosseguirmos com nossa análise, foi possível identificar que o processo de *Nominalização Deverbal* ocorre nos sinais ABAIXAR e ABAIXO, isto é, o nome surge a partir do verbo (RIO-TORTO, 2007).



Quadro 3: Derivação nominalização deverbal

Esses sinais também apresentam a mesma Configuração de Mão, mas diferem no modo como as mãos são dispostas. Esses sinais não são consecutivos na nominata do DLSB, pois são intercalados pelos sinais: ABAIXAR A VOZ, ABAIXAR AS ORELHAS e ABAIXAR O RABO, os quais não apresentam a mesma Configuração de mão e conforme pode ser percebido, são fraseologias; salientamos que as derivações incidem sobre a organização a partir da Língua Portuguesa.

Foi possível identificar também o processo de derivação flexional, mesmo não sendo o foco específico desse trabalho, é relevante expô-lo, pois esse processo também possibilita a expansão do léxico. De acordo com Rodrigues e Valente (2011), nesse processo ocorre a alteração na pessoa do discurso, exatamente como está exposto no DLSB, quando é exposto o verbo ABANDONAR. A flexão desse verbo provoca alteração no posicionamento da mão, o que altera a mudança das pessoas 1ª, 2ª e 3ª; salientamos que no caso da terceira pessoa, temos uma *Adjectivalização Deverbal*, pela qual o verbo dá origem a um adjetivo (RIO-TORTO, 2007).

 <p>Sinal: ABANDONAR (2ª pessoa realiza a ação)</p> <p>(CAPOVILLA <i>eti al</i>, 2017)</p>	 <p>Sinal: ABANDONAR (1ª pessoa realiza a ação)</p> <p>(CAPOVILLA <i>eti al</i>, 2017)</p>	 <p>Sinal: ABANDONAR (A ação realiza-se sobre a 3ª pessoa)</p> <p>(CAPOVILLA <i>eti al</i>, 2017)</p>
---	---	---

Quadro 4: Derivação Flexional

Não nos detemos a outros verbetes, pois o dicionário segue um mesmo princípio organizacional, não estabelecendo uma ordem clara para isso, isto é, os verbetes em LIBRAS são organizados de acordo com a ordem alfabética de seu significado. Esse aspecto acaba por comprometer a simultaneidade, pela qual a Língua de Sinais é Expressa. Isso pode ser comprovado também quando apresenta o verbe ABARROTADO posterior ao verbe ABAFAR, que apresenta mesma configuração de mão e ponto de articulação. Salientamos que o modo como a organização das entradas ocorre nesse Dicionário precisa ser revista; além disso, é preciso criar um padrão organizacional que pense na Língua de Sinais e não nos significados que são expressos em Língua Portuguesa. Isso poderia ser facilmente revisto se se pensasse numa organização a partir das configurações de mãos que cada sinal apresenta, ou a partir do campo lexical em que cada sinal é empregado.

Considerações finais

Conforme foi apresentado, a Língua Brasileira de Sinais, enquanto uma língua natural, apresenta-se como um campo oportuno para pesquisa. O seu reconhecimento favoreceu ainda mais as possibilidades para que fosse vista como língua, mesmo que anterior a isso ela já fosse falada pelas comunidades surdas do Brasil; e também o estatuto de língua natural foi posto desde os estudos de Willian Stokoe. Por isso, decidimos fazer um breve estudo sobre os aspectos morfológicos, presentes no DLSB. Como respostas para este problema: Quais aspectos morfológicos são usados na organização dos itens lexicais da Língua Brasileira de Sinais, no Dicionário da Língua de Sinais do Brasil (CAPOVILLA *eti al*, 2017)?

Assim, nosso objetivo foi analisar o padrão organizacional desse dicionário, com o intuito de percebermos os aspectos morfológicos que

constituem a nominata desse dicionário. Para tanto, em um primeiro momento, foi necessário construirmos o aporte teórico que nos guiou na pesquisa. Por isso, discutimos inicialmente sobre os aspectos morfológicos que a Língua de Sinais do Brasil apresenta, pois como outras línguas de sinais é passa por constantes processos de mudanças.

Quanto a isso, foi possível perceber que a LIBRAS apresenta aspectos morfológicos semelhantes às línguas orais, mais especificamente assemelha-se as línguas aglutinantes e as línguas flexionais. Salientamos que mesmo esses tipos de línguas apresentando características distintas em seu sistema, a Língua de Sinais do Brasil apresenta possui semelhanças com os dois tipos, principalmente quando percebemos os processos derivacionais e composicionais, comuns nas línguas orais, e também presente na língua nacional dos Surdos. Sobre esses processos, foi possível apreender a derivação ocorre principalmente com a nominalização deverbal, isto é, quando o verbo origina o nome; e o de composição quando juntam-se duas bases ou dois sinais diferentes e compõe um novo sinal. Esses processos comprovam a natureza dinâmica e evolutiva da LIBRAS, pelos quais subentendemos que há renovação do léxico.

Em relação a esses aspectos entrecruzados no DLSB, percebemos que a ordenação das entradas não segue um padrão que ponha a LIBRAS em primeiro plano, tendo que vista que a ordenação segue a estrutura de um dicionário de língua oral. Como salientamos no decorrer da análise, é preciso criar um mecanismo de ordenação para um dicionário de LIBRAS que leve em consideração a simultaneidade dos sinais. Além disso, urge que se pense no agrupamento dos verbetes a partir do campo lexical, ao qual cada um pertence, ou a partir da configuração de mão, tendo vista que na Língua de Sinais do Brasil torna-se impossível a disposição dos sinais por ordem alfabética.

Referências

ABREU, Sabrina. Processos de formação de termos: um breve exercício analítico. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocorny (orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. v. IV. Campo Grande: Ed. UFMS; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

ASSUNÇÃO, Jandira Batista. Lexicografia: uma introdução ao estudo de dicionários. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 12, n. 1/2, p. 39-50, 1979.

- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A ciência da Lexicografia. **Alfa**, 28, São Paulo, p. 1-26, 1984.
- CAPOVILLA, Fernando César *eti al.* **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil**: a Libras em suas mãos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.
- FARIAS, Emilia Maria Peixoto. Uma breve história do fazer lexicográfico. **Trama** - *UNIOESTE*. v. 3, n. 5, 2007, p 1-9.
- FELIPE, Tanya Amara. Os processos de formação de palavra na Libras. **Educação Temática Digital**, Campina, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática das Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- FERREIRA, Sindy Rayane de Souza; OLIVEIRA, Marília de Nazaré de. Descrevendo processos de formação de sinais em Libras em uma variedade de Belém do Pará. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 67-98, jan./jun. 2016.
- FORNARI, Miechelle Kühn; MIRANDA, Félix Bugueño. Análise do dicionário de usos do português do Brasil. **Revista de iniciação científica da ULBRA**, 2006.
- FROMM, Guilherme. Obras lexicográficas e terminológicas: definições. **Revista Factus**, n. 2, 2004.
- PETTER, Margarida Maria Taddoni. Morfologia. In: FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à Linguística II**: princípios de análise. 5. Ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- PONTES, Antônio Luciano. **Dicionário para uso escolar**: o que é como se lê. Fortaleza: EdUECE, 2009.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RIO-TORTO, Graça. Caminhos para renovação lexical: fronteiras do possível. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. v. III. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007.
- RODRIGUES, Cristine Seimetz; VALENTE, Flávia. **Aspectos linguísticos da Libras**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

REFLEXÕES SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Paula Oliveira Vale de Andrade
Sandra Maria Araújo Dias

Considerações Iniciais

Diante das contínuas mudanças sociais, culturais e tecnológicas da sociedade em que se vive e da emergência de múltiplas linguagens na escola, o livro didático (LD) de Língua Portuguesa pode se apresentar como um forte aliado à disposição de professores e alunos para o desenvolvimento de atividades escolares de ensino e aprendizagem desta língua, constituindo-se, também, como um importante mediador entre o aluno e às práticas de multiletramentos na escola.

Desse modo, o contexto atual em que se insere o ensino de línguas exige que os professores (re)ensem constantemente quais meios percorrerem para garantir a aprendizagem de uma língua de características múltiplas. O uso mais abundante das novas tecnologias e os complexos usos de linguagem (linguagem formal e informal) requerem a demanda de um ensino que parte de um posicionamento mais crítico diante da realidade. Assim, os conteúdos fornecidos pelos materiais de ensino, o conhecimento de mundo trazido à sala de aula por discentes e docentes convergem para uma prática de ensino mais colaborativa e reflexiva, possibilitando emergir conceitos como heterogeneidade da linguagem e da cultura e comunidades de prática – os multiletramentos.

Como observa Rojo (2012), são necessárias novas ferramentas de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas de produção e de análise dessas ferramentas. Dessa maneira, é inadmissível que a escola ignore as novas linguagens proliferadas no mundo contemporâneo e as necessidades de um letramento crítico que o mundo pede aos alunos. Na verdade, é necessário que o professor englobe todo esse processo de transformação social e tecnológica e tenha como um dos recursos em sala de aula o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), capaz de permitir o acesso à diversidade de gêneros textuais, à língua em funcionamento, à cultura e ao desenvolvimento da educação. Ambos precisam acompanhar as novas dinâmicas do ensino e contribuir para uma aprendizagem significativa com valores que busquem ampliar e consolidar a noção dos alunos sobre os temas transversais, como Ética, Cidadania,

Trabalho e Consumo, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural.

Com base nesta questão, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no qual o LD, de uma forma geral, passou a ser avaliado, apresentando um projeto pedagógico apoiado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais especificamente, o Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012¹ (o primeiro a ser direcionado para o ensino médio), no âmbito de Língua Portuguesa, que segue alguns critérios eliminatórios para avaliar o componente curricular desta disciplina. No que concerne ao incentivo à leitura e à formação de leitores proficientes, destacam-se como critérios os seguintes: textos de diversos tipos e gêneros com linguagem diversificada relevante para a cultura escrita destinada a adolescentes do ensino médio; textos de obras literárias relacionados com história, cultura e política; incentivo ao contato com textos multimodais; favorecimento de experiências significativas de leitura; incentivo à busca de informações em outros livros, suportes e materiais; procura ampliar a competência do aluno para os usos dos diferentes gêneros orais, entre outros (BRASIL, 2011, p. 90).

Diante do exposto, este estudo pretende analisar os gêneros textuais inscritos no LDLP, com ênfase na produção de textos, relacionando-os aos recursos tecnológicos adotados para o ensino dos gêneros. Para isso, o presente estudo organiza-se nas seguintes seções: i) construto teórico, abordando os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa; ii) gêneros inscritos no LD “Língua Portuguesa: linguagem e interação”, que trata da análise dos dados, seguido das considerações finais.

Pressupostos teóricos

O ensino de Língua Portuguesa e as práticas escolares no Brasil encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão nas escolhas curriculares de saberes que ora se significam/ressignificam, ora se figuram/configuram, ora se formulam/reformulam, a fim de encontrar estratégias que visem a melhorar e a universalizar o ensino de língua portuguesa, em função de objetivos específicos relacionados às demandas da sociedade de cada tempo e às posições ideológicas de cada documento oficial publicado.

¹ Para constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas estabelecidas em edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Esses especialistas (docentes e pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior do país) elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.

Os PCN, documentos que orientam o ensino de LP no Brasil, do ensino fundamental e médio têm como objetivo garantir a todas as crianças e jovens brasileiros o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Na verdade, esses documentos pretendem estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou elaboração da proposta curricular dos estados ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino. Já no ensino médio, objetivam auxiliar os educadores na reflexão sobre a prática diária em sala de aula e servir de apoio ao planejamento de aulas e ao desenvolvimento do currículo da escola.

Já as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) surgem com um material que explana e discute questões relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina em particular. Desse modo, as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem fornecer ao aluno o aperfeiçoamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso reflete tanto na ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto no desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2006).

Com relação ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), este analisa sete componentes que estão dispostos em vários itens dentro de um LD, entre eles, a natureza do material textual; as atividades de leitura e compreensão de textos escritos e a produção desses; propostas para a produção e compreensão de textos orais, trabalhos e reflexões sobre os conhecimentos linguísticos, o manual do professor, os aspectos gráficoeditoriais (BATISTA; ROJO; 2004). O processo de avaliação dos livros foi realizado como no PNLD, com uma equipe de especialistas das áreas que analisaram cada uma das obras, por meio de critérios específicos e comuns. De acordo com o MEC/SEMTEC (BRASIL, 2004), o LD, para cumprir sua função didático-pedagógica, precisa atender a três fatores:

- 1) correção das informações, conceitos e procedimentos que integram o componente curricular; 2) adequação de sua proposta didático-pedagógica em relação à situação de ensino-aprendizagem e aos objetivos visados; 3) sintonia com a legislação e os demais instrumentos oficiais que regulamentam e orientam a Educação Nacional. (op.cit., 2004, p.10).

Em relação aos critérios estabelecidos para o material textual, o PNLEM/2005 (BRASIL, 2004) acentua que o conjunto de textos (coletânea) presente no LD deve respeitar o nível de ensino a que se destina. Quanto aos gêneros discursivos e os tipos de textos, o documento destaca que estes devem ser os mais diversos e variados possíveis. Dessa maneira, o trabalho com os textos deve considerar as diferentes linguagens que o constituem,

como exemplos: imagens, fotos, ilustrações, gráficos, mapas, entre outros, reconhecendo as diferenças contextuais e organizacionais de cada camada social. Contudo, as propostas não devem restringir à exploração temática, mas apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros a fim de desenvolver as capacidades de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir (BRASIL/SEMTEC, 2004, p.37).

No decurso da história, a concepção de gêneros textuais esteve associada ao domínio da literatura e os textos eram vistos como dissociados das ações sociais. Foi a partir de Bakhtin (1997) que se teve uma definição de gênero mais abrangente, que relaciona o uso da língua à sociedade. Dessa maneira, o referido autor expressa que toda atividade social relaciona-se com o uso da língua e esta se realiza por meio de “enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Em consonância com este pensamento, Marcuschi (2008, p. 155) define os gêneros textuais como “[...] entidades empíricas em situações comunicativas se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas”. Ainda, segundo o autor, gêneros textuais são resultantes de práticas orais e escritas enquadradas em domínios discursivos. Logo, domínios discursivos se enquadram nos âmbitos da vida social (educacional, instrucional, familiar, religiosa, política, jornalística etc.) que se organizam em distintas ações comunicativas e interpretativas, como, por exemplo: bilhete, edital de concurso, lista de compras, aula expositiva, entre outros.

Os gêneros apresentam as marcas dos diferentes objetivos comunicativos dos indivíduos inseridos em diferentes esferas ou domínios de atividades humanas em seus elementos constituintes, que, conforme Bakhtin (1997), podem ser classificados como: conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional. Constata-se, diante disso, uma influência da esfera discursiva em que o gênero circula, conforme indicou Bakhtin (1997). Consequentemente, entende-se que os aspectos sociodiscursivos, isto é, as interações que envolvem os interlocutores, as funções comunicativas, a esfera de circulação e o suporte, seriam, também, uma marca característica dos gêneros textuais, assim como o são o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

Partindo para o novo direcionamento dado ao entendimento do que sejam os gêneros textuais no campo do ensino de línguas, acredita-se promover um ensino que objetive a ampliação da competência discursiva dos educandos, pressupondo um trabalho que se guie no uso que se faz da língua nas situações interativas, isto é, que tome como foco os gêneros textuais. Essa ênfase na promoção de competências discursivas pode ser observada não só no campo dos estudos linguísticos, mas também em diferentes

documentos oficiais como, por exemplo, nos PCN de Língua Portuguesa, que defendem a apropriação e domínio da língua como forma privilegiada de participação dos indivíduos nas atividades sociais (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Esses documentos orientam a organização do ensino de língua por meio dos eixos do uso e da reflexão a partir de textos orais e escritos pertencentes a diversos gêneros que fazem parte do cotidiano das pessoas. Elencam, por exemplo, orientações para a compreensão de aspectos relacionados ao texto, ao discurso e às suas condições de produção, à articulação entre os eixos do uso e da reflexão linguística e à seleção dos diversos gêneros que podem constituir o programa de ensino. Isso também pode ser observado nos novos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), cujas mudanças, ao longo do tempo, podem ser relacionadas, entre outros aspectos, aos rumos teóricos atuais e às influências do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que visa avaliar e distribuir livros didáticos às escolas públicas.

Desta forma, as recomendações para o ensino de língua presentes nos documentos oficiais e, também, defendidas por autores como Schneuwly e Dolz (2004), permitem compreender que o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula não pode ser feito de qualquer jeito, aleatoriamente, apenas expondo os alunos a diferentes gêneros, sem um trabalho de reflexão sistemático e consistente, que possa contribuir para a ampliação de habilidades de leitura e escrita de textos dos diversos gêneros que circulam no meio social. Nesse ponto de vista, os gêneros, na situação escolar, assumem a particularidade de serem, ao mesmo tempo, ferramentas de interação social e objetos de ensino que demandam ações didáticas devidamente planejadas e sistemáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; SANTOS, 2007).

A partir dessa perspectiva, observa-se que os encaminhamentos do ensino sobre a produção textual nas aulas de língua portuguesa, por exemplo, precisam ser conduzidos de forma adequada. Apesar de certos procedimentos didáticos serem mais abrangentes, existem outros mais específicos que devem atender às características intrínsecas do gênero e de suas práticas. Isso tudo é um desafio posto para a prática de ensino, como já atentava para o assunto os autores Schneuwly e Dolz (2004b), pois, de acordo com eles, essa questão está relacionada ao fato de que, na escola, o gênero não é observado como constitutivo das práticas sociais apenas, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. (SCHNEUWLUY e DOLZ, 2004b).

Perante o exposto, observa-se que o gênero textual pode servir de instrumento a fim de auxiliar o professor em sua prática de ensino, utilizando como objeto de ensino-aprendizagem de língua materna, e, com isso, contribuir para uma contextualização mais efetiva do ensino em língua portuguesa, ou melhor, favorecer a aproximação de multiletramentos,

autoria, argumentação às suas práticas sociais de referência. Mostra-se, também, uma ferramenta produtiva para se pensar nas reconfigurações a que os gêneros estão sujeitos no desenvolvimento sócio-histórico e na relação com as práticas sociais. Partindo dessa perspectiva, veremos na seção seguinte, apresentamos a investigação dos gêneros textuais inscritos no LDLP em análise, com foco na produção escrita.

Gêneros inscritos no LD “Língua Portuguesa: linguagem e interação”

Nesta seção, analisamos de que forma são apresentadas as propostas de produção de gêneros textuais inscritas no livro didático de língua portuguesa do ensino médio (adotado pela escola pesquisada), a fim de verificar sua contribuição para a proficiência escrita e oral dos alunos, possibilitando um aprendizado condizente com o mundo multiletrado e multicultural que o cerca. Assim, diante do conceito de gênero textual como unidade de ensino, tanto em relação à leitura quanto à produção, torna-se imprescindível abordá-lo na forma em que se concretiza, tendo como base seu enfoque temático, composicional e estilístico. Desta forma, os documentos oficiais esclarecem as vantagens de se renunciar ao tradicional esquema das estruturas textuais (como a narração, a descrição e a dissertação), para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros ficcionais ou não-ficcionais que circulam na sociedade atual.

Compreende-se que a escola representa um ambiente de socialização do saber, pois é neste local que o aluno vai definir o uso e o contexto em que cada gênero deve ser empregado socialmente, tanto na oralidade, quanto na escrita; tendo em vista que tem contato com eles desde o primeiro momento de se expressar através da língua materna. Como afirma Bakhtin:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1997, p. 302).

Partindo dessa concepção, foi elaborado um gráfico com informações resultantes da análise realizada do LD adotado pela escola, a fim de obter a recorrência com que as propostas de atividades referentes à produção de textos do gênero oral e do gênero escrito aparecem no livro, como também, dos recursos tecnológicos² utilizados para e realização dessas atividades.

² O gravador foi o único recurso tecnológico indicado no LD para as aulas.

Quadro 01 - Gêneros textuais inscritos no LD e recursos tecnológicos utilizados nas atividades com gêneros.

CAPÍTULOS	GÊNERO ORAL	GÊNERO ESCRITO	USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS
1	✓	✓	✓
2	-	✓	-
3	✓	✓	✓
4	-	✓	-
5	-	✓	-
6	-	✓	-
7	✓	✓	✓
8	✓	✓	✓
9	✓	✓	✓
10	✓	✓	✓
11	✓	✓	✓
12	✓	✓	-

Fonte: autoria própria.

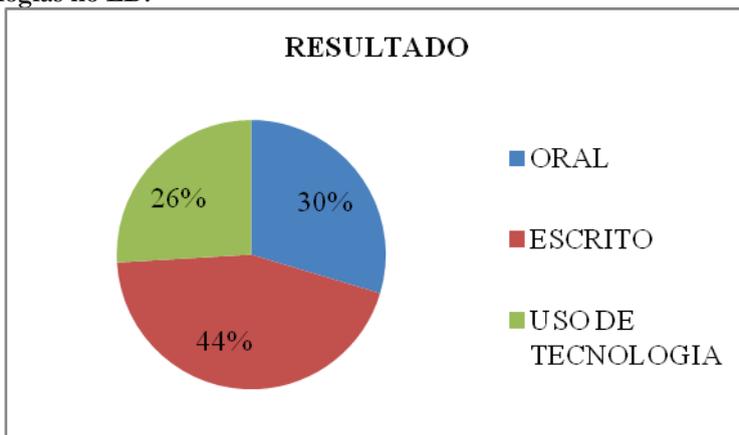
De modo geral, o Quadro 01 revela que os capítulos analisados do LD apresentam uma intensa proposta para o desenvolvimento da produção escrita, com algumas sugestões de atividades para a elaboração do gênero oral, principalmente na seção específica sobre o tema, no caso “Linguagem oral”. Mas constatamos pouca utilização e variedade de recursos tecnológicos, prevalecendo o uso do gravador como recurso tecnológico utilizado apenas na seção que propõe a produção do gênero oral (seção “Linguagem oral”).

Sabemos que, na escola, a hegemonia da escrita é indiscutível e pudemos perceber que isso ocorre no LD analisado, também, pois não se trabalha, muitas vezes, a combinar distintos recursos semióticos e aparatos tecnológicos para construir significados. A escola, por sua vez, ainda mantém o conceito de letramento tradicional, da década de 1980, quando a sociedade não possuía tantos recursos que requerem o uso da tecnologia e, infelizmente, os LD da atualidade ainda trazem resquícios desse conservadorismo/engessamento do ensino. Assim como observa Lemke (2010) quando argumenta que enquanto a criança lida com diversos recursos semióticos diferentes, a escola dá mais relevância ao ensino da escrita. Para o autor, é preciso trabalhar com habilidades interpretativas, ampliando as habilidades de leitura (e acrescentamos as habilidades de oralidade) dos alunos, de forma que os aprendizes possam analisar/trabalhar textos impressos, vídeos ou filmes, fotos de notícias e imagens de propagandas para

quadros e tabelas estatísticos e gráficos matemáticos. O que realmente precisamos ensinar e compreender antes que possamos ensinar é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas (acrescentamos também os aspectos culturais) diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. É através da apropriação dos bens culturais privilegiados e do reconhecimento dos bens culturais dos desprivilegiados pela escola que os alunos transformarão a sua aprendizagem em benefício próprio e em benefício da sociedade, passando a ser um cidadão consciente de sua visão crítica e reflexiva e de seu posicionamento diante de um mundo em consonância com os multiletramentos.

A figura abaixo é uma representação em percentagem do gráfico 01, o qual traz o resultado de gêneros trabalhados no LD, como também, o uso de tecnologias requeridas nas atividades propostas.

Gráfico 01 – Percentagem dos gêneros textuais (oral e escrito) e do uso de tecnologias no LD.



Fonte: autoria própria.

A análise baseou-se em 04 seções que se encontram em cada capítulo do livro e que, de alguma forma, trabalham com a produção, seja do gênero oral ou do gênero escrito, e também, no uso de tecnologias como suporte para as atividades. Assim, as seções do recorte de análise foram: “Linguagem Oral”³, “Prática de linguagens”, “Produção escrita” e “Para ir mais longe”. Diante da análise dos capítulos dos livros, pôde-se constatar que nos Capítulos 1, 3, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, houve um desenvolvimento do trabalho com as três categorias destacadas no gráfico 01.

³ O uso das aspas refere-se às seções do LD.

Na seção “Linguagem oral” dos capítulos citados, verificou-se: a) a presença de diálogos entre os alunos com a turma através de repasse de informações adquiridas das pesquisas realizadas; b) atividade sobre diferenças entre o oral e o escrito para transformar o diálogo escrito em diálogo oral, com sugestão do uso de gravador ou encenação para a turma; c) preparação de uma entrevista a ser apresentada para turma, com sugestão de uso do gravador; d) apresentação de uma proposta de reformulação da entrevista feita pelo grupo usando o gravador para escuta da entrevista; e) gravação de textos orais em extratos de programas de televisão, transcrição, análise e exposição para a turma de um quadro com as principais expressões ou palavras utilizadas nos casos de reformulação de fala; f) realização de uma reportagem e possível gravação da mesma; g) interpretação de documentário visual com elaboração de um esquema escrito de apoio para apresentação oral à turma e gravação das apresentações; h) apresentação oral de uma imagem qualquer do livro e utilização das expressões da linguagem oral formal estudada. Foram constatadas, também, algumas produções escritas nesta seção.

Partindo para a seção “Prática de linguagem”, esta trabalha com: a) a escrita de um diálogo de um casal de namorados; b) atividade de produção escrita sobre as diferenças do português do Brasil e de outros países que têm o português como língua oficial; c) produção de texto como foi o seu último fim de semana e, depois, sublinhar as expressões de tempo; d) produção escrita para explicar o sentido das expressões idiomáticas e provérbios pesquisados; e) escrita de parágrafos argumentativos sobre questões indicadas no livro e utilizar meios variados de exprimir a causa e a consequência; f) escrita de parágrafos argumentativos sobre ponto de vista e por meio de expressões de causa e consequência ou de finalidade; g) formulação de hipóteses sobre o presente, o passado e o futuro; e h) desenvolvimento de um argumento escrito utilizando expressões de concessão.

Já na seção de “Produção escrita”, observamos: a) a construção da base de uma história para a produção de um romance; b) produção escrita sobre a intriga e o plano estrutural do romance, dando continuidade ao que foi trabalhado no capítulo anterior; c) realização de atividade de reescrita de um relatório já produzido pelo aluno, podendo ser de outras disciplinas; d) feitura de uma síntese sobre a pesquisa feita do desenvolvimento científico de determinado período; e) produção de reportagens baseadas nas pesquisas feitas ao longo dos capítulos; f) construção de uma tese e escrever um ensaio argumentativo sobre questão polêmica levantada; g) produção escrita de um anúncio publicitário; e h) elaboração de um desenho de imprensa com elementos visuais e verbais, que exponha com humor e ironia alguns temas trabalhados.

Na seção “Para ir mais longe”, constatamos: a) proposta de análise de diálogos construídos em diversas situações de produção; b) atividade escrita sobre a pesquisa de autores de filmes de suspense e mistério, pesquisa a respeito de pratos típicos de regiões do Brasil e pesquisa sobre o início do teatro no Brasil; c) sugestão de uma atividade oral, como a encenação de uma peça teatral de algum dramaturgo da época romântica; d) leitura sobre a obra de Eugênio de Castro e de outros poetas do Simbolismo em Portugal a fim de fazer um relatório dessa pesquisa; e) atividade de pesquisa sobre vulgarização científica; f) leitura e conversa sobre o tema com professor e alunos; g) leitura de texto; e h) exposição oral sobre anúncios publicitários veiculados no rádio e na televisão.

Assim, concluímos que os capítulos analisados do LD apresentam uma intensa proposta para o desenvolvimento da produção escrita, com algumas sugestões de atividades para a elaboração do gênero oral, principalmente na seção específica sobre o tema, no caso “Linguagem oral”. Ademais, constatou-se pouca utilização e variedade de recursos tecnológicos, prevalecendo o uso do equipamento apenas na seção que propõe a produção do gênero oral (seção “Linguagem oral”). Dessa forma, o trabalho de ensino no LD com gêneros textuais pode representar o caminho para um ensino e aprendizagem alcançados de modo eficiente, colaborando de maneira significativa para que os estudantes sejam mais competentes nas suas atividades escolares e em suas práticas dentro de uma coletividade. Já à escola, cabe aproveitar esse conhecimento intuitivo, sistematizar e tornar consciente o uso dos diferentes gêneros textuais com os quais convivemos nos diversos níveis das nossas práticas sociais (BRASIL, 2008, p. 14). Sendo assim, cremos que a escola poderia mobilizar as novas formas de produção, circulação e recepção de discursos na contemporaneidade, com objetivo de subsidiar propostas práticas de ensino que integrem culturas locais e globais, empenhando-se na formação cidadã voltada para o desenvolvimento crítico do aluno. Tal encaminhamento implicaria, por exemplo, investimentos em práticas de multiletramentos (MIGUEL et al., 2012). No que diz respeito ao professor de Língua Portuguesa, este precisa atentar-se a trabalhar a língua como um requisito voltado para a prática, assim, ao preparar as aulas utilizando o LD, é fundamental analisar se elas estão coerentes com o contexto social contemporâneo, uma vez que o aluno já está em contato com a língua na sociedade na qual está inserido. Logo, no ensino da língua, a partir de textos, é necessário considerar que:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23).

Nota-se que, ao planejar uma aula de língua portuguesa, o professor está diretamente ligado à questão dos gêneros que são de suma importância, pois é por meio deles que o indivíduo exerce a comunicação social e faz a relação entre as diversas formas de significação da língua nas práticas sociais. Por isso, os gêneros são de extrema relevância para a participação e atenção do professor na escolha de um LD que esteja atualizado e em sintonia com as mudanças que ocorrem constantemente no meio social. Reconhecemos que o livro é um instrumento valioso no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente os das escolas públicas, que não têm acesso a tantos recursos e aparatos para proporcionar-lhes um ensino de qualidade.

Esse trabalho com os gêneros confirma a importância de um ensino voltado para os multiletramentos, pois recupera a situacionalidade/contextualidade e permite que os discursos sejam situados em meio a um diverso número de informações e discursos que o contexto globalizado possibilita circular pelas esferas e mídias, e, dessa maneira, viabiliza aos alunos realizarem escolhas éticas entre discursos, uma vez que passam a questionar as significações às quais estão expostos (CUSTÓDIO, 2012).

No que se refere aos Capítulos 2, 4, 5 e 6, houve a predominância do gênero escrito em todas as seções. Pudemos observar na seção “Linguagem oral”: a) atividades escritas, retomando o que foi trabalhado no capítulo anterior, por meio de atividades de decupagens; b) leitura e escrita sobre decupagens; e) resgate da audição do que por ventura foi feito no Capítulo 1 e comparar; f) leitura sobre a diferença entre o oral e o escrito: a questão da ortografia; e g) atividade de leitura e escrita sobre acentuação gráfica. Na seção “Prática de linguagem”, encontramos: a) atividades escritas sobre a voz passiva e efeitos de sentido; b) produção de um pequeno texto; c) pesquisa sobre situações de comunicação oral ou escrita; e d) atividade de produção de uma coletânea sobre o uso do gerundismo. Na seção “Produção escrita”, observamos: a) atividade escrita sobre o roteiro inicial de um romance; b) escrever o romance através da proposta de organização dos passos sugeridos; c) leitura dos capítulos escritos para montagem do romance; e d) atividade de escrita com a finalização dos capítulos do romance. E na seção “Para ir mais longe”, constatamos: a) atividade de leitura; b) sugestão de leitura de autores contemporâneos; c) atividade escrita de correção ortográfica através do processador de texto; e d) leitura de textos.

Verificamos, nestes capítulos, que não há proposta de atividades de produção com o gênero oral, como também, não apresentaram o uso de tecnologias. O que torna algo preocupante, tendo em vista a importância do ensino de gêneros orais como colaborador para a plena participação do aluno-sujeito na sociedade. Assim, considerando o contexto da atualidade, percebe-se que desenvolver as práticas de leitura e de escrita não é suficiente para atender às

finalidades da educação brasileira. No quesito referente à disciplina de Língua Portuguesa, trabalhar com atividades que levem em conta a oralidade é essencial para preparar o aluno para a vida, assim como o uso de ferramentas tecnológicas que fazem parte do dia a dia de todos. Conforme Bakhtin (2003, p. 326), “a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam”. Portanto, a língua deve ser ensinada reconhecendo as práticas sociais, estimulando o aluno para agir e refletir sobre diferentes situações de comunicação, assim como estabelece a pedagogia dos multiletramentos, que é abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola, quer dizer, trabalhar com “[...] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os gêneros textuais inscritos no LD “Língua Portuguesa: Linguagem e Interação”, com ênfase na produção de textos. Constatou-se que o gênero escrito predomina sobre o oral, o que deixa transparecer que o trabalho com a oralidade ainda é incipiente. Em vista disso, é preciso haver um equilíbrio, considerando que o trabalho com os gêneros textuais (oral e escrito) nos possibilita refletir sobre as práticas de ensino a fim de obtermos alternativas que assegurem ao aluno o acesso a diversos textos, auxiliando-o, desse modo, para o desenvolvimento de seu caráter crítico em relação às diversas práticas discursivas que estão inseridas no seu meio escolar e familiar. Entendemos que os textos embasados apenas pela exploração de uma linguagem, seja verbal, visual, ou sonora, não transmite o mesmo significado de um mesmo modo, pois cada uma dessas linguagens pode ser melhor empregada para atingir determinada intenção comunicativa e, quando combinadas, o potencial de funcionalidade é mais amplo. É preciso contemplar os dois tipos de multiplicidade presentes na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais essa sociedade se informa e se comunica (ROJO, 2013), envolvidos pelo conceito de multiletramentos.

Sabemos que os documentos oficiais atentam para o trabalho interdisciplinar – que envolve os multiletramentos –, devido a seu caráter integrador, facilitador e motivador no ensino (BRASIL, 1998, 2000). Citando como exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000) enfatizam a necessidade de utilizar a informática

como ferramenta para novas estratégias de aprendizagem, subsidiando, de forma significativa, o processo de construção de conhecimentos. Consequentemente, deve-se “desenvolver competências de obtenção e utilização de informações, por meio do computador, e sensibilizar os alunos para a presença de novas tecnologias no cotidiano” (BRASIL, 2000, p. 61). Da mesma maneira, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) acentuam que:

[...] ao mesmo tempo em que se enfatizam políticas para a infância e a adolescência, se reforçam as propostas de transversalidade, bem como de inter e transdisciplinaridade, cujos intuítos são promover a expansão da compreensão de mundo, pois pretendem ensinar os alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas – em vez de ensinar as matérias escolares de maneira isolada, ou seja, voltadas para si mesmas – e as disciplinas escolares, e delas com a sociedade e a vida dos alunos. (BRASIL, 2006, p. 94)

Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 29), o que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. Na mesma linha de pensamento, Bronckart (2006, p. 8) afirma que as práticas de linguagem situadas (quer dizer, os textos-discursos) são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas. Desse modo, trazendo a interdisciplinaridade como aliada às possibilidades decorrentes das novas tecnologias e direcionadas para o contexto sociocultural do lugar onde os alunos estão inseridos, resultará em um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, dinâmico, interativo e inovador, tanto para os alunos quanto para os professores. Permitirá satisfazer às reais demandas das sociedades tecnologicizadas e multiletradas, que exigem cada vez mais habilidades de leitura e escrita dos seus cidadãos.

Conforme Rojo (2012), uma pedagogia dos multiletramentos é necessária para transformar o aluno de consumidor acrítico em analista crítico. Para que a escola possibilite aos alunos participarem de práticas sociais de leitura e escrita de forma ética, crítica e democrática. Logo, uma situação de manifestação da língua em coletividade dá-se por intermédio da multiplicidade de gêneros textuais (orais e escritos) presentes nas esferas sociais, com os quais se mantém contato diariamente através de revistas, livros, jornais, televisão, internet, e outros meios tecnológicos. Assim, precisamos compreender a necessidade de dar mais espaço para o trabalho com o gênero oral, especialmente, pois, fala e escrita se complementam, são coadjuvantes na complexa encenação de eventos nas instituições. E essa

relação é corriqueira numa sociedade tecnológica moderna. Sabemos que a escola ainda carrega certa oposição quando se trabalha o oral e a escrita. Kleiman (2005, p. 42) ressalta que “O conceito de letramento abre espaço para uma nova forma de conceber a relação entre o escrito e o oral. Foi postulada uma relação de continuidade – não de oposição – entre o oral e o escrito, perante as evidentes relações que existiam entre os usos da língua falada e da língua escrita” (op.cit., p. 45). Assim, constatamos que não se pode desmerecer a relevância do gênero oral em detrimento do gênero escrito, pois ambos são primordiais para uma aprendizagem crítica, reflexiva e situada de produção de textos em gêneros emergentes na sociedade atual. Portanto, é primordial situá-los no mundo, no seu momento histórico, em seus suportes, com seus interlocutores, e tudo isso implica trabalhar os significados de forma situada.

Em observância a isso, os materiais de ensino, especificamente o livro didático, também precisam acompanhar essa evolução social para proporcionar uma educação contextualizada e plural, uma educação voltada para os multiletramentos. Dessa maneira, não se deve ensinar a língua materna na escola como um conjunto de normas gramaticais em que o aluno necessita apreender para obter uma competência na oralidade e na escrita. Antes de tudo, é essencial que o ensino e o aprendizado da língua aconteçam dentro de um contexto amplo e estejam relacionados a aspectos históricos, culturais e sociais.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 3 - **TP3: gêneros e tipos textuais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006a.

_____. **PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006b.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.
- BRASIL/SEMTEC/FNDE (PNLEM 2005). **Catálogo Nacional do livro didático para o ensino médio, língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2004.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução e organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- CUSTÓDIO, M. A. documentário e pichação: a escrita na rua como produção multissemiótica. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ler e escrever? Linguagem e letramento em foco. Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.
- ROJO, R.. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- _____. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.
- SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro: Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, C. F.;
- MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

AS PRESCRIÇÕES NO TRABALHO DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS NÃO GRADUADA EM LETRAS SOB A ÓTICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCRUSIVO

Thiago Magno de Carvalho Costa
José Wellisten Abreu de Souza

1. Considerações Iniciais

A Linguística Aplicada (doravante LA) é um campo relativamente novo de investigação se comparado a outros, pois foi impulsionada nos anos de 1940. É perceptível que a LA já passou e ainda passa por reformulações, (re)escritas e novos questionamentos com o objetivo inicial de se consolidar como uma área relevante de produção do conhecimento e ter suas pesquisas legitimadas perante a comunidade acadêmica. Segundo Moita Lopes (2006), podemos contabilizar quase sessenta anos para que a LA viesse de uma aplicação de linguística ao ensino de línguas estrangeiras, perpassando por questionamentos sobre essa prática, e chegasse até a adoção de políticas interdisciplinares – “processo transdisciplinar de produção de conhecimento” (MOITA LOPES, 1998 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 97) – para então, se firmar como área de estudos independente dos conhecimentos advindos da sua, digamos, ciência-mãe: a Linguística.

Percebe-se que a pesquisa em LA, principalmente no Brasil, tem se inserido em uma série de contextos diferentes da sala de aula de língua estrangeira, ainda que os aspectos referentes à educação linguística predominem. Nos últimos anos, temos percebido novos rumos possíveis no que tange à LA, sobretudo pela adoção do papel de professor-pesquisador. Nesse sentido, corroboramos com Medrado (2012, p. 151) ao dizer que “formar e ensinar são processos sem data e hora para finalizar”.

Não temos aqui a pretensão de esboçar uma retrospectiva dos estudos na área, mas sim, deixar uma contribuição a partir da nossa reflexão acerca dos estudos referentes ao trabalho docente na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD). preconizado por Jean-Paul Bronckart ([1999] 2012, 2006, 2008), Ecaterina Bulea (2010), dentre outros pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

No Brasil, as pesquisas começaram a se desenvolver a partir da divulgação do ISD por Anna Rachel Machado (2004) e da criação de grupos de pesquisas em várias universidades brasileiras, como por exemplo: PUC-

SP, UEL, UNISINOS, UFMG, UFG, UFRN e UFPB¹. Utilizaremos o aporte teórico das Ciências do Trabalho, em especial a Ergonomia da Atividade Profissional (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004) para a nossa análise.

A fim de analisar o trabalho docente, o pesquisador pode se apropriar de diversos *corpora*, a citar: o estudo do plano de aula, um relato de aula ministrada, anotações/registros realizados pelo professor ou pelo próprio pesquisador, gravação em áudio e vídeo de uma aula, entrevista com o docente dentre outros.

Levando em consideração as formas do agir docente sob o ponto de vista das Ciências do Trabalho, em especial da Ergonomia de linha francesa, pode-se observar, segundo Amigues (2004), a existência de outros elementos constitutivos do trabalho como as prescrições, as ferramentas, as regras do ofício e o coletivo de trabalho. Vale ressaltar que o foco principal da nossa análise são as prescrições.

Na perspectiva do senso comum, Amigues (2004, p. 37) reflete sobre a prescrição no trabalho docente, quando afirma que “a ação do professor é naturalmente considerada do ponto de vista prescritivo ou normativo da instituição”, fazendo com que a eficiência das práticas pedagógicas do docente seja baseada na distância existente entre o desempenho escolar de seus alunos e o “que é definido pela instituição como objetivo de aprendizagem” (AMIGUES, 2004, p. 38).

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o trabalho do professor, mais especificamente o de uma professora de inglês, a partir do quadro epistemológico do ISD, a partir dos conceitos das Ciências do Trabalho (cf. AMIGUES, 2004).

Nossa análise está direcionada para a contribuição que as Ciências do Trabalho, mais precisamente a Ergonomia de linha francesa, oferecem sobre o aspecto prescritivo ou normativo presente no agir docente dessa professora no contexto em que atua: um curso livre de idiomas, na cidade de João Pessoa, Paraíba. A professora-colaboradora não apresenta graduação em Letras-Inglês, sendo a sua experiência proveniente, principalmente, das aulas ministradas no curso de idiomas onde ela foi entrevistada. As prescrições existentes no seu trabalho estão inseridas nos seguintes temas: proficiência na língua estrangeira, atividades extracurriculares, planejamento de aulas, metodologia, formação profissional e exames de proficiência.

Na próxima seção, serão apresentados alguns conceitos basilares acerca da concepção do trabalho do professor na concepção do ISD. Na

¹ Na UFPB, o grupo de pesquisa GELIT¹ (Grupo de Estudos em Letramento, Interação e Trabalho) vem realizando intercâmbio constantes com Jean-Paul Bronckart e os estudiosos de Genebra, através do contato direto de pesquisadores-membros do grupo, inclusive com o envio de doutorandos para complementação dos estudos na área.

terceira seção, iremos analisar o discurso da professora de inglês a partir da análise de trechos da entrevista. Por fim, na última seção, apresentaremos as nossas considerações acerca de que forma as prescrições podem influenciar o trabalho docente de uma forma geral.

2. Qual a concepção do trabalho do professor?

Com relação à discussão sobre o real conceito de trabalho, Machado (2007) realiza um percurso histórico para ilustrar os diversos significados atribuídos à palavra: desde como atividade realizada por escravos na Grécia e em Roma antigas para a subsistência da sociedade, passando pela atribuição de valoração positiva sob a égide da religião protestante até chegar à noção de que o trabalho é uma atividade humana e que, realizada por meio da linguagem, o indivíduo promove o seu desenvolvimento.

Desenvolvimento este que também é teorizado por Karl Marx ([1890] 1984), que identificava o homem como transformador da natureza e consequentemente, como sujeito que transforma a si mesmo.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza (MARX, 1984, p. 202).

Nesse contexto onde o trabalho é visto como atividade transformadora, o trabalho docente passa a ser objeto de pesquisas, sendo estudado sob diversos pontos de vista e de aportes teóricos. De acordo com Saujat (2004), sucessivas pesquisas levaram

[...] a considerar o professor sob múltiplas figuras: como professor eficaz nos primeiros estudos processo-produto; na metade dos anos 1970, como ator racional; depois como sujeito cognitivo portador de representações; em seguida, como sujeito singular considerado no fluxo de um vivido subjetivo; reaparecendo recentemente sob os traços de um prático reflexivo. Alguns trabalhos atuais acentuam a necessidade de se construir um ponto de vista mais integrativo, interacionista, capaz de melhor apreender a complexidade e a multidimensionalidade das práticas educacionais (SAUJAT, 2004, p.18-9).

As Ciências do Trabalho vêm contribuindo para o estudo da multidimensionalidade do trabalho, sobretudo pela Ergonomia Francesa, através de dois conceitos importantes: o de ‘trabalho prescrito’ e o de ‘trabalho realizado’. O ‘trabalho prescrito’ refere-se ao que é definido por outro e não pelo próprio sujeito que realizará a atividade, configurando-se em documentos prescritivos ou pré-figurados; enquanto que o ‘trabalho

realizado' eleva o trabalhador ao papel de ator da sua prática e não a de um mero executor de prescrições, pois se traduz no que foi efetivamente realizado por ele.

Bronckart (2004; 2006) diz que apenas recentemente o trabalho do professor passou a ser tratado como um 'verdadeiro trabalho', uma vez que o trabalho de ordem intelectual tornou-se legítimo de investigação. Com isso, os aspectos fisiológicos, cognitivos, afetivos e sociais precisam ser considerados quando passamos para uma perspectiva mais holística do agir docente.

Estudar o agir docente é identificar que aqueles que realizam atividades semelhantes, nesse caso, os professores, estão inseridos em um gênero de atividade ou gênero profissional (CLOT 2007 e 2010), conceito também oriundo das Ciências do Trabalho, que permite o reconhecimento dos seus pares. A origem desse conceito vem da noção de gênero discursivo de Bakhtin. Para Clot (2010),

[...] os gêneros são, portanto, coerções e, ao mesmo tempo, meio de agir; recursos de que se pode dispor, assim como obrigações a cumprir para fazer valer nossas intenções no intercâmbio com os outros e no uso dos objetos. Nesse aspecto, em vez de serem a propriedade de alguém, em particular, eles são o instrumento de seleção das formas pelas quais é possível ver e conceitualizar a realidade, um sistema transpessoal de métodos que garantem ao sujeito o controle e a avaliação das finalidades de sua ação singular mesmo que nem todas as molas propulsoras e ramificações sejam conhecidas por ele (CLOT, 2010, p. 91).

Para que um profissional faça parte de um gênero de atividade é necessário que haja uma memória coletiva comum da qual ele faça parte. Segundo Clot (2007, p. 41), "é como uma 'senha' conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional".

Portanto, vê-se que as contribuições das Ciências do Trabalho, no que concernem à criação de um novo conceito do trabalho do professor, são inquestionáveis, especialmente, ao levarmos em consideração as concepções existentes na ergonomia da atividade (ou francesa). Se relacionarmos essa disciplina científica, que se assemelha à otimização do bem-estar humano e o desempenho geral de um sistema de trabalho, como o ensino, teremos a possibilidade de perceber a importância da aplicação desses conceitos no contexto educacional, pois, a partir deles, poderemos ampliar a nossa visão de que o ambiente, a organização do trabalho e os fatores humanos também são imprescindíveis na vida do docente.

Para Amigues (2004), a atividade do professor não é uma atividade na qual este fica destituído de ferramentas e socialmente isolado. A atividade do docente é socialmente situada, na qual o agir docente deve estabelecer e coordenar relações entre as prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as

ferramentas. Por não servirem apenas como desencadeadoras da ação do professor, as prescrições são elementos constitutivos da atividade docente e desempenham um papel decisivo nessa atividade.

Na próxima seção apresentaremos os dados gerados bem como a sua análise.

3. A análise e discussão dos dados gerados

Reconhecendo a plenitude histórica e dialógica dos processos de significação (cf. BAKHTIN, 1986) da linguagem sobre o trabalho produzida em uma situação de entrevista, os dados gerados representam a voz de uma professora de inglês de um curso livre de idiomas, na cidade de João Pessoa, Paraíba. Como já foi dito anteriormente, esta profissional de ensino não possui a graduação em Letras-Inglês, o que levou a ser esse um dos temas abordados na entrevista. A importância de uma certificação de proficiência do idioma, a influência da metodologia, o treinamento oferecido pela escola foram outros temas desenvolvidos e analisados. Os dados para compor o *corpus* foram gerados através da gravação da entrevista em áudio, em novembro de 2013. O áudio completo da referida entrevista encontra-se gravado em CD.

Anteriormente à análise dos dados, faremos uma caracterização da professora (que será chamada de “C”², de agora em diante) com a qual realizamos a entrevista. “C”, na época da entrevista, tinha aproximadamente um ano de experiência profissional como professora de inglês. Antes de ser contratada pelo curso de idiomas onde foi feita a entrevista (a partir de agora será chamado de “CI”³), “C” teve uma experiência de três meses em uma escola particular, também em João Pessoa, onde lecionou do 1º ao 7º ano. Portanto, durante esse seu primeiro ano como professora de inglês, “C” vem adquirindo experiência profissional no CI. Ela nos relatou que estudou inglês nos tempos de escola e, posteriormente, sua mãe a matriculou em um curso de idiomas. A partir daí, “C” se interessou pela língua estrangeira e decidiu prestar o exame de vestibular para o curso de Letras-Inglês. “C” também nos informou que, alguns períodos depois, realizou o trancamento da sua matrícula na Universidade Federal da Paraíba, porém não retornando. Em seguida, ela nos informou que aprimorou o idioma inglês após uma temporada que morou nos Estados Unidos da América.

Na geração dos dados, conforme as respostas às perguntas do roteiro, foram levantados alguns temas previamente mencionados na parte introdutória deste artigo. O primeiro tema foi proficiência na língua

² C = Colaboradora

³ CI = Curso de Idiomas

estrangeira. Perguntamos qual era o nível de proficiência que os alunos de “C” tinham naquele semestre letivo (2013.2). “C” nos respondeu que ela estava lecionando os três níveis (Básico, Intermediário e Avançado) e que o nível avançado era aquele de que ela mais gostava, conforme os seguintes trechos:

Porque acho mais interessante...mais confortável, eu acho...de trabalhar com a língua...é... de forma mais ampla, mais abrangente...não tem que se limitar tanto.

...acho mais interessante...dá para interagir mais...não se limita tanto, né...não tem que usar mais o português em sala de aula...acho que a aula fica menos monótona.

Nesse segmento, observamos nas entrelinhas do discurso de “C”, que há uma prescrição do “CI” com relação à metodologia utilizada nas aulas. O “CI” faz o uso do método audiolingual, cujo objetivo é levar o aluno a comunicar-se na língua estrangeira através do condicionamento e da formação de novos hábitos linguísticos, com ênfase na repetição de frases. Uma das premissas básicas desse método é o exercício das habilidades auditiva e oral (*listening and speaking*) e posteriormente, das habilidades de leitura e escrita (*reading and writing*). Nos estágios iniciais de “CI”, os professores têm que fazer o uso da tradução praticamente em todas as aulas. Com isso, percebemos que “C” acredita que as suas aulas se tornam mais monótonas quando ela tem que fazer o uso da língua materna (L1). Podemos inferir que “C” acredita que esse uso não é necessário e pode prejudicar as suas aulas, deixando-as menos dinâmicas. Não nos cabe aqui discursar o que é exagero dentro do que é aceitável, quando se fala no uso de L1 em aulas de inglês como língua estrangeira (L2), haja vista que o contexto no qual “C” está inserida exige o uso da tradução.

O segundo tema identificado foi a realização de atividades extracurriculares. Na entrevista, quando questionada se ela trazia alguma atividade dessa natureza para os seus alunos avançados, a fim de incrementar o conteúdo apresentado, “C” respondeu:

É...bem...como no “CI”...é...não..eu aprendi, né...pelo menos me passaram no treinamento que não era para fazer isso...era simplesmente para seguir simplesmente o modelo das aulas mesmo...então, realmente, eu só sigo o modelo das aulas...entendeu?...

Percebemos, explicitamente, que há nesse trecho uma prescrição da coordenação e da direção da escola acerca do que deve ser feito em sala de aula: seguir estritamente a metodologia da escola: *input lessons*; *output lessons*, aulas de duas horas de duração, correção de *homework* nos primeiro quinze minutos da aula, repetição de sentenças, esclarecimento de dúvidas. É nítido

que “C” não está estabelecendo e muito menos coordenando relações entre as prescrições e os outros elementos constitutivos do seu trabalho, ou seja, a professora tem dificuldade em articular as prescrições com a tarefa a ser realizada.

Na sequência, o planejamento das aulas foi outro tema que surgiu no decorrer da entrevista. No sentido de ilustrar a nossa percepção de que “C” está apenas executando decisões alheias, apresentaremos o seguinte trecho:

Como aqui no “CI” já tem... a aula já é preparada, eu só dou uma olhada antes...de começar a aula...e...só isso mesmo.

As palavras utilizadas por “C” indicam que ela não considera importante um planejamento prévio de suas aulas, visto que as aulas do “CI” seguem uma padronização e por isso, segundo ela, há a necessidade apenas de “dar uma olhada antes de começar a aula”.

O treinamento oferecido aos professores com vistas à aprendizagem da metodologia foi outro tema abordado na entrevista. No trecho a seguir, podemos destacar a preocupação de “C” em seguir a metodologia do “CI”, haja vista que o Coordenador Pedagógico havia lhe instruído para tal, ou seja, surgem aqui as prescrições que são dadas pela coordenação da escola com relação à explicação da gramática:

É... ele⁴ que fez o treinamento...então, ele já me passou isso...ele até falou que quando tiver gramática, por exemplo, que eu não explicasse demais...a parte da gramática.

Mais a frente, a temática acerca das atividades extracurriculares é retomada. Ao ser questionada se ela já havia trazido por conta própria, mesmo com a prescrição de seguir apenas o método, algum material extra, “C” respondeu que não, pois acreditava que não haveria tempo suficiente para usá-lo. Além disso, ela disse não ter conseguido relacionar nenhuma outra atividade com o conteúdo do material didático. Percebe-se que em nenhum momento “C” se preocupa com o que “não chegou a fazer” (cf. AMIGUES, 2004). O fato de estar rodeada por prescrições impede que “C” as enxergue com olhos críticos, permitindo que tais prescrições sejam (des)estruturadas e (re)configuradas, pois não são verdades absolutas. O desconhecimento das teorias também se mostra como outro impedimento no seu agir docente, pois teoria e prática se complementam.

A formação profissional foi outro tema que surgiu durante a interlocução com “C”. Perguntamos a “C” se ela achava necessário o

⁴ Coordenador Pedagógico do CI

professor ser graduado em Letras-Inglês para trabalhar em cursos livres de idiomas. Obtivemos a seguinte resposta:

...acho importante sim, o curso de Letras... porque ensina como ensinar, né...na verdade...então...é muito importante...mas...assim...depende muito de como é a didática, a metodologia da escola, né...como no “CI” a aula já vem preparada...já vem pronta...então você não tem muito o que ensinar...é...saber como ensinar, na verdade...acho que não tem...não tem muito mistério não...mas, em escola, principalmente, acho fundamental ser formado em Letras.

Claramente, temos “C” verbalizando que acredita ser importante a formação em Letras, pois, como ela mesma disse, “ensina como ensinar”. Contudo, conforme relatado por ela, a necessidade da graduação é uma variável que depende muito do contexto pedagógico no qual o professor está inserido, depende da didática e da metodologia da escola. Há dois tipos de prescrições referentes à formação do profissional de ensino no trecho ora em análise: a primeira prescrição está relacionada ao ambiente de cursos livres de idiomas, onde a didática e, principalmente, a metodologia são mais normativas; a segunda prescrição diz respeito à importância da formação acadêmica, tendo como local de atuação as escolas de educação básica. Nesse trecho, “C” se mostra indecisa sobre a necessidade de uma formação universitária em Letras para o professor que atua em cursos de idiomas. Ao mesmo tempo em que o curso de Letras “ensina como ensinar”, a metodologia de um curso de idiomas direciona o profissional para esse local específico de trabalho. Vê-se que “C” está reduzindo o seu trabalho, em virtude da preocupação em seguir a metodologia, à alternância entre a fase de concepção e a fase de realização, esquecendo-se de criar um “meio-aula” (cf. AMIGUES, 2004) propício para o engajamento diferenciado dos seus alunos.

Na sequência, os exames internacionais de proficiência (TOEFL⁵, IELTS⁶, TOEIC⁷, DELTA⁸ etc.) surgiram como o sexto tema da entrevista. “C” nos informou que não havia feito nenhum deles até o dia da entrevista, mas que estava interessada em se submeter ao exame TOEFL. Na sequência, perguntamos a “C” se, hipoteticamente, o governo brasileiro estabelecesse a obrigatoriedade de se ter uma certificação única para todos os professores de língua inglesa, ela se submeteria ou deixaria de ministrar suas aulas. O trecho a seguir ilustra o início da discussão acerca do tema:

⁵ *Test of English as Foreign Language.*

⁶ *International English Language Testing System.*

⁷ *Test of English for International Communication.*

⁸ *Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages.*

C: Com certeza...acho até que deveria ter na verdade...deveria ter...né...pra provar que você é realmente capacitado para estar ali...né...porque acho que realmente não é uma obrigação e sim uma NECESSIDADE⁹...você ser formado em Letras...assim...se você souber ensinar...for uma pessoa que tem uma boa didática, uma boa metodologia...acho que realmente não é necessário não...pelo menos para escola de idiomas...para escola mesmo, definitivamente, acho necessário realmente um curso de Letras.

E¹⁰: *Para escolas de...?*

C: Escolas normais.

E: *Mas para Idiomas, você acha que uma certificação dessas...você acha..*

C: É...ideal.

Na fala de “C”, percebe-se a sua prescrição com relação à existência de uma certificação para atestar a competência do docente em ministrar aulas do idioma estrangeiro. Poderíamos, então, afirmar que “C” se autoprescreve ao dizer que faria o TOEFL. E mais uma vez, “C” menciona que não há necessidade de uma formação em Letras para o docente de cursos livres de idiomas, apenas para as escolas ditas “normais”.

Seguindo a discussão acerca dos exames de proficiência, perguntamos “C” acerca da possibilidade de uma certificação única garantir profissionais de qualidade. A seguir, o trecho que ilustra essa discussão:

E: *Você acha que essa certificação iria garantir um profissional de qualidade?*

C: Não.

E: *Por quê?...Por que não?...no caso.*

C: (Risos)...Ah...porque nem sempre...esse certificado seria de...de conhecimento mesmo...não de conduta em sala de aula...então...

E: *Por que...no caso...por exemplo...se o governo estabelecesse isso...então ia ser pra todo mundo...então, então até quem tem graduação em Letras...vamos supor assim.*

C: Hum, hum.

E: *Aí...você não acha que a graduação em Letras já não seria o suficiente?*

C: Talvez não...tem muita gente que...formado em Letras...que realmente vai empurrando com a barriga que...não sabe...não sabe...não domina a língua...que definitivamente...eu acho que... não serve de nada...muitas vezes...a graduação.

E: *Então, essa certificação...ela seria...*

C: Acho que seria até mais adequada para quem fosse formado em Letras também.

Na fala de “C”, podemos inferir que ela não considera relevante a certificação para garantir um professor de qualidade. Além disso, identificamos nas entrelinhas da fala de “C” que apesar de haver, na formação do professor de inglês, uma grande diversidade de conteúdos, existem profissionais que ainda não estão completamente comprometidos

⁹ A palavra está em caixa alta, pois o tom de voz de “C” foi aumentado quando ela falou “necessidade”.

¹⁰ E = Entrevistador/pesquisador

com o seu gênero de atividade¹¹. Ou seja, os profissionais têm dificuldade de estabelecer um diálogo entre os saberes que lhes são prescritos academicamente e os saberes que eles investem no seu agir linguageiro.

Finalmente, questionamos acerca do impacto que uma certificação única causaria na visão que a sociedade brasileira tem do professor de língua inglesa, conforme demonstrado a seguir:

E: Certo...e a última...na tua opinião, qual seria o impacto que uma certificação dessa natureza...causaria na visão que a sociedade tem do professor de língua inglesa?...você acha que...ele seria mais valorizado?

C: Acho que não.

E: Ou não ia fazer diferença?

C: Infelizmente...eu acho que... essa coisa de valorização...acho que...é um assunto bem complicado mesmo...acho que um simples certificado não mudaria muita coisa não...na cabeça das pessoas...infelizmente...mas acho que melhoraria o nível dos professores...assim...ao menos...então, eu acho que seria...muito bom...é uma coisa interessante

Vemos que “C” sofre uma prescrição externa quando ela não atribui à certificação única a melhoria da valorização do docente perante a sociedade, apenas uma melhoria do desenvolvimento profissional do professor de língua inglesa. Pelo excerto, vê-se que “C” não crê que a sociedade possa encarar o trabalho do professor como algo ‘importante’ apenas por causa de um certificado. Portanto, a fala de “C” dá indícios de que uma prescrição por meio de um exame, digamos, obrigatório não acarretaria uma modificação na atual opinião que a sociedade tem acerca do trabalho docente.

Através da análise dos excertos apresentados é possível perceber no discurso de “C” a enorme quantidade de prescrições internas e externas sofridas por ela. Todas essas representações parecem indicar que a docente “C” se sentiria mais confortável na sua prática no “CI” com um certificado de proficiência ao invés de uma formação em Letras-Ingês.

4. Considerações finais

Acreditamos que nós, professores, exercemos um papel insubstituível no processo da transformação social. A nossa formação identitária abrange todo um coletivo, visto que a docência vai muito mais além do que somente o ato de ‘dar aulas’; ela constitui fundamentalmente a nossa atuação profissional na prática social. É preciso que a formação dos educadores não se baseie apenas na racionalidade técnica, ou seja,

¹¹ “Gênero de atividade” é conceito construído por Clot & Faïta (2000; cf. FAÏTA, 2004), inspirado no conceito bakhtiniano de gênero de discurso.

professores apenas como executores de decisões alheias, mas que ela que se constitua sob a perspectiva dos professores como cidadãos com competência e habilidade na capacidade de decidir e de produzir novos conhecimentos para a teoria e prática de ensinar.

Neste artigo, a partir da voz de uma professora de língua inglesa, buscamos identificar as prescrições ligadas ao trabalho desta docente. Podemos destacar que, no contexto educacional em que “C” está inserida, não é preciso uma graduação em Letras, pois “a aula já vem preparada... então, você não tem muito o que ensinar”. As metodologias seguidas por cursos livres de idiomas são prescrições que podem ser redimensionadas, sendo adaptadas de acordo com a resposta da turma, do objetivo do professor, do tempo disponível, de uma atividade não programada previamente. As prescrições existem para dar um caminho, porém outros caminhos podem ser traçados.

Além disso, mesmo que fosse prescrita uma certificação única para todos os professores de língua inglesa, é necessário que não reduzamos a análise da atividade docente a aspectos individuais e apenas prescritivos a fim de que possamos apreender a complexidade desse trabalho no atual contexto em que ele está inserido. E através da voz de “C”, podemos ter uma noção de como as prescrições atestam a multidimensionalidade e complexidade da atividade docente.

Portanto, são muitas as prescrições a serem seguidas, sem contar o engajamento diferenciado de cada um dos alunos presentes em sala de aula, para que só assim possamos, na medida do possível, alcançar o “objeto de horizonte” (cf. AMIGUES, 2004) que é a aprendizagem deles.

Referências

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Ana Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 36-53.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRONCKART, Jean-Paul. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado das Letras, 2006, p. 203-229.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2012.

_____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In.: BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.) **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 203-229.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

_____; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Eduel, 2004, p. 133-163.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e Poder do Agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. **Genre et style en analyse du travail**. Travailler, n. 4, p. 7-42, 2000.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: EDUEL, 2004. p. 57-80.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 271-296.

_____; BARRICELLI, Ermelinda. Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições. Eutomia – Revista de Literatura e Linguística, ed. 8, ano IV. Recife: EDUFPE, 2011. p. 224-246.

MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos et. al. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007. p. 77-97.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: DIFEL, [1890] 1984.

MEDRADO, Betânia Passos. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional. In: Medrado, Betânia Passos e REICHMANN, Carla Lynn. **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2012, p. 151-170.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006. p. 85-108.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; CATANANTE, Ingrid Thais. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, Abr. 2011 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022011000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 Jan. 2014.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In.: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004. p.3-34

ANEXO

Roteiro da entrevista realizada com “C”

- 1 – Há quanto tempo você está em sala de aula como professor de inglês?
- 2 – Você ensina apenas em cursos de idiomas? Já teve outra experiência?
- 3 – Onde você aprendeu inglês?
- 4 – Qual é o nível de proficiência dos seus alunos? Básico, Intermediário ou Avançado?
- 5 – Com qual (ou quais) desses níveis mencionados anteriormente, você gosta mais de trabalhar? Por quê?
- 6 – Você faz um planejamento das suas aulas? Como? Onde? Com quem?
- 7 – Você é formado em Letras-inglês? (Caso não: já pensou em fazer?)
- 8 – Você acha necessário ter uma graduação em Letras-inglês para trabalhar em um curso de idiomas?
- 9 – Você tem alguma certificação internacional? (Qual?) Você acha importante? (Caso não tenha: você pensa em se submeter à alguma delas, tipo TOEFL, IELTS, DELTA?)
- 10 – Caso o governo brasileiro estabelecesse a obrigatoriedade de se ter uma certificação única (tipo OAB para os advogados) para todos os professores de inglês, você faria? (Ou deixaria de dar aulas?)
- 11- Você acha que essa certificação única garantiria profissionais de qualidade? (Por quê? Ou Por que não?) (Você não acha que a licenciatura em Letras não seria suficiente?)

12 – Na sua opinião, qual seria o impacto que uma certificação dessa natureza causaria na visão que a sociedade tem do professor de língua inglesa?

A MODALIDADE COMO ESTRATÉGIA DE GERENCIAMENTO DISCURSIVO

Cibele Naidhig de Souza

Considerações Iniciais

A modalidade é uma categoria linguística complexa e difícil de ser apreendida, sendo os estudos da área marcados pela variedade de abordagens e pelos dissensos. Nesse campo, destaca-se o papel da categoria no processamento textual, na interação comunicativa, questão desafiadora e instigante que não tem recebido muita atenção.

Observe-se a ocorrência seguinte, em que o enunciador relaciona seu enunciado ao domínio de incerteza (*pode ser que haja outras... não sei...*), descomprometendo-se com a verdade da proposição, de modo a proteger-se de possíveis contra-argumentações, caso seja constatada alguma inveracidade em relação ao seu dito. A expressão modal, nesses casos, é motivada pelo jogo discursivo, tem sua atuação ligada à construção da significação interpessoal, à “tensão” comunicativa que se estabelece entre interlocutores.

(1) Documentador - *ubn ubn*

Informante - *bom são as modalidades que eu conheço...pode ser que haja outras...não sei...* (NURC / DID 250 SP)

Interessa a este trabalho estudar a função discursiva da modalidade, como gerenciadora da interação comunicativa, investigando-se estratégias e efeitos de sentido desenvolvidos nessa atividade. Para tanto, o exame se centra em ocorrências da expressão modalizadora *pode ser*, uma fórmula fixa, de grande produtividade na língua¹.

Própria de situações de interação, a modalidade requer um aparato teórico que considere a língua em uso, que inclua na análise, além da estrutura linguística, a situação comunicativa, o propósito do evento de fala, seus participantes e o conteúdo discursivo. Tudo isso converge para a perspectiva funcionalista, com a qual este estudo compromete-se, sem, entretanto, filiar-se rigidamente a nenhum modelo teórico particular.

No funcionalismo, as formas de uma língua são meios para um fim, não um fim em si mesmas (HALLIDAY, 1985). Em termos de Neves

¹ As considerações apresentadas neste trabalho são reanálise de parte da tese de doutorado (CARRASCOSSI, 2011).

(2006, p. 15), seguir a orientação funcionalista representa “ter presente que o uso da linguagem e a produção de texto se fazem na interação”, significa compreender as estruturas como peças em função.

O estudo está organizado em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Na seção 2, discute-se o referencial teórico para análise da modalidade neste trabalho. Na seção 3, examina-se o papel da categoria no jogo discursivo, tomando-se em análise ocorrências da expressão *pode ser*.

2. Tratamento da modalidade

Embora os estudos sobre a modalidade sejam marcados pela falta de consenso, pela multiplicidade de abordagens, a consideração dos domínios deontico e epistêmico, como básicos, e a conceituação da categoria como expressão de subjetividade de um sujeito enunciador em relação ao conteúdo de seu enunciado são, em geral, aceitas².

A modalidade deontica situa-se no eixo da conduta, envolve valores como obrigação e permissão. Caracteriza-se pela presença de alguma fonte de autoridade (deontica), de predicados dinâmicos (ações) e de sujeitos controladores. Tais particularidades estão diferentemente expressas nos trabalhos. Para Lyons (1977), a modalidade deontica indica a necessidade ou a possibilidade de atos realizados por agentes moralmente responsáveis. Quirk et al. (1985) caracterizam essa modalidade associando-a a um sujeito controlador, e Palmer (1986) a relaciona a um elemento de vontade (*will*).

A modalidade epistêmica está situada no eixo do conhecimento, e sua manifestação se dá em termos de diferentes graus de (des)comprometimento do enunciador em relação a determinado conteúdo, envolvendo crença, julgamento, opinião (LYONS, 1977; PALMER, 1986; QUIRK et al.1985; HENGEVELD, 2004; etc.).

A distinção semântica entre os campos deontico e epistêmico é bem definida, mas as formas de expressão podem ser as mesmas e, talvez por isso, as categorias são constantemente confrontadas. A proximidade pode ser explicada por meio de processos metafóricos em que o domínio epistêmico é analisado como extensão do domínio deontico, como resultado de gramaticalização (BYBEE et al, 1994; HEINE, 1995; TRAUGOTT; DASHER, 2002; entre outros).

A extensão pode ir, ainda, do domínio epistêmico em direção ao domínio conversacional. Essa é a proposta de Sweetser (1990). A autora defende uma expansão metafórica de conceitos deonticos para epistêmicos e

² Para maior discussão, sugere-se leitura do Capítulo 2 de Carrascossi (2011), *Por um tratamento multifuncional da modalidade*.

destes para o domínio dos atos de fala. Considerem-se os enunciados (2) e (3), retirados de Sweetser (1990, p,70).

(2) *He may be a university professor, but he sure is dumb.*

(Ele pode ser um professor universitário, mas com certeza é ignorante.³)

(3) *He may be a university professor, but I doubt it because he's so dumb.*

(Ele pode ser professor universitário, mas eu duvido que seja, porque ele é muito ignorante)

Sweetser (1990) propõe que (2) seja compreendido em termos de “no nosso mundo conversacional, eu admito que ele seja um professor universitário, apesar disso, eu insisto que ele é um ignorante”. O enunciado (3), por outro lado, teria uma leitura epistêmica “normal”: “eu penso que é possível que ele seja um professor universitário”. A diferença é que, no primeiro caso, o modal *may* marca uma admissão no domínio discursivo, enquanto no segundo caso, *may* envolve essencialmente a expressão de uma crença, de uma conjectura do enunciador.

Situar o enunciado no campo hipotético, (des)comprometer-se, em enunciados como (2), é um artifício de gerenciamento da interlocução. Nesses casos, a modalidade pode ser, em essência, reguladora da tensão entre falante e ouvinte, na interação verbal. Entre os não numerosos trabalhos que revelam esse aspecto da modalidade estão Coates (1987), Hoffnagel (1997), Miranda(2000) e Carrascossi (2011).

Coates (1987) e Hoffnagel (1997) analisam a função da modalidade epistêmica na construção da significação interpessoal, nas línguas inglesa e portuguesa, respectivamente. Miranda (2000) e Carrascossi (2011) não limitam o exame a uma categoria modal.

Miranda (2000) apresenta interessante direção de pesquisa, ao defender a modalidade como um operador sobre domínios dentro da cena comunicativa. Diz a autora que “a modalidade gerencia a interação” (MIRANDA, 2000, p.144), o que significa que ela sinaliza o trabalho com a face, regula a entrada em cena dos sujeitos participantes e o jogo de forças que se instaura nessa encenação. Nesse entendimento, a modalidade é compreendida como a semiose da face, pois na interação há um jogo de preservação e ameaça de face, e a modalidade, uma categoria linguística, marca essa construção dramática.

A consideração dessa dimensão discursiva da modalidade pode trazer implicações para conceituações mais aceitas, em que a categoria é apresentada como posicionamento, atitude de um enunciador em relação ao conteúdo de seu enunciado. Assim, a modalidade é definida como: “um meio

³ A autora deste capítulo responsabiliza-se pelas traduções.

usado pelo falante para expressar sua opinião ou atitude acerca de uma proposição que a sentença expressa ou a situação que a proposição descreve” (LYONS, 1977, p. 436); “a relação que se estabelece entre o sujeito da enunciação e seu enunciado” (MAINGUENEAU, 1990, p. 180); “a expressão da subjetividade de um enunciador que assume com maior ou menor força o que enuncia, ora comprometendo-se, ora afastando-se, seguindo normas determinadas pela comunidade em que se insere”. (CORACINI, 1991, p. 113).

O estudo da modalidade revela que há casos em que a categoria vai além desse entendimento, estando fortemente atrelada ao fluxo conversacional, podendo ser a expressão de atitude/posicionamento em relação ao interlocutor, ao enunciado do interlocutor.

Reconhecendo-se esse aspecto interacional, em Carrascossi (2011), propõe-se a distinção entre as modalidades *orientada para o falante* e *orientada para o ouvinte*. Orientada para o falante, a modalidade “refere-se àquilo que o falante tem em mente (atitudes, crenças, julgamentos, etc.), serve para codificar experiência, especificar atitude em relação à validade do conteúdo modalizado no nível do conteúdo” (CARRASCOSSI, 2011, p.35). A modalidade orientada para o ouvinte, por sua vez, “marca estratégia comunicativa do falante, serve para regular a interação verbal, influir sobre os interlocutores” (CARRASCOSSI, 2011, p. 35).

Essas duas direções da modalidade corresponderiam, respectivamente, às funções ideacional e interpessoal, como definidas por Halliday (1985), que não são excludentes, mas complementares. Na primeira, a função da linguagem é expressar conteúdo; na segunda, a linguagem é um meio de participação na situação de fala.

Nos enunciados modalizados em que a função interpessoal está encarecida, a modalidade pode funcionar como um procedimento de defesa e preservação de faces.

Analisando interações comunicativas, Goffman (1967 apud BROWN; LEVINSON, 1987) observa que os participantes inserem-se em uma moldura comunicativa e exercem dentro dela determinados papéis, que variam conforme as múltiplas representações. Nessa encenação, situa-se a face dos participantes, entendida como a auto-imagem pública que todos os membros adultos da sociedade possuem, e a necessidade de preservação (salvar a imagem do interlocutor) e de defesa (salvar a própria imagem) dessas faces.

Apoiados nos estudos de Goffman, Brown e Levinson (1987) distinguem a face positiva e a negativa. A primeira diz respeito à imagem que o interlocutor apresenta para alcançar apreciação. A segunda, face negativa,

refere-se ao desejo de não imposição, ao território que o interlocutor busca preservar.

Pedidos, provocações, desafios, críticas, insultos, discordância, desaprovação, entre outros, são atos que podem expor a imagem que o interlocutor deseja preservar, ou ameaçam seu espaço pessoal. O trabalho de defesa e de proteção de faces consiste, então, em tentar evitar esses atos ou minimizar efeitos negativos que deles podem advir.

A modalidade pode ser recurso linguístico utilizado para sinalizar polidez, para atenuar um ato de fala que pode ser ameaçador e, então, atua no trabalho de defesa e de proteção de faces. É essa dimensão da modalidade que se revela nas análises, como será mostrado na próxima seção.

3. Análise da modalidade como estratégia discursiva: estudo da expressão *pode ser*

O exame da modalidade como estratégia discursiva, neste estudo, recai sobre ocorrências da expressão *pode ser*, em dados de escrita e de fala⁴, em dois contextos sintáticos: predicado encaixador de proposição, como em (4); construção independente sintaticamente, como em (5).

(4) *Da chuva da véspera restam poças d'água de tamanbo e feitio diverso. Há folhas amareladas esparsas pelo solo. Além da umidade, o dia está cinzento, enevoadado. O sol hoje não apareceu. **Pode ser** que apareça mais tarde. Não é muito certo, não.* (CVB)⁵

(5) — *Você está querendo provar que Deus é justo.
O estrangeiro pensou um pouco...
— **Pode ser.** (DSP)*

Em (4), *pode ser* é um predicado encaixador, introduz um conteúdo proposicional (*o sol* *aparecer mais tarde*) analisado como sujeito oracional. Em (5), *pode ser* é uma fórmula avulsa, que não mantém nenhum vínculo sintático nos enunciados em que ocorre. A avaliação, nesse caso, é em relação ao ato de fala expresso pelo interlocutor (*estar querendo provar que Deus é justo*). Nas

⁴ Os textos escritos são retirados do Laboratório de Lexicografia da UNESP de Araraquara, produzidos entre 1950 e 2000, e diversificados pelos tipos dramático, oratório, de propaganda, técnico, romanesco e jornalístico. A pesquisa serve-se de 60 inquéritos do projeto NURC (Norma Urbana Culta), distribuídos igualmente pelos três tipos de inquéritos (elocução formal, diálogo entre informante e documentador, diálogo entre dois informantes) e pelas cinco capitais (Porto Alegre, Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Salvador) abarcados pelo projeto.

⁵ As letras entre parênteses representam as iniciais do nome da obra de onde as ocorrências foram extraídas, tal como foi dado no Laboratório de Lexicografia.

duas ocorrências, *pode ser* é expressão de modalidade, por meio da qual o enunciador marca um posicionamento epistêmico de descomprometimento em relação ao conteúdo avaliado.

Note-se, então, que em determinados enunciados, a expressão da modalidade vem em função de uma estratégia discursiva. É o que se verifica em (6).

(6) L2 - *tudo::gira em função do::do vil metal né? tudo::profissão o que for você procurará sempre...fazer algo que você ganhará mais...entende? hoje você está trabalhando como vendedor...amanhã te oferecem algo melhor você vai abandonar não terá não haverá dúvida **CREIo...está... existem preceitos morais aquela coisa isso e aquilo você pode ser que se prenda mais mas eu creio que...a maioria...mesmo os que dizem que não visam a maioria visa...remuneração...*** (NURC / SP D2 62)

Na ocorrência (6), o informante defende que a escolha das profissões é guiada pela busca por remuneração maior. Mostrando-se ciente de que tal opinião pode, de algum modo, ser sentida como agressiva para seu interlocutor, o enunciador insere um parentético⁶, em que relativiza sua opinião e admite a possibilidade de o interlocutor não pensar do mesmo modo (*CREIo...está... existem preceitos morais aquela coisa isso e aquilo você pode ser que se prenda mais*). O parentético epistêmico atua como um movimento de apoio para o locutor, com função preservar os espaços pessoais dos envolvidos na interação e, assim, criar um ambiente mais aberto para discussão.

Estratégia semelhante é identificada na ocorrência (7), em que o parentético epistêmico atua na regulação da interação.

(7) Inf - *mas não é nada disso... agora::o que faz realmente sucesso e o que é uma coisa::muito bacana::de se ver no teatro...principalmente **ao meu ver né? isso pra mim...pode ser que as outras pessoas tenham opiniões variadas todo mundo tem direito de ter opinião diferente...é::o espetáculo::gênero::partindo um pouquinho pro policial e um pouquinho pra::comicidade...*** (NURC/ SP DID 161)

Em (7), com o parêntese avaliativo modal (*ao meu ver né? isso pra mim...pode ser que as outras pessoas tenham opiniões variadas todo mundo tem direito de ter opinião diferente...*), o enunciador desvia o tópico discursivo para relativizar o impacto que sua opinião pode causar, admitindo a possibilidade de outros modos de pensar divergentes do seu. Com esse movimento, o enunciador preserva seu espaço pessoal, protegendo-se de uma possível rejeição, de uma contra-argumentação. O efeito é construir uma relação interpessoal aberta à discussão, para ambos os interlocutores.

⁶ Parênteses são “breves desvios de um tópico discursivo, que não afetam a coesão do segmento tópico dentro do qual ocorrem” (JUBRAN, 2006, p. 303).

Observe-se que, em (4) e (5), *pode ser* vem no sentido de imprimir uma crença do enunciador de incerteza e, em (6) e (7), o descomprometimento indexado por *pode ser* (juntamente com outros elementos modais – *creio, a meu ver, isso pra mim*) se registra em função do gerenciamento de diferentes pontos de vista do discurso, sendo manifestação de procedimento de defesa e proteção de faces (BROWN; LEVINSON, 1987). Entende-se que, nesses casos, está proeminente a modalidade orientada para o falante (em 4 e 5) ou a modalidade orientada para o ouvinte (em 7 e 8), tal como definidas em Carrascossi (2011).

Identificam-se fórmulas mais fixas. Um conjunto bastante útil e produtivo nas relações interpessoais, especificamente na busca de aprovação do interlocutor, é a expressão *pode ser*, em uso deôntico, como *tag question*.

(8) *Ele trabalhava com Arnaldo e todo mundo se admirava como Arnaldo, reservado e estranho em relação às pessoas, mesmo desconfiado, se dera bem com Cissa. Este, um dia, perdira a Anna Maria: "não me chame mais de Cissa. Use meu nome, **pode ser?**" Ela concordara, tanto fazia.* (DE-R)

(9) *Luiz foi o primeiro a estender-lhe a mão:*
— *Como vai, professor?... Soube que o senhor me procurou hoje. Vamos sentar.*
— *Sente-se aqui, seu Aparício, falou Rangel, afavelmente.*
— *Não... Aqui não. Podemos ir para a sua sala, seu Luiz?...*
— *Como quiser...*
— *Mas eu faço questão que o Rangel também venha. **Pode ser?**...*
— *Claro que pode — atalhou Luiz. E saiu à frente.* (ORM-R)

Como se observa nas duas ocorrências, *pode ser?* é um conjunto utilizado para tornar os enunciados mais polidos. A expressão atenua a força do ato de fala anterior que é sentido como ameaçador à face negativa do interlocutor, pois diz respeito a algo que o falante deseja impor (o uso do nome para se dirigir ao falante, em (8); a participação de Rangel na referida reunião, em (9)). A estratégia preserva, também, a face positiva do enunciador, que envolve o desejo de ser aprovado. Com um pedido de permissão (*pode ser?*), o enunciador atribui autoridade a seu interlocutor, deixando, assim, espaço para que ele rejeite ou discorde do pedido que está sendo proposto. Essa é uma forma de envolver o enunciador e levá-lo a fazer o que se pretende, afinal, um discurso não autoritário, educado, tem maiores chances de aprovação.

Além da semântica modal do enunciado em favor da atenuação do enunciado, há que se considerar que *pode ser*, como uma *tag question*, em enunciados como esses, altera a força ilocucionária do ato de fala anterior, atuando como um conversor ilocucionário, nos termos de Dik (1997), ou como uma indagação posposta, como discutido por Fraser (1980). O recurso

consiste em diluir a força ilocutória das asserções que a precedem, atenuando seu caráter impositivo.

Outra forma fixa com a expressão *pode ser* em um recurso de defesa e proteção de faces envolve enunciados em que se segue uma objeção introduzida por *mas*, como examinado em Carrascossi (2013). Trata-se de uma fórmula extremamente produtiva para o gerenciamento de diferentes perspectivas no discurso. A estratégia do enunciador, nessas sentenças, consiste em atribuir validade a uma objeção a seu raciocínio, mas considerá-la irrelevante:

(10) — *Você é um rapaziño que parece direito — considera, fazendo pausas para mastigar. — Por que anda metido com um tipo tão esquisito?*
— *Quem? O Habib? Ah, ele é turco mas é ótima pessoa. Um grande amigo.*
— **Pode ser, mas** é muito esquisito. Eu ouvi o Martinho da venda contando que esse turco come carne crua. Não dessas assim, mal passadas. Crua mesmo. (ID)

(11) F1 - Barra
F2 - *you dá a volta?*
F1 - [*eu já acho fora do perímetro urbano*
F2 - *bom mas a finalidade não é o perímetro urbano é tudo*
F1 - (es) **pode ser mas a**
F2 - *bom você sobe mas...*
F1 - *minha vida é dentro da cidade*
F2 - *certo mas você sobe...*
F1 - *pra Barra você...*
F2 - *você sobe o Alto da Boa Vista*
F1 - (pra Barra você...) *depende se você vai pelo Leblon você nao sobe*
F2 - *correto mas você pode subir* (NURC / D2 RJ 158)

Nas duas ocorrências apresentadas, flagram-se momentos de “tensão” discursiva (simulado, no caso da literatura dramática, e real, no caso do NURC). Em (10), o que está em questão é a opinião negativa sobre o personagem Habib e, em (11), discute-se a topografia da cidade em que os informantes residem. *Pode ser, mas* surge no contexto de defesa de um ponto de vista contrário. Nesse movimento de contraposição, a estratégia é não rejeitar diretamente a opinião do enunciador, mas admiti-la válida. O fato admitido é apresentado, entretanto, sob escopo de um modal, é situado no campo da não factualidade (pode ser que Habib seja boa pessoa, pode ser que o perímetro urbano não esteja em questão). Concordar com o outro, nesses enunciados, pode ser entendido como uma forma de o falante evitar um “confronto” direto, protegendo-se, assim, de uma possível contra-argumentação. O argumento definitivo surge em sentido contrário à admissão, tirando-lhe, assim, a validade absoluta (mas (Habib) é esquisito; mas minha vida é dentro da cidade). Então, a admissão da validade do

posicionamento do interlocutor é falsa, é apenas assentada no mundo discursivo, representa uma estratégia de regulação da interação.

A construção *pode ser (...), mas* sinaliza, portanto, um jogo em que o enunciador finge concordar com uma opinião divergente a fim de diminuir o impacto negativo que sua declaração possa ter. O enunciador utiliza esse mecanismo porque tem ciência de que não está transitando por um território pacífico, ausente de controvérsias. Ocorre que, ao mostrar-se atencioso com relação ao ponto de vista contrário ao seu, o enunciador busca minimizar a possibilidade de desaprovação, protegendo sua face. Simultaneamente, nesse movimento o enunciador preserva a face do interlocutor, pois não rejeita diretamente a sua opinião, evitando, assim, um ato que seja ameaçador à face do ouvinte. O efeito que se obtém com *pode ser (...), mas* é atenuação da força do contra-argumento, que, afinal, o enunciador introduz. Como tal, a operação pode ser entendida como um recurso de proteção e defesa de faces (GOFFMANN, 1967 apud BROWN; LEVINSON, 1987; BROWN; LEVINSON, 1987).

É interessante observar que a construção *pode ser (...), mas* é uso semelhante aos que Sweetser (1990) analisou como modalidade dos atos de fala (*He may be a university professor, but he sure is dumb.*) e que Nuyts (2001) também verifica para os modais *kunnen*, no holandês, e *können*, no alemão, esse tipo de uso. Nesses enunciados, os modais indicam que, embora o enunciador não queira ou não possa rejeitar uma sugestão do interlocutor, ele também não quer aprová-la (NUYTS, 2001, p.225), e esse movimento faz parte da construção da significação interpessoal.

4. Considerações finais

O estudo buscou evidenciar a expressão da modalidade vinculada à regulação da interação comunicativa, à construção da significação interpessoal. Verificou-se, então, que além de indexar aos enunciados um posicionamento epistêmico ou uma atitude deôntica, a categoria pode vir apenas como estratégia pragmática.

O exame revela a modalidade como categoria do discurso que, ao atenuar, cria um espaço mais aberto à discussão entre os interlocutores, torna polido um ato que poderia ser sentido como desconfortável para o interlocutor. A modalidade é, assim, estratégia para gerenciamento de pontos de vista divergentes do discurso, é marca de polidez. Nesses casos, é a função interpessoal da linguagem (HALLIDAY, 1985) que está encarecida e a modalidade é recurso de defesa de proteção de faces (BROWN; LEVINSON, 1987).

Considere-se, ainda, que embora a análise tenha se centrado em ocorrências da expressão *pode ser*, pode se estender a outros marcadores modais. E se conclui, afinal, que é a intersubjetividade criada em uma situação comunicativa que determina os rumos do discurso e os significados que dele emergem.

Referências

- BROWN, P. LEVINSON, S.C. **Politeness. Some universals in language usage.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- BYBEE, J.L.; PERKINS, R.D.; PAGLIUCA, W. **The evolution of Grammar. Tense, Aspect and Modality in the Language of the world.** Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- CARRASCOSSI, C.N.S. O papel da modalização no jogo discursivo: um estudo da construção *pode ser (...)*, mas ... **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 42 (1): p. 87-99, jan-abr 2013.
- CARRASCOSSI, C.N.S. **Gramaticalização e (inter)subjetivização na modalização em português: um estudo de *pode ser*.** 2011. 170f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.
- COATES, J. Epistemic Modality and Spoken Discourse. **Transactions of the Philological Society**, p.110-131, 1987.
- CORACINI, M. J. E a questão da modalidade? In: **Um fazer persuasivo.** O discurso subjetivo da ciência. São Paulo, Pontes - EDUC, 1991.
- DIK, S.C. **The Theory of Functional Grammar.** Part 1: The Structure of the Clause . 2nd.rev.ed. Kees Hengeveld (ed.). Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1997.
- FRASER, B. Conversational Mitigation. **Journal of Pragmatics**, 4, p.341-350, 1980.
- GOFFMAN, E. **Interaction ritual: essays on face to face behavior.** New York: Garden City, 1967.
- HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar.** Baltimore: Edward Arnold, 1985.
- HEINE, B. Agent Oriented vs. Epistemic Modality. Some Observations on German Modals. In: BYBEE, J. and FLEISCHMAN, S. (eds.) **Modality in Grammar and Discourse.** Amsterdam: John Benjamins, 1995. p. 17-54.
- HENGEVELD, K. Illocution, mood and modality. In: BOOIJ, G., LEHMANN, C., MUGDAN, J. (eds.). **Morphology. A handbook on Inflection and Word Formation**, vol 2. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p. 1190-1201.

- HOFFNAGEL, J.C. A modalização epistêmica no processamento textual da fala. In: KOCH, I. G.V.; BARROS, K.S.M. (orgs.) **Tópicos em linguística do texto e análise da conversação**. Natal: EDUFRN, 1997.
- JUBRAN, C.C.A.S. Parentetização. In: JUBRAN, C.C.A.S.; KOCH, I.G.V.(orgs.) **Gramática do português culto falado no Brasil**. v.1. Construção do texto falado. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 2006. p.301-358.
- LYONS, J. **Semantics** 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- MAINGUENEAU, D. **Éléments de linguistique pour texte littéraire**. Paris: Bordas, 1990.
- MIRANDA, N. S. **A configuração das arenas comunicativas no discurso institucional: professores versus professores**. 196f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- NEVES, M.H.M. Estudar os usos linguísticos. Ou: a visão funcionalista da linguagem. In: M.H.M. NEVES. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006. p.15-34.
- NUYTS, J. **Epistemic modality, Language, and Conceptualization: a cognitivepragmatic perspective**. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia, 2001.
- PALMER, F.R. **Mood and Modality**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- QUIRK, R. et al. **A Grammar of Contemporary English**. London: Longman, 1985.
- SWEETSER, E. E. Modality. In: **From Etymology to Pragmatics**. Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure. Cambridge: University Press. 1990.
- TRAUGOTT, E.C.; DASHER, R. **Regularity in semantic change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

A POSIÇÃO DE ORAÇÕES ADVERBIAIS TEMPORAIS INTRODUZIDAS PELO CONECTOR “QUANDO” EM TEXTOS ESCOLARES

Mário Martins

Considerações Iniciais

As orações subordinadas adverbiais, embora constituam um grupo de construções com propriedades morfossintáticas, semânticas e pragmáticas bastante heterogêneas, tradicionalmente são classificadas pelos valores semânticos que expressam em relação à oração principal (ou subordinante) a que se ligam, sendo essa classificação, na maioria das vezes, orientada pelos conectores que encabeçam a adverbial. Este é o caso das orações temporais cujo principal papel consiste em localizar “temporalmente um estado de coisas relativamente ao tempo em que se situa o estado de coisas descrito na oração subordinante ou principal” (BRITO, 2003, p. 721), tendo, “funções semelhantes às dos adjuntos adverbiais de localização temporal” (LOBO, 2013, p. 1995).

As temporais, como as outras adverbiais, pertencem à categoria de adjuntos – não-argumentos – de outra oração, sendo uma das características mais expressivas desse tipo de oração, e que também se aplica à quase totalidade das adverbiais em português – com algumas exceções, como é o caso das causais iniciadas pelo conector “como” – poder ocupar diferentes posições na ordenação da sentença a que pertence, ocorrendo seja em posição inicial (cf. (1)), seja em posição final (cf. (2)) seja em posição medial¹ (cf. (3)), exemplos de Lobo (2003, p. 2036):

*Quando o espetáculo terminou, muitas pessoas aplaudiram de pé.
Muitas pessoas, quando o espetáculo terminou, aplaudiram de pé.
Muitas pessoas aplaudiram de pé quando o espetáculo terminou.*

Para além de a posição das orações temporais poder ser pertinente para a interpretação dos sentidos como lembra Neves (2000, p. 727), evidências há de que a mobilidade na linearidade da sentença – um fenómeno que costuma ser tomado como uma propriedade de diferenciação estrutural das orações adverbiais de outras subordinadas e também das

¹ Lobo (2013, p. 1991) restringe esse tipo de ocorrência aos casos em que a adverbial ocorre entre o sujeito e o predicado da principal.

coordenadas – não é aleatória, mas de algum modo motivada, implicando, portanto, uma relação não-arbitrária entre forma de expressão e significado. Como assere Haiman (1985, p. 1), de uma perspectiva cognitivo-funcional para o tratamento da linguagem, as formas linguísticas são como são porque se assemelham às estruturas conceituais que elas costumam expressar. Assim, defende-se que, na realização do posicionamento de uma oração adverbial em relação à sua principal, interagem diferentes motivações, como, por exemplo, sintática, em que pesam a maior ou menor complexidade de processamento sintático da subordinada (HAWKINS, 1994, 2004), ou pragmática, em que se considera o seu papel na estrutura informacional da sentença (FORD, 1993; THOMPSON, 1985; GIVÓN, 2001).

A par dessas hipóteses, tem-se como hipótese de trabalho aqui que, na organização do complexo sentencial, o posicionamento da oração temporal em relação à sua subordinante é afetado pela localização temporal das situações nelas descritas. A hipótese apresentada se constrói em linha com o princípio icônico da ordem sequencial, ou, mais especificamente, com o princípio semântico da ordem linear (GIVÓN, 1995, p. 54), segundo o qual a ordem das orações num discurso coerente tenderá a corresponder à ordem temporal da ocorrência dos eventos descritos.² Quanto às estruturas de subordinação temporal nomeadamente, Diessel (2013, p. 225) corrobora esse princípio icônico ao afirmar que a ordenação linear da oração principal e da subordinada tende a espelhar a ordenação sequencial dos eventos que elas descrevem, fenômeno que nomeia de iconicidade de sequência.

Portanto, apresenta-se, neste texto, uma análise quantitativa do posicionamento de orações adverbiais temporais introduzidas pelo conector “quando”, aferindo-se, no contexto específico da escrita escolar, se a realização temporal dos eventos descritos nessas orações em relação aos eventos descritos na sua principal afeta o seu posicionamento na linearidade do complexo sentencial. Em síntese, interessa saber, como asserem Gonçalves *et al.* (2011, p. 46), remetendo a Sim-Sim (1998), se, nos textos escolares em questão, existe alguma tendência de “considerar que o que surge (...) em primeiro lugar é o que acontece primeiro”. É um trabalho que pretende oferecer um exame estatístico desse fenômeno linguístico na produção textual em português de crianças e adolescentes em três diferentes estágios de escolaridade.

Para atingir o objetivo proposto, seguem-se algumas considerações sobre a localização temporal de situações e o valor dos itens conectores, em especial do item “quando”, no arranjo entre as orações envolvidas. De seguida, apresentam-se os resultados da aplicação de testes estatísticos sobre

² Minha tradução de: “The order of clauses in coherent discourse will tend to correspond to the temporal order of the occurrence of the depicted events”.

os dados obtidos. Por fim, discutem-se os resultados, aproximando-se esta discussão das questões relativas ao desenvolvimento da escrita em idade escolar.

Localização temporal de situações e o papel do conector “quando”

A localização temporal consiste no posicionamento de entidades (e. g., situações)³ no eixo do tempo (MÓIA, 2003, p. 108). Nas línguas naturais, há diferentes meios de se realizar a localização temporal, como a localização por meios verbais, em que se estabelece um dado ponto de referência, como, por exemplo, o momento da enunciação. Há também a possibilidade de se localizar um intervalo de tempo em relação a outro intervalo particularmente marcado no eixo temporal, o que se realiza por meios adverbiais, incluindo-se aqui as orações adverbiais temporais. A relação temporal entre as situações denotadas nesse tipo de orações com a sua principal, que, como lembra Brito (2003, p. 722), são enquadradas na mesma dimensão temporal (presente ↔ presente, passado ↔ passado ou futuro ↔ futuro), pode ser de sucessão⁴, isto é, o intervalo de tempo em que se localiza a situação relevante descrita pela oração subordinada pode ser anterior àquele em que se localiza a situação descrita pela oração principal (cf. (4)) ou posterior a ele (cf. (5)), ou pode ser uma relação temporal de sobreposição, em que os intervalos de tempo expressos em ambas as orações, de algum modo, se intersectam, seja completamente (cf. (6)), seja parcialmente (cf. (7)). Vejam-se os exemplos, em que as orações subordinadas estão demarcadas por parênteses retos:

... não vou dizer que ela ficou bem, mas sempre ficou menos triste [depois de conversarmos.] (afcf_1_10h_atd)⁵
[Antes de o largar] eu e a minha prima tiramos-lhe a coleira. (mf3_1_7a_atd)
Os adultos iam de manhã à escola de Golfê Executivo, [enquanto nós íamos relaxar apanhando banhos de sol e indo à piscina do hotel.] (pp_1_7a_atd)
... [enquanto subíamos a arriba,] eu, desequilibrada como sou cai. (mip_1_10a_hnn)

Os itens conectores, como se depreende dos exemplos acima, podem contribuir para a explicitação da localização temporal que se estabelece entre as situações descritas na oração subordinada e na

³ Aqui, opto pela expressão “situações” como um sinónimo de eventualidades, estados de coisas, eventos, entidades, etc.

⁴ “Sobreposição” e “sucessão” são rótulos genéricos, havendo, sob cada um deles, definições de localização mais finas. Para aprofundamentos, veja-se Mória e Alves (2013).

⁵ Todos os exemplos, exceto quando o contrário for indicado, são extraídos do CODES, disponível em: <http://alfclul.clul.ul.pt/CQPweb/codes2016/>.

subordinante. Alguns têm significados temporais intrínsecos em relação à situação da principal, quer de anterioridade (“depois de” + infinitivo, “depois que” + indicativo, etc.), quer de posterioridade (“antes de” + infinitivo, “antes que” + subjuntivo, etc.), quer de sobreposição (“enquanto”). Porém, a relação temporal nem sempre se torna explícita pela presença do conector. Este é o caso dos conectores “ao” + infinitivo, que tanto pode construir sobreposição, como simultaneidade de situações, e “quando”. Quanto a este em particular, Oliveira (2003, p. 177-8) diz que é

[...] um localizador mais ou menos neutro quanto à determinação da ordem relativa entre as situações envolvidas, sendo a sua principal função a de saturar, com a eventualidade que lhe está associada, as possibilidades de localização temporal da oração principal, sem impor restrições adicionais em termos de relação temporal entre as situações.

É, portanto, um conector que permite, entre as orações envolvidas, o estabelecimento das três nuances temporais em relação à situação da principal: de anterioridade (cf. (8)), de posterioridade (cf. (9)) ou de sobreposição (cf. (10)), exemplos copiados de Lobo (2013, p. 2002):

Quando construíram a nova ponte, resolveram os problemas de trânsito.

Quando construíram a nova ponte, contrataram arquitetos famosos.

Quando construíram a nova ponte, usaram materiais de má qualidade.

Na interpretação dos valores temporais mediados pelo conector “quando”, como se ilustra acima, entram em jogo diversos outros fatores, tais como “a classe aspetual dos predicados, os tempos gramaticais, fenômenos de inferência pragmáticos” e o “conhecimento de mundo” (LOBO, 2013, p. 2001). É importante acrescentar que a neutralidade desse conector, ou ainda a sua polifuncionalidade, torna possível também associá-lo à realização de outras relações lógico-semânticas para além do tempo, como as de causa, condição, concessão (NEVES, 2000, p. 797) ou de contraposição (LOBO, 2013, p. 2003), que aqui não serão consideradas.

Por fim, é importante salientar ainda que a inclusão das orações encabeçadas pelo conector “quando” no grupo das orações adverbiais não é livre de discussão. Hoje convivem duas classificações que a descrição linguística oferece como possíveis. Ilustra esta convivência a Gramática do Português (RAPOSO *et al.*, 2013). Por um lado, Lobo (2013, p. 2003), no capítulo sobre as orações adverbiais, toma as orações aqui em causa como adverbiais temporais, uma classificação de base semântica já sacralizada nas gramáticas tradicionais. Por outro lado, Veloso (2013, p. 2107), no capítulo sobre as relativas, ecoa as proposições de Mória (1992), que, fundamentado em propriedades sintáticas do português, opta por considerá-las como orações relativas. As duas classificações

são sobejamente fundamentadas, mas, do ponto de vista da investigação, a escolha por uma ou outra, obviamente, tem custos. Ao assumir-se que são orações adverbiais, perde-se a possibilidade de juntar este tipo de orações a um conjunto de orações relativas que são suas paráfrases francas, como se vê em (11) e (12), sua paráfrase:

... [quando vimos o caminho lá ao longe] apercebemo-nos que para chegar lá tínhamos que passar por uma estrada em obras... (mit_1_10a_fd1).

[No momento em que vimos o caminho lá ao longe] apercebemo-nos que para chegar lá tínhamos que passar por uma estrada em obras.

Optar por incluí-las no conjunto das relativas, não obstante satisfazer a coerência sintática, pode impedir que o estatuto semântico das construções de valor temporal iniciadas por “quando” tenha implicações na interpretação do discurso produzido nos textos escolares aqui em apreço, e em particular nos textos de modalidade narrativa. É por esta razão que, neste estudo, inserido no âmbito da linguística educacional, se segue a classificação tradicional. São exceções, e, portanto, excluídos da análise, os casos em que o item “quando” tem estatuto de argumento da oração matriz. Nestes casos, interpreto a oração subordinada como relativa, como se vê segmentado em (13):

O melhor momento do último verão foi [quando eu e o meu melhor amigo e o meu irmão fomos passar uma semana ao Algarve]. (mf2_1_10a_hnn)

Excluem-se também as orações temporais que Lobo (2013, p. 1983) chama de narrativas. Embora a situação relevante descrita nesta subordinada esteja localizada temporalmente dentro do intervalo de tempo da situação descrita na subordinante, a sua posição é obrigatoriamente sempre à direita desta, já que representa um clímax dramático narrativo (QUIRK *et al* 1985, p. 1084), como se exemplifica em (14), abaixo:

Eu e meu o meu melhor amigo estávamos no autocarro [quando à nossa frente se senta uma mulher] ... (bfbc_1_7b_mda)

Corpus e métodos

Esta pesquisa utiliza-se do componente narrativo do CODES (MARTINS, 2015), um *corpus* do tipo desenvolvimental⁶, disponível *online*, composto por aproximadamente 48 mil palavras em 122 textos produzidos

⁶ Na ausência de um rótulo já assente no meio, proponho o uso do termo “desenvolvimental” enquanto extensão do sentido que McEnery e Xiao (2011, p. 372) atribuem a *corpora* de aquisição de língua materna.

por 122 alunos monolíngues de português europeu regularmente matriculados no 5.º, no 7.º e no 10.º ano escolar de diferentes escolas públicas localizadas no distrito de Lisboa (Portugal). Os textos do CODES foram anotados morfossintaticamente com o MBT (*memory-based tagger*) (DAELEMANS *et al.*, 1996) e lematizados com o MBLEM (VAN DEN BOSCH; DAELEMANS, 1999) adaptado para o português (GÉNÉREUX; HENDRICKX; MENDES, 2012).

Na consulta ao CODES, foram identificadas 137 orações iniciadas pelo conector “quando” em 76 diferentes textos, equivalendo a 8,9% do total de orações subordinadas presentes no *corpus* narrativo (MARTINS, 2016). Como já referido, não se consideraram, para os efeitos aqui pretendidos, as orações iniciadas por “quando” do tipo narrativo, que só admitem a posição final, e os casos de completivas iniciadas por “quando”. Após a exclusão desses casos, obtiveram-se em 105 orações analisáveis. De seguida, a lista com as linhas de concordância foi importada para o programa Numbers, em que se criou um sistema de anotação orientado para a identificação tanto do posicionamento da oração adverbial em relação à sua principal (dicotomizado em *inicial* e *não-inicial*), como da localização temporal da situação descrita na subordinada em relação à situação descrita na principal (dicotomizada em *anterior* e *não-anterior*). Por fim, os dados obtidos foram submetidos a tratamento estatístico no SPSS.

Resultados e discussão

Na tabela a seguir, apresentam-se os números de casos distribuídos em combinações por categorias.

			Posição		Total
			Inicial	Não-inicial	
Localização	Anterior	Contagem	86	2	88
		% dentro de posição	86,9%	33,3%	83,8%
		% do Total	81,9%	1,9%	83,8%
	Não-anterior	Contagem	13	4	17
		% dentro de posição	13,1%	66,7%	16,2%
		% do Total	12,4%	3,8%	16,2%
Total	Contagem	99	6	105	
	% do Total	94,3%	5,7%	100,0%	

TABELA 1: Localização * Posição - Tabulação Cruzada

Como se pode ver na tabela acima, das 105 orações temporais iniciadas por “quando”, 88 (83,8%) expressam localização anterior, das quais 86 estão realizadas em posição inicial (97,7%), conforme exemplo (15), e apenas 2 em posição não-inicial (2,3%), conforme exemplo (16):

“Quando chegamos a Faro, fomos logo para o parque de campismo...” (fana-10)
“... eu e as minhas amigas ficamos tristes quando soubemos que já não nos íamos ver...” (edces-5)⁷

Do mesmo total de temporais, 17 (16,2%) orações expressam localização não-anterior – o que, vale lembrar, inclui quaisquer denotações que não sejam de sequencialidade, como a sobreposição temporal de situações –, das quais 13 (76,5%) estão realizadas em posição inicial e 4 (23,5%) em posição não-inicial.

“Quando era pequeno adorava a minha mãe.” (gaco-5)
“Estava eu já num sono profundo quando me acordaram.” (dt1-10)

Em síntese, quando a oração adverbial denota uma localização temporal anterior à localização temporal da oração principal, a seleção maioritária de realização na linearidade da sentença é em posição inicial, como se comprova pelos valores percentuais acima descritos.

Para observar se a relação de frequências das variáveis *posição* e *localização* – ambas de natureza categórica – mantém uma relação de dependência ou de independência, foi selecionado o Teste Exato de Fisher. A escolha por esse teste se justifica no fato de, como constatado na tabela de contingência, haver frequências esperadas menores do que 5, o que poderia resultar em perda de poder estatístico em se escolhendo outro teste de hipótese, como o qui-quadrado, por exemplo. Assim, pelo Teste Exato de Fisher, identificou-se uma associação significativa entre as variáveis localização e posição ($p < 0,006$).

O tamanho do efeito da variável preditora (*localização*) na variável de saída (*posição*) verifica-se aqui pela obtenção do valor de risco relativo. Como se confere na tabela abaixo, a chance matemática de uma oração adverbial temporal com expressão de localização anterior ser realizada em posição inicial é aproximadamente 13 vezes maior do que em posição não-anterior.

⁷ Como já referido, não é foco deste trabalho outras relações semânticas possíveis que se possam estabelecer entre a oração adverbial temporal e a sua principal.

	Valor	Intervalo de confiança 95%	
		Inferior	Superior
Odds Ratio para localização (Anterior / Não-anterior)	13,231	2,198	79,625
para coorte posição = Inicial	1,278	,980	1,667
para coorte posição = Não-inicial	,097	,019	,486
N de Casos Válidos	105		

TABELA 2: Estimativa de Risco

Portanto, nos textos narrativos investigados, como se depreende dos resultados, é clara a tendência de se realizar a oração adverbial temporal que expressa uma situação anterior à situação descrita pela oração principal numa posição inicial no domínio da sentença. São resultados que refletem a potencial correlação entre ordem conceitual das situações e ordem estrutural das orações, reforçando o pressuposto funcionalista de que as estruturas linguísticas são motivadas (GIVÓN, 1995, p. 9). Assume-se, neste caso, que há uma motivação de natureza cognitiva ou comunicativa, em que a correlação entre ordem sequencial e ordem estrutural engendram a construção de uma cadeia de eventos discursivos sequencialmente coerentes, o que é presumivelmente mais fácil de interpretar, codificar, armazenar e recuperar, porque se configuram como um esquema culturalmente partilhado, regulador, inclusive, da coerência do próprio texto (GIVÓN, 2001, p. 332). Não é descabido especular se não reside nesta assunção a dificuldade que crianças entre sete e doze têm de compreender seqüências oracionais quando a localização das situações não é coincidente com a posição na linearidade sentencial, como descrevem Pykkönen e Järvikivi (2012, *apud* ALMEIDA, 2013, p. 34).

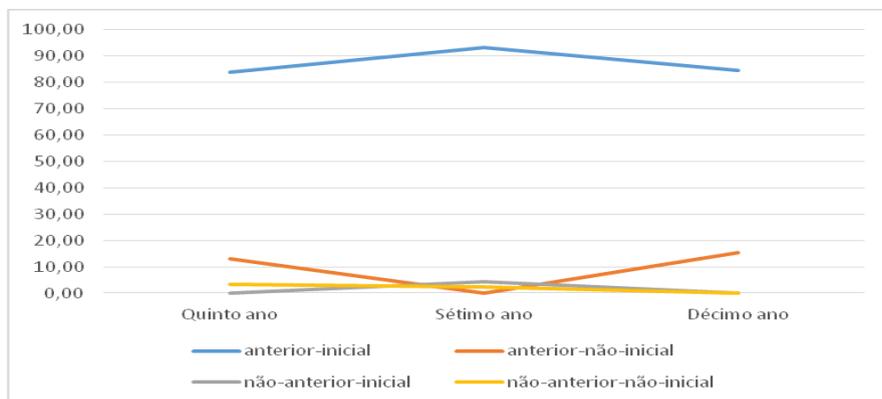


Figura 1: Distribuição dos valores de ocorrências, em percentual, dos tipos de relação entre a localização temporal da oração e a sua posição ao longo dos anos escolares.

De modo a fazer um breve enquadramento desta discussão na perspectiva do desenvolvimento linguístico, em que se observam como os usos da língua – escrita, em particular – podem ser afetados pelo avanço na escolaridade, mostra-se, no gráfico abaixo, o movimento de frequências relativas dos tipos de relação possíveis de localização e posição entre a oração temporal introduzida por “quando” e a sua principal (anterior-inicial; anterior-não-inicial; não-anterior-inicial; não-anterior-não-inicial) ao longo dos três anos escolares estudados, quinto, sétimo e décimo anos.

No gráfico, reforça-se, por um lado, que a principal relação expressa nos textos narrativos de todos os anos escolares estudados é a relação anterior-inicial, com um crescimento não-linear de uso do quinto ao décimo ano, já que há um pico de ocorrência bastante expressivo nos textos do sétimo ano, em comparação com os outros anos. Vale ressaltar que, por outro lado, a combinação anterior-não-inicial tem ocorrências evidentes no quinto e no décimo anos, com um decréscimo de uso no sétimo, o que mais uma vez aponta para os achados de Pyykkönen e Järvikivi (2012, *apud* ALMEIDA, 2013).

Para tornar mais contextualizado o papel do conector “quando” no desenvolvimento da escrita escolar aqui analisada, mostra-se, no gráfico a seguir, a dinâmica da distribuição de todos os conectores de orações adverbiais temporais identificados no *corpus* de textos narrativos:

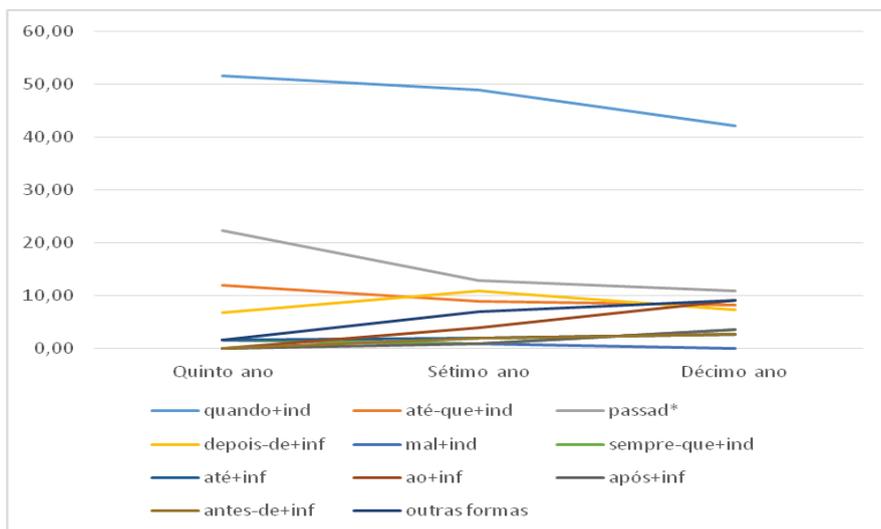


Figura 2: Distribuição dos valores médios de ocorrências, em percentual, dos tipos de conectores empregues nas orações temporais ao longo dos anos escolares.

A distribuição dos conectores de orações temporais nos textos narrativos sugere que a seleção destes itens, do quinto ao décimo ano, descentraliza-se. Enquanto no quinto ano, as formas “quando”, “até que” e “depois de” e as orações participiais (concretamente as iniciadas com a forma nominal do verbo “passar”, como em “Passado uns dias ela ligou-me eufórica...” (afcf-n)), correspondem a 93,10% do total de ocorrências de conectores, no sétimo passam a representar 82,00% e, no décimo, apenas 68,81%, indicando, portanto, a seleção de outras formas possíveis. Embora as ocorrências do item “quando” diminuam ao longo da progressão escolar – o que parece estar em consonância com uma correlação negativa entre as orações adverbiais como um todo e a progressão escolar e, em particular, com a diminuição do emprego de orações temporais anteriormente descrito (cf. (MARTINS, 2016) –, este item constitui a principal escolha dos escritores para introduzir as orações de valor temporal. De acordo com Gonçalves *et al.* (2011, p. 46-7), as orações temporais são já de ocorrência frequente em textos narrativos escritos por alunos portugueses no quarto ano de escolaridade, o que se confirma, por exemplo, em Almeida (2013, p. 75), com base num conjunto de textos narrativos escritos por crianças do quarto e do sexto ano de escolaridade (e também na aplicação de testes experimentais).

É importante complementar – e aqui se abre o espaço para investigações futuras no âmbito da escrita escolar – que a relação de sequencialidade estatisticamente apresentada pode ser entendida, à luz dos dados, como uma parte na organização geral do discurso, em que há a atuação complementar de outros fatores no posicionamento da oração temporal (THOMPSON, 1987, p. 445). Há, portanto, como descrevem as palavras de Gorski (1994, p. 71), “pressões internas do processo discursivo”. O caso particular das adverbiais temporais no domínio sentencial, a partir de uma perspectiva semântico-discursiva (e não sintática), pode ilustrar a função quer como figura, quer como fundo integrador das situações denotadas na sentença, mantendo uma relação forte com a propriedade da sequencialidade. Embora aqui não seja o objetivo analisar esta propriedade da organização discursiva, veja-se a lista dos cinco colocados mais relevantes do item “quando” extraída do CODES:

No.	Palavra	Total no corpus	Ocorrências em texto	Informação mútua
1	cheguei	9	6	3.672
2	chegamos	39	20	3.495
3	vimos	21	6	2.865
4	hora	24	5	1.994
5	estávamos	72	11	1.672

TABELA 3: Cinco principais colocados do item “quando”

A colocação é uma técnica de análise de suporte bastante consolidada na Linguística de Corpus, podendo ser definida como uma co-ocorrência de dois termos que frequentemente estão em proximidade, podendo estar adjacentes ou não, na mesma ordem de ocorrência ou não (MCENERY; HARDIE, 2012, p. 123). Os resultados da tabela acima, identificados pela medida de significância da Informação Mútua (IM), revelam as chances matemáticas de certas palavras (colocados) co-ocorrerem com o conector “quando” (nó), de que se lê que quanto maior o índice de IM maior a chance de que a co-ocorrência não seja por acaso. Os dois maiores valores de IM configuram o cenário de co-ocorrência com o verbo *chegar* como núcleo da subordinada como mostram os exemplos:

“Quando eu cheguei a casa fui outra vez para o computador portátil...” (basr-n)

“Quando chegamos pusemo-nos atrás das pernas da minha mãe...” (basb-n)

Ambos os exemplos ilustram um cenário típico dos textos estudados, com a subordinada adverbial em posição inicial, com o verbo pontual *chegar* como núcleo, codificando-se como fundo para que a situação seguinte tenha lugar, também tipicamente realizada por processos verbais de natureza perfectiva.

Considerações finais

Neste estudo, procurou-se demonstrar, com base em um *corpus* de escrita escolar, uma relação matematicamente significativa entre a posição inicial no domínio da sentença da oração subordinada adverbial temporal introduzida pelo conector “quando” e a denotação de uma situação cronologicamente anterior à situação descrita na oração principal, espelhando, portanto, uma relação potencialmente previsível entre ordem estrutural e ordem conceitual e reforçando o caráter motivado da realização

linguística. De uma perspectiva desenvolvimental, notou-se que essa relação motivada se mantém ao longo dos três anos escolares, não sendo afetada pelo avanço na escolarização, sendo a forma preferida de realização da sequencialidade temporal com orações adverbiais introduzidas por “quando”. O estudo complementar com colocados do item “quando” revela que as escolhas de realização do núcleo da subordinada são maioritárias com a seleção do verbo pontual “chegar”, perfectivo, seguido de um evento de natureza também perfectiva na oração principal. Espera-se, com estes resultados, contribuir para uma compreensão mais substancial das práticas linguísticas identificadas na escrita de crianças e adolescentes em idade escolar.

Referências

- ALMEIDA, M. J. S. D. **Orações adverbiais temporais: Desenvolvimento linguístico e construção de texto narrativo**. 2013. f. - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.
- BRITO, A. M. Subordinação adverbial. In: MATEUS, M. H. M. et al. (eds.). **Gramática da língua portuguesa**. 2003, p. 695-728.
- DAELEMANS, W. et al. Mbt: A memory-based part of speech tagger generator. In: **Fourth workshop on very large corpora**, 1996, Copenhagen. Anais... Copenhagen: 1996.
- DIESSEL, H. Adverbial subordination. In: LURAGHI, S.; PARODI, C. (eds.). **Bloomsbury companion to syntax**. Londres: Continuum, 2013, p. 341-354.
- FORD, C. E. **Grammar in interaction: Adverbial clauses in american english conversations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- GENÉREUX, M.; HENDRICKX, I.; MENDES, A. A large portuguese corpus cleaning and preprocessing. In: Computational Processing of the Portuguese Language. Proceedings of the 10th International Conference PROPOR1012, 2012, Berlin, Heidelberg. **Anais...** Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 2012.
- GIVÓN, T. Isomorphism in the grammatical code: Cognitive and biological considerations. (ed.). **Iconicity in language**. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins, 1995, p. 47-76.
- . **Syntax**. Vol. I. Amsterdam: John Benjamins, 2001.
- GONÇALVES, F. M. R.; GUERREIRO, P.; FREITAS, M. J. **O conhecimento da língua: Percursos de desenvolvimento**. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.

- GORSKI, M. E. **O tópico semântico-discursivo na narrativa oral e escrita**. 1994. 218 f. - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.
- HAIMAN, J. **Iconicity in syntax**. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins, 1985.
- HAWKINS, J. A. **A performance theory of order and constituency**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- . **Efficiency and complexity in grammars**. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- LOBO, M. **Aspectos da sintaxe das orações subordinadas adverbiais**. 2003. f. - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2003.
- . Subordinação adverbial. In: RAPOSO, E. B. P. et al. (eds.). **Gramática do português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, p. 1981-2060.
- MARTINS, M. *Corpus desenvolvimental: Codes*. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL), 2015. Disponível em: <<http://alfclul.clul.ul.pt/CQPweb/codes2016/>>. Acesso em: ———
- Complexidade textual e progressão escolar em dois registos: Um estudo de correlação baseado em um corpus quasi-longitudinal**. 2016. 211 f. - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.
- MCENERY, T.; HARDIE, A. **Corpus linguistics: Method, theory, and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- MCENERY, T.; XIAO, R. What corpora can offer in language teaching and learning. (eds.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Nova Iorque: Routledge, 2011, p. 364-380.
- MÓIA, T. **A sintaxe das orações relativas sem antecedente expresso do português**. 1992. f. - Universidade de Lisboa, Lisboa, 1992.
- . Subdomínios de significação associados ao tempo: Uma panorâmica geral. In: CASTRO, I.; DUARTE, I. (eds.). **Razões e emoção. Miscelânea de estudos em homenagem a maria helena mira mateus**. Lisboa: INCM, 2003, p. 95-127.
- MÓIA, T.; ALVES, A. T. Tempo adjunto e tempo discursivo. In: RAPOSO, E. B. P. et al. (eds.). **Gramática do português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, p. 557-584.
- NEVES, M. H. D. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- OLIVEIRA, F. Tempo e aspecto. In: MATEUS, M. H. M. et al. (eds.). **Gramática da língua portuguesa**. Lisboa: Colibri, 2003, p. 127-178.
- QUIRK, R. et al. **A comprehensive grammar of the english language**. Londres/Nova Iorque: Longman, 1985.

- RAPOSO, E. B. P. et al. **Gramática do português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.
- THOMPSON, S. A. Grammar and written discourse: Initial and final purpose clauses in english. **Quantified Studies in Discourse**, v. 5, n. 1985. p. 55-84.
- Subordination and narrative event structure. In: TOMLIN, R. (ed.). **Coherence and grounding in discourse**. Amsterdam: John Benjamins, 1987, p. 435-454.
- VAN DEN BOSCH, A.; DAELEMANS, W. Memory-based morphological analysis. In: 37th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, 1999, Maryland. **Anais...** Maryland: University of Maryland, 1999.
- VELOSO, R. Subordinação relativa. In: RAPOSO, E. B. P. et al. (eds.). **Gramática do português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, p. 2061-2136.

PONCIÁ VICÊNCIO VAI À ESCOLA: PROPOSTA DE MODELO DE LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO

Sarah Maria Forte Diogo

1. Romance afro-brasileiro e formação da mulher negra

Ponciá Vicêncio (2003), primeiro romance da mineira Conceição Evaristo, situa-se em nosso sistema literário como uma obra que consegue sintetizar uma série de tensões sociais pertinentes a nossa memória cultural e ao nosso século, sobretudo para os afrodescendentes. Quando utilizamos o termo sintetizar não significa que a escritora procede a uma harmonização dos conflitos, muito pelo contrário, Ponciá Vicêncio revolve velhas feridas que nunca cicatrizaram e, ao fazer isso, nos joga no centro de uma contradição: se lembramos para expurgar memórias dolorosas, como poderemos esquecê-las se estamos constantemente a lembrá-las? Não temos uma resposta para essa indagação, mas podemos afirmar que o romance habita no interior dessa dúvida. Não tenta respondê-la e se satisfaz com o devir da interrogação. O romance, em linhas gerais, acompanha a vida da jovem Ponciá Vicêncio, da infância à vida adulta, personagem que resolve sair de um povoado chamado Vila Vicêncio, no interior do Brasil, para a cidade, em busca de melhores condições de vida. Ao sair do lugarejo, Ponciá perde contato com sua mãe – Maria Vicêncio – e Luandi – seu irmão. Todos os integrantes da família, bem como os habitantes da vila, são descendentes de negros que foram escravizados, e Ponciá e seu núcleo familiar carregam no próprio sobrenome a marca do passado escravizado: Vicêncio fora o sobrenome do antigo senhor das terras, configurando-se assim enquanto uma herança opressiva.

Ao chegar à cidade, Ponciá consegue uma ocupação de doméstica e, com bastante dificuldade, adquire um quatinho na favela, casa-se, mas o casamento entra em decadência, pois seu marido não tem paciência e, também humilhado pelas adversidades, enclausura-se no próprio mundo. Ao engravidar sete vezes e não conseguir gerar uma criança viva, Ponciá aos poucos se abandona e fecha-se, vivenciando uma jornada interior povoada de lembranças poéticas e doloridas da sua vida. O romance finda com o reencontro da família de Ponciá.

A linguagem da obra é poética e os vazios que Ponciá sente são preenchidos por inúmeras lembranças, reportadas como quadros que reúnem fragmentos para organizá-los numa espécie de vida secreta, a vida da

memória. Ergue-se a imagem tristonha do avô Vicêncio, homem que enlouquecera em meio à escravidão e, num surto, assassinara a própria esposa. Vô Vicêncio decepara, durante o homicídio, parte do próprio braço, o que lhe dava uma aparência de fragilidade. Além do aspecto físico, a voz narradora o descreve como portador de algum tipo de distúrbio mental, pois o personagem chora e ri simultaneamente e assim permanece até a velhice. Ao morrer, sua imagem retorna ao discurso de forma fantasmagórica, pois o alheamento e a loucura seriam as únicas heranças deixadas para Ponciá, que procura reproduzir no barro, ela e a mãe trabalham com artesanato na Vila Vicêncio, a imagem perdida do avô.

Ainda criança, Ponciá age de forma semelhante ao avô. A semelhança física evolui para a semelhança emocional: Ponciá se distancia do mundo vigente, o que a torna uma espécie de ponte entre o passado sofrido e o presente que encarna as consequências do regime escravocrata.

Conceição Evaristo não produz um discurso maniqueísta, categorizando o mundo entre mocinhos e vilões. A escritora analisa cada personagem e seus motivos, procurando deixar o julgamento a critério do leitor. Por exemplo, o marido de Ponciá é agressivo e desfere socos e pontapés na esposa. A cena é mostrada no romance, mas o narrador não envereda por uma solução piegas que focalize Ponciá como uma vítima ou seu esposo como um homem terrível. As razões de ambos não mais se entenderem são devassadas e o sofrimento do marido abusivo é resultado das humilhações diversas que ele mesmo vivencia. Por não conseguir processá-las bem ou não ter desenvolvido outro meio de expressão, o personagem agressor é mais frágil que Ponciá, pois, ao passo que esta tem um mundo interior de memórias onde pode refugiar-se e perder-se, seu homem nem isso consegue ter: é presa total de uma vida medíocre e massacrante que, gradativamente, reduz o sujeito a sua extenuante rotina de trabalho.

O romance parece ter como sentido fulcral a ideia da travessia: externa e interna. Ponciá tem o impulso da juventude de mover-se para um horizonte de novas possibilidades, consegue trabalhos enquanto milhares de semelhantes são atropelados pelo rolo compressor da existência nas metrópoles, junta dinheiro e compra seu próprio espaço, mesmo que seja um local alijado dos reconhecidos centros de poder é o seu espaço, intrasferível, tenta gerar sua descendência, mas são tentativas fracassadas. A partir do momento em que Ponciá não mais consegue nem mesmo tentar gerar uma nova vida é como se o mundo exterior se desfizesse lentamente e ela abandonasse um cotidiano miserável pelos tortuosos labirintos das lembranças.

Conforme Arruda (2007), em *Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo: um Bildungsroman feminino e negro*, a narrativa de Conceição Evaristo pode ser compreendida como um romance de formação. Para essa estudiosa, em diálogo com demais teóricos, o *bildungsroman* contemporâneo flexibiliza o formato original do gênero, em virtude até das demandas do sujeito atual. No entanto, algumas marcas permanecem na construção dos romances de formação. Por exemplo, em geral são narrativas que questionam a sociedade capitalista e as pressões que o homem comum, mediano, sofre para sobreviver em ambientes hostis. Além disso, são narrativas que refletem sobre a condição do indivíduo enquanto ser solitário, em conflito com memórias dramáticas e corrosivas. Formar-se enquanto homem e mulher é uma prática extremamente sofrida e difícil, e os romances de formação, desde o início, abordam esse percurso marcado por traumas, fragilidades, desesperos, abandonos e algumas raras vitórias. Arruda (2007) destaca que são raros os romances de formação que acompanham a trajetória de uma mulher e Ponciá Vicêncio é um deles. A pesquisadora ressalta que os romances de formação femininos transformam estruturalmente os gêneros e os atualizam, apresentando aspectos questionadores e capazes de contestar versões da história tradicional. Pensamos então que a obra aqui analisada apresenta a formação de uma mulher negra e seu estar no mundo, seus percalços, seus pequenos prazeres, sua vida em estado de diáspora e seu melancólico e amoroso reencontro com sua família.

Ao nos referirmos a Ponciá Vicêncio como romance afro-brasileiro, é necessário explicarmos as razões pelas quais adotamos esse termo: a literatura afro sempre existiu no Brasil desde o momento que os negros começaram a produzir ficções que abordavam sua própria condição, enquanto escravos ou libertos do regime, e faziam do discurso não uma forma de causar compaixão, mas como um processo de empoderamento e representatividade, isto é, o próprio sujeito negro tem as rédeas de sua fala, ele se apropria da palavra que, se não é libertação, é pelo menos subversão e assim, questionando as máculas do escravismo, conquista um espaço para si. Por esse viés, por exemplo, considerariamos um autor como Luiz Gama representante da literatura afrodescendente, uma vez que suas poesias visavam ao empoderamento e valorização das negras e negros, já Castro Alves não se filia a esse sistema literário específico, não por questões de qualidade, mas em virtude da concepção de negro adotada em seus poemas, vide o conhecido *Navio Negro* e suas belas e pungentes cenas do sofrimento do negro escravizado, especificamente em situações em que é uma vítima. Evidente que esta ideia não é absoluta, mas não é nosso objetivo debatê-la agora.

Em Ponciá Vicêncio é evidente que assistimos ao desfile de uma série de vítimas do regime escravocrata: todo o povoado é vítima, mas o olhar que Conceição Evaristo derrama sobre esses personagens não os vitimiza, pois é um olhar de resistência. Antes de serem vítimas, eles são, sobretudo, resistentes ao sistema e mesmo em meio às adversidades prosseguem suas travessias. Ponciá mergulha em outra dimensão de consciência. Se o mundo enfraqueceu seu lado exterior, há um mundo interior, o reino do alheamento, a ser explorado. A entrada da personagem no espaço mnemônico não é uma forma de ter pena de sua trajetória, mas é tentativa desesperada de compreender-se enquanto herdeira e sobrevivente de tradições tão terríveis, daí as memórias de Ponciá enveredarem pela memória social do Brasil, marcada por todas as dores que sofre a personagem: maus tratos a mulher, racismo, negros em trabalhos sempre braçais, impossibilidade de mudança – nem o sobrenome é da família – entre outras questões como o preconceito contra o diferente: o avô que ria e chorava ao mesmo tempo pode ser lido como metáfora do descompasso da escravidão: tortura-se tanto o corpo que as emoções confundem-se, mas não deixam de existir pois, embora escravizado, resiste e sobrevive ali um homem. Se o avô morre de forma miserável, Ponciá em nossa leitura já dribla essa miséria, pois é um artista – dá forma ao barro por meio de suas habilidades manuais – e finda a trajetória com um começo, o reencontro com a família, o que nos aponta que o projeto ideológico que subsiste nesse romance é a ideia de que a união faz a força: a negritude unida resiste, o negro sozinho perece. Eis a possível moral da formação de Ponciá enquanto mulher.

Para Silva (2011, p. 116), em “Espaço, memória e agência em Ponciá Vicêncio”:

No romance Ponciá Vicêncio, é central a interrogação de como seres objetificados e dominados, habitantes de uma comunidade de ex-escravos supostamente líberos, mas dependentes ainda do senhor branco, podem assumir a posição de sujeitos. Embora a partir de situação triplamente marginal – mulher, negra e pobre – a protagonista, Ponciá Vicêncio, desenvolve perspectiva crítica a partir da reavaliação de sua trajetória vital, e encontra na arte o meio de empoderamento que lhe permite expressar os silêncios e as afirmações que conformam sua identidade e a de sua comunidade negra marginal.

Conforme Silva (2011), a memória não é apenas espaço de evasão da realidade, mas é, sobretudo, meio de apoderar-se da própria vida e, por meio da interação com o espaço, tornar a realidade hostil em espaço de memória, portanto em espaço que lembra algo para além da dor, ou melhor, uma vida possível para além daquela marcada pela escravidão.

Oliveira (2013, p. 02), em “Deslocamentos e estratégias de resistência em Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo, e *Hibisco Roxo*, de Chimamanda Ngozi Adichie”, artigo que apresenta análise comparativa entre as personagens femininas dos referidos romances, observa que ambos tematizam a resistência feminina enquanto forma de burlar as estruturas sociais cristalizadas e as funções atribuídas às mulheres. Oliveira destaca que “É possível visualizar nos romances Ponciá Vicêncio e *Hibisco roxo* a figuração de personagens femininas que abalam os quadros estáticos de referências sociais, dados seu gênero e classe social”. A pesquisadora sinaliza com a proximidade entre esses romances, dado o tema que ambos abordam: a condição da mulher negra numa sociedade opressora e os modos de se libertar ou aprender a sobreviver às opressões, se possível.

Sobre literatura afro-brasileira, Duarte assinala em “Literatura Afro-brasileira: um conceito em construção”, os seguintes critérios para reconhecimento do campo:

Em primeiro lugar, a temática: "o negro é o tema principal da literatura negra", afirma Octavio Ianni, que vê o sujeito afrodescendente não apenas no plano do indivíduo, mas como "universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura." (1988: 54) Em segundo lugar, a autoria. Ou seja, uma escrita proveniente de autor afro-brasileiro, e, neste caso, há que se atentar para a abertura implícita ao sentido da expressão, a fim de abarcar as individualidades muitas vezes fraturadas oriundas do processo miscigenador. Complementando esse segundo elemento, logo se impõe um terceiro, qual seja, o ponto de vista. Com efeito, não basta ser afrodescendente ou simplesmente utilizar-se do tema. É necessária a assunção de uma perspectiva e, mesmo, de uma visão de mundo identificada à história, à cultura, logo a toda problemática inerente à vida desse importante segmento da população. Nas palavras de Zilá Bernd (1988), essa literatura apresenta um sujeito de enunciação que se afirma e se quer negro. Um quarto componente situa-se no âmbito da linguagem, fundado na constituição de uma discursividade específica, marcada pela expressão de ritmos e significados novos e, mesmo, de um vocabulário pertencente às práticas lingüísticas oriundas de África e inseridas no processo transculturador em curso no Brasil. E um quinto componente aponta para a formação de um público leitor afrodescendente como fator de intencionalidade próprio a essa literatura e, portanto, ausente do projeto que nortearia a literatura brasileira em geral. Impõe-se destacar, todavia, que nenhum desses elementos isolados propicia o pertencimento à Literatura Afro-brasileira, mas sim a sua interação. Isoladamente, tanto o tema, como a linguagem e, mesmo, a autoria, o ponto de vista, e até o direcionamento recepional são insuficientes (p.02).

É no estudo de Duarte a que fizemos referência e de onde retiramos o fragmento acima que o esse estudioso afirma que Castro Alves, embora seja conhecido como o “poeta dos escravos”, não tem uma relação de pertencimento à Literatura Afro-Brasileira, pois seu ponto de vista parece reduzir homens e mulheres negros à condição de escravos. Duarte destaca

ainda que somente se pode considerar literatura afro-brasileira se os cinco critérios estiverem presentes, não sendo apenas a presença de um deles a já relacionar o autor à afro-brasilidade. Logo, se uma escritora ou escritor negros produzem textos literários que não abordam o tema do negro, não incorporam em sua linguagem aspectos culturais específicos, nem direcionam suas obras a um público afrodescendente e que se identifique enquanto tal, esses escritores não podem nem devem ser filiados à literatura afro-brasileira. O que deve ocorrer é uma relação de pertença e fortalecimento de laços entre artistas e temas que exploram, salientando que, ao nomearmos um campo disciplinar – por exemplo, Literatura Afro-Brasileira – estamos empoderando um conjunto de textos com alto potencial de representatividade, o que é importante enquanto prática de combate ao racismo e ao preconceito dentro e fora da escola para uma formação cidadã.

Conceição Evaristo filia-se à Literatura afro-brasileira. Além de ser afrodescendente, as obras da escritora partem do substrato experiencial do ser negro em uma sociedade que nos repele constantemente. Conforme já destacamos neste artigo, a autora não resvala para um tom patético ou piegas em suas narrativas, pois seu ponto de vista não é o do negro vítima, mas do negro resistente que, apesar das dificuldades, constrói seus trajetos.

Duarte aponta em “O negro na literatura brasileira” (2013) esse caráter de enfrentamento da prosa de Conceição Evaristo:

[...] não busca Evaristo amenizar ou adocicar a dureza de um cotidiano marcado pelo tratamento o mais das vezes desumano de que são vítimas seus personagens. Do contraste ao sobressalto, as cenas ganham intensidade e chocam mais por seus efeitos do que pela exposição da violência em si. Tem-se, deste modo, o descarte tanto da brutalidade como espetáculo, quanto de sua naturalização como inerente ao processo histórico, ambas atitudes comuns nas representações midiáticas do negro. Outro ponto a destacar é a revisitação do passado, seja para narrá-lo a partir de uma visada interna à subcidadania a que ficaram relegados os remanescentes da escravização, seja para ressaltar os efeitos deste processo na contemporaneidade. É então o momento em que suas tramas penetram nas vielas e territórios da exclusão social para trazer à cena o protagonismo negro (p.151-152).

O protagonismo negro se faz presente em Ponciá Vicêncio desde o início da obra. É emblemática a cena em que Ponciá estranha seu próprio nome:

Menina, tinha o hábito de ir para a beira do rio e lá, se mirando nas águas, gritava o seu próprio nome. PonciáVicêncio! PonciáVicêncio! Sentia-se como se estivesse chamando outra pessoa. Não ouvia o seu nome responder dentro de si. Inventava outros. Pandá, Malenga, Quietí; nenhum lhe pertencia também. Ela, inominada, tremendo de medo, temia a brincadeira, mas insistia. A cabeça rodava no vazio, ela vazia se sentia sem nome. Sentia-se ninguém. Tinha então vontade de choros e risos (EVARISTO, 2017, p.18).

A tentativa de se *desnominalizar* já é o princípio da resistência: o nome lhe é estranho porque lhe fora imposto. Perscrutar o próprio nome e encontrar o vazio significa questionar a imposição do sobrenome Vicêncio, significa estar para além das grades do nome próprio. Ponciá busca-se na beira do rio, espaço também onde ela pegava a argila, matéria prima dos objetos modelados por ela e a mãe. Também Ponciá anseia ser argila, esperava poder modelar-se a si mesma e não reproduzir a mesma senda trilhada por seus ancestrais, daí a saída do vilarejo para a cidade.

A linguagem em que o romance é versado é bastante poética. Há fragmentos que semelham versos melancólicos, suaves e ritmados. Mesmo sendo uma narrativa breve, Conceição Evaristo consegue acompanhar os fios que tecem os destinos de cada personagem e devassa as dores que os formam enquanto homens e mulheres.

Há que se ressaltar ainda a sensível consciência social a respeito dos processos históricos de espoliação do povo negro:

Tempos e tempos atrás, quando os negros ganharam aquelas terras, pensaram que estivessem ganhando a verdadeira alforria. Engano. Em muito pouca coisa a situação de antes diferia da do momento. As terras tinham sido ofertas dos antigos donos que alegavam ser presente de libertação. E, como tal, podiam ficar por ali, levantar moradias e plantar seus sustentos. Uma condição havia, entretanto, a de que continuassem todos a trabalhar nas terras do Coronel Vicêncio. O coração de muitos regozijava, iam ser livres, ter moradia fora da fazenda, ter as suas terras e os seus plantios. Para alguns, Coronel Vicêncio parecia um pai, um senhor Deus. O tempo passava e ali estavam os antigos escravos, agora libertos pela 'Lei Áurea', os seus filhos, nascidos do 'Ventre Livre' e os seus netos, que nunca seriam escravos. Sonhando todos sob os efeitos de uma liberdade assinada por uma princesa, fada-madrinha, que do antigo chicote fez uma varinha de condão. Todos, ainda, sob o jugo de um poder, que, como Deus, se fazia eterno (idem, p.42).

Nesse excerto, a narradora contrapõe a idealização romântica da "libertação" dos negros escravizados ao funcionamento realista desse processo: ao lado da romantização estava uma realidade não tão sedutora. Os negros libertos continuavam escravos, mas aos antigos grilhões acrescentavam-se outros, tão ou mais pesados: a falta de instrução formal, a ausência de perspectivas de emprego, a necessidade de residir nas terras "presenteadas" pelos antigos senhores, a manutenção compulsória de uma relação de submissão senhor-escravo, agora denominada por fazendeiro-empregado. Preso à terra do proprietário, os descendentes dos escravos carregavam as marcas da exclusão e da marginalidade.

Ponciá subverte e questiona esse quadro ao manifestar interesse em aprender a ler e a escrever, finalizando a aprendizagem sozinha, e decidir,

também sozinha, sair do povoado. Socialmente letrada, de forma não escolarizada, Ponciá representa o enorme contingente de netos da escravidão que buscavam mudar a própria história em meio ao século XX, nas ruas das grandes cidades, mas num período quando ainda era extremamente difícil a inserção de negras e negros em espaços para além da mendicância e do subemprego. Ponciá insere-se na subalternidade com a ocupação de doméstica – trabalho diário, acordos informais – dessa forma quebrando um ciclo de dominação: não mora mais na terra do senhor, pois reside na favela, tem seu próprio espaço, selando dessa forma uma ruptura com a tradição. Símbolo de empoderamento negro feminino, Ponciá e sua mãe podem ser aproximadas da escritora Carolina Maria de Jesus e seu diário: são mulheres negras ficcionais-reais cujos caminhos se encontram, se entrelaçam, tendo o discurso como principal forma de rejeição a funções cristalizadas. Ponciá em seu mundo interior de lembranças que revitalizam os espaços, Carolina com sua poderosa escrita que se reafirma para além da condição de trabalhadora braçal: *está* catadora, mas é escritora. E seus verbos rompem as amarras do que seriam vidas confinadas à repetição do mesmo trabalho a serviço dos outros. Tanto Ponciá ficcional, quanto Carolina em seus relatos estão a serviço de si mesmas e não há forma mais intensa de pertencimento que esta.

2. Ponciá vai à escola

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e outras instituições de ensino de outros estados do Brasil indicaram o romance como obra de leitura obrigatória para seus exames vestibulares, o que indica um intenso processo de escolarização da leitura deste texto. Em termos de canône, observa-se a integração gradativa do romance ao sistema literário do nosso país, renovando o que compreendemos por canône e trazendo para a arena das leituras textos de autoria feminina negra, o que é muito importante em para a representatividade e relevante para o debate sobre o empoderamento de segmentos sociais tradicionalmente desvalorizados por uma crítica eurocêntrica: as mulheres negras e seus lugares de fala.

A seguir, apresentamos um breve apontamento de instituições que indicaram Ponciá Vicêncio como um dos “livros do vestibular”: Universidade Estadual de Londrina, 2007; Universidade Federal de Minas Gerais, em 2008; Universidade Estadual do Centro-Oesteem 2018. Ou seja, desde que a obra foi publicada observamos o crescimento de sua inserção em meios escolares ao lado dos já conhecidos clássicos da literatura brasileira. Acredita-se que isso se deve ao interesse que o romance desperta, em função de sua linguagem e temática, e ainda se conxiona à aprovação da

lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

O romance em questão, portanto, mostra-se bastante atual e sua adoção como obra de caráter obrigatório como pré-requisito para exames vestibulares é algo positivo, pois escolarizar uma obra é uma das formas de incorporá-la ao imaginário social e cultural dos brasileiros. Se esse processo foi feito com as obras de Monteiro Lobato – que reproduzem lugares cristalizados, preconceitos e racismo – temos, enquanto pesquisadores, o compromisso de refletir sobre Ponciá Vicêncio na escola, narrativa que mostra outras formas de representar o negro e não confiná-los ao espaço da escravidão.¹

Para tanto, se faz necessário refletir sobre possíveis modelos didáticos conexiados ao conceito de letramento literário, entendendo este como forma de investir de uso social a leitura de textos literários, isto é, reconhecer que o discurso literário é uma síntese de tensões e culturas que representam determinadas socialidades e que, portanto, podem ser lidos, a partir de seu arcabouço linguístico, enquanto trabalho prioritariamente de linguagem, a qual erige um mundo específico e o professor, na figura do mediador de leitura, será um dos responsáveis pela condução da dinâmica leitora, penetrando nas teias discursivas e explorando suas dimensões ensináveis.

Em “Dimensões ensináveis, gêneros textuais e literatura”, Forte (2016) reflete sobre a necessidade de modelos didáticos para a exploração de textos literários, pois estes podem ser compreendidos como *megainstrumentos*. Para Schneuwly & Dolz (2010), os gêneros “[são megainstrumentos] que fornecem um suporte para a atividade, nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (p.75). O texto literário pode ser tomado como referência para pensar sobre aspectos políticos, sociais e culturais de dada sociedade. Não enquanto pretexto, mas como um discurso esteticamente trabalhado que exorta os leitores a se debruçarem sobre uma

¹ Salientamos que não estamos a defender o esquecimento radical das obras de Monteiro Lobato. Acreditamos que suas obras devem ser lidas e problematizadas, mas não impostas como ficções absolutas, que registram uma representatividade que humilha os afrodescendentes. Pensamos que essas relações devem ser objeto de intensa reflexão e crítica, visando mesmo à reorganização do cânone, de forma verdadeiramente democrática.

linguagem desafiadora que, ao ficcionalizar o mundo, aflora suas contradições e questiona lugares comuns. Forte destaca que:

O texto literário, uma vez escolarizado, torna-se não somente objeto de ensino, mas uma forma de conhecimento, de apreensão da realidade circundante, seja pela via do imaginário, do representacional ou de ambos. [...] A modelização didática do texto literário, bem como qualquer outro gênero, é necessária, pois a organização didática possibilita exploração sistematizada e orientada do texto. [...] Outro ponto relevante é que o discurso literário pode abranger quase todas as outras disciplinas escolares, alçando a literatura a megainstrumento interdisciplinar, capaz de gerar reflexões, polêmicas, opiniões, a partir de trabalhos que valorizem as nuances do texto (p.127-128).

Delineamos, a seguir, um modelo de leitura do texto literário tendo como objeto de estudo Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo:

Objeto – Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo.

Tempo: 5 aulas de 50 minutos. A leitura completa do romance deve ser solicitada duas semanas antes da aplicação deste modelo.

Metodologia:

Antes da solicitação da leitura do romance:

1ª aula – Apresentação de *slides* diversos com o tema o negro na sociedade. Projeção de imagens as mais diversas tendo como eixo a investigação da situação dos negros no Brasil. Se quiser, o professor pode adotar o recorte cronológico. Após a projeção, instigar os alunos a falarem sobre o que viram. Importante não concentrar as projeções apenas num tipo de representação. Inserir tanto as negativas quanto as positivas. Abordar conceitos de racismo e preconceito.

2ª aula – Apresentar os conceitos de racismo e preconceito. Solicitar que os alunos pesquisem em livros ou internet o que é racismo e formas de preconceito. Ao final da aula, solicitar a leitura do romance em questão. Fixar um prazo de leitura: 2 semanas. Após duas semanas, retomar o trabalho com o texto.

3ª aula – Abordar aspectos linguísticos de Ponciá Vicêncio. Se todos tiverem a obra, solicitar que leiam trechos em sala. Caso não tenham, recortar trechos diversos e projetá-los. Destacar aspectos linguísticos: organização do discurso, vocábulos empregados, modos de nomear os personagens, expressões utilizadas, palavras desconhecidas. Importante instigar a leitura em voz alta da obra, conduzida pelo professor ou pelos alunos. Finalizar essa aula solicitando que os estudantes formem grupos. Entregar a cada grupo capítulos do romance, preferencialmente ordenados. Solicitar que cada grupo na próxima aula apresente o capítulo, destacando aspectos linguísticos e ideológicos.

4ª aula – Apresentação das equipes, focadas sobretudo no texto literário. O professor pode atribuir pontuação para as apresentações ou pode adotar a seguinte metodologia: apresentar uma “caixa das perguntas”: sempre ao final de cada apresentação o professor ou um estudante sorteiam uma pergunta – que pode ser sobre qualquer parte do livro – e a repassam para a equipe que está apresentando. Desta forma, percorre-se todo o romance.

5ª aula – Solicitação de pesquisa sobre a biografia da autora e sobre a expressão Literatura Afro-Brasileira. Confecção de painel apresentando com tarjetas tudo

que foi aprendido a partir da leitura do romance. Finalização da atividade com exposição do painel em espaços fora da sala de aula.

Este modelo apresenta somente 5 aulas, com um intervalo de 2 semanas. É evidente que ele pode, e deve, ser adaptado à realidade particular de cada instituição. Observe-se que para avaliar a leitura não aplicamos questionários ou roteiros de leitura. Essa metodologia pode ser aplicada como trabalho extraclasse, se o professor considerá-lo interessante. Mas acreditamos que o foco não deve ser a ficha de leitura, um tanto quanto antiquada, pois há outras formas de abordar a leitura do texto literário em sala de aula. Salientamos ainda que, enquanto modelo, essa proposta de exploração didática do romance Ponciá Vicêncio pode ser ampliada, mas não recomendamos de modo algum menos que três aulas. O ideal é, a partir de 5 aulas, no mínimo, com a necessidade de intervalo para a leitura – 2 semanas – evitando ao máximo resumir de forma simplista a narrativa para o aluno. Sabemos dos inúmeros obstáculos da educação básica brasileira, mas resistimos e acreditamos que a leitura de textos literários pode, de forma mediada e sistematizada, auxiliar uma compreensão mais profunda da nossa realidade, com o saldo positivo de mergulhos na tessitura poética de Ponciá Vicêncio.

Referências

- ARRUDA, Aline Alves. **Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo**: um Bildungsroman feminino e negro. Dissertação de Mestrado. (2007) Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 106f. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECA-P-76RF2H/aline_alves_arruda_texto.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 set.2017.
- BRASIL. Lei 10.639. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 27 set. 2017.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura Afro-brasileira**: um conceito em construção. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3053/Literatura_Afro-brasileira_EDUARDO.pdf. Acesso em 21 set.2017.
- _____. O negro na literatura brasileira. **Navegações**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. 2013.
- EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- FORTE, Sarah Maria Diogo. Dimensões ensináveis, gêneros textuais e literatura: diálogos possíveis. In: OLIVEIRA, Cinthya Kelly Barroso;

ANDRADE, Francisco Ari de; CUNHA, Weslei Ribeiro da (Orgs.). **Literatura e educação: teoria, ensino e práticas**. Curitiba: CRV, 2016, p. 125-136.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Cruz de. Deslocamentos e estratégias de resistência em PonciáVicêncio, de Conceição Evaristo, e Hibisco Roxo, de Chimamanda Ngozi Adichie. In: **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_2018.pdf. Acesso em 27 set.2017.

SILVA, Denise Almeida. Espaço, memória e agência em Ponciá Vicêncio, **Antares**, vol.3, nº6, jul./dez. 2011.

O ESPAÇO E SUAS VOZES: A NARRATIVA LITERÁRIA “CAMPO GERAL”, DE GUIMARÃES ROSA, E O FILME *MUTUM*

Francisco Romário Nunes

Considerações Iniciais

A apropriação no cinema de estruturas narrativas foi importante para desenvolver uma “linguagem cinematográfica” capaz de fornecer ao espectador uma história através de imagens em movimentos. Com o passar do tempo, tanto o cinema quanto a literatura passaram a emprestar formas entre si, estabelecendo uma relação rica de criações artísticas. As narrativas, a partir de suas linguagens, podem combinar gêneros diferentes, gerando obras intermediáticas.

Literatura e cinema lidam com imagens, mas com formas diferentes de representação. No texto literário as sequências narrativas “se fazem com palavras e, no cinema, com imagens.” (PELLEGRINI, 2003, p. 18). Para melhor entender esta relação entre sistemas, voltamo-nos para os estudos de adaptação de acordo com as premissas de Cattrysse (1992) que, amparado pela Teoria dos Polissistemas (EVEN-ZOHAR, 1970), sustenta a ideia de que a adaptação é uma forma de tradução, principalmente por ela estar vinculada a um texto de partida e, muitas vezes, ser julgada como uma “cópia” de um “original”.

Neste artigo, discutiremos ainda as relações do cinema com a literatura, focando na figura do espaço narrativo na novela “Campo Geral”, publicada em 1956, de João Guimarães Rosa, e sua respectiva adaptação fílmica intitulada *Mutum* (2007), com direção de Sandra Kogut, partindo do seguinte questionamento: quais as estratégias usadas para configurar o espaço narrativo no filme e como se deu seu processo de transmutação à narrativa cinematográfica?

1. Adaptação como tradução

O fenômeno da adaptação de obras literárias no cinema existe desde os primórdios da arte cinematográfica. A estrutura da narrativa clássica hollywoodiana, por exemplo, foi bastante influenciada pela literatura, criando efeitos de linearidade narrativa, contiguidade de tempo, entre outros elementos. Um dos principais nomes que aprimoraram essas técnicas no

cinema foi D.W. Griffith, cineasta americano que adaptou narrativas de vários autores, especialmente de Charles Dickens.

A *priori*, o cinema tomou emprestado estruturas e formas da literatura exatamente para ganhar o *status* de arte e, com isso, ter certa credibilidade entre a burguesia em ascensão. Portanto, o caminho traçado possibilitou, conseqüentemente, a comparação entre estes dois sistemas, e quando se fala em comparação entre um livro e um filme, as adaptações são as obras que são mais utilizadas para estes tipos de análises.

Nos anos 1990, a adaptação fílmica passou a estar vinculada aos estudos de tradução. De acordo com a teoria de Catrysse (1992, p. 53-54), uma extensão do conceito de tradução e uma abordagem no plano do estudo do filme-adaptação podem nos trazer novas percepções dentro dos padrões fundamentais de comunicação tanto no filme quanto na tradução. Assim como sua aplicação à Teoria dos Polissistemas de Even-Zohar (1970), essa nova percepção do fenômeno nos ajudaria a entender os processos pelos quais as práticas de adaptação passam, principalmente, em relação aos sistemas ideológicos, poéticos, políticos e econômicos que moldam a forma de criação de uma narrativa cinematográfica.

Ao pensarmos na produção de um filme a partir de um texto literário, é quase certo que as estratégias partirão do texto escrito, mas ao longo do processo, ações do campo cinematográfico serão exigidas a fim de conceber um produto que atenda as exigências desse sistema. Portanto, a narrativa fílmica trabalha com outras ferramentas que podem deslocar a posição do texto anterior em relação ao sistema de chegada, como é o caso de diversas obras literárias que são muitas vezes “resgatadas” por conta das ressignificações feitas através do filme. A grande quantidade de roteiros adaptados para o cinema contribui para a circulação de obras da literatura para a ampliação de público, e, conseqüentemente, retroalimenta o sistema literário, possibilitando diversas leituras sobre um mesmo objeto narrativo.

Nesse sentido, o filme *Mutum* é uma releitura contemporânea da novela “Campo Geral”, de Guimarães Rosa, e, que reconstrói a história rosiana de acordo com as premissas da produção dirigida por Sandra Kogut.

2. O narrador, a experiência e o cinema

Narrar acontecimentos, reais ou fictícios, exige certa mestria. Contar uma história é soltar um fio de imaginários e ações que se enlaçam e que criam uma forma, um universo à parte. Alguns narradores, como Riobaldo Tatarana, personagem de *Grande Sertão: Veredas* (2006), de João Guimarães Rosa (1908-1967), parecem inventar do nada, ou como o

romance é iniciado: “no nada”, uma narrativa que explode e se expande como uma onda sobre o mar.

As primeiras grandes narrativas, as epopeias, eram histórias que estavam enraizadas na memória do narrador. O herói da epopeia era um sujeito em plena harmonia com seus desejos, e seus fazeres eram em prol do espaço e da comunidade. Neste tempo, distinguem-se “nitidamente, o mundo e o eu, a luz e o fogo, porém jamais se tornarão para sempre alheios um ao outro.” (LUKÁCS, 2009, p. 25). Em outras palavras, o sujeito não estava cindido do mundo. A ele pertencia toda a cultura, toda a força, e, assim, a história que ele contava era a história de todos.

Com o passar dos tempos, as sociedades tradicionais que eram o berço da epopeia sofreram mutações em suas configurações, o que contribuiu para o surgimento de novos gêneros literários. Aguiar e Silva (1973, p. 253) aponta que na época barroca, principalmente a espanhola, vários romances surgiram com aspectos quiméricos e ilusórios, que ascenderam à categoria de eterno e patético simbólico do conflito entre a realidade e a aparência. *Dom Quixote*, espécie de anti-romance por fazer críticas aos romances de cavalarias (AGUIAR E SILVA, 1973, p. 253), de Miguel de Cervantes, anuncia este período de consolidação do gênero romanesco. As aventuras vividas por Dom Quixote e Sancho Pança, seu fiel escudeiro, dão início ao que chamamos de era moderna, cuja marca é o embate do homem com o mundo – o espaço –, a constante luta de um sujeito que busca viver na totalidade, mas que fracassa, tendo em vista que ele é um ser fragmentado, separado do todo, do universo.

De acordo com esta concepção, o narrador deixa de ser tradicional, e passa a agir em crises: de identidade, de pertencimento, existencial. Ele já não seria capaz de narrar as grandes histórias de sua comunidade, pois apartado do todo, ele é incapaz de integrar filosofia, ciência e religião, pois tudo está desprendido.

Walter Benjamin, em seu ensaio *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, examina o papel do narrador e, relata que “são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente.” (BENJAMIN, 2012, p. 213). Para o autor, a experiência, chave na arte de narrar, está a caminho da extinção. O herói não é mais o elo entre a comunidade e o espaço. Ele se perdeu e com ele a prática da contação de histórias também começa a se fragmentar.

Benjamin defende que a narrativa tradicional já não é mais possível, principalmente, por conta das experiências que estão cada vez mais obsoletas. Para o crítico, “o narrador é um homem que sabe dar conselhos aos ouvintes.” (BENJAMIN, 2012, p. 216). Para compartilhar conselhos seria necessário conhecer as histórias orais e a tradição da comunidade e seus

mais variados espaços. Com a ascensão do romance na era moderna, talvez o mérito do narrador seja garimpar, dentre as histórias que restaram, um lugar onde a narrativa ainda possa florescer, ao menos de forma que consiga reivindicar alguma forma de experiência.

O romance é o gênero da escrita gravada. A vinculação ao livro foi essencial para sua expansão. Enquanto na narrativa tradicional o narrador relatava experiências em prol da comunidade, fazendo parte dela, “o romancista segrega-se” (BENJAMIN, 2012, p. 217). É através do enclausuramento que o narrador do romance demonstra suas preocupações, seus embates com o mundo. Com o esgotamento das experiências tradicionais, o romance se insere como o gênero da modernidade, a epopeia burguesa.

Logo, não somente o romance prevalece, como também outras formas narrativas surgem com novas estruturas. Formas mais curtas geradas no seio do mundo moderno, como o conto e a novela, gêneros esses explorados por Guimarães Rosa, tornaram-se caminhos por onde um escritor tece seu universo de palavras.

Enquanto a literatura avançava na criação de novos gêneros que permitiam a sua reprodução através de livros, a imagem ainda estava presa a uma moldura, congelada e limitada a seu espaço. Com a invenção do cinematógrafo no final do século XIX, precisamente no ano de 1895, invenção dos irmãos Lumière, os primeiros passos eram ensaiados a fim de criar uma nova forma de arte. E a possibilidade de reprodutibilidade das obras cinematográficas através da película causa uma revolução no meio artístico, pois a relação do objeto com o receptor tomava outro caminho na sala de projeção.

Deste modo, o narrador tradicional era confrontado com aparelhos técnicos de reprodução da imagem em movimento. No entanto, o que se nota são outros meios que o homem obteve de narrar acontecimentos, reais ou fictícios. O cinema era a experiência da fantasia imagética, a ilusão de um recorte de realidade, de um espaço movente.

Porém, a experiência cinematográfica passou um longo período ainda em busca de algo que o identificasse com o título de arte, e, por essa razão, o cinema buscava nas outras formas narrativas, elementos que pudessem lhe dar contorno. Do teatro, podemos citar o figurino e a atuação; da fotografia os enquadramentos; além da música que sempre acompanhou os primeiros filmes. Mas foi da literatura que veio a estrutura narrativa. Através do cineasta estadunidense David W. Griffith, o cinema retirou do texto literário expressões que lhe foram viáveis para consolidá-lo como arte nas primeiras décadas do século XX. Logo, ciente da necessidade da evolução do cinema, Griffith,

[...] levou à tela nada menos do que um pelotão de escritores, em que se incluía gente como Shakespeare, London, Tennyson, Poe, Stevenson, Tólstoi, Dickens, de Lorde, Browning, Eliot, Norris, Fenimore Cooper, Maupassant, Kingsley, Henry e tantos outros. Claro que toda essa diversidade era traduzida por ele nos termos de sua formação protestante e vitoriana: nas mãos de Griffith, todo romance acabava virando uma história de Charles Dickens. (MACHADO, 2011, p. 79).

A intenção de Griffith era dar legitimidade ao cinema, e “[...] sobretudo inscrever o cinema no universo das belas-artes.” (MACHADO, 2011, p. 80). Com isso, o cinema se inseria de vez como uma nova forma de contar uma história e, apesar da pouca idade, conseguiu expandir-se e gerar fantasias e imaginação no público.

Nesse contexto, cinema e literatura dialogam na construção de espaços narrativos, de personagens e tramas, em que o material verbal e visual se cruzam gerando diversas significações no campo da arte na contemporaneidade.

João Guimarães Rosa é um exemplo de escritor que se utilizou do conto, da novela e do romance para criar suas obras, sendo capaz de resgatar e compor a sua escrita com experiências diversas de histórias tradicionais, da cultura coletiva, da literatura oral, além de histórias de viajantes e de personagens que ainda conseguem motivar as narrativas com muitas histórias do Sertão. A obra do autor, interpretada pelo cinema, se reinventa e inscreve um outro olhar a partir do filme *Mutum*, adaptado de “Campo Geral”, em 2007, e dirigido por Sandra Kogut. Refletimos, assim, como o espaço narrativo de Guimarães Rosa é construído na sétima arte.

3. O “poema Campo Geral”

Ao consideramos a obra rosiana, suas narrativas são compostas de experiências, em que o narrador traz consigo a sabedoria das histórias populares do Sertão. Histórias, que evocam a tradição cultural. *Sagarana* (2001), por exemplo, seu primeiro livro, composto por nove contos, é um verdadeiro ensaio narrativo, em que o escritor experimenta a linguagem e suas infinitas formas de gerar a narratividade. Em contos como “O burrinho pedrês” e “Conversa de bois”, há todo um universo mítico criado pelo narrador, este que não é fixo, mas flutua ao longo do texto, dando voz a cada personagem. Se as histórias são fragmentadas com várias outras pequenas histórias, isto é porque quem conta um caso, puxa um fio que arrasta inúmeras outras narrativas.

No livro *Manuelzão e Miguilim* (2001), Guimarães Rosa chama suas duas novelas, “Campo Geral” e “Uma história de amor”, de “poemas”. O

“poema” “Campo Geral” narra a história de “um certo Miguilim” que “morava com sua mãe, seu pai e seus irmãos, longe, longe daqui” (ROSA, 2001, p. 27), num lugar chamado Mutum – daí a palavra que dá nome ao filme de Sandra Kogut. Neste lugar, Miguilim, que tinha oito anos, vivia isolado, mas na narrativa, o conhecemos vindo de uma viagem que havia feito com o tio Terêz, irmão de seu pai. O Mutum, alguém havia dito ao menino, “é um lugar bonito, entre morro e morro, com muita pedreira e muito mato, distante de qualquer parte; e lá chove sempre.” (ROSA, 2001, p. 27).

A mãe de Miguilim era quem se doía mais de ter que morar naquele espaço, talvez pelo isolamento do lugar. Ela, talvez, nunca tenha tido opções ou fosse capaz de fazer decisões para seu próprio futuro. Presa naquele mundo, ela, ao ouvir o que seu filho pequeno disse sobre o Mutum, simplesmente replicou: “Estou sempre pensando que lá por detrás dele acontecem outras coisas, que o morro está tapando de mim, e que eu nunca hei de poder ver.” (ROSA, 2001, p.28-29).

Miguilim anseia por aventuras e gosta tanto de contar quanto ouvir histórias. Este desejo permanece ao longo da novela. Suas experiências se dão de forma mais presente nas conversas com seu irmão Dito, este que possui uma sabedoria de gente grande.

O pai vez em quando repreendia Miguilim e o castigava quando desobedecia alguma instrução. Miguilim não suportava ver sua mãe ser espancada pelo pai. Segundo Luiz Roncari (2004, p. 170), este núcleo familiar situado no Mutum constitui-se de ameaças internas e externas. Uma delas é a de adultérios, principalmente, pela presença do tio Terez, que tem grande estima pelo sobrinho.

Miguilim não havia nascido no Mutum, mas num lugar “ainda mais longe, também em buraco de mato, lugar chamado Pau-Rôxo.” (ROSA, 2001, p. 30). Deste lugar o garoto tinha lembranças vagas, de coisas que o assustavam. Nesse ponto, o narrador suspende a ação através das lembranças do passado, na época em que ele morava no Pau-Rôxo. Miguilim também se lembrava da viagem que fez quando a família mudou-se para o Mutum.

Outra problemática observada é que, apesar de crismado, Miguilim não possui um nome como os seus irmãos. Ele é apenas o “Miguilim Bobo”. É acusado pela irmã Drelina de contar mentiras e que por conta disso ele iria para o inferno. Este momento da narrativa faz uma reflexão sobre a figura do contador de histórias. Até que ponto quem narra está mentindo? E a paga para quem faz isso é ir para o inferno? No entanto, na obra de Guimarães Rosa, a narrativa funda-se entre as experiências e a invenção, as travessias e as suspensões.

Na narrativa, uma “cachorra bondosa e pertencida de ninguém” (ROSA, 2001, p. 34), chamada Pingo-de-Ouro, parece refletir o próprio

caráter de Miguilim. Em certos momentos quando o menino se escondia para brincar sozinho, “ela aparecia, sem atrapalhar, sem latir, ficava perto, parece que compreendia.” (ROSA, 2001, p. 34). Quando o pai deu Pingo-de-Ouro para um grupo de tropeiros, Miguilim chorou de tristeza. A compreensão que Miguilim faz dos seus sentimentos comove o leitor. E entre os castigos do pai, sempre quem vinha ter com ele era o irmão Dito. Dito sabia ser sereno, e nunca ninguém brigava com ele. Nestes momentos, Miguilim só escutava as palavras do irmão sobre o que se passava na fazenda. As experiências narradas, aqui, surgem a partir do cotidiano do lugar. É onde o Mutum se faz presente.

Quando chovia e podiam ouvir os estrondos de trovão, o lugar se fechava em mistério. A chuva passageira é o limite entre o som que assustava e o som que remoía. Não somente havia o remoer do som, mas também o remoer das memórias do passado. Durante a chuva, o narrador situa o leitor na história:

Se o povo todo se ajuntasse, rezando com essa força, desse medo, então a tempestade num átimo não esbarrava? Miguilim soprava seus dedos, doce estava, num azado de consolo, grande, grande.

Ele tinha fé. Ele mesmo sabia? Só que o movido do mais-e-mais desce tudo, e desluz e desdesenha, nas memórias; é feito lá em fundo de água dum poço de cisterna. Uma vez ele tinha puxado o paletó de Deus. (ROSA, 2001, p. 45).

O narrador resume uma experiência de quase morte de Miguilim com a frase “uma vez ele tinha puxado o paletó de Deus.” Essa passagem é um espelho das reminiscências de um garoto, que, mesmo de pouca idade, a sua infância já possibilita pequenas histórias a serem contadas.

Dito e Miguilim são irmãos inseparáveis. Mas havia uma diferença nos comportamentos dos dois. Enquanto Dito “carecia de ir ouvir as conversas todas das pessoas grandes”, Miguilim “não tinha vontade de crescer, de ser pessoa grande”, pois para ele “a conversa das pessoas grandes era sempre as mesmas coisas secas, com aquela necessidade de ser brutas, coisas assustadas.” (ROSA, 2001, p. 52). Esta espécie de receio das conversas de adultos é um prenúncio da tragédia que se sucede na narrativa.

As sucessivas perdas de Miguilim, a começar pelo irmão Dito, representam as negatividades da vida naquele espaço. Das muitas histórias fantásticas sobre o Mutum, as ligadas à morte são reais e se espalham por todas as veredas e campos. Miguilim reproduz a dúvida na vida, a dificuldade de acreditar em algo, mesmo que seja verdade. A morte do Dito coincide com o período do Natal, o que nos faz especular a respeito da vida e da morte enquanto experiências próximas uma da outra, além de misteriosas. É nesse instante, também, que Miguilim se descobre como um verdadeiro

contador de histórias. Enquanto seu irmão estava doente, “Miguilim contava, sem carecer de esforço, estórias compridas, que ninguém nunca tinha sabido, não esbarrava de contar, estava tão alegre nervoso, aquilo para ele era o entendimento maior.” (ROSA, 2001, p. 115).

Após a morte do Dito, “todos os dias que depois vieram, eram tempo de doer.” (ROSA, 2001, p. 122). No entanto, a presença do menino parece permanecer na história, principalmente na voz que é dada ao papagaio Papaco-o-Paco, que antes nunca havia falado o nome do Dito, mas de repente deu pra gritar o nome: “*Dito, Expedito! Dito, Expedito!*” (ROSA, 2001, p. 125). Logo “todos ralhavam com Papaco-o-Paco, para ele tornar a esquecer depressa do que tanto estava gritando.” (ROSA, 2001, p. 125). Este trecho pode ser interpretado, na nossa visão, como uma metáfora da memória, da transformação que a vida submete a todos de forma inesperada e demora a desaparecer, e que de certa maneira, é uma memória inscrita a partir das experiências do espaço do Mutum.

Com aqueles acontecimentos, quando sofria os açoites do pai, Miguilim nem chorava, nem gritava. O menino só pensava em como mataria o pai quando crescesse. A violência estava tomando o lugar das histórias, das experiências. E a mãe tinha a certeza de que se seu filho continuasse no Mutum, também lhe perderia.

A tragédia se insere de vez na história quando Nhô Bero, pai de Miguilim, mata o vaqueiro Luisaltino, e posteriormente comete suicídio. Neste momento, “seo” Aristeu, o vizinho que a todos e a tudo remediava, surge como um ser de sabedoria e grandes ensinamentos. Em seus ensinamentos dizia que a pessoa “carece de ficar alegre. Tristeza é agouria.” (ROSA, 2001, p. 146). Quando Miguilim pergunta-lhe quem o ensinou tudo o que sabia, ele responde que “foi o sol, mais as abelhinhas, mais minha riqueza enorme que ainda não tenho” (ROSA, 2001, p. 146). Podemos associar seu Aristeu, como um personagem que representa um fragmento da tradição de que falava Walter Benjamin, pois ele remete ao sol o seu saber, e suas canções aludem à cultura popular, enfim, a formação coletiva do seu povo.

No desfecho da narrativa, a visita de um homem coloca esperança na vida de Miguilim. Neste ínterim, a criança descobre que não enxergava bem e, ao tomar emprestado os óculos do senhor, pela primeira vez, podia ver que “tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas.” (ROSA, 2001, p. 149). Na leitura de Lélia Duarte,

O fato de Miguilim não enxergar bem tem certamente relação com os seus problemas, que se poderiam resumir na sua memória traumática, na negatividade do Mutum (e da vida nele vivida) e nas suas constantes dúvidas. Por isso precisava ele contrapor à racionalização dos outros a sua percepção, o seu pensamento fragmentado, de imagens em constante movimento, em busca recorrente de um tu que pudesse ajudá-lo a compreender. (DUARTE, 2010, p. 456).

No dia seguinte, Miguilim segue viagem com o homem, e mais uma vez lhe pede os óculos e olha em volta até perceber realmente que o Mutum era bonito. Durante a despedida “olhava mais era para Mãe” (ROSA, 2001, p. 52). Lembrou-se de tudo e de todos, mas será que agora suas narrativas teriam o poder de vencer a morte?

O foco narrativo em “Campo Geral” mostra a perspectiva de Miguilim no espaço, associando o lugar às histórias que o personagem ouve e conta, atravessa o percurso de conflitos e ofuscamento do menino até a claridade final simbolizada pelos óculos. A visão do menino também é atravessada pelas experiências de outros personagens que ajudam a compor o enredo da narrativa e a compreender os mistérios do Mutum. Diante desta estrutura, no tocante ao filme, perguntamos: como o espaço do Mutum se reconfigura na adaptação fílmica?

4. A linguagem fílmica

A compreensão do universo fílmico se dá através da imagem em relação com outras instâncias narrativas – fotografia, iluminação, figurino, direção de elenco etc. – que geram no espectador uma interação, assim como a palavra escrita causa no leitor envolvimento ao longo de um romance, por exemplo. Se a matéria literária é a palavra lida, muitas vezes em silêncio, o filme traz diversos elementos que ajudam a compor a obra. Além da imagem, o som insere na narrativa outra dimensão que contribui para preencher a imagem de recursos que se articulam na construção da diegese fílmica.

Segundo Marc Vernet (2012, p. 107), “a narrativa fílmica é um enunciado que se apresenta como discurso, pois implica, ao mesmo tempo, um enunciador (ou pelo menos um foco de enunciação) e um leitor-espectador.” Portanto, é necessário pensar que o filme nos traz a figura de uma entidade que narra e que faz com que a história seja interpretada por quem recebe aquele conteúdo. Há uma variedade de movimentos de câmera e enquadramentos que moldam os sentidos de uma narrativa. Os cortes e os planos representam uma situação a ser imaginada, criada ou recriada.

Ao discutir a respeito da construção da narração no filme, Vernet postula que:

Para nós, o narrador seria, portanto, o diretor, *na medida em que ele escolhe determinado tipo de encadeamento narrativo, determinado tipo de decupagem, determinado tipo de montagem, por oposição a outras possibilidades oferecidas pela linguagem cinematográfica.* (2012, p. 111, grifos do autor).

De acordo com esta premissa, o filme é (uma) linguagem construída de um ponto de vista, que inventa, constrói e funciona em cima de figuras pré-

existentes, que quando justapostas, possibilitam a criação de uma narrativa. Desse modo, Vernet (2012, p. 111) desenvolve sua tese a partir da ideia de narrador. Segundo o teórico, nessas condições acima citadas, é possível falar de “*um narrador*”, no entanto, para ele, é preferível falar de *instância narrativa*, posto que um filme é sempre uma obra de uma equipe com diversos técnicos (de som, imagem, figurino etc.), e que cada um elabora escolhas que definem parâmetros na produção de cada narrativa fílmica.

Vernet (2012, p. 114-119) trabalha ainda com o termo diegese. A diegese seria “a história compreendida como pseudomundo, como universo fictício, cujos elementos se combinam para formar uma globalidade.” (VERNET, 2012, p. 114). A partir da diegese, para o autor, é possível investigar a *ordem*, que seria “as diferenças entre o desenvolvimento da narrativa e o da história.” (VERNET, 2012, p. 116). Neste caso, a história só é possível por conta dos acontecimentos da narrativa que precisam seguir de acordo com seus motivos e suspenses. Ainda, a *duração*, que “refere-se às relações entre a suposta duração da ação diegética e a do momento da narrativa que lhe é consagrado.” (VERNET, 2012, p. 118). E, por último, o *modo*, que “é relativo ao ponto de vista que guia a relação dos acontecimentos, que regula a quantidade de informação dada sobre a história pela narrativa.” (VERNET, 2012, p. 119). Estas instâncias estão sujeitas a diferentes construções na narrativa. O espaço, como exemplo, enquanto parte da diegese, pode ser narrado a partir da visão de um personagem, ou pode ganhar voz, transformando-se até mesmo em narrador.

Esta breve discussão é importante para compreendermos como funciona a forma do filme e poder aplicar estas concepções à obra de Sandra Kogut.

5. *Mutum* e o espaço narrativo

Mutum, o título do filme, é, também, o nome da região onde se passa a história de uma família de sertanejos. Nos créditos finais do filme de Sandra Kaogut, sabemos que a obra é adaptada da novela “Campo Geral”, de Guimarães Rosa. Partindo do pressuposto que se trata de uma nova obra, o filme reescreve os conflitos do personagem central, Tiago, que teoricamente representaria Miguilim. A respeito dos nomes de todos os personagens, as principais mudanças se dão nos três: Miguilim, Expedito e a cachorra Pingo-de-Ouro, que no filme são respectivamente, Tiago, Felipe e Rebeca. Apesar de parecer irrelevante, esta mudança aponta para uma ressignificação da obra, um sinal de que no *Mutum* ainda vivem aquelas mesmas personagens, uma vez representadas na ficção rosiana.

Como ocorre no texto literário, percebemos que o ponto de vista do narrador gira em torno de Tiago e suas dúvidas e medos. No entanto,

podemos observar que existe uma adição que é a inserção do ponto de vista na perspectiva do lugar. Isso ocorre pela forma como a câmera é utilizada. Por exemplo, podemos citar a presença de planos que exploram uma perspectiva da câmera ao chão, o que coloca o espectador próximo aquele espaço. Como consequência, o recurso intensifica a relação que se tem com o menino e com o próprio lugar.

Outra forma de enfatizar questões narrativas sob a perspectiva do Mutum é a utilização de alguns planos detalhes (ou primeiros planos) do lugar, como imagens de formigas, de casas de aranha na mata, entre outros (Ver figuras 1 e 2 abaixo). Tais planos indicam que enquanto os conflitos humanos se intensificam, a natureza do lugar permanece em seu ciclo, indiferente ao que acontece na vida de cada um.



Figura 1: Plano detalhe de formiga



Figura 2: Plano detalhe de teia de aranha

A apreensão do som é outro viés pelo qual percebemos que o Mutum não dorme nunca, e sua presença é maior que tudo. O som direto captado na produção possibilita efeitos que colocam o aspecto sonoro em atuação em todos os instantes do filme. Podemos dizer que, de certa forma,

o som seria a voz do Mutum que nunca se cala, mostrando onisciência com relação aquele ambiente.

Este caráter onisciente do Mutum é demonstrado ao longo de toda a narrativa. Os animais, a flora, os insetos, enfim, a vida pulula e sua entoação é percebida de forma sutil mesmo nos momentos de diálogo das personagens. Isto é marcante, também, nas sequências que precedem a morte de Felipe, pois enquanto ele está deitado, os sons de fora invadem o quarto, mostrando que os acontecimentos do Mutum e os outros seres vivem e não cessam mesmo diante das dificuldades que o homem enfrenta.

A sequência de planos na mata é outro momento que explora uma perspectiva que coloca Tiago como se ele fosse observado por alguém, como se o espaço o observasse. Além do mais, no curso da narrativa, há poucas câmeras subjetivas que indicam o olhar do personagem. E nos momentos em que isso acontece, não há nenhuma alteração de foco ou enquadramento que reforça o ponto de vista do menino. Na sequência em que Tiago usa os óculos pela primeira vez, ele olha para alguns lugares, mas a câmera foca nele, nas suas reações. Apenas no momento em que ele experimenta os óculos pela segunda vez, é que há mudança de quadro, de acordo com cada lugar que ele desloca a visão. No entanto, os planos são ambíguos, podendo significar tanto o olhar de Tiago como de outrem, como podemos observar na sequência abaixo:





Figura 3: Sequência de planos de Tiago em relação ao espaço do Mutum

A maioria das imagens é aproximada aos personagens. Isto quer dizer que o filme explora planos médios e detalhes, caracterizando o comportamento de cada um. Entre essas imagens, a narrativa quase sempre enquadra espaços do Mutum, seja a mata, o chão, ou o céu: o que percebemos é a presença daquele lugar de diferentes formas. E nos lugares fechados, onde a presença do Mutum não é evidente, imagens de frechas de janelas reforçam a aproximação do espectador com seu olhar sobre o lugar.

Assim, enquanto as experiências dos personagens e seus conflitos dramáticos são vívidos, o Mutum distingue-se, existindo com suas próprias leis. A narrativa decorre, assim, não somente da perspectiva dos personagens, mas também do modo como as informações ao redor são expostas, construídas e criadas, estabelecendo diálogos entre o espaço e quem o ocupa.

A narrativa fílmica se encerra com a viagem de Tiago com o doutor que visita a família (figura 4). No início do filme, quando Tiago chega de viagem com o tio Terêz, a perspectiva que temos é de quem chega. E no momento da partida, a perspectiva é de quem fica, pois a câmera é fixa no local, enquadrando Tiago e os homens a cavalo, que seguem e se distanciam na estrada:



Figura 4: Tiago deixa o Mutum

Neste instante inicia-se uma canção popular, em que o intérprete somente entoa com sua voz, até o ponto que os créditos iniciam. Quando a canção é encerrada, os sons ambientes permanecem até o fim dos últimos letrados.

Considerações finais

A partir dessas formulações, entendemos que lançamos uma leitura dentre muitas outras possíveis. Cada forma artística se utiliza dos meios e elementos que a compõem para gerar uma estética e um espaço narrativo. A adaptação fílmica reconfigura a obra literária por meio da linguagem cinematográfica, além das escolhas da direção/produção que cria sua própria interpretação do texto literário.

O filme *Mutum* reescreve o texto “Campo Geral” dentro de seus parâmetros, conduzindo o espectador a outro universo narrativo, que integra diversas formas de pensar o espaço e o ato de narrar. As mudanças de critérios na linguagem de chegada buscam adequar-se aos interesses da equipe de produção a fim de objetivar um plano de filmagem. Por fim, o espaço da narrativa fílmica produz uma interpretação nova, ao inserir o espaço do Mutum como agente que ressignifica uma história já consagrada no meio literário.

Referências

- AGUIAR E SILVA, V. M. de. **Teoria da literatura**. Coimbra: Livraria Almedina, 1973.
- AUMONT, Jacques [et al.]. **A estética do filme**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 2012.

- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 213-240.
- CATTRYSSSE, Patrick. Film (adaptation) as translation: some methodological proposals. In: **International Journal of Translation Studies – TARGET 4**: p. 53-70. Amsterdam: John Benjamins, 1992.
- DUARTE, L. P. Dito e Miguilim ou dois usos da linguagem. In: **Machado e Rosa: leituras críticas**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010, p. 453-461.
- LUKÁCS, Georg. **A Teoria do Romance**. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas e pós-cinemas**. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- MUTUM. Direção: Sandra Kogut; Produção: Flávio R. Tambellini, Laurent Lavolé e Isabelle Pragier; Manaus: Videolar, 2007. 1 DVD (90 min.): son., color.
- PELEGRINI, Tânia [et al.]. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003.
- RONCARI, Luiz. **O Brasil de Rosa: mito e história no universo rosiano: o amor e o poder**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- _____. **Manuelzão e Miguilim**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- _____. **Sagarana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- VERNET, Marc. Cinema e narração. In: AUMONT, Jacques [et al.]. **A estética do filme**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 89-155.

SOBRE OS AUTORES

Aluizio Lendl

Professor de Linguística e Linguística Aplicada. Cursa Doutorado em Letra/Linguística pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mestrado em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2016). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Cariri (2014). Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (2012).

Ana Paula Oliveira Vale de Andrade

Mestranda em Ensino (POSENSINO). Especialista em Gestão Educacional pelas Faculdades Integradas de Patos-PB (2007). Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2003). Atualmente é secretária executiva da Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

Antonio Genário Pinheiro dos Santos

Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/CERES/DLC. Pós-doutorado em Letras na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, com estágio-sanduíche na University of Georgia e em colaboração com o Latin American and Caribbean Studies Institute/LACSI. Graduado em Letra, Especialista em Língua Inglesa e Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Membro do Grupo de Pesquisa Práticas Linguísticas Diferenciadas da UFRN e do Grupo de Pesquisa do Discurso da UERN - GRED. Atualmente realiza estudos sobre mídia e discurso, atuando na área de Letras, com ênfase no ensino de Língua Inglesa e Análise do Discurso de tradição francesa.

Antônio Luciano Pontes

Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. É mestre em Língua Portuguesa (UFPB). Possui Doutorado em Linguística (UNESP). Membro do Grupo de Pesquisa Lexicografia, Terminologia e Ensino (LETENS). Professor Titular no Curso de Letras da UERN, onde está ligado ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) e Mestrado

Profissionalizante de Letras (PROFLETRAS). Está vinculado ao Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará. Desenvolve pesquisa nas áreas de Geolinguística, Lexicografia teórica, fazendo interface com a Teoria da Multimodalidade, Análise do Discurso, Geografia política.

Cibele Naidhig de Souza

Possui graduação em Letras, português/alemão pela UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, mestrado e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela mesma universidade. Pós-doutorado no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, bolsista cnpq. Professora efetiva de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), Campus de Caraúbas. Tem experiência na área da Linguística, Teoria e Análise Linguística, Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: modalização, verbos modais, teoria funcionalista, gramaticalização, (inter)subjativização, construcionalização.

Claudemir Sousa

Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Araraquara (UNESP/Ar). Mestre em Linguística, com ênfase em Análise do Discurso, pelo programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui graduação em Letras licenciatura, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Discursos do Maranhão (GPELD/UFMA) e do grupo de Análise do Discurso de Araraquara (GEADA/UNESP). Sua área de interesse é a Análise do Discurso, atuando principalmente com os seguintes temas: reflexões teóricas e analíticas sobre a Análise do Discurso, identidade, sujeito, mídia e poder.

Durval Muniz Albuquerque Junior

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba (1982), mestrado em História pela Universidade Estadual de Campinas (1988) e doutorado em história pela Universidade Estadual de Campinas (1994). Atualmente é professor permanente do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do

Pernambuco, professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Em experiência na área de História, com ênfase em Teoria e Filosofia da História, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, nordeste, masculinidade, identidade, cultura, biografia histórica, produção de subjetividade e história das sensibilidades.

Francisco Romário Nunes

Possui graduação em Letras/Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Ceará (2012). Possui mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Literatura Comparada da Universidade Federal do Ceará (2015). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas. É pesquisador dos Estudos de Tradução, literatura e cinema. Atualmente é professor substituto da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM/UECE, na área de Literatura Inglesa, e doutorando do Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA, na Linha de pesquisa Tradução cultural e intersemiótica.

Francisco Vieira da Silva

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Ciências da Linguagem aplicadas à Educação à Distância (CLEAD) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor efetivo de Linguística e Língua Portuguesa da universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), campus Caraúbas. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atua, principalmente, nas seguintes temáticas: análise do discurso, mídia e discurso, construção de identidades, bem como formação de professores numa perspectiva discursiva. Pesquisador do Círculo de Discussões em Análise do Discurso (CIDADI), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), do Grupo de Estudos do Discurso (GRED), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Grupo de Estudos do Discurso da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (GEDUERN).

José Marcos Rosendo de Souza

Graduado em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (2010). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Evangélica

Cristo Rei (2012). Especialista em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2013). Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2015). Doutorando em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2015). Professor Assistente na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, da disciplina de LIBRAS. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Ensino, Letramento Literário para Surdos, Educação Inclusiva, lexicologia e LIBRAS.

José Wellinsten Abreu de Souza

Graduado em Letras – Língua Vernácula e Língua Francesa – pela Universidade Federal da Paraíba (2010), Especialista em Língua Portuguesa pela Fundação de Ensino Superior de Olinda em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB (2011), Mestre em Linguística (2013) e Doutor em Linguística pelo PROLING-UFPB (2017), vem desenvolvendo pesquisas voltadas para uma interlocução entre a Semântica e o Ensino de Língua Portuguesa, especialmente com análise e descrição de fenômenos semântico-lexicais e semântico-gramaticais em *corpus* diversos. É membro do grupo de pesquisa Semântica, Léxico e Cognição.

Kelya Freitas Abreu

Doutoranda em Letras (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/CAMEAM), mestre em Linguística e Licenciada em Letras (Português – Espanhol) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. Atua na área de Estudos do Discurso e do Texto, Texto e Construção de Sentidos, Linguística Aplicada com ênfase ao ensino e aprendizagem do espanhol como Língua Estrangeira na perspectiva de múltiplos letramentos. É líder do grupo de pesquisa GEPET – Campus Salgueiro.

Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa

Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1990), Mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002) e Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008). Atualmente é Professora Adjunta IV do Departamento de Letras Estrangeiras, no Campus Avançado Professora Maria Eliza de Albuquerque

Maia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atua nos cursos de graduação em Letras. É docente permanente do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Pesquisadora do Grupo de Estudos do Discurso (GRED/UERN). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada. Pesquisa sobre: Análise do Discurso, gêneros discursivos, dialogismo, discurso citado e autoria.

Maria Eliza Freitas do Nascimento

Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Docente do Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL da UERN. Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – PROLING, da UFPB (2013). Mestrado em Letras, pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (2008). Área de atuação: Linguística, com ênfase em Análise do Discurso, interdiscurso, efeitos de sentidos, memória, identidade, relações de poder-saber, corpo e modos de subjetivação.

Mário Martins

É professor de Linguística/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Semi-árido (UFERSA) e do Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) da Associação UERN/UFERSA/IFRN. Possui licenciatura em Letras-Português pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e mestrado e doutorado em Linguística Aplicada à Educação pela Universidade de Lisboa (UL). É pesquisador do Grupo de Estudos em Funcionalismo (GEF/UFC) e no Grupo de Estudos em Linguística Computacional (GELC/UFERSA).

Sandra Maria Araújo Dias

Doutora e mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus IV, lotada no centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAE) e vinculada ao Departamento de Letras (DL). Desenvolve pesquisas com ênfase nos seguintes temas: letramento, estágio supervisionado e ensino de línguas na escola pública.

Sarah Maria Forte Diogo

Doutora em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Letras com concentração em Literatura

Brasileira pela universidade Federal do Ceará (UFC). Possui graduação em Letras Português Literatura pela Universidade Federal do Ceará. Interessa-se pelas categorias letramentos, leituras literárias de contos brasileiros, portugueses e afro-brasileiros.

Thiago Magno de Carvalho Costa

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Linguística, da UFPB. Mestre pelo mesmo programa. Especialista em Língua Inglesa pela FIJ/RJ. Atualmente é Secretário Executivo Bilíngue, lotado no CCHLA, UFPB, Campus I.

