

PÊCHEUX EM (DIS)CURSO: ENTRE O JÁ-DITO E O NOVO

Uma homenagem à professora

Nadia Azevedo

VOL. 01



Dalexon Sérgio da Silva
Claudemir dos Santos Silva
(Organizadores)

PÊCHEUX EM (DIS)CURSO: ENTRE O JÁ-DITO E O NOVO

**Uma homenagem à professora
Nadia Azevedo**

Vol. 1

**Dalexon Sérgio da Silva
Claudemir dos Santos Silva
(Organizadores)**

PÊCHEUX EM (DIS)CURSO: ENTRE O JÁ-DITO E O NOVO

**Uma homenagem à professora
Nadia Azevedo**

Vol. 1

Copyright © Autoras e autores

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

Dalexon Sérgio da Silva; Claudemir dos Santos Silva [Orgs.]

Pêcheux em (dis)curso: entre o já-dito e o novo. Uma homenagem à professora Nadia Azevedo. Vol 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 429p.

**ISBN: 978-65-5869-133-4 [Impresso]
978-65-5869-134-1 [Digital]**

1. Análise do Discurso. 2. Língua e linguagem. 3. Linguística. 4. Memórias. 5. Pêcheux. Vol. 1. I. Título.

CDD – 410

Capa: Andersem Bianchi

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - RESSONÂNCIAS DE NADIA AZEVEDO EM NÓS: DISCURSIVIZANDO EFEITOS DE GRATIDÃO E HOMENAGEM	9
---	----------

PRIMEIRA PARTE **19**

ENTRE O JÁ-DITO E O NOVO: HÁ HISTÓRIA, MEMÓRIA,
HOMENAGENS, MULHERES E/EM ANÁLISE DO DISCURSO

ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA: A BELEZA FEMININA EM (DIS)CURSO	21
--	-----------

Elaine Pereira Daróz

Marco Antonio Almeida Ruiz

Lucília Maria Abrahão e Sousa

“A HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA”: O APAGAMENTO DO PODER DA IMPERATRIZ E DA PRESIDENTA	39
---	-----------

Silmara Dela Silva

Ceres Carneiro

DIREITO E(M) DISCURSO: EM TORNO DA MEMÓRIA JURÍDICA SOBRE A MULHER	57
---	-----------

Débora Massmann

Patrícia Brasil Massmann

FEMINISTAS PRÓ-BOLSONARO? DE QUE POSIÇÃO-SUJEITO ESTÃO FALANDO?	75
--	-----------

Odalisca Cavalcanti de Moraes

Francisco Santana de Oliveira

Victor Hugo D’Albuquerque Lima

FOI PROFESSORA NADIA AZEVEDO QUE VOCÊ DISSE? EFEITO HOMENAGEM A PARTIR DAS POSIÇÕES-SUJEITO DE (EX)ORIENTANDOS	93
<i>Dalexon Sérgio da Silva</i>	
<i>Claudemir dos Santos Silva</i>	
<i>Maria do Carmo Gomes Pereira Cavalcanti</i>	

SEGUNDA PARTE	117
----------------------	------------

HÁ GÊNEROS, CLASSES E RAÇAS

DA SALA DE BATE-PAPO AO GRINDR: A CONSTITUIÇÃO DA HOMOAFETIVIDADE NAS MÍDIAS DIGITAIS	119
<i>Valter Cezar Andrade Junior</i>	
<i>Francisco Vieira da Silva</i>	

E SE FOSSE AO CONTRÁRIO? SE O GÊNERO NOS UNE, A CLASSE E A RAÇA NOS DIVIDEM	141
<i>Luciana Iost Vinhas</i>	

DISCURSO E RELAÇÕES DE TRABALHO DOMÉSTICO ENTRE PATROA E DOMÉSTICA NA PANDEMIA COVID-19: DINÂMICAS DE CLASSE, GÊNERO E RAÇA	165
<i>Samuel Barbosa Silva</i>	

UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS DA CANTORA VALÉRIA NA MÚSICA CONTROVERSA	187
<i>Dayvesson Deleon Bezerra da Silva</i>	
<i>Erika Caroline de Oliveira Cavalcanti</i>	
<i>Verônica Maria Brayner de Oliveira Lira</i>	

TERCEIRA PARTE	207
HÁ LÍNGUA, EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E DISCÊNCIA	
DA AUTORIA À AUTORIZAÇÃO: MOVIMENTOS DO DIZER-SE EM LÍNGUA OUTRA	209
<i>Valeria Regina Ayres Motta</i>	
OS SENTIDOS DE DIVERSIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): LÍNGUA, EDUCAÇÃO E PROPAGANDA	231
<i>Juciele Pereira Dias</i> <i>Luciana Nogueira</i>	
O SUJEITO DA ESCRITA E SUAS HISTÓRIAS PELO FILTRO DO DISCURSO PEDAGÓGICO	253
<i>Rosyane Mayre Pimenta Natal</i> <i>Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia</i>	
GESTOS DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA DE MATERIALIDADES DIGITAIS: O FUNCIONAMENTO DA TEORIA NA PROPOSIÇÃO DE UMA PRÁTICA	271
<i>Flávia Ferreira Santana</i> <i>Maristela Cury Sarian</i>	
PRÉ-CONSTRUÍDOS NO DISCURSO PEDAGÓGICO: MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PROCESSOS INCLUSIVOS	291
<i>Hildete Pereira dos Anjos</i>	
O CONCEITO DE CONDIÇÃO DE PRODUÇÃO NA ANÁLISE DO DISCURSO DE MICHEL PÊCHEUX E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	309
<i>Antoniél Guimarães Tavares Silva</i> <i>Laurianne Guimarães Mendes</i>	
A TRAJETÓRIA DO DISCURSO DE CONTROLE DA ATIVIDADE DOCENTE E DE CRIMINALIZAÇÃO DO PROFESSOR	327
<i>Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante</i>	

QUARTA PARTE	341
HÁ CORPO, ARTE, CULTURA E LITERATURA	
INDÍCIOS DO OLHAR EM REGISTROS DO CORPO-CADÁVER AO CORPO-ARTE	343
<i>Renata Marcelle Lara</i>	
<i>Bruno Arnold Pesch</i>	
NOTAS SOBRE UMA COMPOSIÇÃO ARTÍSTICA: SEJA MARGINAL SEJA HERÓI	367
<i>Bruno Castello</i>	
<i>Atilio Catosso Salles</i>	
A MEMÓRIA E A PRODUÇÃO DISCURSIVA DO SENTIDO	393
<i>Élcio Aloisio Fragoso</i>	
ENTRE A MEMÓRIA E A HISTÓRIA: OS FILAMENTOS DE SENTIDO(S) NA CONSTRUÇÃO DA IMAGEM IDENTITÁRIA DO HOMEM DO NORDESTE	417
<i>Ivone Tavares de Lucena</i>	
Notas sobre a professora Nadia Azevedo	427
Notas sobre os organizadores	428

APRESENTAÇÃO - RESSONÂNCIAS DE NADIA AZEVEDO EM NÓS: DISCURSIVIZANDO EFEITOS DE GRATIDÃO E HOMENAGEM

Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui outra. Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito, mas há os que não deixam nada. Essa é a maior responsabilidade de nossa vida, e a prova de que duas almas não se encontram ao acaso (ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY).

Tal qual *O Pequeno Príncipe* nos sentimos aqui tocados a produzir efeitos de sentido de gratidão e homenagem por aquela que nos cativou. E, sendo assim, inscrevemo-nos numa memória para enunciar-la poeticamente, uma vez que, como nos diz Saint-Exupéry (1994, p. 72), “tu te tonas eternamente responsável por aquilo que cativas”. Então, é nossa responsabilidade materializarmos a nossa (ex)orientadora, professora e pesquisadora, Nadia Azevedo, na epiderme deste livro.

A professora Nadia Azevedo nos cativou, agora ela é única para nós. E durante os seus quarenta anos de docência, que se completam em 2021, ela conquistou também a todos que a conheceram ao mostrar sempre, por exemplo, que “o essencial é invisível aos olhos” (SAINT-EXUPÉRY, 1994, p. 72). Nesse sentido, nas linhas de gratidão e homenagem, materializadas neste livro, trazemos, também, depoimentos de posições-sujeito cativadas por ela e que a cativam, a saber: filhos, irmão, marido, amiga, ex-orientadoras, orientandos, coordenadoras (geral dos Programas de Pós-Graduações (PPGs) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco - PPGCL/UNICAP) e professoras.



É nesse ponto de encontro que uma memória se inscreve numa atualidade. Então, no já-dito temos a professora Nadia Azevedo, que desde 1981, desempenha suas atividades docentes, lotada no Curso de Fonoaudiologia na UNICAP. Nesse cenário, em 2007, tornou-se professora e pesquisadora no PPGCL/UNICAP. No mesmo ano, no segundo semestre, seus estudos e pesquisas apontaram para a necessidade da criação de um grupo de extensão. E, assim, foi fundado o Grupo de Estudos e Atendimento à Gagueira (GEAG), formalizando-se como um espaço de pesquisa e interação, que já se encontrava em funcionamento, embora em fase experimental.

Todos esses resultados levaram a UNICAP, através do PPGCL, da Graduação em Fonoaudiologia e Letras, a desenvolver pesquisas multidisciplinares, com destaque para a comunicação, destinada a pessoas com alterações de linguagem, mais precisamente, a gagueira. Com isso, procurando preservar a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, norteadora das ações da comunidade universitária, num esforço continuado em busca da melhor qualidade (AZEVEDO, 2018).

A *posteriori*, em 2008, a professora Nadia Azevedo assumiu a posição-sujeito de coordenadora do PPGCL/UNICAP, permanecendo por duas gestões (4 anos, de 2008 a 2012). Dessa maneira, a professora Nadia passou a atuar na área de concentração: Teoria e Análise da Organização Linguística, área subdividida em duas linhas de pesquisa: 1) Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações e 2) Processos de Organização Linguística e Identidade Social. E, desde então, desenvolve seus estudos e pesquisas, a partir de sua filiação à Análise do Discurso pecheutiana (doravante AD). Neste momento, é preciso destacarmos que, a professora Nadia foi uma das pioneiras a trabalhar com essa perspectiva teórica e analítica aqui, em Pernambuco. E é partir de tal aporte, que possibilitou também perscrutarmos a gagueira sob a perspectiva discursiva.



Entre o novo a se dizer sobre a professora Nadia, congratulamo-nos com cada um dos autores presentes neste livro. Nesse sentido,

fomos cativados por vocês e lhes agradecemos também, queridos autores, pois nos cativaram desde o primeiro momento no qual lemos os textos da maioria dos que marcam presença (conhecidos nossos, desde as aulas da professora Nadia Azevedo). Além disso, fomos cativados pelos autores que conhecemos nesse processo de partilha deste livro, que se deu, porque temos necessidade da alteridade constitutiva neste processo de construção coletiva. Diante disso, é pertinente destacarmos que, “[...] se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo, e eu serei para ti única no mundo” (SAINT-EXUPÉRY, 1994, p. 66-67).

E assim, cativados também por vocês, queridos autores, organizamos, neste entremeio, este livro intitulado: *Pêcheux em (dis)curso: entre o já-dito e o novo*, como uma homenagem à professora Nadia Azevedo, que reúne uma coletânea de textos científicos, em dois volumes. Nessa tessitura, tanto o primeiro como o segundo volume estão divididos em quatro partes, nas quais, os textos são mobilizados por meio de um gesto de interpretação dos seus pesquisadores nas mais variadas temáticas, a partir das concepções teórico-analíticas da Análise do Discurso pecheutiana.

Diante desse gesto, que nos toca em sentidos, saberes e sabores, na primeira parte, intitulada: **Entre o já-dito e o novo: há história, memória, homenagens, mulheres e/em Análise do Discurso**, vemos ressoar a materialização de trabalhos que juntos propiciam uma conversa interdiscursiva entre si: *Entre história e memória: a beleza feminina em (dis)curso*, com Elaine Pereira Daróz, Marco Antonio Almeida Ruiz e Lucília Maria Abrahão e Sousa; “A história que a história não conta”: *o apagamento do poder da imperatriz e da presidenta*, de Silmara Dela Silva e Ceres Carneiro; *Direito e(m) discurso: em torno da memória jurídica sobre a mulher*, com Débora Massmann e Patricia Brasil Massmann; *Feministas pró-Bolsonaro? De que posição-sujeito estão falando?* Da autoria de Odalisca Cavalcanti de Moraes, Francisco Santana de Oliveira e Victor Hugo D’Albuquerque Lima e *Foi professora Nadia Azevedo que você disse? Efeito homenagem a partir das posições-sujeito de (ex)orientandos*, com Dalexon Sérgio da Silva, Claudemir dos Santos Silva e Maria do Carmo Gomes Pereira Cavalcanti.

Em seguida, ressoando na segunda parte: **Há gêneros, classes e raças**, onde nos deparamos com as produções: *Da sala de bate-papo*

ao Grindr: a constituição da homoafetividade nas mídias digitais, com Valter Cezar Andrade Junior e Francisco Vieira da Silva; E se fosse ao contrário? Se o gênero nos une, a classe e a raça nos dividem, de Luciana Iost Vinhas; Discurso e relações de trabalho doméstico entre patroa e doméstica na pandemia COVID-19: dinâmicas de classe, gênero e raça, de Samuel Barbosa Silva e Uma análise discursiva das formações imaginárias da cantora Valéria na música controversa, com Dayvesson Deleon Bezerra da Silva, Erika Caroline de Oliveira Cavalcanti e Verônica Maria Brayner de Oliveira Lira.

Já na terceira parte: **Há língua, Educação, docência e discência**, debruçamo-nos sobre os seguintes capítulos que versam: *Da autoria à autorização: movimentos do dizer-se em língua outra*, de Valeria Regina Ayres Motta; *Os sentidos de diversidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua, educação e propaganda*, com Juciele Pereira Dias e Luciana Nogueira; *O sujeito da escrita e suas histórias pelo filtro do discurso pedagógico*, com Rosyane Mayre Pimenta Natal e Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia. Junto a esses, *Gestos de ensino de leitura e escrita de materialidades digitais: o funcionamento da teoria na proposição de uma prática*, de Flávia Ferreira Santana e Maristela Cury Sarian; *Pré-construídos no discurso pedagógico: memória da educação especial nos processos inclusivos*, de Hildete Pereira dos Anjos; *O conceito de condição de produção na Análise do Discurso de Michel Pêcheux e o ensino de língua portuguesa*, com Antoniel Guimarães Tavares Silva e Laurianne Guimarães Mendes e *A trajetória do discurso de controle da atividade docente e de criminalização do professor*, de Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.



Nesse celeiro discursivo, com efeito de fim, na quarta parte: **Há corpo, arte, cultura e literatura**, vislumbramos o ressoar de um conjunto de temas que juntos enriquecem a produção de efeitos de sentido, por meio dos textos intitulados: *Indícios do olhar em registros do corpo-cadáver ao corpo-arte*, com Renata Marcelle Lara e Bruno Arnold Pesch; *Notas sobre uma composição artística: seja marginal seja herói*, de Bruno Castello e Atilio Catosso Salles; *A memória e a produção discursiva do sentido*, de Élcio Aloisio Fragoso; *Entre a memória e a história: os*

filamentos de sentido(s) na construção da imagem identitária do homem do Nordeste, com Ivone Tavares de Lucena.

E é com o olhar que vem da academia, mas também do coração, que, aqui, vestimos as palavras do quanto nos sentimos gratos e cativados por vocês e pela Nadia. E quem sabe cativar no dia a dia, vivencia mesmo a *koinonia*. O partilhar, que é uma das principais características da professora Nadia Azevedo. Por isso, tal gesto, materializa-se neste livro, através do aceite honroso, dos setenta e um autores que nele se inscrevem nesses dois volumes.

Assim sendo, somos gratos a cada um de vocês, por compartilharem estudos/pesquisas em cada capítulo aqui publicado. E, atrelado a isso, principalmente, pela certeza de amizades iniciadas, boas trocas de *e-mails*, parcerias importantes para a construção do conhecimento que tem compromisso com a seriedade, com a generosidade, tendo em alta conta o ser humano. Questões essas, constatadas ao longo de todo o processo de elaboração desta coletânea, que inclui os custos totais deste livro, logo, financiado pela maior e melhor agência: a humana, aquela que fez a amizade brotar em nós!

Por isso, aqui, registramos a nossa eterna gratidão, que ora se materializa nestas páginas, no espaço partilhado que demos a cada um de vocês, pois, além de organizarmos os capítulos de modo a dialogarem entre si semanticamente, também tivemos a preocupação em estruturarmos tal conjunto de textos científicos, de forma que nós, os ex-orientandos e os atuais orientandos da professora Nadia Azevedo, ocupássemos sempre o campo de finalizar cada temática. Em nossas formações imaginárias, uma maneira de honrá-los, queridos autores/colaboradores. Em virtude disso, ressaltamos que primeiro trouxemos os nossos queridos autores convidados, com suas respectivas pesquisas. Desse modo, desejamos, em gratidão, dizer que vocês ocupam um lugar especial nesta coletânea, distribuída em dois volumes bem robustos, que homenageia alguém que nos ensinou, dentre tantas coisas, o sentido da *koinonia*, isto é, da partilha.

PARTILHA DE DEPOIMENTOS SOBRE NADIA AZEVEDO, CATIVADA POR DIFERENTES POSIÇÕES-SUJEITO

1. Filhos

Nossa mãe é uma pessoa iluminada que nos deu a vida. Ela é a pessoa mais doce, humana, amável, generosa e incrível que existe no mundo. Ela é escuta, o ombro amigo, o colo quentinho, nossa base, nosso tudo. Tudo o que somos hoje devemos a ela. Ela é a nossa heroína, nosso orgulho. A melhor avó que nossos filhos poderiam ter. Mãe, você nos traz Amor, segurança, paz, alegria, motivação, memórias! Você é uma Música, **NÓS TE AMAMOS!** (**Thiago e Fernanda**, filhos).

2. Irmão

Sís, me pediram pra escrever, no máximo oito linhas, "hahaha", logo eu, três já são demais. Você é, sem dúvida, a pessoa mais amiga e leal que eu conheço. Sinto-me um pouco irmão-pai e sempre a tive como irmã-mãe, sempre fomos assim, muito unidos, né? Sobre você, só posso dizer o quanto te admiro: pessoa de uma inteligência rara, de uma capacidade inesgotável de trabalho, agregadora, conciliadora, protetora, humana, enfim, meu ídolo. Você é sem dúvida meu porto seguro, *Love you*. Beijos enormes!!!! (**João Carlos**, irmão).

3. Marido

Nadia, o amor da minha vida é antes de tudo uma pessoa do bem. Eternamente preocupada com a família, amigos, os alunos, as pessoas mais carentes e o Brasil. Sempre rindo com os olhos, ela vai vencendo os grandes problemas da vida, fazendo parecer que eles são bem menores. Quando conheci aqueles lindos olhos no distante ano de 1993, senti que a minha vida estava recomeçando e pra bem melhor. Foi como a descoberta de novo mundo. Uma pessoa tão sensível e carismática, não encontramos todos os dias. Com ela aprendi muito, desde o valor de um pequeno carinho a importância do perdão. Depois de tantos anos, ainda dedico a ela todo o meu amor, carinho e respeito. Tenho orgulho, muito orgulho e felicidade de tê-la como companheira e espero que seja até que a vida desista de nós (**Roberto**, esposo).

4. Amiga

Tudo que disser será pouco para expressar o que Nadia representa na minha vida profissional e pessoal. Uma amiga/irmã, de todas as horas, não tem tempo ruim, cara amarrada, sempre disposta a ajudar, sem ver a quem, com palavras otimistas e esperançosas que fortalecem a todos. Tudo isso com discrição e cuidado. Amizade que vai além dessa vida, um presente que

recebi do Criador, que merece realizar o melhor dos seus sonhos e com certeza estarei sempre perto para ajudar e aplaudir. Simples, sensível e de coração gigante, enfim, feliz de quem tem Nadia por perto (**Fernanda Cantinho**, amiga).

5. Ex-orientadoras

Conheci Nadia em um dos momentos mais interessantes de minha vida acadêmica. À época, era coordenadora do programa de pós-graduação da PUC-SP quando fizemos um convênio com a Universidade Católica de Pernambuco, para a realização de um mestrado interinstitucional direcionado aos professores do curso de Fonoaudiologia. Foi uma época de muita efervescência cultural. Discussões acadêmicas, aulas polêmicas em que discutíamos a Fonoaudiologia, alguns alunos me elegeram como sua orientadora de pesquisa. Nadia foi uma delas. Curiosa, queria ir mais além. Sempre presente, interessada, diligente, impecável em sua relação com o saber e seus desdobramentos. Sua atração pela linguagem foi instantânea e em nosso primeiro encontro formal, Nadia expressou seu desejo de enfrentar os percalços do atendimento clínico à gagueira. Propunha-se a buscar um arcabouço teórico que pudesse abarcá-la em uma clínica onde prevalecesse, sem sombra de dúvidas, a interação enquanto *modus operandi* do deslocamento da fala gaguejada. Imediatamente, se enamorou da Análise de Discurso de linha francesa. Começava ali, um percurso de anos de produção. Juntas escrevemos um artigo que dava o pontapé inicial na divulgação da AD nos meios acadêmicos e clínicos da Fonoaudiologia. Estou orgulhosa das realizações de Nadia e de poder colaborar com esta homenagem que coroa sua carreira impecável. Parabéns, Nadia! (**Regina Freire**, Ex-orientadora de mestrado na PUC-SP).

NADIA? Pesquisadora, determinada, profissional comprometida. Apaixonada pela Análise do Discurso (AD). Fez-me um desafio: mergulhar no mar desconhecido da Fonoaudiologia onde eu poderia me afogar! Mas, como também sou audaciosa, logo entrei no jogo do desconhecido casando-o com a minha grande paixão. Fez eu me encantar por este desafio de enxergar a gagueira pelos olhos iluminados da Análise do Discurso. Caminhamos juntas por quatro anos nesses mares entrecruzados numa troca simbiótica de conhecimentos para chegarmos a uma maré e abortarmos uma pesquisa fascinante. Envolver seu olhar sobre a gagueira com os lençóis da AD francesa a fez uma pesquisadora de grandes descobertas e o resultado dessa caminhada deu visibilidade de “cura” de problemas que materializavam as discriminações de gogos objetivando-os como sujeitos do SER/SABER/PODER da linguagem. Eis o seu grande triunfo! (**Ivone Lucena**, Ex-orientadora de doutorado na UFPB).

6. Orientandos

Falar desta espetacular pessoa - Nadia Azevedo – é de uma tremenda responsabilidade, já que, além de ser uma grande teórica do discurso e excelente profissional, ela é de uma humanidade fundamental em tempos de ódio, como o que vivemos. Destaca-se o seu domínio da teoria pecheuxtiana, sempre disposta a desembaralhar nosso pensamento quando necessário, e a sua capacidade de ouvir e de aprender com os alunos - despertando, além de nossa admiração, também nosso afeto. Logo, Azevedo, é uma pessoa admirável e só temos a agradecer por ela fazer parte de nossas vidas, pois suas orientações ecoam para além da academia (**Andreza Souza e Júlio Lima**, orientandos do mestrado e doutorado).

7. Coordenadoras

Inspiração é um bom significante para atribuir à Nadia Azevedo!

Líder em suas atividades e pioneira nas pesquisas que envolvem a posição-sujeito na linguagem sintomática, gagueira e afasia, a professora Nadia fortalece, com seu discurso crítico, o amálgama que configura o Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem – PPGCL – da Universidade Católica de Pernambuco. Dona de um sorriso largo e sincero e de uma energia ímpar, Nadia nos acolhe, nos motiva, nos orienta, nos compreende e, acima de tudo, nos demonstra sua parceria incondicional em todos os momentos vivenciados no PPGCL, Programa do qual faz parte e se dedica, integralmente, por opção de vida. Querida Nadia, a sua representatividade junto à Academia, aos Pesquisadores, aos Professores, aos Orientandos e aos Egressos gerou esta justa e sincera homenagem de âmbito nacional. Da nossa parte, só podemos agradecer pelo convívio e aprendizado constante, desejosas de continuar caminhando ao seu lado nesta jornada que escolhemos compartilhar. Parabéns, das amigas: **Roberta Varginha Ramos Caiado** (Coordenadora da Pós-graduação *Stricto Sensu* da UNICAP) e **Isabela Barbosa do Rêgo Barros** (Coordenadora do PPGCL).

8. Professoras

Nadia, Chegamos quase juntas, na Unicap, para o Curso de Fonoaudiologia. No entanto, a parceria que hoje desfrutamos começou a ser construída quando fomos trabalhar na Pós-graduação. Daí para uma real amizade foi um passo. Obrigada por você, sua alegria, sabedoria, competência e amor pela profissão (**Wanilda Cavalcanti**, professora do Curso de Fonoaudiologia e do PPGCL/UNICAP).

À querida Nadia, Quis a Fonoaudiologia que nossos caminhos se cruzassem e que “sorte a minha” ter você em solos pernambucanos, quando deixou a cidade maravilhosa, para aqui construir sua linda história. Continuamos nessa caminhada... E logo nasceu uma bela e respeitosa

amizade. Obrigada por tanto, pela sua competência, sabedoria e amor à nossa profissão (**Conceição Lins**, professora e coordenadora do Curso de Fonoaudiologia da UNICAP).

Assim, por meio também da partilha desses depoimentos, que nos trazem esse olhar sobre Nadia Azevedo, como sujeito do discurso, que ocupa várias posições-sujeito e em todas elas cativa e é cativada por quem a (re)conhece. Constatamos, então, que na prática, *O Pequeno Príncipe* tem razão, “só se vê bem com



o olhar do coração” (SAINT-EXUPÉRY, 1994, p. 72). E é com esse olhar do coração, que ressoamos a nossa querida professora Nadia Azevedo, que também é mãe, irmã, esposa, amiga, profissional de trabalho, professora, pesquisadora, orientadora, mulher guerreira, dentre outras posições-sujeito, que ora se materializam, também pelo nosso gesto de organizadores, como efeitos de sentido que provêm do retorno ao passado e de sua relação com o presente. Nesse entremeio, encontramos Pêcheux, que se mostra pulsante no batimento deste livro, pelo gesto de leitura e interpretação de cada um, que contando conosco, marcam a presença, como já-dito, de setenta e um autores que representam as cinco regiões do Brasil.

Nesse intercruzamento discursivo, este livro não significa como apenas mais um nas estantes das universidades, em sua estrutura. Mas, sim, significa como um feixe de relações com outros acontecimentos, ou seja, em sua enunciação, entre o já-dito e o novo, posição de entremeio na qual se encontra a professora Nadia Azevedo, que aqui, viverá para sempre materializada em suas páginas, que



trazem as pesquisas e/ou depoimentos de todos os sujeitos/participantes, produzindo conosco esses efeitos de sentido de gratidão e homenagens neste livro. Muito obrigado, professora Nadia Azevedo, por ser uma das pioneiras a trabalhar com a AD em

Pernambuco! Entre paráfrase e polissemia, tocados pelo efeito de gratidão e homenagem, você nos traz à lembrança pueril do diálogo entre O Pequeno Príncipe e o geógrafo:

— Mas que quer dizer efêmera? Perguntou o príncipezinho.

— Quer dizer ameaçada de próxima desapareção, disse o geógrafo.

Aqui, reatualizamos esse diálogo pueril ao respondermos que não será efêmera a sua produção acadêmica no Brasil, não haverá desapareção, professora Nadia Azevedo, pois além de outras publicações que você tem, principalmente, sob o viés da Análise do Discurso pecheutiana, com sentidos, saberes e sabores, entre o já-dito e o novo, os seus ex(orientandos), aqui, em Pernambuco, juntamente com os autores de âmbito nacional, presentes nesse livro, dedicado a ti, juntos, logo, IMORTALIZAMOS-TE!

**Dalexon Sérgio da Silva e
Claudemir dos Santos Silva**
(Os organizadores).

PRIMEIRA PARTE

ENTRE O JÁ-DITO E O NOVO:
HÁ HISTÓRIA, MEMÓRIA, HOMENAGENS,
MULHERES E/EM ANÁLISE DO DISCURSO



ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA: A BELEZA FEMININA EM (DIS)CURSO

Elaine Pereira Daróz¹

Marco Antonio Almeida Ruiz²

Lucília Maria Abrahão e Sousa³

“Que me perdoem as feias, mas beleza é
fundamental”
(Vinícius de Moraes)

Palavras iniciais

Em destaque na epígrafe encontra-se uma das variadas versões desse enunciado do jornalista, cantor e compositor do século XX, Vinícius de Moraes. Nas versões para essa que é significada como uma célebre frase, há algo que ressoa sobre o feminino e que se (con)fundem: beleza como critério fundamental à mulher.

A partir da narrativa masculina dominante, os dizeres sobre a mulher envolviam (e envolvem) temáticas acerca da beleza e jovialidade, regularizando uma memória social sobre o feminino ao longo dos tempos. Dizeres esses que atravessam sujeitos e sentidos ao longo dos tempos, determinando, muitas vezes, a forma (ou fôrma) do ser mulher e, por conseguinte, o seu papel na esfera social.

¹ Pós-doutoranda na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo - FFCLRP/USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil, (FAPESP 2018/13017-2), sob a supervisão da Prof^a Dr^a Lucília Maria Abrahão e Sousa. Doutora em Estudos de Linguagem. E-mail: lainedaroz@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6084-7850>.

² Pós-doutorando na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo - FFCLRP/USP, Ribeirão Preto. Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos e Doutor em Sociologia pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, de Paris. E-mail: marcoalmeidarui@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2438-9252>.

³ Professora Livre Docente na Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP). Bolsista FAPESP (Proc. número 2019/13385-4). Bolsista Produtividade PQ do CNPq. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4585-9287>.

Na história de nossa formação social, a mulher adquiriu um papel central, evidenciando efeitos de sentido diversos a partir da constituição de um imaginário regularizado e estabilizado, elencando-a como um ser “frágil”. Essa leitura e memória sociais advêm desde a antiguidade, pois a mulher assumiu papéis distintos em que é representante de um espaço “privado”, cuidadora dos bons costumes e da família, e o homem dominava o espaço “público”, responsável pelos grandes feitos. Tal condição possibilitou certo idealismo do corpo feminino, silenciando-o e associando-o a certos prazeres da carne, além de colocá-lo violentamente num espaço discursivo de luta, sempre desigual e, muitas vezes, preconceituoso, com vistas à regularização de uma memória sobre a mulher na esfera social.

Tal memória, que irrompe no e pelo discurso, reinstaura, de certo modo, imaginários preconceituosos que há muito tempo as mulheres vem combatendo por meio de movimentos de resistência por igualdade de direitos e liberdade, por exemplo, em relação ao que vestir, ao que comer, ao modo de se comportar, entre outros. Considerando que os discursos são constitutivamente ideológicos, filiados à Análise do discurso de linha pecheutiana, propomos uma reflexão sobre o lugar da memória na estabilização desses sentidos sobre a mulher, tendo em vista uma melhor compreensão do modo de funcionamento da ideologia bem como os seus efeitos nas práticas sociais.

A beleza feminina: um breve percurso histórico

Desde Platão e Aristóteles a beleza e a arte receberam diversos sentidos, alguns históricos e outros supostamente universais e atemporais. A vasta repercussão da escultura de Afrodite – 1ª mulher nua a ser retratada, pelo artesão Cnido no século XIV na Grécia Antiga – é um exemplo da atemporalidade desses padrões estéticos concernentes à como símbolo de beleza e sexualidade feminina (Figura 1).

Figura 1: Afrodite, beleza e sexualidade



Fonte: <<http://greciantiga.org/img.asp?num=0456b>>. Acesso em 28 mai 2020.

Majoritariamente discursivizada a partir da ótica masculina, a mulher era quase sempre representada com o olhar lânguido, pele alva e longos cabelos alinhados, estando eles soltos ou presos, como uma única possibilidade de ser mulher.

A impossibilidade de uma auto-retratação do feminino sob uma idealização inviabilizava, em certa medida, um auto-reconhecimento da mulher em si mesma. Sob uma verdade irrefutável conferida aos artesãos à época, tais peças produziam um efeito de unidade, uma ilusão de completude, acerca do imaginário feminino, compreendido apenas na dualidade dos sexos (e nos) corpos, pautada em uma hierarquização da relação entre homem e mulher e, sobretudo, na representação de uma mulher para agradar o homem.

Artistas e pensadores do século XIX não ficaram alheios a essas questões. Em seu livro *Système de Politique Positive*, em 1851, Comte afirmou a subserviência da mulher, sendo ela a complementaridade do homem. Por essa via, a mulher podia ser compreendida como um

“não-um”, visto que só era significada (ou só existia) em razão de “um outro” – o homem (COMTE, 1929). Sob essa mesma ótica, Darwin se ancorou num biologismo para afirmar, por meio da seleção natural, a precedência do homem sobre a mulher, indicando, por meio da seleção natural, uma suposta passividade da mulher em relação ao homem. Isso porque, segundo o autor, a ele era dada a capacidade de produção – sexualmente, inclusive, pela produção de espermatozoides – cabendo à mulher “apenas” a recepção desse produto e a sua reprodução (MAYR, 2006).

Como podemos observar, a complexidade das questões femininas, em especial no que tange à subjetividade, foi silenciada, e à mulher, durante muito tempo reclusa em ambiente privado, foram-lhe tiradas muitas vezes a voz e a vez, sendo relegadas a um reducionismo acerca do ser, do ser mulher. Como alguns dos seus efeitos, temos que as mulheres, ao longo da história, foram alvos de violência psicológica, corporal e de homicídios⁴. Se observarmos do ponto de vista histórico, esses diferentes tipos de violência são herdeiros de uma cultura de base escravocrata que teve início a partir de um modelo colonizador que se instalou. Durante o auge das sociedades patriarcais, por exemplo, as mulheres foram privadas do convívio social para cuidar dos filhos e do casamento. O silêncio que as envolvia era impressionante, já que na História, diante da virilidade e da macheza idealizada e fortificada, tornaram-nas esquecidas. O ritual foi a prática do elevar o corpo ao campo sagrado, torná-lo sem voz, cujo único objetivo era a reprodução. Embora era possível a representação do corpo feminino, o pudor e a opacidade de mostrá-lo em público tornava-se uma heresia, pois a mulher pertencia ao seu senhor.

Entretanto, como afirma Pêcheux em sua obra *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (PÊCHEUX, 1998 [1975]), não há dominação sem resistência. E sob essa perspectiva, o feminismo foi um convite à resistência que surgiu no final do século XIX, em especial na Europa e nos Estados Unidos, cuja função era promover a igualdade de gênero e a desconstrução do ideal

⁴ Pensando na constituição e na formulação de discursos pela língua, é importante observarmos a crescente emergência da palavra *feminicídio* nas mídias e discursos, crimes cometidos contra as mulheres. Para tal, refletimos sobre qual memória de arquivo seria empregada nessa atual nomeação e quais as condições de produção para a sua emergência?

“feminino” como um objeto de subordinação. É, pois, a partir dessa revolução e da necessidade constante de luta por direitos iguais e de liberdade que nos últimos anos tem emergido o movimento feminista também no Brasil. Tal movimento, na atualidade, assumiu contornos bastante singulares graças ao aumento exacerbado de discursos machistas e posicionamentos preconceituosos em relação ao papel da mulher na sociedade. Não era mais condizente tais tipos de discursos que se configuravam por meio de uma ideologia dominante sobre o modo de vida das mulheres. Os movimentos sociais feministas como, por exemplo, a *Marcha das Vadias*⁵, tomaram-se grandes ecos de manifestações populares em que colocavam em evidência o corpo feminino como uma forma de protesto e resistência. A escrita no/do corpo adquire a função de não mais se coibir frente às ideologias dominantes, cuja mulher era sempre taxada como culpada por sofrer violência simplesmente pelo modo de ser e/ou de se vestir.

Em seu livro *Uma história do feminismo no Brasil* (2003, p. 9), Pinto assevera que não é fácil escrever a história desse movimento, pois “se trata de um fenômeno que ainda vivemos de forma muito presente e sobre o qual ninguém, homens ou mulheres, na últimas décadas, ficou imune a ter uma opinião”. Além disso, o autor afirma que

O feminismo tem provocado militâncias apaixonadas e raivas incontidas. Desde suas primeiras manifestações, ainda no século XIX o movimento foi muito particular, pois desafiou ao mesmo tempo a ordem conservadora que excluía a mulher do mundo público – portanto, dos direitos como cidadão – e também as propostas revolucionárias, que viam na luta das mulheres um desvio de pugna do proletariado por sua libertação (PINTO, 2003, p. 9).

⁵ Garcia (2019), em uma interessante análise sobre esse movimento, destaca a campanha “meu feminismo é...” vinculada pela *Marcha de Ouro Preto* (2013), em que era um convite a todas as mulheres a se manifestarem complementando tal frase com palavras que as definissem na atualidade, problematizando certos estereótipos e certas imagens pré-determinadas acerca de uma ideologia dominante; tal ação era promover um ideal de liberdade, de resistência e de luta das mulheres. Enquanto o corpo era tido pela sociedade como um objeto (de prazer, de violência, por exemplo), a autora vai mostrar que a *Marcha das Vadias* o toma como um instrumento de poder. Assim, podemos dizer que se trata de uma atualização da memória, uma ruptura da história que permite a redefinição do feminismo por meio da textualização no/do corpo.

Ainda segundo as reflexões do autor (PINTO, 2003), o início do século XX torna-se um importante cenário de movimentos de mulheres que ganhavam corpo, em que buscavam uma maior articulação e participação nas decisões do país, uma conquista alcançada apenas nos anos de 1932 por meio do direito ao voto. Foi na época da ditadura militar brasileira que as mulheres aproximaram-se do poder governamental por meio de movimentos sociais a seu favor. Foi nesse período que a população feminina além de lutar pelo fim da ditadura vigente que tanto dizimou o país em sangue, lágrimas e sofrimento, buscou se desprender e se libertar da condição de submissão histórica e de uma memória social. O corpo silenciado ganha contornos de liberdade.

Acerca dos ecos acerca desse importante movimento em prol das mulheres que se espalhou ao redor do mundo, Cestari (2010, p. 787) ressaltou que o movimento feminista adquiriu uma forte relação a partir dos partidos de esquerda, em especial no Brasil, cuja função de resistência por meio de denúncias podiam circular:

[...] o feminismo brasileiro dos anos 1970 expandiu-se através de uma articulação política peculiar com os movimentos populares que tinham participação expressiva de mulheres, tornando as demandas femininas das organizações de bairro próprias do movimento geral das mulheres brasileiras (CESTARI, 2010).

Tais movimentos tornaram possível uma reconfiguração da mulher em diferentes níveis da esfera social. Aos poucos, os padrões de beleza feminina alinhados ao discurso de subserviência – sendo o homem pai, irmão ou marido – foram redimensionados.

Nas artes, esse itinerário elitista acerca do modelo a ser seguido no qual predominava a arte francesa dá lugar, no século XX, a diferentes expressões advindas de artistas que confrontavam os padrões vigentes. No âmago dessas transformações, a figura da mulher, bem como do seu corpo, vão sendo (res)significados; como no caso da pintura da *Mulher nua deitada*, de Pablo Picasso (figura 2).

Figura 2: *Femme nue couchée* (1936)



Fonte: Fotografia do arquivo pessoal de Elaine Daróz / Museu Pompidou – Paris, 2019.

Em sua pintura (Figura 2), Picasso exacerba as proporções da mulher que, num jogo de cores, luz e sombra, é exposta a padrões tidos como não convencionais. Em subversão à ordem vigente como um gesto de resistência, a pintura vanguardista, inscreve um deslocamento de sentidos acerca do (corpo) feminino à época, sendo representada com as formas aumentadas, deslocadas de seus lugares usuais e inscritas de modo imprevisível, visando a (res)significar a posição da mulher na sociedade.

A partir dessa nova tendência que possibilita um novo lugar à mulher no social, o corpo da mulher é significado não mais a partir de uma idealização do feminino que primava por uma beleza elitista cuja sensualidade se prestava primordialmente ao deleite do olhar (e do prazer) masculino; sob a forma de um contra-discurso, o corpo da mulher é, pois, pensado nas suas reentrâncias, tendo em vista todas as suas potencialidades. É o que podemos observar na obra do artista alemão Max Ernst *Paysages glaciaires, stalactites et minéraux du corps féminin* (Figura 3).

Figura 3: Paysages du corps féminin (1920)



Fonte: Fotografia do arquivo pessoal de Elaine Daróz / Museu Pompidou – Paris, 2019.

Ao representar o corpo feminino por meio de formações glaciais e minerais presentes na natureza, Ernst (Figura 3) expõe a complexidade do corpo feminino em contraposição ao pensamento darwinista, possibilitando, assim, uma desconstrução do imaginário do corpo feminino passivo e impotente para pensar um corpo em (dis)curso e, por conseguinte, enigmático; não menos belo, no entanto. Sob esse aspecto, as artes funcionam como um aparato de transformação dos sentidos, produzindo um repensar acerca de novos modos de ser em sociedade.

Isso é possível porque, segundo Pêcheux (2008[1983]), a estabilização dos sentidos ocorre por meio de processos de desestruturação-reestruturação de redes de memória intrínsecas ao funcionamento discursivo. Nesse processo, a regularização dos dizeres/sentidos é resultante de um embate de forças ideológicas a fim de reverberar o que pode (e deve) ser dito, em detrimento do

que deve ser esquecido no seio social. Nesse jogo inerente à língua, o direcionamento dos sujeitos se dá pela naturalização de determinadas práticas condizentes com os interesses da ideologia vigente. Sob esse viés, os dizeres que são veiculados na mídia compõem um arcabouço de discursividades sobre (e para) o feminino, formando uma forma de arquivo social que direcionam as práticas dos sujeitos, em especial acerca do que a mulher pode ou não dizer e/ou fazer; isto é, acerca do lugar que ela pode ou não ocupar no seio social.

Reconhecendo que a mídia ocupa, na atualidade, um relevante lugar de representatividade acerca dos dizeres (a serem) estabilizados no seio social, trazemos, a seguir, um gesto de leitura acerca dos sentidos sobre o feminino que se materializam na revista *Vogue*, para uma melhor compreensão do funcionamento ideológico na regularização de uma memória sobre (e para) a mulher nos dias atuais, bem como os seus efeitos aos sujeitos discursivos.

Da/na história sobre o feminino: uma memória do corpo em discurso

A partir do percurso histórico-analítico aqui traçado, observamos que toda essa memória no/do corpo em discurso compõe-se por meio de um arquivo que possibilita revisitarmos a história e compreendermos os desdobramentos de sentidos possíveis a partir das atualizações e ressignificações da memória de violência contra a mulher. Nesse caminho de formação de um dado arquivo social, segundo Romão (2011), o corpo se constitui como um conjunto de montagem de memórias que funciona por meio de diferentes materialidades que, com o efeito de inteireza, inscritos num processo de interpelação ideológica, passa a conferir-lhes uma certa ilusão e idealismo de evidência dos sentidos.

Atualmente, a grande circulação de discursos na mídia tem se tornado um grande canteiro de estudos. Graças às novas materialidades digitais – como, por exemplo, o *Facebook*, o *Twitter*, o *Instagram*, vídeos no canal *YouTube*, além de revistas e *blogs*, vemos circular inúmeros discursos acerca da mulher e o seu papel numa sociedade capitalista. Nesses espaços de enunciação, não faltam informações que incentivam à mulher o cuidado com o corpo para uma

suposta valorização de sua beleza, ressaltando o discurso do modelo padrão: corpo magro, alto, esbelto, pele branca e cabelos lisos.

Figura 4: Gisele Bündchen: um modelo de mulher



Fonte: https://www.jornalvs.com.br/_conteudo/2018/09/noticias/regiao/2319459-vogue-traz-de-gisele-bundchen-em-cachoeira-de-lomba-grande.html Acesso em 29 mai 2020.

A imagem da *top model* de pele alva, cabelos longos e alinhados, corpo esguio em contato direto com a natureza nos possibilita uma recuperação de algumas características femininas que definiam um ideal de beleza feminina da Antiguidade Clássica, fazendo ressoar, por meio de uma memória do dizer, uma representação de mulher na atualidade. Em contraposição a um lugar estanque propício para a reprodução de sentidos sobre a natureza, segundo Pêcheux (1999 [1983], p. 56), a memória é “um espaço móvel [...] de deslocamentos, de retomadas, de desdobramentos, [...] de réplicas, de polêmicas”,

possibilitando, desse modo, sentidos outros conforme o lugar de enunciação assim como as condições de circulação do discurso.

Tomando em atenção à relevância dos modos de funcionamento discursivo, em seu livro *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*, Orlandi (2009) aponta para uma relação íntima entre constituição, formulação e circulação dos discursos, norteadas pela memória. Para a autora, enquanto a constituição – realizada por um processo interdiscursivo – se estabelece a partir de uma memória do dizer a partir de já-ditos relativamente estáveis historicamente, é no nível da circulação que a memória se atualiza no fio do discurso – isto é, no nível da formulação – por meio das repetições, paráfrases ou, ainda, por deslizamentos/deslocamentos de sentidos a depender das condições sócio-históricas e ideológicas de produção do dizer, fazendo intervir sujeitos e sentidos.

Em relação às das condições de produção na qual os dizeres sobre a mulher são veiculados na revista, cabe-nos ressaltar que a *Vogue* é uma revista que trata de temáticas acerca do universo feminino, em especial moda, beleza e cultura, criada em 1892, em Nova York. Desde 1960, a revista ganhou estatuto de “Bíblia da Moda” com publicações de trabalhos de estilistas, escritores, fotógrafos e designers dentro de uma perspectiva sofisticada de mundo, tornando-se referência nos 22 países nos quais circula. Com uma circulação mensal mundial estimada em dois milhões de exemplares, a revista possibilita a reprodução de uma padronização de estética feminina como também faz circular tendências ditas inovadoras para o universo feminino. Cremes, cosméticos, jóias e vestuários são produtos frequentemente lançados pela revista, geralmente com alto custo acessível apenas para as camadas mais abastadas da população⁶.

A grande circulação dos exemplares dessa revista, tendo como alvo um público restrito, permite-nos pensar que os dizeres que ali se inscrevem regularizam uma memória do dizer acerca do feminino com vistas à sua naturalização. Dessa forma, a revista *Vogue* legitima, por uma chancela institucional, uma memória sobre a mulher na contemporaneidade sob uma ótica elitista, condizente com a ideologia dominante. Logo, vemos, mais uma vez, a representação

⁶ Disponível em <<https://vogue.globo.com/>> Acesso em 29 mai 2020.

feminina sob a égide da beleza, sempre padronizada, de pele clara, cabelos lisos e corpo esbelto.

Gisele Bündchen possui outras ocupações e atributos que vão além da estética significada mundialmente como perfeita, e que lhe garantiu o posto de modelo mais bem paga⁷: empresária, ativista ambiental e se dedica a atividades filantrópicas. No entanto, observamos que não são os discursos de empreendedorismo e filantropia que ressoam nos sentidos sobre a modelo. Assim como evidenciado na capa da revista Vogue (Figura 4), em análise, é o corpo en-forma⁸ que se coloca em destaque, fazendo reverberar os sentidos de uma beleza supostamente natural, proporcionando na mulher, o desejo de ser como a supermodelo e, nos homens, a cobiça de tê-la. Os braços da modelo elevados ao alto e rosto levemente inclinado ao alto, direcionando o seu olhar para cima como se estivesse se conectando com o lado divino, espiritual, a natureza que existe em si, conectando-se com o seu eu interior, ratifica, de certo modo, o discurso do lugar sagrado dos artistas renascentistas que faziam da mulher e seu corpo fontes de inspiração da beleza, da divindade.

Nessa disputa de sentidos constitutiva da relação entre sujeito e língua, a paisagem bucólica na qual a mulher se expõe (Figura 4), também nos diz do lugar em que a mulher deve ocupar na esfera social, o espaço reservado, privado, seja ele no ambiente doméstico ou, no caso, um lugar recôndito; isto é, longe de olhos masculinos alheios. Práticas discursivas que, naturalizadas ao longo dos tempos e reproduzidas, em seus diferentes níveis, produzem um efeito de obviedade desses sentidos com implicações nas práticas sociais.

Sob um discurso pautado numa idealização do feminino, observamos não só um silenciamento acerca da resistência das mulheres acerca dos seus direitos e demandas em conquista ao longo dos tempos, como um ato de resistência, como também a operação

⁷ Disponível em < https://www.forbes.com/2007/01/17/richest-women-entertainment-tech-media-cz_lg_richwomen07_0118womenstars_lander.html#22acbb0ecd9c> Acesso em 29 mai 2020.

⁸ Ao trazermos o termo en-forma, e não em forma, buscamos derivar os sentidos aparentemente óbvios acerca de um corpo nas formas tidas como uma para uma beleza padrão, para um sujeito que busca adequar-se a tais padrões naturalizados no seio social, colocando o seu corpo em uma fôrma para que seja socialmente aceito, muitas vezes a despeito de sua própria saúde.

de um discurso segregacionista, racista, pois ao dar destaque no verbal “[n]a beleza natural do Brasil”, associando à imagem o corpo branco e magro, “despreza” toda forma que não se encaixa nesse padrão de moda imposto, por exemplo, o corpo negro, cabelos cacheados, entre outros.

O binômio natureza/sociedade foi um dos pilares de sustentação de discursos machistas ao longo dos tempos, justificando, por meio de um biologismo exacerbado, a diferença entre os sexos. Em *Retórica*, Aristóteles (2006 [1926]) afirma a inferioridade supostamente natural em relação ao homem, na medida em que, segundo o autor, embora seja a fêmea a reprodutora, é apenas no macho que existe essa possibilidade de multiplicação da espécie, cabendo a ele, o homem, o exercício de investir e transcender a sua animalidade por meio do cultural; no social, portanto. No século XIX, Secrétan (1886)⁹ afirma, em *O direito da mulher*, a supostamente fragilidade constitutivamente feminina e a sua relação com a capacidade intelectual da mulher, visto que, para ele, “A inferioridade cerebral não autoriza mais do que a inferioridade muscular a separar a personalidade jurídica da personalidade moral”¹⁰. Sob esse aspecto, a suposta perfeita integração entre a mulher de beleza quase angelical e a natureza fazem ressoar, em certa medida, o imaginário de mulher constitutivamente frágil e inferior ao homem¹¹.

Nos dizeres que se materializam nessa revista há, portanto, o que Orlandi (2007) designa como “um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido (...), as próprias palavras transpiram silêncio” (ORLANDI, 2007, p. 11). A beleza da dita supermodelo em estampa na capa da *Vogue*, diz não apenas de como ser uma mulher bonita, mas também ser uma mulher de sucesso.

Em contraposição a um discurso supostamente neutro, a revista se inscreve nos moldes da lógica capitalista vigente pautada no binômio venda/lucro, tomando como o seu principal objeto de consumo o universo feminino, em especial o corpo da mulher. Os

⁹ In: DUBY, George; PERROT, Michelle. *Histoire des femmes en Occident: l'Antiquité*. Paris: Perrin, 2002

¹⁰ Em tradução livre da autora. Na língua de origem, francês: “L’infériorité cérébrale n’autorise donc pas plus que l’infériorité musculaire à séparer la personnalité juridique de la personnalité morale [...]”

¹¹ No artigo *A (in)igualdade dos gêneros em uma perspectiva discursiva* (no prelo), Daróz (2020) se debruça sobre essas questões de forma mais detalhada.

diversos meios de circulação das revistas, e dos dizeres que nelas se materializam, veiculados nas modalidades *online* e *offline*, possibilitam o alcance de um público diverso ao seu, fomentando o desejo de ter tais produtos sob a ilusão de obter um corpo perfeito e jovial; atualmente, atributos comumente significados como símbolo de mulher moderna e de sucesso. Sucesso esse supostamente alcançado em sua plenitude apenas no casamento, lugar de completude à mulher e satisfação masculina.

Considerações finais

As manifestações artísticas contam dos primórdios da história da humanidade, retratando um modo de ser, e de se viver em sociedade. Quer na Grécia, ganhando contornos mais filosóficos, e subjetivos, portanto, quer em Roma, cujas obras foram marcadas por um pragmatismo próprio dessa formação social, as manifestações artísticas foram sendo (re)produzidas, em especial no Ocidente, tendo em vista uma reflexão do homem acerca de sua existência.

Os padrões estéticos renascentistas permitiram a institucionalização das artes pelas Academias tendo como alguns dos seus patamares a instauração de um código visual universal que obedeciam a determinadas técnicas. Advinda de uma tradição artística academicista que compreendia a arte como contemplação, as obras de arte, em geral, deslizavam desde à universalidade de cidadão à singularidade do desejo, onde se encontrava a liberdade e o reconhecimento de si mesmo; este, inacessível à mulher. A mulher torna-se, assim, o objeto, e não sujeito, do discurso, tendo em vista uma representação, supostamente fidedigna da realidade, para agradar aos olhos; sobretudo, os olhos masculinos.

A institucionalização das artes, agregada à figura dos mecenas, possibilitou a formação das coleções de obras de arte que deram origem aos acervos dos principais museus do mundo, contribuindo assim não apenas para a difusão de determinados padrões como também para uma maior valoração dessas peças. Retratadas em peças valiosas, dispostas em museus ou colecionadores de obras de arte, se contempladas apressadamente, podem contribuir para a regularização de um imaginário do feminino e(m) sua objetificação.

Na atualidade, a demanda de embelezamento não para de crescer, fomentando um mercado de produtos estéticos, cosméticos, roupas, cirurgias que, em expansão contínua, convocam mulheres de todas as idades a en-formarem-se em busca de um ideal de beleza feminina, como condição para que as mulheres sejam aceitas e, sobretudo, desejadas.

Pela lógica aristotélica, a busca pela beleza coincide com o desejo de alcançar a essência do Ser, ao passo que a sua forma, embora também diga do Ser, é acidental; ou seja, efêmera. Sob esse viés, a busca pelo Belo implica também na busca de um auto-reconhecimento de si mesmo, de um desejo de si. Doutra forma, ainda segundo Aristóteles, não é possível encontrar a plenitude do Ser, visto que é compreendido apenas em parte. Tomando em consideração esses estudos, compreendemos que convocar a mulher a adequar-se aos padrões rígidos contemporâneos, e meramente estéticos, como ideal de beleza possibilita uma curva tensa entre o que se deseja e a realidade; ou, de acordo com o filósofo grego, o que é substancial sobre o que é circunstancial. Sendo assim, não estaria aí a chave para a tão desejada, e discursivizada, felicidade do ser mulher.

Os movimentos em prol das demandas femininas no início do século XX nos apontou novas possibilidades de ser mulher, e de viver em sociedade. Na história de luta feminina pelos seus direitos, o seu corpo sempre foi alvo de discursos. Ele é ao mesmo tempo o objeto e o próprio discurso que não se calam. A privação da mulher no ambiente familiar, os abusos e a violação de direitos tornaram-se uma violência diante de um corpo considerado há muito tempo “frágil” e sinônimo de subordinação. Essa mesma violência psicológica, abusiva é ressignificada na contemporaneidade por meio da luta pelos direitos, dos corpos que podem e devem ser exibidos da maneira como as mulheres acharem conveniente, a forma de mostrarem a sua liberdade é exibindo os seus corpos de maneira que essa violência não seja esquecida no interdiscurso, mas rememorada por meio da luta e da resistência aos valores considerados tradicionais e obsoletos. Assim, podemos dizer que a violência que as mulheres sofreram tornou-se o sinônimo de luta, a memória do corpo “privado”, recluso e o pudor que representa tal feminilidade se destitui do imaginário a partir de uma nova memória, de resistência, dos movimentos sociais de mulheres que usam o seu próprio corpo como discurso, aquele que

não se cala, como forma de expressar uma violência histórica e marcada na sociedade. Assim, entendemos as mulheres a partir de uma posição de protagonismo na história da formação social de então, posto que instala(ra)m um papel central na luta política por direitos, liberdade e banimento da violência de Estado.

É chegado o momento de rever e resistir a essa ideologia dominante promovida e refletida ao longo da história, em especial, nesse nosso contexto de discussão, caracterizada por uma beleza padronizada, em que o corpo é “sarado”, magro, a pele clara e cabelos lisos; é preciso, pois, buscar como as ideologias dominadas (PÊCHEUX, 1990 [1983]) funcionam acerca desse regime do dizer. O corpo tornou-se discurso expresso por meio de diferentes dizeres que (res)significam o papel das mulheres nas sociedades atuais. Toda a memória no/do corpo em discurso compõe-se por meio de um arquivo que possibilita revisitarmos a história e compreendermos os desdobramentos de sentidos possíveis a partir das atualizações e (res)significações da memória de violência contra a mulher. Movimentos esses que ganham corpo e contornos próprios a cada dia, buscando dar voz e vez às inúmeras mulheres historicamente silenciadas, como negras, indígenas dentre outras.

Em face do percurso aqui percorrido, observamos que romper os grilhões que prendem os sujeitos à ideologia vigente nunca foi tarefa fácil, visto que determinados sentidos ressoam ao longo dos tempos produzindo seus efeitos nas práticas sociais. As reflexões aqui apresentadas não buscaram uma demonização do anseio de beleza que, em geral, povoa o universo feminino, ao contrário, nosso gesto de leitura foi empreendido a partir dos efeitos de sentidos gerados pelos discursos que circula(ra)m em nossa sociedade, em especial no que tange ao dizeres que se materializam na mídia em seus diferentes níveis, incluindo ao que é veiculado nas artes.

Por meio de um percurso histórico-discursivo, buscamos uma desconstrução do efeito de evidência dos sentidos acerca do imaginário de feminino na atualidade, tendo em vista a questão historicidade inerentes a esses dizeres e sentidos. Dessa forma, pensamos contribuir para novas possibilidades de leitura acerca dos dizeres sobre o feminino, tendo em vista uma (res)significação das práticas dos sujeitos, em especial no que tange ao ser mulher na contemporaneidade.

Referências

- ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um sargento de milícias**. São Paulo: Ática, Série Bom Livro, 1991.
- AMADO, Jorge. **Tieta do Agreste**. São Paulo: Companhia das Letras, 1977.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1926].
- BÜNDCHEN, Gisele. **Aprendizados**. Minha caminhada para uma vida com mais significado. Rio de Janeiro. Editora Bestseller, 2018.
- CESTARI, Mariana Jafet. **Nós político no discurso feminista dos anos 70**. Anais do Seta, n. 4, p. 779-792, 2010.
- DUBY, George; PERROT, Michelle. **Histoire des femmes en Occident: l'Antiquité**. Paris: Perrin, 2002.
- COMTE, Auguste. **Système de Politique Positive**. Paris: Louis Bellenand et Fils, 1929.
- GARCIA, Dantielli. A. Efeitos de feminismo e mulher na marcha das vadias: a escrita do corpo. In: SCHERER, Amanda. SOUSA, Lucília Maria. MEDEIROS, Vanise; PETRI, Verli. (Orgs.). **Efeitos da língua em discurso**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- MAYR, Ernst. **Sexual selection and natural selection**. Chicago: Aldine Publishing Co., 2006.
- NICHOLIN, Linda. **Women, art, and power and other essays**. New York: Routledge, 2018.
- ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009
- ORLANDI, Eni Puccineli. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 1988 [1975].
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2008 [1983].
- PÊCHEUX, Michel. **Papel da memória**. In: ACHARD, P. (org.). *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999 [1983].
- PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- ROMÃO, Lucília Maria Sousa. **Exposições do Museu da Língua Portuguesa: arquivo e acontecimento e(m) discurso**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- SARAMAGO, José. **Memorial do convento**. Lisboa: Caminho, 2006.
- SARAMAGO, José. **As intermitências da morte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. Lisboa: Caminho, 2001.

“A HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA”: O APAGAMENTO DO PODER DA IMPERATRIZ E DA PRESIDENTA

Ceres Carneiro²
Silmara Dela Silva³

*... não há “fato” ou “evento” histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achamos causas e consequências. É nisso que consiste para nós a história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso. Isso vale para nossa história pessoal, assim como para a outra, a grande História.
(Paul Henry)*

Considerações iniciais

Neste livro em que homenageamos uma mulher, analista de discurso, fazemos um retorno às pesquisas que vimos desenvolvendo – nós, também mulheres, analistas de discurso – em torno de discursos da/na mídia que dizem da(s) mulher(es) em nossa conjuntura sócio-histórica⁴. À esteira das discussões empreendidas por Garcia, Lunkes e Dela-Silva (2019), em análise de discursos fílmico e jornalístico acerca da mulher em relações de poder, trazemos para reflexão teórico-analítica a história de luta e poder de duas mulheres

¹ Fragmento do samba de enredo da Estação Primeira de Mangueira de 2019.

² Professora adjunta do Departamento de Estudos de Linguagem da UERJ Pós-doutoranda em Estudos da Linguagem, vinculada ao Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS), da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: cerescarneiro@gmail.com.

³ Professora Associada do Departamento de Ciências da Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF). Jovem Cientista do Nosso Estado FAPERJ (2018-2021). E-mail: silmaradela@gmail.com.

⁴ As reflexões aqui propostas decorrem de duas pesquisas em andamento: da pesquisa de pós-doutoramento “Casamento blindado”: sentidos in-esperados nos discursos religiosos de mulheres sobre o casamento, em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF, desde abril de 2019; e da pesquisa “O discurso midiático e seu funcionamento: entre o publicitário e o jornalístico”, em desenvolvimento no Instituto de Letras da UFF, desde outubro de 2018, contemplada no Edital FAPERJ Jovem Cientista do Nosso Estado (2018-2021).

brasileiras: Leopoldina, Imperatriz do Brasil, e Dilma Rousseff, primeira presidenta do país.

Em um artigo publicado pela BBC Brasil (MODELLI, 2017), temos que Leopoldina teria sido a primeira mulher a governar o país, ainda que o tenha feito interinamente e por poucos dias; logo, discorreremos sobre a primeira e a última (por enquanto) mulher que governaram o Brasil, ainda que essa posição de poder ocupada pela Imperatriz seja, por vezes, apagada.⁵ Assim, são duas as nossas propostas neste artigo, a saber: i) discutir o apagamento do nome e dos feitos da Imperatriz, como parte de “um processo de contenção de sentidos e de asfixia do sujeito”, que acabam por impossibilitar a circulação desse sujeito por “diferentes formações discursivas”⁶ (ORLANDI, [1992] 2007, p. 74); ii) discutir a interdição da posição de presidente do Brasil a uma mulher.

Entendemos que tanto o apagamento dos feitos de Leopoldina como a interdição do mandato de Dilma são, conforme nos traz Orlandi ([1992] 2007), mecanismos de silenciamento, que, atuando nas bordas das formações discursivas, substituem um sentido indesejado por outro desejado, tornando, nesse movimento, as histórias de Leopoldina e de Dilma histórias “não contadas” pela História. Afinal, o poder de ambas as mulheres foi, respectivamente, asfixiado e interdito pelo poder de dois homens: D. Pedro I, marido de Leopoldina, e Michel Temer, vice-presidente de Dilma, marcando que só homens são autorizados a ocupar tais lugares.

⁵ Um exemplo desse apagamento do exercício do poder pela Imperatriz Leopoldina está na revista *Isto É*, em edição especial que circulou por ocasião da primeira eleição de Dilma Rousseff. Nessa edição, em reportagem com o propósito de apresentar “uma trajetória de lutas” de outras mulheres brasileiras que, indiretamente, teriam contribuído para a ascensão de Dilma ao poder, sob o título “De Isabel a Dilma” (*ISTO É*, 2010, p. 50), o nome da Imperatriz sequer é mencionado. Isabel, neta de Leopoldina, é trazida pela revista como sendo a primeira mulher a assumir uma posição de destaque no Brasil, ao lutar por uma causa digna de ser lembrada. Essa reportagem foi objeto de análise na pesquisa de iniciação científica “Dos discursos da/na mídia: a mulher (no poder) como acontecimento jornalístico” (FAPERJ 2018-2019), desenvolvida por Fabiana Diniz de Assis Oliveira, sob orientação de Silmara Dela Silva.

⁶ Ao longo do artigo, lidaremos com o conceito de formação discursiva cunhado por Michel Pêcheux ([1975] 2014), entendido como aquilo que “a partir de uma conjuntura dada, determinada pela luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (p. 147).

Após assistirmos à peça teatral *Leopoldina: independência e morte*⁷, soubemos que o texto foi inspirado no livro *D. Leopoldina: cartas de uma imperatriz* (2006). Tal informação, assim como o fato de, em trabalho anterior, termos nos dedicado a analisar sequências discursivas de cartas supostamente escritas por mulheres (CARNEIRO, 2018), nos sentimos motivadas a recorrer a cartas escritas por Leopoldina e por Dilma para constituir o nosso material de análise. Nosso *corpus*, portanto, se constitui de sequências discursivas recortadas da última carta escrita por D. Leopoldina, já no leito de morte, destinada à sua irmã Maria Luísa⁸, e a última carta aberta escrita por Dilma⁹, pouco antes de ser retirada da Presidência do Brasil, destinada ao povo brasileiro.

Ao longo dos séculos, as mulheres têm sido discursivizadas pelos homens (livros sagrados, históricos, literários). A história “não contada” é decorrente de formulações filiadas a uma formação discursiva machista, em que a participação política (entre outras) das mulheres não encontra autorização (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 2014). Leopoldina, em sua breve vida no Brasil¹⁰, estava inserida em uma formação social patriarcal, cujo marido lhe foi escolhido e o matrimônio se deu por uma negociação política, não possibilitando sequer aos noivos se conhecerem antes da sagrada cerimônia do casamento. D. Pedro I era seu tutor e ela, sua tutelada: era uma relação hierarquizada em que o homem dominava e a mulher se submetia (BOURDIEU, 2014), típica de todo sistema patriarcal. A história da Imperatriz foi contada pela história do Imperador, afinal, quem era ela senão a esposa?

Ainda que não possamos definir a atual formação social brasileira como um patriarcado, temos que “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas” (ORLANDI, 2015, p. 31) determinam o que é dito na atualidade; assim sendo, sentidos

⁷ A peça, produzida pela Palimpsesto Produções Artísticas, esteve em cartaz no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB-RJ) no período de 8 de janeiro a 23 de fevereiro de 2020.

⁸ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u64878.shtml>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

⁹ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/confira-integra-do-discurso-de-despedida-de-dilma-19291552>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

¹⁰ Leopoldina chegou ao Brasil em 1817, onde viveu até a sua morte, aos 29 anos, em 1826.

anteriores sobre a posição de inferioridade da mulher seguem fazendo sentido nos dias de hoje, pois os sentidos de todo dizer derivam sempre da convergência entre a memória e a atualidade (PÊCHEUX, [1983] 2008). Diante disso, podemos compreender que, mesmo Dilma Rousseff tendo assumido a Presidência do Brasil quase dois séculos após Leopoldina ter se tornado a Imperatriz, nas formulações feitas sobre a presidenta ressoam sentidos sobre a hierarquia entre homens e mulheres, que impele as mulheres a ocuparem posições subalternas, secundárias às do homem, uma vez que, conforme Orlandi (2015), o interdiscurso, inerente a todo discurso, faz ressoar dizeres anteriores. Dilma não esteve à margem de um marido, pois não era primeira-dama, mas não foi protagonista de sua ascensão ao maior cargo público do Brasil: Dilma sempre foi discursivizada como a coadjuvante de Lula, uma mulher à sombra de um homem público e influente, cujo poder foi a ele tutelado (GARCIA; LUNKES; DELA-SILVA, 2019).

Birman (2011) nos coloca que há duas possibilidades de inscrição da mulher no campo político: a primeira posiciona a figura do feminino como uma simples sombra, um negativo do homem; a segunda caracteriza a mulher como uma figura masculinizada, privilegiando “um estilo francamente viril” (BIRMAN, 2011, p. 22). Leopoldina estaria, *a priori*, inscrita na primeira categoria; e Dilma, na segunda, considerando, inclusive, os distintos períodos históricos (séculos XIX e XXI) em que cada uma delas ocupou a posição de estadista. Ainda assim, Dilma, bem como Leopoldina, sempre teve sua imagem pública atrelada à imagem de um homem: se Leopoldina foi discursivizada como à sombra de D. Pedro I, Dilma o foi como à sombra de Lula.

Iniciamos nosso percurso com algumas reflexões acerca das cartas, em seu funcionamento discursivo, de modo a pensarmos acerca das condições de circulação dos discursos em análise. Posteriormente, passamos às análises do *corpus*, com vistas a mostrar o modo como discursivamente se produz o silenciamento de Leopoldina e Dilma, em suas posições de poder.

O gênero epistolar

Antes de nos debruçarmos sobre as análises dos recortes das cartas escritas por Leopoldina e por Dilma, a fim de melhor compreendermos os processos de silenciamento impostos a ambas, nos deteremos a refletir sobre o gênero epistolar como uma importante materialidade linguística a ser discursivamente analisada. Fazemos, assim, uma parada para refletirmos acerca das condições de produção dos discursos que passaremos a analisar. Isso porque, conforme Pêcheux ([1969] 1997), entendemos que os discursos precisam ser analisados não como textos, mas considerando as condições sócio-históricas de sua constituição e circulação, ou seja, considerando suas condições de produção.

O gênero epistolar, entendido por muitos como a mais antiga forma de expressão escrita, se caracteriza como o “meio expressivo mais apropriado das vivências íntimas e singulares do indivíduo” (SOUZA, 1997, p. 51) a serem partilhadas com outro, pois prevê uma relação indelével entre remetente e destinatário. São, assim, necessários dois interlocutores (ou mais), distantes entre si, para que se estabeleça o jogo discursivo entre os sujeitos envolvidos. Segundo Lima (2010), no entanto, no momento que a carta encontra o seu destinatário, é como se a distância entre os interlocutores ficasse suspensa, trazendo um para perto do outro, em uma espécie de simulacro do face a face.

Apesar de as cartas de Leopoldina e de Dilma terem caráter individualizado e subjetivo, e tratarem de angústias e súplicas, tornam-se distintas no que se refere ao destinatário: Leopoldina escreve à irmã e Dilma, ao povo; a primeira foi concebida para ser privada, a segunda, para ser pública, tendo, pois, seus “processos de subjetivação [...] coletivos” (SOUZA, 1997, p. 51). As expectativas individuais de Dilma, diferentemente de Leopoldina, avançam intencionalmente para a esfera do público, traçando limites outros que os da carta da Imperatriz, inserida na esfera do particular. Retomando a proposição sobre o jogo imaginário que preside o discurso, conforme Pêcheux ([1969] 1997), marcamos que, em se tratando da “Carta aberta” remetida por Dilma ao povo brasileiro e publicada em uma mídia impressa e digital, o jogo discursivo se dá entre Dilma (interlocutora em A) e um sem-número de leitores

(interlocutores em B), se diferenciando da relação entre dois estabelecida na carta escrita por Leopoldina (interlocutora em A), destinada à irmã (interlocutora em B).

A carta é uma correspondência que, por si só, reclama uma intercambialidade, instaurando uma relação de reciprocidade: “a carta é simultaneamente um olhar que se volta para o destinatário e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo ele diz” (FOUCAULT, 1992, p. 150), conforme podemos verificar nesse fragmento da carta de Leopoldina (1826): **Minha mana! Não tornarei a vê-la! Não poderei outra vez repetir que te amava, que te adorava!**. Lejeune (1998, p. 76) complementa: a carta é uma partilha de três faces: “é um objeto (que se troca), um ato (que coloca em cena o ‘eu’, o ‘ele’ e os outros), um texto (que se pode publicar...)” (apud MORAES, 2009, p. 115), conforme podemos verificar no seguinte fragmento da carta de Dilma (2016): **Querida, primeiro, dizer a vocês e dizer, também, a todos os brasileiros e a todas as brasileiras, que [...]**. Assim, temos que a carta envolve a si (sujeito-remetente) e ao outro (sujeito-destinatário) na trama discursiva, se amparando, inevitavelmente, na intercambialidade, na partilha do eu com o tu/vós.

Ao se escrever uma carta, portanto, fica implícito um desejo de resposta, o que não ocorreu com as cartas por nós selecionadas. Leopoldina faleceu horas depois de ter escrito à irmã¹¹, que residia na Europa; a carta de Dilma, por ser aberta, não prevê também uma resposta direta, caracterizando-se, segunda ela própria, como uma declaração (**Eu vou fazer uma declaração**). No entanto, ambas, além de confidências, suplicam ações de seus interlocutores: Leopoldina pede à irmã que cuide de seus filhos e quite suas dívidas (**Peço-te por quanto tens de mais sagrado de lhe prestares todo o auxílio**); Dilma, por sua vez, que os brasileiros impeçam o golpe à democracia (**Aos brasileiros que se opõem ao golpe, independentemente de posições partidárias, faço um chamado: mantenham-se mobilizados, unidos e em paz**). Assim, se não pretendiam ler cartas a elas remetidas como respostas as suas, pretendiam reflexões e ações de seus

¹¹ O estado de saúde da Imperatriz, naquele momento, a impediu de ela mesma escrever a carta, tendo essa sido ditada à Marquesa de Aguiar, responsável pelo manuscrito.

interlocutores (D. Maria Luísa e o povo brasileiro, respectivamente) ao lerem suas cartas.

Por mecanismos outros, visto que os sujeitos-destinatários não responderam aos sujeitos-remetentes, os discursos materializados nas cartas de Leopoldina e de Dilma produzem efeitos de sentidos entre interlocutores a partir das projeções das imagens que os sujeitos-remetentes fazem de si (***o mais importante é que posso olhar para mim mesma e ver a face de alguém que, mesmo marcada pelo tempo, tem forças para defender suas idéias e seus direitos***)¹² e de outros envolvidos na trama discursiva (***a Marquesa de Aguiar, de quem bem conheceis o zelo e o amor verdadeiro que por mim tem***)¹³. Esse jogo de formações imaginárias (PÊCHEUX, [1969] 1997), ou seja, as imagens projetadas de si (interlocutor A) e do outro (interlocutor B), a partir dos lugares por eles ocupados em uma formação social, existente em todo processo discursivo, contribuirá para nossa compreensão acerca do movimento de silenciamento das histórias de Leopoldina e de Dilma e, logo, dos poderes por elas conquistados.

Para além da carta discursivamente analisada neste artigo, as cartas da Imperatriz Leopoldina, em especial, dizem das suas experiências na Corte (cartas à família) e preenchem um “espaço para falar de si nas relações cotidianas [...] é um processo de elaboração e abertura de si como sujeito envolvido” (SOUZA, 1997, ps. 48-49) nas mazelas do matrimônio, da maternidade e da aquisição de novos hábitos impostos. Mas não só, também dizem dos acontecimentos políticos que precederam à Independência do Brasil: ***Aqui reina um verdadeiro caos de idéias e cenas, tudo surgido do logro chamado espírito de liberdade*** (carta escrita ao pai, em 07/03/1822)¹⁴. Ressaltamos que Souza (1997), inspirado nos estudos de Angeline Coreau, nos traz uma afirmação que define as condições em que os discursos de Leopoldina foram produzidos: a carta era a “única modalidade de escritura em que a mulher podia revelar a si sem escapar do domínio do privado” (p. 68).

Segundo Rocha (2017), as cartas funcionam como um “eterno convite (...) para o desvelamento de si, para enfrentamentos que

¹² Fragmento da carta aberta escrita por Dilma Rousseff ao povo, em 2016.

¹³ Fragmento da carta escrita por Leopoldina à irmã, em 1826.

¹⁴ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u64878.shtml>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

povoam nossa existência” (p. 23), porque não só revelam “os bastidores da vida particular” (ROCHA, 2017, p. 30), mas também os da vida pública, conforme verificamos nas cartas de Leopoldina e de Dilma. Logo, os dizeres nelas materializados nos permitem não só: i) vislumbrar “o circuito da formulação, a circulação e a recepção dos sentidos” (SOARES, 2006, p. 12), a partir de suas confidências e súplicas, acerca da conjuntura política do país em 1826 e em 2016; mas: ii) refletir sobre, respectivamente, o apagamento e a interdição do poder dessas duas estadistas (Leopoldina e Dilma).

Do silenciamento do poder: gestos de análise

Há controvérsias sobre a existência de sociedades matriarcais anteriores às estruturas patriarcais sempre contadas pela História. Boff e Muraro (2010), no entanto, defendem que, até 2000 a.C., havia vestígios da sua existência, mas estes foram sobrepujados pelo “patriarcado, base do machismo e da ditadura cultural do masculinismo” (p. 51), deflagrando o apagamento da história de poder da mulheres ou de, pelo menos, da história de uma relação igualitária dos papéis desempenhados por homens e mulheres: o matriarcado teria, assim, sido ideologicamente exterminado (BOFF; MURARO, 2010). Por não termos comprovação científica da existência do matriarcado, consideramos esta estrutura social não-hierarquizada entre homens e mulheres como um pressuposto (ORLANDI, 2008), o que não nos impede de partir desse processo de apagamento do poder da mulher como a matriz de todos os outros processos que pretenderam silenciar o poder exercido por mulheres, extraíndo, nesse movimento, suas histórias da História.

Sob a perspectiva ideológica, trazemos que a relação de dominação/submissão, entranhada na história da humanidade, é sustentada pelas relações de trabalho. A hierarquia de gêneros seria “regida e determinada pelas relações de classe, pelo antagonismo *Capital x Trabalho*, na sociedade moderna” (MAGALHÃES, 2017, p. 7), tornando a opressão da mulher imprescindível à “sustentação da lógica do capital” (IDEM, p. 9). O trabalho doméstico (incluindo a maternagem), destinado, habitualmente às mulheres, é não-remunerado e, portanto, desonera o capitalista. A reprodução de discursos fundados em uma formação ideológica patriarcal enaltece o

lugar das mulheres como sendo o de “organizadoras e mantenedoras de lares ‘felizes’, a fim de que se sintam ‘realizadas’ com a maternidade, exercendo duplas ou triplas jornadas de trabalho” (MAGALHÃES, 2017, p. 2), fortalecendo, assim, o projeto capitalista. A discriminação de classes presente no sistema capitalista reverbera na discriminação entre homens e mulheres, fazendo circular saberes machistas ancorados em um modelo de sociedade patriarcal.

Sob uma perspectiva psicanalítica, trazemos que, ainda que avanços tenham ocorrido a respeito da conquista do espaço público pelas mulheres, o poder dado a elas é sempre relativo, uma espécie de reconfiguração da maternidade, pois, “a especificidade ontológica da mulher seria definida pela condição efetiva de ser mãe, diferenciando-se então da figura do homem” (BIRMAN, 2011, p. 25), fazendo circular saberes sobre a casa como sendo o lugar primordial da mulher, de onde ela é dona, e, por consequência, cristalizando sentidos acerca de sua eterna condição de subalternidade no âmbito do público. A governabilidade da mulher, segundo Birman (2011), se instaura no seio do lar; a casa é o lugar onde a mulher pôde primeiro exercer algum poder (cuidado com a prole e comando dos empregados domésticos). O direito de governar dado às mulheres dentro do espaço privado não se espelha, no entanto, no espaço público: as atividades da rua pertencem ao homem (“exteriorização morfológica masculina”) e não à mulher, naturalmente passiva (“invaginação morfológica feminina”), conforme nos traz Birman (2011, p. 27).

Observamos que tanto sob a perspectiva ideológica como pela psicanalítica, a maternidade está no bojo da oposição mulher x homem, refletindo, assim, o poder sócio-historicamente legitimado a uma e ao outro. Ao se atrelar o poder da mulher ao papel de mãe, se reduz a aptidão de governabilidade da mulher à casa e, conseqüentemente, se silencia o poder que ela ocupou em outros âmbitos.

Em sua reflexão teórica acerca do funcionamento discursivo do silêncio, Orlandi ([1992] 2007) propõe uma distinção entre o silêncio fundante e a política do silêncio. Como afirma Orlandi, “a linguagem é passagem incessante das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras” (ORLANDI, [1992] 2007, p. 70); por isso, podemos falar de um silêncio fundante ou fundador, como sendo aquele que propicia a linguagem, como um princípio da própria significação. Diferentemente desse silêncio que funda a linguagem e os sentidos,

há a política do silêncio, que se define “pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, [1992] 2007, p. 73). A política do silêncio se manifesta por dois modos: o silêncio constitutivo e o silêncio local. O silêncio constitutivo estabelece na linguagem a relação entre aquilo que se diz e o não dito. Pelo silêncio constitutivo, como afirma Orlandi ([1992] 2007, p. 73): “se diz ‘x’ para não (deixar) dizer ‘y’, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não-dito necessariamente excluído.”. Pelo silêncio constitutivo é que se apagam sentidos indesejáveis, que são, no dizer, substituído por outros. No silêncio local, por sua vez, funciona a censura: trata-se de uma interdição ao dizer; de uma política de controle dos sentidos, daquilo que pode ou não ser dito.

Em fragmento de uma carta que Leopoldina enviada ao pai, em 07 de março de 1822, ainda que entendendo poder contribuir para solucionar a crise política em que o Brasil se encontrava meses antes da proclamação da Independência, ela se imputou o silêncio: ***meu esposo declarou que ficará aqui; embora pensemos diferentemente em alguns aspectos, é melhor que me cale e observe silenciosamente.*** No dizer da Imperatriz, marca-se sua posição de subalternidade em relação ao marido, a quem legitimamente pertence o poder: por pensar diferentemente, julgou melhor silenciar para que só a voz dele fosse audível. Leopoldina era a imperatriz do imperador, seu poder, pois, foi sempre interceptado pelo poder do esposo, funcionando como um pano de fundo. Segundo o historiador Rezzutti (*apud* MODELLI, 2017), por exemplo, “em 1822, D. Leopoldina [...] declarou o ‘Fico’ antes de D. Pedro, com uma visão muito mais astuta que o marido”, porém, na história contada pela História, coube a D. Pedro I a romantizada declaração: “se é para o bem de todos e felicidade geral da Nação, estou pronto! Digam ao povo que fico” (SILVA, s.d).

Se por um lado, verificamos que o poder de estadista de Leopoldina foi silenciado em detrimento da voz do marido, o poder de Dilma foi, intermitentemente, interditado por muitas vozes, conforme verificamos nesta sequência discursiva, extraída da carta aberta escrita em 2016: ***meu governo tem sido alvo de intensa e incessante sabotagem. O objetivo evidente vem sendo me impedir de governar, e, assim, forjar o meio ambiente propício ao golpe.*** No fio do discurso de Dilma, observamos o jogo entre ***meu governo*** e ***me***

impedir de governar. Pelo silêncio constitutivo, ao dizer **meu governo tem sido alvo de intensa e incessante sabotagem**, Dilma também poderia dizer que ela mesma estava sendo “alvo de intensa e incessante sabotagem”; mas não o faz.

Para iniciarmos nosso gesto de análise, recortamos uma sequência discursiva da carta de Leopoldina (SD1) enviada à irmã (1826), e outra da carta de Dilma (SD2), destinada ao povo brasileiro (2016), para refletirmos, respectivamente, sobre o apagamento e a interdição de suas histórias, mecanismo esse decorrente do processo de silenciamento (ORLANDI, [1992] 2007) do poder de ambas.

SD1: Há quase quatro anos, minha adorada mana, como a ti tenho escrito, por amor de um monstro sedutor me vejo reduzida ao estado da maior escravidão e totalmente esquecida pelo meu adorado Pedro. Ultimamente, acabou de dar-me a última prova de seu total esquecimento a meu respeito, maltratando-me na presença daquela mesma que é a causa de todas as minhas desgraças.

SD2: Posso ter cometido erros, mas não cometi crimes. Estou sendo julgada injustamente por ter feito tudo o que a lei me autorizava a fazer. Os atos que pratiquei foram atos legais, corretos, atos necessários, atos de governo. Atos idênticos foram executados pelos presidentes que me antecederam. Não era crime na época deles, e também não é crime agora.

A carta pessoal de Leopoldina tem um caráter confidencial (SOUZA, 1997), pois pretende, além de pedir para que a irmã dê afeto aos filhos órfãos e providencie a quitação de suas dívidas, relatar suas dores pelo desrespeitoso tratamento dispensado a ela pelo marido. O dizer de Leopoldina (interlocutora em A), materializado na carta, confidencia o “esquecimento” do marido de si (**ultimamente, acabou de dar-me a última prova de seu total esquecimento a meu respeito**), o que entendemos como embrião do esquecimento do poder da Imperatriz pela coletividade. Se, na vida privada, D. Pedro I silenciou a Imperatriz, sobrepondo a amante (Domitila, a Marquesa de Santos) a ela, na vida pública, dizeres sobre os feitos de D. Pedro I sobrepuaram-se aos feitos de Leopoldina enquanto estadista. O apagamento da esposa e o apagamento da estadista se convergem na regularização de sentidos acerca da mulher submissa ao homem e por ele humilhada (**maltratando-me na presença daquela mesma que é a causa de todas as minhas desgraças**).

O patriarcado, segundo Engels (1997), foi “a grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo: (...) a mulher viu-se

degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de reprodução” (p. 61), o que se ratifica pela relação marital a três (Leopoldina-Pedro-Domitila) imposta pelo Imperador. Leopoldina, mesmo sendo a Imperatriz do Brasil, não escapou à mácula das mulheres naquele período: ser uma produtora de herdeiros¹⁵ e se sujeitar à presença da amante do marido na Corte. O apagamento de Leopoldina como uma importante estadista sucede ao apagamento dela como esposa pelo marido (**por amor de um monstro sedutor me vejo reduzida ao estado da maior escravidão e totalmente esquecida pelo meu adorado Pedro**): se o marido a reduziu à escravidão, a História a reduziu à esposa do Imperador D. Pedro I. Segundo Cassotti (2019), entretanto, a desilusão da Imperatriz com o marido não se deu apenas pela presença de Domitila em seu casamento, mas também pela sua ingratidão política, pois jamais disse sobre o seu decisivo papel no processo de Proclamação da Independência.

Na SD2, Dilma (interlocutora em A), em sua carta aberta, traz como fio condutor da trama discursiva a explicação ao povo (interlocutores em B) sobre a injustiça da qual foi vítima e a súplica por uma reação. Disse do lugar de estadista e tratou, em sua carta, de questões relacionadas, portanto, ao cargo de presidenta da República (**os atos que pratiquei foram atos legais, corretos, atos necessários, atos de governo**). O advérbio de negação “não” marca “uma polêmica entre pontos de vistas antagônicos” (FEDATTO, 2015, p. 96): de si, que se projeta como inocente, e dos outros, que a projetam como criminosa, deflagrando “o repúdio, a refutação, a recusa” às acusações que lhes são impostas (**não cometi crimes**), fazendo o “não” funcionar como “um marcador de tensão” (FEDATTO, 2015, p. 96) entre ela e seus adversários políticos. Os discursos de seus antagonistas, ressaltamos, nos chegam atravessados pelo da interlocutora em A, por meio da “heterogeneidade mostrada” (AUTHIER-REVUZ, 1998), uma vez que ao dizer, Dilma insere as palavras dos outros em seu discurso, caracterizando uma alteridade enunciativa. A interlocutora em A, ao dizer que **atos idênticos foram executados pelos presidentes que [...] antecederam** a ela, denuncia não só que a lei não é igual para todos, mas que o rigor da lei recai diferentemente sobre homens e

¹⁵ D. Leopoldina, durante os nove anos de casamento com D. Pedro I, teve sete filhos.

mulheres, recuperando em seu dizer “sentidos legitimados historicamente” (MARIANI, 2004, p. 57) sobre a distinção entre o julgamento de homens e mulheres: por décadas, mulheres foram “perseguidas, caçadas e queimadas vivas pela Inquisição Católica que as definiram como bruxas, pactuadas com o sobrenatural” (CARNEIRO, 2018, p. 77); por décadas, “o marido traído que matasse a adúltera não sofria nenhuma punição, [...] a adúltera podia ser morta pelo marido” ou confinada em um Convento (DEL PRIORE, 2014, p. 35).

Uma relação de força envolve, assim, os sujeitos presentes nesta trama discursiva. A hierarquia entre Dilma (julgada) e seus adversários (julgadores) é definida “por determinações institucionais e históricas. Já é dado, pois, que alguns, por diferentes razões históricas podem (e devem) exercer o poder, no jogo das relações sociais” (LAGAZZI, 1988, p. 96), enquanto a outros – no caso, às mulheres – esse exercício do poder é cerceado, uma vez que, em nossa formação social, o poder é historicamente exercido pelos homens. Em seu dizer, Dilma nos traz que o seu poder está prestes a ser interdito pelo jurídico, um entre outros Aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1974), mantendo velhas práticas e regularizando sentidos já cristalizados acerca do lugar da mulher (privado) e do lugar do homem (público). Dilma foi **julgada injustamente por ter feito tudo o que a lei lhe autorizava a fazer**. Os atos entendidos como crime, naquele momento, **foram executados pelos presidentes que lhe antecederam**, sem, por isso, terem sofrido qualquer punição, retomando “determinações institucionais e históricas” (anteriormente citadas) que fazem a lei recair, diferentemente, sobre homens e mulheres.

Considerações finais

Birman (2011), ao citar Braudel, nos traz que os avanços da mulher, no que tange a sua ascensão ao poder, para além do lar, sobrepõem os recuos. Fato: não temos como negar que cada vez mais mulheres adquirem a governabilidade no espaço público. Contudo, temos que os mecanismos de silenciamento (ORLANDI, [1992] 2007) do poder das mulheres continuam funcionando. Se o poder de Leopoldina foi apagado pelo marido e, por conseguinte,

pelos que discursivizaram sobre ela, o poder de Dilma foi interdito por Michel Temer (então vice-presidente) e pelos congressistas que votaram a favor do golpe que a retirou da presidência do país, no ano de 2016. Apesar de todas as conquistas feministas realizadas até os dias atuais, a ascensão da mulher ao poder continua sendo questionada (GARCIA; LUNKES; DELA-SILVA, 2019).

Nas tramas discursivas aqui apresentadas, ainda que distanciadas em um intervalo temporal de 190 anos (1826 e 2016), vimos funcionar uma memória discursiva sobre a subalternidade da mulher em relação ao homem. Os dizeres de Leopoldina, acerca de seu esquecimento pelo marido, e os de Dilma, a respeito do julgamento injusto ao qual foi submetida, permitem-nos depreender a regularidade de sentidos a respeito da relação de forças entre homens e mulheres, cujo desfecho foi a imputação do silenciamento a ambas. Afinal, o funcionamento da memória e os processos de silenciamento constituem sentidos às mulheres que chegam ao poder, atrelando o poder da mulher ao de um homem: Leopoldina foi discursivizada à sombra de D. Pedro I; Dilma, à sombra de Lula. Ainda que o cargo de presidenta não tenha sido conquistado pelo casamento, tal qual o de imperatriz, os discursos sobre a mulher no poder estariam comumente atrelados aos feitos de um homem (GARCIA; LUNKES; DELA-SILVA, 2019), neste caso específico, aos feitos de Lula. Depreendemos, assim, que manter o poder da mulher (no espaço público) à sombra do poder de um homem é uma regularidade discursiva em dizeres sobre a mulher no poder.

Por diferentes mecanismos, as histórias de Leopoldina e de Dilma foram silenciadas. Se “toda linguagem é política” porque seu “sentido sempre tem uma direção” (ORLANDI, 2008, p. 57), em não se dizer sobre Leopoldina e em não se permitir que Dilma continue dizendo, temos caracterizada uma política de silenciamento (ORLANDI, [1992] 2007), pois a ambas foi imposto o silêncio: à primeira, pelo apagamento de sua história; e à segunda, por sua interdição.

Contudo, se o silêncio apaga e interdita, ele também é uma forma de resistência, uma vez que, conforme Orlandi ([1992] 2007, p. 131): “o silenciado tem uma materialidade histórica presente nos mecanismos de funcionamento dos discursos e em seus processos de significação”. Como trouxemos na epígrafe deste artigo, os fatos e eventos históricos, como nos diz Henry ([1984] 2010), demandam que

para eles estabelecamos relações de causas e consequências, gestos de interpretação, sentidos que, em outras condições sócio-históricas, poderiam ser outros. Olhar para o silenciado na história das mulheres pode nos possibilitar escrever uma outra História.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- BIRMAN, Joel. As mulheres desejam o poder? **Psicol. clín.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 15-32, 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010356652011000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em: 24 abr. 2020.
- BOFF, Leonardo; MURARO, Rose Marie. **Feminino e Masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças**. Rio de Janeiro/RJ: Record, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 2014.
- CARNEIRO, Ceres Ferreira. “A culpa (não) é da outra”? O discurso sobre triângulos amorosos no “consultório sentimental” da revista *Claudia*. 2018. 240 p. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.
- CASSOTTI, Marsílio. Leopoldina de Habsburgo: a fineza e a firmeza política da Imperatriz. **Aventuras na História**. 02 out. 2019. Disponível em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/leopoldina-de-habsburgo-fineza-e-firmeza-politica-da-imperatriz.phtml>>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- D. LEOPOLDINA. **Cartas de uma imperatriz**. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.
- DEL PRIORE, Mary. **Histórias e conversas de mulher**. São Paulo/SP: Planeta, 2014.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro/RJ: Civilização brasileira, 1997.
- FEDATTO, Carolina Padilha. Um rio sem margens? O negativo e o nada na linguagem. **Anais do III Seminário Interno de Pesquisas do Laboratório Arquivos do Sujeito**, UFF, Niterói, 3, p. 27-35, 2015. Disponível em: <<http://www.las.uff.br/periodicos/index.php/seminariointerno/article/download/56/48>>. Acesso em: 7 maio 2020.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **Ética sexualidade e política**. Rio de Janeiro/RJ: Forense universitária, 1992.
- GARCIA, Dantielli Aassumpção; LUNKES, Fernanda Luzia.; DELA-SILVA, Silmara. O sujeito mulher no poder e(m) processos de silenciamento. In:

GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmans; SOBRINHO, Helson Flávio da Silva. (Orgs.). **Silêncio, memória, resistência**: a política e o político no discurso. Campinas: Pontes Editores, 2019, v. 1, p. 241-260.

HENRY, Paul. [1984]. A história não existe? In: ORLANDI, Eni Punicelli. (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 23-47.

ISTO É: Edição Histórica. A mulher no poder. Dilma Rousseff. São Paulo: Ed. Três, especial n. 1, nov. 2010.

LAGAZZI, Suzy Maria. **O desafio de dizer não**. Campinas/SP: Pontes, 1988.

LIMA, Kleverson Teodoro **Cartas, História e Linguagem**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

MAGALHÃES, Belmira. Lógica capitalista e patriarcado. In: COSTA, Gilmásia. M.; PIMENTEL, Edilene; ALCÂNTARA, Norma; SOUZA, Relvan. (Orgs.). **Crise Contemporânea, Desafios do Conhecimento e Lutas Sociais**. Maceió: Edufal, 2017.

MARIANI, Bethania. Discursos de colunas de consultório e subjetividade. **Connin inf.**, 7, n. 1, p. 47-62, jan./jun. 2004.

MODELLI, Laís. Quem foi a primeira mulher a governar o Brasil. BBC Brasil. 10 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42186974>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

MORAES, Marcos Antônio. de. Edição da correspondência reunida de Mário de Andrade: histórico e alguns pressupostos. **UNESP – FCLAs – CEDAP**, v. 4, n. 2, p. 115-128, jun. 2009.

ORLANDI, Eni Puccicelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas/SP: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. [1992] **As Formas do Silêncio**. 6 ed. Campinas/SP: editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista, discurso do confronto**: velho e novo mundo. Campinas/SP: Editora: Unicamp, 2008.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. [1975] A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET, Françoise.; HAK, Tony. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 159-250.

PÊCHEUX, Michel. [1983]. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, Michel. [1969] Análise Automática do Discurso. In: GADET, Françoise.; HAK, Tony. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-161.

ROCHA, Vanessa Massoni da. **Por um protocolo de leitura do epistolar**. Niteroi/RJ: Eduff, 2017.

SILVA, Misleine Neri de Souza. Dia do fico. **Infoescola**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/dia-do-fico/>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari. Cartas: a teatralização do eu? **Revista Trama**, Cascavel, v. 2, n.3, p. 11-26, 2006.

SOUZA, Pedro de. **Confidências da Carne**: O Público e o Privado na Enunciação da Sexualidade. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1997.

Corpus

CONFIRA a íntegra do discurso de despedida de Dilma. **O Globo**. 12 mai. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/confira-integra-do-discurso-de-despedida-de-dilma-19291552>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

LEIA três cartas da Imperatriz Leopoldina. **Folha de S. Paulo**. 8 out. 2006. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u64878.shtml>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

DIREITO E(M) DISCURSO: EM TORNO DA MEMÓRIA JURÍDICA SOBRE A MULHER

Débora Massmann¹
Patricia Brasil Massmann²

Apontamentos iniciais

Para compreender o processo de significação e de (in)visibilidade em torno da “mulher” no âmbito do Direito brasileiro, é importante percorrer uma parte da história do país. Isso acontece porque o ordenamento jurídico³, tal como conhecemos hoje, resulta de um processo de constituição herdado de Portugal. Os primeiros registros do Direito, vigente no Brasil colônia, remetem ao direito positivo lusitano que, de acordo com Velasco (1994), foi compilado, no Reino de Portugal, sob a forma de “Ordenações”: no total, houve três Ordenações distintas, a saber, as Ordenações Afonsina⁴ de 1447,

¹ Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Pós-Doutora em Semântica pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora da Graduação em Letras da UFAL – Campus Sertão. Contato: massmann.debora@gmail.com

² Doutora e Mestre em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Advogada. Professora da Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito de Franca (SP). Contato: pcmassmann@gmail.com.

³ Segundo Bobbio (1995, p. 19), “a realidade, as normas jurídicas nunca existem isoladamente, mas sempre em um contexto de normas com relações particulares entre si (e estas relações serão em grande parte objeto de nossa análise). Esse contexto de normas costuma ser chamado de “ordenamento”. E será bom observarmos, desde já, que a palavra “direito”, entre seus vários sentidos, tem também o de “ordenamento jurídico”, por exemplo, nas expressões “Direito romano”, “Direito canônico”, “Direito italiano” [“Direito brasileiro”], etc.”. Compreendemos assim que o conceito de ordenamento jurídico compreende o contexto de produção normativa que engloba não apenas as regras jurídicas por si, mas também as técnicas de produção e de integração das normas jurídicas de diferentes áreas do Direito.

⁴ Era composta por cinco livros que versavam sobre Direito Administrativo (Livro I), Direito Constitucional (Livro II), Processo Civil (Livro III), Direito Civil (Livro IV), e Direito e processo Criminal (Livro V).

ordenada por Afonso IV; as Ordenações Manuelinas⁵, de 1521, elaboradas por D. Manuel; e as Ordenações Filipinas⁶, propostas em 1583, sob a égide de Filipe I, e que só entraram em vigor a partir de 1603, no reinado de Filipe II. Durante séculos, as ordenações constituíram a legislação que orientava juridicamente o Reino (Portugal) e suas colônias (dentre elas, o Brasil).

No conjunto das Ordenações, é interessante observar que a estrutura organizacional (divisão em forma de Livros, subtítulos e parágrafos) é muito semelhante nos três documentos. As referências à mulher podem ser observadas em todas as Ordenações, especialmente nos Livros de número V, cujos títulos tratam de questões relativas à sexualidade e a sua regulação. Chama a atenção o fato de que, nos títulos que tratam da descrição das penas referentes aos “delitos” sexuais, o homem é descrito como agente da infração, como responsável pelo crime, enquanto a mulher é representada como passiva, vítima da ação. A única exceção se dá nos casos de adultério, conduta que, à época, configurava crime.

A partir do exposto, compreendemos que o ordenamento jurídico brasileiro é mais um legado da colonização portuguesa. Discursivamente, as Ordenações funcionam como discursos fundadores para a história do Direito brasileiro e para a constituição de uma memória jurídica em torno da mulher na nossa legislação. Esses discursos se inscrevem como elementos fundamentais na construção de um imaginário jurídico sobre a mulher que vai legitimando seus sentidos, à medida que vai sendo (re)produzido no discurso jurídico e na sociedade.

Considerando a historicidade que é constitutiva do ordenamento jurídico brasileiro, neste estudo, a partir da perspectiva das ciências da linguagem, mais especificamente, da análise de discurso, tal como proposta por Pêcheux (1969) e Orlandi (2002), analisamos três dispositivos da legislação brasileira: o Código Civil de 1916, o Código Penal de 1940 e a Constituição Brasileira de 1988. A partir deste *corpus*, buscamos compreender o modo como a mulher tem sido significada no discurso jurídico e quais são os efeitos dessa significação sobre e para ela na sociedade e, especialmente, nas relações jurídicas.

⁵ Manteve a sistematização das Ordenações Afonsinas.

⁶ Seu modo de organização é semelhante às Ordenações anteriores com cinco livros, subdivididos em títulos e parágrafos.

Filiadas à abordagem que compreende que Direito é linguagem e é, também, interpretação (FERRAZ JÚNIOR, 2013), dedicamo-nos ao estudo da rede de memória que se entrelaça em torno da mulher no ordenamento jurídico. Para isso, entendemos que linguagem e sociedade se constituem mutuamente (ORLANDI, 2012) e que o Direito, como forma de linguagem, funciona como um instrumento coercitivo, regulador, na/da sociedade. O interesse em pensar a relação que se produz entre Linguagem e Direito traz consigo uma memória que remete à Hermenêutica Jurídica⁷, disciplina que, fechada em si mesma, propõe o Direito como um sistema imune a qualquer falha ou equívoco. No âmbito da Hermenêutica Jurídica, a interpretação é compreendida como técnica que se sustenta na transparência da linguagem: o sentido que está ali deve ser aplicado às situações jurídicas em estudo. De nossa parte, reconhecemos a incompletude da Hermenêutica Jurídica que se apresenta centrada na norma, na técnica, na determinação e no controle (ou na ilusão do controle) do sentido das palavras.

Como analistas de discurso, defendemos que, para pensar a relação entre Linguagem e Direito, é necessário trazer para o centro dos debates do Direito noções como aquelas de opacidade da linguagem, de relações de força⁸ e de relações de poder que circulam em nossa sociedade e afetam os sentidos sobre a mulher no discurso jurídico e fora dele. Assim, diferentemente do que propõe a Hermenêutica Jurídica, para nós, a linguagem não é transparente.

⁷ A Hermenêutica jurídica é uma teoria de interpretação tradicional nos cursos de graduação em Direito que se inscreve no âmbito da Teoria da Geral do Direito e se dedica ao estudo e ao desenvolvimento dos métodos e princípios que regulam a atividade de interpretação. Seu objetivo é contribuir para a organização de bases teóricas racionais e seguras aplicadas à interpretação do conjunto de normas que compõem o ordenamento jurídico.

⁸ Sobre as relações de força, Orlandi (2002, p. 39) assinala que “segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se ele falasse do lugar de aluno. (...) Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno”. Se estendermos essa reflexão para o âmbito do Direito, temos que o juiz (ou o advogado, ou ainda o promotor), por exemplo, fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada em relação aos seus interlocutores. A fala do juiz, por exemplo, tem mais “poder”, mais força do que a fala do réu.

Dizer isso significa considerar que “não há uma relação termo-a-termo entre linguagem/pensamento/mundo como se a relação entre as palavras e as coisas fosse uma relação natural e não linguístico-histórica” (ORLANDI, 2004, p. 64).

Nessa perspectiva, conseqüentemente, a interpretação resulta de um processo discursivo que se produz a partir da triangulação língua-sujeito-história. Assim, ao tomarmos o discurso jurídico como um objeto de investigação, neste estudo, deslocamos nosso olhar para o funcionamento da linguagem jurídica na relação com a sociedade, isto é, observamos o modo como o Estado, a partir de suas instituições (o judiciário, por exemplo) e seus discursos (o ordenamento jurídico), regula esses gestos de interpretação do/no discurso jurídico. Consideramos assim que o ordenamento jurídico coloca em funcionamento formas de controle e regulação dos sujeitos, dos sentidos e das relações (jurídicas, sociais, políticas etc.) que aí se fundam, pois, como destacam Santos, Massmann e Brasil (2017, p. 101), cabe ao ordenamento jurídico

apresentar de forma hierárquica o conjunto de normas (leis, jurisprudências, portarias, normativas, decretos, etc.) que, dentro do sistema jurídico brasileiro, estabelece os modos de interpretação e de aplicação de regras e princípios (dizendo sobre o que se interpreta, como se interpreta, quem interpreta e em que condições, onde se aplica, quem aplica, etc.). (SANTOS, MASSMANN e BRASIL, 2017, p. 101).

Para nós, o ordenamento jurídico pode ser compreendido como discurso, ou melhor, como “efeito de sentido entre interlocutores” (PÊCHEUX, 1969, p. 98) que, sustentado em relações de poder e relações de força, se inscreve na história e produz uma memória jurídica em torno dos sujeitos e dos sentidos, especialmente, sobre a mulher. Assim, nesta reflexão, buscamos compreender como a mulher foi significada em três momentos distintos do ordenamento jurídico brasileiro.

Direito e(m) discurso: que memória sobre a mulher?

Conforme anunciado anteriormente, o *corpus* desta pesquisa é composto por três textos, publicados em diferentes momentos do século XX, a saber, o Código Civil de 1916, o Código Penal de 1940 e a Constituição Brasileira de 1988. A partir desses materiais, foram

selecionados três recortes (ORLANDI, 1984) cujas análises apresentamos na sequência:

Recorte A: CÓDIGO CIVIL⁹ (1916)

Art. 6. **São incapazes**¹⁰, relativamente a certos atos (art. 147, n. 1), ou à maneira de os exercer:

II. **As mulheres casadas**, enquanto subsistir a sociedade conjugal.

Art. 36. **Os incapazes têm por domicílio** o dos seus representantes.

Parágrafo único. **A mulher casada tem por domicílio o do marido**, salvo se estiver desquitada (art. 315), ou lhe competir a administração do casal (art. 251).

Recorte B: CÓDIGO PENAL¹¹ (1940)

Posse Sexual Mediante Fraude

Art. 215. Ter conjunção carnal com **mulher honesta**¹², mediante fraude.

Pena – reclusão, de um a três anos.

Parágrafo Único. Se o crime é cometido contra **mulher virgem**, menor de dezoito anos e maior de quatorze anos.

Pena – reclusão, de dois a seis anos

Recorte C: CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA¹³ (1988)

Art. 5º. **Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza**¹⁴, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I – **homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações**, nos termos desta Constituição.

A seleção do *corpus* e a escolha do(s) recorte(s) já apontam para gestos de análise fundamentais: de um lado, o *corpus*, descrito como um conjunto de documentos, de formulações, já é o resultado (o produto) de um processo de análise e de interpretação do discurso na sua relação com as condições de produção, ou melhor, na “relação com a materialidade da língua, com a história, com o real” (GUILLAUMOU e MALDIDIER, 2014, p. 177); e, de outro lado, o recorte, definido como a unidade de análise discursiva, que também é resultado de um olhar analítico do pesquisador, “varia segundo os tipos de discurso, segundo a configuração das condições de

⁹ Revogado em 2002.

¹⁰ Grifos nossos.

¹¹ Ainda em vigor, alterado em 2009.

¹² Grifos nossos.

¹³ Em vigor.

¹⁴ Grifos nossos.

produção e, mesmo, segundo o objetivo e o alcance da análise” (ORLANDI, 1984, p. 14). Ou seja, os recortes (tal como o *corpus*) já materializam gestos de análise e de interpretação em função da sua relação com a língua, com a história, com os sujeitos e com os sentidos sobre mulher no discurso do Direito brasileiro.

Com a constituição do *corpus* e a seleção dos recortes, a relação entre Linguagem e Direito ganhou espessura discursiva. Isso porque deslocamos o processo de leitura, de compreensão e de interpretação do texto jurídico: a forma de trabalho com a linguagem que se propõe aqui coloca em relação aquilo que é próprio da língua (o que *é/está* estável e o que *é/está* sujeito a falhas e ao equívoco) com sua exterioridade, com a história, com a sociedade e com as condições de produção que sustentam todas as práticas languageiras. Nessa perspectiva, a linguagem, compreendida como o elo que conecta o sujeito com a sociedade (e com o Estado), apresenta-se como uma prática simbólica que, inscrita na história, produz significação; já o Direito, por sua vez, como forma de linguagem, reflete os valores da sociedade, em determinada época, inscrevendo-se também na história e relacionando-se com as condições de sua produção; aqui, há de acrescentar ainda que o Direito, seja como legislação, seja como prática jurídica, representa interesses específicos da sociedade que o produz, pois, de acordo com Carvalho e Bertolin (2010, p. 185), “a legislação que se pressupõe apta a tornar concreto o ideal de justiça é, de fato, construída por alguns ‘porta-vozes’ do(s) grupo(s) dominantes da sociedade que, inadvertidamente (ou não), perpetuam o *status quo*”. Ou seja, considerando que o lugar de quem fala o sujeito lhe é constitutivo, nos recortes selecionados para esta reflexão, a posição-sujeito autor é aquela do Estado que põe em funcionamento relações de força e de poder que, pelo discurso jurídico, orientam, regulamentam e regulam (controlam) os modos de organização da sociedade.

Nosso gesto de leitura, diante do discurso jurídico, inscreve-se na perspectiva de uma “escuta social” (PÊCHEUX, [1966] 2014) no que se refere às discursividades em torno da mulher no ordenamento jurídico. Trata-se, pois, de uma escuta que busca problematizar os sentidos (re)produzidos pelos espaços logicamente estabilizados, como é o caso do ordenamento jurídico, por exemplo.

À medida que questionamos e problematizamos os sentidos para a mulher no discurso jurídico, inscrevemo-nos na mesma posição de Pêcheux (1969): segundo o autor, o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, pois, é determinado e afetado pelas posições ideológicas que estão em funcionamento no processo sócio-histórico de produção da linguagem. Ou seja, o sentido também tem história, uma vez que é produzido a partir de certas posições que são sustentadas por aquele que fala, a partir do lugar de onde fala. Considerando o exposto, compreendemos que os sentidos produzidos sobre a mulher, nos recortes analisados, inscrevem-se em determinadas posições que, por sua vez, projetam formações discursivas¹⁵ e formações ideológicas relacionadas ao lugar ocupado por quem produz tais discursos. Assim, todo o discurso que se produz em torno de mulher se filia a uma rede de memória que, inscrita na história, é atualizada (re)produzindo sentidos, deslocando estereótipos e dando a conhecer outras possibilidades de significação.

No primeiro recorte, retirado do Código Civil de 1916, vigente até 2002, podemos observar o modo como a mulher foi significada na norma jurídica produzida no início do século XX. Cabe destacar que o Código Civil foi publicado em 1916, entretanto sua elaboração data de 1899, ou seja, final no século XIX (Dias, 2016)¹⁶. Analisando as condições de produção do Código Civil, não se pode desconsiderar as questões ideológicas dessa época, marcada por uma sociedade conservadora e patriarcal. Que sentidos sobre a mulher poderiam ser produzidos se a sociedade valorizava o homem e sua superioridade (aparente) em todas as relações sejam pessoais (familiares), sociais, políticas e jurídicas, entre outras?

O discurso que se materializa na textualidade do Código Civil de 1916 reproduz a ideologia vigente e põe em funcionamento as relações de força: não podemos esquecer quem é o autor (ou quem são os autores desta norma jurídica), quem são as autoridades desta sociedade de transição do século XIX para o século XX. Há, neste período, uma hegemonia masculina que, conforme a análise aqui

¹⁵ De acordo com Orlandi (2006, p. 17), “chamamos então de formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina o que pode e deve ser dito.

¹⁶ DIAS, M. B. A Mulher no Novo Código Civil. Disponível em: www.mariaberenice.com.br/uploads/18_-_a_mulher_no_codigo_civil. Acesso em 15 jun. 2020.

empreendida, ainda produz efeitos de sentido na sociedade contemporânea. Em seu artigo 6º, do Código Civil de 1916, o sentido de mulher vem determinado pelo adjetivo “casada” que, perante a lei, é considerada “incapaz”:

Recorte A¹⁷

Art. 6. **São incapazes**, relativamente a certos atos (art. 147, n. 1), ou à maneira de os exercer:

II. As **mulheres casadas**, enquanto subsistir a sociedade conjugal.

Art. 36. Os **incapazes** têm por domicílio o dos seus representantes.

Parágrafo único. A **mulher casada tem por domicílio o do marido**, salvo se estiver desquitada (art. 315), ou lhe competir a administração do casal (art. 251).

De acordo com a lei, a “mulher casada” é parte integrante do conjunto de sujeitos designados como “incapazes” e que, nessa condição, está sob a responsabilidade e proteção de um representante legal, o qual, no caso em análise, é o marido. Ou seja, a mulher casada não é reconhecida como um sujeito de direitos, mas como objeto de direitos subordinada ao marido que figura como seu representante legal.

A partir deste gesto analítico, podemos avançar na historicização da rede de memória que vem sendo construída para a mulher no discurso jurídico e, a partir dela, compreender o funcionamento da memória discursiva cujos efeitos podem ser observados também na sociedade. A memória discursiva (ou interdiscurso) constitui, pois, “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2002, p. 33). As palavras de Orlandi nos conduzem a pensar que há um já-dito que permeia todo o processo de produção da linguagem e se coloca como componente fundamental para a compreensão do funcionamento discursivo, sua relação com os sujeitos e com a ideologia. À medida que observamos como a significação se produz, conseguimos relacionar, a partir do recorte em análise, os dizeres sobre a mulher a toda uma rede de filiação de sentidos que remete a uma memória, que vamos chamar de memória jurídica. No caso da memória jurídica, as formulações pré-existentes partem do próprio Estado, titular do discurso jurídico, e de seus intérpretes oficiais. Em sua historicidade, essa memória jurídica sobre a mulher permite

¹⁷ Código Civil de 1916 (revogado em 2002).

identificar sítios de significância que se filiam ao discurso fundador do ordenamento jurídico que, inscrito em posições políticas e ideológicas, reproduz um imaginário sobre a mulher.

Retirado do Código Penal de 1940, o segundo recorte aponta para o bem jurídico tutelado pela lei penal: a dignidade sexual da mulher. Entretanto, a proteção expressa no texto da lei não acolhe a todas as mulheres, mas, apenas, aquelas designadas como “mulheres honestas”. O crime se tornaria ainda mais grave se praticado contra mulher virgem, ou menor de 18 e maior de 14 anos. À medida que se elege a honestidade como critério para a aplicação da lei, a proteção do Estado é excludente. Observamos aí, no processo de produção de sentidos, que a expressão “mulher honesta” põe em funcionamento a memória jurídica, as formações ideológicas e os pré-construídos sobre a imagem da mulher que circula no ordenamento jurídico e na sociedade: a lei é seletiva e deve proteger a “mulher honesta” e “mulher virgem”, como se verifica no recorte apresentado aqui abaixo.

Recorte B¹⁸:

Posse Sexual Mediante Fraude

Art. 215. Ter conjunção carnal com **mulher honesta**, mediante fraude.

Pena – reclusão, de um a três anos.

Parágrafo Único. Se o crime é cometido contra **mulher virgem**, menor de dezoito anos e maior de quatorze anos.

Pena – reclusão, de dois a seis anos

Segundo Barbosa (2016)¹⁹, o termo “mulher honesta” foi empregado no âmbito do Direito como repetição pouco alterada de dispositivo das Ordenações Afonsinas, das Ordenações Manuelinas e das Ordenações Filipinas. A previsão foi reiterada com poucas mudanças no Código Criminal do Império de 1830, no Código Penal de 1890 e permaneceu no Decreto-Lei nº 2.848/1940, o atual Código Penal Brasileiro. A tutela estatal sobre a “mulher honesta” persistiu no sistema jurídico brasileiro até o ano de 2009, quando o Decreto-Lei nº 2.848/1940 foi alterado pela Lei nº 12.015. Assim, por 21 anos coexistiram, em nosso sistema jurídico, o sentido de igualdade entre homens e mulheres, conforme descrito no Art. 5º da Constituição Federal de 1988, e o sentido de “mulher honesta” do Código Penal de

¹⁸ Código Penal de 1940 (ainda em vigor, alterado em 2009).

¹⁹ Disponível em <https://canalcienciascriminais.com.br/mulher-honesta-origem-da-expressao/>. Acesso em 15 abr. 2020.

1940, que informava as decisões dos tribunais penais brasileiros referentes à tutela de crimes sexuais. Na prática, o termo “mulher honesta”, embora retirado do Código Penal em 2009, ainda aparece em discursos da área do Direito e da sociedade em geral, sobretudo, naqueles que tratam de violência contra a mulher.

Essas considerações remetem a uma pesquisa do instituto DataFolha (2016) sobre a violência contra a mulher, em especial, quando avalia a assertiva: “mulheres que se dão respeito não são estupradas”. Dentre os participantes da pesquisa, 42% dos homens e 32% das mulheres entrevistadas concordaram com essa afirmação. Os dados apontam para o fato de que, mesmo no século XXI, ainda há persistência deste discurso que responsabiliza a mulher pelos crimes sexuais de que é vítima. Este é apenas um exemplo, dentre tantos outros possíveis, do funcionamento dessa rede de memória que, a partir do discurso jurídico, vai estabilizando sentido sobre a mulher e, assim, promovendo “a ideia de controle do comportamento e do corpo das mulheres faz com que a violência sexual possa ser tolerada” (DATAFOLHA, 2016).

A análise do terceiro recorte aponta, também, para o funcionamento da memória e de formações ideológicas que ganham visibilidade no discurso jurídico seja pelo dito, seja pelo não-dito. O artigo 5º da Constituição Federal de 1988 destaca que

Recorte C²⁰

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

Considerando que a “lei materializa o ideal de justiça de determinada sociedade” (BERTOLIN e CARVALHO, 2010, p. 194), a partir da concepção constitucional, todo o corpo normativo e todas as relações sociais do Estado Brasileiro deveriam se desenvolver no sentido de garantir a igualdade entre homens e mulheres, ultrapassando os limites estabelecidos em função do gênero. Ao negar vigência a qualquer medida discriminatória, reconhecendo a igualdade como princípio fundamental e base do Estado, a previsão

²⁰ Constituição Federal de 1988.

constitucional, materializada no Art. 5º, significou, em tese, uma ruptura com o sistema institucionalizado de dominação masculina e um, suposto, deslocamento dessa memória jurídica sobre a mulher. A igualdade jurídica (formal) representou, ainda, o rompimento do paradigma público versus privado que sempre limitou a atuação do Estado sobre as relações familiares na esfera privada, pois, juridicamente, elas figuravam intocáveis e, nelas, os homens reinavam absolutos (BERTOLIN *et al*, 2013). Neste aspecto, ainda que promulgada quase duas décadas mais tarde, merece destaque a Lei Nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, conhecida como “Lei Maria da Pena”, que criminalizou a violência doméstica e passou para o Estado a iniciativa da investigação e do processamento dos crimes, permitindo, inclusive, a denúncia da situação de violência por terceiros.

A partir da análise do recorte “C”, compreendemos que o artigo 5º reescreve e ressignifica o que já havia sido dito no artigo 7º da “Declaração Universal dos Direitos Humanos” que passou a ser adotada pela Organização das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. O referido artigo estabelece que: “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação”²¹. Passados 40 anos da publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Brasil, enfim, pronunciou-se juridicamente em relação à igualdade de todos os indivíduos perante a lei.

Nos termos da Constituição de 1988, especifica-se ainda que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações²²”. Dessa forma, sustentado no Princípio da Igualdade, o artigo 5º da Constituição Federal, ao contrário do que foi observado nos outros recortes, estabelece, na materialidade linguística da lei, a equidade entre homem e mulher. No entanto, observando o funcionamento dos sentidos, somos levados a compreender que, ao especificar que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”, o texto constitucional põe em funcionamento um saber discursivo que remete a um já-dito, isto é, àquele de que, juridicamente e

²¹ In <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em 20 mai. 2020.

²² Grifo nosso.

historicamente, homens e mulheres não têm ou não tinham os mesmos direitos e as mesmas obrigações. Em outras palavras, eles não são/eram compreendidos, nem mesmo tratados em patamar de igualdade pelo ordenamento jurídico brasileiro. Desse modo, pelo não-dito, o recorte “C” funciona na mesma direção de sentido dos recortes “A” e “B” e, como efeito, parece ressignificar, mais uma vez, a rede de memória sobre a mulher colocando em funcionamento a contradição, o político na linguagem.

Sobre a noção de memória jurídica

Neste ponto, cabe esclarecer que o Direito, seja como forma de linguagem que ‘regula’ o funcionamento da sociedade, seja como sistema de organização coercitiva da sociedade, também deve ser compreendido como uma prática memorial. O Direito produz memória, uma memória oficial, uma memória do Estado que funciona no duplo, entre o dizível e o silenciamento. Esse duplo contraditório permite a compreensão, ou melhor, o desfazimento da ideia de certeza ou evidência que permeia os conceitos jurídicos e, por vezes, alçam as respostas normativas ao patamar de soluções mágicas aos problemas sociais. Nesse sentido, a noção de memória jurídica que aqui buscamos construir, parte da explicação de Pêcheux, para quem:

A certeza que aparece, em todo caso, no fim desse debate é que uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização (PÊCHEUX, 2007, p. 56).

Para o autor, existe um jogo de força entre a memória e o acontecimento em que, ao mesmo tempo, busca-se manter a regularização pré-existente, os sentidos estabilizados e busca-se, também, perturbar a rede de sentidos pré-estabelecidos, instalando a contradição, o político na linguagem. Ocorre, no entanto, que a memória jurídica se produz a partir da chancela do Estado sobre o consenso e se funda no universo das coisas-a-saber (PÊCHEUX, 2008, p. 34). No caso do ordenamento jurídico, por exemplo, podemos pensar que essa memória se ancora no discurso fundador do Direito brasileiro de que tratamos nos apontamentos iniciais desta reflexão.

Assim, a memória jurídica se apresenta como uma memória institucionalizada, registrada, que coloca em funcionamento tecnologias de gestão e de administração social dos indivíduos historicamente constituídos. É, sustentando neste funcionamento da memória jurídica, que o aplicador do Direito tenta ‘lidar’ com o real buscando soluções para pautas (sentidos) em disputa. São essas mesmas pautas que podem produzir deslocamentos de sentidos, à medida que essa memória se depara com o real.

No funcionamento da memória jurídica, entram em cena sentidos sobre a mulher que estão estabilizados em nossa sociedade e sentidos outros, que tentam romper com o que está estável, produzindo assim a contradição. Orlandi (2002) destaca que a significação que está estabilizada pode sempre ser rompida, deslocada ou (re)significada em função das condições de produção que podem estabelecer uma tensão no discurso e assim produzir rupturas e equívocos de significação ou, em outras palavras, colocar em funcionamento outros sentidos para a mulher.

Para exemplificar o modo como estamos compreendendo o funcionamento dessa memória jurídica, trazemos aqui o caso da Lei nº 11.340²³, de 7 de agosto de 2006. Ao estudarmos a legislação brasileira, especialmente, no que se refere aos direitos das mulheres, compreendemos que, nos últimos anos, esse tem sido considerado assunto de Estado. De fato, a partir da Lei nº 11.340/06, assiste-se a um rearranjo jurídico de mulher que, por um deslizamento na instância de ação jurídica, passou de objeto a sujeito de direitos. Assim, perante a legislação e ao Estado, a mulher, pelo processo de individualização do sujeito, teve seu status jurídico



Figura 1: Rede de significação I



Figura 2: Rede de significação II

²³ Conhecida como “Lei Maria da Penha”.

(re)significado e seus direitos de cidadã reconhecidos, sobretudo, no que diz respeito ao direito à proteção. Nesse gesto político e jurídico, a mulher, que antes ocupava uma posição periférica no que concerne à legislação e à memória jurídica, diante do acontecimento discursivo Lei nº 11.340/06, ganhou visibilidade: ela se tornou um sujeito de direitos e como tal, passou a ser inscrita – em sentido amplo – no conjunto daqueles a quem a “lei atribui direitos e obrigações, aquele cujo comportamento se pretende regular” (CANTISANO, 2010, p. 132).

É justamente no entremeio do sentido estabilizado e do sujeito a equívoco (sentidos em conflito) que pode se dar a tensão do/no discurso e o efeito da polissemia. Trata-se, pois do trabalho de interpretação. Ou ainda, como destaca Orlandi (2014, p. 2),

trabalho da memória em perpétuo confronto consigo mesma. E é neste confronto da memória com a memória – [dos sentidos em conflitos/sujeito a interpretação e dos sentidos estabilizados] - que se aloja o vai e vem da interpretação, dos gestos de leitura e da força do imaginário (ORLANDI, 2014, p. 2).

Tem-se assim que sentidos em litígio apontam para o funcionamento do político na linguagem. Nessa perspectiva, analisando recortes (A), (B) e (C), podemos, didaticamente, imaginar a representação do funcionamento da significação que ali está presente sob a forma de ‘nuvem’ de palavras ou rede de significação.

Nesta representação, estariam registrados os diversos sentidos que, em tese, compõem a memória discursiva que se produz em torno da significação de mulher nos fragmentos (A) e (B), apresentados anteriormente. Teríamos, assim, de um lado (confira a Figura 1), a memória jurídica sobre mulher protegida pelo direito, isto é, todos os sentidos que podem ser construídos para aquela mulher que, de acordo com o ordenamento jurídico, está inserida no modelo estabilizado e considerado como o “padrão” para uma sociedade machista, como é o caso da brasileira. Trata-se da mulher “certa”, da mulher direita, da mulher honesta.

Nossas análises têm mostrado que o discurso sobre a mulher, de um lado, se filia a uma rede de memória que funciona na direção de estabilizar sua significação na sociedade; mas, por outro lado, dadas as condições de produção, pode também promover rupturas nesse processo de significação histórico, à medida que coloca em funcionamento (aciona) outros sentidos (muitas vezes, não-ditos,

mas cujo efeito se faz presente no gesto de leitura) que remetem às mulheres que, aparentemente, não estão sob a tutela do Estado. Dito de outra forma, o Direito, ao firmar a proteção da mulher em um sentido específico e desejado (a mulher casada, a mulher honesta, a mulher virgem) determina, ao mesmo tempo, a discriminação e, conseqüentemente, a exclusão daquelas que não se ‘inscrevem’ em tal perfil. Produz, assim, um deslizamento que conduz à ruptura de sentidos, ou melhor, ao funcionamento político da linguagem que se manifesta, justamente, no embate, no litígio, na divisão de sentidos. Essa ruptura é alcançada a partir do jogo que se estabelece entre a memória estabilizada e cristalizada pelas e nas instituições (o judiciário) e a memória constituída pelo esquecimento, aquela que rompe com os sentidos engessados e torna possível o diferente, o outro. Seguindo a mesma representação em forma de ‘nuvem’ de palavras ou de rede de significação (confira aqui ao lado), conseguimos visualizar os sentidos que se enlaçam em torno daquele imaginário sobre a mulher não atendida pela tutela jurídica.

Tomando-se o recorte C, como parte do texto constitucional de 1988, considera-se a Constituição promulgada como um acontecimento discursivo (MASSMANN, 2019), isto é, que não funda o discurso jurídico sobre a mulher no Brasil, mas que produz rupturas com a discursividade que circulava até então. Essas rupturas, no entanto, não eliminam/apagam a memória jurídica construída sobre a mulher, pois a memória é constitutiva dos sujeitos, das instituições e dos discursos. Nesse sentido, considerando que o Direito consiste na prestação da tutela (proteção) do Estado para resguardar o bem da vida, um dos efeitos de sentidos produzidos a partir desta análise leva a compreender que a vida da mulher, que não se enquadra no pré-construído de honesta, virgem e/ou casada/incapaz, está excluída da proteção do Estado e, logo, ela não pode reivindicar o direito à igualdade previsto na Constituição.

Percebe-se, então, que a noção de proteção do Estado, pelo exercício do poder punitivo no Direito brasileiro, está diretamente atrelada ao caráter relacional dos papéis sociais. Esses papéis, atribuídos ao gênero, são construídos a partir das diferenças biológicas e sexuais entre homens e mulheres, enquanto representações do masculino e do feminino, respectivamente. Com efeito, trata-se da institucionalização da diferença como fator de

desigualdade (MIGUEL, 2014, p. 81). Desta forma, pensar os sentidos sobre a mulher no ordenamento jurídico produz um jogo de significação promovido pela desestabilização dos sentidos e dos sujeitos. Isso acontece porque, afetado pela história, pela ideologia e pelas condições de produção, o discurso está em constante movimento, ele flui, se (re)significa, se entrelaça de modo que os sentidos produzidos nessa movência “sempre podem ser outros” (ORLANDI, 2002, p. 37).

Apontamentos finais

Conforme o percurso teórico-analítico desenvolvido aqui, compreendeu-se que, antes de 1988, a institucionalização da ideologia de gênero nas práticas jurídicas e sociais era um fato: o ordenamento jurídico normatizava a desigualdade entre homens e mulheres, de um lado, regulamentando a supremacia e a (aparente) superioridade masculina e, de outro lado, reforçando a vulnerabilidade, a inferioridade e a subordinação da mulher. Como destaca Dias (2015), até 1988, mesmo com a publicação de leis e estatutos em que a mulher estava, em tese, implicada, como é o caso, por exemplo, da Lei n.º 4.121 de 1962, conhecida como Estatuto da Mulher Casada, a legislação brasileira não apresentou avanços significativos no que concerne à significação da mulher no Direito. A memória jurídica estabilizava sentidos que, (re)produzidos na sociedade, colocavam em circulação um imaginário sobre a mulher que remetia às relações de poder e relações de força: em que, como vimos, ela era descrita como sendo incapaz.

Com o advento da Constituição Federal, a lei em sua materialidade linguística produziu como efeito de sentido a ‘impressão’ de mudanças importantes no ordenamento jurídico, entretanto, pelo funcionamento da memória jurídica, pudemos observar que, mesmo em condições de produção distintas, um resto de significação que se manteve e se mantém até hoje: a memória jurídica sobre a mulher persiste e resiste não só no ordenamento jurídico, mas também na sociedade. O direito, pela coerção manifestada na e pela linguagem, transforma-se em operador da memória jurídico-social que trabalha incansavelmente o processo de significação a partir da repetição.

Referências

- BARBOSA, R. “**Mulher Honesta**”, **conheça a origem da expressão**. 15 set. 2016. Canal Ciências Criminais. Disponível em <https://canalcienciascriminais.com.br/mulher-honesta-origem-da-expressao/>. Acesso em 15 abr. 2020.
- BERTOLIN, P. T.; CARVALHO, S. Igualdade Jurídica: verdade ou sofisma?. In: BERTOLIN, P. T.; ANDREUCCI, A. C. P. T. (Org.). **Mulher, sociedade e direitos humanos**. São Paulo: Rideel, 2010. p. 181-206.
- BOBBIO, N. **Teoria do ordenamento jurídico**. 6.ed. Trad. Maria Celeste C. J. Santos. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.
- BRASIL. Câmara dos Deputados Federal. **Decreto-Lei nº 2.848**, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 abr. 2017.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.015**, de 7 de Agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm. Acesso em: 20 abr. 2017.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 3.071**, de 1º de janeiro de 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm, Acesso em: 30 abr. 2017.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.406**, de 10 de janeiro de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm. Acesso em: 30 abr 2017.
- BRASIL. Constituição (2006). **Lei nº 11.340**, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. **Lei Maria da Penha**. Brasília, DF, 07 ago. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 17 mar. 2015.
- CANTISANO, P. J. Quem é o sujeito de direito? A construção científica de um conceito jurídico. In: **Direito, Estado e Sociedade**, n.37, jul/dez, 2010. p. 132. Acesso em: 22 ago 2016.
- DIAS, M. B. **A Mulher no Código Civil**. Disponível em: <www.mariaberenice.com.br/uploads/18_-_a_mulher_no_codigo_civil>. Acesso em 15 mai. 2020.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Tradução Raquel Ramalhete. 18ed. Petrópolis: Vozes. 1998.
- GUILLAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise de discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. P. (org.) **Gestos de Leitura. Da história no discurso**. 4. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.
- MASSMANN, P. C. B. **A constituição como discurso**. 2019. 280 f. Tese (Doutorado em Direito Político e Econômico) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019. Disponível em <<http://tede.mackenzie.br/jspui/>

bitstream/tede/4201/5/Patricia%20Cristina%20Brasil%20Massmann.pdf>.
Acesso em 10 jul. 2020.

MIGUEL, L. F.. A Identidade e a Diferença. In: MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. **Feminismo e Política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos**. Disponível em < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html> >. Acesso em 20 mai. 2020.

ORLANDI, E. P. “Segmentar ou recortar”. In **Linguística: questões e controvérsias**, publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, Série Estudos – 10, 1984, pp. 9-26.

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

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**. In: LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E. P. **Discurso e Textualidade**. Coleção Introdução às Ciências da Linguagem. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, E. P. Educação em direitos humanos: um discurso. In: ROSA, M. G. S. et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

ORLANDI, E. P. (org.) **Gestos de Leitura. Da história no discurso**. 4. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. **L'analyse automatique du discours**. Paris: Dunod, 1969.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org.) **Gestos de Leitura. Da história no discurso**. 4. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

SANTOS, A. M. P.; MASSMANN, D. R. H.; BRASIL, P. C. Entre a lacuna jurídica e o silenciamento: a família homoafetiva para o Direito brasileiro. In **Revista Discurso, sociedade, linguagem (DisSol)**. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem. Universidade do vale do Sapucaí. Pouso Alegre, ano IV, nº 6, jul-dez/2017.

VELASCO, I. M. P. Ordenações do Reino de Portugal. In **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, n. 89, 11-67, 1994. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67236>. Acesso em 05 jul. 2020.

FEMINISTAS PRÓ-BOLSONARO? DE QUE POSIÇÃO-SUJEITO ESTÃO FALANDO?

Odalisca Cavalcanti de Moraes¹
Francisco Santana de Oliveira²
Victor Hugo D’Albuquerque Lima³

Introdução

A sociedade patriarcal encontra-se constituída por relações assimétricas baseadas na propriedade – apropriação – e na exploração do corpo/sexualidade da mulher por boa parte dos homens de nossa sociedade, cujas consequências são o machismo, a discriminação, a opressão, a subordinação, a privação da liberdade feminina, a negação de seus direitos e da igualdade, enquanto cidadã e ser humano (CESTARI, 2017).

Dessa forma, a sociedade patriarcal se organizou estabelecendo privilégios e direitos para os homens, negando-os para as mulheres, o que fez com que os homens tivessem, ao longo da história, maior acesso aos espaços de decisão e de poder na sociedade e, por consequência, na família e no mercado de trabalho. Por outro lado as mulheres, por serem consideradas tradicionalmente subordinadas aos homens, apresentam dificuldades em ocupar cargos de chefia e de terem suas opiniões respeitadas e valorizadas no contexto familiar, sem equiparação salarial a dos homens, mesmo quando desempenham a mesma função ou ocupam o mesmo cargo (MENDES, VAZ & CARVALHO, 2015).

¹Doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Rua do Príncipe, 526, Boa Vista, Recife (PE). E-mail: odaliscamoraes@gmail.com.

²Doutorando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Rua do Príncipe, 526, Boa Vista, Recife (PE). E-mail: francisco.oliveira@unifavip.edu.br.

³Doutorando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Rua do Príncipe, 526, Boa Vista, Recife (PE). E-mail: victorhdi@hotmail.com.

Um dos crimes que vem sendo recorrente em nossa sociedade é o “Feminicídio”, ou seja, as mulheres estão sendo mortas simplesmente por encontrarem-se na condição de serem mulheres. Como resposta ao pressionamento da sociedade foi criada a *Lei nº 13.104/2015*, que alterou o Código Penal brasileiro, qualificando como “crime” qualquer ato que for praticado contra a mulher, por razões da condição de sexo feminino, seja decorrente de violência doméstica e familiar, menosprezo ou discriminação à condição da mulher.

Diante desse quadro histórico de discriminação e desigualdade social com o qual as mulheres são expostas o Movimento Feminista constitui-se como uma das formas de mobilização e luta das mulheres pela igualdade de direitos entre os sexos e de combate à opressão, à submissão e à exploração feminina.

Com o advento do golpe parlamentar de 2016, quando a então Presidenta Dilma Rousseff foi deposta da Presidência da República, o então Vice-Presidente do Brasil, Michel Temer assume o cargo de Presidente da República do Brasil. Passados mais de dois anos, vários foram os candidatos de Direita concorrendo à eleição para Presidência da República na referida eleição. Entre eles tivemos, a partir de um dos seus representantes, a candidatura do então deputado federal Jair Bolsonaro.

Defensor do golpe militar de 1964 – não considerado, neste âmbito, golpe, mas “ato revolucionário” (sic) -, o presidenciável Jair Bolsonaro defende as práticas coercitivas e autoritárias utilizadas pelo Regime Militar para, supostamente, combater/reprimir os movimentos sociais e a todo aquele que se opuser à ordem que supostamente precisa ser mantida em âmbito nacional.

O enunciado “Feministas Pró-Bolsonaro” emergiu em um momento político de eleições muito concorrido e conturbado, principalmente devido à ausência do ex-presidente Lula devido ao fato deste último estar preso.

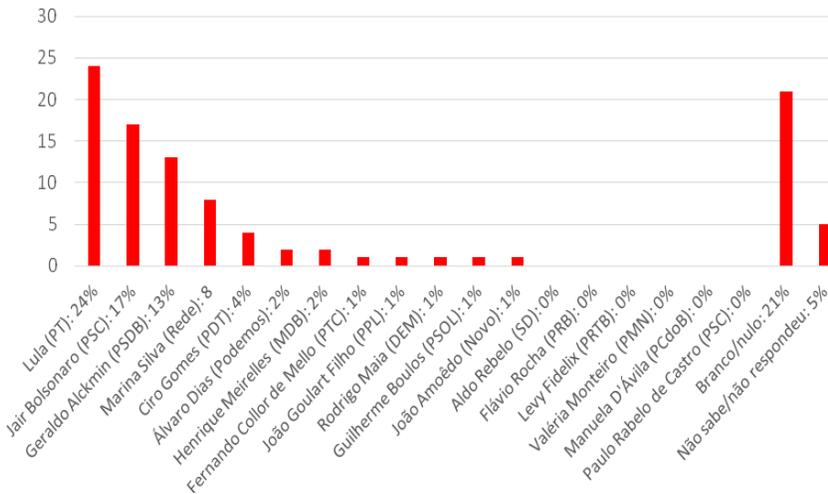
Para Orlandi e Lagazzi-Rodrigues (2015, p. 14), nas condições de produção estão presentes “[...] os sujeitos e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo”. Nesse sentido, em uma situação de eleição,

em relação à situação imediata pode ser mencionado que as circunstâncias de enunciação compreendem o contexto da eleição com candidatos à Presidência da República e os eleitores; assim, a situação no sentido amplo compreende o contexto sócio-histórico-ideológico já que no Brasil de 04 em 04 anos ocorre eleição para Presidente da República, com candidatos e eleitores possuidores de discursos político-ideológicos próprios e o candidato político que ganhar a eleição terá o poder de governar um país conforme suas convicções político-ideológicas. Dessa forma, a condução da Presidência da República do Brasil pelos 04 anos subsequentes ao resultado oficial do pleito será feita por aquele que ganhou a eleição, com base nos votos de eleitores que se identificaram com as propostas político-ideológicas e partidárias desse candidato, no caso em questão, de Jair Bolsonaro. Talvez por isso o enunciado “Feministas Pró-Bolsonaro” tenha causado tanta indignação e estranheza aos internautas, pois a possível aliança entre as feministas e o então candidato à Presidência da República Jair Bolsonaro, em 2018, parece ser algo inviável devido às diferenças político-ideológicas com as quais sempre se posicionaram.

Em pesquisa do IBOPE, realizada entre 21 a 24 de junho de 2018, com 2.000 entrevistados, em 128 municípios⁴, apareciam mais de 15 candidatos concorrendo às eleições e, entre os representantes da direita, estava o então deputado Jair Bolsonaro, ocupando o segundo lugar. No âmbito dos vários cenários apresentados, o até então deputado Jair Bolsonaro só não aparecia em 1º lugar, quando o ex-presidente Lula aparecia na disputa presidencial nas simulações de intenções de voto da época. Em todos os outros cenários o então ex - Capitão da Reserva, sempre estava em 1º lugar. Vejamos os diversos cenários:

⁴ Registro no TSE: BR-02265/2018. A pesquisa foi encomendada pela BAND. O IBOPE ouviu 1008 eleitores entre 23 e 23 e 26 de junho. A margem de erro máxima estimada é de três pontos percentuais, para mais ou para menos. O nível de confiança é de 95%, o que quer dizer que, se levarmos em conta a margem de erro de três pontos, a probabilidade de o resultado retratar a realidade é de 95%. Disponível em: <<<http://www.tse.jus.br/eleicoes/pesquisa-eleitorais/consulta-as-pesquisas-registradas>>>; Acesso em 02 jul. 2018.

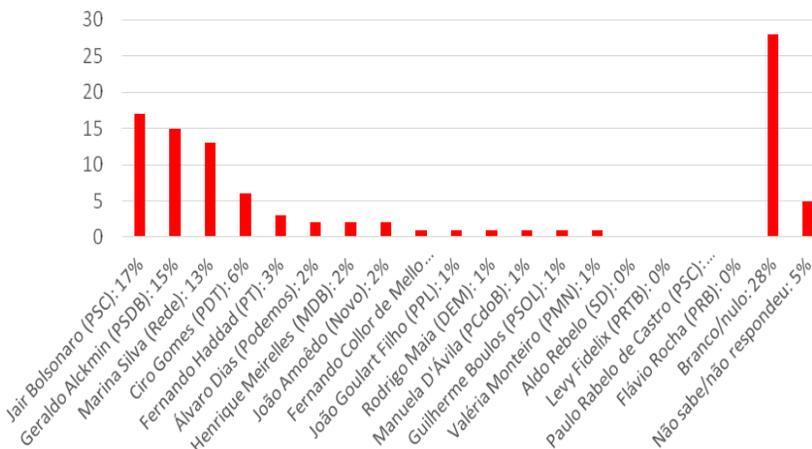
Figura 01: Cenário 01



Fonte: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/pesquisa-eleitorais/consulta-as-pesquisas-registradas>

Em um segundo cenário, sem o ex Presidente Lula, mas com a inclusão de Fernando Haddad (PT), Bolsonaro continuava com os 17%, mas passava a ocupar o 1º lugar nas intenções de voto para a Presidência da República.

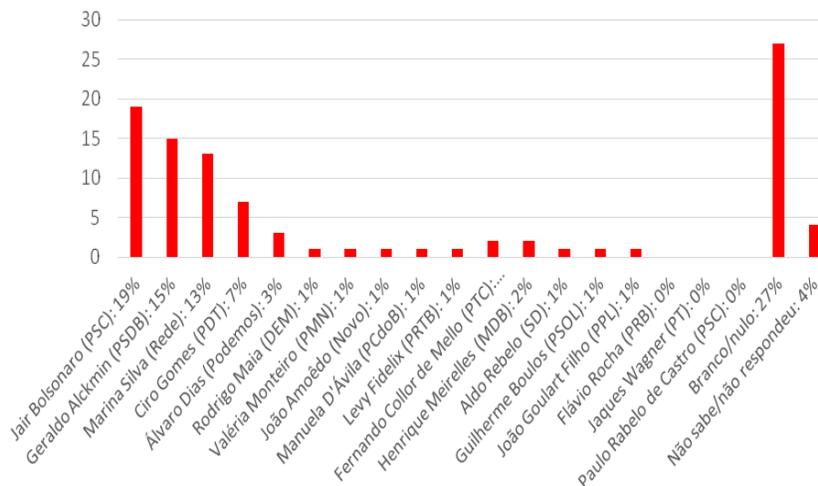
Figura 02: Cenário 02



Fonte: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/pesquisa-eleitorais/consulta-as-pesquisas-registradas>

Em um terceiro cenário, sem o ex Presidente Lula e tendo como representante do Partido dos Trabalhadores (PT), o ex-governador da Bahia e petista Jacques Wagner, Bolsonaro permanecia em 1º lugar nas intenções de voto.

Figura 03: Cenário 03



Fonte: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/pesquisa-eleitorais/consulta-as-pesquisas-registradas>

Em novembro de 2016, com a aproximação das eleições, surge um elemento novo nas redes sociais, causando estranheza, discussões e questionamentos em relação a que posicionamentos uma feminista deveria defender e aliar-se. O elemento ao qual nos referimos são as chamadas “Feministas Pró-Bolsonaro” que defendem práticas coercitivas e autoritárias como, por exemplo, a pena de morte para estupradores e o uso das forças armadas para obtenção da segurança nacional.

O espanto e os questionamentos, expressos nas mídias digitais por parte de muitos internautas, encontra-se no fato de os discursos das feministas pró-Bolsonaro serem perpassados por verdadeiras incoerências ideológicas em relação ao caráter ontológico do feminismo, que tradicionalmente defende os Direitos Humanos, o combate à discriminação salarial entre mulheres e homens, o combate à violência de gênero, entre os quais estão os crimes de

femicídio, violência doméstica contra a mulher, violência psicológica, entre outras questões.

Nesse sentido, torna-se interessante analisar os comentários dos internautas sobre as chamadas “Feministas pró-Bolsonaro”, buscando identificar diversos posicionamentos e seus possíveis efeitos de sentido. O grande número de visualizações, acessos e mensagens que tiveram os sites, grupos e reportagens sobre as chamadas “Feministas Pró-Bolsonaro” demonstram a relevância do presente artigo.

Revisão de Literatura

A investigação teórica de base feminista exige, por parte daqueles que desejam discutir sobre o feminismo, uma reflexão cuja base teórica tenha como referência a realidade social, pois, apesar de vivenciarmos o século XXI, as relações sociais ainda são atravessadas por posturas machistas, demonstrando, assim, a necessidade de posicionamentos políticos e ideológicos, frente à necessidade de constituição de uma sociedade mais justa e igualitária em relação aos direitos das mulheres.

Para efeito desse trabalho alguns conceitos teóricos da AD serão mobilizados como forma de esclarecer o objeto da presente pesquisa. Nesse sentido, respaldados em Orlandi, considera-se por **Sujeito:**

[...] o sujeito se define pela sua relação com um sistema significante investido de sentidos, sua corporeidade, sua espessura material, sua historicidade. É o sujeito significante, sujeito histórico (material). Esse sujeito que se define como ‘posição’ é um sujeito que se produz entre diferentes discursos, numa relação regrada com a memória do dizer (o interdiscurso), definindo-se em função de uma formação discursiva em relação com as demais (ORLANDI, 1996, p. 49).

Discursivamente o sujeito é uma posição em movimentos históricos: os lugares de onde se fala constituem o que se diz, mas isso não é transparente ao sujeito. Dessa forma, para a AD, o que se busca é compreender os gestos de interpretação de como alguns significantes tomam corpo na história, assemelha-se a sentidos e se tornam signos para uma dada posição-sujeito de onde o sujeito coloca.

Para a AD todo discurso está carregado de efeito de sentidos justamente por ter como base a relação existente entre as condições

materiais de base (língua) e o processo (discurso). Nesse sentido, o funcionamento discursivo não se caracteriza unicamente enquanto um acontecimento linguístico, tendo em vista que as condições de produção constituem e caracterizam o discurso. As condições de produção, por sua vez, constituem formações imaginárias nas quais as relações de forças são expressas a partir dos lugares sociais em que os interlocutores ocupam a posição que os interlocutores ocupam em relação ao discurso, os sentidos que se apresentam através da relação existente entre um discurso e outros e a antecipação, baseada na maneira como os locutores representam as representações por parte do seu interlocutor e vice-versa (Cf. ORLANDI, 2011).

Dessa forma, por vezes, o sujeito poderá ter a impressão de que o que foi dito por ele foi compreendido pelos interlocutores e/ou ouvintes em um sentido único, esquecendo-se que todo enunciado, a depender das suas condições de produção, poderá adquirir diversas formas de interpretação, podendo adquirir diferentes efeitos de sentidos aos ouvintes e/ou interlocutores do discurso.

Nesse sentido, partindo da concepção da AD, a partir da qual todo discurso é possuidor de um sujeito e que todo sujeito está imbuído de uma concepção ideológica é necessário mencionar que o efeito dessa ideologia no discurso marcará uma posição sujeito. A ocultação ou dissimulação da ideologia que embasa um discurso só é possível de ocorrer no imaginário do sujeito, pois, em sua relação com a linguagem/mundo, eventualmente, o lapso ou o esquecimento aparecerá de maneira a evidenciar a ideologia que repousa sobre as condições de produção do discurso.

Durante o processo discursivo as formações imaginárias se manifestam através do processo de antecipação na medida em que o emissor projeta uma representação imaginária do receptor. A partir dessa projeção são estabelecidas as estratégias discursivas. Outro elemento a ser mencionado nas formações imaginárias é o lugar de onde o sujeito fala, ou seja, é a partir dele que se determinam as relações de força no discurso. Nesse sentido, as formações imaginárias representam, no funcionamento discursivo, as imagens resultantes de projeções.

As Formações Ideológicas (FI) caracterizam-se pelo elemento ideológico característico de uma dada formação social em um dado

contexto histórico. Nesse sentido, as formações ideológicas adquirem sua existência material nas formações discursivas e são definidas como “um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” e nem “universais”, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relação às outras” (HAROCHE, HENRY & PÊCHEUX, 1971, p. 102), ou seja, o indivíduo, ao ser interpelado pela ideologia, se constitui como sujeito, passando a identificar-se com a formação discursiva que o representa ideologicamente.

Evidencia-se assim que o conceito de Formação Discursiva (FD) que torna-se central para o desenvolvimento teórico da AD, na medida em que:

[a]s formações discursivas são caracterizadas por marcas estilísticas e tipologias que se constituem na relação da linguagem com as condições de produção. De outro lado, podemos dizer que o que define a formação discursiva é a sua relação com a formação ideológica. Assim, podemos perceber como se faz a relação das marcas formais com o ideológico. Podemos fazer o percurso nos dois sentidos: o que vai do ideológico para as marcas formais ou destas para aquele. Isso só é possível, entretanto, mantendo-se o conceito de *Formação Discursiva* com o mediador (ORLANDI, 2011, p. 132, grifo nosso).

Neste sentido, no domínio do discurso a noção de formação discursiva de Pêcheux está entrelaçada com a noção de ideologia e de sujeito. Segundo Pêcheux (1988) os enunciados discursivos expressam sempre uma ideologia, sendo esta o elemento regulador do que pode ser dito, como é dito e o que deve ser dito pelo sujeito, ou seja, o sujeito do discurso, ao tomar posição, identifica o que pode e o que não pode ser dito no âmbito da FD.

Assim, o sujeito relaciona-se com a FD na medida em que “[...] os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos de seu discurso pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1988, p. 161, grifo do autor). Dessa forma, o indivíduo interpelado pela ideologia se constitui como sujeito, identificando-se com os dizeres da formação discursiva que representa, na linguagem, um recorte da formação ideológica.

É na relação entre o sistema da língua e a FD que, a partir de uma determinada FI e a partir de uma posição sujeito em uma dada conjuntura, determinada pela luta de classes, que se realizam as

práticas discursivas, os processos discursivos diferenciados por meio dos quais os sujeitos produzem e reconhecem os sentidos na história. Nesse sentido, “todo discurso tem sujeito e todo sujeito tem ideologia”, tomando por ideologia “o efeito da relação do sujeito com a língua e história para que se signifique” (ORLANDI, 2011, p. 48).

Em suma, para a AD, o sujeito é uma posição em constante movimento histórico e, por conta disso, o que se busca é compreender os gestos de interpretação. A posição sujeito de feminista e de Presidente da República poderá tornar-se repleta de significados e sentidos histórico-político-ideológicos. Nesse sentido, o processo de (res) significação da posição sujeito ocorre constantemente, influenciando, assim, no imaginário das pessoas e, por conseguinte, por aquilo que elas defendem.

Metodologia

A Internet sempre foi um espaço onde as pessoas expressam suas opiniões e revelam sua posição diante de fatos e acontecimentos da realidade. O conjunto de meios digitais de comunicação disponíveis hoje em dia nas redes sociais (portais, blogs, facebook, sites, dentre outros) permitem que as pessoas debatam sobre diversos assuntos e conheçam diferentes tomadas de posição.

Foi com base nessa nova forma de discutir e confrontar diferentes posições ideológicas, que o presente artigo foi construído.

Coleta dos dados

A análise foi baseada num *corpus* constituído por comentários de internautas, com diversas opiniões sobre a possibilidade da vinculação dos ideais feministas aos do deputado federal Jair Bolsonaro, quando da divulgação em rede social de “Feministas Pró-Bolsonaro”. Foram analisados comentários dos sites da UOL, *Paraibaradioblog*, *Jornal Opção*, *Revista Fórum*.

De posse dos resultados foi realizada a análise tendo como linha teórica a AD, uma vez que ela é teoria e procedimento metodológico.

Descrição da Amostra

Foram analisadas as falas de 07 internautas distribuídos da seguinte forma: 06 mulheres e 01 homem, sendo 01 internauta do site *Paraibaradioblog*, 01 do *Jornal Opção*, 03 da *UOLpost*, 01 da *Revista Fórum* e 01 da *Folha UOL*.

Resultados

Relacionar o discurso feminista com o deputado Jair Bolsonaro (PSC/RJ⁵) parece ser uma condição um tanto inusitada, tendo em vista os diferentes posicionamentos ideológicos e políticos que, tradicionalmente, cada um desses lados defendem. Talvez por isso as redes sociais tenham entrado em efervescência quando em novembro de 2017 internautas passaram a discutir essa estranha relação. Ao se cogitar a possibilidade dessa possível “aliança”, muitos curiosos/as passaram a discutir e questionar se era possível “ser feminista e apoiar Bolsonaro”.

Entre os motivos pelos quais as chamadas feministas pró-Bolsonaro apoiavam, defendiam e talvez continuem defendendo o Jair Bolsonaro estão alguns posicionamentos do mesmo baseados na lei de Talião⁶, ou seja, “olho por olho, dente por dente” e Projetos de Lei que tornam mais severas as penalidades para os autores de violência contra a mulher, através de uma punição mais dura para estupradores como, por exemplo, a castração química, a pena de morte para os casos de homicídios contra a mulher, uma atuação mais enérgica e, por consequência, mais violenta, por parte da segurança pública para com aqueles que cometerem os referidos crimes.

Postagens em páginas da internet que debatem a polêmica gerada pela possibilidade da existência de “feministas pró-Bolsonaro” revelam um discurso de ódio e de vingança em relação

⁵ Vale mencionar que o então deputado foi eleito pelo partido PSL e atualmente – até o presente momento, em meados de março de 2020 -, está sem partido.

⁶ Bello (2020, p. 3) menciona que se trata de uma expressão originária do latim *Lex Talionis*, e “significa lei de tal tipo, condizendo com a ação na devida proporção da agressão. A justa reciprocidade do crime e da pena. Tal pena para tal crime”.

àqueles que venham a cometer crimes de assédio, estupro ou homicídio contra mulheres.

No site do *Paraibaradioblog.com*⁷, que tem como manchete “Feministas pró-Bolsonaro defendem discurso contra assédio”, a internauta Bárbara sustenta a tese da lei de Talião ao comentar sobre uma reportagem que tinha como manchete “homem quebra vidro de casa para bater na namorada, se corta e morre”. Segundo ela: “cavou a própria cova”.

Sara Winter, ex-militante do FEMEN (grupo feminista que utiliza a nudez feminina para chamar a atenção da sociedade e repassar suas ideias) em matéria do *Jornal Opção*⁸, afirma:

“Se apoiar Bolsonaro nessas causas é ser fascista, prefiro ser fascista e preservando minhas ideias. Não é questão de direita e esquerda, e sim o que progride na sociedade em benefícios para todos”.

A imagem da figura 4 expõe o slogan “Ou você aceita, ou você respeita: sou feminista e apoio Bolsonaro”. Além disso, temos a figura do ex-deputado federal Jair Bolsonaro com um turbante, daqueles usados pelos “gurus” da Índia e, ao lado, algumas mulheres com os braços levantados, expressando uma situação de reivindicação pelos seus direitos.

Figura 04:- Imagem de site do *Jornal Opção*



Fonte: *Jornal Opção* (2017).

⁷Disponível em: <<https://www.paraibaradioblog.com/2017/11/17/feministas-pro-bolsonaro-defendem-discurso-duro-contra-assedio/>>> Acesso em: 02 jul. 2018.

⁸ Disponível em: <<https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/grupo-feminista-e-pro-bolsonaro-defende-pena-de-morte-e-acumula-milhares-de-seguidores-110153/>>> Acesso em: 02 jul. 2018.

O próprio slogan “Ou você aceita, ou você respeita: sou feminista e apoio Bolsonaro”, já expressa uma contradição aos preceitos democráticos que o feminismo defende, pois, ao não se admitir outra possibilidade para as feministas, ou seja, ou elas aceitam Bolsonaro, ou elas o respeitam, o autoritarismo e a intransigência já se fez presente.

Na página da UOLpost⁹, também de 17 de novembro de 2017, alguns internautas (homens e mulheres) comentaram o post das “Feministas Pró-Bolsonaro” defendendo os posicionamentos políticos e ideológicos do então candidato à Presidência da República. Vejamos alguns depoimentos:

“o cara defende castração química para estupradores, penas mais pesadas, porte de arma pra quando um cara atacar uma mulher levar uma bala na testa, redução da maior idade penal para que Champinhas não sejam tratados como crianças ... é acho q tem q apoiar msm” – relata Paulo Souza.

“Existe sim, porque ele é o único que visa minha defesa de verdade! Não soltando estuprador como a lixo do rosário faz! Por isso eu amo esse homem! Poderá ser de tudo, mas não vão derruba-lo! É #Bolsomito2018 sim!!! Que comece o choro da esquerda imunda maconheira!” – relata Laura Fernandes.

“Nao só existe como ele tem uma militancia gay. Gay esperto quer é segurança e nãooficar a mercê de regimes que o perseguem com idolos homofóbico. Obrigada UOL” - relata Alcione Moreno.

As polêmicas que envolvem o agora então presidente Jair Bolsonaro não são poucas e entre elas temos a desavença referente ao fato de que o mesmo teve, em 2014, com a deputada Maria do Rosário (PT-RS), quando disse que não a estupraria, pois ela “não merece” (depois completou: “É muito feia, não faz meu gênero”). Na ocasião eles estavam tendo um debate acalorado sobre a redução da maioridade penal (ele a favor, ela contra) em razão do caso de um menor de idade conhecido como Champinha ter atacado um casal acampado. As vítimas de Champinha foram Felipe Café (19 anos), que foi executado com um tiro na nuca, e Liana Friedenbach (16 anos), que foi estuprada em um rodízio e morta a golpes de facão. Jair Bolsonaro, então deputado na época, defendeu-se afirmando que só

⁹Disponível em: <https://www.facebook.com/UOL/posts/10154775658493239>. Acesso em 02 jul. 2018.

disse o que disse à colega por que ela o teria chamado de “estuprador” primeiro.

Mesmo ocorrendo essa ofensa à Deputada Maria do Rosário algumas mulheres defendem e até justificam a postura adotada por Bolsonaro na ocasião do referido acontecimento. Como exemplo pode ser mencionado o caso da internauta Bárbara Carvalho, que no site do *Paraibaradioblog.com*¹⁰, em 17 de novembro de 2017, revela seu apoio à Bolsonaro em relação à discussão ocorrida entre a Maria Deputada do Rosário e Bolsonaro, declarando: “Ele até poderia ter ficado em silêncio e “saído por cima”, mas não há por que ter “dó” da petista, “uma pessoa desprezível”, “[e]la gosta de defender vagabundo, um monte de gente da corja dela. Sou muito impulsiva, como o Bolsonaro é. Na hora, faria a mesma coisa”.

Através do discurso da internauta acima citada observa-se uma contra-identificação político-partidária entre a internauta e a deputada federal além de uma tentativa por diminuir a importância da gravidade das ofensas feitas por Jair Bolsonaro à deputada Maria do Rosário.

O episódio da discussão entre Bolsonaro e Maria do Rosário também foi lembrado pela jornalista Patrícia Lélis, quando publicou no site da *Revista Fórum*¹¹ um artigo contestando a possibilidade de haver feministas apoiando o candidato à Presidência da República, na época, Jair Bolsonaro. Segundo ela “[f]eministas não apoiam Bolsonaro. Como nós, mulheres feministas, apoiaríamos um homem que tem a coragem de dizer quem deve ou não ser estuprada?”.

Ainda, segundo a jornalista, aliados à Bolsonaro estão se aproveitando de algumas mulheres que fizeram e/ou que ainda fazem parte de uma das alas do movimento feminista para confundir as/os simpatizantes das causas feministas. A jornalista Patrícia Lélis, que já militou no mesmo partido de Bolsonaro, manda um recado para as chamadas “feministas pró-Bolsonaro”: “não tentem se aproveitar do movimento feminista”.

Uma das contradições dessa possível aliança entre feministas e o apoio à Bolsonaro residiria na diferença de posições em relação à defesa dos Direitos Humanos, defendido pelo movimento feminista e criticado por Bolsonaro. Ainda segundo Patrícia Lélis “dizer que

¹⁰ Disponível em: <https://www.paraibaradioblog.com/2017/11/17/feministas-pro-bolsonaro-defendem-discurso-duro-contra-assedio/>. Acesso em 02 jul. 2018.

¹¹ Disponível em: <https://revistaforum.com.br/>. Acesso em 02 jul. 2018.

feministas apoiam o Bolsonaro é o mesmo que dizer que os judeus apoiam os nazistas, é tão controverso que chega a ser bizarro”.

No site da *Folha UOL*¹² de 19 de novembro de 2017, cujo título é “Leitora critica grupo de feminista que apoia Bolsonaro”, a internauta Beatriz Bracher critica o jornal *a Folha*, por ter dado espaço para as chamadas feministas pró-Bolsonaro. Segundo ela, “enquanto dezenas de grupos feministas se desenvolvem em todo o espectro da sociedade, alguns inesperados, mas consistentes, como o [grupo chamado] Católicas pelo Direito de Decidir, *a Folha* dá espaço para uma anedota: as feministas que apoiam Bolsonaro. Isso é tripudiar não só de um movimento, mas de reivindicações importantes para as mulheres e homens brasileiros”.

Dessa forma, percebe-se em determinados momentos que as falas das feministas pró-Bolsonaro se identificam com posições tradicionalmente feministas como, por exemplo, o discurso do combate à violência contra a mulher. Porém, para as feministas pró-Bolsonaro, essa violência seria combatida através de mais violência, com intervenção militar, com uma polícia atuando de forma mais enérgica, agressiva.

Outro resultado a ser apresentado refere-se às formações discursivas que foram identificadas nos comentários dos internautas, entre as quais o machismo, o conservadorismo moral e a culpabilização da mulher pela violência sofrida, como no caso de estupro. Nesse sentido, questiona-se se haveria então uma sobreposição das questões político/partidárias em relação às questões ideológicas? Qual o impacto desses posicionamentos político-ideológicos das feministas pró-Bolsonaro para o Movimento Feminista?

Tais publicações trouxeram à tona a discussão sobre quais posicionamentos podem ser considerados como feministas ou não e quais bandeiras de luta que devem ser valorizadas por toda e qualquer feminista. Neste contexto, a discussão advinda do enunciado “Sou feminista e apoio Bolsonaro” contribuiu para demonstrar as contradições internas ao movimento feminista, expressando sua diversidade em termos de posicionamento político-ideológico. Dessa forma, os discursos que se opuseram ao imaginário do que seria considerado uma feminista foram questionados a partir

¹² Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2017/11/1936478-leitor.shtml>>. Acesso em 02 jul. 2018.

dos posicionamentos conservadores e discriminatórios das chamadas feministas pró-Bolsonaro.

Nesse sentido, mesmo que as matérias dos sites não tragam um perfil explícito de que venha a ser considerado um discurso ideologicamente feminista, as falas dos/as internautas dos sites pesquisados revelam, no mínimo, um confronto político-ideológico, entre o imaginário social do que venha a ser considerado um discurso feminista e um discurso pautado por posturas autoritárias, machistas, de incitação ao ódio e a discriminação racial, de gênero e classe.

Pelo mecanismo da antecipação, discursivamente as feministas pró-Bolsonaro podem não se identificar com o discurso do que venha a ser considerado um discurso feminista; ou mesmo com o que as feministas que não se identificam com as pró-bolsonarianas consideram um discurso feminista.

Nesse sentido, constatou-se, através da análise dos posts das redes sociais pesquisadas, sobre o debate gerado a partir da possibilidade de existência das feministas pró-Bolsonaro, um misto de indignação em razão da histórica identificação do discurso feminista, com princípios ético-humanitários, com o discurso do então candidato à presidência da República, Jair Bolsonaro, que nem de longe contempla tais princípios em seu discurso.

O debate promovido a partir do que foi divulgado nas redes sociais sobre as feministas pró-Bolsonaro revela, no mínimo, que o Movimento Feminista não é homogêneo, pois não há consenso em relação a certas pautas defendidas pelo referido movimento e que é perpassado por mulheres que se colocam em diferentes posições sujeitos, apesar de se autoafirmarem feministas. Nesse sentido, lembremos que, em AD, o social e o linguístico constroem-se juntos.

Considerações finais

O surgimento da imprensa eletrônica proporcionou o acolhimento de diversos modos de relacionar e debater posicionamentos político-ideológicos. A chamada “liberdade de expressão” torna-se típica nas mídias eletrônicas, apesar da proliferação de inúmeros processos judiciais, movidos a partir da existência e/ou repercussão de determinadas postagens nos meios eletrônicos.

Desse modo, as falas, por vezes silenciadas, encontraram, nas mídias digitais, condições de produção necessárias para fazer circular, a partir de tomadas de posição que até então poderiam estar silenciadas, seja porque suas formações discursivas eram incompatíveis com a ideologia dos donos das mídias tradicionais do nosso país (TV, rádio, jornal escrito e falado) e por isso não eram acolhidas, ou pelo próprio desconhecimento de como fazer chegar até a mídia tradicional determinada opinião. Nesse sentido, as mídias eletrônicas disponibilizaram um espaço para expressão dessas falas silenciadas.

A discussão em torno do enunciado “Feministas Pró-Bolsonaro” supõe a existência de um imaginário do que é ser feminista a partir das diversas formações discursivas aludidas a uma feminista. Esse contexto nos revela que a identificação político-partidária poderá influenciar na posição sujeito em que os/as internautas poderão se posicionar, ou seja, a projeção do que venha a ser uma feminista não está, única e exclusivamente, relacionada a um discurso de combate ao machismo, à discriminação, à opressão, à subordinação, à privação da liberdade feminina, à negação de direitos e de igualdade, enquanto cidadã e ser humano. Pelo contrário, poderá estar também relacionado a um discurso conservador baseado na projeção da mulher enquanto cuidadora do lar e da família, que precisa ser protegida por um homem, que não trabalha fora de casa para se dedicar única e exclusivamente ao seu marido e filhos e que deve estar sempre arrumada e asseada.

Dessa forma, o presente artigo trabalhou a contradição discursiva através da exposição da indignação por parte de alguns/as internautas sobre a possível vinculação do discurso feminista ao do deputado Jair Bolsonaro, quase sempre pautado pelo ódio, pela ridicularização e pelo preconceito ao discurso feminista; e a identificação e simpatia, por parte de outros/as internautas, que apoiam o feminismo, mas que comungam com discursos autoritários, de cerceamento aos direitos humanos e sociais, de apoio a certos constrangimentos e humilhações às mulheres.

Referências

- BELLO, Jair Roberto. **Lei do Talião**. Disponível em: <http://www4.policiamilitar.sp.gov.br/unidades/dpcdh/Normas_Direitos_Humanos/LEI%20DO%20TALI%C3%83O.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.104/2015** - Altera o art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 10 da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/C2%AC%2%AC_03/_ato20152018/2015/lei/L13104.htm>. Acesso em: 03 jan. 2018.
- CESTARI, Mariana Jafet. Por uma tomada de posição feminista e antirracista na análise de discurso. In: FONTANA, Mónica Graciela Zoppi; FERRARI, Ana Josefina. (Orgs.). **Mulheres em discurso**: identificações de gênero e práticas de resistência. Campinas: Pontes, 2017, p. 183-203.
- HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul; PÊCHEUX, Michel. La sémantique et la coupure saussurienne. **Langages**, n. 24, v. 6, p. 93-106, 1971.
- MENDES, Raiana Siqueira.; VAZ, Bruna Josefa Oliveira.; CARVALHO, Amasa Ferreira. O Movimento Feminista e a luta pelo empoderamento da mulher. **Gênero e Direito**, v. 4, n. 3, p. 88-99, 2015.
- ORLANDI, Eni. Puccinelli. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.
- ORLANDI, Eni. Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011.
- ORLANDI, Eni. Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ORLANDI, Eni Puccinelli.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. **Introdução às Ciências da Linguagem**: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2015.
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. (1975). A propósito da análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. In: GADET, Françoise.; HAK, Tony. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 163-235.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Traduzido por Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 61-105.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas. Editora da Unicamp, 1988.

FOI PROFESSORA NADIA AZEVEDO QUE VOCÊ DISSE? EFEITO HOMENAGEM A PARTIR DAS POSIÇÕES-SUJEITO DE (EX)ORIENTANDOS

Dalexon Sérgio da Silva¹
Claudemir dos Santos Silva²
Maria do Carmo Gomes Pereira Cavalcanti³

“[...] o sujeito de linguagem é ele mesmo e o
complemento do outro
ao mesmo tempo”
(ORLANDI, 2011, p.189).

Efeito inicial de homenagem

O título deste artigo inscreve-se numa memória atual para enunciar, que traz em si, as marcas do já-dito inscritas numa rede de memórias, conforme nos ensina Pêcheux (1969), ao afirmar que alguma coisa fala antes noutro lugar independente e diferentemente. Nessa diretriz, como efeito de homenagem à professora Nadia Azevedo, projetamos um título que dialoga com o proposto por Pêcheux: *Foi propaganda mesmo que você disse?* Texto apresentado num panorama do pensamento pecheutiano, exposto em alguns de seus escritos entre meados da década de 1960 e início de 1980, que encontramos na obra *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*, organizada pela professora Eni Puccinelli Orlandi, publicada pela Pontes Editores,

¹ - Pós-doutorando e Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) em Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior – PDSE – CAPES, pela Universidade de Lisboa/Universidade Aberta de Lisboa. Membro do Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa - Portugal. E-mail: dalexon@uol.com.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5977-361X>.

² - Doutorando em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco, bolsista FACEPE (Processo: IBPG-1374-8.01/16). Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: claudemirsilva711@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7198-1374>.

³ - Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco, Professora da Rede Municipal do Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: carmingpc@yahoo.com.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3158-7209>.

no final de 2011. Posteriormente, um trabalho retomado por Dela Silva (2013), sob a inquirição: *Foi Análise do Discurso que você disse?*

A pergunta retórica que fazemos aqui, permite-nos o favorecimento da polissemia, pois nela vemos vários movimentos de sentido num mesmo objeto simbólico: o *discurso acadêmico*, que nos constitui(u) através do contato, na posição de (ex)doutorandos, com a professora Nadia Azevedo, na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), mas, também, estabelece uma relação com o efeito de homenagem que nos afetou ao lermos o texto escrito por Pfeiffer (2018), para a professora Eni Orlandi: *Instauração de um lugar de pesquisa, de uma posição pesquisadora – tributo a Eni Orlandi*. Outrossim, fomos também transpassados, ao dialogarmos com o pesquisador Romulo Osthues, pelo mesmo sentimento cordial, de admiração e de tributo, que o levou juntamente com os organizadores: Flávio Benayon, Liliane Anjos, Rogério Modesto, Guilherme Adorno e Marielly Ferraça a organizarem um livro intitulado: *O discurso nas fronteiras do social*, pela editora Pontes, 2019, em homenagem à professora Suzy Lagazzi, pois sentimos de maneira semelhante, há muito tempo, esse desejo de efetuar um tributo em livro à professora Nadia Azevedo.

Nessas condições de produção do discurso, nós nos inserimos e ressaltamos que o título escolhido circula em sua polissemia na memória discursiva, porque além de trazer no interdiscurso, Pêcheux e os demais autores já citados, dentre os que mobilizaremos aqui, possibilita-nos presentificar o evento social no qual ao nos reunirmos no grupo de pesquisa, elaborávamos, dentre outras atividades, esquemas de trabalhos a serem apresentados em congressos e, posteriormente, convidávamos nossos amigos para coautoria e para conhecerem o nosso grupo de pesquisa na UNICAP, intitulado: *Discurso, sujeito e sociedade*. Diante disso, os que se empolgavam e desejavam conhecer a professora Nadia e seu trabalho de pesquisa, iam à universidade, no entanto, alguns ao chegarem ao PPGCL para conhecê-la, ao se esquecerem do nome dela, logo, telefonavam para um de nós, a perguntar: “Foi professora Nadia Azevedo que você disse?”.

Tocados ainda por essa empolgação advinda do contado com a professora Nadia, fizemos um trilhar no percurso das noções basilares da Análise do Discurso de linha francesa (AD), tal qual delineada na França por Pêcheux, reterritorializada no Brasil por

Orlandi e continuada também por nós, através dos ensinamentos da nossa (ex)orientadora, que desde 1981 exerce as suas atividades docentes na UNICAP, lotada no Curso de Fonoaudiologia. A partir de 2007, a professora Nadia se tornou pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem – (PPGCL/UNICAP), nesse mesmo ano, funda o Grupo de Estudos e Atendimento à Gagueira (GEAG) nessa universidade.

O Programa tem como área de concentração: *Teoria e Análise da organização linguística*, subdividido em duas linhas de pesquisa, a saber: 1) *Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações* e 2) *Processos de Organização Linguística e Identidade Social*. Nesse contexto, é que a professora Nadia desenvolve seus estudos e pesquisas, isto é, nas mencionadas linhas, a partir de sua filiação à AD, teoria na qual também nos inscrevemos desde o mestrado em Ciências da Linguagem na UNICAP.

À vista disso, a partir do já-dito e do a-se-dizer sobre a professora Nadia Azevedo, por meio da formação discursiva (FD) na qual nos posicionamos, estabelecemos um tributo através de um gesto de interpretação, emanado da nossa inscrição à FD de (ex)doutorandos, que determina o que pode e o que deve ser dito neste trabalho. Nesse contexto, objetivamos prestar essa homenagem à professora Nadia Azevedo, refazendo o nosso percurso acadêmico, que se deu sob sua orientação e que se materializa aqui, nesse recorte sócio histórico, bem como diante das nossas pesquisas feitas atreladas à linha de *Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações*, do nosso PPGCL, apresentar um gesto teórico-analítico sobre um *corpus* constituído por um recorte discursivo, procurando identificar elementos da memória do dizer nos processos discursivos de sujeitos participantes no GEAG/UNICAP.

Do exposto, entendemos que uma homenagem parte do reconhecimento de que a partir da nossa subjetividade, em uma dada posição-sujeito, numa dada conjuntura social, somos constituídos pela alteridade. É o outro (Outro) que nos faz ser sujeitos heterogêneos, clivados, cindidos, descentrados da nossa posição de controle, noções operatórias da AD, que aprendemos a mobilizar através do atravessamento da posição-sujeito da nossa (ex)orientadora desde as aulas iniciais de AD, no período do mestrado. Assim, nas aulas da professora Nadia, estudamos a noção

de sujeito lacaniano, pois de acordo com os textos introdutórios que ela nos trouxe de Mussalim (2003):

O sujeito lacaniano, clivado, dividido, mas estruturado a partir da linguagem, fornecia para a AD uma teoria do sujeito condizente com um de seus interesses centrais, o de conceber os textos como produtos de um trabalho ideológico não-consciente. Calcada no materialismo histórico, a AD concebe o discurso como uma manifestação, uma materialização da ideologia decorrente do modo de organização dos modos de produção social. Sendo assim, o sujeito do discurso não poderia ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras. Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso (...), a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa (MUSSALIM, 2003, p.111).

Diante disso, a partir de Mussalim (2003), baseados nos estudos de Pêcheux (1969, 1975), depreendemos que a AD entende o sujeito, a linguagem e os sentidos como partes de um todo interacional e indissociável. O sujeito da AD é clivado porque é dividido entre o “eu” e “o outro”, e nisso o discurso configura-se como a relação entre sujeitos e sentidos entendidos como aquilo que insere o linguístico em articulação com a história, com a ideologia. Nessa compreensão, baseado em Courtine (2009), vemos que a AD concebe a linguagem como um lugar de conflito que, com a conjunção da história, constitui, por sua vez, um sujeito descentrado, dividido, incompleto. Nesse viés, segundo Pêcheux (2014, p. 163): “quando o sujeito diz “eu”, o faz a partir de uma inscrição no simbólico e inserido em uma relação imaginária com a “realidade”, (...) algo produzido após a entrada do sujeito no simbólico e impede que o sujeito perceba ou reconheça sua constituição pelo Outro (...).” É dessa forma que pela inscrição no simbólico o sujeito mostra-se em sua inserção na história, em outras palavras, é afetado ideologicamente.

À medida que aprofundávamos os nossos estudos sobre a AD, fomos nos envolvendo com pesquisas tanto na linha de Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações, quanto em Processos de Organização Linguística e Identidade Social, sempre focalizando o nosso *corpus* discursivo, por meio dos estudos de Pêcheux nos apresentados pela professora Nadia Azevedo. Ao nos fixarmos na primeira linha de pesquisa,

buscamos conhecer e fomentar discussões em torno da gagueira sob a ótica discursiva. Por isso, começamos a participar das sessões do GEAG. Nesse espaço, encontramos sujeitos com queixas em relação à gagueira. Mas, sobretudo, constatamos, também, a existência de participantes que após resignificarem, por exemplo, concepções de gagueira e fluência, percebemos em seus discursos/depoimentos um *antes e depois* da participação no GEAG, quer dizer, o grupo ajudou-lhes, na constituição de suas posições-sujeito de *sujeitos-gagos*⁴ e de *sujeitos-fluentes* nas diversas situações discursivas. Salientamos também que a gagueira de nossos amigos e conhecidos sempre nos suscitou inquietações, daí, à curiosidade nossa sobre a gênese da gagueira foi acentuando-se em contato com as pesquisadas desenvolvidas pela professora Nadia Azevedo, que nos propiciou pensar discursivamente sobre tal distúrbio.

Em virtude disso, o pensar a gagueira sob o aspecto discursivo eclodiu porque durante o seu estágio no curso de graduação em Fonoaudiologia, Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018a; 2018b), teve contato com estudos de teorias organicistas, que convergem em lugares comuns, com determinadas afirmações: *a gagueira não tem cura; a tarefa do fonoaudiólogo é controlar a fala do gago; a gagueira é um mistério; é muito difícil trabalhar com a gagueira*, contudo, ela não se sentiu identificada a esse modo de se compreender a gagueira. Assim, em contato com um paciente *gago*, que seguia, fielmente, os ensinamentos de Van Riper⁵, Azevedo observou resultados que deixavam o sujeito completamente submetido ao controle, por exemplo, o sujeito “apenas relaxava lábios, língua, tocava suavemente certo(s) ponto(s) articulatório(s) para, enfim, falar *contro-la-da-men-te*” (AZEVEDO, 2000, p.08, grifo nosso). Essas observações a fez começar a pensar um outro viés para entender tal distúrbio: a perspectiva discursiva.

Entendemos que os aportes teóricos, cada qual ao seu modo, contribuem significativamente para a clínica fonoaudiológica, todas as teorias apresentam contribuições ao estudo da gagueira, fiéis à

⁴Passamos a utilizar a expressão *sujeito-gago*, com hífen, uma vez que compreendemos que ele foi constituído ideologicamente, assumindo uma *imagem de mal falante*, ainda na infância, e está nessa FD (de *sujeito-gago*).

⁵Estudioso da gagueira, filiado à Psicologia Experimental, autor de vários livros sobre este distúrbio.

fundamentação teórica na qual se ancoram. Entretanto, algumas abordagens deixam escapar a linguagem e conseqüentemente o sujeito, mas entendemos, pela ótica da AD, que sujeito, sentido e linguagem se constituem mutuamente (AZEVEDO, 2000; 2006; 2013; 2015; 2018a; 2018b). Nesse cenário, estudamos que há postulações científicas que atestam a questão do distúrbio, visando unicamente expressar a gagueira como uma manifestação que se dá no plano do corpo, ora apontando como embasamento à explicação para psicologia experimental, social, fenomenologia, neurologia, respiração, formação genética (PETRUSK, 2013); (AZEVEDO, 2013; 2015); (CAVALCANTI, 2011); (LUCENA; AZEVEDO; CAIADO, 2014); (CAVALCANTI, 2017); (SILVA; AZEVEDO, 2019). Mas, “é preciso atuar para além da evidência anátomo-fisiológica. Essa transformação significa estar disponível ao sujeito, e não à uma alteração” (BARROS, 2016, p. 136).

Sendo assim, pudemos aprender que em suas investigações iniciais, Azevedo (2000), na dissertação de mestrado: *Uma análise discursiva da gagueira: trajetórias de silenciamento e alienação na língua*, propôs um desafio ao estudar a gagueira sob o prisma discursivo, a partir da ótica da AD, tomando *emprestadas* noções teórico-metodológicas para analisar a gagueira, o *sujeito-gago* e o *sujeito-fluente*. Em seguida, no doutorado, através dos dados advindos de suas pesquisas realizadas no mestrado, Azevedo (2006), estabeleceu uma continuidade, neste novo caminho. No caso específico de sua tese intitulada: *A gagueira na perspectiva linguístico-discursiva: um olhar sobre a terapia*, procurando esclarecer que na ordem discursiva há uma tensão natural entre língua e fala que é estruturante. Portanto, ao lermos tanto a dissertação, quanto a tese da professora Nadia Azevedo, compreendemos que a linguagem é a articulação de ambas, uma vez que na fala gaguejada, existe uma excessiva desarmonia nessa tensão, causando estranhamento, gerando no outro o sentido de patológico e, como efeitos, o sujeito privilegia a forma da língua ou é silenciado pelas suas formações imaginárias, atreladas às condições de produção (CP) do discurso.

Nossos estudos através da professora Nadia, mostram-nos que o outro, (o Outro inconsciente), a alteridade, constituem o sujeito, ou seja, quando não há ouvinte não há gagueira, conforme Azevedo (2000, 2006, 2013, 2015, 2018a, 2018b, 2019); Azevedo e Freire (2001); Petrusk (2011, 2013); Cavalcanti (2016, 2017); Cavalcanti (2011); Lucena

e Caiado (2014); Silva (2016, 2019), Petrusk, Azevedo, Fonte e Cavalcanti (2011).

Nesse cenário, destacamos o trabalho do Grupo GEAG⁶, como já dissemos, instituído por Azevedo, no 2º semestre de 2007, pois enquanto professora da UNICAP, percebeu a necessidade de atender crianças, adolescentes e adultos com queixa de gagueira, tendo como objetivo principal formalizar um espaço de pesquisa e interação, desenvolvendo outra proposta terapêutica para a gagueira, pela perspectiva discursiva, pretendendo assim, gerar uma mudança de posição discursiva de *sujeito-gago* para *sujeito-fluente*. Na prática, percebemos que o sujeito é encaminhado a uma nova posição, realizando menos previsões do “erro”, passando a identificar a gagueira durante ou após ela acontecer e não antes. Como efeitos, o sujeito passa também a considerar a fluência como relativa e, com isso, se antes temos um sujeito identificado à posição de *gago*, após um tempo contraidentifica-se e/ou se desidentifica dessa formação discursiva. E a partir disso, acaba inserindo-se na posição de *sujeito-fluente*, que não entende a gagueira como doença, não a prevê, não se preocupa com o ouvinte censurador, nem utiliza estratégias para não gaguejar (AZEVEDO, 2019).

No que se refere à linha de Processos de Organização Linguística e Identidade Social, estabelecemos estudos numa interface com as Ciências da Religião, orientados pela professora Nadia, por meio também dos estudos de Silva (2019a, 2019b, 2015) e de Silva e Azevedo (2017, 2016, 2015), nos quais aprendemos que o discurso religioso apresenta especificidade discursiva aos que o praticam. Para Orlandi (1987, p. 243), identificam-se como “aqueles em fala a voz de Deus: a voz do padre – ou do pregador, ou, em geral, de qualquer representante seu”. Desse modo, são realizações marcadas pela anulação da reversibilidade, pois não há possibilidade de interlocução, de dialogismo entre locutor e ouvinte(s), tendo em vista que o papel do locutor, nesse tipo de discurso, resume-se a ser o

⁶ - Subdividido em grupos de: *crianças*, *família* dessas crianças; *adolescentes* (de 12 a 16 anos) e o de *adultos* (a partir de 18 anos), com reuniões semanais, todas as quartas-feiras, onde das 17.30h às 18.30h ocorrem sessões com as crianças e adolescentes e, em seguida, 18.30h às 20.00h, com adultos no laboratório de Práticas de linguagem. A cada quinze dias, também são realizadas reuniões com as famílias das crianças.

porta-voz de Deus, o de mediador do plano celestial, o defensor do bem, o propagador da verdade.

Nesse trâmite, observamos que o discurso religioso propaga e instaura a crença num *Ser Superior*, como elemento transcendental que governa e controla o homem e tudo ao seu redor. Como define a autora, Deus é aquele que fala na voz do homem. Logo, o homem se posiciona como “*instrumento de Deus*” e permanece, desta forma, ao inteiro dispor divino. Assim, percebemos, nesse tipo de discurso que se instauram o plano espiritual e o plano temporal. Acerca disso, a professora Nadia nos mostrou que Orlandi (2005) faz considerações sobre a noção de ilusão da reversibilidade para a distinção de discursos polêmicos, lúdicos e autoritários. Nesse ponto, a reversibilidade é em si mesmo, a troca de papéis na interação que constitui o discurso. No caso do discurso religioso, ocorre uma ilusão do elemento de reversibilidade do discurso, em que a troca de papéis se dá entre locutor e ouvinte,

Todas as formas de discurso, entretanto, têm como parâmetro essa noção e, em se tratando do discurso autoritário, gostaríamos de observar que, embora não haja reversibilidade de fato, é a ilusão da reversibilidade que sustenta esse discurso (ORLANDI, 2005, p. 240).

Ao lermos os seus livros em sala de aula, vimos que Orlandi (2005) argumenta que, no discurso religioso, estar no “lugar de” não se constitui, exatamente, em estar no “lugar próprio”, pois existe um desnivelamento em relação ao mundo temporal e o mundo espiritual. É nessa compreensão que o mundo espiritual se sobrepõe ao mundo temporal. É nesse aspecto que o discurso religioso apresenta uma grande tendência a ser monossêmico, haja vista haver uma polissemia estagnada, contida dentro de si. Na Bíblia, no livro de Ex. 3,1-22, Deus se auto-define como o *Sujeito por excelência*, ou seja, como “*aquele que é*”. É a partir daí que ele interpela outros sujeitos, assujeitando-os a este Sujeito superior. Sobre isso, Althusser (1980) afirma que Deus interpela seu sujeito em sujeito cristão e que, portanto, se existe uma multidão de sujeitos cristãos é porque existe o todo poderoso (Deus) que os assujeitou, clivando-os na posição de sujeitos-cristãos. Logo, esses sujeitos assujeitados ficam numa condição passiva de serem doutrinados,

Mas particularmente, isto quer dizer que, na ordem do discurso religioso, Deus é o lugar da onipotência do silêncio, e o homem precisa desse lugar, desse silêncio, para colocar sua fala específica; a de sua espiritualidade (ORLANDI, 1987, p. 30).

Nesse ponto, de acordo com Orlandi (1987), levando-se em consideração que o homem está assujeitado à voz do *Ser Superior*, que é Deus, já que no discurso religioso, o poder divino é sustentado, desde seu início e origem, pela desigualdade de papéis e de lugares, ocorre um elemento místico que se constitui na subjunção de uma voz pela outra, ou o “estar no lugar de”. Sendo assim, temos o “como se” instalado nestes discursos. É o homem falando “como se” fosse o próprio Deus. Nesses termos, para se apropriar da voz de Deus, o seu representante utiliza-se do texto sagrado, a Bíblia. Logo, o discurso religioso pode ser compreendido como o discurso da Bíblia, no qual o próprio Deus fala com seu povo acerca do plano divino e do *Ser superior*, logo, a Bíblia é tida como a voz divina, o discurso ideal.

Do exposto, podemos perceber que, na citação do livro de Êxodo, o discurso bíblico é baseado na história de fé de um povo, e quando se utiliza a fé como instrumento de facilitação de qualquer ato nas relações sociais, torna-se inviável contraditar, porque a fé é uma experiência pessoal e, como tal, ela é real para aqueles que a possuem e invenção para aqueles que não acreditam. Portanto, à medida que o sujeito participa de um processo de conversão religiosa, ele começa a usar essa fé para aproximar-se de Deus, passando a sentir a necessidade de evidenciá-la, de uma forma pacífica, por meio do seu comportamento social ou dos usos e costumes, assumindo uma posição submissa em relação a esse sujeito superior, não empírico. Nesse ponto,

Como, na ordem do discurso religioso, o sujeito se marca pela submissão, isto propicia múltiplas espécies de manipulação. Mesmo porque podemos ver a religião como forma de controlar a agressividade desconhecida. E, nesse caso, converter é pacificar (ORLANDI, 1987, p. 15).

Nesse direcionamento, no PPGCL, sob a orientação da professora Nadia Azevedo, a partir dos estudos de Orlandi (1987), estudamos que o discurso religioso possui uma assimetria entre o plano espiritual (Deus, como o sujeito que interpela, ordena, regula, salva etc.) e o plano temporal (Homens, como sujeitos que pedem,

agradecem, desculpam-se, exortam etc.). Nesse ponto, o discurso religioso estabelece um distanciamento entre o campo do sagrado e o campo do profano, havendo um lugar de onde Deus fala e outro lugar onde o homem, na sua condição de pecador se encontra.

À vista disso, Orlandi (1987) assinala que nesse tipo de discurso é possível observarmos que há um desnivelamento fundamental que ocorre entre os interlocutores, assim, o locutor é do plano espiritual (o Sujeito, Deus, Jesus, o Espírito Santo) e o ouvinte é do plano temporal (os homens, os assujeitados). É dessa forma que resulta a ilusão do elemento de reversibilidade, pois não é possível ao homem ocupar concretamente o lugar de Deus, contudo, estando ele assujeitado, é por ele que fala a voz de Deus, é como se ele, realmente, falasse em lugar de Deus. Nesse caso, ocorre uma desigualdade elementar que instaura outras, como por exemplo, santo/profano, imortalidade/mortalidade, vida/morte e disso emerge a necessidade da salvação que, conforme a teologia cristã se dá pela fé.

Isso posto, para que pudéssemos compreender melhor esse processo discursivo que tende a impedir a reversibilidade foi fundamental a distinção entre os lugares sociais no discurso religioso. Vimos que o lugar social de Deus é o espiritual e o lugar dos sujeitos-cristãos interpelados é o plano material. Acerca disso,

Locutor e ouvinte pertencem a duas ordens de mundo totalmente diferentes e afetados por um valor hierárquico, por uma desigualdade em sua relação: o mundo espiritual domina o temporal. O locutor é Deus, logo, de acordo com a crença, imortal, eterno, infalível, infinito e todo-poderoso; os ouvintes são humanos, logo, mortais, efêmeros falíveis, finitos, dotados de poder relativo. Na desigualdade, Deus domina os homens (ORLANDI, 2006 a, p.243).

No que refere-se a essas duas ordens de mundo totalmente diferentes, o que podemos aferir é que um dos efeitos de sentido do discurso religioso é esse reconhecimento do lugar de Deus e dos humanos (sujeitos-cristãos), conforme observamos no seguinte enunciado bíblico, em Jo. 1: “no princípio era o verbo e o verbo estava junto de Deus e o verbo era Deus. Todas as coisas foram feitas pelo verbo e sem ele nada foi feito”. Esse enunciado comporta uma cosmologia cujo efeito é o reconhecimento, por parte do homem, interpelado, de que existe um poder que lhe é superior e ao qual ele deve se submeter, o poder divino, transcendente. Nessa relação, Orlandi (1987, 2006) mostra-nos a não-reversibilidade do discurso religioso.

Nesse ponto, percebemos na autora que:

O discurso religioso não apresenta nenhuma autonomia, isto é, o representante da voz de Deus não pode modificá-lo de forma alguma (...) Há regras estritas no procedimento com que o representante se apropria da voz de Deus: a relação do representante com a voz de Deus, é regulada pelo texto sagrado, pela igreja e pelas cerimônias (ORLANDI, 2006a, p.245).

Logo, tomando o discurso como materialidade ideológica cujo objetivo é capturar o sujeito livre e assujeitá-lo a um poder superior, podemos afirmar que o sujeito livre é interpelado por Deus para que livremente aceite sua coerção a esse poder superior, sendo que ele próprio, Deus, é o poder superior. Nessa conjuntura discursiva, Orlandi (2006a) compreende que esse reconhecimento enquanto efeito de sentido, por parte do sujeito-cristão, torna-se consensual na comunidade à qual ele (sujeito) pertence. O consenso só pode ser entendido se for reconhecido o poder simbólico das palavras e que as palavras não falam por si mesmas, mas falam pelos homens que as utilizam e cujo uso se insere nas relações sociais, que são relações de poder entre os homens.

Dessa maneira, fica garantido o reconhecimento, por parte do sujeito ouvinte, da existência de um poder *Superior* a ele e ao qual ele deve se submeter. Diante desse poder, o homem reconhece sua nulidade, reconhece não ser mais que uma criatura, evidencia-se o seu assujeitamento. O poder, reconhecido e, assim constituído, situa-se, na FD religiosa, no lado do plano espiritual (Deus). Com isso, os ouvintes reconhecem o enunciador (Deus) como aquele que os nomeou e criou e, perante o qual, devem se submeter. Dessa forma, fica garantida a contenção da polissemia, portanto, a não-reversibilidade na formação discursiva religiosa. Nesses termos, observamos que tal característica do discurso religioso faz com que haja uma diferenciação do discurso religioso em detrimento aos demais tipos de discursos, uma vez que, o *querer estar no lugar de*, não é função de outros discursos. Por isso, a retórica utilizada é a *retórica de apropriação*, pois a *ilusão da reversibilidade* leva o representante a *estar no lugar de* e não a *estar no lugar próprio*.

Acerca dessa compreensão de ritual, Pêcheux ainda contribui ampliando que não há ritual sem falha: uma palavra por outra é uma definição (um pouco restritiva) da metáfora, mas é também o ponto em que um ritual chega a se quebrar no lapso ou no ato falho. Isto

significa que, na estrutura, na sintaxe da língua há fendas, há brechas através das quais a memória discursiva faz irromper as dissidências, faz irromper o lugar de filiação do dizer. Nesta perspectiva, o referido autor afirma que as formações ideológicas:

Comportam, necessariamente, como um dos seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada numa conjuntura', isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes (PÊCHEUX, 1997, p.166).

Vale ressaltarmos a marca representativa da ideologia presente no dizer, pois de acordo com Orlandi (2005, p. 38), “todo dizer é ideologicamente marcado”. Segundo Pêcheux (1997, p. 92), “[...] todo processo discursivo se inscreve em uma formação ideológica de classes”, ou seja, é a ideologia que fornece evidências de que uma dada palavra, expressão, proposição signifique aquilo que ela está significando em determinado momento sócio-histórico. Nesse viés, podemos sugerir que o discurso religioso se sustenta nas oposições entre o plano espiritual e mortal, o sagrado e o profano, a salvação e o castigo, a fé e o pecado etc. Por meio desse discurso, todos aqueles que se destinam a transmitir a palavra de Deus, falam a partir de uma posição que pode nos permitir observar efeitos de sentido de controle e de persuasão, por meio de sentidos e saberes naturalizados pela ideologia.

Em virtude disso, durante os seminários que apresentamos na aula da professora Nadia Azevedo, compreendemos que a AD possibilita uma visão ideológica do discurso e trabalha no entremeio de regiões do conhecimento: o Materialismo Histórico, a Linguística e a Psicanálise. Logo, constatamos nos estudos de Pêcheux (1975), que a AD interroga as três regiões do conhecimento pelo que elas apagam. Dessa forma, questiona a Linguística por não considerar a historicidade, o Marxismo por deixar de lado o simbólico e a Psicanálise por não compreender a ideologia ligada ao inconsciente. Com isso, aprendemos em constante processo de interlocução com a professora Nadia, que na AD, o trabalho da ideologia é produzir efeito de evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições de existência. Portanto, a ideologia não é ocultação, visão de mundo, mas relação necessária entre linguagem e mundo, mecanismo que estrutura o processo de significação, constitutivo dos

sujeitos e dos sentidos. Nesse viés, a AD, analisa o funcionamento da linguagem, como um objeto simbólico ou materialidade discursiva produz sentido (ORLANDI, 2005).

E é justamente nesse entremeio que a AD estabelece com diversas áreas do conhecimento que apresentamos até aqui, o nosso movimento pendular teórico-analítico, em interfaces com os Distúrbios da Linguagem e as Ciências da Religião, dentre outras áreas do conhecimento presentes nos nossos artigos publicados em revistas e nos livros, sob a coautoria da professora, que aqui, homenageamos. Por isso, como já marcado ao longo deste capítulo, a partir das nossas pesquisas feitas atreladas à linha de Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações. A nossa proposta trará um gesto teórico-analítico sobre um *corpus* constituído por um recorte discursivo que analisamos durante as orientações da professora Nadia Azevedo, com a finalidade de mostrarmos como aprendemos com ela, a mobilizarmos esse batimento pendular entre descrição e interpretação, teoria, consulta ao *corpus* e análise, pois a metodologia deve ser pensada como uma construção teórica que dialoga diretamente com a prática da pesquisa e que não se efetiva por uma “investigação neutra” (MINAYO, 2011a).

Nesse direcionamento, ancoramo-nos numa pesquisa qualitativa, porque permitiu-nos uma relação entre o mundo e os sujeitos envolvidos (SILVA; MENEZES, 2001). Dessa maneira, buscamos empreender uma investigação direta dos dados em seu ambiente natural, optando como já mencionado, pela AD, sendo teoria e dispositivo de análise. Logo, constituímos o *corpus* discursivo que nos levou à eleição do recorte discursivo de um sujeito com gagueira, procurando identificar elementos da memória do dizer nos processos discursivos de sujeitos participantes no GEAG/UNICAP. É importante destacarmos que a escolha por essa materialidade discursiva a ser analisada, ao invés de apresentarmos uma análise do discurso religioso, que é outra área aqui apresentada, deu-se porque a professora Nadia Azevedo é fundante em Pernambuco em analisar a gagueira pela perspectiva discursiva. Sendo a pioneira em circunscrever a gagueira ao espaço discursivo em uma relação direta com a exterioridade e com as condições de produção (CP) do discurso.

Nesse contexto, com relação às pesquisas no GEAG, para este capítulo, utilizamos dados de apenas um [01] sujeito da pesquisa, coletados entre agosto de 2014 a dezembro de 2016, realizada no Laboratório de Práticas de Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (PPGCL-UNICAP), 7º andar, Bloco G4, sala D7. Ressaltamos que o participante desse trabalho, *sujeito-gago* (sexo masculino) foi selecionado mediante contato prévio, em que deveria: a) participar das sessões do GEAG, que ocorre semanalmente às quartas-feiras, das 18h30 às 20h; b) ser de faixa etária acima de 18 anos e c) aceitar livremente a participação na pesquisa e assinar o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TCLE). Para isso, as sessões foram audiogravadas e, literalmente transcritas, com posterior análise do discurso do participante.

Informamos que o recorte discursivo está exposto logo, em seguida, apresentando o *sujeito-gago* investigado, que recebeu o nome fictício de **Anselmo** (por questões éticas, respeitando, com isso, a privacidade do participante), o pesquisador (**P**) e os números complementares a *Anselmo*. Os segmentos discursivos, isto é, cada momento de fala do participante, será marcado em negrito. Por fim, ainda quanto às considerações éticas, como já afirmado, utilizamos nesta pesquisa/estudo, o TCLE. Atrelado a isso, o trabalho foi encaminhado à análise do Comitê Científico de Ética da UNICAP, tendo sido aprovado sua execução de acordo com o parecer: CEP nº 2.926.024 – CAAE: 94030818.2.0000.5206.

Recorte discursivo

P. Se eu for falar, eu vou gaguejar, então, eu tenho que resumir o que eu tenho pra dizer, falar poucas palavras, me expor menos. E isso é pior, porque eu vou alimentando aquela imagem de incapacidade, estigmatizante de falante [...]. Você já fez parte do grupo?

Anselmo 1. *Meu nome é Anselmo. Eu mesmo, quando eu era mais pequeno, a minha mãe era pra levar eu pra me tratar, né? [...]. No meu período todinho quando eu era pequeno eu gaguejava muito. Ela dava carão em eu quando eu era mais novinho. Até uns 15, 16 anos [...].*

Anselmo 2. *[...] Aí, com minha mãe, meus tios, primos, aí eu respiro fundo, [...], porque elas sabe que eu sou isso. Aí, é bom porque elas não ri de mim, não zomba, porque elas sabe da minha dificuldade que eu tenho de falar. Na verdade, já foi mais pior na minha casa, minha mãe mandava eu fazer isso e não saía, aí ela: calma, A, respire, repita de novo.*

Anselmo 3. [...] *Eu quero me curar, quero ficar bom, tenho vergonha de ser gago. Quero ficar bem mesmo, assim, falando fluente ou gaguejando [...].*

Anselmo 4. [...], *vocês viam, né, como eu cheguei aqui gago? Pra baixo, cabeça baixa e realmente não falava nada. E já faz sete meses, né, que eu vim pra cá, né, [...]. Antes mesmo quando me chamavam de gaguinho, isso é muito chato. Uma vez mesmo um menino me chamou assim, minha mãe disse: vá lá agora e diga que seu nome é Anselmo.*

Quando pensamos sobre memória, em AD, seus construtos teóricos afirmam que essa concepção, pode ser remetida a outras designações, como por exemplo, “repetição, pré-construído, discurso transverso, interdiscurso”. Dessa maneira, todas essas noções remetem, de uma forma ou de outra, à *memória do dizer*, isto é, “trata-se de diferentes funcionamentos discursivos através dos quais a memória se materializa no discurso” (INDURSKY, 2011c, p.68). Diante disso, percebemos que o interdiscurso enquanto o conjunto total de todos os sentidos possíveis e imagináveis traz à tona a memória do dizer social, um recorte de cada/determinada FD, daquele interdiscurso, pois se trata daquilo que constituímos uns dos outros. Ao entendermos isso, neste recorte discursivo, como já mencionado, procuramos identificar elementos da memória do dizer nos processos discursivos de sujeitos participantes no GEAG/UNICAP.

A partir de tais formulações, logo, compreendemos quando o pesquisador, em dada sessão do GEAG, como elementos dessa memória do dizer, ecoa: *se eu for falar, eu vou gaguejar, então, eu tenho que resumir o que eu tenho pra dizer, falar poucas palavras, me expor menos. E isso é pior, porque eu vou alimentando aquela imagem de incapacidade, estigmatizante de falante [...].* Com isso, torna-se possível constatar que o interdiscurso, enquanto memória social, o puro já dito nas formações discursivas (FD), trabalha com o repetível dos dizeres que são perpetuados pelos sujeitos ao longo dos tempos, uma vez que a memória discursiva, diz respeito à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos, isto significa que ela diz respeito aos enunciados que se inscrevem nas FDs, no interior das quais ele recebe seu sentido (COURTINE, 2009, INDURSKY, 2011c).

À vista disso, ao longo da análise de todo este recorte discursivo, poderemos constatar a existência histórica de cada dizer, através dos discursos do sujeito inscritos, a saber, na FD de *sujeitos-gagos*. Sendo assim, inicialmente, o sujeito **Anselmo**, no segmento **1**, revela como

um dos elementos da memória discursiva: **eu mesmo, quando eu era mais pequeno, a minha mãe era pra levar eu pra me tratar, né? [...]. No meu período todinho quando eu era pequeno eu gaguejava muito. Ela dava carão em eu quando eu era mais novinho. Até uns 15, 16 anos [...].** A partir dessa afirmação, partimos do princípio de que sua mãe **dava carão**, porque ele (**Anselmo**) ocupava a posição discursiva de *sujeito-gago*, dentro de casa e ela (sua mãe) na sua ilusão de fluência ideal, não poderia deixar circular a fala com gagueira do filho.

Com isso, percebemos que, se a memória discursiva refere-se aos enunciados que se inscrevem em uma FD, “isto significa que ele não diz respeito a todos os sentidos, como é o caso do interdiscurso, mas aos sentidos autorizados pela Forma-Sujeito no âmbito de uma FD”. Mas não só a memória discursiva, também diz respeito aos sentidos que devem ser refutados, logo aponta para o que não pode ser dito na referida FD (INDURSKY, 2011c, p.66-67). Quando o sujeito **Anselmo**, no segmento 2, assevera: [...] *aí com minha mãe, meus tios, primos, aí eu respiro fundo, [...], porque elas sabe que eu sou isso. Aí, é bom porque elas não ri de mim, não zomba, porque elas sabe da minha dificuldade que eu tenho de falar. Na verdade, já foi mais pior na minha casa, minha mãe mandava eu fazer isso e não saia, aí ela: calma, A, respire, repita de novo*, deixa-nos claro mais um elemento de sua memória do dizer, uma vez que aquilo que foi “ditado” por sua mãe e “fixado” por ele, tornou-se repetível ao longo de sua vida, trazendo ressignificação dele sobre o “já dito” e, tal constatação, determinando, portanto, a FD de *sujeito-gago* com a qual passou a se inscrever, delimitando a sua identificação (forma-sujeito) no conjunto dos seus dizeres histórica e linguisticamente, podendo ser confirmada no recorte discursivo 3: [...] *Eu quero me curar, quero ficar bom, tenho vergonha de ser gago. Quero ficar bem mesmo, assim, falando fluente ou gaguejando [...].*

Ao continuarmos analisando os discursos, nos deparamos, ainda, com o sujeito **Anselmo**, lembrando e ainda mobilizando elementos de sua memória do dizer, no segmento 4: [...] *vocês viam, né, como eu cheguei aqui gago? Pra baixo, cabeça baixa e realmente não falava nada E já faz sete meses, né, que eu vim pra cá, né, [...]. Antes mesmo quando me chamavam de gaguinho, isso é muito chato. Uma vez mesmo um menino me chamou assim, minha mãe disse: vá lá agora e diga que seu nome é Anselmo. Diante disso, observamos que ele*

aponta para uma memória social que revela a sua inscrição na FD de *sujeito-gago*, mostrando-o *gago*, silenciado, sendo reconhecido assim pela instancia social que por desconhecimento e desinformação dissemina dizeres totalmente equivocados em relação à gagueira.

Entretanto, através dos dizeres desse sujeito: ***como eu cheguei aqui gago; e já faz sete meses, né, que eu vim pra cá, né; antes mesmo quando me chamavam de gaguinho***, podemos apontar um processo de mudança de posição discursiva de *sujeito-gago* que culminará mais adiante para a posição discursiva de *sujeito-fluente*. Isso posto, é relevante dizermos que o GEAG tem também o seu papel no desencadear dessa mudança de posição discursiva, contribuindo sobremaneira, no sentido de fazer os participantes perceberem, por exemplo, de que todos possuem fluência, quando na verdade, o desejo desordenado de não quererem gaguejar, acaba contribuindo para o não entendimento de que fluir e desfluir “*são faces da mesma moeda*” (SCARPA; FERNANDES-SVARTSMAN, 2012, p. 01, grifo nosso). Portanto, o grupo ao longo do tempo procurou ressignificar à possibilidade de observarem a fluência, valorizando esses momentos.

Diante disso, constatamos que estudar a gagueira sob a perceptiva discursiva, é não a considerar como doença ou ser *anormal*, mas entender que gaguejar parte do processo natural de linguagem, em sua materialização através de pausas, prolongamentos, bloqueios e/ou hesitações e isso não torna a comunicação menos clara, eficiente. Em consequência, reconhecemos que, infelizmente, ainda há muita desinformação em nosso meio, uma vez que, o sujeito está inserido numa sociedade que discrimina pessoas com gagueira, pautada por valores ideológicos, que interpelam os indivíduos enquanto sujeitos do seu dizer. Por isso, é necessário pensarmos num processo de reabilitação, cujos resultados possam livrá-lo de um caminho tortuoso e nocivo (AZEVEDO, 2006). Em situações como essa, devemos buscar meios para provocar o outro a refletir, com questões do tipo: *por que está fazendo isso? Está sendo cruel; coloque-se no meu lugar; gostaria que eu risse também e se fosse você?* Entre outras coisas, quando rimos, acabamos dando direitos àqueles que não possuem.

Efeito final de homenagem

Como já marcado, no decorrer deste capítulo, na medida em que ingressamos no mestrado e culminamos com o doutorado, tendo a professora/pesquisadora Nadia Azevedo também nas posições-sujeito de orientadora e de amiga, conseguimos desenvolver nossas pesquisas, inscritos tanto na linha um: *Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações*, quanto na linha 2, do nosso PPGCL, em *Processos de Organização Linguística e Identidade Social*, sempre focalizando o nosso *corpus* discursivo, por meio dos estudos de Pêcheux e demais estudiosos dessa disciplina da interpretação, que nos foram apresentados pela professora Nadia Azevedo e de outros que fomos conhecendo também a partir do nosso envolvimento com a AD

Dessa maneira, pudemos apresentar este trabalho, a partir das posições-sujeito de (ex)orientandos, de modo a promover uma homenagem à professora Nadia Azevedo, bem como diante dos nossos estudos realizados, mais especificamente, atreladas à *linha de Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações* possibilitar um gesto teórico-analítico sobre um *corpus* constituído por um recorte discursivo de um sujeito gago, procurando identificar elementos da memória do dizer nos processos discursivos de sujeitos participantes no GEAG/UNICAP.

O caminhar academicamente com a pesquisadora Nadia Azevedo, em constante processo discursivo, possibilitou-nos descobrir uma nova perspectiva teórica para abordagem da gagueira. E, dessa forma, a partir deste estudo, como efeito de conclusão, perscrutamos os caminhos da ótica discursiva, percebendo que a gagueira pode ser compreendida como um distúrbio de linguagem diretamente relacionado às condições de produção do discurso (relação de forças, de sentido e antecipação), tendo uma relação direta entre a presença do outro e situações de gagueira, assim, se não há ouvinte ou este não é identificado como alguém que censura, não há momentos de gagueira.

Logo, neste trabalho, levando em consideração a análise do recorte discursivo, analisamos, conforme o discurso do sujeito (**Anselmo**), de que a gagueira seja na infância, adolescência, até a fase a adulta foi vista como *erro, doença, incapacidade, anormalidade*,

pois há ideologia que circula numa dada sociedade e que traz efeito de naturalização o *bem falar*, ao interpelar, inicialmente, família e escola, seguiu assujeitando-os, daí, construindo *uma imagem estigmatizante de falante* no sujeito pesquisado.

Toda essa disseminação é fruto de sentidos, saberes e dizeres de um interdiscurso que está presente no espaço discursivo, cristalizando-o como efeito de evidência. Na prática, essa memória construiu e recortou da FD de *sujeito-gago* aquilo que o interdiscurso ajudou na constituição do sujeito sobre “isto ou aquilo” acerca do que seja gagueira e/ou fluência, revelando assim, a existência histórica e linguística de cada dizer, determinando a posição discursiva de *sujeito-gago*, logo, reverberando como elementos da memória discursiva/do dizer ao longo do tempo: gagueira como doença. No entanto, o sujeito **Anselmo**, já aponta para um processo de mudança de posição discursiva de *sujeito-gago*, que tende a culminar mais adiante para a posição discursiva de *sujeito-fluente*, podendo perceber, por exemplo, que fluir significa disfluir.

Como efeito de fim, a nossa pergunta retórica permanece materializada neste trabalho. *Foi professora Nadia Azevedo que você disse? Sim!* Dissemos, caminhamos, historicizamos e estabelecemos um exemplo de um dos nossos gestos de leitura e de interpretação, que aprendemos a fazer com ela. Dissemos sentimentos, falamos de academicismos, expressamos como fizemos análises de objeto sócio histórico e usamos a língua, lugar de inscrição do discurso, para que o discurso se materializasse nela e determinasse o seu funcionamento. Aqui, no objeto linguístico-histórico, trouxemos Pêcheux, Orlandi, Pfeiffer, Lagazzi, Dela Silva e tantos outros estudiosos da AD no interdiscurso. E tudo o que aprendemos e dissemos, estabelece-se entre paráfrase e polissemia, que traz na memória do dizer a nossa querida professora, que funciona como unidade de sentido em relação à situação neste trabalho. *Foi professora Nadia Azevedo que dissemos sim!* E nos eventos acadêmicos que formos e em nossas produções científicas, constituídos por essa alteridade, continuaremos a dizê-la...

Referências

- AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves. **Uma análise discursiva da gagueira**: Trajetórias de silenciamento e alienação na língua. 2000. 132 f. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves. **A gagueira na perspectiva linguístico discursiva**: Um olhar sobre a terapia. 2006. 200 f. Tese (Doutorado em letras e linguística) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves. Uma análise discursiva de sujeitos com gagueira. **Gragoatá**, n. 34, p. 145-163, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/gragoata/issue/view/1738/showToc>. Acesso em: 21 de Nov de 2018.
- AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves. Um estudo da gagueira sob a perspectiva discursiva. **Revista Prolíngua**. v. 10, n.1, p. 209-220, 2015.
- AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves. Uma análise discursiva de sujeitos com afasia e gagueira. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 21, n. esp, p.433-463, 2018a.
- AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves. **Projeto de Extensão do Grupo de Estudos e Atendimento à Gagueira (GEAG)**. Universidade Católica de Pernambuco, 2018b.
- AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves. Disfluências. In: FERREIRA, Thiago. (org.) **Distúrbios da comunicação oral em adultos e idosos**: Manual Prático. Ribeirão Preto: BookToy, p. 115-129, 2019.
- AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves; FREIRE, Regina Maria. Trajetórias de silenciamento e aprisionamento na língua: o sujeito, a gagueira e o outro, In: FRIEDMAN, Sílvia; CUNHA, Maria Cláudia. **Gagueira e subjetividade**: possibilidades de tratamento. São Paulo: Artmed, p. 145-160, 2001.
- AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves de. *Et al.* O percurso terapêutico de uma criança com gagueira sob o enfoque linguístico-discursivo. In: BARROS, Isabela do Rêgo Barros. *et al* (orgs). **Aquisição, desvios e práticas de linguagem**, p. 121-133 Curitiba: CRV, 2014.
- AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves de; CAVALCANTI, Maria do Carmo Gomes Pereira. Análise do discurso de famílias de crianças identificadas como gagas: mitos e silenciamentos. *Revista Entremeios*, v,15, p. 59-73, 2017. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/525.pdf>. Acesso em: 14 de junho de 2020.
- BENAYON, Flavio *et al.* **Uma homenagem à Suzy Lagazzi**. O discurso nas fronteiras do Social. In. BENAYON, Flavio *et al.* (orgs.). Vol. 1 e 2, Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

BARROS, Renata Chrystina Bianchi. Uma versão de clínica: a clínica do discurso. In: CAVALLARI, Juliana Santana. *Et al.* (orgs.). **Discurso e psicanálise: a-versão do sentido**, p. 127 a138 Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CAVALCANTI, Tatiana Maria. **Análise do discurso de adultos diagnosticados como gogos em três cidades do interior do estado de Pernambuco**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

CAVALCANTI, Maria do Carmo Gomes Pereira. **O trabalho linguístico discursivo em um grupo de estudos e atendimento à gagueira infantil (GEAGI) com pais de crianças identificadas como gagas**. 126f. 2016. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**. Discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

DELA SILVA, Silmara. Foi “análise de discurso” que você disse? **Gragoatá** Niterói, n. 34, p. 345-349, 1. sem. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/32976/18963>. Acesso em: 29 de fev. 2020.

GADET, Françoise. & HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, ([1969], 2014).

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda. *Et al.* (org.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, p. 68-88, 2011c.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação** – autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 18 a106, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6 ed Campinas: editora da UNICAMP, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6 ed. Campinas: Pontes, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Foi “análise de discurso” que você disse? In: **“Análise de discurso: Michel Pêcheux.”** Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas-SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, Michel. (1969). In: GADET & Hack. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. 4 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, ([1975], 2009).

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5 ed. Tradução Eni Orlandi, Campinas: Pontes, 2008.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Instauração de um lugar de pesquisa, de uma posição pesquisadora – tributo a Eni Orlandi. **Traços de Linguagem**, Cáceres,

v. 2, n. 1, p. 29-35, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos/article/view/2788>. Acesso em: 29 de fev. de 2020.

PETRUSK, Larissa dos Santos Silva. **Uma análise linguística discursiva de sujeitos que gaguejam participantes da terapia fonoaudiológica em grupo**. 8of. 2013. Dissertação (Mestrado em ciências da linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco. Recife.

PETRUSK, Larissa dos Santos Silva et al. A linguagem de sujeitos gogos e seus interlocutores em sessões de grupo de atendimento. In: AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves de; FONTE, Renata Fonseca Lima da (orgs). **Análise do Discurso: mo(vi)mento de interpretações**. Curitiba: CRV, 2011.

SCARPA, Ester Mirian; FERNANDES-SVARTSMAN, Flaviane. A estrutura prosódica das disfluências em português brasileiro. **Cadernos de Estudos Linguísticos** - (54.1), Campinas, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636969/4691>.

Acesso em: 17 de abr. de 2018.

SILVA, Claudemir dos Santos. **A mudança de posição na formação discursiva em sujeitos com gagueira: uma análise discursiva**. 2016. 141f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

SILVA, Claudemir dos Santos. Mudança de posição na formação discursiva em sujeitos com gagueira: uma análise discursiva. **Revista Prolíngua**, v. 12, n. 1, p. 27-38, mar /ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/issue/view/1978>. Acesso em: 15 de Nov de 2019.

SILVA, Claudemir dos Santos. AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves. O processo de mudança de posição de sujeito-gago para sujeito-fluente: uma análise discursiva em grupo de apoio no Recife. In. CAIADO, Roberta. Et al. (orgs.). **Linguagem e interdisciplinaridade: diferentes gestos de interpretação**. 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, p.65, 2019.

SILVA, Dalexon Sérgio da. **Nasceste da divisão e ela te divide mais: análise do discurso religioso de membros de ramificações da Assembleia de Deus no Brasil e em Portugal**. 2019a. 221 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

SILVA, Dalexon Sérgio da. Freiras silenciadas versus santos padres abusadores, o poder está na posição: análise discursiva de uma reportagem sobre casos de abusos sexuais na Igreja Católica da França. **Intersecções** - Jundiá - Edição 27–Ano 12–Número 1 – maio/2019b.

SILVA, Dalexon Sérgio da. **A heterogeneidade, as formações discursivas e os efeitos metafóricos no discurso religioso de membros da Assembleia de Deus**. 2ª edição. Curitiba: Editora Prismas, 2015

SILVA, Dalexon Sérgio da; AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves de. As posições-sujeito de membros da Assembleia de Deus de Abreu e Lima: uma

análise discursiva. In: MESQUIATI et al (Org). **Pentecostalismos em perspectivas**. São Paulo: Edições Terceira Via, 2017.

SILVA, Dalexon Sérgio da; AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves de. Efeitos metafóricos e heterogeneidade no discurso religioso de membros da Assembleia de Deus: uma análise discursiva. **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso], Seção Estudos, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 13, p. 123-137, jul. - dez. 2016.

SILVA, Dalexon Sérgio da; AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves de. Uma análise das formações discursivas do discurso de membros da igreja evangélica Assembleia de Deus. **Trama** [Revista de Estudos do Discurso]. Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Volume 11 - Número 22 - 2º Semestre de 2015.

SILVA, Edna Lúcia.; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3.ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à distância da UFSC, 2001.

ZANDWAIS, Ana. Possíveis leituras de “Foi Propaganda Mesmo Que Você Disse?” de Michel Pêcheux. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 14, n. 22, p. 67-79, jul-dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/98121>. Acesso em: 29 de fev. de 2020.

SEGUNDA PARTE

HÁ GÊNEROS, CLASSES E RAÇAS



DA SALA DE BATE-PAPO AO GRINDR¹: A CONSTITUIÇÃO DA HOMOAFETIVIDADE NAS MÍDIAS DIGITAIS

Valter Cezar Andrade Junior²

Francisco Vieira da Silva³

Introdução

Há muito que a homoafetividade tem sido debatida. Subjacente a tal debate, encontram-se os mais variados argumentos: da observação legítima da libido homo à demonização. Certo é, entretanto, que a matriz do desejo sexual pelos iguais é um fato em nossa sociedade e que não se trata de nada novo, nem inclinação comportamental recente, da Modernidade.

O que se observa é que toda problemática em torno do desejo homoerótico encontra abrigo em um discurso historicamente construído no Ocidente de que se trata de um erro, de um desvio, de uma anormalidade, de uma inversão da natureza, atribuindo já ao sexo e ao gênero o mesmo valor: naturais. Dito assim, os gêneros não possuem variação, algo carente de reflexões.

Dessa concepção de que o sujeito homossexual está em desacordo com o natural, é que se observam as mais diversas situações sociais ancoradas nos múltiplos argumentos marginalizadores. A família em crise quando da descoberta do filho ou da filha homossexuais (como se houvesse uma falência naquele nicho familiar); o religioso que assevera –

¹ Aplicativo para ser utilizado a partir de smartphones, o qual faz uso do dispositivo de geolocalização, permitindo aos usuários ter acesso a gays e a homens bissexuais que estejam nas proximidades de quem acessa.

² Doutorando em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); professor efetivo de Língua Portuguesa do IF Sertão-PE, Petrolina-PE; e-mail: valter.andrade@ifsertao-pe.edu.br.

³ Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); professor efetivo de Linguística e de Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA); professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação entre UERN, a UFERSA e o IF do Rio Grande do Norte (IFRN); Caraúbas-RN; e-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br.

com o discurso de verdade inquestionável – que é um atentado contra Deus; os amigos que se afastam para não serem confundidos como sendo um dos *invertidos*; até os mais extremos: violência física e verbal (porque os homoafetivos são – por um acordo tácito da heteronormatividade – impedidos de trocar carícias em público), culminando, muitas vezes, em assassinatos.

Já que o direito de mostrar afetos em público é negado aos casais de iguais, resta encontrar estratégias de viver a sexualidade. É comum a criação de guetos quando um grupo social é tido como contraventor. Com os gays não é diferente: modernamente, criaram-se *lugares* virtuais (na internet) para se exercer o desejo sexual e afetivo. Nas salas de bate-papo UOL⁴, sobretudo naquelas de cidades, as conversas se constroem (comumente) em torno da sexualidade (buscando algum sigilo); no aplicativo Grindr, de igual modo, mas com o diferencial de tentar não se permitir em conversas (por ser uma plataforma criada para gays e homens bissexuais) que haja sigilo, embora controversa essa ideia (a materialidade utilizada nesse trabalho explicita isso).

Vê-se, pois, que os ambientes supracitados fornecem o material concreto para a operacionalização dos conceitos em Análise de Discurso dispostos neste trabalho. Os sujeitos pesquisados não revelaram a identidade jurídica, porque não se tem certeza de quem está do outro lado da máquina (e não é mesmo intenção saber). Em face disso, não houve necessidade de aprovação do trabalho em Comitê de Ética e Pesquisa, pois não expõe ninguém em sua identidade jurídica.

Portanto, neste capítulo, ver-se-á o lugar histórico da concepção de que a homoafetividade é um erro; também a concepção de heteronormatividade e de gênero à luz dos construtos teóricos de Judith Butler (2003) e de Guacira Lopes Louro (2003); também a pretensa saída do armário no uso da sala de bate-papo UOL e do aplicativo Grindr. De posse dessas informações, foi feito uso da teoria da Forma-Sujeito proposta por Michel Pêcheux (1997), utilizando, ainda, outras ramificações teóricas da Análise de Discurso de filiação francesa, para serem basilares às análises das materialidades discursivas (*prints* de conversas na sala de bate-papo UOL e no aplicativo Grindr) selecionadas para este trabalho.

⁴ Universo On-Line S/A, considerada uma das maiores empresas brasileiras de conteúdo, produtos e serviços da internet. Endereço: www.uol.com.br.

Um fragmento da história da homossexualidade no Ocidente

A análise histórica trazida aqui tem como ponto de partida a sociedade ocidental, de base religiosa cristã e paternalista. Observe-se, entretanto, um fato importante: as práticas e ideias que se associam à homoafetividade variam (mesmo nas diferentes regiões do Brasil), de contexto e de cultura, bem como nos vários segmentos que há nos estratos sociais daqui (FRY; MACRAE, 1985). Nesse sentido, o foco é compreender a ocorrência da homossexualidade no seio social, bem como entender a forma que a sociedade lida, ao longo de anos, com aqueles que sentem desejo pelos iguais.

Inicialmente, se deve observar que o termo heterossexual existe em função da categorização do termo homossexual. Assim, Katz (1996) localiza no final do século XIX tal fato relacional entre o homo e o hetero. Este passa a ser princípio médico, jurídico e religioso contrário à noção nova daquele. A partir de então, a heterossexualidade passa a ser justificada como superior em razão da necessidade de procriação, logo, manutenção da espécie.

Observe-se que, na construção dos dois termos acima. Há uma relação de poder. Antes a relação entre iguais era observada, em termos de julgamento, pela visão teocêntrica, sobretudo judaico-cristã, quando aborda práticas sexuais diferentes da heterossexual como sendo perversão.

Isso pode ser visto em citações bíblicas: em Genesis, Capítulo 19, Versículos de 1-29, há uma narração que diz da chegada de dois anjos enviados por Deus à casa de Ló, a fim de salvar sua esposa, suas filhas e seus genros da ira do divino em relação às condutas sexuais dos homens de Sodoma. Vê-se, nessa narrativa, a presença de uma família heterossexual cimentando a ideia comum de que o único comportamento sexual aceito por Deus é o hetero. É sabido que ainda hoje a religiosidade cristã *exclui* das igrejas e do modelo de família os casais de iguais, ou ainda aqueles que sejam homoafetivos em suas práticas sexuais.

Nem sempre foi assim: na Grécia Antiga, as relações homossexuais tinham por função suprir a necessidade de relações pessoais numa perspectiva que não se era comumente encontrada no casamento hetero ou entre pais e filhos (RICHARDS, 1993). Desse modo, a relação homossexual grega se dava entre um homem mais

velho e um jovem. Para aquele, *erastes*, para este, *eromenos*. O que se sabe é que o homem mais velho grego tinha a função de ensinar ao mais jovem, educando e protegendo.

No século XX, com consolidação da Modernidade e ascensão do pensamento racional, o julgamento do indivíduo homossexual passou a ser delineado pela medicina, pela ciência. Nasce uma nova forma de conceber o outro a partir daquilo que a razão pudesse (pretensamente) provar e expor como verdade.

Hocquenghem (1980) observa que a figura do homossexual só pode se configurar se comparada à existência do normal (heterossexual), existindo, pois, apenas de fora, construída pelo outro (também heterossexual). Já se estabelece, a partir disso, uma relação de dominador e subalterno, visto que o que é norma só o é, porque é superior à exceção.

Num adiantado cronológico, as décadas de 1960 e de 1970 foram marcadas por desejos e por tentativas de políticas de identidades da parte de grupos sociais *subversivos*, os quais padeciam com o poder machista instituído. No Brasil, vivia-se a Ditadura Militar, o que era ainda mais castrador e de difícil enfrentamento para aqueles que estavam, segundo a heteronormatividade, fora dos padrões familiares. Ainda assim, havia grupos de teatro e de música que conseguiam levar uma mensagem ao público quanto à necessidade de se conviver com a diferença (FRY; MACRAE, 1985).

Nascia, então, a partir desses artistas, sobretudo do Dzi Croquettes⁵, um caminho para questionar a ordem cotidiana, aludindo ao inconformismo, colocando em questão a própria moral sexual da época.

Certo é que, embora haja encampado bandeiras de defesa das diversas manifestações das sexualidades, ainda se vivem receios de assumir-se e deixar-se ver como homossexual. Não é demais compreender esses medos, posto que, anualmente, milhares de gays são assassinados no Brasil. Também se reproduz o discurso de vergonha; não se quer envergonhar a família nem fazer os pais sofrerem.

⁵ Grupo de teatro e de dança brasileiro que atuou entre 1972 e 1976. Chocava por possuir características de androginia.

Sobre a heteronormatividade e sobre o gênero

Como se viu, a sociedade ocidental (logo, a brasileira) vê a heterossexualidade como sendo a única forma correta e aceitável de se viver a sexualidade. Desse modo, normatiza-se a experiência sexual sempre a partir da matriz hetero.

É comum atribuir o gênero à genitália. Ou seja, sexo biológico e gênero, de modo geral, são a mesma coisa para a maioria das pessoas. Logo, o sexo é um ente natural e, por isso mesmo, deve o gênero seguir o imutável dever de, para a genitália masculina, gênero masculino, e para a genitália feminina, gênero feminino. Por esse viés, cristaliza-se a ideia de que fugir a um princípio tido associativamente como natural é negar a normalidade.

No entanto, Butler (2003, p.25) chama a atenção para a necessidade de contestar a imutabilidade do sexo: “Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado ‘sexo’ seja tão culturalmente construído quanto o gênero (...)”. Ora, seguindo esse viés, pode-se mesmo questionar em que medida a própria convenção de sexo, a partir do que se vê em termos fisiológicos, não seja, de fato, mais uma abstração conceitual.

Dito isso, compreender gênero é mais que a distinção com o sexo, bem como mais que entendê-lo como a inscrição cultural de um significado a partir de uma noção de sexo previamente dada – ou sexo dado antes – (BUTLER, 2003). Pode-se observar, a partir dessa afirmação, pois, que sexo ou gênero são fixos ou mutáveis.

No meio social sobre o qual se assentam as materialidades discursivas deste trabalho, é fato o que o gênero é construído nos limites de uma experiência discursivamente constituída a partir de um discurso culturalmente hegemônico, cuja premissa é o binarismo: masculino e feminino.

Nesse bojo, diz Butler (2003, p.37), “as ‘pessoas’ só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero”. Em face disso, veremos adiante que os sujeitos analisados nesse trabalho, em algumas ocorrências, teimam em se colocar nos limites discursivos do masculino, do *homem hetero*, temendo também se perderem de si mesmos, em termos de identificação do próprio gênero, bem como se perderem do padrão inteligível deste.

Para Louro (2003, p.22), “[...] o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzidas sobre as características biológicas”. Nesse sentido, as práticas sociais chegam aos corpos, construindo sobre eles comportamentos. Gênero passa aqui a ser abordado como sendo construção e não como sendo essencialista, ligado à fisiologia do corpo. Disso conclui-se, então, que o gênero é constituinte da identidade dos sujeitos.

Neste trabalho, apesar da implosão do gênero binarista, ainda são abordados os termos homoafetividade, heterossexualidade/heteronormatividade, como se viu até aqui. Não se trata de negar a nova abordagem de gênero, não mais categorizável tão rigidamente, mas manter um caráter didático das análises.

Ora, o que se vê é que parece haver uma verdade do sexo (por conseguinte, do gênero) que baliza a conduta comum de se instituir uma sexualidade, em tese, unicamente heterossexual. Para Butler (2003 p. 38-39): “A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre ‘feminino’ e ‘masculino’, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de ‘macho’ e de ‘fêmea’”.

No caso de um homem afeminado, trata-se de uma identidade de gênero que a dominante insiste em determinar que não exista. O pior dessa determinação de poder é que a violência é ato comum, e o abafamento pode ocorrer, como acontece com regularidade, tirando a vida do outro. São falhas, para a heteronormatividade, em identidade de gênero, porque fogem à norma.

Por fim, vê-se que a heteronormatividade (uma heterossexualidade compulsória) é um determinante de poder que exclui outras identidades sexuais, posto que as concebe como negação da norma. É também perigosa porque arregimenta a ideia de correção de conduta sexual a partir da experiência hetero, fomentando, mesmo que subliminarmente, violência contra os diferentes.

O armário e o ambiente virtual

Quando alguém se diz homossexual, tanto para si quanto para outros, é alvo de olhares enviesados ou de palmas. Usa-se para esse assumir-se a metáfora *sair do armário*. Para Sedgwick (2007), o armário é elemento opressor *gay* na sociedade do século XX. Não que isso tenha se modificado, o que se leva a crer que permaneça ainda no século XXI.

Estar ou sair do armário não é tarefa simples nem está totalmente completa. Mesmo aqueles sujeitos assumidamente *gays*, muitos há que tenham de permanecer ainda no armário por alguma situação social que os obrigue. “Mesmo uma pessoa *gay* assumida lida diariamente com interlocutores que ela não sabe se sabem ou não” (SEDGWICK, 2007, p.22).

Ao sair do armário, pode ocorrer – fato comum, por imposição de uma lógica de se estar no erro – que o homossexual questione sobre sua própria identidade, pensando, por exemplo, se não se trata de um desejo passageiro e que, tão logo, será heterossexual como a maioria referenda ser. Isso passa a ser, portanto, um determinante de retorno ao armário em sua versão mais completa.

Assumir-se pode significar, além de uma crise na própria identidade, expulsão de casa, perda do emprego e, como se viu, morte. Então, há um determinante de se continuar nos limites do armário. Homens e mulheres homoafetivas permaneceram em silêncio por muito tempo.

Diante dessa problemática no ato de se assumir *gay*, impedidas que são as pessoas homoafetivas de manifestar sua matriz sexual em público, comum se tornou a instituição de locais de encontros, a maioria deles em cidades de grande porte. Sendo assim, para aqueles que eram (são) de cidades de médio e pequeno portes, restou pouca ou nenhuma opção de se viver a sexualidade em local de liberdade. Para esses locais de encontro, convencionou-se denominar de *guetos*.

Com o surgimento massivo da internet, das salas de bate-papo e dos aplicativos geossociais, abriram-se possibilidades reais de desterritorialização, posto que o ciberespaço é local fluido e conecta pessoas do mundo inteiro. Miskolci (2009, p.175) diz: “[...] a partir de 1997, a internet comercial iniciou seu processo de expansão no Brasil

transferindo, ampliando e a mesmo recriando o espaço para a socialização de sexualidades dissidentes”.

Dito isso, vê-se que, de fato, a *internet* é esse lugar em que a homossexualidade pode se manifestar sem os perigos dos rechaçamentos sociais, mas principalmente porque permanece uma reafirmação da heteronormatividade (por seu caráter de normalidade), posto que, no mundo *off-line*, ela é mantida como princípio de vida social. De outro modo, por não haver necessidade de exposição de identidade jurídica, abre-se aos desejos homoafetivos na *internet*, mas não na vida fora dela.

Esse gueto virtual é visto como um local em que se pode relacionar-se com os iguais sem que necessariamente se *macule*. Portanto, a *internet* em seu formato de gueto para desejos homoafetivos passou a ser local *limpo* de socialização, pois não exige que se deixe de viver a *farsa* da heterossexualidade na vida *off-line*.

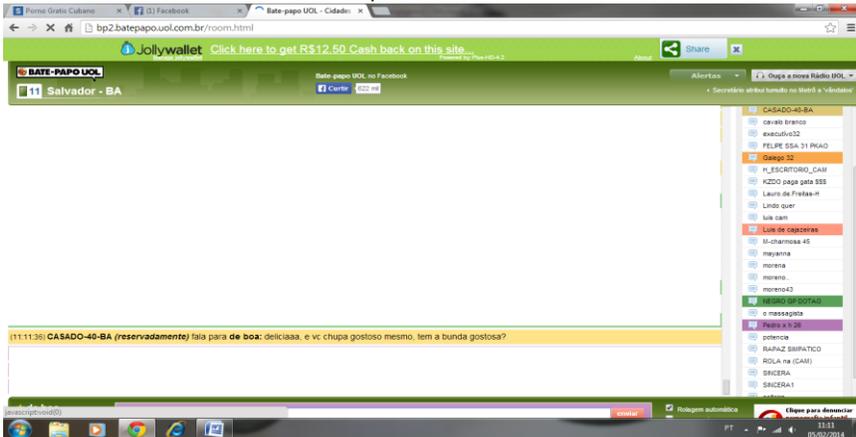
Há, no entanto, um fato que necessita ser citado: ao praticar a saída do armário apenas *on-line* está-se instituindo uma vida paralela. Apesar de haver uma afirmação de que a homoafetividade é uma constante em sua matriz do desejo sexual, as práticas sociais fora do gueto homo-virtual, muitas vezes, dizem o contrário. A confirmação disso é que se exigem, quase sempre, discrição e anonimato.

Percebe-se esse movimento de entrada no ciberespaço como lugar de exposição das sexualidades *marginais*, no caso da homossexualidade, conforme se observa na reafirmação da masculinidade viril, como a deste sujeito a seguir (*prints*⁶), CASADO-

⁶ Foi feita a opção de colocação dos *prints* (captura da imagem diretamente do suporte tecnológico – computador ou smartphone, nesse caso) de toda a materialidade discursiva utilizada nesse trabalho, a fim de que o entendimento das conversas pudesse ser alargado a partir do contato visual, comum à expansão de sentidos que a *internet* possibilita com seus múltiplos ícones. Houve uma edição das imagens, ocultando outros sujeitos presentes nas salas, pois que, em alguns casos, aparecem números telefônicos, e-mails ou endereços de redes sociais; também, ao fazer tal ocultamento, foca-se unicamente no sujeito que estiver em estudo no momento.

BA-40, ao dialogar⁷ com o pesquisador, nesse caso com o *nickname* De boa⁸:

Print 01: conversa com CASADO-BA-40



Fonte: arquivo do próprio autor

Print 02: conversa com CASADO-BA-40

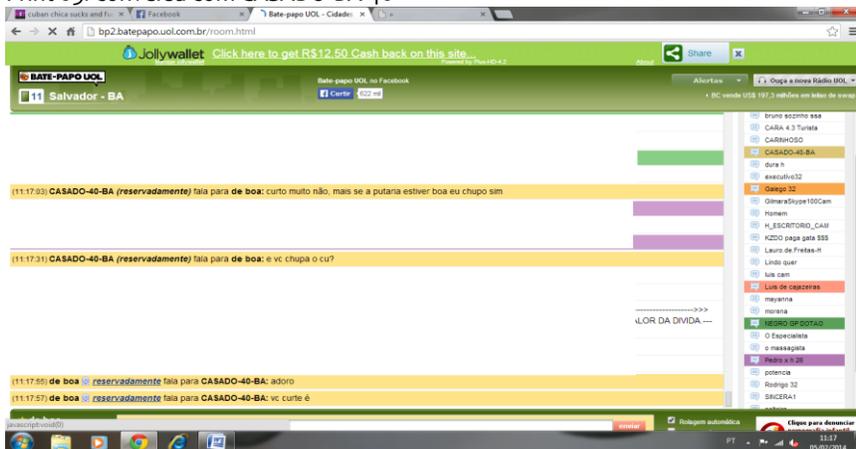


Fonte: arquivo do próprio autor

⁷ Nesse caso, diferindo-se das redes geossociais, como se verá adiante, o pesquisador manteve contato com o sujeito pesquisado, pondo-se em relação direta, conduzindo, algumas vezes, o diálogo.

⁸ Este, reitera-se, é o *nickname* do pesquisador. Escolheu-se uma nomeação que fizesse não alusão a sexo na tentativa de não induzir, de imediato, o sujeito pesquisado a entrar em conversa já cercada pela libído.

Print 03: conversa com CASADO-BA-40



Fonte: arquivo do próprio autor

CASADO-BA-40, ao questionar *de boa* se este sabe chupar gostoso e se tem bunda gostosa está demarcando o lugar do ativo sexual, próprio da heterossexualidade, cuja referência é penetrar. Também ao afirmar que adora casais, continua CASADO-BA-40 querendo se manter no lugar viril de quem é capaz de satisfazer, como um *macho* insaciável, uma mulher carente e um homem – *gay/viadinho/incompetente* – que não consegue dar prazer pleno a sua companheira.

Assim, percebe-se que esse ‘macho’ viril – tão bem construído na sociedade heteronormativa – é o que povoa também o desejo homoerótico, na medida em que é objeto do desejo recorrente. Ou seja, reafirma-se a masculinidade dominadora não só por estar mantendo uma identidade nos moldes heteronormativos, mas também porque há uma busca dessa figura máscula total nas salas de bate-papo e nos aplicativos geossociais. Isso faz crer que o referente erótico homossexual ainda é parco, difuso e em construção e que o referente erótico hetero ainda é o dominante.

A Análise de Discurso (AD) peuchetiana e a sexualidade em ambiente virtual

A Análise de Discurso de filiação francesa (AD) concebe a linguagem como a mediação entre o homem e sua realidade. Nesse

encaminhamento, a AD concebe a linguagem e sua exterioridade, a fim de encontrar, dentro de uma dimensão de tempo e de espaço, ao menos parte dos sentidos (nas leituras possíveis) que convertem os indivíduos em sujeitos.

Neste trabalho, as análises partem da materialidade discursiva, pensando como os sujeitos homo, em suas posições em sala de bate-papo e em aplicativos geossociais, constituem-se, considerando quais os sinais deixados na linguagem que apontam para o esquecido, empurrado para o campo da interpretação do real pela ideia de transparência da linguagem e evidência do sujeito.

Ora, compreende-se que em AD as palavras se carregam de sentido a partir do lugar ideológico que ocupam no processo sócio-histórico. Segundo Pêcheux (1997, p.160), “em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões, proposições da mesma formação discursiva”. Dessa feita, as palavras mudam de sentido em função do lugar daqueles que as usam no dia a dia.

Levando em consideração, portanto, esse fato do sentido variante das palavras, pode-se inferir que uma Formação Discursiva (FD) é aquilo que determina o que se pode e se deve dizer a partir de um dado lugar sócio-histórico, de uma dada formação ideológica. Isto é dito por Pêcheux (1997, p.160) da seguinte forma: “a formação discursiva é aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinado pelo estado de uma luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...]”.

Ora, sendo de fato desse modo, diz-se que o sujeito é aquele que é interpelado pela ideologia, mas que não tem consciência disso, dando-lhe a ideia ilusória de que ele – o sujeito – é a origem do dizer e de si mesmo. Quanto à ideologia, Pêcheux (1997) diz que é ela quem disponibiliza as evidências que fazem com que os sujeitos envolvidos em um dado contexto discursivo saibam aquilo que dizem mesmo na opacidade da língua, embora sem o entendimento objetivo da não-transparência do dito.

Para se dizer algo, tem-se uma dada condição de produção. Aqui, o lugar de produção dos discursos é, reiterando, o ambiente virtual. Este é o lugar de onde falam os sujeitos pesquisados e as Condições de Produção representam fundamentalmente seus lugares e eles mesmos, com suas histórias de vida e as ideologias que

atravessam o estar no mundo, acionadas sempre por uma memória, ainda que, muitas vezes, inconsciente (PÊCHEUX, 1997).

É necessário compreender, então, a Posição-Sujeito: relação de identificação entre o sujeito que enuncia e o sujeito que sabe (a Forma-Sujeito). Sobre esta, Pêcheux (1997, p.266) assevera que “a forma-sujeito do discurso, na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido, realiza o *non-sens* da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira”, ou seja, o sentido só se produz pela relação do sujeito com a Forma-Sujeito do saber e com uma dada FD.

Para Pêcheux (1997, p.161), “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos de seu discurso, pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” e, para tanto, ainda se pode dizer que o indivíduo é interpelado em sujeito quando há uma relação (aceitação ou não) do sujeito com a formação discursiva que o domina. Isso se dá por meio da Forma-Sujeito. Desse modo, tal sujeito pode se *identificar*, *contra-identificar-se* ou *desidentificar-se* com uma FD.

Ora, no que tange ao *identificar* com uma dada FD, Pêcheux (1997) denomina de *bom sujeito*. Este que é o da superposição, por meio da qual se dá uma ideia de que o sujeito é único. Para tanto, interessante compreender que há uma reduplicação da *identificação*, naquilo que o autor considera que existe um sujeito universal que está atrelado à Forma-Sujeito e que há um sujeito do discurso que se superpõem, dando a ideia de unicidade; Pêcheux (1997, p.163) chama isso de “unicidade imaginária do sujeito”.

No que concerne ao *contra-identificar* com uma dada Forma-Sujeito, observa-se que aqui já se é possível entender em que nível está o relativo da duplicação da *identificação*. Ora, se é possível rebelar-se em algum nível quanto à Forma-Sujeito, é porque aí tem não mais um sujeito totalmente superposto, com *identificação* plena. O que se pode ler é que esse sujeito é capaz de tensionar-se, contrapondo-se, por isso mesmo, com a Forma-Sujeito que estrutura os saberes da FD com a qual se *identifica*.

Ainda por entendimento desse desdobrar-se da Forma-Sujeito, traz-se agora o *desidentificar*, que ocorre quando um sujeito se *desidentifica* com uma FD, bem como de uma Forma-Sujeito a ela correspondente. Quando isso acontece, dá-se a falsa impressão de que o sujeito do

discurso está livre para escolher e, portanto, livre de Formações Ideológicas. Ledo engano, pois quando o sujeito se *desidentifica* por completo está, igualmente, identificando-se com outra FD e, conseqüentemente, com outra Forma-Sujeito (PÊCHEUX, 1997).

Para que esse movimento de constituição do sujeito discursivo (o desdobramento) seja possível, é imprescindível entender que as FD são de natureza porosa, não estando, como se pensava, cristalizadas. Não são homogêneas, mas sim heterogêneas. Elas estão sempre sendo visitadas por outras FD, constitutivas de outras Formas-Sujeito, possibilitando a tensão, o diferente ou, ainda, o divergente.

No seguimento, a partir desses conceitos em AD, seguem-se análises de indivíduos que se subjetivaram em ambiente virtual, deixando escapar as matrizes de seus desejos sexuais.

Sala de bate-papo UOL – sujeito atlético passivo

Segue análise relacionando a questão da Forma-Sujeito em AD, a constituição do sujeito heteronormativo e do sujeito homoafetivo na sala de bate-papo do UOL, cidade de Salvador-BA. Para melhor compreensão do diálogo, entenda-se que *em casa* é o *nickname* utilizado pelo pesquisador, já que se trata de uma pesquisa participada, e que o *nickname atletico passivo* é o sujeito em análise.

Print 04: conversa com *atletico passivo*



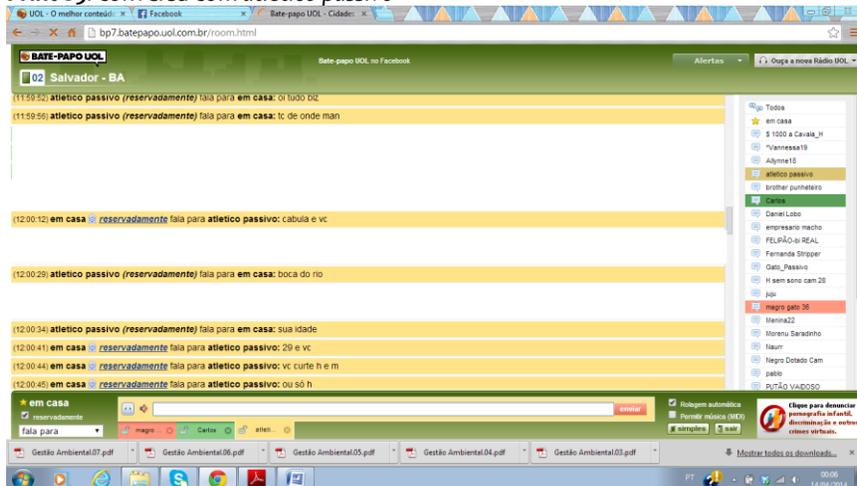
Fonte: arquivo do próprio autor

Observe-se que, já para iniciar um diálogo com outro interlocutor, *atletico passivo* faz abordagem no campo da sexualidade, sem que para isso tenha de fazer delongas, abordando outros temas na conversa. Apesar de estar numa sala virtual com referencial em cidade, vê-se que o ambiente demonstra ser bem apropriado para, reiterando a abordagem de haver no ciberespaço lugar para o anonimato, dizer de uma sexualidade *antissocial, anormal*.

Ao fazer a abordagem em busca de diálogo, *atletico passivo* diz de que matriz sexual fala, colocando-se na FD homo de um lado, buscando um outro cuja FD se acerque da matriz hetero, posto que se quer um indivíduo *ativo*, demarcando o campo discursivo nos limites de um erotismo cuja valorização é da perspectiva daquele que penetra, na sociedade machista, aquele que, supostamente, domina.

No universo *on-line*, os diálogos tendem a ser rápidos. Em face disso, vê-se adiante que, ao encontrar alguém para interagir, *atletico passivo*, mais uma vez, em sua abordagem inicial estabelece diálogo de maneira igualmente rápida e direta nos objetivos:

Print 05: conversa com *atletico passivo*



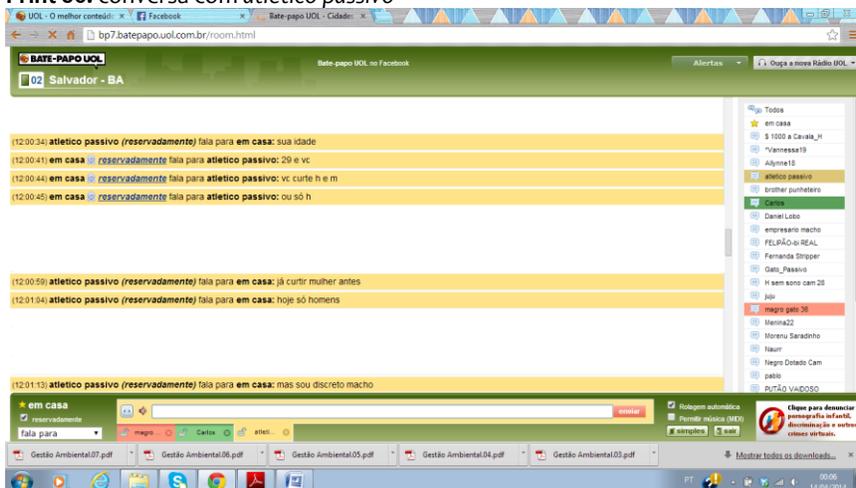
Fonte: arquivo do próprio autor

Observe-se neste quadro que se parte de um questionamento sobre a idade chegando até – e já – à pergunta recorrente de qual a matriz do desejo sexual. Isso só é possível porque, além da peculiar rapidez do bate-papo virtual, também o *nickname* é adjetivado pelo vocábulo *passivo*, no contexto, próprio do universo homossexual,

referencializando a posição dentro da relação sexual. Aqui já se pode observar que o diálogo se dá *reservadamente* reafirmando a necessidade da anonimato, numa dupla possibilidade desta: i) reservado a ambos na sala de bate-papo e, ainda; ii) no universo *on-line* com um *nickname* que não revela identidade jurídica, nem sujeito social, aquele *off-line*; o ente no mundo, ser da referência. Fica como uma subjetivação falseada, como se o sujeito que transida pela FD homo em ambiente virtual apagasse os sinais que o constituem como um outro sujeito do discurso, cuja referência esteja nos saberes constitutivos da FD heteronormativa.

No seguimento, tem-se:

Print 06: conversa com *atletico passivo*



Fonte: arquivo do próprio autor

Observe-se que, ao admitir que já curtiu mulher antes, *atletico passivo* sinaliza para a possibilidade de ter vivenciado experiências sexuais com mulher, muito comum em razão de uma imposição velada ou explícita social, uma vez que a heteronormatividade é a matriz sexual tida como natural, necessária e única. O sujeito assegura, em seguida, que hoje só se relaciona com homens, no plural, o que leva a perceber que há uma *identificação* na primeira resposta com a FD cuja Forma-Sujeito é heterossexual – e aqui se tem o que Pêcheux (1997, p.163) denominou de “unidade imaginária do sujeito” –, num processo de *identificação* – a questão do *bom sujeito* –, enquanto que, na

segunda resposta, há um distanciamento da FD dominante hetero para um deslizamento à FD homoafetiva, num processo de *desidentificação* (ou tentativa). Pode ser uma tentativa, de fato, de se *desidentificar*, ou rápido transitar por outra Forma-Sujeito, posto que o rompimento até se dá com a FD hetero dominante, mas não assegura permanência na FD homo.

Ainda no mesmo diálogo, observe-se: *atletico passivo (reservadamente) fala para em casa: mas sou discreto macho*. Aqui há a utilização da conjunção adversativa *mas* para um *quase-se-opor* à Forma-Sujeito homo assumida também *quase-firmemente* antes; há uma espécie de retorno à *borda* da FD dominante heteronormativa, ao utilizar o adjetivo macho, lexia largamente utilizada no universo hetero-convicto, confirmação da masculinidade viril, suavizada pela lexia discreto, num triplo movimento: i) tenta-se escamotear a condição do desejo sexual tido como desviante; ii) reafirma-se a matriz sexual de desejo heterossexual, numa tentativa de convencimento do interlocutor de que é, de fato, *mais* hetero – um movimento de identificação – e; iii) reitera a ideia recorrente, conforme se viu, de que apresentar-se com um tipo hetero, não afeminado, será garantia, igualmente, de *despertamento* do desejo alheio, vez que tal matriz ainda é uma identidade mais fixada eroticamente que a identidade gay; como se viu, o perfil hetero é mais desejado no universo homo.

Ora, nisso já se observa como há uma tensão dentro das FD, fato possível pela natureza porosa delas, descortinando a ideia de que sejam homogêneas, mesmo quando há *identificação*. Por esse indivíduo que se desdobra em pelo menos dois sujeitos discursivos no campo da matriz sexual, vê-se que, em função das Formações Ideológicas e das Condições de Produção (*off-line*, sociedade heteronormativa, *on-line*, possibilidade do anonimato, logo saída do armário), as duas Formas-Sujeito se intercambiam.

No viés dessa questão, Butler (2000) afirma que o sexo é algo que regula o ente, de forma que sua materialização é sempre imposta, ocorrendo (ou não ocorrendo) à guisa de práticas reguladas. É importante observar, entretanto, que os corpos submetidos a isso não se conformam com a materialização imposta ao sexo como estática; há sempre o que subverter.

Disso se tira, igualmente, que a FD hetero, embora seja a referência social, não se fecha – como se sabe pela natureza porosa da FD – e o sujeito que migrar para a FD homo, identificando-se com esta, só o faz porque se permitiu o questionamento, o conflito, a tensão.

Aplicativo Grindr – perfis e conversas

Espera-se que no aplicativo Grindr, por seu objetivo claramente estabelecido – ser um ambiente para a marcação de encontros gays –, seja um ambiente mais aberto quanto ao assumir-se gay ante si mesmo e ante os demais que ali estejam. Entretanto, por toda complexidade da saída do armário, como se viu, também neste aplicativo muitos que nele buscam sexo (ou relações de afetos mais duradouros), escondem-se em nomes que não o próprio, bem como se cercando de, na materialidade discursiva, deixar claro que não querem ser expostos em sua matriz do desejo sexual, como se vê adiante:

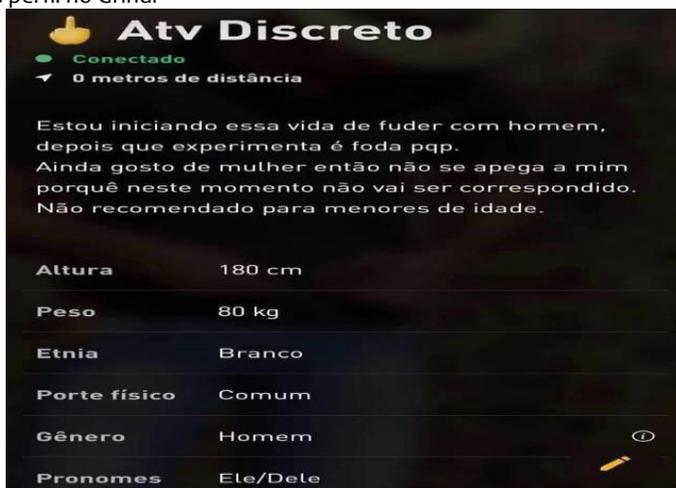
Print 07: conversa no Grindr



Fonte: arquivo do próprio autor

No *print* abaixo, observa-se que há, à semelhança do sujeito *atletico passivo* (analisado anteriormente), uma preocupação de se manter na Posição-Sujeito hetero, estando na FD hetero-dominante, quando afirma ainda gostar de mulher e que, quando nessa Posição, não sente nenhuma atração homo, numa tentativa de *desidentificar*-se com a FD homoafetiva, ainda que esteja em aplicativo voltado àqueles que se encontram no interior desta FD.

Print 08: perfil no Grindr

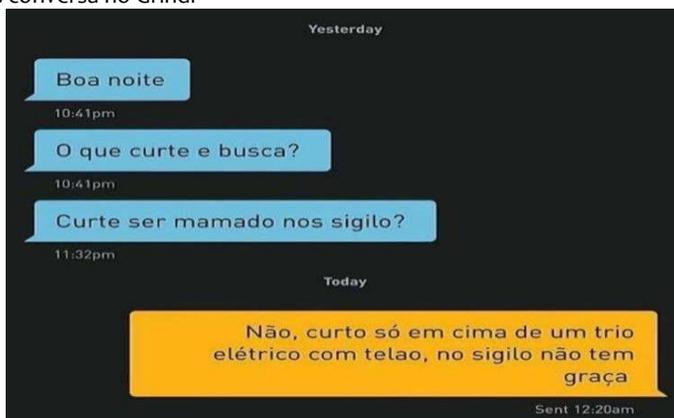


Fonte: arquivo do próprio autor

Vê-se também que existe a reiteração da necessidade do anonimato, mesmo que o lugar de acesso seja um aplicativo para gays, ao nominar-se de *Atv Discreto*. *Atv* (ativo) deixa a sexualidade (mesmo que *desviante*) no entorno da FD heteronormativa (como se viu, aquele que penetra) e *Discreto* denota o deslizamento para a FD homoafetiva, desde que não seja alardeada. Um conflito entre a *identificação* com a FD dominante e com a FD desviante.

Na materialidade seguinte, é possível observar a recorrência do anonimato que, no caso, é ironicamente observado pelo interlocutor. Aquele que ironiza, nesse ato, deixa escapar que o sigilo é um acordo comum nesse universo do envolvimento com os iguais, por isso o questionamento do sigilo soou como sendo pergunta óbvia demais, mesmo em um aplicativo, reitera-se, voltado ao público gay e bissexual. Ou seja, a saída do armário, quase sempre, é protelada.

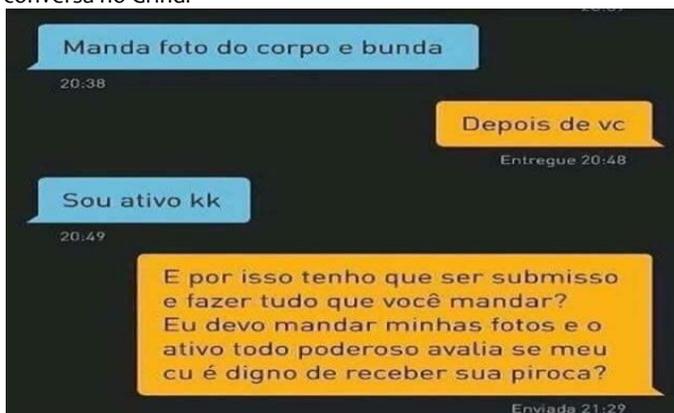
Print 09: conversa no Grindr



Fonte: arquivo do próprio autor

A questão da dominação do ativo sobre o passivo (como se o ativo, por penetrar, tivesse em outra FD, mais atrelada à FD hetero-dominante) é observada na conversa a seguir:

Print 10: conversa no Grindr



Fonte: arquivo do próprio autor

Ao afirmar que só enviaria fotos suas após o interlocutor enviar as dele, o ativo dá a dimensão de como a matriz hetero delimita (ou tenta) os espaços nas relações homoafetivas. Nessa perspectiva, novamente, ser ativo significa estar em uma FD (logo, uma Forma-Sujeito) nas *beiradas* da FD hetero, de forma que traz algum conforto em não estar totalmente na FD homo que, nessa materialidade, aponta para a submissão. Entretanto, o interlocutor (totalmente

identificado com a FD homo) contra-argumenta dando a dimensão, ainda que não citada às claras pelo ativo, do comportamento macho-dominador heterossexista, mesmo estando na condição de desejo homoerótico.

Considerações Finais

Ao finalizar um trabalho em AD peuchetiana, cujas bases se assentam na tentativa constante de se fazer uma análise das sequências discursivas sem manifestar opiniões⁹ demasiado personificadas pelo pesquisador, pode-se concluir que, de fato, vive-se um momento representado por teias complexas de relações, sobretudo virtuais, como por exemplo, as que foram analisadas neste trabalho, no interior das quais um indivíduo se subjetiva de formas diferentes assumindo papéis sexuais, muitas vezes, opostos.

A questão da sexualidade neste trabalho aponta para a necessidade de ser revisitada em sua abordagem corrente social, intentando compreender as Condições de Produção dos discursos veiculados nas salas de bate-papo e nos aplicativos geossociais, vez que por trás há sempre uma pessoa, constituída de sentimentos e com uma história de vida sempre em construção. Por isso, foram feitas análises de como são produzidas as sequências discursivas em ambiente virtual, concernente ao gênero, bem como se subjetivam os sujeitos transeuntes das FD hetero e homo.

Portanto, fica claro que as salas de bate-papo e os aplicativos geossociais são ambientes de *saída do armário*. Como a sexualidade contrária à heteronormativa é vista como errante, vê-se nesses lugares virtuais, de fato, a constituição de um *gueto*, já que é lá que se pode falar dessa sexualidade *invertida*.

⁹ Ora, diz-se *opiniões* porque se acredita no princípio da AD, cuja referência é de que ninguém é efetivamente a origem do dizer e que, também, não há como manifestar discursos sem que eles sejam atravessados por ideologias diversas, numa *dança* das FD.

Referências

- BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento/Edição Catequética Popular. Tradução dos originais grego, hebraico e aramaico mediante a versão do Monges Beneditinos de Maredsous (Bélgica). Edição revisada no Brasil. São Paulo: Editora Ave Maria, 2010.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: Guacira Lopes LOURO. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FRY Peter. e Edward. MACRAE. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- HOCQUENGHEM, Guy. **El deseo homosexual**. Santa Cruz de Tenerife/España: Editorial Melusina, 2000.
- KATZ, Jonathan. Ned. **A Invenção da Hetero Sexualidade**. Rio de Janeiro: Ed. Ediouro Publicações, 1996.
- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado, pedagogia da sexualidade**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.
- MISKOLCI, Richard. **O armário ampliado**: notas sobre a sociabilidade homoerótica na era da internet. *Gênero*, v. 9, n. 2, p. 171-190, 2009.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- RICHARDS, Jeffrey. **Sexo, desvio e danação**: as minorias na Idade Média. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Epistemologia do armário**. *Cadernos Pagu*, n. 28, p. 19-54, 2007.
- STF. **Resolução sobre casamento civil entre pessoas do mesmo sexo é aprovada pelo Conselho Nacional de Justiça**. Disponível em <<http://www2.stf.jus.br/portalStfInternacional/cms/destaquesNewsletter.php?sigla=newsletterPortalInternacionalDestaques&idConteudo=238515>>. Acesso em: 23/07/15.
- UOL. **O UOL é a maior empresa brasileira de conteúdo, produtos e serviços de internet...** Disponível em <<http://sobreuol.noticias.uol.com.br/>>. Acesso em 23/07/15.

E SE FOSSE AO CONTRÁRIO? SE O GÊNERO NOS UNE, A CLASSE E A RAÇA NOS DIVIDEM

Luciana Iost Vinhas¹

Muitas reflexões têm sido originadas em consonância com a situação de pandemia pela qual passamos no ano de 2020. Frente a uma nova realidade que se impõe a todas as pessoas do mundo, o contexto brasileiro apresenta problemáticas extremamente desconcertantes, ocasionadas pelas grandes desigualdades que atravessam a constituição de nossa sociedade. De um lado, observamos famílias que vivem em casas espaçosas e arejadas, com saneamento básico, segurança e acesso à internet; de outro, famílias inteiras, compostas por vários membros, dividem um mesmo cômodo de uma casa pequena, sem circulação de ar nem luz do sol, sem saneamento básico nem telefone celular. Muitas das recomendações dos órgãos de saúde pública para evitar a propagação do vírus são impossíveis de serem cumpridas por grande parte dos cidadãos. Além disso, essas mesmas pessoas são ameaçadas pela possibilidade de perderem seus empregos ou de não conseguirem dar continuidade ao trabalho informal que exerciam antes de a necessidade do isolamento físico ter sido imposta². Então, o coronavírus se inscreve não somente nos corpos, mas reorganiza simbolicamente as relações sociais, expondo as situações de alta vulnerabilidade pelas quais a maioria das pessoas brasileiras passa, sem amparo suficiente do Estado burguês em sua versão neoliberal.

Nessa diferente forma de sobrevivência a que somos obrigados a nos adequar, há algumas situações com as quais nos deparamos que exigem um olhar mais atento. Uma dessas situações ocorreu na cidade de Recife/PE, no mês de junho de 2020. Embora não tenha relação direta com a problemática sanitária envolvendo a Covid-19, o caso é um efeito

¹ Professora de Língua Portuguesa e Linguística no Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: lucianavinhas@gmail.com.

² As desigualdades no Brasil passam a ser acentuadas com a presença do novo coronavírus. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/noticia/desigualdade-social-e-economica-em-tempos-de-covid-19>>. Acesso em 20 de junho de 2020.

das políticas de trabalho ocorridas no contexto da pandemia. Sabe-se que os estados e os municípios brasileiros, frente à incapacidade do Governo Federal de gerenciar a crise e frente às demandas específicas de cada região, tiveram autonomia para determinar as atividades consideradas *essenciais*, as quais deveriam ser mantidas durante o período da pandemia, sendo todas as outras atividades avaliadas periodicamente pela permanência da suspensão ou pela retomada mediante o cumprimento de várias medidas de segurança. O trabalho doméstico foi objeto dessas avaliações: alguns estados brasileiros incluíram o trabalho doméstico como serviço essencial, cuja execução poderia ser mantida durante o contexto da pandemia. Apesar da estranheza da decisão, os estados do Maranhão e do Rio Grande do Sul mantiveram a essencialidade do trabalho doméstico.

Pernambuco incluiu parte das profissionais do trabalho doméstico e dos cuidados na lista de serviços essenciais durante a pandemia, mesmo após a publicação de decreto determinando “isolamento social rígido” na cidade de Recife e em municípios da região metropolitana, conforme Sobreira (2020). Essa *essencialidade* atribuída ao trabalho doméstico insere uma determinada parte da população em situação de maior vulnerabilidade, e, ao mesmo tempo, reconhece a importância do trabalho reprodutivo na constituição de qualquer formação social; a essencialidade está, então, no papel da reprodução social no processo de reprodução das relações de produção do sistema capitalista, pois quem produz a força de trabalho inserida nas relações de produção são as mulheres, prioritariamente responsáveis pela reprodução social. Segundo Bhattacharya (2020), “o trabalho de cuidados e o trabalho de produção da vida são o trabalho essencial da sociedade”.

A vulnerabilidade a que as trabalhadoras domésticas ficam expostas se dá em função de precisarem cuidar dos próprios filhos (que não estão frequentando a escola), de membros da família (que, muitas vezes, fazem parte do grupo de risco) e de si mesmas ao se exporem à estrutura doméstica de outra família e necessitarem, frequentemente, utilizar o transporte público para o deslocamento até o trabalho (além de muitos outros riscos de contaminação ocasionados pelo ambiente de trabalho). Essas mulheres podem tomar todas as medidas de proteção recomendadas pelas autoridades de saúde pública, mas estão extremamente vulneráveis ao contágio, e podem,

além de contaminar os membros de suas famílias, contaminar as famílias em cujas casas exercem o trabalho doméstico - e, como já aconteceu, serem contaminadas pelas famílias empregadoras. Cabe destacar que a primeira morte registrada no estado do Rio de Janeiro por Covid-19 foi de uma mulher empregada doméstica que não foi afastada do trabalho³: a patroa havia recentemente retornado de uma viagem à Itália, onde contraiu o vírus. Mesmo sabendo da contaminação, decidiu pela manutenção da execução do trabalho doméstico, o que, inevitavelmente, trouxe condições favoráveis para a contaminação do vírus à empregada. A empregada morreu ao desenvolver um trabalho de reprodução da vida - ou seja, algumas vidas são dignas do trabalho de reprodução da vida, mesmo que isso custe a vida de quem executa esse trabalho. A pandemia coloca em evidência uma situação de opressão de classe, de gênero e de raça, considerando que a grande maioria das trabalhadoras domésticas brasileiras são negras⁴ (WENTZEL, 2018) e o trabalho doméstico remunerado é prioritariamente executado por mulheres⁵. O gênero é o mesmo, mas as classes e as raças são diferentes.

A reflexão que se desenvolve aqui considera os elementos acima citados como constituintes das condições sócio-histórico-ideológicas referentes à situação do trabalho doméstico no contexto (pandêmico) brasileiro. Consideramos que, no Brasil, se sustenta uma política de gestão de corpos calcada nos princípios da versão neoliberal do capitalismo, ou, em outros termos, trata-se de uma gestão *necropolítica* dos corpos (MBEMBE, 2018)⁶. A partir dessas

³ A mulher possuía diferentes comorbidades, o que sinaliza a necessidade de ela ter sido afastada do trabalho imediatamente. As reportagens sobre o assunto não informam se ela era negra. Informação disponível em <<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/03/19/primeira-vitima-do-rj-era-domestica-e-pegou-coronavirus-da-patroa.htm>>. Acesso em 22 de junho de 2020.

⁴ Em Wentzel (2018) também consta que o Brasil tem a maior população de domésticas do mundo.

⁵ É importante deixar registrado que tive dificuldades de encontrar dados sobre a distribuição do trabalho doméstico remunerado entre homens e mulheres no Brasil. Parece que todos os dados referentes ao trabalho doméstico executado pelos homens só dizem respeito ao trabalho doméstico não-remunerado.

⁶ Estudos em diferentes áreas do conhecimento referentes à relação entre necropolítica e bolsonarismo durante o contexto de pandemia no Brasil têm sido publicados. Citamos Alves da Silva (2020), Silva, Pires e Pereira (2020) e Rosário (2020).

considerações, o trabalho aqui proposto tem o objetivo de analisar dizeres de uma mulher pobre, negra e empregada doméstica.

Mirtes Renata Santana de Souza era trabalhadora doméstica em um apartamento em prédio luxuoso da cidade de Recife. Era mãe do menino Miguel, que morreu ao cair do nono andar do prédio onde ela trabalhava. O episódio aconteceu no dia 2 de junho de 2020: segundo narrado pela mãe, a avó do menino precisava resolver algumas demandas pessoais na rua; sem ter com quem deixar a criança, Mirtes optou por levá-lo ao trabalho (o que já havia acontecido outras vezes, com o consentimento da patroa). O contexto da pandemia do novo coronavírus produz a necessidade de as mulheres readequarem os cuidados para com os seus filhos, considerando que as creches e as escolas estão/estavam⁷ fechadas e os homens geralmente não se responsabilizam por esse tipo de função social. Sari Corte Real, a patroa de Mirtes, autorizava que a criança fosse levada ao local de trabalho da mãe se necessário. Contudo, tal decisão, por uma diferença condicionada pela classe (e pela raça, segundo a análise que será aqui desenvolvida), ocasionou a morte de Miguel. O filho de Mirtes morreu enquanto ela executava o trabalho de reprodução da vida - daqueles que podem e devem viver.

A Análise de Discurso na tradição dos estudos materialistas é tomada como alicerce para a reflexão que se desenvolverá, sendo feita uma articulação com elementos oriundos da Teoria da Reprodução Social, cuja base está no materialismo histórico. Com fundamentação em alguns pressupostos fundamentais, tais como a compreensão de que a autonomia da língua é relativa (HENRY, 1992), devido à intervenção da exterioridade no processo de produção dos sentidos, o presente texto problematiza o funcionamento de um tipo específico de oração subordinada a partir de três ocorrências formuladas por uma trabalhadora doméstica durante o contexto da pandemia no Brasil. Conforme já mencionado, a trabalhadora é a Sra.

⁷ Registro aqui a dificuldade de fazer referência ao tempo; afinal o artigo foi escrito quando a pandemia estava em curso no Brasil, sem previsão de diminuição do número de casos e do número de mortos pela doença. No momento da entrega deste texto para publicação, no final do mês de julho de 2020, eram mais de 90 mil pessoas mortas por complicações da doença no Brasil; registrava-se uma média diária de mais de mil mortos.

Mirtes Renata, e ela foi entrevistada por diferentes veículos de comunicação por ocasião da morte de seu filho, Miguel.

A escolha do *corpus* para este trabalho não passa alheia a um enfrentamento com mais uma situação de injustiça social na qual as brasileiras e os brasileiros em situação de vulnerabilidades estão inseridos em nosso país. O presente artigo se coloca como uma análise desenvolvida a partir de uma materialidade linguística específica, mas seu objetivo mais amplo é fazer parte de um movimento que alia a prática científica à prática política, operando como uma forma de denúncia das situações de exploração e de opressão pelas quais os membros dessa sociedade dividida em classe, raça e gênero precisam se expor para se manterem vivos. É necessário adiantar, desde agora, que compreendo uma diferença entre opressão e exploração, cuja base está em Toledo (2001, p. 14): “A primeira [opressão] é cultural e social; gera uma situação de discriminação, atinge mulheres de diversas classes sociais e pode ter efeitos econômicos de maior ou menor peso. A exploração é um fato econômico e dá origem à divisão da sociedade em classes”. Opressão e exploração caminham juntas na manutenção das relações de dominação constitutivas da formação social capitalista (em sua versão neoliberal).

Os enunciados analisados foram recortados de uma reportagem publicada pelo G1 no dia 4 de junho de 2020, de autoria de Sabrina Rocha, da TV Globo⁸. Os dizeres foram proferidos por Mirtes Renata ao dar entrevista sobre a morte de seu filho. Foram percebidas, na mesma entrevista, três ocorrências de períodos compostos por subordinação com a seguinte marca linguística: “se fosse...”. A reflexão se situa em torno da análise dessa cicatriz (RICKES, 2002), que rasga o texto de Mirtes para expor o funcionamento discursivo atrelado a posições de classe, de raça e de gênero. Assim, falamos sobre esses atravessamentos na determinação das condições de vida

⁸ A manchete da reportagem é “Mãe de menino que morreu ao cair de prédio diz que patroa, que estava com a criança, é mulher de prefeito: ‘Se fosse eu, meu rosto estaria estampado’”. Disponível em <<https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/06/04/meu-rosto-estaria-estampado-diz-mae-de-menino-que-morreu-ao-cair-de-predio-ao-identificar-primeira-dama-de-tamandare-como-patroa.ghtml>> Acesso em 20 de junho de 2020.

dos herdeiros dos processos de racialização que organizam os corpos em classes na nossa formação social.

O título deste texto é uma alusão a Toledo (2001), autora do livro “Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide”⁹. Tomei a liberdade de acrescentar, ao emblemático título criado pela autora, a questão da raça como também determinante na divisão imposta ao gênero¹⁰. Essa discussão nos interessa porque raça, gênero e classe possuem efeitos na descrição e interpretação do processo de produção de sentido, já que, como foi dito anteriormente, a língua possui uma autonomia relativa, e o discurso se constitui na relação entre língua e ideologia (ORLANDI, 2003). O caminho para a reflexão é composto por uma breve abordagem sobre a formação social cisheteropatriarcal, racista e capitalista-neoliberal¹¹; em seguida, há uma descrição das sequências recortadas para análise, imediatamente aliadas ao processo descritivo-interpretativo através da semântica de base materialista.

É fundamental que se parta de uma consideração sobre os efeitos da estrutura discursiva racista, capitalista-neoliberal e cisheteropatriarcal na consideração do processo de reprodução das relações de produção, pois é justamente essa estrutura que engendra as condições de determinação do trabalho de reprodução social às mulheres e, mais especificamente, às mulheres negras. Trata-se de um trabalho que, para muitas mulheres, não é remunerado, executado em suas próprias estruturas familiares e, até mesmo, escravizado (VILLATORE; PERON, 2016), e, para as mulheres que recebem remuneração, ela é muito baixa¹² - mesmo o trabalho de

⁹ Registro meu agradecimento à Liliâne de Souza Castro, que foi quem me apresentou a obra de Cecília Toledo durante o período em que trabalhamos juntas na FURG.

¹⁰ Vazquez (2018, p. 144) afirma que a classe nos une, mas o gênero nos divide. Sem se colocar contrariamente a Toledo (2001), diz que: “Não estamos com isso hierarquizando opressões e violências, nem dizendo que há uma cisão intransponível entre homens e mulheres da classe trabalhadora. Ao contrário, o que intentamos demonstrar é que, se por um lado a luta pela abolição da sociedade de classes se deve dar na unidade da classe trabalhadora, isso não impede que reconheçamos e lutemos contra as outras formas de opressão que se dão no interior da própria classe”.

¹¹ É estabelecido aqui um pequeno deslocamento em relação àquilo colocado por Cisne (2018). A autora fala em sociedade “patriarcal, racista e capitalista”.

¹² A Emenda Constitucional nº 72, de 2 de abril de 2013, estabelece “a igualdade de direitos trabalhistas entre os trabalhadores domésticos e os demais trabalhadores urbanos e rurais”, tendo sido publicada como efeito da designada “PEC das

reprodução social sendo considerado *essencial* para a reprodução da vida, e, em situações extremas (como a pandemia), ele não pode deixar de ser executado (BHATTACHARYA, 2020). Sobre isso, Biroli (2014, p. 37) afirma que “a desvalorização do trabalho doméstico, por exemplo, requer uma análise cuidadosa. Ela está relacionada à divisão sexual do trabalho e a arranjos familiares convencionais”. Por isso, a dificuldade em encontrar dados sobre o trabalho doméstico remunerado executado por homens.

Para a compreensão da reprodução das estruturas de exploração e opressão, é importante remontar ao funcionamento da interpelação ideológica: ela é a grande chave para o processo de produção de sentidos, o qual não se constitui como um processo sem disputa, sem contradição. A eficácia da ideologia na produção de efeitos de evidência determinados pela ideologia dominante se manifesta em diferentes práticas, e, dentre elas, constituem-se como basilares as práticas de linguagem. Na língua conseguimos detectar os efeitos da ideologia dominante na constituição dos sujeitos. As relações de opressão e de exploração deixam marcas, cicatrizes, através das quais conseguimos reconstituir os rastros de efeitos de determinação baseados na afirmação do óbvio.

Na nossa formação social, as identificações de gênero e de raça produzem consequências no processo de reprodução das relações de produção, pois, pela determinação de relações generificadas e racializadas, *é óbvio que a/o negra/o* pode e deve ocupar um lugar subalternizado, assim como *é óbvio que a mulher* também deve ocupar esse lugar: o processo de interpelação ideológica age na produção de evidências na relação do sujeito com as identificações simbólicas de classe, gênero e raça. Não se destaca, portanto, da luta de classes o atravessamento da discursividade estrutural racista e patriarcal. Para Petrone (2019, p. 13), “os efeitos da escravidão na desumanização das mulheres negras impossibilitam a construção de um projeto de liberdade que desconsidera a dimensão racial, atrelada à de classe e de gênero”. Para a autora, as relações sociais brasileiras são inegavelmente estruturadas pelo racismo.

Vamos chamar Lélia González para a discussão, através de Arruzza (2019, p. 28 [grifos da autora]): “Lélia González (1987) afirma

domésticas” (PEC 66/2012). Sobre isso, vale referir a análise desenvolvida por Zoppi-Fontana e Cestari (2014).

que o racismo é uma prioridade política das mulheres negras porque “a tomada de consciência da opressão ocorre, antes de tudo pelo racial”. Portanto, a condição de exploração é determinada na junção da raça e do gênero”. A manutenção das relações de opressão é determinante para a reprodução das relações de produção, sendo a produção de força de trabalho efeito da opressão de gênero e de raça. Ao reconhecer a posição de opressão que ocupa, a mulher/a mulher negra pode e deve reconhecer e questionar os saberes que a determinam, que a subjagam. Assim, não existe interpelação/subjetivação que não seja atravessada por discursividades generificadas e racializadas. Importante referir que “as relações de gênero atravessam toda a sociedade, e seus sentidos e seus efeitos não estão restritos às mulheres” (BIROLI; MIGUEL, 2014, p. 08), sendo necessário enfatizar que, também, as relações de raça produzem o mesmo funcionamento. Retomando Lélia González, a partir de Arruzza (2019), o combate ao racismo passa a ser a base de um movimento necessário na luta pelos sentidos para o fim das relações de opressão e de exploração. Também podemos chamar Davis (1997) para esse debate. A autora diz que:

As organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a coisa mais importante. Claro que classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas a raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras.

Assim, parafraseando Pêcheux ([1984] 2011a), é necessário expor a raça, o gênero e a classe à opacidade das determinações ideológicas na construção de dispositivo de interpretação¹³, pois, com essa exposição, percebe-se a forma como determinam os processos de constituição dos sentidos e dos sujeitos.

¹³ Pêcheux ([1984] 2011a, p. 291): “A análise de discurso não pretende se instituir em especialista da interpretação, dominando “o” sentido dos textos, mas somente construir procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito (...)”.

Modesto (2018), ao trazer elementos teóricos de Franz Fanon, Louis Althusser e Pierre Macherey, faz uma reflexão importante para tratar sobre os discursos racializados em relação com o processo de interpelação: a identificação do sujeito preto é acompanhada, imaginariamente, de uma acusação, de uma denúncia, que passa a funcionar como mecanismo de produção de identificações. O processo de interpelação ideológica, segundo o autor, “parece acontecer não apenas alcançando a todos, como nos mostrou Althusser, mas como um processo que alcança a todos diferenciando-os e, nesse quesito, o sujeito reconhecido como negro é duplamente afetado pelo efeito culpabilizante da interpelação” (MODESTO, 2018, p. 136-137). O reconhecimento dessa diferença é fundamental para a enunciação, para o dizer de si, sobre si, para o questionamento dos saberes dominantes que afetam o processo de interpelação e reproduzem os sentidos de acusação e de denúncia. Isso se marca no corpo, na língua; vamos observar esse funcionamento a partir da fala de Mirtes, que expõe a cicatriz dessa diferença.

Estar vinculado a uma posição subalternizada significa carregar uma marca - uma marca de corpo e de linguagem, dialeticamente constituída, representante de relações de opressão, nas quais as diferenças existentes entre os seres humanos são usadas em favor da manutenção de discriminação social, cultural e econômica (TOLEDO, 2001). A marca de corpo e de linguagem existe enquanto um efeito natural para o homem branco cishetero, não exposto à generificação e à racialização, pois ele ocupa a posição de evidência na formação social, a partir da qual os sentidos são engendrados e gerenciados; logo, existem construções de linguagem, reconhecedoras dessas relações, que não podem e não devem ser ditas por quem está na posição dominante, o lugar dos saberes evidentes. Essas construções de linguagem são metáforas da feminilidade, da homossexualidade, da negritude, da velhice, da deficiência, da transsexualidade, de tudo o que o corpo não esconde, de tudo o que é visível e se transforma em opressão, passando a ser simbolicamente invisibilizado, negado (aniquilado). A cicatriz do subalterno é uma ferida exposta no corpo e na língua que o marca como corpo dominável, como objeto das relações de opressão e de exploração. O outro dominante impõe ao subalterno aquilo que pode e deve dizer, como pode e deve se reconhecer, como pode e deve reconhecer aquele que o domina. As

filiações discursivas, determinantes da subjetividade subalterna, são efeito de uma gestão dos significantes organizadas pelo saber dominante, pela posição dominante em uma formação social idiossincraticamente desigual, infra e superestruturada para a manutenção das relações de dominação através da naturalização da dominação branca-cisheteropatriarcal-neoliberal.

Mirtes Renata, quando entrevistada sobre o provável homicídio culposo de seu filho¹⁴, utilizou três vezes uma construção sintática marcada pela subordinação: três períodos compostos por oração subordinada adverbial condicional com conjunção integrante adverbial *se*. Em (01) constam as três sequências recortadas do dizer de Mirtes nas quais essa estrutura sintática está presente.

Sequências discursivas recortadas da fala de Mirtes Renata Santana de Souza.

(SD01) “Não tiveram paciência pra tirar ele do elevador, pegar pelo braço e “saia!”. *Porque se fosse os filhos da minha patroa / da minha ex-patroa, eu tiraria.* Ela confiava os filhos dela a mim e à minha mãe. E, no momento em que eu confiei o meu filho a ela, infelizmente ela não teve paciência pra cuidar / pra tirar”.

(SD02) “Eu espero que a justiça seja feita, *porque, se fosse ao contrário, eu não teria nem / eu acho / eu acredito que eu não teria nem direito à fiança*”.

(SD03) “*Se fosse eu, meu rosto estaria estampado, como já vi vários casos na TV. Meu nome estaria estampado e meu rosto estaria em todas as mídias. Mas o dela não pode estar na mídia, não pode ser divulgado*”.

Conforme já mencionado, os dizeres de Mirtes foram retirados de reportagem *online* publicada pelo site G1 Pernambuco no dia 4 de junho de 2020¹⁵. As duas primeiras sequências foram extraídas da

¹⁴ Segundo informação obtida através de reportagem do Fantástico veiculada no dia 5 de julho de 2020, o inquérito referente à investigação da morte de Miguel foi concluído com uma alteração na tipificação do crime cometido pela patroa: ao invés de *homicídio culposo* (pena de 1 a 3 anos em regime fechado), ela foi indiciada por *abandono de incapaz que resultou em morte*, o que, segundo a reportagem, aumenta a penalidade caso ela seja condenada após julgamento (4 a 12 anos em regime fechado).

¹⁵ Outro enunciado que se engaja nessa rede de formulações é: “Se fosse eu que tivesse feito alguma coisa com um filho dela, eu estaria dentro da delegacia, dentro de uma viatura da polícia, dentro de um camburão. Ia direto pro presídio”. Essa fala consta em reportagem veiculada no programa Fantástico, da Rede Globo, no dia 5 de julho de 2020, e foi proferida por Mirtes no dia do depoimento da patroa Sari à polícia de Recife. A reportagem completa tem 14 minutos e 58 segundos. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/8675780/>>. Acesso em 10 de julho de 2020.

entrevista oral presente no vídeo divulgado no site, que, além da entrevista, mostra, em sua edição, diferentes imagens referentes à tragédia ocorrida em Recife, tais como imagens do prédio onde Mirtes trabalhava e imagens do velório da criança. O vídeo diz respeito a uma matéria produzida pelo telejornal NE1, exibido pela Globo Nordeste. A SDo1 foi mencionada aos 2 minutos e 37 segundos, ao passo que a SDo2 foi mencionada aos 3 minutos e 41 segundos do vídeo que possui, no total, 13 minutos e 20 segundos. A terceira sequência consta na manchete da reportagem online, como citação direta da mãe do “menino que morreu ao cair de prédio”.

O início do processo descritivo-interpretativo se deu pela identificação das três sequências discursivas referidas em (01), remontando à teorização de Ernst (2009) sobre o excesso na constituição e interpretação do *corpus* discursivo. A ocorrência da mesma estrutura três vezes fez com que fosse compreendida como “estratégia discursiva que se caracteriza por aquilo que está demasiadamente presente no discurso” (ERNST, 2009, p. 04). É uma repetição de uma estrutura oracional que trabalha na tentativa de “estabelecer provavelmente a relevância de saberes de uma determinada formação discursiva através da repetição” (ERNST, 2009, p. 04). No caso aqui analisado, a repetição se torna basilar frente à necessidade de se impor uma outra discursividade possível frente à ameaça de reprodução do discurso dominante: a repetição expõe a cicatriz, a cicatriz que a ideologia dominante tenta ocultar através dos saberes evidentes. É preciso colocar em circulação os saberes que fazem parte de práticas de opressão generificadas e racializadas, e Mirtes, por enunciar a partir de um lugar da luta de classes subordinado, dividido por essas práticas, precisa se valer de estratégias discursivas que coloquem em evidência a contradição constitutiva dos processos de significação, de representação imaginária das relações humanas. Ser mulher, ser negra e ser empregada doméstica impõe, no corpo e na língua, a materialização de estratégias que permitam o confronto com os saberes dominantes, que permitam o acesso a regiões do interdiscurso invisibilizadas pela dominação da masculinidade cisheteronormativa, da branquitude e da burguesia.

No mecanismo a partir do qual a ideologia funciona há uma disputa política para a ocupação da posição de evidência pelos

discursos. A ideologia dominante, vinculada ao capitalismo neoliberal, ao cisheteropatriarcalismo e ao racismo, tenta se manter enquanto os saberes evidentes de uma formação social; no entanto, há formas de resistência que colocam o subordinado em disputa com esses saberes, mesmo sendo essa disputa desigual. O subordinado na formação social capitalista coloca em evidência a sua subordinação através, por exemplo, do emprego de orações subordinadas que trabalham com um exercício imaginário envolvendo identificação de classe e de raça: se fosse ao contrário? Se fosse Mirtes a acusada do homicídio culposo? Se fosse Mirtes cuidando dos filhos da patroa?

Na SD01, observamos o seguinte dizer: “Não tiveram paciência pra tirar ele do elevador, pegar pelo braço e “saia!”. *Porque se fosse os filhos da minha patroa/da minha ex-patroa, eu tiraria*”. Retomamos as partes do enunciado para facilitar a reflexão sobre a sua estrutura: no primeiro período, há um período composto por subordinação, no qual a oração principal, *Não tiveram paciência*, possui duas orações subordinadas substantivas completivas nominais (reduzidas de infinitivo) a ela vinculadas através do complemento verbal *paciência*: “pra tirar ele do elevador” e “[pra] pegar pelo braço e “saia!””. O interessante nesse período diz respeito à forma como o sujeito é constituído, através do emprego do sujeito indeterminado: “Não tiveram paciência”. Aqui Mirtes marca a sua subordinação. Por que não citar o nome da patroa? Por que não dizer *Sari não teve paciência*? Ou *Minha ex-patroa não teve paciência*? A indeterminação do sujeito é efeito de um processo de determinação ideológica, ou seja, Mirtes não diz o nome da patroa, Mirtes não afirma que a patroa não teve paciência, pois reconhece o seu lugar de subordinação, porque reconhece, pela eficácia da ideologia dominante, que não pode, a partir da sua posição política, ideológica e de classe, acusar quem ocupa a posição dominante.

O objeto principal da presente investigação diz respeito ao emprego da subordinada condicional, expressa em três momentos nos dizeres de Mirtes. Observa-se que, ao primeiro período da SD01, “Não tiveram paciência pra tirar ele do elevador, pegar pelo braço e “saia!””, se vincula, textualmente, um segundo período composto por subordinação. No entanto, chama atenção o fato de que o período foi introduzido por conjunção coordenativa explicativa *porque*: “Porque se fosse os filhos da minha patroa / da minha ex-

patroa, eu tiraria”. Isso pode materializar um funcionamento coordenativo do segundo período com relação ao primeiro; no entanto, ao retomarmos o segundo período, constatamos que é possível reformular toda a sequência sem a presença da conjunção, com a manutenção do efeito de sentido estabelecido pelo enunciado: *Não tiveram paciência pra tirar ele do elevador, pegar pelo braço e “saia!”*. *Se fosse os filhos da minha patroa / da minha ex-patroa, eu tiraria*. Isso se comprova com a inversão da ordem das orações do período: *Eu tiraria, se fosse os filhos da minha patroa / da minha ex-patroa*. Em termos estruturais, não faz diferença qual oração vem antes. Com a inversão, a inserção do *porquê* fica impossibilitada. Assim, a necessidade de introdução de explicação, materializada pela conjunção coordenativa, se impõe ao sujeito-falante, considerando sua posição subordinada. Mesmo não existindo necessidade de explicar sua interpretação sobre a forma como a patroa respondeu à insistência do menino em entrar no elevador, Mirtes coloca isso em circulação, reconhecendo sua posição subordinada, que precisa sempre apresentar explicações e prestar contas daquilo que interpreta. O *porquê* surge como um elemento estranho (ERNST, 2009) ao funcionamento da discursividade colocada em circulação, materializando, mais uma vez, a posição de subordinação na qual Mirtes se reconhece: a mulher empregada doméstica negra da família burguesa. Esse mesmo funcionamento acontece na segunda sequência discursiva: *“porque, se fosse ao contrário, eu não teria nem / eu acho / eu acredito que eu não teria nem direito à fiança”*.

O mesmo período materializa outro elemento importante: Mirtes corrige a forma como faz referência a Sari Corte Real. É nesse momento que percebe que a relação de trabalho terminou, mas, mesmo assim, a subordinação se faz presente: ao invés de dizer o nome da mulher que foi responsável pela morte do seu filho, ao invés de fazer referência a Sari como *aquela mulher* ou *a pessoa responsável pelo meu filho, a cuidadora do meu filho, a mulher que estava com meu filho*, Mirtes a nomeia como “minha patroa” e, em seguida, como “minha ex-patroa”, reproduzindo a relação de hierarquia de classe, na qual se coloca em posição dominada, ao invés de reconhecer a igualdade de gênero pela qual ambas são afetadas.

Com essas considerações que foram feitas até agora, conseguimos resgatar os pressupostos da Análise de Discurso

referentes à relação entre interdiscurso e intradiscurso. Conforme Pêcheux ([1975] 2009, p. 154), “o intradiscurso, enquanto “fio do discurso” do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma “interioridade” inteiramente determinada como tal “do exterior””. Começamos a perceber, pelos elementos linguísticos materializados no fio do discurso de Mirtes, a forma como o processo discursivo se constitui em uma relação de tensão entre saberes de diferentes domínios, calcados em diferenças políticas, ideológicas e de classe (HAROCHE; PÊCHEUX; HENRY; [1971] 2007) que estão sempre em disputa. A referência à patroa, a introdução da conjunção explicativa e a presença do sujeito indeterminado materializam a subordinação de classe na qual Mirtes se reconhece imaginariamente. Esse reconhecimento atuará na construção da oração subordinada adverbial condicional, a qual também proporcionará a colocação em circulação da diferença de classe e de raça no fio do discurso, permitindo o confronto direto entre o saber do opressor e o saber do oprimido. Enquanto a posição dominante tem o papel de invisibilizar o saber do dominado, quando o dominado se reconhece em relação de subordinação a um saber opressor, há a possibilidade de confronto daquilo que se impõe como evidência. É isso que Mirtes faz quando diz “Porque se fosse os filhos da minha patroa / da minha ex-patroa, eu tiraria”. Aqui há uma divisão intradiscursiva, que representa uma divisão interdiscursiva, calcada na diferença de classe e de raça: a cicatriz do corpo que se marca na língua.

Assim, o último elemento a ser levantado, concernente ao funcionamento material do discurso a partir da primeira sequência discursiva, diz respeito à oração subordinada adverbial condicional, ponto principal deste gesto analítico. Uma oração subordinada adverbial exerce a função sintática de adjunto adverbial do verbo da oração principal. Na sequência em destaque, o verbo da oração principal é *tirar*, “eu tiraria”, sendo a oração subordinada introduzida por uma conjunção coordenativa, “*porque se fosse os filhos da minha patroa / da minha ex-patroa*”. A mesma estrutura se repete nas duas outras sequências analisadas: as orações subordinadas na SD02 e na SD03 são, respectivamente, “*se fosse ao contrário*” e “*se fosse eu*”. Observamos que todas as orações subordinadas adverbiais são introduzidas pela conjunção subordinativa *se*. Na tradição gramatical, a classificação da oração se dá em função do tipo de conjunção introduzida na oração,

sendo, portanto, uma oração subordinada adverbial condicional (a conjunção *se* é considerada uma conjunção condicional, que insere uma condição no período, expressa através da oração).

Apresentamos o esquema em (02) para representar o funcionamento dos períodos compostos por subordinação.

(02) Períodos compostos por subordinação em análise.

	<i>Oração subordinada adverbial</i>	<i>Oração principal</i>
SD01	Se fosse os filhos da minha (ex) patroa	eu tiraria
SD02	Se fosse ao contrário	[eu acredito que] eu não teria nem direito à fiança
SD03	Se fosse eu	meu rosto estaria estampado

O quadro apresenta, de um lado, a oração subordinada adverbial condicional, e, de outro, a oração principal do período, composta por verbo no futuro do pretérito do indicativo - *tiraria, teria, estaria*. Um ponto que merece destaque para a nossa observação diz respeito à organização dos dois elementos na sentença. A oração que possui a função de adjunto adverbial se encontra à esquerda da oração principal nas três ocorrências; isso significa que a primeira posição do período é ocupada pela oração subordinada, com função de adjunto adverbial. Assim, a oração subordinada ganha maior destaque na construção da oração, mesmo não sendo considerada o elemento principal na construção do período. Nas três ocorrências, a subordinada, com a função sintática de adjunto adverbial, é topicalizada, dando-se ênfase a esse elemento que constitui o período. As três formulações poderiam ter sido produzidas tendo a oração principal em destaque: *Eu tiraria, se fosse os filhos da minha (ex) patroa; Eu não teria direito à fiança, se fosse ao contrário; e Meu rosto estaria estampado, se fosse eu*. Percebemos, com o deslocamento da subordinada para a esquerda da oração principal, que o destaque não acontece para o sujeito da oração principal - *eu, eu, meu rosto*; o destaque é dado à função sintática que modifica o verbo da oração principal, produzindo uma situação hipotética. Em outras palavras, o fio do discurso não dá destaque para a autora do

enunciado (*eu, eu, meu rosto*); o fio do discurso coloca, em primeiro lugar, a situação impossível de Mirtes se representar no lugar do outro, daquele que causou a morte de seu filho. Ao fazer isso, traz à luz a contradição que constitui essa determinação discursiva: *Se fosse eu, eu tiraria; como não era eu, era a minha ex-patroa, ela não tirou*. Há, no período composto por subordinação, um não-dito, necessário para a sua formulação, cujo acesso se dá através da conjunção *se*. Assim, *a patroa não tirou; a patroa não tira. Da posição da patroa, é natural que não tire a criança do elevador; da minha posição, eu devo tirar*. A contradição constitui, portanto, o fio do discurso, e esse registro do antagonismo no eixo da formulação, através do uso da subordinada, pode ser compreendido pelo viés da teorização de Courtine ([1981] 2009) sobre o enunciado dividido.

Hirata (1999, p. 36) diz o seguinte sobre esse tipo de construção: “poder-se-ia considerar que uma oração condicional representa um mundo possível, em que a proposição é verdadeira”. Já foi adiantado que estamos falando em uma divisão do enunciado e, na Análise de Discurso, há a noção de *enunciado dividido* para dar suporte para essa interpretação. A produção deste período composto por subordinação traz a representação de um mundo possível, imaginário, a partir de um *mundo verdadeiro*, daquilo que se impõe como verdade. A diferença entre esse mundo imaginado e o mundo real coloca em circulação saberes antagônicos, saberes oriundos de diferentes regiões do interdiscurso, vinculados a posições de gênero, de classe e de raça diferentes. Ao se imaginar no lugar da patroa, Mirtes, da sua posição subordinada, reconhece outra discursividade possível, a discursividade da vida e do cuidado, vinculada à sua posição no jogo das determinações ideológicas afetadas pela cor da sua pele, pela sua identificação de gênero, pela sua posição na luta de classes; ao enunciar, Mirtes reconhece a sua identificação com uma posição diferente da posição da patroa (relacionada a uma formação discursiva diferente). Da posição da patroa, as formulações de Mirtes não podem e não devem ser ditas: embora a identificação de gênero seja a mesma, a branquitude que a constitui, aliada à posição de classe, não permitem que se diga o mesmo, que se represente a vida do subalterno como tão importante quanto a sua própria vida, quanto a vida de seus próprios filhos. Desse modo, na nossa formação social, a inversão de posições só é possível na hipótese.

No entanto, mesmo que Mirtes estivesse naquela posição dominante, ela não se identificaria com o descuido, com a ameaça à vida, com a incapacidade de cuidar do outro. Esse é o ponto importante daquilo que é dito por Mirtes: mesmo que fosse a mulher branca e burguesa, não seria identificada com os saberes que a interpelam. A vida da cachorra não seria mais importante do que a vida do filho da empregada. E é isso o que funciona como determinante do funcionamento de duas formações discursivas antagonistas, as quais estão em jogo na tentativa do Estado de reproduzir a sua gestão necropolítica. Mirtes, de sua posição, diz que não se engaja nessa reprodução; Mirtes materializa a revolta trazendo, no fio do discurso, aquilo que não deveria e não poderia ser dito pelo subalterno identificado com as evidências branco-burguesas.

Ao expor essa cicatriz, esse impossível sócio-histórico-ideológico que se marca na língua, Mirtes marca o impossível da posição dominante: a partir da posição dominante, o exercício imaginário de troca de posição não é possível de ser estabelecido. Em outras palavras, talvez possamos afirmar que ao subordinado cabem as construções subordinadas hipotáticas; ao dominante, cabem as orações assertivas, afirmativas. Ou, ainda, ao dominante cabe a afirmação do óbvio: é assim porque é assim; cabe a evidência dos saberes dita a partir dessa posição que não permite a contradição, a exposição da divisão interdiscursiva que pode ser formulada intradiscursivamente. Mirtes, identificada com saberes dominados, pode (e deve) expor essa divisão, e ela o faz colocando em xeque a posição dominante através da divisão do enunciado, estabelecida pela construção hipotética. Conforme definição de Pêcheux ([1981] 2009, p. 24), sobre o enunciado dividido: “uma formação discursiva é sempre perseguida por seu outro: contradição motriz não resulta do choque de “corpora contrastados”, cada um veiculando a homogeneidade dos antagonistas, mas desse efeito de sobre-determinação pelo qual a entidade o afeta”.

Com a formulação de Mirtes, ao trazer o saber hipotético, vinculado a uma formação discursiva dominada, podemos estabelecer uma relação com o saber dominante, aquele que *todo mundo sabe*, a evidência (que não precisa ser dita, mas produz efeitos): é óbvio que o rosto de Mirtes estaria estampado; é óbvio que Mirtes tiraria a criança do elevador; é óbvio que ela não teria direito à fiança. Da mesma

forma, é óbvio que o rosto da patroa não está estampado; é óbvio que a patroa tem direito à fiança; é óbvio que a patroa... não tirou a criança do elevador. Talvez possamos avançar na discussão afirmando que essas formulações condizem com o funcionamento do efeito de pré-construído. Essas *obviedades*, ao serem expostas, colocam a denúncia da diferença, determinada pela raça e pela classe. Mirtes expõe as contradições constitutivas da formação social, determinadas ideologicamente. Mirtes coloca em xeque a branquitude burguesa e o Direito burguês que autoriza os privilégios para a branquitude burguesa. Mirtes coloca em evidência o óbvio, questionando-o, interpelando-o no ponto em que a justiça se alia à classe e à raça (e ao gênero) na constituição da totalidade social.

Com isso, podemos estabelecer relação com o já repetido enunciado de Pêcheux ([1975] 2009, p. 146 [grifos do autor]):

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados.

Todas as considerações feitas anteriormente, as quais partiram da análise da SDo1, podem ser deslocadas para as outras duas sequências que compõem o *corpus* desta pesquisa. Com essas reflexões, chegamos à seguinte afirmação de Pêcheux ([1981] 2010, p. 57): “A materialidade da sintaxe é realmente o objeto possível de um cálculo (...) mas simultaneamente ela escapa daí, na medida em que, o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua, e é aí que a questão do sentido surge do interior da sintaxe”. A sintaxe se coloca como uma cicatriz exposta na língua, uma cicatriz que diz sobre o sujeito, sobre seu corpo, sobre a forma como se relaciona com os saberes evidentes. Na análise empreendida, a oração subordinada adverbial metaforiza uma divisão social, constituída pelas contradições que determinam o modo de produção capitalista sustentado por relações de opressão.

Quando a mulher negra e empregada doméstica faz o exercício de se colocar no lugar da patroa branca, entende-se, como se evidente fosse, que o Estado burguês responderia de outra forma: Mirtes seria presa sem direito à fiança; Mirtes teria seu rosto exposto nas capas de jornais; Mirtes seria levada pela polícia em um

camburão. A exposição da contradição através da subordinada condicional coloca em circulação saberes dominados, saberes de identificação com uma posição subalterna, formulações que não podem e não devem ser ditas em uma formação social dominada ideologicamente pela sobredeterminação da mulher negra e pobre pela ideologia dominante.

Mirtes trabalhava para essa família há quatro anos. Retomando as condições de produção estritas nas quais aconteceu a morte de Miguel, cabe referir que Mirtes precisava, como parte de suas atribuições laborais, descer regularmente ao térreo para levar a cadela da família para passear e fazer as necessidades básicas fora do apartamento. Para que essa tarefa fosse efetivada, não podia dar atenção ao filho (a cadela é posicionada hierarquicamente acima do filho). Assim, a patroa (que não descia com a cadela) consentia a permanência da criança no apartamento, sob seus cuidados, para que a empregada pudesse descer com o animal. Contudo, com a ausência da mãe, o menino insistiu em descer para estar junto dela: saiu do apartamento e entrou cinco vezes no elevador. Os registros das câmeras mostram que a patroa retira o menino do elevador quatro vezes. Na quinta vez em que ele entra no elevador, a patroa o abandona. Ele sai do elevador no nono andar, chega a uma estrutura para colocação de ar condicionado, e, buscando o olhar da mãe, se pendura em uma grade e cai de uma altura de 35 metros. Apesar da tentativa de imediato socorro, ele não resistiu aos graves ferimentos ocasionados pela queda.

Mesmo desenvolvendo uma atividade de reprodução social, mesmo sendo responsável pela manutenção da vida de uma família, Mirtes se deparou com a morte de seu próprio filho. Nesse ponto, podemos pensar sobre a execução do trabalho reprodutivo remunerado e as relações de raça que sustentam a reprodução das relações de produção de nossa formação social. A reprodução das relações de produção só é mantida pela reprodução da força de trabalho, gerada pela reprodução social. As mulheres, então, são as responsáveis pela manutenção das relações de exploração que sustentam o sistema capitalista, e, mais especificamente, as mulheres negras, que, além de serem as responsáveis pelo trabalho reprodutivo em suas próprias casas, ainda o fazem de forma remunerada, em outras famílias. Esse é o trabalho essencial para a

sustentação da vida, para a sustentação do trabalhador subordinado às relações de trabalho capitalista¹⁶. Mesmo assim, as mulheres negras, ao desenvolverem esse trabalho essencial, não são adequadamente remuneradas, e, em muitas situações, são submissas a situações de opressão de classe, de gênero e de raça. Uma dessas situações foi exposta aqui: a mulher negra trabalhadora doméstica teve o único filho morto por não obter da patroa o cuidado constitutivo do trabalho reprodutivo para com o seu filho; a mulher negra é objeto da necropolítica que estrutura a superestrutura jurídico-político-ideológica.

Quanto Mirtes fala, ela pauta as desigualdades que sustentam a formação social brasileira. Com isso, sua fala expõe a cicatriz que sustenta as situações de exploração e de opressão da nossa sociedade. O método dialético coloca em debate a forma como os sentidos se constituem pela contradição, ou seja, o discurso antagônico é constituído pelo discurso dominante, e vice-versa. A reflexão sobre as contradições também revela que as diferentes posições no complexo das formações discursivas não se dão sem desigualdade: pagar fiança não é para qualquer um; ter o rosto ocultado pelos jornais não é para qualquer um. Mesmo as leis sendo válidas para todos os cidadãos do Estado burguês, para reproduzir as relações de produção capitalistas é necessário que sejam interpretadas de forma diferente, dependendo de qual corpo está em julgamento.

Sobre as contradições que envolvem o gênero que nos une, trazemos Toledo (2001, p. 09-10 [grifo da autora]). A autora diz que

A mulher burguesa, por mais oprimida que seja como mulher, não tem dupla jornada, não passa o dia trabalhando, não tem de lutar por sua sobrevivência. Ela não é explorada. Pelo contrário. Explora outras mulheres e homens. Nunca ouvimos falar de uma mulher burguesa que tivesse sangrado até a morte por um aborto clandestino. Nunca vimos uma mulher burguesa passar por uma revista íntima na porta de uma fábrica. Nunca vimos uma madame gritando na porta de uma escola para conseguir vaga para o filho. Nunca soubemos de uma

¹⁶ Sobre este ponto, vale trazer referência a Pêcheux ([1971] 2011b, p. 128): “Sublinhemos que o termo “base” não deve ser entendido como base econômica em relação a uma superestrutura, mas, antes, no sentido de que a existência do animal humano social e falante constitui o pressuposto de base de todo o modo de produção econômica possível, ou, mais precisamente, o suporte das relações sociais que correspondem a este modo de produção”.

socialite que deixasse seu filho pequeno com a vizinha por falta de creche no local de trabalho, e nem tampouco que precisasse de auxílio-maternidade.

Podemos dizer que Mirtes, parafrasticamente, retoma o enunciado de Toledo: e se fosse Mirtes? Se Mirtes tivesse ficado responsável pelo filho da patroa? Se Mirtes não tivesse retirado o menino do elevador? O que teria acontecido a ela? Assim, durante a pandemia de Covid-19, um cenário altamente preocupante, que trará consequências mais sérias para as populações em maior situação de vulnerabilidade, há o caso específico das trabalhadoras domésticas: uma categoria composta praticamente de mulheres negras que deixam suas famílias para se misturarem a outras famílias em suas casas. A Teoria da Reprodução Social resgata a noção de que a categoria essencial do capitalismo é o trabalho humano. Os componentes fundamentais do processo econômico são os seres humanos generificados e racializados, as relações às quais estão imbricados e a sua agência (BHATTACHARYA, 2017). As opressões, então, não são priorizadas ou sobrepostas, mas entendidas como um nó indissociável (VAZQUEZ, 2018).

O texto aqui escrito trouxe uma tentativa de estabelecer uma relação, ainda que inicial, entre os pressupostos da Análise de Discurso e elementos da Teoria da Reprodução Social. É por isso que, ao escrever um texto de homenagem a uma mulher pesquisadora, quis falar sobre mulheres. Presto homenagem à professora Nadia Azevedo fazendo uma singela homenagem a todas as mulheres, engajadas em uma luta por uma sociedade radicalmente democrática, a qual só será possível com o avanço da luta feminista, antirracista e anticapitalista. Nadia, enquanto professora e pesquisadora, representa as mulheres que trazem a humanidade para o fazer científico, em uma sociedade afetada pelo desprezo às ciências humanas; mulheres que, assim como Mirtes, resistem e insistem.

Se, por um lado, o gênero nos une, por outro, a raça e a classe nos dividem. Como efeito lógico dessa relação, não há união. O capitalismo generifica e racializa as relações; uma sociedade que supere a racialização e a generificação é uma sociedade que supera o capitalismo. A Análise de Discurso contribui ao funcionar como mecanismo para exposição das contradições que constituem a formação social capitalista, tendo o método dialético como método

de investigação. *Expor o olhar leitor à opacidade do texto* faz parte do processo dialético de reflexão discursiva.

Este artigo foi escrito nos meses de junho e julho de 2020, no sul do Brasil, durante a pandemia do novo coronavírus.

Hoje é o dia 31 de julho de 2020, e o Brasil está há 75 dias sem Ministro da Saúde.

Seguimos.

Referências

ALVES DA SILVA, Carlos Matheus. Covid-19 e necropolítica na conjuntura brasileira. **Boletim da conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano II, v. 2, n. 6, p. 70-86, 2020.

ARRUZZA, Cinzia. **Ligações perigosas: casamentos e divórcios entre marxismo e feminismo**. São Paulo: Usina, 2019.

BIROLI, Flávia. O público e o privado. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo: 2014, p. 31-46.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Introdução. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 07-16.

BHATTACHARYA, Thithi. (Org.). **Social Reproduction Theory: remapping class, recentring oppression**. London: Pluto Press, 2017.

BHATTACHARYA, Thithi. Reprodução social e a pandemia, com Thithi Bathacharya. <<https://movimentorevista.com.br/2020/04/reproducao-social-e-a-pandemia-com-tithi-bhattacharya/>>. Acesso em 16 de julho de 2020.

CISNE, Mirra. Feminismo e marxismo: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 132, p. 211-230, maio/ago. 2018.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos [1981]**. São Carlos: UFSCar, 2009.

DAVIS, Angela. As mulheres negras na construção de uma nova utopia. **Geledés**, 1997. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>> Acesso em 14 de julho de 2020.

ERNST, Aracy. 2009. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo. In: IV SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2009, IV, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/4SEAD/SIMPOSIOS/AracyErnstPereira.pdf>>. Acesso em 28 de maio de 2018.

HAROCHE, Claudine; PÊCHEUX, Michel; HENRY, Paul. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, Roberto Leiser

(Org.) **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João, 2007, p. 13-32.

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita**: língua, sujeito e discurso. Tradução de Maria Fausta P. de Castro. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

HIRATA, Flávia Bezerra de Menezes. A hipotaxe verbal condicional no português escrito contemporâneo do Brasil. 1999. 231 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista. Araraquara: UNESP, 1999.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MODESTO, Rogério. Interpelação ideológica e tensão racial: efeitos de um grito. **Littera online**, v. 9, n. 17, p. 124-145, 2018.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 5.ed. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio [1975]. Tradução de Eni Orlandi [et al.] 4.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, Michel. O estranho espelho da Análise do Discurso [1981]. In: COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: UFSCar, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje [1981]. In: ORLANDI, Eni. (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010, p. 49-60.

PÊCHEUX, Michel. Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso [1984]. In: ORLANDI, Eni. (Org.) **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2011a, p. 283-294.

PÊCHEUX, Michel. Língua, “linguagens”, discurso [1981]. In: ORLANDI, Eni. (Org.) **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2011b, p. 121-129.

PETRONE, Talíria. Prefácio. In: ARRUZZA, Cinzia. **Ligações perigosas**: casamentos e divórcios entre marxismo e feminismo. São Paulo: Usina, 2019, p. 11-18.

RICKES, Simone Moschen. A escritura como cicatriz. **Educação & Realidade**, 27(1), jan./jun. 2002, p. 51-71.

ROSÁRIO, Luana Paixão Dantas do. A necropolítica genocida de Bolsonaro em tempos de pandemia e o projeto ultra-liberal. **Osiris: Observatório do risco**. 2020. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/ficheiros2/sites/osiris/files/OSIRIS_Luana%20Paixao%20Dantas%20do%20Rosario.pdf> Acesso em 17 de julho de 2020.

SILVA, Maurício Roberto da; PIRES, Giovani de Lorenzi; PEREIRA, Rogério. O necroliberalismo, bolsonaro ‘vírus mental’ e a pandemia da COVID-19 como casos de saúde pública: o real resiste? **Motrivência**, Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 01-18, jan./mar. 2020.

SOBREIRA, Vinícius. Sindicato critica estados que incluíram domésticas em serviço essencial na quarentena. **Brasil de Fato**, 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/05/25/sindicato-critica-estados-que-incluiam-domesticas-em-servico-essencial-na-quarentena>>. Acesso em 21 de junho de 2020.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres**: o gênero nos une, a classe nos divide. São Paulo: Cadernos Marxistas, 2001.

VAZQUEZ, Ana Carolina Brandão. A classe nos une, o gênero nos divide. **Argumentum**, Vitória, v. 10, n. 2, p. 125-137, maio/agosto, 2018.

VILLATORE, Marco Antônio César; PERON, Rita de Cássia A. B. O trabalho doméstico análogo a condição de escravo como exemplo de trabalho forçado ainda existente no Brasil. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 9. Região**, v. 5, p. 7-17, 2016.

WENTZEL, Marina. O que faz o Brasil ter a maior população de domésticas do mundo. **BBC News**, 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43120953>>. Acesso em 21 de junho de 2020.

ZOPPI-FONTANA; Mónica; CESTARI, Mariana. “Cara de empregada doméstica”: discursos sobre os corpos de mulheres negras no Brasil. **Rua**, Campinas, Edição Especial - 20 anos, 2014, p. 167-186.

DISCURSO E RELAÇÕES DE TRABALHO DOMÉSTICO ENTRE PATROA E DOMÉSTICA NA PANDEMIA COVID-19: DINÂMICAS DE CLASSE, GÊNERO E RAÇA

Samuel Barbosa Silva¹

Introdução

Analisar qualquer discurso, antes de outra definição, é fazer um gesto de interpretação. O gesto de análise pressupõe do analista de discurso um compromisso com o fazer científico que transcenda uma análise positivista ou individualista, mas que seja, principalmente, um instrumento de denúncia social das vozes silenciadas que são marginalizadas na sociedade.

O momento de pandemia, ocasionado pelo novo coronavírus (COVID – 19), continua afetando diversas pessoas em todo o mundo, em especial, trabalhadoras e trabalhadores que estão desempenhando o chamado *trabalho essencial*, mas também há outros corpos que estão na *linha de frente*, antes mesmo da existência do novo coronavírus, e são afetados paulatinamente e diariamente pelo “vírus” do sistema capitalista, que, para se manter, se estrutura sob o patriarcado, o racismo, a lgbtphobia e outras formas de dominação/exploração/opressão.

No Brasil, Manoel Messias Freitas e Cleonice Gonçalves, o primeiro, porteiro aposentado, e a segunda, trabalhadora doméstica, ambos sexagenários, foram as primeiras vítimas oficiais do novo coronavírus. Nomear as vítimas já é um gesto político neste trabalho, pois os veículos de comunicação de grande circulação nacional, em sua maioria, apresentam apenas as profissões destas pessoas como formas

¹ Graduado em Letras-português (UPE), Especialista em Língua Portuguesa e suas literaturas (UPE), Especialista em Gestão Escolar (FATIN), Mestre e Doutorando em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). É membro dos seguintes grupos de pesquisa: 1) GEDON (Grupo de Estudos e Pesquisa Discurso e Ontologia - UFAL/PPGLL); 2) GrAD (Grupo de Análise de Discurso - UFAL/PPGLL) e 3) GEPAD (Grupo de Estudos e Pesquisas em Análise de Discurso - UPE). E-mail: samuca.bs@gmail.com.

de enuncia-la (o), de trazê-la (o) a existência, de significar, seus nomes são apagados para se transformar em números ou profissões.

Meu gesto de leitura, ao fazer a escolha em nomear as vítimas, vai na contramão do discurso dominante que insiste em invisibilizar todas, todes e todos que pertencem a populações não passíveis de luto. É preciso reconhecer Cleonice e Manoel como parte integrante destas populações que são exiladas simbolicamente e/ou fisicamente no dia a dia através das relações de poder que operam na estrutura da sociedade capitalista – heteropatriarcal - racista.

Nestas estruturas, as vidas de Cleonice e Manoel produzem significações no imaginário da sociedade. Essa compreensão só é possível porque no jogo binário da vida/morte, de Cleonice e Manoel, há um percurso de sentidos que não são ditos, mas estão no *entremeio* desta binaridade e produzem efeitos de sentido a partir do gesto de leitura em que me proponho a analisar, através dos fatos da/de linguagem, por intermédio do discurso.

O discurso, enquanto práxis social e lugar de significação, não pode ser analisado enquanto fio transparente da produção da língua(gem), afinal, se o discurso é o que se mostra apenas na ordem do dito ou do imagético, com qual objetivo faço análise de discurso? Pêcheux (2014), em *Semântica e Discurso*, responde a esse meu questionamento ao afirmar que pensar a produção do discurso é fazer *uma crítica à afirmação do óbvio* e utilizar deste instrumento a partir de um outro gesto de leitura possível que esteja na contramão da ideologia dominante da atual forma de sociedade.

A pandemia biológica (COVID-19) visibiliza a crise estrutural do capital na sua expressão mais dolorosa e trágica possível, *pois mais de quinze milhões de vidas*² no mundo estão sofrendo diretamente o impacto desta doença. É nesse momento da perda de muitas vidas que, com muita dificuldade emocional, me propus a analisar discursivamente as relações de trabalho entre trabalhadoras domésticas e patroas de classe média por meio das dinâmicas de classe, gênero e raça no Brasil.

Para tanto, faço um recorte nesta discussão, a partir das inquietações da minha tese de doutoramento³, para analisar o funcionamento do discurso entre trabalhadoras domésticas e patroas

² Estes dados foram obtidos em 24/07/2020.

³ A tese está sob orientação da Profa. Dra. Belmira Magalhães (UFAL/PPGLL).

de classe média, considerando as atuais configurações das relações de trabalho, após o surgimento do novo coronavírus (COVID-19). As materialidades discursivas que constituem o *corpus* deste estudo são matérias jornalísticas televisivas, veiculadas entre março e abril de 2020, e são analisadas a partir da Análise de Discurso Pêcheutiana e das contribuições dos estudos de gênero, raça e classe (BIROLI, 2018; CISNE E SANTOS, 2018; ERICSON, 2019; MAGALHÃES, 2015; QUIJANO, 2005, 2007; ZOPPI-FONTANNA, 2017).

Análise

Como menciono na introdução deste trabalho, a segunda vítima oficial no Brasil do novo coronavírus foi Cleonice Gonçalves, trabalhadora doméstica, que se contaminou com a patroa e o patrão, recém chegados da Itália⁴, e haviam testado positivo à COVID-19. A pandemia ocasionada pelo vírus biológico traz à superfície a existência de uma pandemia social, isto é, relacionada ao modo de produção em que as pessoas organizam suas vidas em sociedade e tem por estrutura o sistema capitalista, patriarcal e racista.

Ao considerar as condições de produção vigentes da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2009), a crise sanitária e a crise política nacional⁵, propus-me a analisar os discursos destas mulheres (patroa e doméstica), que emergem no espaço doméstico, neste período de pandemia. Considerando também as estruturas do patriarcado e racismo que operam, respectivamente, nas desigualdades de gênero e raça compreendo que quando se entrecruzam implicam desvantagens principalmente para as mulheres negras.

Além disso, a falta de compreensão sobre a dualidade entre o espaço público e privado (BIROLI, 2018) produz hierarquias e legitimidades também na ordem de classe, gênero e raça, a exemplo da relação patroa – trabalhadora doméstica. Essa dualidade

⁴ Já havia o amplo conhecimento mundial de que a Itália, nesta ocasião, era o epicentro do novo coronavírus se tornando o lugar com mais óbitos decorrentes da doença. Pode ser lido em: 1) <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51661091> 2) <https://valor.globo.com/mundo/noticia/2020/03/20/italia-registra-o-maior-numero-de-mortes-por-coronavirus-em-um-dia-no-mundo.ghtml> Acesso em 11/06/2020.

⁵ https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/05/09/interna_politica,1145770/bolsonaro-e-a-crise-politica-construida-no-palacio-do-planalto.shtml Acesso em 11/06/2020.

“constitui papéis, produz o gênero. Mas não o faz da mesma forma para todas as mulheres” (BIROLI, 2018, p. 12).

É a partir do trabalho, enquanto categoria ontológica, que podemos destacar a divisão sexual e racial do trabalho como imperativas nas relações humanas. Uma vez que as hierarquias sociais assumem posições diferentes na ordem de classe, gênero e raça, produzindo exploração e opressão distintamente na sociedade.

No que diz respeito à divisão sexual do trabalho, Biroli (2018, p. 14) afirma que “não tem o mesmo significado para todas as mulheres, não se organiza da mesma forma dentro e fora das casas”. Enquanto a divisão racial do trabalho “é revelada pela discriminação e exploração diferenciada que a população negra sofre no mundo do trabalho, mas, também, pela própria divisão que a dimensão étnico-racial opera entre mulheres” (CISNE; SANTOS, 2018, p. 67).

Assim, analisar o funcionamento do discurso entre patroa e doméstica exige considerar as condições de produção do dizer, pois são “determinações que caracterizam um processo discursivo, inclusive as características múltiplas de uma situação concreta que conduz a produção do sentido linguístico” (PÊCHEUX; FUCHS, 1993, p. 183). A produção do discurso é estritamente relacionada com um já-dito e opera sob condições de produção dadas que expressam tanto suas relações de produção sociohistóricas quanto “às condições imediatas que engendram a sua formulação” (MAGALHÃES *et al.*, 2009, p. 67).

A formulação do dizer entre a patroa e a doméstica constitui a produção de efeitos de sentido que respondem ativamente a outros discursos em circulação. Nenhum dizer é original, único, mas é elaborado a partir de uma rede de discursos que sustentam posições ideológicas em determinadas relações de poder.

Sendo assim, discurso é a materialização da ideologia que reflete às relações de produção/reprodução social dominantes no modo de produção capitalista, por isso, afirmo que discurso é movimento que produz significação, ou seja, efeitos de sentido que estão além das evidências e sempre podem ser outros.

A análise das sequências discursivas me permite sair deste campo da evidência e, como afirma Pêcheux (2014), fazer uma *crítica a afirmação do óbvio*. Ao problematizar às relações de trabalho, em determinadas condições de produção, recupero o discurso de

Lurdes⁶, diarista, que enfrenta as consequências emergidas das desigualdades estruturais que compreendem as dinâmicas de classe, gênero e raça e marcam a trajetória da sua vida enquanto mulher negra da classe trabalhadora.

SD 1: *Eu consegui conquistar somente a casa de minha mãe, por enquanto, na Bahia, eu consegui fazer a casa dela. Tirar a casa dela do chão, que tava começando fazer, aí eu consegui terminar. Então, eu tô desesperada sem trabalho, conta pra pagar, aluguel, minha filha também (LURDES, trabalhadora diarista, entrevista publicada em 19/03/2020).*

A SD 1 permite-me analisar os efeitos do discurso neoliberal que se constrói sob a base de um pré-construído que ratifica um já-dito acerca dos sentidos de *trabalho* que vão se ressignificando à medida em que há transformações das relações de trabalho no capitalismo contemporâneo. Os sentidos de trabalho produzem efeitos diferentes decorrente do antagonismo capital x trabalho, isto é, não são os mesmos para quem detém os meios de produção e para quem vende a sua força de trabalho.

Na sequência discursiva acima, a conquista da diarista marca dada posição-sujeito do discurso que se sustenta na formação discursiva neoliberal que produz o efeito de “uma vitória individual, conquistada a partir do que se define como elementos do saber de superação, gênese de um discurso empreendedor” (ERICSON, 2019, p. 48). No entanto, silencia a exploração de trabalho do corpo da mulher que passa a ter os seus direitos trabalhistas negligenciados no momento em que o trabalho informal se torna uma necessidade do capital para permanecer em vigência.

O trabalho informal das diaristas surge como uma resposta a um já-dito acerca da legalização e reconhecimento do trabalho das domésticas mensalistas enquanto uma profissão com direitos e deveres, assim como qualquer outra profissão urbana ou rural. O debate jurídico e legislativo, desde 2013, recupera “a memória da voz e da ação de Laudelina de Campos Mello, ícone do movimento da categoria” (ZOPPI-FONTANNA, 2017, p. 124).

A regulamentação do trabalho doméstico para as trabalhadoras mensalistas produz efeitos de sentido que perpassam a dominação/exploração da vida e do corpo das mulheres, o racismo

⁶ Os nomes das trabalhadoras domésticas e patroas foram substituídos.

estrutural, a dualidade do espaço público/privado, a hierarquização de gênero nas relações sociais, o acesso a bens de consumo como ascensão socioeconômica⁷, etc. e, tais efeitos de sentido, causam impactos significativos na classe trabalhadora.

A classe média, a principal responsável pela manutenção da grande parte das domésticas, diante das dificuldades da crise do capital, dispensa a mensalista e traz a existência a diarista⁸. Isso implica novas realidades nas relações de trabalho doméstico tanto para a patroa de classe média quanto para a diarista. A primeira, passa a ter que realizar tarefas no espaço doméstico nos dias de ausência da diarista, enquanto a segunda trabalha em mais residências para ganhar um pouco a mais que a renda mensal, mas tem a perda de todos os direitos trabalhistas legalizados em 2015.

Há um movimento contínuo nas relações de trabalho que não se rompe para a trabalhadora doméstica, pois esta se depara com outra forma de manutenção do trabalho escravo uma vez que a “criada” e a mensalista são substituídas, na classe média, pela diarista. Para a função de diarista existe uma regressão do direito jurídico que difere da doméstica mensalista, pois esta última possui direito a salário, jornada de trabalho flexível, adicional noturno, hora-extra, folga, décimo terceiro, insalubridade, etc.

Os sentidos de trabalho são ressignificados, pois enquanto a legalidade jurídica produz o *efeito de emprego* para as mulheres que estão executando atividades domésticas formalmente, as mulheres que são deslocadas para a *informalidade* do trabalho se inscrevem na formação discursiva do desemprego (ERICSON, 2019), porém estão *ocupadas* ao executar sua força de trabalho clandestinamente para manter sua sobrevivência e/ou *conquistar* algum bem material.

A conquista da construção da casa da mãe de Lurdes, por meio do trabalho informal, produz um efeito de esperança, liberdade, autonomia que se constituiu na identificação com o “fetiche de felicidade propagado no discurso do capitalismo moderno” (AMARAL, 2019, p. 87). A

⁷ No capitalismo contemporâneo essa ascensão socioeconômica produz o efeito de mudança de classe social.

⁸ Não me surpreende a transição da doméstica para a diarista em um país que foi o último a aderir formalmente a abolição da escravidão e, atualmente, bate recorde como àquele que possui uma grande quantidade de trabalhadoras/es domésticas/os: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,numero-de-empregados-domesticos-no-pais-bate-recorde,70003178662> Acesso em 16/06/2020.

elaboração desse discurso da *conquista* só é possível porque marca a contradição de classes de uma sociedade na qual existe indivíduos que (não) podem ter acesso aos meios de produção.

Esse processo de identificação com a formação discursiva do desemprego corresponde também a formação ideológica que se filia no discurso neoliberal no qual o indivíduo ao se *ocupar*, por meio da informalidade, pode *conquistar* o que quiser. Logo, produz no indivíduo o efeito de “controle sobre suas vontades, mas ‘esquecendo’ que quando afirma suas vontades o faz a partir de sua determinação inconsciente e ideológica” (MARIANI; MAGALHÃES, 2011, p. 132).

O funcionamento da ideologia dominante capitalista produz evidências de que o trabalho é direito de todos e o trabalhador troca sua força de trabalho pelo salário (emprego). No entanto, a sociedade capitalista ao consentir a existência do trabalho informal, a exemplo da diarista, “rompe com os contratos e deixa o trabalhador, que teve seu trabalho/emprego subtraído, ao relento” (AMARAL, 2019, p. 88).

Com a chegada do novo coronavírus, os efeitos da crise do capital, assim como a crise política nacional do governo Jair Bolsonaro, *produz desespero na vida das mulheres diaristas* que estão à margem das condições objetivas da realidade material condicionada pelo discurso neoliberal que enfatiza um indivíduo que tudo pode, mas silencia as determinações socioeconômicas que operam diferentemente dentro das dinâmicas de classe, gênero, raça, etc.

Esse *desespero* se acentua mais expressamente quando este corpo traz consigo marcas de subjetivação que estão à margem da sociedade. Lurdes é mulher, pobre, negra e mãe. Ser trabalhadora doméstica com essas marcas de subjetividade, inscritas no corpo, produzem efeitos de sentido distintos na cadeia de desigualdades sociais do capitalismo contemporâneo.

A ocupação de diarista permitia a Lurdes pagar as contas para sua subsistência e, diante das crises supramencionadas, agora se vê desesperada também por ser a responsável para manter sua filha (família). O efeito do discurso neoliberal, através do fetiche da conquista de um bem material (a casa), silencia a expropriação do trabalho da diarista e ofusca a crise do capital que emerge em meio à pandemia da COVID-19 e a crise política nacional.

O trabalho informal, para às mulheres que vivem com seus companheiros, também possui uma significação diferente quanto ao

processo de subjetivação individual. Para além da exploração econômica e da precarização de trabalho, produz, em certa medida, uma independência financeira fundamental para a sobrevivência e manutenção das suas atividades cotidianas. Essa experiência pode ser analisada através do relato de Socorro quando diz:

SD 2: *Minhas conta tão bem atrasada e...às vezes, ganho uma cesta básica, pensão do meu ex-marido e tá indo. Quero voltar a minha vida normal, né? Poder sair, pagar minhas conta ... que tá muito atrasada. Se Deus abençoar, vai dar tudo certo, né?* (Socorro, diarista, entrevista publicada em 20/04/2020).

Essa enunciação discursiva da dependência da sobrevivência da mulher com a pensão do ex-marido é reflexo da falta de investimento em políticas públicas mais efetivas para mulheres no mercado de trabalho formal. O discurso “às vezes, ganho uma cesta básica, pensão do meu ex-marido”, permite-me inferir que se trata de pensão alimentícia⁹ e foi estabelecido um acordo informal, uma vez que apenas “às vezes” ela recorre a este recurso para manutenção de si e/ou da sua família.

A falta de investimento em políticas públicas para as mulheres tem uma expressividade maior após o impeachment da presidenta Dilma Roussef e implicam retrocessos, cortes e desmontes de políticas públicas para pessoas que estão em maior vulnerabilidade social – indígenas, mulheres, LGBTQIA+, negras/os, etc. - nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro.

Na gestão do governo Bolsonaro há uma redução significativa nos recursos financeiros de R\$119 milhões para R\$5,3 milhões destinados à Secretaria da Mulher, órgão pertencente ao Ministério da Mulher, entre 2015 e 2019. Boa parte destes investimentos são empregados no combate à violência contra a mulher, no entanto, na compreensão do Presidente da República, apenas por meio da mudança de comportamento dos homens, essa realidade da violência com/para às

⁹ A pensão alimentícia é um direito, **previsto nos artigos 1.694 a 1.710 do Código Civil de 2002**, que garante a parentes, cônjuges ou companheiros a possibilidade de pedir a outra parte auxílio financeiro para que tenham condição de se alimentar, se vestir, estudar e cuidar da própria saúde. Link de acesso: https://www.projuris.com.br/pensao-alimenticia#o_que_e_a_pensao_alimenticia. Acesso em 24/06/2020.

mulheres poderá ser mudada, sem a necessidade de investimento financeiro em políticas públicas exclusivamente para às mulheres¹⁰.

Essa orientação político-governamental tem interesses em continuar assegurando a manutenção das estruturas dominantes da sociedade contemporânea, por isso, existe um controle dos corpos e das vidas das mulheres que se torna necessário para o funcionamento da sociedade capitalista, em especial com a legitimidade da propriedade privada.

Além disso, o corpo de Socorro traz consigo também a marca de raça que acentua ainda mais as desigualdades sociais e naturaliza um sistema de opressões destinadas às pessoas negras; estas, por sua vez, recuperam uma memória histórica de práticas de subjetivação coloniais que constituem quais corpos estão mais suscetíveis à produção de violências. Na condição de trabalhadora doméstica, torna-se um corpo abjeto construído por este imaginário colonial e recupera os efeitos da memória do discurso escravagista. É “um corpo de trabalho/no trabalho, em embate com outros corpos, cujo ódio lhe é dirigido [...] um corpo que se prolonga no tempo atravessando gerações” (ZOPPI-FONTANNA, 2017, p. 142).

Assim, discutir o branqueamento é ir além do visível, no que diz respeito à distinção entre pessoas brancas e negras, mas também exige compreendê-lo enquanto uma ideologia, uma função social. Ao tratar o branqueamento, enquanto ideologia dominante, analisa-se que a maior parte das mulheres trabalhadoras domésticas no Brasil são negras.

A construção da nação brasileira é pautada pelas relações coloniais de poder em que a ideologia do branqueamento faz parte de um projeto de nação (QUIJANO, 2002; 2005; SHUCMAN, 2012) e tem grande impacto, sobretudo, nas mulheres negras. A memória discursiva sobre o trabalho doméstico pautado em um gênero (mulher) e raça (negra) específica constantemente significam nas práticas cotidianas dos sujeitos. É por meio da atividade de doméstica que as mulheres negras, no período pós-abolição, vão conseguir seus primeiros meios de subsistência familiar.

¹⁰ Mais informações podem ser acessadas e lidas no link a seguir: <https://www.camara.leg.br/noticias/635067-deputadas-criticam-corte-de-recursos-para-combate-a-violencia-contra-a-mulher> Acesso em 29/06/2020.

E esse projeto colonial de poder continua perpetuando a vida das mulheres negras que são as vítimas mais vulneráveis em situações de crise. Neste contexto pandêmico, estão em fronteiras destinadas à precariedade e obstáculos para a sua subsistência, seja dentro ou fora do mercado de trabalho. A situação socioeconômica exposta no fio discursivo da SD2 é reflexo de que “o acesso ao trabalho remunerado se dá de forma diferenciada não apenas entre homens e mulheres, mas também entre diferentes grupos de mulheres” (BIROLI, 2018, p. 39).

A ausência e a indiferença do Estado brasileiro frente às atuais condições de produção vigentes permitem descortinar a estrutura social que aparentemente *cobria/cobre* a significação do *espaço doméstico* e do *trabalho doméstico* como fundamentais para a manutenção da produção e reprodução social. “[...] o espaço doméstico é significado como um não-lugar [e] estaria também fora do mercado e as relações que nele se estabelecem não poderiam ser tratadas como ‘mercantis’” (ZOPPI-FONTANNA, 2017, p. 129, *acréscimo meu*).

Esta significação naturaliza sentidos distintos para/sobre às mulheres a partir das dinâmicas de classe e raça nas quais seus corpos se constituem. Susana, diarista, depende da doação de cesta básica e da pensão do ex-marido para manter a sua sobrevivência, uma vez que seus empregadores a dispensaram.

É preciso destacar que as domésticas brasileiras, mensalistas ou diaristas, no exercício do seu trabalho, desempenham o ato de cuidar das famílias, desde a organização e limpeza do ambiente doméstico até mesmo mantendo relações de afetividade. O trabalho doméstico, realizado predominantemente pelas mulheres, é fundamental para manutenção da instituição família¹¹.

Preta Rara (2020), ex-trabalhadora doméstica, professora e líder da página no Facebook *Eu, empregada doméstica*, questiona em artigo que escreveu para a Folha de São Paulo: “Quem cuida de quem sempre esteve no lugar de cuidar?”¹². De acordo com Guimarães,

¹¹ Sobre isso, ler “Abaixo a família Monogâmica” (LESSA, 2012). Retornaremos a esta discussão mais à frente.

¹²https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/03/quem-cuida-de-quem-sempre-esteve-no-lugar-de-cuidar.shtml?fbclid=IwAR2yBkThLY3RRYeCqm_xAt6EGdikiUgZ1nyQXtKKB77hZSNvOudyR_QAvo. Acesso em 30/06/2020.

Hirata e Sugita (2011) o uso do verbo “cuidar” constitui uma produção de sentido diferente no Brasil, em comparação com a França e o Japão, e está intimamente relacionado com o cotidiano das mulheres:

[...] as noções de “cuidar” ou de “tomar conta” têm vários significados, sendo expressões de uso cotidiano. Elas designam, no Brasil, um espectro de ações plenas de significado nativo, longa e amplamente difundidas, muito embora difusas no seu significado prático. O “cuidar da casa” (ou “tomar conta da casa”), assim como o “cuidar das crianças” (ou “tomar conta das crianças”) ou até mesmo o “cuidar do marido”, ou “dos pais”, têm sido tarefas exercidas por agentes subalternos e femininos, os quais (talvez por isso mesmo) no léxico brasileiro têm estado associados com a submissão, seja dos escravos (inicialmente), seja das mulheres, brancas ou negras (posteriormente) (GUIMARÃES, HIRATA, SUGITA, 2011, p. 154).

Susana, enquanto mulher, negra e diarista, está desamparada das famílias para quem trabalhou/cuidou durante algum tempo da sua vida. Em abril/2020 começou a ser pago o auxílio emergencial no valor de R\$600 destinados aos trabalhadoras/es autônomos, informais¹³ e microempreendedores individuais (MEI), principalmente, após a pressão de parlamentares de partidos de esquerda e a luta popular, frente ao descaso do atual governo Bolsonaro, que se mostra resistente desde a aprovação no Senado para fazer tais pagamentos¹⁴.

A dominação e exploração das mulheres promovidas pela triangulação estrutural do capitalismo, patriarcado e racismo impede que estas avancem por falta de orientação, planejamento, tempo, etc. para se articularem politicamente e promoverem mudanças significativas para suas vidas. No que diz respeito às domésticas, estas dificuldades são ampliadas, pois além de desenvolverem o trabalho doméstico nas casas de seus patrões, continuam a realizá-lo

¹³ Nem todas as trabalhadoras informais, a exemplo das diaristas, estão conseguindo ter acesso ao auxílio emergencial desde o período do seu primeiro pagamento, por falta de orientação para acesso ao aplicativo do banco pelo celular e/ou recursos básicos de habitação como o cep da rua em que residem. <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52670843>. Acesso em 30/06/2020.

¹⁴ A matéria publicada pela Folha de São Paulo em Junho/2020 retrata como o atual governo brasileiro se posiciona em relação ao pagamento do auxílio emergencial para as/os trabalhadores em situação de vulnerabilidade social. <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/06/bolsonaro-insiste-que-governo-nao-tem-condicoes-de-manter-auxilio-emergencial-em-r-600.shtml> Acesso em 30/06/2020.

em suas famílias *gratuitamente*, promovendo assim, ausências em reuniões do sindicato das trabalhadoras domésticas e sua efetiva participação no engajamento em outras pautas de políticas públicas para as mulheres.

A esperança de Socorro para “*voltar a vida normal*” está pautada na sua fé – “*se Deus abençoar vai dar tudo certo, né?*” – entretanto, as relações estruturais das dinâmicas de classe, gênero e raça passam por um efeito de apagamento neste discurso que se constitui a partir de outros já-ditos sobre a significação do *espaço doméstico* e o *trabalho doméstico*. Este efeito se constitui a partir da contradição do discurso que se sustenta na formação discursiva religiosa cristã que se filia à ideologia dominante neoliberal, patriarcal e racista.

A vida “normal” para a diarista, na maioria das vezes, se constitui na informalidade¹⁵, em que a exploração e precarização da força e condições de trabalho não são repensadas por seus empregadores e não tem amparo pelo Estado. Em 2019, a informalidade cresceu velozmente no governo Bolsonaro¹⁶ e atingiu o recorde no aumento das/os trabalhadoras/es domésticas/os¹⁷ nesta ocupação.

No atual modo de produção social, esse efeito de apagamento produz um silenciamento às diferentes produções de sentidos que são inscritos nos processos de subjetivação nos corpos das mulheres domésticas – mensalistas ou diaristas - considerando as dinâmicas citadas e a compreensão de trabalho (emprego/ocupação/desalentado) no capitalismo contemporâneo. Orlandi (2007) nos diz que o silêncio, constitutivo de todo discurso, escapa na ordem do dizer, dessa forma, ofusca que “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 2008, p. 47).

Com a chegada do novo coronavírus a vida *normal* de dominação/exploração das mulheres nas relações de trabalho passam a ser modificadas nas vidas das patroas de classe média e trabalhadoras domésticas. Nas sequências discursivas 3 e 4 me propus a analisar a situação das patroas de classe média, assim,

¹⁵ A exceção para a diarista não estar na informalidade é através de contrato por alguma agência doméstica, no entanto, a exploração da força do trabalho e as más condições de trabalho ainda permanecem.

¹⁶ <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/31/com-bolsonaro-informalidade-atinge-maior-numero-dos-ultimos-4-anos-e-chega-a-41>. Acesso em 30/06/2020.

¹⁷ <https://revistapegn.globo.com/Noticias/noticia/2020/01/com-informalidade-numero-de-empregados-domesticos-bate-recorde-no-pais.html>. Acesso em 01/07/2020.

ênfatezo como a divisãõ sexual do trabalho opera diferentemente na vida dessas mulheres e nãõ produzem uma ruptura com a estrutura patriarcal como vemos a seguir:

SD 3: [...] entãõ sobrou pra mim a limpeza da casa, né? Que a muito tempo eu nãõ fazia, mas agora eu voltei as minhas atividades. Acaba a gente tendo um laço de amizade e de carinho pela pessoa. E que, na verdade, a gente sabe na sexta-feira ela nãõ vem, ela nãõ ganha o dinheirinho dela (Laura, patroa, branca, entrevista publicada em 20/04/2020).

SD 4: *Precisando trabalhar, tendo que olhar as crianças sem escola, eu fiquei assim... sem saber o que fazer. Eu nãõ sei nem por onde vai ser, por onde começar... a única coisa que eu penso agora é ajudar as pessoas que estãõ contando comigo* (Beatriz, patroa, branca, entrevista publicada em 19/03/2020).

As seqüências discursivas 3 e 4 me direcionam para a realidade de Laura e Beatriz, mulheres de classe média, brancas, que, mediante a nova rotina das relações de trabalho, relatam suas dificuldades em lidar com os serviços domésticos. As atuais condições de produção, alicerçada na estrutura patriarcal, visibilizam que a responsabilidade do gerenciamento do espaço doméstico/família é predominantemente das mulheres, mesmo que estejam em uma posição de privilégio.

Waters (1979, p. 81) afirma que o “sistema familiar está baseado na escravidão doméstica e na dependência econômica da mulher”. A divisãõ sexual do trabalho se sustenta sociohistoricamente afirmando o que é trabalho e lugar (es) de mulheres e homens, sobretudo, a partir de uma compreensãõ binária de gênero, assegurando, assim, hierarquizações, explorações e discriminações principalmente para as mulheres, uma vez que a estrutura patriarcal naturaliza tais ações.

Dessa forma, a dinâmica de trabalho doméstico para às mulheres no espaço em que habita com a família tem como pressuposto a exploraçãõ da sua força de trabalho, por meio de trabalho gratuito, e a “responsabilidade com o cuidado das crianças e outros membros da família, além da ‘obrigaçãõ sexual’ e da cobrança pelo ‘equilíbrio emocional’ dos membros da família” (CISNE; SANTOS, 2018, p. 60).

Para tanto, do ponto de vista discursivo, esse gesto de análise só é possível a partir do desvelamento das contradições sociais e como cada indivíduo processa as determinações sociais, refletindo, assim, nas dinâmicas de gênero, raça, classe, sexualidade, etc. que o subjetiva. A significaçãõ que se constitui na correlaçãõ entre o espaço doméstico e a força de trabalho ser predominantemente das

mulheres é através do funcionamento da ideologia que opera a partir das práticas objetivas e intervém no processo de subjetivação de mulheres e homens nas relações sociais.

A posição-sujeito do discurso nas SDs 3 e 4 se inscreve na formação ideológica dominante sobre o que é ser mulher na sociedade hodierna e tem como uma de suas estruturas o patriarcado. No fio do discurso é silenciado como a divisão sexual do trabalho subordina às mulheres a uma exploração de trabalho, mesmo que esta tenha um emprego fora do ambiente doméstico.

A limpeza da casa e o cuidado com os filhos são naturalizados como trabalho de mulher e o deslocamento de grande parte da classe média para realizar serviços home-office tem significações distintas entre mulheres e homens. Há um efeito de apagamento nas relações de trabalho no espaço doméstico como um trabalho necessário para subsistência humana.

É um movimento contraditório em que o espaço doméstico até pouco tempo é lido como um *não-lugar* (ZOPPI-FONTANNA, 2017) para gerar relações mercadológicas, mas com o surgimento da pandemia COVID-19 o espaço doméstico passa a ter um outro lugar de significação nestas relações mercadológicas, pois dependem do serviço *home-office* para continuar a gerar lucros e, para isso, permanecem se favorecendo da estrutura patriarcal para assegurar tais mudanças.

Para às mulheres da classe média, a exemplo de Beatriz e Laura, a exploração do trabalho continua sobrecarregando-as de maneiras distintas das domésticas. O funcionamento da ideologia dominante patriarcal sobre como significam o *espaço (casa)* e o *trabalho doméstico* não rompe para as mulheres, mesmo na condição de patroas, pois na ausência das trabalhadoras domésticas, elas são responsabilizadas socialmente pela realização das tarefas domésticas e cuidados com as pessoas que vivem neste ambiente familiar (cônjuge, filhos/as, idosos/as)¹⁸.

No discurso das patroas não se cogita a divisão de trabalho no espaço doméstico com companheiros/as¹⁹, mas há um reforço

¹⁸ Com a presença das domésticas, as patroas não se ausentam da responsabilidade do lar, entretanto, assumem tarefas mais administrativas e a execução do trabalho doméstico mais árduo é atribuído às domésticas.

¹⁹ A divisão sexual do trabalho passa por transformações e não se limita apenas através da diferenciação binária do gênero, mas também se estende à sexualidade. A

estrutural patriarcal que o trabalho doméstico deve ser realizado por alguma mulher, independentemente se está na condição de patroa ou doméstica. A realização do trabalho doméstico por homens é silenciada. Esta é uma dimensão política do silêncio que recorta o dizer para que ele signifique (ORLANDI, 2007).

As sequências discursivas 3 e 4 apresentam que a vida de Laura e Beatriz para ter novas significações, dentro e/ou fora do espaço doméstico, ocorre através da exploração da força de trabalho de outras mulheres (domésticas). As dificuldades do trabalho doméstico são percebidas de maneira diferentes, pois para Laura é um retorno que “há muito tempo não fazia”, e Beatriz argumenta que com as atividades domésticas e as crianças sem ir à escola ela ficou “sem saber o que fazer. Eu não sei nem por onde vai ser, por onde começar...”.

Destaco à escola, na sequência discursiva 4, como lugar que está além da educação dos filhos, mas também produz outro sentido, torna-se o espaço de refúgio para Beatriz e, assim, pode gerenciar seu tempo de trabalho dentro/fora do espaço doméstico. A escola também ocupa um espaço que significa diferentemente do sentido hegemônico que lhe é atribuído enquanto lugar de aprendizado/produção e troca de saberes, principalmente, na vida das mulheres – mães. Logo, do ponto de vista discursivo, qualquer espaço produz “interpretação, tem sua materialidade em que se confrontam o simbólico e o político” (ORLANDI, 2011, p. 695).

Além disso, essa tensão das patroas acerca do trabalho doméstico nos coloca diante da *contradição* sobre a experiência de vida de mulheres e homens quando a estrutura da sociedade tem o patriarcado e o capitalismo²⁰ como referência de dominação/

estrutura patriarcal de organização da família burguesa heterossexual pode continuar mantida mesmo com as demais configurações familiares, a exemplo de casais homoafetivos. Nesse sentido, as responsabilidades dentro e fora do espaço doméstico podem continuar a perfazer desigualdades que tenha relação com a reprodução de padrões heteronormativos. Neste trabalho não temos por objetivo destacar a categoria da sexualidade, todavia, para maiores esclarecimentos recomendamos a leitura dos seguintes trabalhos: "As multifaces do patriarcado: uma análise das relações de gênero nas famílias homoafetivas" (ALMEIDA, 2010); "Repensando a atribuição de papéis na divisão do trabalho doméstico a partir das conjugualidades LGBT" (CARVALHO E PORCHAT, 2018); "A lesbianinidade e a divisão sexual do trabalho rural 25 de julho no Estado de Santa Catarina" (VALADÃO, 2019).

²⁰ Neste parágrafo destaco o patriarcado e o capitalismo, todavia, a dominação/exploração dos corpos não se resume apenas a estas estruturas.

exploração dos corpos. Como afirmam Magalhães e Silva (2015, p. 215, *acréscimo meu*) “as ações do Estado e as práticas ideológicas constroem discursos dúbios [*sobre/para às mulheres*]”.

Acerca da contradição, Pêcheux (1980, p. 192) afirma que “uma ideologia não é idêntica a si mesma, não existe senão sob a modalidade da divisão, e só se realiza na contradição que com ela organiza a unidade e a luta dos contrários”. Ao mesmo tempo em que há o incentivo do Estado para que as mulheres tenham participação no mercado de trabalho, este também enaltece o espaço doméstico como prioridade na vida das mulheres, exercendo, assim, jornadas de trabalho extensivas e gratuitas.

Existe uma identificação discursiva, a partir da ideologia dominante capitalista-patriarcal, de que o trabalho doméstico deve ser executado por mulheres. Na SD 3, Laura afirma: “*agora, eu voltei às minhas atividades*”, logo após o afastamento da doméstica que trabalhava em sua residência. Na SD 4, Beatriz compreende a responsabilidade para com os filhos e a organização da casa como uma tarefa que deve ser executada por ela e/ou outra mulher, a exemplo de Maria (SD 5), doméstica mensalista, que trabalha para Beatriz.

A sequência discursiva 5 (SD 5) retrata a realidade de Maria, doméstica mensalista e mulher negra, que mesmo no contexto do novo coronavírus, não foi dispensada pela sua patroa (Beatriz). Laura, apesar de não ter à disposição o trabalho da doméstica neste período de pandemia, não colabora com a manutenção da renda financeira desta trabalhadora doméstica, ao contrário, apenas diz: “*na verdade, a gente sabe na sexta-feira ela não vem, ela não ganha o dinheirinho dela*”.

A divisão sexual do trabalho enfatiza como as relações entre mulheres também são afetadas considerando outras dinâmicas, a exemplo da raça e classe. Nesta mesma proposição, a relação de “afetividade” faz parte da retórica de algumas patroas no dia a dia ao se referirem às trabalhadoras domésticas, a exemplo do que se lê na sequência discursiva 3. De acordo com Goldstein (2003), é na ambiguidade afetiva da relação – *ter uma amizade/carinho e ser trabalhadora doméstica* – que as relações de classe são praticadas e reproduzidas entre as mulheres que podem pagar pelo serviço doméstico e aquelas que o executam.

Este distanciamento entre patroa e doméstica é próprio da sociedade contemporânea que individualiza as relações sociais e

determina os círculos de amizade, afetividade, proximidade, etc., contudo, mesmo que haja uma boa relação pessoal e profissional entre ambas, a exploração da força de trabalho continua sendo mantida pela patroa como pode ser lido na sequência discursiva 5:

SD 5: [...] Eu ajudo ela, né? Porque ela também precisa trabalhar pra poder manter as coisas e se ela não trabalhar como é que ela vai me pagar, entendeu? Então, é tipo assim... é um ajudando o outro aqui, entendeu? (Maria, trabalhadora mensalista, negra, entrevista publicada em 19/03/2020).

O espaço doméstico, na relação entre patroa e trabalhadora doméstica, é “um ambiente onde cumplicidade e antagonismo andam sempre de mãos dadas e onde a desigualdade subentendida nessas trocas informa um exemplo típico de ‘reprodução estratificada’”. (BRITES, 2007, p. 95). Esta reprodução se sustenta nas hierarquias de gênero, raça e classe, como nos lembra Colen (1995).

Os verbos *ajudar* e *trabalhar*, no início da SD 5, produzem efeitos de sentido distintos. Maria compreende o trabalho doméstico como aquele que é majoritariamente realizado por mulheres, portanto *sua força de trabalho no espaço doméstico trata-se de uma “ajuda”*, ao contrário da sua *patroa que “precisa trabalhar”*. Beatriz é agente de viagens e por ser uma atividade do espaço público é reconhecida por Maria como *trabalho* (emprego).

O verbo *ajudar* que comparece no final da SD 4 (*eu penso agora é ajudar as pessoas que estão contando comigo*) e da SD 5 (*... é um ajudando o outro aqui, entendeu?*) produzem distintos efeitos de sentido, pois, para Beatriz assegurar o seu emprego e estar relativamente destituída da execução do trabalho doméstico, necessita da exploração da força de trabalho de Maria, apesar de todos os riscos à saúde que possam acontecer com esta trabalhadora doméstica advindos da pandemia COVID-19.

A sobrevivência de Maria depende desta renda financeira e, neste momento, não há afetividade/amizade que possa mantê-la minimamente segura, pois a existência das mulheres negras e pobres não são apreendidas e reconhecidas como vidas que devem ser vividas, isso porque há operações de poder alicerçadas na estrutura capitalista-patriarcal-racista que as legitimam enquanto vidas precárias (BUTLER, 2016).

Na atual condição de produção da propagação do vírus biológico às mulheres negras, em especial às trabalhadoras domésticas informais, estão sendo dispensadas dos serviços sem remuneração ou são mantidas em seus empregos para atender às necessidades de seus patrões que estão prestando serviço *home-office*. Considerando a crise social e biológica, muitas trabalhadoras domésticas se submetem aos riscos da pandemia COVID-19 para sustentar economicamente a si e/ou a família.

Além disso, para Beatriz trabalhar fora do espaço doméstico a dependência da escola e da trabalhadora doméstica são fundamentais no seu dia a dia. Entretanto, sem a escola, o trabalho de Maria passa a ser mais amplo, porque além de manter a organização e limpeza da casa, também é responsável pelo cuidado com as duas crianças²¹.

Tal situação me permite dizer o quanto a reprodução social²² é fundamental para o funcionamento da lógica do capital e que as mulheres são responsabilizadas pela execução destas tarefas (gratuitamente ou não). Mesmo com as modificações das relações de trabalho, na atual condição de produção, o funcionamento da ideologia dominante em manter o trabalho doméstico e os cuidados com os filhos como responsabilidade da mulher (patroa ou doméstica) permanece.

Considerações (não) finais

Como mencionei no percurso deste estudo, o espaço doméstico é um lugar de significação e o político do discurso se constitui no dizer das patroas e trabalhadoras domésticas. O efeito de naturalização no fio do discurso, ao associar a domesticidade a serviço de/para mulher, inscreve-se no espaço privado (casa) como

²¹ Independentemente do período de pandemia viral (covid-19) o cuidado com as crianças, na maioria das vezes, quando não é realizado pela mãe é terceirizado para a(s) avó(s) ou a trabalhadora doméstica (babás ou não). O cuidado não é compreendido enquanto uma categoria ético-política (BIROLI, 2018) de instrumentalização das relações desiguais de poder que operam diferentemente nas relações sociais considerando as dinâmicas de classe, gênero, raça, etc. que entrecruzam estas relações.

²² Entendo por reprodução social todos os trabalhos envolvidos para manutenção da vida dos seres humanos (alimentação, educação, cuidados com filhos/idosos, descanso, etc.).

lócus em que a divisão sexual do trabalho opera e legitima desigualdades e explorações, apoiada numa perspectiva binária de gênero (mulher/homem), e tem como base de sustentação o patriarcado que produz hierarquização/dominação dos corpos, principalmente das mulheres.

Nesta análise, destaco que mesmo com as modificações das relações de trabalho no capitalismo contemporâneo, ao permitir que as mulheres de classe média tenham cada vez mais espaço no mercado de trabalho (espaço público), o funcionamento da ideologia patriarcal permanece ao atribuir a responsabilidade às mulheres para os cuidados e a organização da família.

Em contrapartida, existe a articulação da estrutura racista quando esta se institui no trabalho doméstico remunerado, desenvolvido pelas trabalhadoras domésticas, e seus impactos são percebidos desde a má valorização do trabalho (tanto financeiramente quanto em condições de realização do trabalho) até a expressiva quantidade de mulheres negras que exercem este trabalho no Brasil, uma vez que o trabalho doméstico é socialmente desprestigiado e tem herança escravocrata (SOUZA, 2018).

Nas relações de trabalho público/privado, há um silêncio acerca da divisão do trabalho doméstico e a responsabilidade no cuidado com as crianças ser realizado por homens. É um silêncio que significa (ORLANDI, 2007) e tem como referência a estrutura patriarcal que atribui aos homens privilégios em que a sua força de trabalho, tempo e energia sejam remuneradas e valorizadas socialmente.

A divisão sexual e racial do trabalho, como modelo de organização da vida em sociedade, permite-me analisar a escala das desigualdades entre as mulheres. A pandemia viral (COVID-19) continua a enfatizar que não é apenas de ordem biológica, mas também é uma pandemia social, e as dinâmicas de classe, gênero e raça etc. estão bem demarcadas na linha de frente da precarização do trabalho.

Sendo assim, as análises das sequências discursivas me autorizam a dizer que as relações de trabalho entre patroa e trabalhadora doméstica, por mais que tenham alguma afetividade pessoal, é atravessada pelas dinâmicas supracitadas e estas prevalecem quando a luta pela manutenção do emprego e/ou a sobrevivência se torna central na vida destas mulheres.

A triangulação da estrutura capitalista – patriarcal – racista hierarquiza e produz subjetivações específicas entre as mulheres. Nesse cenário de pandemia, as trabalhadoras domésticas, majoritariamente negras, estão em condições mais vulneráveis. Defendo que estas estruturas distanciam as mulheres de um projeto de emancipação humana que tenha como horizonte uma sociedade em que as desigualdades de classe, gênero, raça, etc. não sejam naturalizadas, mas que as relações de trabalho, em qualquer espaço, sejam compreendidas como fundamento da existência humana.

Referências

- AMARAL, Maria Virgínia Borges. O discurso do trabalho e suas múltiplas expressões materiais e ideológicas. **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso, ISSN 2179-3514, on-line, www.entremeios.inf.br], Seção Estudos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre (MG), vol. 20, Especial, Dossiê “Língua, discurso e trabalho na contemporaneidade”, p. 85-100, dez. 2019.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BRITES, Jurema. Afeto e desigualdade: gênero, geração e classe entre empregadas domésticas e seus empregadores. **Cadernos Pagu** (29), jul./dez., p. 91-109, 2007.
- BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CISNE, Mirla; SANTOS, Silvana Mara Morais dos. **Feminismo, diversidade sexual e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2018.
- COLEN, Shellee. Like a mother to them: stratified reproduction and West Indian Childcare workers and employers in New York. In.: GINSBURG, F. e RAPP, R. **Conceiving the new world order: the global politics at reproduction**. Berkley, University California Press, 1995, p.78-102.
- ERICSON, Sóstenes. Desalento: efeito de sentido da ofensiva neoliberal sobre o trabalho. **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso, ISSN 2179-3514, on-line, www.entremeios.inf.br], Seção Estudos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre (MG), vol. 20, Especial, Dossiê “Língua, discurso e trabalho na contemporaneidade”, p. 45-60, dez. 2019.

GOLDSTEIN, Donna. The Aesthtics of Domination: Class, Culture, and the Lives of Domestic Workers. *In.*: **Laughter out of place: Race, Class and Sexuality in a Rio Shantytown**. Berkeley, University of California Press, 2003.

GUIMARAES, Nadya Araujo; HIRATA, Helena Sumiko; SUGITA, Kurumi. Cuidado e cuidadoras: o trabalho de *care* no Brasil, França e Japão. **Sociol. Antropol**, v.1, n.1, p. 151-180, 2011.

MAGALHÃES, Belmira; FLORÊNCIO, Ana Maria Gama; SILVA SOBRINHO, Helson Flávio; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira (Orgs.). **Análise do Discurso: fundamentos e prática**. Maceió: EDUFAL, 2009.

MAGALHÃES, Belmira; SILVA, Geice. Capitalismo e patriarcalismo: trabalho doméstico não remunerado. *In.*: VEDDA, Miguel; COSTA, Gilmaisa; ALCÂNTARA, Norma. **Anuário Lukács**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

MARIANI, Bethania; MAGALHÃES, Belmira. “Eu quero ser feliz”. O sujeito, seus desejos e a ideologia. *In.*: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange e LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, p. 125–141, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Trad. Bras. São Paulo: Boitempo, 2009.

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

ORLANDI, Eni. A casa e a rua: uma relação política e social. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 693-703, set./dez., 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Bras. 4. ed. Campinas: Pontes, 2014.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. **A propósito da análise automática do discurso**. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: EDUNICAMP, 1993.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In.*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires:CLACSO, 2005. p. 227-277.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Ano 17, n. 37, p. 01-25, 2002.

RARA, Preta. Quem cuida de quem sempre esteve no lugar de cuidar? Liberem as domésticas e continuem pagando os seus salários. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 de março 2020.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade**. Rio de Janeiro, Estação Brasil, 2018.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graziela. **Domesticar o acontecimento: metáforas e metonímias do trabalho doméstico no Brasil**. *In.*: ZOPPI-FONTANA, Mónica

G.; FERRARI, Ana Josefina. (Orgs.). **Mulheres em Discurso**: identificações de gênero e práticas de resistência. Campinas, v. 2, São Paulo: Pontes Editores, 2017.

WATERS, Mary Alice. **Marxismo y feminismo**. 2. ed. Barcelona: Fontamara, 1979.

UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS DA CANTORA VALÉRIA NA MÚSICA CONTROVERSA

Dayvesson Deleon Bezerra da Silva¹
Erika Caroline de Oliveira Cavalcanti²
Verônica Maria Brayner de Oliveira Lira³

Introdução

Com base no aporte teórico e metodológico da Análise do Discurso de Linha Francesa (AD), apresentamos neste artigo a análise discursiva das Formações Imaginárias da cantora Valéria, na música Controversa. Objetivamos, assim, analisar as imagens que são mobilizadas no discurso da cantora, a partir da sua posição-sujeito de mulher trans e ativista do combate à transfobia. As questões que balizaram nosso gesto de interpretação foram alicerçadas nos fatores que atuam nas condições de produção do discurso e que, segundo Orlandi (2020, p. 38), “implicam o que é material (a língua sujeita a equívocos e historicidade), o que é institucional (a forma social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário”. Analisamos as projeções de Valéria em direção a si mesma, sujeito locutor, vítima de violência decorrente do preconceito; ao interlocutor, o público LGBTQI+ que sofre das mesmas atitudes violentas, produzidas pelo preconceito; ao objeto do discurso, a música Controversa, que traz efeitos de sentidos de resistência e autoestima. Também, procedemos análise sobre o imaginário que atravessa o discurso e no qual inscreve a

¹ Doutorando em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco. Membro do grupo do CNPq, intitulado Discurso, sujeito e sociedade, constituído no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Recife – PE, ddayvesson@gmail.com

² Doutoranda em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco. Membro do grupo do CNPq, intitulado Discurso, sujeito e sociedade, constituído no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Recife – PE, erikacaroli@hotmail.com

³ Doutoranda em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco. Membro do grupo do CNPq, intitulado Discurso, sujeito e sociedade, constituído no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Recife – PE, veronica.Brayner@unicap.br

imagem que Valéria faz da imagem que o público LGBTQI+ tem sobre ela, bem como as imagens que esse sujeito locutor imagina que o público LGBTQI+ tem dele mesmo e da música *Controversa*, enquanto objeto do discurso.

Segundo dados divulgados pelo *Dossiê – assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiros em 2019* (BENEVIDES e NOGUEIRA, 2020), as ocorrências de mortes e agressões físicas às pessoas LGBTQI+ no Brasil são alarmantes e se mantêm em patamares superiores em relação ao mundo. É nesse contexto que se torna relevante e urgente a produção científica como instrumento de denúncia e, ao mesmo tempo, como apoio aos movimentos sociais e às pessoas que atuam, diretamente, em defesa dos direitos humanos da população LGBTQI+. É nessa perspectiva que vimos contribuir, por meio da AD, com a discussão sobre o preconceito e suas faces cruéis, no sentido de combatê-lo de maneira obstinada. Ao elegermos a temática deste nosso estudo, pretendemos, também, reafirmar e dar visibilidade à luta da militância contra as fobias de gênero.

Este trabalho está constituído de três tópicos, sendo: o primeiro, *O Imaginário como interface entre a AD e a Psicanálise: as faces de uma dimensão da tríade lacaniana no jogo de imagens da teoria do discurso pecheutiana*, que apresenta uma discussão teórica, inserindo noções trabalhadas por Lacan durante o Seminário XXI, para refletir sobre as Formações Imaginárias na AD; o segundo, *Análise discursiva das imagens em movimento de uma Controversa*, no qual desenvolvemos a análise sobre as Formações Imaginárias que se manifestam no discurso analisado, cujo *corpus* está constituído da materialidade discursiva da letra da música *Controversa*, em diálogo com a exterioridade, especificamente, com entrevistas concedidas pela cantora e com o seu site oficial; o terceiro, *Considerações Finais*, em que nos colocamos frente aos resultados do nosso gesto de interpretação. Vale ressaltar que este artigo foi concebido por meio das discussões teóricas oportunizadas pela disciplina Elementos da AD, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), ministrada, no primeiro semestre de 2020, pela Profa. Dra. Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo, em conjunto com o Prof. Dr. Dalexon Sérgio da Silva, como requisito do seu pós-doutoramento no PPGCL da Unicap.

O Imaginário como interface entre a AD e a Psicanálise: as faces de uma dimensão da tríade lacaniana no jogo de imagens da teoria do discurso pecheutiana

Filiar-se teórica e metodologicamente à Análise do Discurso de Linha Francesa (AD), fundada por Michel Pêcheux, no final da década de 1960, é aceitar, prontamente, como disse Leandro Ferreira (2015, p. 11), percorrer um trajeto de “trilhas insólitas, nunca retas, nem previsíveis, nem amistosas”. Isso porque, de um modo geral, interessar-se por discursos é, por si, conviver com a amplitude de possibilidades, visto que eles existem e perpassam por tantas atividades da vida social, política, cultural, econômica e outras mais. Especificamente, dentro das bases sedimentadas da AD, significa corresponder ao desafio de lidar com uma disciplina que, ao mesmo tempo, avizinha-se e distancia-se de outras disciplinas, e que se funda nas contradições.

Em outras palavras, a AD é uma disciplina que se fundamenta por três regiões teóricas – Língua, Psicanálise e Materialismo Histórico – e apresenta uma contradição constitutiva da relação entre as outras disciplinas de onde reinscreve suas questões, pois “questiona o Materialismo Histórico pela falta da Língua, esta, por não trazer o sujeito e a ideologia e a Psicanálise, por não contemplarem a ideologia”, de modo que encontra “uma relação de falta, de busca de completude, ao mesmo tempo em que o processo se configura como eterna falha no ritual e numa incompletude que não se esvai” (AZEVEDO, 2018, p. 442).

Leandro Ferreira (2015, p. 11), ao tratar do percurso no qual se lança o analista vinculado à AD, pergunta: “Que estranho fascínio é esse que nos obriga a pisar em terrenos pantanosos com imensa vontade e profunda determinação?”. A resposta, segundo a autora, é tarefa a ser assumida por aqueles que aceitam percorrer o caminho teórico-analítico da AD, uma disciplina de entremeio.

Segundo Orlandi (2007), a AD estabelece suas relações com outras disciplinas no espaço da incompatibilidade e do sentido reverso. É nesse sentido que a autora diferencia entremeio de interdisciplinaridade, pois para ela a característica interdisciplinar “dá ideia de instrumentalização de uma disciplina pela outra (ainda que

na bidirecionalidade). Não é o caso das disciplinas de entremeio como a análise de discurso” (ORLANDI, 2007, p. 24).

Assim, é no entremeio da AD com a Linguística, com o Materialismo Histórico e, mais particularmente, com a Psicanálise, que pretendemos realizar as nossas reflexões. Orlandi (1990, p. 7), na apresentação da obra *O Discurso – Estrutura ou Acontecimento*, de Pêcheux, diz que os pressupostos teóricos da AD “se alojam não em regiões já categorizadas do conhecimento mas em interstícios disciplinares, nos vãos que as disciplinas deixam ver em sua articulação contraditória”, e ressalta que Pêcheux, ao elaborar o espaço da AD,

avança pelos entremeios, não deixando de levar em conta a presença forte da reflexão sobre a materialidade da linguagem e da história, mesmo percorrendo agora esse espaço das “múltiplas urgências do cotidiano”, interrogando essa necessidade de um “mundo semanticamente normal” do sujeito pragmático. Região do equívoco e em que se ligam materialmente o inconsciente e a ideologia (ORLANDI, 1990, p. 9).

É na construção do gesto de interpretação, para além da descrição textual, que a AD emerge em sua interface com a linguística, a ideologia e o inconsciente, sem se negar às contradições que decorrem desse imbricamento. Especialmente, para este trabalho, importa esse movimento de encontro e distanciamento com a Psicanálise. Pêcheux (2014, p.124), na abordagem sobre as condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção, ressalta que o “recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados, sem estar confundidos” e sublinha, assim, o inconsciente enquanto lugar comum, entre AD e a Psicanálise, mas não fechado, com arestas para o que não se compatibiliza e é próprio de outros lugares, de saberes constituídos em naturezas específicas do conhecimento. Para Leandro Ferreira (2010), o tratamento conceitual da ideologia está na esfera do não conciliável entre as elaborações lacanianas e pecheutianas, visto que a ideologia “recebe um lugar de destaque na área do discurso, sendo considerada indissociável do sujeito em um processo de constituição mútua” (LEANDRO FERREIRA, 2010, p. 4).

Por outro lado, na perspectiva psicanalítica, “a ideologia não encontra a mesma acolhida, já que a Psicanálise não costuma operar com essa noção” (LEANDRO FERREIRA, 2010, p. 5). Nas suas

reflexões sobre a interface que liga a AD e a Psicanálise, Leandro Ferreira (2010, p. 5) ressalta a proposição de Lacan, a partir de uma releitura de Freud, e traz à baila o nó borromeu, constituído das dimensões do Real, do Simbólico e do Imaginário. É deste ponto que objetivamos partir para introduzir as elaborações realizadas por Lacan (2018) no Seminário XXI, intitulado *Os não-tolos erram/ Os nomes do pai: seminário entre 1973-1994*, traduzido e organizado por Frederico Denez e Gustavo Copobiano Volaco.

Neste Seminário XXI, Lacan (2018, p. 59) se propôs a demonstrar o nó borromeu e inscreveu um gesto de *batismo* do Real: “eu batizo, Real, a ti, enquanto terceira dimensão”. Neste momento do Seminário, o autor, ao simular o batismo do Real, reconhece que não se trata de uma descoberta, e sim de uma invenção, e diz: “ Eu te batizo, real, porque se você não existisse teria que te inventar. Por isso, o inventei” (LACAN, 2018, p. 59). Podemos perceber, também, que no referido Seminário, Lacan (2018) atribui uma importância maior, em relação às suas reflexões anteriores, ao Imaginário. Logo na Aula 1, de 13 de novembro de 1973, ao iniciar sua fala, faz provocações à plateia com afirmativas que remetem à ideia do funcionamento do Imaginário:

Então eu disse: nenhuma objeção a este eu *imagino*. Não disse *me imagino*. São vocês que se imaginam compreender. É dizer que neste *vocês se*, vocês imaginam que são vocês que compreendem, mas eu não disse que era eu, eu disse *eu imagino* (LACAN, 2018, p. 13).

É assim que Lacan passa a situar, ou relocalar, a relevância do Imaginário na dinâmica do nó borromeu, o que nos parece um certo reconhecimento de que antes não havia dado a relevância que passava, naquele momento, a atribuir a essa dimensão. Quando se referiu à estreita relação com o Simbólico, afirmou que o “Imaginário é sempre uma intuição do que há para simbolizar” e que a compreensão, até então, de uma prevalência do Simbólico sobre o Imaginário se revelava um desacerto (LACAN, 2018, p. 14 e 18).

Em uma de suas demonstrações iniciais do nó borromeu, Lacan (2018, p. 17) chama a atenção para o fato de que pudera ter sugerido uma diferenciação entre as três dimensões, “mas como dimensões do nosso espaço – nosso espaço habitado por seres falantes – estas três categorias são estritamente equivalentes”. É no entendimento

de que cada dimensão possui sua consistência e que a relevância de cada uma está em si, diferente da diversidade que as constitui, que o autor afirma não haver

nenhuma diversificação do Imaginário com relação ao Simbólico e ao Real, que sua substância não é diversa, que não fazemos deles qualidades, que simplesmente os consideramos sob a espécie dessa consistência que os faz a cada um, um (LACAN, 2018, p. 97).

Para Lacan (2018, p. 103), a busca que importa não é da diversidade da consistência de cada dimensão da tríade, visto que não há diversificação, e sim enodamento de substâncias singulares. Em mais uma das demonstrações do nó borromeu, Lacan se refere a um nó composto de duas dimensões para se deter no Real, no inconsciente, que se faz a partir do enlace por um terceiro: “Neste nó, esse nó que eu profiro, neste nó feito do Simbólico e do Imaginário enquanto é somente algo que, com outro, faz três, que os enoda, é do real que se trata. Que ele sejam três, nisto consiste o Real”. O autor afirma que nesse lugar há um saber e “isso significa que é um Real, que há um saber que por mais que nenhum sujeito saiba, segue sendo Real. É um depósito” (LACAN, 2018, p. 125). Assim, passa a tratar suas reflexões sobre inconsciente como ciência do Real e, para tanto, faz um percurso sobre ciência e lógica, em uma análise crítica à jornada de Aristóteles para suas formulações científicas, em que aproxima a lógica da ciência do Real, pois a “ciência pode ser sem consciência” (LACAN, 2018, p. 140), e desafia sua plateia: “abram não importa qual livro de lógica e verão a vacilação” (LACAN, 2018, p. 140). Ratificando suas elaborações sobre o saber do Real e a lógica, afirma que

o inconsciente não descobre nada, pois não há nada a descobrir, não há nada para descobrir no Real, já que ali há um furo, se o inconsciente inventa, é tanto mais importante fazê-los observar que na lógica acontece o mesmo, a saber que Aristóteles não tivesse inventado sua primeira abertura, se não houvesse feito passar o dizer por esse esmagamento do ser graças ao qual faz silogismo, simplesmente, antes se havia feito silogismo, só que não sabia que era silogismo. Para se dar conta disso: para ver onde está o furo se deve ver a borda do Real (LACAN, 2018, p. 147).

Isso nos leva de volta às interseções entre Psicanálise e a AD, mais precisamente no plano do inconsciente formulado por Lacan. É na concepção de Real, do entrelaçamento das dimensões, que o

analista do discurso compreende a falta, a falha, materializada no discurso, espaço da constituição do Sujeito. Leandro Ferreira (2010), ao tomar como referência a representação de Lacan, o nó borromeu, propõe ressignificá-lo na teoria do discurso colocando na centralidade dos enlaces o sujeito, enodado pela linguagem, pela ideologia e pelo inconsciente. Seria, dessa forma, uma configuração do sujeito do discurso que se constitui como tal a partir da incidência sobre si das três categorias e das falhas que lhes são próprias, ou seja, “o *furo da linguagem*, representado pelo *equivoco*; o *furo da ideologia*, expresso pela contradição, e o *furo do inconsciente*, trabalhado na psicanálise” (LEANDRO FERREIRA, 2010, p. 5)

Há, portanto, a ratificação do entremeio no qual se mantém a AD, no terreno não pacificado, visto que é da sua essência ser assim, mas que projeta seu próprio objeto na interface com a Linguística, a Materialidade Histórica e a Psicanálise para compor a feição sócio-histórica, ideológica e inconsciente do ser falante que se faz sujeito do discurso. Frisamos que as áreas com as quais a AD se articula também se determinam, em dada medida, a partir de articulações entre si – é o caso da Psicanálise lacaniana com a Linguística saussuriana. Segundo Leandro Ferreira (2010, p. 6), *a natureza intervalar* é uma “marca fundante que vem da psicanálise e é incorporada pela análise do discurso”. Há, então, a característica binária que se originou da Linguística de Saussure, dos seus estudos sobre os signos, e que indica haver três relações inflexíveis “que formam um todo para o espírito: (um signo/sua significação) = (um signo/e um outro signo) e, além disso = (uma significação uma outra significação)”, (SAUSSURE, 2002, p. 39).

Lacan (2018), por sua vez, incorporou às suas proposições, a noção intervalar, entre um e outro, mas deslocou a ideia de signo representativo, constituído de dois elementos, significante e significado, elaborada por Saussure. Para Lacan (2018, p. 37), o significante é o próprio signo, é o que faz significar, ou seja, “o significante é um signo que não é dirigido mais do que a um outro signo, que o significante é o que constitui signo para outro signo e por isso significa”. Retira, ainda, o processo que se realiza entre significantes do âmbito da comunicação, da troca pragmática entre interlocutores, e enfatiza que é na dinâmica de um significante para o outro significante que o sujeito é constituído, pois esse movimento

“tem o efeito de um sujeito, é em efeito disso que está determinado, como sujeito, a saber: que surge de algo que não pode ter sua justificação senão em outra parte” (LACAN, 2018, p. 37). Eis que o sujeito existe a partir desse *entre significantes*, no espaço da linguagem que, segundo Lacan (2018, p. 38), por mais que se dilate sua cifração, nunca se chegará a liberar o que tem a ver com o sentido, porque a cifração está no lugar do sentido, porque ele está lá, nesse lugar. É dessa maneira que o autor insiste na definição de real como impossível, enquanto um sentido não-sentido.

Para Leandro Ferreira (2010, p. 9), o real concebido por Lacan enquanto centro do inconsciente, enodado com o Simbólico e o Imaginário, impossível de ser simbolizado e como algo que retorna sempre ao mesmo ponto, demonstra um “corte na estrutura do sujeito, a falta originária da estrutura”. Quando a autora afirma que o sujeito do inconsciente se estrutura como linguagem pela dimensão do Simbólico, assevera que o “Imaginário é originalmente faltoso para o sujeito, é captação especular no plano consciente. A possibilidade de sua constituição se dá pelo efeito de introdução do Simbólico” (LEANDRO FERREIRA, 2010, p. 9).

Lacan (2018, p. 38) diz que alguns mecanismos da linguagem, como “a metáfora, a metonímia e, em seguida, são todos tipos de pequenas manipulações que ampliam a coisa do Imaginário”, e ao tratar sobre a *verdade enunciada* por trás do *véu do sentido*, diz que o “Imaginário é mesmo da ordem do véu, não porque obnubila. A consistência é de uma ordem diferente da evidência” (LACAN, 2018, p. 93). Na Aula 10, de 19 de março de 1974, o autor inicia sua fala como que se fizesse uma mea-culpa sobre a posição que designou ao Imaginário no nó borromeu, e confessa:

daqui provém justamente o que me havia atribuído, minha pretensão de que o Imaginário é caca, bobo, um mal, e que o bem seria o Simbólico. Aqui vocês me têm formulando novamente uma ética. Quero dissipar o mal entendido desse ano, aquilo que antecipo acerca da estrutura do nó, onde ponho o acento sobre isso: que é de três que se introduz o Real (LACAN, 2018, p. 173).

Para a AD, em observância ao funcionamento da tríade lacaniana, o Imaginário ocupa um espaço determinante no âmbito das condições de produção do discurso que, por sua vez, mantêm relação direta com as ilusões que perpassam o sujeito do discurso e do inconsciente, interpelado pela ideologia. Desse modo, temos, por

um lado, o esquecimento número um, que é do âmbito do inconsciente e da interpelação ideológica que estabelece, em nós, a ilusão de sermos a origem dos nossos dizeres, sem que percebamos que em algum lugar, na exterioridade do que enunciamos, há um preexistente que faz significar o que dizemos. Orlandi (2020, p. 33) aponta que essa ilusão reflete “o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queríamos”. Por outro lado, no esquecimento número dois, na esfera do dizer, a ilusão referencial nos impõe acreditar “que há uma relação direta ente o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim” (ORLANDI, 2020, p. 33).

Em sendo sujeito inconsciente, afetado ideologicamente, a posição e o lugar de fala imprimem, no seu discurso, as representações que tem de si, do outro e do mundo. Segundo Orlandi (2020, p. 28 e 29), as condições de produção podem ser compreendidas em sentido estrito, quando o sujeito é necessariamente impactado pelas circunstâncias enunciativas, aquelas que se estabelecem no contexto imediato, e em contexto mais abrangente, na qual se inscrevem as determinações sociais, históricas e ideológicas. Assim, as condições de produção do discurso, que mantêm relação com o preexistente, são atravessadas por Formações Imaginárias, cuja noção de Imaginário tem por base a formulação de Lacan (FERREIRA, 2001, p.16). Essas Formações Imaginárias funcionam de acordo com três fatores que resultam em uma dinâmica de imagens e que se materializam na literalidade discursiva, sendo eles, a Antecipação, a Relação de Força e a Relação de Sentido. A respeito disso, Leandro Ferreira (2001) afirma que

na antecipação, o emissor projeta uma representação imaginária do receptor e, a partir dela estabelece suas estratégias discursivas. O lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força do discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que não há discurso que não se relacione com outro (LEANDRO FERREIRA, 2001, p. 16).

Desse modo, compreender as Relações de Sentido é entender que “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam”, e que este sentido é determinado pelas posições ideológicas em questão, fazendo-nos compreender que existe uma

produção de efeitos de sentido do que é enunciado, onde “todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras”, processo em que ocorre o mecanismo de Antecipação regulando a argumentação. Das relações hierarquizadas que sustentam o poder das posições ocupadas pelos sujeitos, mediante a comunicação, ocorrem as Relações de Força (ORLANDI, 2020, p. 37). Portanto,

ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever/dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas (ORLANDI, 2020, p. 50 e 51).

É no funcionamento discursivo que as imagens que marcam as condições de produção do discurso se manifestam, fazem transparecer a relação imaginária que o sujeito mantém consigo, com o interlocutor e com o enunciado. Passaremos, assim, a analisar, a partir da música Controversa, o discurso mobilizado pela cantora Valéria Bacelar. Para tanto, consideraremos o conceito de posição-sujeito, conforme identifica Leandro Ferreira (2001, p. 21): “uma posição-sujeito não é uma realidade física, mas um objeto imaginário, representando no processo discursivo os lugares ocupados pelo sujeito na estrutura de uma formação social”.

As análises desenvolvidas têm por base o jogo de imagens que os sujeitos fazem de si e de seu interlocutor, bem como do lugar que cada um ocupa, e mesmo que essa correlação instituída não se apresente biunívoca, “existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações)”, conforme apresenta Pêcheux (1997, p. 82 e 83) ao afirmar “que todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias” designadas através do seguinte esboço:

Expressão que designa as Formações Imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a Formação Imaginária correspondente
IA(A) A	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou eu para lhe falar assim?"
IA(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	"Quem é ele para que eu lhe fale assim?"
IB(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim?"
B IB(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"

Fonte: Pêcheux (1997, p. 83)

De acordo com a tabela acima, a posição dos protagonistas do discurso estabelecem o jogo de imagens pela relação entre o sujeito discursivo e seu interlocutor, de acordo com a inquirição sobre a imagem dos respectivos lugares de fala sobre si mesmo e para o outro produzindo diferentes efeitos de sentido, tal como condições de produção do discurso (Pêcheux, 1997).

Observaremos, então, no processo discursivo, as relações imaginárias que a cantora Valéria elabora, a partir das condições de produção, ou seja, do contexto imediato e das circunstâncias sócio-históricas e ideológicas que determinam e sustentam seu dizer.

Análise discursiva das imagens em movimento de uma *Controversa*

O *corpus* da presente análise é constituído da letra da música “Controversa”, de autoria da compositora gaúcha Adriana Deffenti, interpretada por Valéria, mulher trans, nascida na cidade de Santo Ângelo, no estado do Rio Grande do Sul (VALÉRIA, 2020). Durante o nosso gesto de interpretação, remetemos a discursividade do *corpus* aos dizeres estabelecidos nas entrevistas dos sites HUFFOST, G1 Rio Grande do Sul e Valéria Oficial. Utilizamos, também, dados da pesquisa realizada pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA) e pelo Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE).

É do lugar de mulher trans, negra, ativista das causas da transexualidade e cantora reconhecida, sobretudo, no âmbito do

público LGBTQI+, que se estabelece o processo discursivo, objeto do nosso gesto de interpretação. A seguir, apresentamos o *corpus* com as devidas indicações das Sequências Discursivas a serem analisadas, que passarão a ser indicadas por SD e por uma numeração correspondente a cada uma delas.

SD1

Se às vezes uma pessoa me nota na rua
E lança aquele olhar bisonho de quem
Se incomoda com a minha presença
Prefiro achar que é só humano
Um jeito de agir estranho
Há seres que se surpreendem com o
espontâneo

SD2

Mas saiba meu senhor, senhora, que
fiquei assim
Por desfrutar da liberdade de viver pra
mim (depois pra você)
E se meu jeito lhe incomoda
Digo e repito a toda hora
Adoro ser essa pessoa que você detesta
Então

SD3

Para de meter o bedelho onde não lhe
interessa
Eu não tenho raiva
Eu não tenho culpa
E não tenho pressa (nenhuma)

SD4

Para de meter o bedelho onde não te
interessa
Minha alma é pura
Pouco me importa se sou controversa
Parari rarurirarurá, papapararurá, uuhh

SD5

Mas saiba meu senhor, senhora, que
fiquei assim
Por desfrutar da liberdade de viver pra
mim (depois pra você)
E se meu jeito lhe incomoda
Digo e repito a toda hora
Adoro ser essa pessoa que você detesta
Então

SD6

Para de meter o bedelho onde não lhe
interessa
Eu não tenho raiva
Eu não tenho culpa
E não tenho pressa (nenhuma)

SD7

Para de meter o bedelho onde não te
interessa
Minha alma é pura,
Pouco me importa se sou controversa

SD8

Então para de meter o bedelho
Para de meter o bedelho
Para de meter o bedelho onde não te
interessa
Então para de meter o bedelho
Para de meter o bedelho
Para de meter o bedelho onde não te
interessa.

Na SD1, ao dizer que *há seres que se surpreendem com o espontâneo*, percebemos que a expressão *o espontâneo* remete à qualidade do que é natural, sem artifícios, o que corrobora com o dizer da SD4: *Minha alma é pura*, estabelecendo um efeito de sentido

de que possui uma essência autêntica, sem maldades. A afirmação da SD2: *Mas saiba meu senhor, senhor que fiquei assim por desfrutar da liberdade de viver pra mim (depois para você)*, traz o que Orlandi (2001, p.128) considera como silêncio fundador, aquele que “existe nas palavras, que as atravessa, que significa o não-dito e que dá um espaço de recuo significativo, produzindo as condições para significar”. Nesse caso, há no dizer um não-dito que silencia que antes ela não era livre para ser quem é, ao contrário, era aprisionada em ser o que os outros desejavam que fosse. Silencia, também, quando diz *de viver pra mim (depois para você)*, que embora haja refeita sua prioridade de existir, colocando-se em primeiro lugar, não descarta o outro, ou seja, há nela, depois dela, um lugar para outrem. Aliás, a entrevista concedida por Valéria ao site *Huffost*, registra o momento da descoberta da cantora, ainda na infância, sobre o seu verdadeiro gênero e o sofrimento de viver fora de sua identidade, em função da pressão social, dos outros, do *depois para você* materializado no discurso: “Valéria aceitou a carapaça de menino e ‘se fechou’. A infância foi feliz, diz ela, apesar do ‘ódio, da exclusão e da solidão’ de ser uma criança trans e negra” (HUFFOST, 2018).

Na SD4: *Eu não tenho raiva/Eu Não tenho culpa/Eu não tenho pressa*, há silenciamentos que abrem espaço para uma significação, por meio de um não-dito que se instala na expressão *Eu não tenho* e aponta para um efeito de sentido de que poderia ter. Ou seja, poderia ter raiva de quem a fez se aprisionar em um gênero que não era o seu, de quem a odiou e a submeteu à solidão e, ao mesmo tempo, poderia ter culpa por ter passado *a desfrutar da liberdade de viver*, sem pressa, no seu próprio tempo, e não no dos outros, de modo espontâneo, natural, sem artifício, priorizando a si mesma.

Nas SD2 e SD5, respectivamente, *E se meu jeito lhe incomoda/Digo e repito a toda hora/ Adoro ser essa pessoa que você detesta*, bem como na SD4: *Pouco me importa se sou controversa*, há efeitos de sentido de amor próprio e de segurança sobre si mesma. Valéria, de acordo com a entrevista da *Huffost*, admite que a violência foi um divisor de águas na sua vida e, ao contrário de a enfraquecer, fortaleceu sua coragem para o enfrentamento do preconceito.

No dia 30 de agosto de 2015, um episódio marcou sua vida e carreira. Ela caminhava com o então namorado pelas ruas da Cidade Baixa em uma tarde de domingo quando ambos foram atacados por um homem até hoje não

identificado. "Estávamos na Rua da República e vinha, do outro lado da rua, na direção oposta, um senhor negro, de seus 40 e poucos anos, que começou a me xingar de tudo que possas imaginar", recorda ela, que não leva desaforo para casa e foi de encontro ao homem. Mas não percebeu quando ele tirou da mochila uma chave de fenda, com a qual a feriu nas costas e o namorado, no braço. "As pessoas seguiam caminhando e ninguém fez nada! O homem saiu andando como se nada tivesse acontecido". Os ferimentos foram superficiais e resolvidos com suturas, mas mudaram com profundidade a postura da cantora. "Eu sempre fui militante, mas, a partir dali, me tornei ativista. Muitas de nós são agredidas e deixam de ir à polícia porque sabem que não vai dar em nada. Ou por medo de sofrer outra violência" (HUFFOST, 2018).

Na SD1: *Se as vezes uma pessoa me nota na rua/ E lança aquele olhar bisonho de quem/ se incomoda com minha presença/Prefiro achar que é só humano, um jeito de agir estranho/Há seres que se surpreendem com o espontâneo*, remete o sentido ao Imaginário de atitudes preconceituosas, *olhar bisonho*, das quais fazem parte a intimidação, o constrangimento, assim como a expressão – *se incomoda com minha presença* – faz significar comportamento intolerante do qual é vítima. Ao passo que parece compreender essas atitudes, *que é só humano*, o dizer - *Prefiro achar* - deixa deslizar o sentido de que não se trata de uma compreensão, mas de uma decisão de compreender que há seres humanos com um *jeito de agir estranho*. A estranheza do ato de quem a intimida, é elaborada no dizer - *Há seres humanos que se surpreende com espontâneo*, que mobiliza o efeito de sentido de que ele, o outro, não conhece o que é ser livre e autêntico. Valéria fala do lugar de quem é vítima do ódio, conforme enunciado nas SD2 e SD5: *Adoro ser essa pessoa que você detesta*, e de quem é vista como uma pessoa polêmica, refutável, controversa.

No refrão *Para de meter o bedelho onde não te interessa*, conforme SD3, SD4, SD6, SD7, SD8, aponta para uma postura da ativista, visto que o verbo *Parar* tem efeito de sentido de quem enfrenta comportamento preconceituoso, nesse caso, daqueles que invadem, intrometem-se, *metem o bedelho* na vida dela e das pessoas trans que ela representa por meio do seu ativismo. A imagem que Valéria, sujeito do discurso, elabora sobre seu interlocutor, é de pessoa que é igual a ela, que sofre preconceito, que é invadida, física e moralmente, que convive com a intromissão dos outros sobre sua vida.

Ao site G1 – Rio Grande do Sul, Valéria afirmou: “Para o preconceito das pessoas não existe um remédio em que eu posso ir à farmácia e dizer 'me dá esse remedinho aqui para ti parar de falar

besteira das pessoas trans que tu nem conhece” (VALÉRIA, 2020). Podemos aqui abordar um efeito parafrástico, um retorno ao já-dito, que, segundo Orlandi (2011, p. 34), trata-se de uma estabilização do dizer. A partir da posição-sujeito de representante das causas de mulheres e homens trans, ao dizer “...para ti parar de falar besteira das pessoas trans que tu nem conheces”, Valéria mobiliza o mesmo efeito de sentido de *Para de meter o bedelho onde não te interessa*, visto que, se *nem conheces*, logo, *não te interessa*, *não te diz respeito*.

A imagem que o sujeito do discurso faz do enunciado está dentro do âmbito de sua luta contra a transfobia, da sua missão, da sua ação contínua, conforme podemos observar na SD2 e SD5, *Digo e repito toda hora*. O subtítulo da matéria citada anteriormente, “Cantora, que já foi ferida na rua e vítima da violência transfóbica, usa sua arte e projeção para promover direitos para si e para outras” (HUFFOST, 2018), ratifica a posição-sujeito de ativista que se utiliza dos enunciados das músicas que interpreta para o enfrentamento ao preconceito contra os transgêneros.

Para o sujeito do discurso, a partir do seu Imaginário, seu interlocutor o imagina como um exemplo de superação e uma voz que o representa. No seu site oficial, por ocasião do lançamento de uma música cujo ritmo é típico do Pará, há a seguinte afirmação: “Sim, negra, trans, gaúcha, cantando carimbó, pois em tempos de segregação o que Valéria e sua equipe mais querem é unir todos em uma única voz – a do empoderamento, do amor!” (VALÉRIA, 2020). Nesse sentido, Valéria imagina projetar uma imagem de pessoa empoderada, ousada, vencedora dos mesmos obstáculos pelo quais passam seus interlocutores. Em seu site oficial (VALÉRIA, 2020), divulga os prêmios que recebeu: Troféu Mulher Cidadã, em 2015; Máquina da Fama, em 2015; Festival da Canção Francesa, em 2012; e finalista do Astro, em 2011. Ela relaciona sua imagem a artistas consagrados, o que a faz imaginar ser reconhecida no contexto da fama pelo público, lugar do seu interlocutor.

Hoje conhecida do público carioca por se apresentar desde de 2016 no Galeria Café, em Ipanema, tendo tido parcerias em seus shows como Simone Mazzer, Filipe Catto, Maria Gadú, LanLahn, Nanda Costa, Não Recomendados, Patrica Mellodi, Zéu Britto, Cláudio Lins, Lúcio Mauro Filho e Silvério Pereira entre outros, Valéria tem uma longa jornada e uma grande história como cantora e ativista social (VALÉRIA, 2020).

Dentro das suas circunstâncias imediatas, bem como dos processos sócio-históricos e ideológicos, o sujeito do discurso se coloca no lugar do outro para alcançar a percepção que esse outro tem sobre si mesmo. No caso, as imagens que Valéria desenvolve, enquanto sujeito do discurso, sobre a autopercepção do seu interlocutor estão relacionadas à sua própria história, à opressão e aos ataques a que são submetidas as pessoas trans. Seu interlocutor, a partir de seu Imaginário, é oprimido, violentado, ameaçado, sem voz ativa perante a sociedade. Segundo pesquisa realizada pela ANTRA e pelo IBTE, 99, 3% dos LGBTQI+ não se sentem seguros no país (BENEVIDES e NOGUEIRA, 2020, p. 13). Ainda de acordo com a Benevides e Nogueira (2020, p.56), “o Brasil segue invicto na liderança da violência e dos assassinatos da população de travestis e transexuais em todo o mundo” e mostra que

no ano de 2019, foram confirmadas informações de 124 assassinatos de pessoas Trans, sendo 121 Travestis e Mulheres Transexuais e 3 Homens Trans. Destes, encontramos notícia de que apenas 11 casos tiveram os suspeitos identificados, o que representa 8% dos dados, e que apenas 7% estão presos (BENEVIDES e NOGUEIRA, 2020, p. 23).

É dentro desse cenário desolador que o interlocutor, na percepção do sujeito do discurso, constrói a imagem de que o outro, pertencente ao seguimento LGTBQI+, imagina que o enunciado de *Controversa* é um espaço de compatibilidade de indignação, *Pare de meter o bedelho* e de reafirmação do amor próprio, *Adoro ser essa pessoa que você detesta*.

Considerações finais

Na interface entre a AD e a Psicanálise, foi possível ressaltar as contribuições de Lacan, por meio do Seminário XXI, à noção de condições de produção do discurso, no que tange às Formações Imaginárias. De acordo com o que frisamos na discussão teórica, no Seminário XXI, Lacan, ao proceder demonstrações do enlaçamento das dimensões do nó borromeu, reinterpreta a função do Imaginário na tríade. Entendemos, pois, que é oportuno localizar no âmbito da AD essa ênfase lacaniana reforçando a relevância do jogo de imagens, a que se referiu Pêcheux, na teia do processo discursivo.

Abordamos, assim, neste artigo, algumas formulações teóricas que entendemos serem cruciais para o trabalho com AD e a constituição do seu aparato teórico-metodológico enquanto disciplina de entremeios, especificamente na interface com a Psicanálise. Nesse sentido, configuram-se como concepções caras, à nossa análise, as noções de Posição-Sujeito, Condições de Produção, Imaginário, Formações Imaginárias, Silenciamento, que, por sua vez, atravessam e se materializam no(s) discurso(s)

Dessa forma, não objetivamos estabelecer uma via de interpretação unívoca para as análises, pois entendemos que outras reflexões podem ser geradas a partir da mesma materialidade discursiva – a música Controversa, interpretada por Valéria –, tendo em vista que os sentidos não se fecham, tampouco se encerram. Assim, os nossos gestos e movimentos de análise nos revelam que os discursos transfóbicos estão cristalizados na sociedade, e que são esses discursos dominantes que fazem com que tais enunciados se disseminem, gerando, no *corpus* analisado, o silenciamento, em dado momento, do sujeito trans.

A análise do *corpus* também nos demonstra que é através do já-dito que esses discursos adquirem sentido à medida que é a partir dele que essas Relações de Força são estabelecidas no interior dos discursos, desvelando práticas de dominação e de silenciamento. É, pois, através desse movimento discursivo-ideológico que também observamos, a partir de suas Formações Imaginárias, que Valéria se constitui como pessoa empoderada e representante de minorias, podendo, via arte musical e ativismo, lutar pelo direito de seus pares, uma vez que as imagens que ela desenvolve acerca da autocompreensão de seus interlocutores estão diretamente ligadas à sua forma-sujeito. Nesse sentido, Valéria luta para que os seus interlocutores vençam os mesmos obstáculos vivenciados por ela, na sua trajetória de vida.

Dito de outra forma, ainda que o discurso de preconceito aos sujeitos trans ecoe na sociedade, observamos que Valéria, sujeito do discurso, assume um Posição-Sujeito de resistência e de ativismo. Ou seja, ainda que existam forças contrárias ao que ela acredita e defende, a sua Posição-Sujeito e Condições de Produção de seu discurso estão atravessadas pelo enfrentamento e luta às causas LGBTQI+. Isso se torna ainda mais claro, ao percebermos, via gestos

analíticos, que a cantora realiza projeções, nesse jogo de imagens, em direção a si mesma e ao seu interlocutor. Seu interlocutor, a partir de seu Imaginário, sofre opressão, é violentado, ameaçado e não tem voz ativa perante a sociedade.

Nesse sentido, ao dizer *pare de meter o bedelho e eu adoro ser essa pessoa que você detesta*, na Posição-Sujeito que ocupa, Valéria faz ressoar, mais uma vez, que as Condições de Produção de seu discurso trazem gestos de resistência e luta em defesa de uma causa que, ao projetar uma representação imaginária de seu receptor, não é apenas sua. Logo, percebemos, via análise, que o discurso de Valéria, marcado por esse lugar de ativismo e resistência, adquire efeitos de sentido de força e significação para com os seus pares.

Diante de tudo que refletimos neste artigo, chegamos, de fato, ao momento de possibilitar que, através das leituras que dele sejam feitas, outras vozes sejam enunciadas e outros gestos interpretativos surjam, contribuindo ainda mais para o desenvolvimento e disseminação dessa discussão.

Referências

- AZEVEDO, Nadia. Uma análise discursiva de sujeitos com afasia e gagueira. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 21, p. 433-463, 2018.
- BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (Orgs.). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020. Disponível em: <https://antra-brasil.files.wordpress.com/2020/01/dossic3aa-dos-assassinatos-e-da-violc3aancia-contra-pessoas-trans-em-2019.pdf> Acesso: em 08 de julho de 2020.
- DAFFENTI, Adriana. **Controversa**. Rio Grande do Sul: Tronco, 2019. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/valeria-houston/controversa.html>. Acesso: em 26 de jun. 2020.
- HUFFPOST. **Valéria Barcellos da Silva: A voz e o canto em defesa da dignidade para as mulheres trans**. 2018. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/2018/07/14/valeria-barcellos-da-silva-a-voz-e-o-canto-em-defesa-da-dignidade-para-as-mulheres-trans_a_23465149/ Acesso: em 03 de julho de 2020.
- LACAN, Jacques. **Os não-tolos erram/Os nomes do pai**: seminário entre 1973-1974 [recurso eletrônico]. Tradução e Organização: Frederico Denez e Capobianco Volaco. Editora Fi. Porto Alegre, RS, 2018.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. (Org). **Oficinas de Análise do Discurso:** Conceitos em movimento. Pontes Editora, Campinas, SP. 2013.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **Análise do discurso e suas interfaces:** o lugar do sujeito na trama do discurso. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28636/17316> Acesso: em 28 de junho de 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso:** princípio e procedimentos. 13ª Edição, Pontes Editora, Campinas, SP. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5ª Edição, Pontes Editora, Campinas, SP. 2007.

PÊCHEUX, Michel. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma Análise Automática do Discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Editora Unicamp, Campinas, SP, 1997, p. 61-105.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura e acontecimento. Tradução: Eni Puccinelli Pontes Editora, Campinas, SP. 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli et al. – 5ª edição. Editora Unicamp, Campinas, SP. 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Escritos de Linguística Geral /** Organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler com a colaboração de Antoinette Weil; tradução: Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia Franco. Editora Pensamento-Cultirx LTDA – São Paulo, SP. 2002.

VALERIA. **Valéria.** 2020. Disponível em: <https://valeriaoficial.com/> Acesso: em 07 de julho de 2020.

VALERIA. **Entrevista:** Valeria. Rio Grande do Sul: Portal G1, 2020. Entrevista concedida ao Janaína Lopes e Caroline Oliveira. Disponível em 1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/02/06/to-tentando-transformar-tudo-em-arte-diz-valeria-cantora-trans-de-porto-alegre-que-enfrenta-cancer.ghtml. Acesso: em 07 de julho de 202

TERCEIRA PARTE

HÁ LÍNGUA, EDUCAÇÃO,
DOCÊNCIA E DISCÊNCIA



DA AUTORIA À AUTORIZAÇÃO: MOVIMENTOS DO DIZER-SE EM LÍNGUA OUTRA

Valeria Regina Ayres Motta¹

Não sinto o mesmo gosto nas palavras:
oiseau e pássaro
Embora elas tenham o mesmo sentido.
Será pelo gosto que vem da mãe? De língua mãe?
Seria porque eu não tenha amor pela língua
de Flaubert?
Mas eu tenho.(Manoel de Barros)

Introdução

Este escrito pretende ser um relato e uma discussão, já com certo distanciamento, de questões empreendidas em nossa dissertação de mestrado, em que assumimos a perspectiva que nos abre a Análise do Discurso pecheutiana em sua problemática implicação com a linguística, com a história e com a psicanálise. A proposta daquela pesquisa foi a de, a partir de experiências empíricas que realizamos em aulas de inglês, levantar questões acerca da relação do sujeito aprendiz com as línguas inglesa e portuguesa em um contexto de produção de ensino e aprendizagem formal da língua inglesa em curso de Letras em uma universidade particular do sul de Minas Gerais. Para tanto, propusemos experiências com a língua, que compreendemos como experiências discursivas, e instauramos uma escuta que nos permitiu ouvir algo dos modos como os sujeitos aprendizes, falantes de língua portuguesa, se movimentavam pelos sentidos que se produziam nesse espaço de “entre-línguas” (CELADA, 2008).

O que tratamos por experiência significa para nós algo da ordem de “um 'transportar-se para fora' na tentativa de alcançar algo que

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas; Pós-doutoranda no Programa de Ciências em estudos da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí; Membro do grupo de pesquisa PsiPoliS (Unicamp) – Itajubá/MG. Contato: mottaval165@gmail.com.

não se tem” (ROTSTEIN; BASTOS, 2011, p. 20). Pensar a experiência como transporte implica, de antemão, pensar em movimento, deslocamento e, por essa via, o que está na ordem do desejo é convocado ao seu lugar, como objeto e causa. Estudar uma língua, aprender uma língua, pode significar então uma experiência se esse movimento for possível, e o que vier a partir dele há de ser interpretado. Foi nessa direção que nos propusemos caminhar quando cuidadosamente elaboramos atividades para as aulas de inglês e as vivenciamos juntos, professoras e alunos.

Para prepararmos tais atividades, levamos em conta, *a priori*, que as concepções de língua e sujeito que assumiríamos deveriam colocar em questão o sentido e as concepções de aluno ou aprendiz como indivíduo empírico e centrado, capaz de aprender e dominar uma língua para usá-la de forma consciente e clara em seus propósitos comunicacionais. Na mesma esteira, as concepções de língua materna e língua estrangeira foram discutidas e as noções de erro e de aprendizagem, ressignificadas.

Esta escrita pretende então retomar essas questões e apresentar uma discussão que traz outros olhares daqueles que se poderia encontrar em nossa dissertação. O recorte que analisaremos apresenta-se aqui como outro objeto uma vez que será lido por outra perspectiva. Trata-se de um poema produzido por uma aluna do referido curso. O desejo de retomar aquele trabalho e apresentá-lo como um capítulo que homenageia justamente a brilhante trajetória de uma importante pesquisadora das ciências da linguagem, uma renomada analista de discurso, a professora Nadia Azevedo, vai à direção de dar visibilidade à importância que se tem um percurso. Trataremos, então, aqui, de processos e de percursos. Nas próximas linhas, nos ocuparemos com algumas noções teóricas que sustentam nossas reflexões.

Língua(gem) e sujeito

Para aquele trabalho que realizamos com o ensino de língua, foi imprescindível compreender, a princípio com Gadet e Pêcheux ([1981] 2004), que a língua não pode ser pensada como um sistema fechado em si mesmo, levando em conta, sobretudo, que a língua não tem função, mas funcionamento. Com base nos estudos de Ferdinand Saussure, em

sua compreensão da língua como sistema, Gadet e Pêcheux questionam a noção de língua que as vertentes formalista e funcionalista apresentam (e, digamos, eram essas as noções que sustentavam nosso trabalho antes do nosso encontro com a Análise do Discurso) e advogam a favor de se considerar que a língua possui uma ordem própria, portanto, um funcionamento e não uma função comunicativa.

Essa compreensão de língua que conhecemos a partir do campo discursivo redirecionou nossa prática de professoras de língua dita estrangeira. Se antes almejavamos a boa e clara comunicação, depois do encontro com Gadet e Pêcheux em *A Língua Inatingível* ([1981] 2004) ao compreendermos com os autores o porquê de a língua não poder ser costurada pelas bordas, nada mais ficou no mesmo lugar. Entretanto, compreender que a língua não esteja a serviço da comunicação não é o mesmo que afirmar que ao falar, escrever, escutar, não se possa veicular algo da ordem de um saber. Nessa direção, foi produtivo para nossa proposta de ensinar língua estrangeira e aprender sobre o processo de inscrição do sujeito nessa língua, compreender que a língua, em concordância com Payer (2007), em sua “dimensão de matéria”, é “capaz de produzir sentidos”, e em uma possível dimensão de instrumento, poderá ser pensada apenas “na medida em que proporciona mecanismos de configuração simbólica, certos quadros de representações, que tornam possível o fato mesmo de que sujeitos saibam algo através de uma língua” (ibid., p.7). Nesse caso, consideramos a língua, dita estrangeira ou dita materna, como dispositivo de mediação simbólica, como base de uma prática que transforma e constrói identidades e significações.

Por essa orientação, seguimos também Orlandi (2004) no que a autora distingue dois aspectos importantes a serem considerados em nossa discussão sobre língua e ensino, a saber, a língua possui uma ordem e uma organização. A ordem da língua é exatamente a ordem em que se observa um funcionamento enlaçado à “ordem do discurso”, uma língua sujeita a falhas, equívocos, sem perder, porém, sua unidade. É o lugar possível da produção de sentidos, de efeitos de sentidos, pelo deslize dos significantes. A organização da língua, por seu lado, se refere ao lugar da sintaxe, da fonologia, ou seja, da base estrutural. O que nos interessa enquanto analistas de discurso dispostas a trabalhar com as produções em inglês dos alunos e seu processo de produção está, *a priori*, no nível da ordem da língua, sem que isso signifique desconsiderar

o nível da sua organização que, segundo a estudiosa, só é relevante em uma análise na medida em que nos faz compreender os mecanismos mesmos da produção de sentidos.

Sendo a língua constituída por uma ordem e uma organização distintamente, embora inter-relacionadas, nós as levamos em conta em nos nossos trabalhos não rejeitando ou considerando “erradas” as produções de linguagem que não estiverem totalmente de acordo com essa organização. Não trabalhamos então com a dicotomia certo/errado, mas damos lugar a um olhar que se importa com a produção de sentidos, aos movimentos que o sujeito faz ao se inscrever na língua, no discurso, na história, em língua inglesa. Ao tomarmos a língua em uma perspectiva em que equivocidade, opacidade, não clareza lhe são constitutivas, com Gadet e Pêcheux acrescentamos: a poesia lhe é constitutiva. Seguimos Pêcheux naquilo que ele retoma Milner:

[...] a equivocidade, a “heterogeneidade constitutiva” (a expressão é de J. Authier) da língua corresponde a esses “artigos de fé” enunciados por J. Milner em “A Roman Jakobson ou le bonheur par la symétrie” (in *Ordre et Raisons da Langue*, Seuil, Paris, 1982, p. 336):

“- nada da poesia é estranho à língua”;

- nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí não se integra a possibilidade de sua poesia” ([1983], 2006, p. 55)

Destacamos em um trabalho anterior (cf. MOTTA, 2019) a importância da correspondência estabelecida entre a poesia com a equivocidade e com a heterogeneidade constitutiva que, de acordo com Pêcheux, são os fundamentos da linguagem. Para Milner (1987, p. 27) alguns estudiosos da linguagem “supõe ao real da língua um certo saber, dito “competência”, e a esse saber um certo sujeito dito “sujeito falante”, que é descrito pelo autor como “sujeito sem dimensão, nem desejo nem inconsciente”. A crítica de Milner ao se referir à teoria da competência linguística de Chomsky incide justamente sobre a exclusão do sujeito no interior mesmo de uma teorização sobre a língua.

O pensamento de Milner nos remete à afirmativa de Gadet e Pêcheux no que os autores dirão acerca da linguística: “embora a linguística não tenha nada a dizer do inconsciente, ela pode assinalar pontos na língua em que o sujeito não pode ser representado a não ser como sujeito desejante” (GADET; PÊCHEUX, [1981] 2004, p. 152). E

o que poderia, então, significar pensar o aluno, o aprendiz, como sujeito desejante? Nesse sentido, significa pensar que o ensino de língua estrangeira não pode ignorar que há inconsciente e que o sujeito é efeito da cadeia significativa, efeito do discurso, portanto, não pode ser compreendido como causa, como senhor de seu discurso. As noções de língua e de sujeito que subjazem nosso trabalho com o ensino de língua estrangeira nos possibilitou interrogar acerca da singularidade da língua dita materna e do que se poderia então chamar de língua estrangeira. Pela mesma via, interrogamos a noção de erro que, do modo como vinha sendo concebida por nós, não se mostrava suficiente para fornecer novas respostas, uma vez que as perguntas se fizeram outras. Para iniciar, que se poderia compreender por materna e estrangeira?

Há língua, há línguas – e o que são materna, estrangeira?²

Prosseguimos com Gadet e Pêcheux quando os autores de *A Língua Inatingível* destacam do postulado saussuriano o fato incontornável de que há língua e há línguas. No campo Aplicado, Cristine Revuz (1998) inaugura um debate em que afirma a necessidade de se pensar nas especificidades daquilo que se diz língua materna e língua estrangeira. Para a estudiosa, a língua dita materna é a primeira língua do falante, é a que funda o psiquismo humano, e a língua estrangeira, afirma a autora, abre um espaço potencial para a expressão do sujeito e só pode ser pensada como tal na relação com a primeira. Revuz nos chama a atenção quando nos convoca a considerar a complexidade de se pensar a língua nessa pretensa divisão entre materna e estrangeira e indaga a respeito dos obstáculos enfrentados pelo aprendiz em seu processo de aprender a (se) dizer em uma língua que, de certo modo, difere da língua dita sua língua materna.

Naquilo que nos interessa como professoras de língua estrangeira, seguimos Revuz no que a autora advoga sobre a insuficiência de se interpretar as dificuldades do aprendiz como “estados de fato” (ibid., p. 220), ou seja, como dificuldades de se

² Esta discussão contou com a preciosa interlocução do amigo e professor Dr. Bruno Turra, a quem agradeço imensamente. As possíveis imprecisões são de minha responsabilidade, entretanto.

entender a gramática, de memorizar o léxico, de produzir esse ou aquele som e, nessa toada, interpretar aquilo que não atende a exigências de acuidade como erro. Essa leitura seria no mínimo uma redução daquilo que se poderia atribuir aos modos como os aprendizes, sujeitos de linguagem, sujeitos de desejo, se movimentam pelas línguas. Nesse caso, uma justa interpretação seria aquela que tentaria compreender as dificuldades remetendo-as a uma história singular do sujeito com a língua, com as línguas materna e estrangeira. Mas, ainda, de que falamos quando falamos de materna e estrangeira?

Há um certo caminho para percorrermos até que possamos responder, ainda que parcialmente, a essa pergunta. Começaremos com a discussão que empreende, no campo freudiano, a pesquisadora e psicanalista Nina Leite (1995). Em seu texto “O que é língua materna?” (LEITE, 1995) a autora parte da definição corrente de língua materna como aquela que é a falada pela mãe ou, dito de outro modo, pelo “primeiro Outro significativo para a criança”. Assim, a língua materna é significada como a primeira língua do falante e a estrangeira, a segunda. Nesse caso, se minha mãe (ou o primeiro Outro) fala o português do Brasil, minha língua materna é o português do Brasil?

Outra forma corrente de se pensar a língua materna seria essa que a relaciona com a língua nacional, remetendo tal conceituação à identificação do falante à língua que sustenta a unificação posta na ideia de nação “a qual todo e qualquer falante deve sua filiação” (ibid., p.65). Nesse caso, se sou brasileira, minha língua materna é o português do Brasil e toda língua que não seja o português do Brasil seria a estrangeira?

Se as duas definições, ambas subjacentes ao sintagma língua materna, vislumbram uma abordagem que se poderia assumir, assim o fazem carregando em si o sentido de filiação, o que não excluiria em hipótese alguma a instância paterna. Voltaremos a essa afirmativa mais adiante, mas, de antemão, advertimos que o que certamente especifica uma língua como materna e como estrangeira não poderá ser respondido apenas com um *sim* às perguntas anteriores. Primeiramente, cabe salientar, com base nos estudos de Payer (2006), que língua materna “não é necessariamente aquela falada pela mãe” e pode ainda “não coincidir com a língua nacional” (ibid.,

p. 113). Em seus estudos sobre a língua materna e sua relação com a língua nacional na situação de imigrantes italianos no Brasil, a pesquisadora observa que “a língua materna desse sujeito imigrante é formada por elementos de mais de uma língua” (Payer, 1999, p. 387). E mesmo no contexto histórico em que foi interdita pelo Estado, não desaparece totalmente, pois ela deixa seus traços na língua atual do sujeito (nesse caso, o português), que são marcas, sombras de sua base fundamental.

Esse breve preâmbulo aponta para a complexidade de uma conceptualização que dê conta da especificidade daquilo que se diz materno e/ou estrangeiro. A pergunta que se impõe, e que trazemos para prosseguirmos, é a seguinte: “materna para quem?” (LEITE, 1995, p. 66). A resposta de Leite começa pela consideração fundamental disso que incide sobre o pronome relativo “quem”. De acordo com a autora, só se pode falar que é materna se se referir a um falante. Entretanto, o conceito de falante não é suficiente para fazer avançar na questão. Se para uma certa Linguística o falante é suporte, para nos aproximarmos de uma conceptualização de língua materna é preciso que possamos “distinguir entre o sujeito que só se constitui como tal pela linguagem e o falante enquanto o [tal] suporte indispensável que uma teoria pressupõe” (ibid., p. 66). O que se deve destacar dessa referência ao pronome relativo “quem” só merece atenção quando referido ao sujeito. Nesse caso, afora uma definição para língua materna que considere o sujeito constituído pela linguagem, qualquer outra será insuficiente para que possamos avançar em nossa compreensão sobre as questões que o ensino de língua estrangeira nos coloca. “O que faz a singularidade da língua materna? Qual é o limite que a qualifica enquanto tal, para além de ser a primeira língua e/ou a língua nacional que identifica um falante?” (ibid., p. 66) seguimos indagando com a autora.

Tais perguntas abrem espaço para uma abordagem que nos leva de encontro ao registro de *lalangue*³, termo forjado por Lacan em 1971, e que J.-C. Milner traz para fazer avançar sua análise da linguística (sobretudo dos trabalhos de Saussure e Chomsky,

³ *Lalangue* pode ser traduzida para o português do Brasil como *lalingua*, ou *alíngua*. De nossa parte, optamos por *lalingua* por preservar algo do som da palavra em francês. Haverá lugares em que *alíngua* será o termo trazido, respeitando a tradução dos textos utilizados.

considerados a partir da hipótese do inconsciente). *Lalangue* deriva de um lapso de Lacan que, ao referir-se ao dicionário de filosofia Lalande, diz *la langue*. Ao ouvir seu próprio lapso, o psicanalista propõe sua escrita em uma só palavra, *lalangue*. O que é ouvido por Lacan o faz forjar um termo (mas não um conceito) e a resistência de lalíngua a uma definição pode ser pensada a partir do que diz Lacan: “lalíngua nos afeta primeiro por tudo que ela comporta como efeitos que são afetos” (LACAN, [1972-1973] 2008, p. 149). O movimento de Milner instaura essa dimensão da língua que estava perdida para os linguistas, a dimensão do *não Um*, do não idêntico, a partir do qual o sujeito se coloca na língua em sua dimensão desejante.

Milner, em 1978, reconhece que para a Linguística, a língua deva ser *Uma*, entretanto, ele apresenta a tese de que o caráter distintivo que funda a incomensurabilidade, o *não Um*, não pode ser enunciado em termos linguísticos uma vez que haja lalíngua. Em suas palavras,

lalíngua é o que faz com que uma língua não seja comparável a nenhuma outra, na medida em que ela justamente não tem outra; na medida em que inclusive, não teria como dizer o que é que a faz comparável. Lalíngua é, em toda língua, o registro que fada ao equívoco (MILNER, [1978] 2012, p. 21).

Registro que fada ao equívoco, registro que permite o não fechamento do sentido, registro que distingue uma língua de qualquer outra, registro que permite então dizer que há língua, que há línguas. Há língua na medida em que há um sistema que funciona, e isso quer dizer de qualquer língua. E há línguas na medida em que há idiomas diferentes, com funcionamentos distintos.

Lalíngua mostra que há relação intrínseca entre linguagem e inconsciente. E o que isso pode nos dizer acerca da singularidade da língua materna? Para Milner, a figuração mais próxima de lalíngua é a língua materna – “mas ela é tão logo, qualquer língua – na medida em que todas são, em algum aspecto, uma entre outras; e que são, para algum falante, língua materna” (ibid, p. 21) – “algum falante”, nos permite ouvir “algum sujeito”, na medida em que se trata de pensar em sujeito que é constituído como tal pela linguagem. Nesse sentido, a inclusão do sujeito na língua é o ponto que distingue uma língua dita materna de uma língua dita estrangeira. Nas palavras de Leite, “podemos afirmar que enquanto figuração de *lalangue* a designação ‘língua materna’ visa àquilo que impede que qualquer língua, e para

toda língua, seja alinhada ao lote comum de línguas, quando aí incluímos um sujeito” (1995, p. 66).

Acima, deixamos uma importante consideração em suspenso: a consideração da instância paterna na reflexão sobre o que é materno e estrangeiro. Retomemos, portanto, uma afirmação de Leite ao apresentar as duas referências contidas no sintagma língua materna: língua falada pela mãe (ou o primeiro Outro) e língua nacional (que remete à ideia de nação). Segundo a autora, não se poderia pensar em filiação, tal como as duas referências citadas o fazem sem, contudo, levar em consideração a instância paterna. Eis aqui a possibilidade de dizer da singularidade da língua materna, isso que a remete à filiação paterna, cuja função é a de metaforizar o desejo da mãe, ou seja, o nome-do-pai é o significante que vem no lugar de um outro significante, do falo, como objeto de desejo da mãe. Isso quer dizer da operação que interdita a mãe como objeto original de desejo à criança e impõe ao sujeito que habite o campo do desejo e “o condena a desejar sempre alhures” (LEITE, 1995, p. 68). Dessa forma, se por um lado é a mãe quem banha o *infans* de linguagem, é o significante paterno que lança o sujeito para a linguagem ao instaurar aí falta⁴.

Milner afirma, como já citamos acima, que o que difere uma língua das outras, a materna da dita estrangeira, é o modo singular de se produzir equívoco. Ao destacar o registro do equívoco, o linguista aponta, segundo a leitura que faz Leite (1995), que isso tem a ver com essa operação que faz com que o sujeito possa desejar alhures – “Estamos afirmando que o impossível de dizer que constitui o real próprio à língua encontra o seu fundamento nesta operação de recalçamento do significante do desejo da mãe que inaugura uma ordem metaforonímica” (ibid. p. 66). Dizer então que a língua materna é a língua em que o sujeito é constituído a partir da interdição da mãe enquanto o objeto de desejo é tirá-la da ordem daquilo que é sabido pelo sujeito para situá-la na ordem daquilo que o sabe. Nas palavras da autora, “‘língua materna’ é aquela em que o jogo dos significantes faz escutar o desejo daquilo que é impossível, o sujeito é nela mais sabido do que sabe” (ibid. p. 66).

⁴ Há que se destacar que a mãe e o pai, para a psicanálise, são referidos em termos de função – função materna e função paterna, e não propriamente se fala de indivíduos empíricos. Trata-se assim, de funções de linguagem.

Dito isso, é importante pensarmos no estatuto então que teria a língua dita estrangeira (que é a materna de alguém). Pela orientação que seguimos a partir do que discutimos acima, nós a pensamos como a língua que só pode ser significada como estrangeira a partir da inclusão de um sujeito – sujeito de linguagem, sujeito de desejo, sujeito constituído a partir do recalque original que o interdita ao objeto de desejo materno, sujeito cuja língua da interdição é a língua materna.

Essa questão nos interessa enquanto pesquisadoras e professoras de língua estrangeira que ao pensarmos nossa prática em sala de aula, pensamos em experiências de linguagem em que o sujeito não esteja excluído e, com ele, a possibilidade do equívoco. Pensar em equívoco nos coloca na direção contrária de pensar em erro na medida em que o erro exclui o sujeito. Nessa direção, Cristine Revuz, como já mencionamos, afirma que as dificuldades dos aprendizes não podem ser atribuídas a estados de fato, mas há que se considerar a história singular do sujeito com a língua, com as línguas.

É importante destacar que, segundo Revuz (1998, p. 215), quando o aprendiz entra em contato com a língua outra, é como se ele estivesse vivenciando algo totalmente novo e a novidade está exatamente na “modalidade desse encontro”, já que ele “faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua” (ibid. p. 215). Segundo a estudiosa, há dois momentos fundamentais para se observar como a língua estrangeira vem incidir na relação inconsciente que o sujeito mantém com sua língua fundadora. Esses momentos se instalam exatamente no campo das diferenças. O primeiro deles refere-se ao universo fonético, e o segundo, ao universo das maneiras de se construir significações.

No tocante ao universo fonético, o contato do aprendiz com os novos sons produz sensações de impotência e regressão, já que o sujeito tem dificuldades em produzir os novos sons e se fazer entender. Além disso, ocorre um “corpo-a-corpo com a dimensão fonética” (ibid. p. 215) através da boca, ponto erógeno tão importante, que faz suscitar sensações surpreendentes no falante que experimenta a língua outra oralmente. Mas a grande dificuldade encontrada no campo fonético é menos a incapacidade funcional de se produzir o novo som do que a incapacidade de jogar com os novos ritmos, a nova musicalidade, o que exige uma tomada de distância da língua materna, o que, para alguns aprendizes, pode indicar perigo, o

“risco de exílio” (ibid. p. 215), enquanto que para outros pode ser fonte de prazer. Um lugar sem as amarras da interdição?

No que se refere ao universo das maneiras de se construir as significações, Revuz nos dirá que os obstáculos não se encontram no nível da capacidade intelectual ou do raciocínio acerca do sistema linguístico, mas na relação afetiva do sujeito com a língua estrangeira, passando certamente por sua relação afetiva com a língua materna, “a língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real, mas, sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva” (ibid., p. 223). Dito de outro modo, as palavras em língua estrangeira não carregam o mesmo peso das palavras em língua materna por não serem portadoras da mesma carga afetiva. Isso quer dizer justamente do processo pelo qual o sujeito é submetido na função paterna, tal como discutimos anteriormente.

Para que possamos dar continuidade a essas reflexões, voltaremos nossa atenção àquilo que se toma tradicionalmente como erro, compreendido como um suposto não saber sobre a língua, portanto, da ordem do descarte, ou da correção. De nossa parte, isso que quebra com a regularidade do sistema e por isso poderia ser relegado para as margens, nós o compreenderemos como um movimento pela língua, pelas línguas e, portanto, movimento de errância pelas línguas, de errantes “entre-línguas” (CELADA, 2008). Nessa direção, há algo que se possa escutar para além do descarte e, nesse caso, a noção tradicional de erro não se sustenta em nossa visada.

Um conceito que se mostra produtivo para nosso trabalho com a língua é o conceito de “fato de linguagem”, elaborado por Maria Teresa Celada (2008). Para a autora, “fatos de linguagem” ocorrem no processo de subjetivação pelo qual passa o aprendiz no contato com a língua estrangeira, o qual requer do sujeito deslocamentos, que deixam “marcas” (CELADA, 2008, p. 148). Trata-se, para nós, de compreender o conceito de fato de linguagem como uma tomada de posição frente às marcas que se podem observar nas produções dos alunos, marcas que dizem de seu processo de inscrição na língua estrangeira.

Fatos de linguagem, poesia e escrita

Vale retomar uma afirmativa anterior, a de que não interpretamos as dificuldades dos alunos como estados de fato, não atribuindo, assim, sentidos generalizantes aos deslizes, aos equívocos, às falhas nas produções dos alunos, interpretações que nada diriam acerca do processo singular do aprendiz. Em vez disso, voltamos nossa atenção para a materialidade linguística dessas produções e dela destacamos o que conceituamos, a partir de Celada (2008), como fatos de linguagem. A autora observa que esses *fatos de linguagem* são marcas dos movimentos do sujeito na linguagem. Os fatos de linguagem, por requererem interpretação, assim o fazem como *fatos discursivos*. Desse ponto de vista, entendemos que uma interpretação não exclui a história. De acordo com Celada (2008), a diferença dessas designações se dá no interior de sua reformulação. Em primeiro lugar, *fato* é um termo que entra em relações de sentido com *acontecimento*, *ocorrência*, e que sempre *reclama sentido*. Assim, para Celada,

para uma posição sujeito “analista” pensada na interseção de dois lugares: o do docente e o do pesquisador. E pensamos que o termo também aponta para outra relação, não apenas a respeito do docente/pesquisador, mas também a respeito do “sujeito errante”, produzindo efeitos de sentido diferentes e, também, relações de força mais produtivas (idem, p.10).

Em segundo lugar, entendemos os *fatos de linguagem como fatos de discurso*, destacando-se que os fatos de que se trata ocorrem em uma ordem determinada, que é a ordem de um “entre-línguas”. É sobre essa ordem, ou melhor dizendo, esse lugar singular em que o sujeito se instala nas línguas, ditas materna e estrangeira, que nos interessa refletir na análise que apresentaremos. Como veremos, os *fatos de linguagem* podem se apresentar sob diversas formas no discurso, e nós os compreendemos, tanto nas escritas quanto nos processos pedagógicos que analisamos e de que participamos, como um movimento do sujeito que envolve o lançar-se mais livremente ao trabalho de criação, sem amarras semelhantes àsquelas dos exercícios aos moldes já estabelecidos. E, paradoxalmente, vamos notar que nesse “lançar-se”, o sujeito produz alguns fatos de linguagem que, ao interpretarmos como fatos de discurso, se expõem no processo como gestos que o preservam do “risco do exílio” (REVUZ, 1998).

Nesse sentido, esses anteparos ao “risco” serão também por nós considerados como elementos que iluminam um novo modo de compreender o que tradicionalmente se chama de “erro”.

É importante ressaltar que é porque os fatos de linguagem requerem interpretação(ções) que usamos acima a expressão “de um modo mais abrangente”. Dessa forma, em nossa análise, selecionamos uma poesia e da poesia, apenas dois fatos que nos chamam a atenção por indicarem processos nos quais estamos interessados e, sobre eles, lançamos nosso olhar interpretativo. Isso não quer dizer que sejam os únicos fatos de linguagem nas produções que compõe o *corpus* deste trabalho, tampouco nosso olhar supõe uma única possibilidade de interpretação. Entretanto, tentar compreender todos os aspectos de todos os fatos de linguagem, além de um gesto exaustivo, seria metodologicamente dispensável. Começamos nossa análise pela apresentação das condições em que a poesia que será analisada foi produzida.

Para a montagem do *corpus* de nossa pesquisa de mestrado, propusemos aos alunos de letras uma vivência na língua inglesa em que valorizamos sua condição de falante de língua portuguesa. Por essa orientação, colocamo-nos à escuta e dispusemo-nos a vivenciar juntos com os alunos, as experiências de linguagem. Assim, durante um semestre letivo, elaboramos atividades que levamos para uma sala de aula de dezenove alunos de IV período de Letras, com a temática *Dreams*, escolhida a partir do tema da unidade que o livro didático propunha – *Hopes and Ambitions*. A opção por *Dreams* significou nossa própria forma produzir resistências frente ao discurso capitalista. Nessa direção, concordávamos que a temática *Dreams* poderia ser trabalhada de forma a considerar o aprendiz como sujeito de desejo, a despeito das demandas produzidas pelo mercado.

Seguindo essa orientação, trabalhamos com poesia e também com leituras e escritas diversas; assistimos a filmes; ouvimos músicas; escrevemos *journals*; apresentamos trabalhos da ordem da oralidade sobre temáticas livres etc. As atividades com poesia mereceram nossa atenção uma vez que queríamos proporcionar aos alunos a oportunidade de experimentarem leituras para além de um pretexto de apresentação de aspectos relativos à compreensão do

funcionamento da língua estudada, para além de uma experiência com o que Celada (2003) reflete como “escrita modelar”⁵.

Apostando na poesia em sua potência de ato, capaz de introduzir uma descontinuidade na realidade, para uma das atividades dentre as diversas que envolveram leitura e escrita de poesias, propusemos aos alunos uma leitura individual e silenciosa do poema *A Dream Within a Dream*, de Edgar Allan Poe, e concedemos um momento para que pudessem compartilhar com a sala as suas impressões com relação à experiência de se ler um poema em inglês. Nesse momento, ocorreu algo que consideramos de grande relevância para o processo que estamos discutindo: vários aprendizes expressaram-se oralmente em inglês, e/ou por manifestações como gestos faciais ora de estranhamento, ora de prazer, demonstrando uma forte identificação com a atividade.

A resposta dos alunos à atividade de leitura e elaboração de alguns sentidos do poema nos permitiu interpretá-la como uma experiência que produziu um movimento forte de captura, tal como podemos observar nas seguintes frases, falas espontâneas dos alunos – “*Que lindo! Não entendi nada, mas amei!*” “*Que barato! Não precisa entender tudo pra gostar, né?*” “*Essa frase me faz lembrar uma vez, que estava na praia...*”. “*Eu não gosto de ler poemas, mas em inglês parece que é mais interessante*”; “*Se traduzir perde a graça*”. Esse movimento, que compreendemos como movimento de captura, indicou-nos algo do confronto com a língua estrangeira e com o que ela atualiza da relação do aprendiz com sua língua.

Em um segundo momento, discutimos os diversos sentidos que pudessem emergir da palavra “dream”, parte do título do poema. Os sentidos foram mencionados através de vocábulos e pequenas frases tanto em língua estrangeira como em língua materna, como os seguintes: “*nightmare*”, “*impossible dreams*”, “*sonho para mim é*

⁵ Celada nos apresenta um trabalho com a língua espanhola em que propõe aos alunos a escrita de uma poesia boba. A “poesia boba”, conforme a autora consiste em uma composição que a princípio parece seguir um arranjo racional, mas na realidade o que é produzido é sempre espontâneo e de sentido pouco regulado, mas, segundo a autora, o que “conduz ao gozo de uma fantasia liberada de si mesma” (ibid., p. 86). De acordo com a pesquisadora, a relevância de se passar por essa experiência se deve ao fato de ela contribuir para aliviar ludicamente a pressão que a língua espanhola representa para o aprendiz brasileiro, ou seja, para “descomprimir” sua relação com a língua.

terminar a faculdade e conseguir um emprego melhor”, “literatura”, “wishes”, “espera”, entre outros. Após esses momentos de conversas mais livres – e, quem sabe, como observa Celada (2003) de descompressão por meio do “lúdico” – em que o trabalho com poesia pode representar na língua, voltamo-nos, então, para as atividades do livro didático que propunha o tema *Hopes and Ambitions*.

Essa unidade conduzia a discussão para um discurso sobre a vida profissional dos aprendizes, remetendo a uma formação discursiva característica de um discurso capitalista. Vários textos apresentados no livro traziam depoimentos de profissionais bem sucedidos no mercado e de crianças e adolescentes que sonhavam com profissões economicamente rentáveis. Nós realizamos quase todas as atividades propostas e também levantamos aspectos outros. Assim, além de trabalharmos as questões que tratavam mais pontualmente da organização própria da língua inglesa, abrimos espaços para que outras questões pudessem aparecer de forma mais abrangente, de modo que os alunos se sentissem à vontade quanto às escolhas linguísticas sem se sentirem presos a elas, já que a discussão pretendia se estender para além da proposta do livro didático.

Ao final de três semanas trabalhando em torno da mesma temática, fizemos uma atividade que consistiu na produção de um texto escrito. Minutos antes da escrita, os alunos ouviram a música *I have a Dream* do grupo musical ABBA e, dali por diante, cada aluno seguiu com seu papel e lápis e suas próprias histórias. Muitas foram as opções pela escrita de poesias, gesto que atualiza algo das experiências de linguagem que trouxemos para as aulas, e de seus efeitos em seus trabalhos, que compreendemos como autorais. Uma dessas escritas que afirmamos autorais entrou na composição do *corpus* da pesquisa. Trata-se, como veremos a seguir, de uma poesia composta por quatro estrofes dissimétricas, divididas ora por uma linha, ora por duas linhas. O título *Dreams* chama-nos a atenção logo de entrada, preparando-nos para o passeio onírico que o procederá. Vamos à leitura do poema.

Dreams

When I see my life

I think...

What is my great dream?

I haven't.

*yes, I dream with several thinks,
but are small.
small dreams!
Because I think that our life is
done of moments, sometimes good or
bad.
When I was young, I dreams with future.*

*the future arrived, and nothing happened.
I think that I don't knew to plan,
and now, I don't have very hope.*

*Only with my sons
I have dreams...
to see him to grow
and to see to bring adults
and have a himself lifes.*

*I believe in God...
And he is my direction.
One day I will find my dreams him.*

A autora da poesia tinha na ocasião 45 anos, era professora do ensino fundamental da rede municipal de ensino. Tratava-se de uma aluna que nas aulas iniciais mantinha-se sempre em silêncio ou, quando muito, fazia timidamente a leitura de algumas frases que escrevera com bastante dificuldade, apontando para um processo de inscrição na língua inglesa atrelado a repetições de dizeres já formulados, retirados ou do livro didático, ou de outros materiais trabalhados em aula. No que tocava a conversas em inglês, as poucas palavras que pronunciava se restringiam a repostas curtas, como *yes, no, I like, no understand, repeat please*, entre outras.

Seu silêncio ou pouca fala foram lidos como marcas, sinais de seu modo de vivenciar, experimentar as atividades propostas. Tratavam-se, para nós, de fatos de linguagem que nos chamavam a atenção e sobre os quais nos atentávamos na direção de interpretá-los. O que pudemos observar, até o final daquele período de aulas, foi que o silêncio na fala se manteve, mas na escrita, algo outro se produziu. Algo desse outro que se produziu tem a ver com a poesia que a aluna escreveu como atividade avaliativa final, sem uso de dicionário, sem consulta a qualquer material. Essa observação sobre o não uso de qualquer material que poderia servir como apoio

linguístico é relevante uma vez que, como já dissemos, a produção da aluna se pautava na cópia de frases prontas dos livros, cadernos etc.

Destacamos novamente que ao propormos atividades para as aulas de inglês, nós as pensamos como experiência de linguagem e, uma vez que nossa concepção de língua/linguagem está atrelada à noção de língua no campo discursivo e nela se compreende a história e a hipótese do inconsciente, as experiências trazidas para as aulas foram então denominadas experiências discursivas. Uma vez que a atividade é pensada para significar algo da ordem de uma experiência, há que se dizer de seus efeitos, já que não se passa impunemente por uma experiência.

A escrita da poesia traz à luz algo dos efeitos que as atividades feitas em aulas de inglês produziram em seu processo de inscrição em língua inglesa. Destacamos primeiramente que, em detrimento da repetição mecânica de frases prontas, o movimento que se observa no gesto de escrever uma poesia é o de um “transportar-se para fora”. Nesse sentido, podemos falar em deslocamento no processo de aprendizagem da aluna, que abriu um espaço potencial para um gesto autoral, no sentido de autoria, tal como o concebemos em Análise do Discurso, e no sentido de autorização, tal como o compreendemos a partir de Lacan. Será necessário compreendermos o que chamo de gesto autoral nas direções que proponho: da autoria e da autorização.

Primeiramente, refiro-me à autoria a partir de Orlandi (2004, p. 69), no que a autora afirma sobre a função autor, ou “função do sujeito” como essa que se realiza “toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência e progressão, não contradição e fim”. Para nós, a escrita da poesia pode ser interpretada na direção de afirmar que autora se representa na origem de seu dizer, na medida em que nessa experiência na/com a língua estrangeira ela se desloca para fora da repetição das frases prontas.

Estamos aqui considerando, segundo Pêcheux, os dois tipos de esquecimentos necessários para que o sujeito produza sentido na língua (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 35): o primeiro esquecimento ou esquecimento ideológico, em que temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos” e o esquecimento número 2, da ordem da enunciação, em que “ao falarmos o fazemos de uma maneira e não de outra”.

Entendemos, a partir do estudo desses conceitos, que o sujeito que produz o texto e o discurso não tem acesso à origem dos sentidos, mas por um mecanismo ideológico, ele acredita ser a origem dos sentidos, e com isso vai se “inscrevendo” em diferentes formações discursivas, como regiões do dizer. Assim, por meio dessas formações discursivas em seu jogo e da relação com o “outro”, ele se constitui. Todo esse processo ocorre, no entanto, independentemente do controle do sujeito sobre ele, o qual por sua vez necessita acreditar na transparência da linguagem e na evidência de sentidos para dizer-se. Em qualquer língua, acrescentamos.

Nisso que nos interessa observar da escrita da poesia que ora analisamos, afirmamos que, ao escrever um poema sem recorrer ao recurso da cópia de algo que já estava escrito, algo desse processo de *inscrição* mostra-se em curso, indicando ainda que o sujeito possa estar se representando na origem de seu dizer/escrever. Certamente que essa operação de representação é imaginária e, importante dizer, necessária. Nesse sentido, vale destacar a referência que fizemos aos conceitos de esquecimento número 1 e números 2, tal como os discutimos acima.

Para prosseguirmos, traremos a análise de um fato de linguagem que destacamos do poema. Trata-se de um fato de linguagem que indica que algo está escapando à organização própria da língua inglesa e que, ainda assim, a escrita da poesia pode ser considerada como uma escrita autoral, uma vez que essa “falha” não interfere na operação que faz com o sujeito se represente na origem de sua produção de linguagem.

O fato de linguagem que destacamos é sobre o uso da expressão *I haven't* que compõe o quarto verso da primeira estrofe. Esta expressão refere-se à construção da negativa em inglês, que requer quase sempre um verbo auxiliar modal. Além de uma expressão negativa, *I haven't* configura-se, no poema, como uma resposta. Entretanto, a pergunta feita no verso anterior está no presente simples *what is my great dream?*, o que suporia a seguinte resposta: *I don't have them*. A forma *I haven't* seria uma possibilidade de resposta caso a pergunta fosse *have you got any dreams?* Nesse caso, *I haven't* seria uma possibilidade de *short answer*, forma de resposta bastante comum na língua inglesa, sobre a qual, nós

professoras brasileiras dispensamos várias explicações por não ser exatamente uma forma comum em língua portuguesa.

Dois pontos merecem ser observados acerca desse fato de linguagem, a despeito de dizer que o emprego de *I haven't* está errado e deve ser substituído. Retomando Revuz, no que a autora afirma da improdutividade de se remeter as dificuldades dos aprendizes a meros estados de fato, o que se poderia dizer da relação do aprendiz com sua história singular com as línguas, esse fato de linguagem nos permite interpretar que o aprendiz produz um movimento de tradução quase literal ao dizer *I haven't*, como possibilidade para *eu não tenho*, em português.

Quando afirmamos quase literal, nos atentamos ao fato de que o literal seria *I no have*. Caso essa fosse a forma apresentada, seria possível afirmar que o aprendiz se movimentava pela língua inglesa apenas no nível da transposição de termos de sua língua para a outra. Seu discurso nesse caso não se inscreveria em outro lugar que não o da ordem da língua materna. Ao contrário desse funcionamento, a *short answer I haven't* coloca o discurso em outro lugar, o lugar de entre-línguas (CELADA, 2003): primeiramente por se aproximar mais de *eu não tenho* do português, comparado com a forma esperada *I don't have them*. E, *last but not least*, pela construção da forma negativa em inglês, adicionando a partícula negativa *not* ao verbo auxiliar *have* e, assim, o fazendo na forma contraída. Sintaticamente, essa construção não é possível em língua portuguesa, o que nos permite concluir que algo da língua inglesa está acontecendo. Dito de outro modo, no processo singular de aprendizagem dessa aluna observa-se um movimento de inscrição subjetiva na ordem da língua estrangeira, cujas marcas indicam algo do modo como essa língua está acontecendo nesse sujeito.

Ao falar em acontecimento da língua no sujeito, abre-se para nós a brecha que nos permitirá pensar sua escrita autoral como da ordem de uma autorização. No texto “Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola” Lacan afirma: “o psicanalista só se autoriza de si mesmo” ([1967] 2003, p. 248). Autorizar-se de si mesmo, no sentido que interpretamos da afirmativa de Lacan, tem a ver com um ato de se autorizar a responder do lugar de psicanalista. Há então um giro que desloca o discurso. A autorização, por essa compreensão, indica um deslocamento do próprio lugar de onde se enuncia.

No campo freudiano, a formação do psicanalista se dá em extensão e em intensão. Isso quer dizer que a formação inclui tanto um saber que se transmite como a própria experiência de psicanalisante pela qual deve passar o analista antes de se autorizar, ou seja, antes de se tornar um psicanalista. A autorização, no entanto, não vem da universidade, tampouco, do mestre. O saber que autoriza o sujeito a enunciar do lugar de psicanalista é o saber não sabido, é da ordem do inconsciente “o desejo do analista é sua enunciação (ibid., p. 257). A operação que produz o giro é então determinada pelo desejo: “quando havendo-se resolvido o desejo que sustentara em sua operação o psicanalisante, ele não mais tem vontade, no fim, de levantar sua opção, isto é, o resto que, como determinante de sua divisão, o faz decair de sua fantasia e o destitui como sujeito.” (ibid., p. 257). Destituir-se como sujeito e então ocupar o lugar de objeto.

Ao falarmos de forma bastante lacunar da formação do psicanalista, assim o fazemos na direção de destacarmos, em primeiro lugar, a experiência como parte fundamental de em um processo de autorização. Destacamos também que há uma passagem, um giro, uma mudança de posição, e isso é parte de uma operação que só pode ser feita se determinada pelo desejo. No que concerne à autorização no processo de aprendizado de uma língua estrangeira, a experiência tem sido nossa grande aposta, como discutimos anteriormente. Quanto ao giro que propomos pensar, esse tem a ver com o lugar inicial da posição de sujeito-aprendiz que busca no outro (universidade, mestre) o saber sobre a língua e que, em um determinado momento, passa-se ao lugar em que é o saber da língua que se impõe. A autorização pensada por esse viés vem da própria destituição da fantasia de que se pode dominar uma língua e passa-se a enunciar do lugar em que se é dominado pelo saber da língua, no espírito mesmo da seguinte assertiva de Lacan: “Eu me identifico na linguagem, mas somente ao me perder nela como objeto” ([1953] 1998, p. 301). E o sujeito, aqui também, se destitui em face ao saber da língua e, ao nela se perder, dela se faz objeto.

Algumas palavras a mais

Em nossas pesquisas, que se deram a partir de experiências empíricas em aulas de inglês em curso de Letras, buscamos refletir teoricamente questões que nos afetam do lugar de professoras e pesquisadoras. Para nós, ao trazermos uma análise em que se pode compreender, ainda que de forma incompleta, algo do que se passa no processo sempre singular de inscrição do sujeito na ordem da língua estrangeira, procuramos destacar a complexidade do processo, dada a complexidade da língua e a complexidade do sujeito. Errar, para nós, quer dizer perambular, perder-se na linguagem, e a poesia, nessa trajetória, exerceu um papel fundamental.

Consideramos a possibilidade de produzir o deslizamento que trouxemos de autoria para a autorização. Se para se legitimar uma autoria, há que se considerar em certas medidas os critérios de coerência, coesão e progressão, em se tratando de autorização, os critérios são outros, e nós os encontramos na ordem que se instala a própria poesia. E Bataille nos dirá de que ordem é a poesia: “Falei de experiência, não falei de poesia. Não poderia tê-lo feito sem penetrar mais adiante num dédalo intelectual: todos nós sentimos a poesia. Ela nos funda, mas não sabemos falar dela” (BATAILLE, 2013, p. 47). Só é possível ao autor, ao falar de poesia, assim o fazer a partir de versos, nesse caso, de Rimbaud (apud BATAILLE, 2013, p. 48):

*Elle est retrouvée
Quoi? L'éternité.
C'est la mer allée
avec le soleil.*

Só é possível continuar se, na continuação, a poesia persistir em sua escrita: “A poesia conduz ao mesmo ponto que cada forma do erotismo, à indistinção, à confusão dos objetos distintos. Ela nos conduz à eternidade, nos conduz à morte e, pela morte, à continuidade: a poesia é a eternidade. É o mar partido com o sol” (BATAILLE, 2013, p. 48). A escrita poética pensada como um gesto de autorização se ancora na possibilidade de uma escrita que não vem do outro, mas do Outro. Os jogos com a sintaxe e o léxico que produzem enigmas é a própria liberdade, essa que se tem ao reconhecer-se estrangeiro, mas também na própria língua materna.

Referências

- BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Autêntica Editora, 2013.
- CELADA, Maria Teresa. Aspectos da subjetividade do brasileiro especialmente convocados no processo de aprendizado de espanhol. **Sínteses** (Unicamp-IEL) v. 8, 2003, p. 85-99.
- CELADA, Maria Teresa. O que quer, o que pode uma língua – Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Revista Letras** (UFSM) v. 37, 2008, p. 37-56.
- GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. (1981) **A língua inatingível** – o discurso na história da linguística. Campinas: Pontes, 2004.
- LACAN, Jacques. (1953) Função e campo da fala e da linguagem na psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1998.
- LACAN, Jacques (1967) Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In: **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2003.
- LACAN, Jacques. (1972-3) **O seminário**, livro 20. mais, ainda. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2008.
- LEITE, Nina Virginia de Araújo. O que é língua materna? **Anais do IV congresso brasileiro de Linguística Aplicada**. Unicamp/IEL - 4 a 6 de setembro de 1995. Campinas, São Paulo.
- MILNER, Jean-Claude. (1978). **O amor da língua**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- PAYER, Maria O. **Memória da língua. Imigração e Nacionalidade**. Ed. Escuta, São Paulo, 2006.
- PAYER, Maria Onice. **Memória da língua. Imigração e Nacionalidade**. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1999.
- PAYER, Maria Onice. Processo de Identificação Sujeito/Língua. Ensino, Língua nacional e Língua Materna. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.). **Política Lingüística no Brasil**. Campinas: Ed. Pontes, 2007.
- PÊCHEUX, Michel. (1975). **Semântica e discurso** – uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- PÊCHEUX, Michel. (1983). **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas-SP: Pontes, 2006.
- REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In SIGNORINI, I. (org.) **Lingua(gem) e identidade**. In. Campinas, SP: Mercado de Letras: Fapesp, 1998.
- ROTSTEIN, Eduardo; BASTOS, Angélica. A concepção freudiana de experiência. **Psic.: Teor. e Pesq.** [online]. 2011, vol.27, n.3, pp.371-380. ISSN 0102-3772. Acesso em jun. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000300013>>.

OS SENTIDOS DE DIVERSIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): LÍNGUA, EDUCAÇÃO E PROPAGANDA

Juciele Pereira Dias¹
Luciana Nogueira²

Introdução

Com a proposta de produzir um espaço de discussões sobre a discursividade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2018, em sua terceira versão revista, analisamos, neste trabalho, o modo como se dá a inscrição de sentidos sobre ‘diversidade/diverso’, em relação a ‘unidade/comum’, nas políticas públicas e as formas de propagação de sentidos em prol de uma implementação dessa política pública de ensino (que, por sua vez, contém uma política de línguas) nas escolas brasileiras. Para isso, o corpus de análise é composto por sequências discursivas (SDs) da primeira constituição do Brasil, do texto da BNCC e de uma propaganda do Ministério da Educação sobre a BNCC lançada em 2018.

Os princípios que utilizamos para o recorte de *corpus* de nossa análise são fundamentados na noção de recorte conforme Orlandi (1984), em que o recorte é compreendido como uma unidade discursiva, a qual é concebida como fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação, de modo que um recorte é um fragmento da situação discursiva. A autora acrescenta que “o princípio segundo o qual se efetua o recorte varia segundo os tipos de discurso, segundo as configurações das condições de produção, e mesmo o objetivo e o alcance da análise”. (ORLANDI, 1984, p. 14). A partir dos recortes que realizamos, é que nós tomamos determinadas sequências discursivas,

¹ Doutora em Letras pela UFSM. Pesquisadora em pós-doutorado no Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas (PROFLIND) do Museu Nacional/ UFRJ. Membro do Coletivo de Trabalho *Discurso e Transformação – Contradit*.

² Doutora em Linguística pela Unicamp. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – PPGCL e do Mestrado em Educação da Univás. Membro do Coletivo de Trabalho *Discurso e Transformação – Contradit*.

enquanto procedimento analítico, colocando-as em correlação, num conjunto de seqüências discursivas, tal como formula Courtine (2009) sobre a constituição do *corpus*.

O presente trabalho é parte de uma pesquisa em andamento³, que desenvolvemos desde 2017, com a proposta de compreender o processo de produção de sentidos inscritos na discursividade da BNCC e o modo como as políticas públicas determinam o processo de ensino e de aprendizagem na escola, na história. A pesquisa teve início no Coletivo de Trabalho *Discurso e Transformação* (o *Contradit*) e tomou forma a partir de discussões com professores da Educação Básica, da Secretaria Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre, quando ministramos Oficinas, em coautoria, pelo projeto de extensão “A linguagem vai à escola” (ALinE), no período de 2017 a 2019.

Filiada à Análise de Discurso, esta pesquisa sobre a discursividade da BNCC é desenvolvida em relação aos trabalhos de pesquisadores inscritos no campo da História das Ideias Linguísticas (HIL), que nas últimas décadas já vêm discutindo a questão da língua brasileira na tensão entre a diversidade e o imaginário de unidade dessa língua e sua cultura, bem como as políticas públicas de ensino em processo de institucionalização nas escolas brasileiras. Sobre os projetos nessa temática em HIL, segundo Ferreira (2018, p. 24), “vale destacar aqui os trabalhos de Orlandi (1998)⁴ e Guimarães (2001)⁵ sobre ética e política das línguas, tendo em vista as tensões e contradições constitutivas das relações entre unidade, diversidade e dominação”.

Entendemos que, no processo de produção de leituras de políticas públicas como essas, em que conta a constituição, a formulação e a circulação de sentidos, conforme Orlandi (2001), devemos considerar que as disputas de sentidos são desiguais e com dominância, permeadas de tentativas de recobrimento das significações (ORLANDI, 2010). Diante disso, faz-se necessário um trabalho de leitura, dividido, na sociedade, de modo que faça emergir

³ Desta pesquisa resultam algumas produções em anais de evento, artigo em periódico científico e capítulo de livro (DIAS; NOGUEIRA, 2018; NOGUEIRA; DIAS, 2018a; NOGUEIRA; DIAS, 2018b; DIAS; NOGUEIRA, 2019).

⁴ ORLANDI, Eni Puccinelli. Ética e Política Linguística. *Línguas e instrumentos linguísticos*, Campinas, Pontes, n. 1, p. 7-16, 1998.

⁵ GUIMARÃES, Eduardo. Política de línguas na América Latina. *Relatos*, Campinas, n. 7. p. 5-11, 2001.

a potencialidade dos sentidos de *diversidade* (sempre tomado em relação aos sentidos de *comum*), em suas especificidades de gênero, cultura, língua, economia, etnia, regionalismo etc. Nesse sentido, colocamos em cena, de um lado, a produção do conhecimento produzido sobre a ‘diversidade’ no Brasil e de outro lado a dispersão de sentidos em circulação, o político, a divisão de sentidos (deslocamentos, rupturas, inversões, em determinadas direções) das palavras ‘comum’, ‘diverso’, ‘todos’, ‘cidadão’, ‘igualdade’, ‘equidade’, na BNCC, trabalhando, assim, sobre a (des)regulação de séries de repetições históricas que sustentam o imaginário de unidade Língua-Estado-Nação brasileira, em que a própria palavra ‘diversidade’ é projetada como unívoca no Aparelho Ideológico de Estado, a Escola. Para compreender essas questões, tomamos como *corpus* de análise sequências discursivas (SDs) da versão final da BNCC em correlação entre si e em relação a discursos outros da atualidade presentes em uma Propaganda do Ministério da Educação e na primeira constituição do Brasil, em que uma articulação entre linguagem, educação e trabalho é evidenciada, levando em conta o funcionamento da língua e da ideologia.

Nessa perspectiva, por uma posição sujeito analista de discurso, tomando a materialidade do texto da BNCC como objeto de análise, analisamos o modo como os sentidos em disputa e as relações de força desses são recobertas por uma evidência de que tudo cabe na dualidade ‘comum’ e ‘diverso’ ou ‘unidade’ e ‘diversidade’. Como consequência disso, há, desse modo, tentativas de regular/legitimar o que se pode e deve ser estudado na escola, colocando em jogo as relações entre linguagem e sociedade enquanto recobertas por certo funcionamento ideológico do consenso na contemporaneidade e, por sua vez, seus efeitos nos discursos sobre educação e ensino em reforma política-educacional. Questionamos então: de que maneira esse consenso produzido circula no cotidiano escolar?

Neste texto, trabalhamos com uma propaganda sobre a BNCC em que a “diversidade”, posta em relação ao comum (efeito de totalidade, de unidade), é tematizada e que começou a circular em rede aberta de televisão e foi bastante comentada por professores e alunos no nosso cotidiano de trabalho. A propaganda tem a duração de 30 segundos e foi disponibilizada no canal do Ministério da Educação, no Youtube, sob o título “Base Nacional Comum

Curricular”⁶. Segundo Dela Silva e Freitas (2018, p. 51), essa propaganda “gozou de ampla circulação na mídia (TV, rádio, pontos de circuitos de aeroportos e eventos etc.)”, no governo de Michel Temer, em um momento de baixo índice de aprovação do governo pela população brasileira⁷.

Os sentidos de diversidade na constituição da Base Nacional Comum Curricular

A instituição de leis destinadas a regularem o ensino no Brasil enquanto Estado-Nação independente datam de quase dois centenários. Como parte do processo de Independência do Brasil, tem-se a primeira Constituição, em 1824, que previa “instrução primária e gratuita a **todos** os cidadãos” (negrito nosso). E em 15 de outubro de 1827, uma lei federal determina que a instrução primária se daria por escolas de “ensino mútuo”, em que os “professores ensinarão a ler e a escrever”, a “gramática da língua nacional”, preferindo para as leituras a “Constituição do Império e a História do Brasil” (DIAS, 2019). Esse gesto fundador das leis de ensino do Brasil se dá pela projeção de uma unidade imaginária da educação de “**todos os cidadãos**” - nossa primeira sequência discursiva (SD1) recortada – a qual é sustentada por uma língua nacional gramatizada, por uma constituição e por uma história do Brasil.

A legislação que regulamenta o sistema educacional do Brasil na atualidade é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394 de 1996), que foi promulgada, primeiramente, em 1961 (LDB 4.024 de 1961). A LDB regulamenta todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior, seja público ou privado e reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988. É na LDB que são estabelecidos os princípios e os deveres do Estado com a educação, dividindo responsabilidades entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A educação brasileira, em seu formato atual na LDB é dividida em dois níveis: a educação

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>), em 13 de abril de 2018. Acesso em: 20 jun. 2020.

⁷ “[...] como registra pesquisa realizada pelo Ibope em dezembro de 2017, na qual se constatou aprovação do governo por 6% da população, e sua desaprovação por 74%” (DELA SILVA; FREITAS, 2018, p. 54).

básica e o ensino superior, sendo que a primeira compreende: a Educação Infantil (creche – de 0 a 3 anos e pré-escola – 4 e 5 anos) não obrigatória⁸; Ensino Fundamental (anos iniciais – 1º ao 5º ano e anos finais – do 6º ao 9º ano), obrigatório, em sua maioria sob responsabilidade dos municípios; e Ensino Médio (do 1º ao 3º ano), em sua maioria sob a responsabilidade dos Estados, obrigatório, podendo ser técnico profissionalizante, ou não.

A partir da década de 1990, na atualização da LDB, outras modalidades de educação deram forma ao sistema educacional brasileiro, determinando maneiras diferentes de significar os sentidos de **“todos os cidadãos”** (SD1), com a proposta de *incluir* nessa totalidade o que é posto como o diferente, o diverso, aquele que escapa ao que é naturalizado como o padrão, o normal, o ‘comum’, na história. Do efeito totalizante da “instrução primária e gratuita **para todos os cidadãos**” há um efeito de apagamento da palavra cidadãos, que é suprimida em prol de tão somente **“Todos”** (SD1.1) em “A Educação, direito **de todos**” (SD2) do artigo 205 da atual Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e em “Declaração da Educação **para Todos**” (SD3).

Através da Declaração da Educação para Todos (1990), da Política Nacional de Educação Especial (1994), dentre outras propostas, buscou-se, por meio da adoção de práticas inclusivas, atender às necessidades dos excluídos, isto é, daqueles que sofrem algum tipo de privação social, física ou cognitiva (CAVALLARI, 2014, p. 13).

Que sentidos são possíveis nesse deslizamento de “para **todos os cidadãos**” (SD1) a “A Educação, direito **de todos**” (SD2) e “Declaração da Educação **para Todos**” (SD3), do qual, o que se repete é **“Todos”** (SD1.1), ou seja, ao se passar de um país recém independente, voltado para uma formação nacional no século XIX, a um país em que estão sendo implementadas políticas de liberação do comércio ao capital estrangeiro, em certo retorno às relações desiguais de produção com o internacional? Com essa política da

⁸ A educação infantil faz parte da BNCC. Salienta-se que, no ano de 2020, com a aprovação do novo FUNDEB - **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**, foi garantida uma segurança financeira aos municípios para se concentrarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e aos estados para atenderem aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Educação para Todos, teríamos a possibilidade de incluir também aqueles que não são considerados cidadãos, a exemplo de imigrantes, estrangeiros?

A educação brasileira apresenta hoje as modalidades de Educação Especial (atendendo a educandos com necessidades especiais); Educação a distância (alcançando os estudantes em tempos e espaços diversos, por meio das tecnologias de informação e comunicação)⁹; Educação Profissional e Tecnológica (para preparar os estudantes a exercerem atividades produtivas, atualizar e aperfeiçoar conhecimentos tecnológicos e científicos); Educação de Jovens e Adultos (atendendo as pessoas que não tiveram acesso à educação na idade apropriada); e Educação Indígena (atendendo as comunidades indígenas com respeito às suas culturas e línguas maternas)¹⁰. Tais modalidades são definidas por legislações próprias e ressignificam os sentidos de **“todos os cidadãos”** (SD1) em relação aos sentidos de “diversidade”, de “diverso”, de “igualdade” e de “equidade” na constituição brasileira, que, por sua vez, estão

⁹ Vale registrar que se pode falar também num “mercado de EaD” que é foco de interesse de muitas instituições/empresas do “mercado educacional” que tem nessa ferramenta, nessa modalidade de ensino, também uma oportunidade de alcançar um maior público consumidor, tratando-se aí de uma relação empresa e cliente. Não se trata aqui de argumentar contra o ensino a distância em si, mas é preciso pontuar questões que não são de menor importância. É interessante ainda notar que não se trata de algo exatamente novo, quando pensamos em seu antecessor, o ensino por correspondência que, de certa forma, tinha também uma forte inclinação para uma relação *mercado-lógica*. Nesse sentido “Antes de fincar o pé na universidade, o ensino por correspondência começou como uma empresa comercial. Um dos estabelecimentos mais antigos, particular e com fins lucrativos, foi constituído na Pensilvânia no final dos anos 1880. Seu fundador, Thomas J. Foster, criaria, em seguida, a International Correspondence Schools, que iria tornar-se uma das maiores e mais duradouras empresas desta fértil indústria. Em 1924, estas empresas comerciais, que visavam principalmente um público em busca de qualificações profissionais para o comércio e a indústria, puderam orgulhar-se de ter recrutado um número de estudantes quatro vezes maior que os estabelecimentos de ensino superior e de formação profissional juntos. Já em 1926, os Estados Unidos computavam mais de trezentas destas escolas, cujo rendimento anual ultrapassava os setenta milhões de dólares”. (NOBLE, D. Ensino à Distância: lucro e mediocridade. Em: *Le Monde Diplomatique Brasil*, 01 de abril de 2000. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/ensino-a-distancia-lucros-e-mediocridade/> Acesso em: 01 jul. 2020.

¹⁰ A diversidade aqui, atendendo à máxima do “respeito a diferença”, seria a educação pautada no bilinguismo e na interculturalidade (em que condições?).

relacionados (numa relação de determinação dos sentidos) com a formulação de “respeito a diferença”, presente também na propaganda em análise neste texto, conforme veremos. Todavia, as repetições e as formas de circulação de sentidos se dão na tensão entre o mesmo e o diferente, paráfrase e polissemia, na atualização da memória dessas leis na Base Nacional Comum Curricular e seus modos de propagação na propaganda governamental.

Cavallari (2014), em sua análise sobre os equívocos que constituem o macrodiscurso político-educacional da inclusão, questiona o modo como ‘inclusão’ e ‘diferença’ podem (com)formar e engendrar o dizer-fazer de agentes educacionais e como a relação educação e inclusão afeta as práticas discurso-pedagógicas. Com isso, ela afirma que:

Partindo do pressuposto de que a prática e política inclusivas evocam noções e representações que significa em oposição e por meio de pares dicotômicos (inclusão x exclusão; igualdade x diferença) já naturalizados no contexto escolar, levantamos a hipótese de que a educação inclusiva (EI) silencia e apaga a(s) diferença(s) e o diferente, já que “incluir” produz o efeito de sentido de “normalizar” ou de “tornar o outro meu semelhante”. (CAVALLARI, 2014, p. 15)

As políticas de inclusão produzem deslocamentos, confrontos e aceitações em relação à outras políticas em implementação, em cada época. A maneira como os gestos de inclusão, como o diverso é significado na circulação dos sentidos é o que nos interessa neste estudo. Pfeiffer (2010), em sua análise das políticas públicas de ensino, trata, entre outros pontos, da avaliação e das propostas curriculares nas divisões do ensino e nos apresenta uma compreensão do funcionamento do “pragmatismo tomado pelo contorno da universalização respaldada na reivindicação da diferença”. (PFEIFFER, 2010, p. 91). É esse o jogo entre comum e diverso, entre unidade e diversidade que persiste na BNCC. E, mais especificamente, quando a autora analisa a LDB de 1996 e a avaliação, ela retoma essa necessidade, apresentada no documento, de se criar um currículo comum, além de avaliações comuns do sistema de ensino e que estão propostas no texto da LDB, em seu artigo 26¹¹. Concordamos com a autora quando ela afirma que:

¹¹ Artigo 26 da LDB de 1996: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada e, em cada sistema de ensino e

É interessante notar esse vai-e-vem entre o comum e o múltiplo que deve ter adaptações, todas relativas ao comum. Parece que o sentido vai escapando e é preciso sempre realocá-lo em seu devido lugar. Ou seja, não é possível mais falar, do lugar do Estado, que não seja do lugar do múltiplo. Mas toda vez que o múltiplo comparece, vem junto a necessidade de *adaptação*. Ou seja, o múltiplo não pode ser considerado nele mesmo, mas sempre na referência a uma unidade absolutamente estabilizada e coesa. Esse “a mais”, esse diferente, esse acréscimo atrapalha a coesão posta”. (PFEIFFER, 2010, p. 96).

Nesse sentido, em 2016, entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15), também denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, que foi adaptada da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU) e trata da acessibilidade e da inclusão em diferentes aspectos da sociedade. Em seu texto, no artigo primeiro, lemos:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em **condições de igualdade**, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua **inclusão social e cidadania**. [...] Art. 2º Considera-se **pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras**, pode obstruir sua **participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas**. (BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão).

Com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 2015), os sentidos de educação para **“todos os cidadãos”** (SD1), que se repete na história, passam a ser outros. Anteriormente, os sentidos de disponibilidade de educação se davam em relação à simples oferta de vagas pelo Estado para cidadãos, como se os cidadãos brasileiros fossem reduzidos a números de matrículas, números de vagas, números de registro geral, números no censo. Todos são governados a partir de números, objetivamente calculáveis enquanto porcentagens de gastos com educação.

Após essa Lei nº 13.146, de 2015, os sentidos de **“todos os cidadãos”** (SD1) é (re)significado na coordenação **“inclusão social e cidadania”** (SD4), em que há o reconhecimento das diferenças e das necessidades de condições de igualdade para as pessoas com alguma

estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da clientela”.

forma deficiência. A coordenação “e” no sentido normativo da gramática apresenta uma noção de adição, de soma entre coisas diferentes, ou seja, é o que junta, mas isso que junta é o que ao mesmo tempo separa. Orlandi (1997), ao analisar o enunciado da bandeira nacional “Ordem e Progresso”, afirma que:

não é uma proposição que está na base, ou melhor, que pode tornar interpretável a presença deste ‘e’, mas antes sua remissão a discursos possíveis. Não é, pois uma questão lógico-lingüística, mas preferentemente histórico-discursiva que toma a carga a produção dos sentidos e seus efeitos. (ORLANDI, 1997, p. 37).

Se consideramos que a coordenação funciona como um elemento catalisador de diferentes discursos temos, na sequência discursiva (SD 4) acima, um bom exemplo disso, pois ao juntar ‘inclusão social’ e ‘cidadania’ por meio da coordenação ‘e’ podemos dizer que ‘cidadania’ não está previamente atribuída aos sujeitos da ‘inclusão social’. Desse modo, cabe questionar sobre os sentidos de “inclusão social” quando posto ao lado de “cidadania”. O que seria o comum e o que seria o diferente a ser incluído com “condições de igualdade”? A inclusão social promoveria os até então “cidadãos excluídos” ou “não cidadãos” à categoria de cidadãos? Quais os sentidos de cidadãos antes e após as políticas de inclusão?

Desloca-se de um imaginário de que o cidadão pode ser visto como um número, em que assim todos são iguais perante a lei, para o imaginário de que a coordenação **“inclusão social e cidadania”** (SD4) possibilitaria que as condições de igualdade no acesso à educação alcançassem a **“todos os cidadãos”** (SD1), em que as pessoas com alguma deficiência teriam uma **“participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”** (SD5). Diante do ritual ideológico que sustenta o imaginário de que todos os cidadãos são iguais ou teriam igualdade de condições no acesso à educação, cabe a nós, da posição de analistas de discurso, questionar: o que falha no funcionamento da prática discursiva dessa lei?

Salientamos que a prática discursiva é, desde já, uma prática política, que se dá pelo processo de produção de sentidos divididos na sociedade e na história. Ao dizer “pessoas com deficiência” já estamos tratando de um efeito de totalidade, de unidade imaginária, em que o “deficiente” pode ser relacionado diretamente com uma limitação do funcionamento físico-motor humano, porém, na lei, são

“incluídos” sentidos outros, ou seja, “pessoa com deficiência” seria “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras”, conforme os recortes supracitados.

Considerando o processo de implementação dessa lei na Educação Básica, pela institucionalização da BNCC, temos sentidos outros das diferentes modalidades de educação se fazendo presentes. Na textualidade da BNCC, há um evidenciamento de que os enunciados “**todos são diversos**” (SD6) e “**todos têm direitos**” (SD7) significam como se fosse uma paráfrase de “**todos os cidadãos**” (SD1) têm “**participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas**” (SD5). Vejamos dois recortes do texto da BNCC a seguir, dos quais estabelecemos mais duas sequências discursivas:

A equidade reconhece, aprecia e os **padrões de sociabilidade** das várias culturas que são parte da **identidade brasileira**. Compreende que **todos são diversos**, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem (BNCC, 2018 p. 11, grifos nossos).

A equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que **todos têm direito**. Decorre disso a necessidade de **definir, mediante pactuação interfederativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais** a ser alcançados por todos os alunos da educação básica. A BNCC vem cumprir esse papel, tendo como foco principal a igualdade e a **unidade nacional** (BNCC, 2018, p. 11, grifos nossos).

Dentre estes recortes do texto da BNCC, no primeiro, os sentidos de “diverso” e de “diversidade” são postos em relação a “padrões de sociabilidade” e de “identidade brasileira” e tomamos em análise a sequência discursiva “**todos são diversos**” (SD6) para colocar em correlação às demais SDs que já estabelecemos dos demais documentos de políticas públicas educacionais. E no segundo, os sentidos de equidade e, por sua vez, de igualdade, são colocados como pontos de sustentação de uma “unidade nacional” em que “**todos têm direito**” (SD7). Mas, se “**todos são diversos**” (SD6) e o que é “diverso” está “à serviço da” “base-comum”, então teríamos que “**todos estão à serviço da base-comum**”, de modo que a “diversidade” do “diverso” fica recoberta pelo que é da ordem do

“comum”, da competência em relação ao que se tem denominado “igualdade”, esta a que **“todos têm direito”** (SD7) e aí está elipsado/apagado “os cidadãos” que aparecia nos primeiros documentos aqui analisados. Nesses recortes, os sentidos de igualdade estão definidos como oportunidades de ingressar, de permanecer e de aprender na escola e por sentidos de direito de todos(!) à aprendizagem, ao desenvolvimento de um determinado patamar. Essa aprendizagem ou competência é aquela que deve ser alcançada na educação básica para ser replicada.

A seguir trazemos um outro recorte do texto da BNCC em que a diversidade é tematizada e justificada pelo foco na equidade, considerando o reconhecimento de que as necessidades dos estudantes são “diferentes”. Vejamos:

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas**. Essa **igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica**, sem o que o direito de aprender não se concretiza. O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas **as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias**. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a **necessidade de superação dessas desigualdades**. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro **foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes**. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de **reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria**. Igualmente, requer o **compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular**, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)¹⁴. (BNCC, p. 17-18, negritos nossos).

Ou seja, aqui na BNCC a memória dos sentidos de *diversidade* é (re)atualizada em função de uma relação com “singularidades” que

devem ser consideradas e atendidas, para se alcançar a tão enunciada “igualdade educacional”. A desigualdade (não nomeada de ‘diferença’) é posta a partir de ‘grupos’ socialmente diferenciados e a ‘equidade’ “pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes”. Não se diz aqui que os estudantes são diferentes, mas sim suas necessidades, ou seja, como uma maneira de justificar a “necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular”, a parte da diversidade da BNCC. E o comum é quem? O quê?

Antes de apresentarmos a propaganda em análise, vale trazer aqui o que afirma Vieira (2017) sobre o processo de produção da BNCC, em sua segunda versão de 2016:

A fragmentação (não, divisão) e a dispersão, consideradas as hierarquizações e superposições aí presentes, acabam por construir uma unidade imaginária, tomando como equivalentes diferentes demandas da sociedade, trabalhando dessa maneira a contradição entre o específico e o universal, o individual e o social, e produzindo o efeito de consenso: um outro modo de domesticar o político. Nesse funcionamento se estabilizam os direitos e se homogeneízam os sentidos falando deles exaustivamente, tornando-os transparentes, fornecendo a cada sujeito a realidade (a sua, a dele, a nossa) como sistema de evidências e de significações percebidas, aceitas, experimentadas (Pêcheux, 1988). (SILVA, 2017, p. 322).

Assim, podemos dizer que o efeito de consenso, como um modo de domesticar o político, como afirma a autora, tem se intensificado por meio do discurso da *diversidade* e do *comum a todos*, considerando a (re)atualização, na BNCC, de quem é esse “todos”. A divisão de sentidos de *diversidade* é recoberta por uma fragmentação regional e de classe, imaginária, em uma tentativa de homogeneizar o diverso produzindo não um efeito de unidade, mas um efeito de totalidade imaginária. Essa fragmentação/totalidade imaginária se inscreve pela repetição, exaustiva, de imagens na propaganda em análise, a seguir.

Os sentidos de diversidade na BNCC: recortes de uma propaganda do Ministério da Educação - 2018

A propaganda, que constitui o *corpus* de análise, intitulada Base Nacional Comum Curricular, foi publicada em 13 de abril de 2018, no canal oficial do Ministério da Educação, que conta com 101 mil

seguidores no YouTube e está determinada pela #EducaçãoéBase. Contando com 11.352 visualizações, o vídeo do YouTube não apresenta abertura para debates no espaço dos comentários, sendo essa uma prática já em outros canais do governo, a exemplo do canal do Palácio do Planalto, lançado no governo de Dilma Roussef (DIAS, 2013). Conforme já observado, essa propaganda teve ampla divulgação tanto no espaço urbano quanto em televisão aberta, assim como outras propagandas de Educação veiculadas no governo de Michel Temer. Assim que assumiu como presidente interino, substituiu o logo “Brasil, Pátria Educadora” por “Ordem e Progresso, Brasil, Governo Federal”¹², o qual figura como efeito de fecho da propaganda governamental em análise.

No processo de produção da BNCC, cabe salientar que a primeira versão (disponibilizada em 15 de setembro de 2015) e a segunda versão (disponibilizada em 3 de maio de 2016) apresentam o slogan “Brasil, Pátria Educadora” em sua página inicial, enquanto os textos produzidos no governo Temer trazem o logo do governo em seu fechamento. Com o fundo azul da bandeira do Brasil, o logo “Ordem e Progresso” joga novamente com o funcionamento da coordenação “e” positivista que justapõe elementos a serem somados, porém essa mesma justaposição evidencia uma separação, organizada, uma diferenciação ou até mesmo uma oposição. Aqui retomamos o enunciado SD4 “inclusão social e cidadania”, do qual a inclusão está presente pela ausência na propaganda. Dito de outro modo: a noção de inclusão presente na SD4 está ausente nas imagens da propaganda e desse funcionamento é a presença da coordenação “e”, que definimos como outro processo de redução em SD4.1 “e”. Também enfatizamos que a aula ilustrada no quadro da Imagem 2 a seguir traz uma pergunta: “Aula de hoje: o que é cidadania?”. Isso nos leva ao recorte SD4.2 “cidadania?” posto em relação com a SD4, em que a pergunta significa por reduções. Veremos a seguir, em um print, cenas/imagens que se passam no vídeo da propaganda:

¹² Segundo a revista Exame, o logo do governo Temer usou a bandeira brasileira de 1968, com apenas 22 estrelas, sendo que a atual tem 27 estrelas. Disponível em <https://exame.com/brasil/logo-do-governo-temer-usa-bandeira-brasileira-de-1968/>. Acesso em 15 ago 2020.

Imagem 1: Vídeo BNCC (Estudantes em casa – café da manhã)



Fonte: Canal do Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>.

Imagem 2: Vídeo BNCC (Aula sobre cidadania)



Fonte: Canal do Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>

O funcionamento discursivo, que se faz presente no fechamento, também está na visualização da propaganda que é composta por imagens de quadros duais, ou seja, a tela sempre dividida ao meio (na horizontal ou na vertical) mostrando o que seria a imbricação do que se considera comum e diverso na BNCC. Em alguns momentos das cenas/imagens, enquanto corre o

texto/narração, aparecem textos verbalizados com os nomes de diferentes regiões do Brasil. Das imagens da pergunta no quadro da Imagem 2, “Aula de hoje: O que é cidadania?”, a questão que fica presente é sobre quais os sentidos de cidadania na composição da propaganda? Se retomarmos as sequências discursivas em análise, temos o seguinte:

(SD1) “**todos os cidadãos**”

(SD2) “A Educação, direito **de todos**”

(SD3) “Declaração da Educação **para Todos**”

(SD1.1) “**Todos**”

(SD4) “inclusão social e cidadania”

(SD5) “**participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas**”

(SD6) “**todos são diversos**”

(SD7) “**todos têm direitos**”

(SD4.1) “**e**”

(SD4.2) “**cidadania?**”

No jogo de palavras, discursivo, na história, há um batimento entre a presença e a ausência do diverso no “**todos**”, em que esse todos é da ordem do impossível de nomear em sua diversidade, de modo que, por vezes, são eleitos alguns excluídos para serem incluídos, nomeados, produzindo um efeito de totalidade. O jogo da soma “**e**” coloca a educação como um cobertor pequeno, em que ao incluir um membro descoberto, exclui outro que estava coberto, fazendo com que a exclusão permaneça significada em outro lugar. Sobre a BNCC, que lugar a propaganda do governo Temer aponta como descoberto? A seguir apresentamos a transcrição dos dizeres da propaganda:

O Brasil terá pela **primeira vez** uma Base Nacional Comum Curricular. O **documento é democrático e respeita as diferenças**. Com a base, **todos** os estudantes do país, de escola pública ou particular, terão os mesmos direitos de aprendizagem. // Hoje a aula é sobre **cidadania**. // Isso é bom. **Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão**. Ministério da Educação. Governo Federal. [BRASIL, 2018, Grifos nossos].

Considerando os enunciados da propaganda e sua relação com a coordenação imagética, há um evidenciamento da principal diferença ser de ordem econômica, manifestada no enunciado “Com a base, **todos os estudantes do país**, de escola pública ou particular, terão os

mesmos direitos de aprendizagem”, da qual estabelecemos a (SD 8) **“todos os estudantes do país”**¹³. Nesse enunciado inscrevem-se pré-construídos de que a educação básica em escola particular é melhor do que a escola pública, do fracasso escolar, da situação econômica não possibilitar o pagamento de uma educação de qualidade etc. Também os sentidos de situação econômica na relação regional (sudeste/nordeste) ou racial são evidenciados. E o que é significado pela ausência? Pessoas com deficiências físicas não se fazem presentes ou outras etnias, como os indígenas, não são cobertos na propaganda da BNCC.

Assim, algumas questões se põem de para nós: Quais os sentidos de (SD4.2) “cidadania?” em relação a (SD 8) “todos os estudantes do país”? Outros documentos, na história da educação brasileira, não tentaram implementar o (SD2) “A educação, direito de todos” e gratuita? Se sim, em que a BNCC se difere a cada governo? Ao dizer que o documento é democrático e que ele “respeita as diferenças” vemos, novamente, a presença desse discurso que se repete nas políticas públicas, que não se formulam sem falar em respeito a diferença, em diversidade, mas, como bem colocou Pfeiffer (2010), isso nunca é feito considerando a diversidade, a diferença, a partir dela mesma, mas sempre remetida a um comum (a base comum no caso da BNCC) que é o que vai supostamente garantir a suposta igualdade para o diferente/diverso.

Outras questões que apontamos são: Que promessa é essa que funciona aqui em relação a todos poderem ter as mesmas oportunidades se tiverem a mesma base, decretada em documento? O que são oportunidades? Que apagamentos podem estar funcionando aí? Respeitar as diferenças é dar tratamento igual?¹⁴

¹³ Vale destacar que a palavra *país* posta em lugar da palavra *Brasil* pode ser significada em relação ao slogan do governo federal de Temer, “Ordem e Progresso”, funcionando como um chamamento ao sentimento de pertencimento ou de aprovação do governo pela população.

¹⁴ Aqui vale uma problematização/relação com o texto da Constituição Federal sobre dar tratamento desigual aos desiguais, de modo que o princípio da igualdade pressupõe que pessoas em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual: “Dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades”. (NERY JUNIOR, 1999, p. 42). Seria um equívoco produzido aqui em relação à constituição, que de certa forma rege os documentos de políticas públicas (que se pretendem democráticas e igualitárias) no Brasil?

Nesse sentido, retomamos Cavallari (2014) que aponta uma direção possível a esse questionamento. Vejamos:

Em um estudo anterior (CAVALLARI, 2011) enfatizei, com base no princípio de responsabilidade proposto por Forbes (2010), que a criação de saídas singulares e criativas para cada situação de inclusão – que não passe pela compaixão, mas que parta do universal para o particular de cada caso, tratando diferentemente as diferenças, ao invés de tentar igualá-las – é que poderá propiciar uma inclusão menos “normalizante” e mais significativa. (CAVALLARI, 2014, p. 35)

Considerando ainda a sequência discursiva **“Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão”** (SD9), nos perguntamos também se os sentidos de “oportunidades” se relacionam com os sentidos de “comum”? De modo que: “ter os mesmos direitos de aprendizagem” garante “mesmas oportunidades” na formação social capitalista/neoliberal? Embora não nos enveredemos nesta questão, neste texto, é preciso ao menos pontuar que a discursividade neoliberal determina (e sobredetermina) sentidos em políticas públicas, inclusive as de ensino, que atrelam a educação ao mercado (de trabalho).

Junto a isso, nas políticas públicas de ensino, há uma discursividade que atrela a educação formal ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa como a língua nacional, a língua pátria, a língua materna do cidadão brasileiro. Considerada como um instrumento necessário, a língua figura como imprescindível no processo de “ensinar a ler e a escrever”, com objetividade, clareza, como se fosse possível a comunicação/entendimento plenos entre interlocutores. Ao lado da língua portuguesa, herdada em um processo de colonização linguística em que fomos ensinados por Portugal – assim como eles foram ensinados por Grécia e Roma – de modo que os sentidos de ensino derivam para os sentidos de colonização, dominação, exploração (DIAS, 2019).

Outra língua presente, como língua estrangeira, na BNCC, é o Inglês, que chega a ser nomeado como língua franca, atestando mais uma vez, em sua textualidade, a relação *mercado-lógica* (NOGUEIRA; DIAS, 2018a) posta para a educação e o ensino de língua(s). Da lógica que opera sobredeterminando as relações de trabalho na contemporaneidade estão os sentidos de tecnologia enquanto automatização/automação para substituir a mão de obra humana pela máquina/tecnologia. Da lógica, é pela língua que vem a base de funcionamento da automação pelos

operadores argumentativos *if (se), and (e), or (ou)* e ainda a negação *not (não)*. Enfatiza-se que o funcionamento, em especial, do “e” e do “se” nas SDs analisadas estão sendo ressignificados em relação à língua do mercado, essa língua metálica, que impõe um funcionamento não totalizando, mas sim totalitário.

Caberia assim perguntar: Por que a língua inglesa é parte de uma base nacional, comum e curricular a ser ensinada nas escolas? Por que outras línguas também não estão presentes, a exemplo do Espanhol, falado na maioria dos países vizinhos, com quem o Brasil tem fortes relações comerciais na América Latina?¹⁵

No que diz respeito às desigualdades linguísticas no âmbito das políticas públicas, segundo Rodríguez-Alcalá (2010):

São as assimetrias linguísticas (culturais) associadas a esses fenômenos políticos e econômicos que as políticas públicas atuais procuram enfrentar, através da elaboração de instrumentos jurídicos em defesa da *diversidade* das línguas frente à hegemonia das línguas nacionais (oficiais), nos espaço interno dos Estados, e de todas as línguas, incluindo as nacionais, frente ao predomínio do inglês no espaço *globalizado*: [...] (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2010, p. 128).

Ao discutirmos os sentidos de diversidade nesse documento de política pública de ensino que é a BNCC, direta ou indiretamente tocamos na questão da(s) língua(s), seja por sua presença ou ausência, em que uma ou algumas são elevadas e são as que devem ser “aprendidas” e praticadas. Diante disso, podemos questionar se as demais podem ou não compor a parte do currículo que caberia às especificidades regionais, locais? Como esse processo de elaboração tem se dado, no que diz respeito às singularidades de cada escola, da rede de escolas de cada secretaria regional de educação? Nesse sentido, Silva (2017), retomando a formulação de Gadet e Pêcheux (2004) de que a questão da língua é uma questão de Estado, afirma que:

As políticas públicas de escolarização nos permitem, pois, observar o modo como o Estado trabalha as relações entre a unidade e a diversidade, o universal

¹⁵ Recentes e interessantes trabalhos em Análise de Discurso têm sido desenvolvidos em torno de questões sobre o ensino de língua na BNCC. Destacamos a dissertação de mestrado em desenvolvimento, de Gilmar Helena Marins Silveira Costa, que trata do modo como a língua inglesa é significada na BNCC. O trabalho é desenvolvido no Programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem/Univás, orientado pela Profa. Dra. Luiza K. A. Castello Branco.

e o local, determinando um conjunto de práticas em diferentes instituições, mas antes e, sobretudo, na Escola (SILVA, 2017, p. 317).

Dessa maneira, tratamos de ver como, por meio da BNCC, que é uma política pública de ensino, para a Escola, faz-se a política justamente apagando ela, nos termos em que Pêcheux e Gadet (1998, s/p.) tratam desse apagamento: “A tendência logicista nega a política falando aparentemente de outra coisa, enquanto a tendência sociologista recalca a política falando ou acreditando falar dela”. É esta segunda tendência que nos interessa para as análises que aqui empreendemos sobre os sentidos de *diversidade* em documentos de políticas públicas e a propagação disso pela propaganda governamental.

Para pensarmos, ainda, na noção de ‘comum’ em relação a ‘diverso/diversidade’, nos apoiamos também nas elaborações de Rodríguez-Alcalá (2010) que apresenta uma compreensão delas a partir da perspectiva da etnicidade, estabelecendo uma relação a partir da noção de ‘consenso social’, que tem como base a tradição e origem cultural comuns entre membros de uma mesma comunidade. Para nós, interessa essa reflexão para análise das condições de produção e dos efeitos de pré-construído que funcionam nas formulações das políticas públicas, notadamente as políticas de língua presentes em textos de diretrizes para a educação e o ensino, como é o caso da BNCC.

Ao discutir a questão do litígio na relação língua, cultura e democracia, a autora afirma que:

As discussões sobre a etnicidade se inscrevem, como pudemos ver, nas discussões mais amplas sobre “respeito da diferença” e do “pluralismo democrático”, contra a homogeneização cultural e linguística. O equívoco é que apaga a diferença, uma vez que se apoiam na ideia de um *consenso etnocultural* que, como procuramos mostrar, desloca a homogeneização para dentro das nações e/ou das comunidades, fundamentada numa certa ideia de *tradição*. Podemos dizer que contra um ideal *monista* de sociedade, propõe-se um modelo “*multi-monista*”, em que “*os diferentes*” são internamente “*iguais*”, “*homogêneos*”, se é que nos são permitidas tais expressões. As formulações vistas não são equivalentes, mas podemos dizer que deslizam em maior ou menor medida numa visão das relações sociais como sendo primariamente *naturais*. (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2010, p. 145).

Nesse sentido, a autora alerta para a importância de se compreender o funcionamento político do apelo à cultura para uma

compreensão das políticas linguísticas. Ela fez isso apontando para os efeitos políticos da visão etnicista de cultura nos documentos em que analisou. E, de nossa parte, procuramos mostrar o funcionamento político, histórico, do apelo à diversidade nos documentos aqui analisados, sempre em relação ao ‘comum’.

Considerações Finais

Neste capítulo, desenvolvemos uma análise sobre o modo como os sentidos de diverso/diversidade são ressignificados em documentos oficiais que são a base das diretrizes da educação do país: a constituição e as leis da educação, textualizadas na BNCC, porém, por vezes, significadas na sua circulação/propagação enquanto presença em ausência. Pelo jogo de sentidos das sequências discursivas dessuperficializadas e postas em análise, em correlação, na história, é possível compreender que a diversidade é posta como um sentido totalizante, imaginário, da ordem do impossível quando reduzida à questão de números, de cifras, de gastos públicos. Na lógica do capital, oportunizar a educação, é uma maneira de dar condições de que o estudante se torne financeiramente independente do Estado, com a possibilidade até mesmo de vir a pagar por seu próprio sustento e o de sua família.

O capítulo é mais um trabalho da pesquisa que desenvolvemos com o objetivo de compreender o processo de produção de sentidos inscritos na discursividade da BNCC e o modo como as políticas públicas, por seus documentos oficiais, significam a língua e a educação na sociedade e na história.

Referências

- CAVALLARI, Juliana Santana. Equívocos que constituem o macrodiscurso político-educacional da inclusão. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. (org.) **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do Discurso Político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- DELA SILVA, Silmara; FREITAS, Ronaldo Adriano de. “Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão”? A propaganda sobre educação no governo Temer. **Investigações (online)**, Recife, v. 31, p. 26-48, 2018.

DIAS, Juciele Pereira. O ensino da língua nacional no século XIX e a constituição da gramatização brasileira: a produção de Antonio Alvares Pereira Coruja. *Revista Gragoatá*, v. 24, p. 75-94, 2019.

DIAS, Juciele Pereira. Um espaço polêmico de leituras pelo Youtube na contemporaneidade. In: **VI Seminário de estudos em análise de discurso - SEAD**, 2013, Porto Alegre. Anais do SEAD - Seminário de estudos em Análise de discurso. Porto Alegre: UFRGS, 2013. v. VI. p. 1-5.

DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana. Práticas de leitura, tecnologia e escola. In: **VII Encontro de Estudos da Linguagem e VI Encontro Internacional de Estudos da Linguagem: 'Linguagem, Instituições e Práticas sociais'**, 2018, Pouso Alegre - MG. Enelin 2017 textos completos - VII Encontro de Estudos da Linguagem e VI Encontro Internacional de Estudos da Linguagem: Pouso Alegre - MG: Univás, 2018. v. 1. p. 797-805.

DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana. Sobre os sentidos de leitura e de tecnologia na escolarização. In: COSTA, Greciely Cristina da. (Org.). **A linguagem vai à escola**. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, v. 1, p. 35-48.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. História da Ciência da Linguagem, das Teorias Linguísticas, da construção do conhecimento sobre a(s) língua(s). **fragmentum**, Santa Maria, n. Especial, p. 17-47, Jul./Dez., 2018.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**: O discurso na história da linguística. Campinas: Pontes, 2004.

NERY JÚNIOR, Néelson. **Princípios do processo civil à luz da Constituição Federal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Investigações (online)**, Recife, v. 31, p. 26-48, 2018a.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Educação e trabalho na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Linguagem, instituições e práticas sociais. In: **VII Encontro de Estudos da Linguagem e VI Encontro Internacional de Estudos da Linguagem: 'Linguagem, Instituições e Práticas sociais'**, 2018, Pouso Alegre - MG. Enelin 2017 textos completos - VII Encontro de Estudos da Linguagem e VI Encontro Internacional de Estudos da Linguagem: 'Linguagem, Instituições e Práticas sociais'. Pouso Alegre - MG: Univás, 2018b. v. 1. p. 948-958.

ORLANDI, Eni Puccinelli. "Segmentar ou Recortar". **Linguística: Questões e Controvérsias**, Uberaba: Fiube, p. 9-26, 1984.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Apresentação. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Discurso e Políticas Públicas Urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas: Editora RG, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo. **Escritos: Discurso e Política**, Campinas, v. 3, Labeurb/Unicamp, 1998.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas: Editora RG, 2010. p. 85 a 99.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. Políticas públicas de direito à língua e consenso etnocultural: uma reflexão crítica. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas: Editora RG, 2010. p. 127 a 160.

SILVA, Marisa Vieira da. Uma Base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. In: Giovanna G. B. Flores; Solange M. L. Gallo; Suzy Lagazzi; Nádia R. M. Neckel; Claudia C. Pfeiffer; Mónica G. Zoppi-Fontana. (Org.). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. 1ed. Campinas: Pontes Editora, 2017, v. 3, p. 315-332.

Corpus

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. 2018. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Versão final publicada em 4 de dezembro de 2018. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 15 ago 2020.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPERIO DO BRAZIL (DE 25 DE MARÇO DE 1824). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm#:~:text=Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Pol%C3%ADtica%20do%20Imp%C3%A9rio%20do,1%2C%20em%2025.03.1824.. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 11 ago. 2020.

O SUJEITO DA ESCRITA E SUAS HISTÓRIAS PELO FILTRO DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Rosyane Mayre Pimenta Natal¹
Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia²

Primeiras linhas

Este estudo resulta da escuta aberta a professores acerca de sujeitos estudantes em processo de aquisição da escrita, com o objetivo central de apreender/compreender que sentidos sobre esse sujeito e sua escrita são tecidos a partir do olhar-professor, perspectiva esta que integra os saberes do discurso pedagógico. A discussão, sustentada pelos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD) francesa, concebe os sujeitos como historicamente constituídos; portanto, o que dizem os professores sobre os estudantes não é isento do que significa, hoje, (não) aprender a escrever no âmbito do aparelho institucional escolar, ideologicamente constituído e fortemente atravessado pelos sentidos das práticas de escrita para e (n)a sociedade contemporânea. Para tanto, contornamos os dizeres dos professores no interior do que designamos Discurso Pedagógico (DP), cujos saberes af se inscrevem a partir do modo como esses sujeitos identificam-se à Formação Discursiva (FD) de convergência de suas práticas.

Ao escutar professores buscando apreender/compreender os sentidos sobre o sujeito-aluno e sua escrita estamos, de fato, trazendo a proposta de trabalhar a interpretação a partir da articulação teórica que a AD proporciona. Interpretar significa acolher a opacidade da linguagem, dos fatos históricos, da ideologia, do

¹ Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba – PR. Bacharel em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e integrante do GPTD-CNPQ: Grupo de Pesquisas e estudos do texto e do Discurso: Entrelaçamentos Teóricos e Analíticos. E-mail: rosyane.fono@gmail.com.

² Professora Associada do Departamento de Literatura e Linguística e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba – PR e vice-líder do GPTD-CNPQ: Grupo de Pesquisas e estudos do texto e do Discurso: Entrelaçamentos Teóricos e Analíticos. E-mail: gesa.rasia@gmail.com.

sujeito (do inconsciente). Neste sentido, entendemos a demanda por transpassar as evidências; considerar o todo subjetivo colocando o dito em relação ao não-dito e atentar para as condições de produção e para as estratégias linguísticas do enunciado.

Sobre a Formação Discursiva do Discurso Pedagógico: das implicações históricas e teóricas

Quando falamos em Discurso Pedagógico, cabe sublinhar que sua constituição é resultado de condições históricas específicas, e que seu modo de funcionamento legitima lugares de dizer, por meio de instrumentos que compõem a teia de enunciação própria dessa discursividade. Estamos falando da “vontade de verdade” de cada época, nos termos de Foucault (1999). Contudo, segundo o mesmo Foucault, podemos entender essa teia de enunciação a partir de “cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis” (op.cit, p. 58).

Se considerarmos, por exemplo, o quadro de ensino das primeiras letras no Brasil Colônia, quando apenas filhos homens (excetuados os primogênitos) das elites aristocráticas tinham acesso a essa possibilidade, estávamos diante de um sistema de ensino altamente excludente. Para além disso, os princípios norteadores dessa educação eram os jesuíticos, identificados ao espírito da Contra-Reforma, logo, centrados em uma forte reação ao pensamento crítico. Ainda, emparelhados ao humanismo europeu que visava formar letrados eruditos, mostrando-se, portanto, distante de nossa realidade material e cotidiana. Esse conjunto de aspectos, sublinhados por Romanelli (1982), embora cronologicamente distantes, auxiliam-nos a compreender a memória que por vezes se cola à prática da escrita como algo destituído de sentido para as classes populares.

Vale dizer que a materialidade discursiva do Discurso Pedagógico constitui-se por diferentes espaços de enunciação, com diferentes estatutos, os quais compõem o próprio da Formação Discursiva que faz convergir os saberes em torno da prática pedagógica e sua historicidade de diferentes modos e a partir de diferentes posições. Ora se trata do conjunto de dizeres mais relacionados à infraestrutura, o dos professores que enfrentam o

quotidiano das salas de aula com todas as suas dificuldades e limitações; ora se trata das instâncias superestruturais que regulamentam a oferta de ensino, tais como os documentos oficiais, por exemplo; ora se trata da instância de mediação entre as duas anteriores, composta pelos instrumentos de aparelhamento, tais como livros didáticos, manuais, gramáticas, dicionários, dentre outros. Estes são alguns dos exemplos dos espaços de formação e de circulação dos saberes sobre ensinar-aprender; mais especificamente, neste caso, sobre a escrita, e que aqui neste estudo trataremos como a Formação Discursiva do Discurso Pedagógico.

Uma das características da FD do DP é o constante retorno a sentidos estabilizados, com funcionamento predominantemente parafrástico (visando à manutenção dos sentidos) e tendência à contenção da polissemia (ORLANDI, 2006). Neste discurso os sentidos não se originam no sujeito-professor, mas sim são constituídos a partir da FD do DP. Como nenhuma FD é homogênea, é preciso entender que ela possibilita ao sujeito do discurso circular, em seu interior, entre diferentes posições-sujeito, assim como, por vezes, trazer para seu interior saberes próprios de FDs distintas. Mesmo assim, é possível dizer que um aspecto importante da FD do DP é a reprodução de efeitos de sentidos estabilizados, ou seja, muito assentados no já-lá do discurso. Complementarmente a isso, podemos pensar sobre as características do DP a partir do proposto por Orlandi (2006) enquanto um *discurso predominantemente autoritário*. Neste, o referente está *ausente*, os interlocutores são *apagados* e há um agente exclusivo, ou seja, os interesses do interlocutor não estão em jogo. Ao contrário, os conteúdos, geralmente apresentados como verdades universais mostram-se como algo que se *deve* saber, no imperativo e, consequência disso, por vezes se instaura a noção de erro.

Também é importante notar que o DP materializa a ideologia dominante de forma muito cristalizada. Isso ocorre porque, apesar de todo discurso contra-hegemônico já produzido, a *práxis* pedagógica muda a passos lentos. É possível identificar escolas diferenciadas, projetos pedagógicos que rompem com o padrão atual, atividades desenvolvidas dentro das escolas por professores que buscam este lugar não hegemônico, porém, não se pode dizer que há uma

mudança estrutural em curso. Neste sentido, este trabalho pretende se somar à produção de um discurso contra-hegemônico.

Definimos, então, o objetivo de discutir como o discurso pedagógico mobiliza os sentidos em torno da condição social do aluno e como essa mobilização produz efeitos de sentidos sobre o processo de aprendizagem.

Sobre as condições de produção do estudo e seus desdobramentos

A Formação Discursiva do Discurso Pedagógico funciona como a matriz dos sentidos que emergem do interior do discurso do sujeito-professor, do livro didático, das publicações da área da Educação, dentre outros lugares. Neste trabalho, tratamos especialmente do discurso produzido pelo sujeito-professor, que faz parte do corpus trabalhado durante o processo de doutoramento de uma das autoras (NATAL, 2020). A situação de produção dos discursos refere-se a uma entrevista em que a temática girou em torno de questões de aprendizagem, alfabetização e produção textual. Os participantes, nove no total, lecionavam no Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Curitiba (PR), local este em que a entrevista foi realizada, com gravação de áudio e posterior transcrição. Houve assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, registrado sob o nº 2802095. Esta escola está localizada em um bairro periférico, marcado pelos sentidos da pobreza, da violência, das drogas etc. Na pesquisa inicial foram analisadas 30 sequências discursivas (SDs) e, neste trabalho, propomos a retomada de três delas.

Assim, recortamos duas perguntas dentre o conjunto total formulado e utilizado na conversa com os professores participantes do estudo e três respostas, aqui tomadas como sequências discursivas. Certo é que esse modo de trabalho não isenta o pesquisador, antes, mais amplia as chances de enredá-lo em sua subjetividade, desde a formulação das questões, até o direcionamento na conversa, privilegiando recortes, extratos de respostas, atentando para gestos e acenos dos participantes e deles extraindo insumo para a continuidade da conversa. Contudo, é por acreditarmos na impossibilidade de isenção e de total assepsia que

também acolhemos as entrevistas do corpus tais como se apresentam, com todos esses atravessamentos, em um esforço de, neste momento, a partir de um lugar de já distanciamento, nos posicionarmos como intérpretes daquilo que construímos como narratividade junto às professoras.

Na presente perspectiva, a escrita se consolida a quatro mãos: as pesquisadoras que antes encontravam-se na condição de orientanda e orientadora tecem agora parceria para retornar o olhar sobre os fatos da pesquisa, permitindo-se refletir acerca deles a partir do distanciamento e também a partir das discussões tecidas por ocasião do debate com a banca de defesa. Trazemos essa dimensão da pesquisa à baila porque estamos inscrevendo este estudo em uma obra que homenageia uma pesquisadora com longa data de formação de outros pesquisadores, e entendemos ser pertinente pautar esse aspecto que toca questões tais como a construção da autoria e seus limites em uma relação de orientação; as demandas por publicação e os limites éticos das respostas a essas demandas; além, sobretudo, do significado da construção conjunta do conhecimento, que não se dá à revelia das trocas de saberes.

Tal modo de construção, bastante recorrente no meio acadêmico, permite-nos trazer à tona algumas questões. Se o analista de discurso procura compreender os mecanismos dos processos de significação a partir de um gesto interpretativo; se o trabalho de escrita do analista de discurso traz à tona efeitos de sentido dos discursos; se cada discurso, inclusive o produzido durante o gesto de análise, está ligado a dizeres anteriores; se o histórico, o político e o inconsciente estão implicados no gesto interpretativo; se as formas de significação variam de acordo com o tempo e o espaço histórico em que os discursos foram produzidos e também de acordo com as injunções a que está exposto o sujeito que lhes interpreta; então, o que significa uma análise de discurso feita por dois sujeitos-autores? Quais as especificidades deste processo de escrita conjunta? Que posições ocupam estes sujeitos (orientadora e orientanda)? Como o diálogo entre autores afeta o gesto interpretativo? Este texto apresenta-se, pois, como uma tentativa de resposta a essas questões, as quais não se apresentam na forma linearizada objetiva, mas no próprio tecer desta escrita conjunta.

O que faz o pesquisador quando pergunta: sentidos em suspensão

Dizemos tentativa porque sabemos da condição de precariedade, lacunaridade e incompletude de que se reveste um texto que é resultado de um estudo. O próprio estudo é processo inacabado, portanto, as conclusões a que chega são sempre provisórias. O recurso da pergunta, ainda que estabelecida no formato de uma conversa com os sujeitos da pesquisa implica, sempre, o distanciamento do pesquisador. No jogo de projeções, é impossível que professores não se coloquem no lugar de quem está com sua prática em processo de interpelação/avaliação a partir de um lugar de saber amplamente avaliado: o da academia. Para além disso, neste caso específico, há um elemento que atua ainda mais fortemente em seus atravessamentos: o fato de que a pesquisadora/perguntadora é fonoaudióloga. Ela não só está, pois, inscrita na ordem dos saberes científico-acadêmicos, como também está inscrita, em sentido amplo, na ordem do discurso médico.

Sabemos, desde Pêcheux (1969), acerca do funcionamento da ordem do imaginário, que se impõe diante do que ingenuamente poderia colocar-se como um *conjunto de traços objetivos*. O lugar social (de patrão, diretor, chefe da empresa, consoante Pêcheux), neste caso, de pesquisadora e de fonoaudióloga, assim como o lugar de professora

se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformado*; em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 1969, p.82).³

Em nosso entendimento, o espaço de formulação das perguntas é já lugar de interpretação, resultado das múltiplas determinações produzidas pelo jogo do imaginário. As projeções que a pesquisadora faz acerca das professoras produzem antecipações a tal ponto de delinear o caminho da conversa que objetiva a coleta de elementos para a pesquisa. Do mesmo modo, as respostas que as professoras fornecem não são isentas das antecipações que elas produzem acerca do lugar

³ Os destaques são do autor.

social de que se investe a pesquisadora, uma das razões pela qual o discurso médico se atravessa tão fortemente nos enunciados.

Perguntar, na perspectiva discursiva, nunca foi e nunca será um gesto neutro, razão pela qual entendemos ser pertinente tecer algumas considerações acerca do estatuto discursivo deste recurso, especialmente porque esta foi a estrutura básica que norteou as conversas com os participantes. Orlandi (2008, p. 110) considera as marcas de pontuação como “manifestação da incompletude na linguagem, fazendo intervir em sua análise tanto o sujeito quanto o sentido” (p. 110). Na mobilização das categorias de acréscimo (incisa) e de falta (elipse), a autora postula a pontuação como um funcionamento que põe em jogo a dimensão simbólica do sujeito, justamente porque é o lugar material dos vestígios de sua inscrição a uma determinada Formação Discursiva. Ora, o ponto de interrogação é ponto (e aqui não no sentido gramatical) de suspensão, a partir do qual resta a chamada do sujeito à inscrição.

Rasia (2013) defende que a instauração do par pergunta-resposta pode colocar em cena a inscrição dos sujeitos em diferentes lugares, e o respectivo desenrolar das trocas pode acentuar essa discrepância ou, ao contrário, fazer convergir espaços de consenso, a depender de como se dão as trocas. Conforme apontamos anteriormente, o entrevistador não é isento nem desvestido de subjetividade ao perguntar, antes, desde a formulação das questões de entrevista ele já se encontra implicado na pesquisa. Assim como a escolha dos recortes e dos sujeitos da pesquisa, o campo das perguntas é já também gesto de interpretação. Diante disso, nos permitiremos, neste contexto de análises, considerar efeitos de sentido produzidos na lacunaridade entre a formulação das perguntas e a constituição das respostas de parte dos entrevistados.

Primeira pergunta: os sentidos de história

A primeira pergunta recortada para nosso debate é: *Como você compreende a relação entre a história da criança e seu desempenho em oralidade e escrita?* As respostas a esta pergunta deram origem a duas sequências discursivas (SD) que apresentamos na sequência:

SD 1: Eles são carentes, são largados pela família, alguns nem moram com os pais, moram com a avó, daí fica difícil, não tem alguém que, pra ajudar sabe? Nas

lições, dar aquele apoio. E eles têm problemas até de saúde mesmo, que atrapalha, já tive aluno que vinha com muita fome, fraco.

SD 2: Quando a gente conhece o contexto familiar, dá pra ver bastante coisa. A gente entende por que é que a criança é daquela forma algumas vezes. Tem uns que nem moram com os pais biológicos.

Entre a pergunta feita pela pesquisadora e as respostas apresentadas pelos entrevistados, instalam-se lacunas de sentido que nos chamam, hoje, à reflexão. A começar pelo entrelaçamento proposto entre história da criança e desempenho na oralidade e na escrita. Que sentidos é possível atribuir à história? Parece emergir, em uma primeira leitura, a ideia de história de vida. Contudo, esquece-se, apaga-se que uma vida é composta de múltiplas facetas: social, emocional, econômica, cultural... E as respostas focalizam o aspecto econômico e estrutural, apagando, inclusive, que aí poderiam estar inclusas as histórias de leitura, as vivências que os sujeitos tiveram e têm com práticas de leitura e de escrita para além da escola. Narrativas ouvidas em casa, causos e casos relatados pelas crianças; o contato com materialidades letradas, tais como a televisão, letrados etc. Assim, a questão que se coloca é por que a dimensão econômico-estrutural e, nesta, a desagregação familiar, se impõe como evidência maior e sentido quase exclusivo nessa leitura.

As SDs 1 e 2 produzem, assim, o efeito de sentido de que há um modelo de família e de condição econômica que daria maiores garantias de sucesso escolar. Vejamos: *Eles são carentes; alguns nem moram com os pais; o contexto familiar; a gente entende por que é que a criança é daquela forma; tem uns que nem moram com os pais biológicos.* No que se refere ao modelo de família, o efeito de sentido que emerge nestas SDs remete a sentidos já estabilizados em nossa sociedade, por exemplo, de que uma família estruturada de forma hegemônica (pai, mãe, filhos) tem mais condições de dar suporte à criança nas questões escolares. Assim, desconsidera-se que cada família, independente da sua configuração, é composta por sujeitos que têm formas distintas de lidar com as questões escolares das crianças. Não há garantias de que uma família em formação hegemônica lidará com as questões escolares de seus filhos da forma como a escola espera. Portanto, o efeito de sentido que emerge a partir das SDs indica uma filiação de sentidos do DP com o senso comum.

Quanto à condição econômica, as designações *carentes* e *fome* evocam os sentidos de *ser pobre* e atualizam o discurso excludente de que pessoas pobres têm mais dificuldade para aprender. Esta atualização está ancorada em uma historicidade, a saber: as práticas da medicina higienista. Não é à toa que, ao citar questões relacionadas à família e à situação econômica, emerge também o enunciado *eles têm problemas até de saúde mesmo*. O discurso que hoje consideramos como preconceituoso já foi ancorado em práticas científicas e ressoa atualmente através da filiação de sentidos situados entre o DP e o discurso médico-higienista. Assim, podemos dizer que estamos diante de um discurso patologizante.

De acordo com Zucoloto (2007), a explicação de que o sucesso escolar está atrelado às capacidades individuais, balizadas pelos conceitos de *normal* e de *patológico*, à estrutura familiar e ao aspecto econômico, justifica a desigualdade social e ignora os determinantes escolares, sociais e políticos que possam estar envolvidos no processo de escolarização. O discurso patologizante é uma forma de interpretar o sujeito-aluno como anormal e, portanto, necessitado de um diagnóstico. Esse discurso está ancorado em um *reducionismo biológico* que trabalha por omitir questões políticas e pedagógicas do fracasso escolar.

De acordo com a autora, citando Lima (1985), o discurso médico sobre questões escolares no Brasil é historicamente ligado às ações de higiene escolar, de forma similar ao que ocorreu na Europa. No Rio de Janeiro, as intervenções higienistas tiveram início em 1850, com objetivo de controlar epidemias. Mas foi a partir de 1910 que a prática higienista escolar foi institucionalizada em vários estados brasileiros, e os médicos passaram a determinar regras para o funcionamento escolar. Nesta época, a medicina ampliou muito, e com muito prestígio, sua inserção nos diversos setores da sociedade, dando origem ao que chamamos de medicalização da sociedade. As crianças, frequentemente separadas de suas famílias para frequentar instituições escolares, eram objeto de estudo das pesquisas higienistas. Esta separação da criança de sua família era vista com bons olhos, pois as famílias eram desqualificadas para prover um ambiente saudável, e os médicos poderiam *modificar a natureza* desta população.

Ainda de acordo com Zucoloto (2007), a ideia de que a população brasileira precisava ser regenerada através de uma educação higiênica

está ligada às teorias raciais dos anos 1870, teorias estas que buscavam explicar as desigualdades sociais a partir de fatores biológicos e, portanto, naturais. Visando compreender um pouco mais sobre as origens do discurso médico na educação brasileira, a autora procura teses defendidas em cursos médicos da Faculdade de Medicina da Bahia entre os anos de 1869 a 1898. As análises mostram que o discurso da medicina se constituiu a partir da concepção de escola como instituição higiênica e a partir de publicações europeias. Os discursos eram basicamente normatizadores. Havia prescrições e descrições do que seria um modelo ideal de escola. Além disso, defendia-se a importância da inserção do profissional médico nas escolas. Quanto às teorias raciais, elas estavam presentes de modo a incutir uma concepção de que fatores biológicos e familiares são determinantes na escolarização, dando origem a um discurso que ecoa até hoje, como estamos vendo nesta análise, de que os pobres aprendem menos (sendo que pobre coincide, em muitos casos, com ser negro). Nestas teses, e nos documentos oficiais e na imprensa, os pobres eram frequentemente adjetivados como anormais, selvagens, ignorantes, feios, desordeiros, rudes, preguiçosos, desregrados, nocivos, deletérios, sujos etc.

Foi a partir da década de 30 que o médico Arthur Ramos criou clínicas de higiene mental escolar e produziu, em 1939, o livro “A criança problema”, que abordava o tema relacionado às crianças com dificuldades escolares, difundindo de forma mais efetiva a questão da patologização do fracasso escolar. A prática normalizadora era essencialmente médica, e foi a partir dela que se passou a definir as doenças que interferem no aprendizado, enfatizando que as crianças pobres tinham maior propensão a tais doenças. Neste sentido, percebemos a dimensão histórica e política na qual o discurso patologizante passou a circular na educação.

Considerando esta historicidade, podemos argumentar que o DP funciona, na atualidade, articulando sentidos vindos da área médico-higienista. O sujeito-professor é um sujeito determinado pelos saberes médicos, porém, o discurso que produz no interior da FD do DP é uma atualização do discurso médico-higienista, e esta atualização faz trabalhar o que chamamos de senso comum.

O discurso médico-higienista é trazido, pelo sujeito-professor, para um novo espaço discursivo (o do DP). Neste novo espaço, em que dizeres filiados aos saberes pedagógicos e aos saberes médico-

científicos se intercalam e se imbricam, forma-se uma nova configuração discursiva no interior da FD do DP. Este espaço discursivo é ocupado pelo sujeito do saber que, por sua vez, se inscreve neste espaço através da forma-sujeito própria da FD do DP. É graças à forma-sujeito que o sujeito-professor incorpora elementos do interdiscurso – saberes médico-higienistas – e constitui o seu discurso.

O sujeito-professor ocupa um determinado lugar social que vai ser materializado no discurso. As formas pelas quais o sujeito-professor discursiviza os saberes advindos da área médico-higienista e da pedagogia sustentam sua inscrição no lugar institucionalizado da escolarização, do profissional comprometido com o ensino e com o sujeito-aluno. Porém, nos entremeios dos saberes institucionalizados, o senso comum também é discursivizado. A articulação e discursivização dos saberes, institucionalizados e do senso comum, se dá como efeito de evidência, de verdade. Assim, o que se discursiviza são retornos, sempre da ordem do interdiscurso.

Pressupor, por exemplo, que crianças que não moram com os pais biológicos (SD 1) têm mais predisposição ao fracasso escolar é uma generalização indevida. E ter que dizer isso nos coloca frente a frente com o caráter de obviedade que ainda se faz necessário nas pesquisas com o discurso pedagógico, o que nos obriga a questionar: é óbvio para quem? O que nos possibilita identificar este discurso ao senso-comum enquanto, no discurso pedagógico, ele adquire status de generalização pautado no discurso médico? Neste sentido, só é possível compreender por que este enunciado está no campo do dizível na FD do DP ao fazer este retorno à historicidade.

O discurso pedagógico reflete uma certa realidade social, mas há duas formas de pensar esta realidade: o que ela parece ser e o que ela é, ou seja, a representação e o conceito da coisa (cf. KOSIK, 1976, p.13). Não podemos nos esquecer que, o que hoje estamos considerando como discurso preconceituoso e do senso-comum, já foi discurso hegemônico e ancorado no fazer científico (com início e desenvolvimento no século XIX nos Estados Unidos e Europa, a partir das pesquisas vinculadas às teorias raciais). Nas primeiras décadas do século XX (no Brasil, a partir da década de 30), o discurso científico a respeito das crianças já tratava de questões da ordem do *individual*, dando início à era dos diagnósticos, ainda que houvesse uma discussão muito grande sobre problemas intraescolares, como, por

exemplo, a respeito dos métodos de ensino. Com isso, a explicação para as dificuldades escolares deixa de estar vinculada a uma questão racial, e passa a ser cultural. Ocorre que esta mudança não representou uma ruptura com o preconceito, pois as crianças identificadas como problemáticas pertencem quase sempre à mesma classe. Neste sentido, ainda que seja individual, o ato de diagnosticar escolares dissimula uma práxis própria da sociedade capitalista.

Com todas as mudanças que ocorreram, ao longo das décadas, na forma de identificar e lidar com as crianças, nunca houve entre os educadores, de forma expressiva, a reflexão sobre essa prática, de tal modo que não se pode dizer que o discurso do preconceito deixou de ser hegemônico algum dia. Ele ainda está ancorado no fazer científico (medicina, psicologia, fonoaudiologia), e afasta os sujeitos do reconhecimento dos processos que o constituem. Isso ocorre porque os sujeitos estão alheios às questões relativas à divisão de classes e relações de poder. De acordo com Kosik, “o conceito da coisa é a compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura” (1976, p. 18). Assim, o discurso que considera que as crianças pobres aprendem menos está ancorado em uma práxis que abarca um conjunto de representações que dissimula a essência deste fenômeno e forma o pensamento comum, determinando a forma cotidiana do agir (KOSIK, 1976). A formação discursiva dominante do discurso pedagógico acolhe e reproduz o discurso de que determinadas condições sociais, familiares e culturais interferem na aprendizagem, e os sujeitos reproduzem tais discursos sem saber como tais condições se estabelecem estruturalmente em nossa sociedade. Mas este é o discurso que lhe é familiar e, portanto, é com ele que a posição-sujeito relativa à FD do DP vai trabalhar.

A respeito do papel da ciência, ainda hoje, temos que muito do conhecimento científico produzido na medicina, psicologia, fonoaudiologia e afins, não leva o sujeito professor a conhecer algo novo de fato, mas apenas a reconhecer, ou seja, revalidar o que já sabiam. E o que se tem confirmado ao longo das décadas é que a dificuldade é do aluno, pertence a ele. Trata-se de um modo específico de produzir conhecimento e que se materializa no discurso pedagógico de tal modo que é alçado ao nível de verdade científica, escondendo o que aí se tem de senso comum. Com isso, afasta-se a possibilidade de uma reflexão crítica sobre a escola.

Segunda pergunta: os sentidos de escrita

A segunda pergunta recortada para nosso debate é: *Quais as maiores dificuldades que você encontra na hora de trabalhar a escrita de textos com seus alunos?* A partir desta pergunta, selecionamos para discussão a SD 3. Tal qual discutido a partir da primeira pergunta, a segunda pergunta nos coloca diante de possibilidades de sentidos diversos. O trabalho interpretativo nos possibilita debater algumas destas possibilidades.

SD 3: A gente percebe bastante dificuldade porque a nossa sala é muito diversificada em relação à aprendizagem, tem criança que vem sabendo tudo, lendo fluentemente, sabe ler, interpretar, escreve bem e tem outras crianças que não são alfabetizadas, no caso eu estou dizendo, digamos, no terceiro, no quarto, no quinto ano que deveriam ter sido alfabetizadas no segundo, não deram conta, foi para o terceiro então o professor acaba tendo mais um acúmulo. Além dele dar conta dos outros que sabem mais, ele tem que puxar aqueles que ainda não dão conta, que não estão lendo, que estão em uma outra fase da alfabetização então para o professor fica bem complicado. Para atender aquelas crianças e às vezes não é uma só, são várias. Então tipo, cada um com sua dificuldade e o professor que se vire pra dar conta de todas as crianças.

Em um primeiro momento, podemos pensar que a pergunta instaura a noção de *trabalho* (do professor) e, inclusive, abre para a possibilidade da produção de uma auto avaliação, no sentido de comentar sobre as afinidades e dificuldades enquanto profissional atuante com teorias e metodologias diversas. Mas, isso não ocorre. Esta não-ocorrência nos chamou atenção. Sabemos que todo discurso é composto pelas relações com o já-dito, mas é preciso, ainda, colocar o dito em relação ao não-dito. Por que o sujeito do discurso da SD3 não fala sobre dificuldades relacionadas ao seu trabalho com texto e com o ensino da escrita às crianças, mas sim coloca o foco sobre estas últimas? Parte deste debate já foi feito na sessão anterior quando abordamos a primeira pergunta, contudo, a linearização do discurso na SD3 permite-nos ampliar a reflexão, haja vista, especialmente, a repetibilidade do significante *dar conta*. O discurso do professor segmenta as crianças em dois grupos bastante distintos: aquelas que *deram conta* de ler e escrever, e *aquelas que não deram conta*. O modo como os elementos encontram-se arrançados no fio do discurso fazem com que a responsabilidade reste jogada para o sujeito aprendente, retirando o processo das trocas que implicam, necessariamente, a posição de quem

ensina e a de quem aprende. Para além disso, curiosamente, os estudantes de ambos os grupos representam dificuldades para o professor: “além de dar conta dos que sabem mais...”, tem também os que “não dão conta” e que têm que *ser puxados pelo professor*. Ora, “dar conta”, para o aluno, parece estar significando aprender por conta própria. O que significaria, então, “dar conta” para o professor? Possibilitar que aprendam ainda mais, já que dotados de autonomia? Impedir que atrapalhem os que têm dificuldades? Eis o paradoxo apontado por Gallo (1989):

A Escola constitui, exatamente, o lugar de conservação (...) do discurso oral e do discurso escrito. Essa conservação se dará da seguinte maneira: Ela apresentará, aos estudantes, o discurso escrito como modelar, e sua forma normativa. Essa prática pedagógica estará legitimando, mais uma vez, esse discurso, que, por isso mesmo, produz um sentido único e desambiguizado. No entanto, a escola não ensina esse discurso, exatamente porque esse discurso tem um lugar próprio para existir, e um lugar sempre institucional, que não é a Escola (GALLO, 1989, p. 69).

Nos entremeios de uma matemática de dúvida e difícil equação, apagam-se possibilidades de trocas de saberes entre caminhadas que apontam para processos que se encontram em diferentes estágios, porque as histórias de vida, as vivências são diferentes, porque o convívio com a cultura letrada é heterogêneo. Contudo, o pressuposto do qual o professor parte é o da *homogeneidade* no processo de aprendizagem dos estudantes. Há uma norma ideal a ser atingida e, em tese, eles deveriam estar caminhando uniformemente em direção à apreensão desse padrão normativo. Tudo o que se apresenta como diferenças e particularidades no trajeto passa a se constituir como dificuldade para o professor. E disso, muitas vezes, deriva até a impotência em relação ao ensinar.

É importante dizer que essa impotência traduz uma das contradições e paradoxos elementares da escola como aparelho ideológico, ao qual historicamente compete a legitimidade do ensinar a ler e escrever, contudo, discursos que debitam ao estudante a responsabilidade pelo aprendizado sinalizam um descompasso entre o compromisso histórico e a prática efetiva do ensino da escrita ou, melhor dizendo, do aparelhamento do sujeito aluno para adentrar apropriadamente os meandros e as especificidades do discurso da escrita.

Adentrar a ordem do discurso da escrita significa apropriar-se não apenas de sua tecnologia, mas, sobretudo, de seu significado simbólico e político, dos sentidos das trocas escritas em sociedades letradas. Significa dar-se por conta de que ela é prática histórico-social revestida de poder, por isso implica também processos claros de exclusão.

Outro ponto a ser considerado é que o enunciado “trabalhar a escrita de textos”, no discurso do sujeito-professor mostra-se afetado pela memória discursiva de *alfabetização* e, a partir disso, emerge uma descrição da situação heterogênea vivenciada em sala de aula. Por sua vez, esta heterogeneidade se apresenta como um obstáculo. Colocamos em debate, ainda, o fato de que “escrita de textos”, presente na pergunta da pesquisadora, evoca, em uma das interpretações possíveis, o enunciado “lendo fluentemente, sabe ler, interpretar, escreve bem”, o que nos coloca diante dos processos de legitimação pelos quais a criança e seus escritos precisam passar. Assim, é possível interpretar que o sentido predominante na SD 3 é o de leitura e escrita enquanto atividade com forma e conteúdo pré-definidos. Diante disso, há um afastamento da noção de texto enquanto trabalho com os sentidos.

Discutimos, portanto, que, o foco recai sobre a criança, em detrimento do processo, ao mesmo tempo em que há um apagamento das condições materiais de existência do sujeito aprendiz, em favor de uma noção de leitura/escrita enquanto lugar exclusivo de aplicação de regras. Para avançar neste debate, seria necessário que o sujeito do discurso pedagógico se inscrevesse em um discurso não convencional a respeito da natureza da linguagem escrita, trazendo à baila questões relativas ao seu funcionamento enquanto peça de linguagem ideológica, histórica, significativa e que considerasse, portanto, os sujeitos da escrita e suas histórias. No entanto, o discurso pedagógico segue filiado aos sentidos da homogeneização dos sujeitos e da língua, de forma a perpetuar uma noção hegemônica de língua (a norma padrão, historicamente considerada como legítima). E ambos considerados, muitas vezes, de modo desvinculado e asséptico.

Considerações finais

Nossa história nos mostra que o discurso médico-higienista produziu, no tempo em que foi hegemônico no país, efeitos de sentido que descredibilizavam as famílias brasileiras, e havia então uma confiança de que a escola era o local de aplicação dos saberes médicos. A prática escolar representava uma possibilidade de transformação e de ruptura com as condições reais de existência dos sujeitos-alunos. Essa historicidade, como efeito de memória, sempre-já constituindo o discurso, faz emergir no DP de hoje efeitos de sentido similares a respeito do sujeito-aluno: aquele que precisa de uma transformação por não apresentar as condições reais favoráveis à aprendizagem, justificáveis, em parte, por razões orgânicas e sociais.

Assim, o fracasso escolar é *sempre-já possibilidade*, pois a falta de credibilidade no sujeito-aluno se instala a priori, em decorrência da patologização de sua condição social. É por essa determinação histórica que o sentido pode ser outro, mas não qualquer um. A exclusão, outrora pautada na lógica da medicina higienista, se repete hoje. Trata-se de uma exclusão histórica, pautada nas condições materiais de existência do sujeito-aluno. Temos, portanto, que o que possibilita a relação entre modelo de família (se hegemônico ou não), situação econômica (pobreza) e fracasso escolar é a filiação de sentidos à formação discursiva médico-higienista.

Se pensarmos que uma parte do processo histórico de escolarização no Brasil se deu sob a influência de uma prática médico-higienista, podemos lançar um pouco de luz sobre as formas de constituição do DP, sobre como se constituem os sujeitos e os sentidos nesta FD do DP. É esse processo histórico que ajuda a constituir a memória discursiva do DP. Por outro lado, a memória discursiva só funciona pelo efeito de esquecimento dos eventos históricos que levaram à sua própria constituição, assim como pelo efeito do assujeitamento pelo qual os sujeitos passam para se constituir. Em outras palavras, há um legado do signifiante, que faz com que os fatos históricos signifiquem de determinada maneira na atualidade porque já significaram de determinada maneira em outro momento.

Neste sentido, designações como “ser carente”, “problemas de saúde”, “contexto familiar”, presentes nas SDs aqui trabalhadas, só estão atreladas ao fracasso escolar na atualidade devido à memória

discursiva, ao mesmo tempo em que esse funcionamento só opera por um esquecimento: o do processo de individuação pelo qual todos os sujeitos passam no momento de sua constituição, processo este produzido pelo Estado, no imaginário da sociedade capitalista, sustentada pela desigualdade.

O foco constante na criança e em suas dificuldades produz, no DP, o efeito de silenciamento de uma crítica ao adulto e ao trabalho por ele desempenhado. A alfabetização, por sua vez, figura como processo penoso devido às diversas formas pelas quais a criança é tomada pela língua escrita. Vemos que a escrita de textos na escola está atrelada ao *escrever bem* e este, por sua vez, está atrelado ao sentido de ser alfabetizado. Ao mesmo tempo, há um apagamento das condições sócio-históricas do sujeito-aluno.

Ao comentar sobre as lacunas de sentidos instauradas pelas perguntas do pesquisador, vemos que as respostas dos entrevistados nos desafiam a um retorno à própria pergunta e, neste sentido, o trabalho de análise coloca os dois discursos (pergunta e resposta) em relação. A partir disso, o não-dito pode tornar-se imperativo ao gesto interpretativo-analítico.

Por fim, consideramos que o sujeito-aluno ocupa um lugar privilegiado de patologização de sua existência e de sua relação com a linguagem escrita mediada pela escola. É neste sentido que pensamos ser importante propor deslocamentos no debate acerca dos processos saúde/doença relacionados tanto à criança como ao adulto. A Análise de Discurso pecheutiana mostra-se um potente instrumento na busca por este deslocamento e, por isso, a importância de pesquisadores como a Profa. Dra. Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo. Pesquisadores que promovem ressignificação a respeito dos processos de saúde/doença são fundamentais na construção de alternativas ao discurso hegemônico. Promover estes enlaces não é tarefa fácil e, muitas vezes, encontra-se resistência por parte dos pares que atuam na área da saúde, resistência esta pautada no prestígio que as neurociências e abordagens organicistas apresentam entre os profissionais da saúde.

Referências

- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São paulo: Ed. Loyola, 1999.
- GALLO, Solange Leda. **O ensino da língua escrita x o ensino do discurso escrito**. 1989. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de estudos da Linguagem - Universidade de Campinas, Campinas, 1989.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução: NEVES, Celia e TORIBIO, Alderico. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.
- LIMA, Gerson Zanetta de. **Saúde escolar e educação**. São Paulo: Cortez, 1985.
- NATAL, Rosyane Mayre Pimenta. **Escrita e sujeito na escola: processos de significação a partir do discurso pedagógico**. 2020. 169f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2006.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: HAK, Toni e GADET, Françoise (org). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.
- RASIA, Gesualda dos Santos. 2013. “A pergunta como espaço de inscrição identitária”. In: **Conexão Letras**, V. 8, n. 10, 2013, p. 59-70.
- ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1982.
- ZUCOLOTTO, Patrícia Carla Silva do Vale. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **RevBras Crescimento e DesenvolHum**. v.17, n.1, 2007, p. 136-145.

GESTOS DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA DE MATERIALIDADES DIGITAIS: O FUNCIONAMENTO DA TEORIA NA PROPOSIÇÃO DE UMA PRÁTICA

Flávia Ferreira Santana¹
Maristela Cury Sarian²

Introdução

Nosso objetivo neste artigo é apresentar o modo pelo qual mobilizamos a Análise de Discurso pêcheuxtiana para construir uma proposta de intervenção pedagógica, desenvolvida com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Oziel Alves Pereira³, uma escola no campo, localizada a aproximadamente 60 km do município de Baliza - GO. Trata-se de um trabalho realizado no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras, ofertado na Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário Jane Vanini, em Cáceres.

O Profletras Unemat Cáceres nos aproximou da Análise de Discurso materialista de forma decisiva. Apesar de sua complexidade, compreendemos que essa teoria nos daria as condições para a instauração de práticas polêmicas das maneiras de ler (PÊCHEUX, 2010) em nossa sala de aula, por meio da qual vimos a possibilidade de construir, a partir da historicização de nossos gestos de ensino, uma proposta de leitura e escrita de memes, de forma a dar condições aos alunos de se constituírem, nesse processo, como sujeitos-autores, a partir das discursividades que emergem e circulam no espaço digital.

¹ Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-GO); Secretaria Municipal de Educação (SMEC-Baliza), Baliza, GO, Brasil. E-mail: flavia.santana@unemat.br.

² Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, MT, Brasil. E-mail: maristelasarian@unemat.br.

³ O Colégio, onde trabalhamos há quase duas décadas, localiza-se em área de difícil acesso e leva o mesmo nome do assentamento onde se situa, implantado em 2001. Essa nomeação evoca uma memória discursiva de resistência da luta pela terra, numa referência à memória do jovem goiano de 18 anos, Oziel Alves Pereira, que liderava as negociações com a polícia *na curva do S* e foi assassinado no massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996.

Nessa direção, colocaremos em evidência, neste artigo, nosso modo de apropriação do dispositivo teórico da Análise de Discurso, condição para a instalação de outros sentidos para o ensino da leitura e da escrita, a partir da materialidade digital, em nossa sala de aula⁴.

Movimentos iniciais

Para que tivéssemos condições de instaurar, em nossa sala de aula, práticas outras de ensino de leitura e escrita, tomadas na relação com a materialidade digital, entendemos que precisaríamos da “mediação teórica permanente” (ORLANDI, 2015a, p. 60) para que fosse possível dar efetividade à teoria na prática.

Nessa direção, nosso primeiro gesto foi o de nos lançar a compreender o dispositivo teórico da Análise de Discurso (por vezes, AD) na relação com o ensino de língua portuguesa que se pratica na escola, pois acreditamos que essa tomada de posição poderia, de forma inequívoca, promover uma mudança consequente em nossa prática.

À medida que incursionávamos no universo da teoria, processualmente, íamos compreendendo o funcionamento das práticas autoritárias de ensino encarnadas na escola, ancoradas no discurso pedagógico (doravante, DP), “um discurso autoritário que se apresenta como próprio da instituição, a escola, na qual ele tem origem e também para a qual ele garante estabilidade”. (FURLAN; MEGID, 2009, p. 12). Um discurso que, dentre seus efeitos, interdita a constituição da autoria inscrita na história (ORLANDI, 1998) para os sujeitos da escolarização.

Essa compreensão alimentava o nosso desejo de promovermos uma movimentação na ocupação de posições sedimentadas na escola, nas quais as relações entre os sujeitos são atravessadas por “relações de poder [...] simbolizadas em relações de força presentes no jogo de sentidos”. (ORLANDI, 2012b, p. 144). Essas relações de força projetam sentidos estabilizados para professores e alunos, uma vez que “o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força da locução que este lugar representa” [...] se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno”. (ORLANDI, 2015a, p. 18).

⁴ Em Santana (2019), apresentamos as atividades propostas e os efeitos de seu desenvolvimento.

A apropriação do dispositivo teórico da AD permitiu-nos também compreender que o ensino de língua portuguesa que circula como dominante nas políticas públicas que regem seu funcionamento em nosso país, reproduz, historicamente, um sentido de texto como objeto empírico, nos limites da literalidade.

Unidade empírica [...] feita de som, letra, imagem, sequências com uma extensão, (imaginariamente) com começo, meio e fim e que tem um autor que se apresenta em sua unidade, na origem do texto ‘dando’-lhe coerência, progressão e finalidade. (ORLANDI, 2012b, p. 64).

Essa compreensão de texto projeta um sentido para a prática da leitura na escola, constituindo-se em um “avatar da análise de conteúdo” (ORLANDI, 2012b, p. 88), que “procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quis dizer?”. (ORLANDI, 2015a, p. 15-16). Nessas condições, professores e alunos têm ocupado uma posição passiva e lidam com os sentidos previstos e determinados pelo livro didático, em que

ler torna-se uma atividade ‘chata’, para professores e alunos [...] porque o deslize nunca pode aparecer, a história não é convocada, e a sensação de que também somos seres a-históricos, máquinas de repetição, tende a surgir, para não mencionar a própria frustração de não se conseguir chegar aos mesmos sentidos que os manuais trazem para as obras. (HASHIGUTI, 2009, p. 28).

A esse funcionamento, que não dá vazão a gestos interpretativos de professores e alunos, acrescentamos a compreensão de que a prática de leitura e escrita é significada, dentro e fora da escola, como um *problema* que precisa ser *resolvido* pelos professores de língua portuguesa, circulando como um sentido evidente. Essa discursividade fomenta a produção de uma regularidade de sentidos estabilizados em torno da discursividade do *fracasso escolar*, cujos efeitos se materializam em torno do desempenho dos alunos, abaixo das métricas projetadas pelas avaliações institucionais.

O funcionamento da discursividade do fracasso apaga os processos que historicamente significam a escolarização no Brasil, marcada por divisões, exclusões e contradições instauradas na colonização e atualizadas ao longo do tempo, gravitando em torno

de um encontro entre línguas de oralidade com línguas de escrita, no Brasil do século XVI, encontro entre memórias do dizer e posições de sujeitos distintas e contraditórias, em espaço e tempo determinados, em que se construíram formas de existência histórica para os indivíduos atuarem em práticas específicas em um tipo de sociedade: a colonizada. (SILVA, 2006, p. 134).

De acordo com Sarian (2012, p. 22), “em nossa formação social, o sujeito é sempre já lá circunscrito no domínio da escolarização”, seja “pela falta ou pela presença da escolaridade, pela adequação ou inadequação aos padrões escolares”. (PFEIFFER, 2000, p. 22).

Essa divisão fundante entre os sujeitos projetada pela escolarização em nossa sociedade capitalista estabelece, dentre outros sentidos, *quem* pode aprender e *o quê* deve ser aprendido (SARIAN, 2012) e continua a produzir seus efeitos na escola da contemporaneidade, através de instrumentos por meio dos quais o estado brasileiro objetiva *medir* a aprendizagem dos alunos. Como efeito desse processo, produz-se uma separação entre os *bons alunos* e os *maus alunos*, os *alunos de sucesso* e os *alunos de fracasso*. (BAQUERO, 2001). De acordo com Silva (2007, p. 158), “há, sempre, o pressuposto do ‘despreparado’ para deixar de lado as contradições econômico-sociais que produziram esses referentes, deixando de lado as relações entre poder e saber que se estabelecem nas instituições disciplinares como a escola”.

Como parte desse processo que silencia sentidos e atribui direitos e deveres ao sujeito na posição de professor em nossa formação social, é imputada ao professor de língua portuguesa a responsabilidade de *resolver o problema* da leitura e da escrita de seus alunos, efeito de

uma concepção individualista do sujeito que compreende o professor como aquele que tudo pode e deve fazer para que o seu trabalho traga os resultados esperados por essa sociedade que apaga os sentidos do político, segregando, normatizando e estabilizando os sujeitos da escolarização. (SARIAN, 2011, p. 89).

A evidência desses sentidos, centrados em resultados que apagam os processos de sua constituição, à moda de um *ça circule*⁵ (PÊCHEUX, 1981), no qual não se perguntam pelos sentidos de leitura e escrita em funcionamento nas políticas de ensino de língua portuguesa na escola, tampouco *a quê* e *a quem* interessam os

⁵ “Isso circula”. (PÊCHEUX, 2016, p. 28).

resultados dessas avaliações, põe-nos a refletir sobre as compreensões de Santos e Sarian (2018, p. 344) a respeito da relação *ensino e avaliação* praticados na Educação Básica. Perguntamos, com as autoras, “sobre os sentidos de ensino de língua em funcionamento nessas avaliações, de modo a problematizá-las, na relação com as propostas de ensino praticadas nas escolas”, como forma de “relativizar esses ‘diagnósticos’, historicizar as dificuldades, pensar essas questões não só a curto prazo”. (ORLANDI, 2012a, p. 39). Uma forma, de acordo com a autora, de “recusar esse pedagogismo de que padece a tematização da leitura” (Ibidem, p. 39) e, acrescentamos, a escrita, na escola.

A partir dessas compreensões, passamos a reconhecer a importância de considerar a exterioridade constitutiva de todo dizer, os movimentos da sociedade em que professores e alunos se inserem e da qual fazem parte, bem como a refletir sobre de que maneira poderíamos pôr em movimento, em nossa sala de aula, uma tomada de posição materialista. Em outras palavras, nos perguntávamos como um trabalho, ancorado na perspectiva discursiva, poderia promover uma desestabilização nos processos assimétricos e desiguais que instituem o processo de legitimação do dizer na escola e em nossa sociedade e, desse modo, nos distanciarmos de uma prática autoritária de ensino.

Para darmos consequência a sentidos de leitura, escrita e autoria distintos daqueles que circulam com dominância na escola, continuamos a lançar nossos gestos interpretativos ao que funciona como evidente nesse espaço institucional. Ancoramos-nos, assim, em Orlandi para poder ressignificar, pela Análise de Discurso, os sentidos de texto, leitura e escrita a ser instaurado em nossa sala de aula. Para a autora (2012a, p. 39), “ler [...] é sobretudo a condição de base do trabalho intelectual”, ou seja, a leitura é um aspecto fundamental para a constituição de um trabalho que imprima o efeito-autor na sala de aula, quando se considera, nesse trabalho, o sujeito e as condições de produção que o determinam:

Os textos mudam de sentido com as *condições de produção*, a leitura pensada em relação à literalidade, a uma possível transparência da linguagem, é uma ilusão: a leitura é uma prática que pressupõe a história e o trabalho de memória do sujeito. (HASHIGUTI, 2009, p. 28, grifo do autor).

Orlandi (2012b) nos convida a significar o texto para além de suas margens, o que movimenta a noção de leitura que se pratica na escola, de modo a se romper com o efeito ideológico que estabiliza a produção unívoca do sentido, uma vez que

as palavras não significam em si. Elas significam porque têm textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa. E sua disposição em texto faz parte dessa sua realidade. É assim que na compreensão do que é texto podemos entender a relação com a exterioridade (o interdiscurso), a relação com os sentidos. O texto é um objeto linguístico-histórico. (ORLANDI, 2012b, p. 86).

A autora propõe a compreensão do texto “como unidade de sentido em relação à situação discursiva” (ORLANDI, 2012b, p. 73), decorrente da noção de discurso como “efeito de sentidos entre locutores” (Ibidem, p. 64), na qual se considera a relação entre os sujeitos em determinadas condições de produção, o que nos demandou refletir sobre esses

efeitos que resultam da relação de sujeitos simbólicos que participam do discurso, dentro de circunstâncias dadas. Os efeitos se dão porque são sujeitos dentro de certas circunstâncias e afetados pelas suas memórias discursivas. (ORLANDI, 2015a, p. 17).

Tomamos essas compreensões como possibilidade de se mexer com as concepções de linguagem em que nos inscrevemos ao longo dos mais de 20 anos de trabalho docente, como efeito do atravessamento de discursividades em circulação nas políticas públicas de ensino de língua, materializadas no livro didático, sobretudo, na concepção pragmática de língua enquanto instrumento de comunicação, sedimentada no esquema elementar de comunicação de Jakobson. (ORLANDI, 2015a).

A noção de discurso configura um gesto de leitura que provoca um deslocamento nas maneiras convencionais de se ler, pois “desestabiliza sentidos já dados, daí o efeito de inconsistência de todo e qualquer texto, que se caracteriza como uma heterogeneidade provisoriamente estruturada”. (CAZARIN, 2006, p. 302). Essa compreensão de texto e leitura também incide no sentido de produção escrita discursivamente projetado, no qual “a textualidade é feita de gestos” (ORLANDI, 2012b, p. 64) correspondentes a pontos de subjetivação, o que nos fez

compreender que os gestos de interpretação produzidos em uma leitura também são constitutivos do processo de textualização escrita: “a leitura é a aferição de uma textualidade no meio de outras possíveis”. (Ibidem, p. 65). Dito de outro modo, “a escrita [...] é o meio de se ter acesso à leitura do aluno”. (ORLANDI, 2008, p. 91). Nesse movimento de constituição da autoria, sujeitos e sentidos constituem-se concomitantemente, à medida que o texto se configura, em determinadas condições de produção. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2015).

A Análise de Discurso também nos permitiu compreender os processos históricos que instituem a sobreposição do verbal ao não-verbal na história da sociedade ocidental, sobretudo, na produção de objetos e instrumentos de conhecimento materializados em instrumentos linguísticos. (AUROUX, 2009).

De acordo com Orlandi (1995, p. 43-44),

a produção científica desses instrumentos contribui para que circule socialmente a imagem do verbal como onipresente já que esses instrumentos dão ao falante uma representação inequívoca de sua língua, sustentando-se assim na certeza, na estabilidade, e no efeito de evidência do funcionamento da linguagem verbal.

Nesse processo, as materialidades verbais, que têm trabalhado a serviço da contenção da polissemia, é um *ingrediente* que comparece com regularidade na escola e aponta para a necessidade de indagarmos sobre o que é (im)posto a ler e a escrever, isto é, que arquivos de leitura se têm dado a ler aos sujeitos do processo de escolarização?

Desse modo, para se promover uma movimentação nesses sentidos historicamente estabilizados para a leitura e a escrita na escola, consideramos necessário expor nossos alunos à produção de gestos de leitura e escrita a partir de textualidades compostas por diferentes materialidades significantes, imbricadas materialmente em sua contradição constitutiva. (LAGAZZI, 2017).

De acordo com Orlandi,

Não há um sistema de signos só, mas muitos. Porque há muitos modos de significar e a matéria significante tem plasticidade, é plural. Como os sentidos não são indiferentes à matéria significante, a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita etc. A matéria significante

– e/ou a sua percepção – afeta o gesto de interpretação, dá uma forma a ele. (ORLANDI, 1996, p. 12).

Como forma de desestabilizar a sobredeterminação do não verbal pelo verbal na relação com o digital em nossa prática, foi primordial compreender que

As diferentes linguagens com suas diferentes materialidades, e, entre elas, com decisiva importância, a digital, têm seus distintos modos de significar que, ao mesmo tempo, desafiam o homem, mas são também uma abertura para o (e do) simbólico. Lugar de invenção, de diferença, de exercício da habilidade. A linguagem digital, ou o discurso eletrônico, como prefiro chamar, re-organiza a vida intelectual, re-distribui os lugares de interpretação, desloca o funcionamento da autoria e a própria concepção de texto. Mas não nos enganemos. É ainda uma tecnologia da escrita. (ORLANDI, 2009, p. 63).

Encontramos, assim, na compreensão do funcionamento da ordem do digital, a entrada para trabalhar, em nossa sala de aula, a forma material do eletrônico, como uma possibilidade de se materializar as consequências de uma tomada de posição materialista, às quais daremos visibilidade no item a seguir⁶.

A constituição da leitura e da escrita em materialidades discursivas digitais: o trabalho do arquivo em sala de aula

Compreendemos o digital, na perspectiva discursiva, como *porta de passagem* para a participação dos sujeitos nos processos da vida contemporânea:

O digital se materializa na sociedade, discursivamente, como uma das peças importantes do modo de organização da vida em seu conjunto, na formação social capitalista, e do modo de individuação do sujeito pela conectividade como ‘autenticadora’ da entrada desse sujeito no mundo ‘civilizado’ ou como aquela que o identifica em sua posição sujeito na sociedade. (DIAS, 2015, p. 1).

Com o advento do universo digital, de acordo com Dias (2004, p.

⁶ Cabe-nos ressaltar que nos propusemos a desenvolver um trabalho dessa natureza em condições de produção bastante específicas, nas quais a chegada da internet na escola se deu em vias não institucionais no ano de 2017. Para desenvolvermos o projeto, foram necessárias a instauração e a manutenção de recursos próprios para assegurarmos as condições de acesso, condições que atualizam uma memória da divisão social do trabalho da leitura na relação com a tecnologia.

17), “o paradigma informático tem ocupado um lugar central nos mais diversos estudos que vêm se desenvolvendo em todas as áreas do conhecimento”.

Em tempos de web 4.0, de mídias plurais, de redes sociais distintas, somos provocadas a compreender as mudanças em curso nas formas de ler e escrever atravessadas pelo digital, bem como nas (re)configurações contínuas de materialidades discursivas, a fim de se criar outras condições de leitura e escrita na sala de aula, a partir da discursividade do eletrônico. É preciso destacar que apesar de o digital ser um dos pilares da sociedade contemporânea, sendo tomada por uma profusão de novas discursividades, notadamente as do eletrônico, não significa que tais discursividades têm entrada significativa e legítima na escola⁷.

Nesse sentido, acreditamos na produtividade de se desestabilizar, por meio do trabalho com o digital, o funcionamento da ideologia capitalista que recai sobre as tecnologias digitais em nossa sociedade, em seu aspecto tecnicista e instrumental, o que ressoa em práticas e políticas que significam o digital no espaço formal da escolarização:

O que se vê, comumente, é um discurso de adequação do ensino a sua própria falta na história, diante das condições de produção do digital. Essas condições de produção colocam questões ao ensino ao produzir efeitos de sentidos sobre o modo como a instituição organiza as relações de poder na forma da verticalização das posições professor-aluno. (DIAS, 2014, p. 1).

Deslocamo-nos, dessa forma, dos sentidos de digital estabilizados na discursividade institucional como instrumento destituído de história e nos aproximamos de uma compreensão de digital enquanto uma tecnologia de linguagem historicamente constituída, “uma tecnologia da escrita que implica mudanças sociais e políticas”. (DIAS, 2014, p. 3).

Nessa direção, tomamos o digital, em suas mais diferentes formas de composição material, como possibilidade de se colocar em jogo, em nossa sala de aula, sentidos e posições de sujeito historicamente

⁷ O desejo de superar os desafios (im)postos pelas nossas condições de trabalho nos fez criar as condições para emergir em nossa prática os deslocamentos necessários para o trabalho com a leitura na relação com o digital em nossa sala de aula, como lugar do possível, da constituição da autoria para sujeitos alunos e professores.

estabilizados na/pela escola, pois, nessa tensão entre a escola e o digital e entre as posições professor e aluno, entre o mesmo e o diferente, a linguagem joga com o equívoco. (ORLANDI, 2015b).

Intentávamos, por esse movimento, desestabilizar tanto a significação de leitura como parafrástica-estabilizadora, quanto a de tecnologia digital como objeto de aprendizagem-repositório, sobretudo, para se romper com as injunções institucionais em funcionamento em direções distintas que incidem em práticas de interdição ao digital que ressoa em nossa escola:

O espaço formal de ensino ainda procura ‘barrar’ os sentidos da mobilidade constitutiva da sociedade digital, ao impedir o uso de dispositivos móveis, como o celular, por exemplo, mas, sobretudo, ao organizar os conteúdos em repositório de objetos digitais de aprendizagem, acreditando, com isso, controlar o sentido do ensino-aprendizagem. (DIAS, 2014, p. 12).

Nessa perspectiva, fomos colocadas ante a demanda de refletir sobre como produzir práticas outras de leitura, mobilizando as materialidades discursivas digitais na escola, sem nos deixar afetar pelas injunções institucionais. Refletir sobre essas interdições toca na questão “do método, no sentido do como trabalhar com/na materialidade digital, e não no sentido do ‘receituário’ que indicaria ‘o quê’ é adequado ou relevante como material a ser trabalhado pelo professor e aluno na prática educacional”. (DIAS, 2014, p. 11).

Como uma maneira de criar condições para se irromper os gestos de autoria dos sujeitos da escolarização, a partir dos efeitos do digital que constitui o sujeito contemporâneo, mobilizamos o processo de constituição, formulação e circulação (ORLANDI, 2012b) de memes.

Nessa direção, tomamos como central em nosso trabalho os eixos da produção de sentidos da materialidade digital gravitando em torno das noções de constituição e leitura do arquivo.

Encontramos, num trabalho alicerçado na constituição de um arquivo de leitura, distinto daquele apresentado pelo livro didático, uma entrada que nos permitiu estabelecer uma relação outra com os arquivos de leitura em circulação na escola, fazendo aparecer o equívoco “como possibilidade de ruptura com as práticas didáticas estabilizadas: a existência de ‘uma boa resposta’ correspondente a um gabarito idealizado e unívoco reproduzido pelo professor e pelo livro didático”. (DE CONTI et al., 2014, p. 63).

Com o entendimento de que “a conectividade é um elemento do laço social contemporâneo e dos processos de identificação dos sujeitos” (DIAS, 2014, p. 12), buscávamos, na constituição de um arquivo digital, nos distanciar do sentido de arquivo como “acúmulo de textos à disposição” (PÊCHEUX, 1981, p. 17, apud DIAS, 2015, p. 978) e nos aproximar do sentido de uma “exploração arquivística complexa que mergulha o sujeito na materialidade dos textos” (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 1994, p. 182), na qual “é preciso um real trabalho de leitura de arquivo, ou seja, é preciso compreender a relação língua e discursividade”. (DIAS, 2015, p. 980). Ainda de acordo com a autora, “não se trata do arquivo como absoluto de materiais. Falamos, sim, da materialidade do arquivo” (Ibidem, p. 973), isto é, “aquilo que faz com que ele signifique de um modo e não de outro, que faz com que ao se deparar com ele, o sujeito o recorte de maneira x e não y. Um mesmo arquivo nunca é o mesmo, por causa da sua materialidade”. (Ibidem, p. 973).

Nesse processo de constituição de arquivos digitais, nos guiamos também pelas considerações da Prof.^a Dr.^a Cristiane Dias⁸, que, nos sugeriu que explorássemos, no decorrer da intervenção, a noção de dispositivo de arquivo, que, no processo de leitura, se refere àquilo que o sujeito escolhe para ler, um aspecto importante para o trabalho com o digital. A fim de não se produzir o efeito de um leitor pouco crítico, a autora nos orienta a “não tomar como uma evidência do arquivo o resultado da busca, porque ela não é mais do que dados em relação numa memória metálica”. (DIAS, 2014, p. 10).

Num ambiente significado pelos sentidos da *agoridade* e da viralização, no qual a relação dos sujeitos com os sentidos parece tornar-se cada vez mais transparente, Dias também salienta que

é preciso atentar, ainda, para o fato de que na discursividade da rede, nesse modo particular de circulação dos discursos, de ler o arquivo, a textualização dos discursos é determinada pelo processo de produção dos sentidos desse espaço digital. Sendo assim, é preciso construir dispositivos de arquivo específicos atentando para as condições de produção e a partir desse dispositivo reunir um conjunto de materiais que possam produzir sentido para o aluno e para o professor, no que diz respeito às relações sociais. (DIAS, 2014, p. 11).

⁸ Cristiane Pereira Dias (UNICAMP) foi avaliadora externa do trabalho no exame de qualificação e na defesa.

Essas noções produziram seus efeitos na forma como conduzimos nosso trabalho, nos permitindo, no processo de intervenção, não realizarmos o gesto autoritário de levar “um banco de memes”, baixados ou identificados previamente por nós, para apresentar aos alunos e chamá-lo de arquivo de leitura. Criamos as condições, não sem resistência, efeito do DP, para se fazer o *movimento de convidar* os alunos a realizarem um *mergulho* no processo de constituição do arquivo, de forma a pôr em consideração a sua dispersão e não subestimar “o fato da língua” (PÊCHEUX, 2010, p. 66) na leitura do arquivo. (DIAS, 2014).

Objetivando dar consequência a todas essas proposições, ao constituirmos um arquivo de leitura de *memes*, instauramos uma maneira produtiva de criar pontos de escuta e de dar voz aos alunos, de desenvolver atividades sustentadas em uma teoria que os desafiava a ensaiar seus gestos de leitura e provocar o efeito-leitor, que “se dá no reconhecimento – identificação do sujeito, gesto de interpretação – de uma leitura no meio de outras” (ORLANDI, 2012b, p. 70). Buscávamos produzir a função-autor, no sentido de nossos alunos estarem autorizados e legitimados a dizer (PFEIFFER, 1995), na instituição-escola e fora dela, tomando uma posição na relação com a linguagem, frente ao contexto histórico-social. (ORLANDI, 2012a).

Constituição, formulação e circulação de memes: uma imbricada relação material a reclamar outros sentidos

A escolha do *meme* como forma material do processo de leitura e escrita de nosso trabalho se deve ao sentido que lhe atribuímos por seu modo de circulação e pela força do digital na constituição dos sujeitos e dos sentidos na contemporaneidade, conforme aponta Dias (2014, p. 12): “o sujeito-professor encontra sujeitos-alunos cada vez mais identificados em seus processos de subjetivação aos sentidos da mobilidade, que se define, na sociedade digital, pela conectividade”.

As diferentes materialidades significantes imbricadas na composição desta forma material abrem possibilidades para o trabalho com outros objetos simbólicos, permitindo ao aluno a compreensão de que a constituição dos sentidos se dá na articulação com outras formas de linguagem.

Nesse sentido, a noção de consistência significativa (ORLANDI, 1995) nos demandou compreender que há sentidos que reclamam

outras linguagens. Ainda segundo Orlandi (1995), há sentidos que só significam, consistentemente, por meio de uma matéria significante própria, específica.

Desse modo, com vistas a investir numa proposta ancorada no funcionamento do *meme* enquanto “forma material do discurso digital” (DIAS, 2019, p. 60), partimos da concepção de Carrozza e Santos (2012, p. 98), para os quais

memes são enunciados que podem ter diferentes materialidades e que circulam repetidamente e principalmente na internet em diferentes contextos. Podem ser imagens, bordões, paródias (em áudio ou vídeo), formulações icônicas e outras formas que possibilitem sua reduplicação.

Um refrão de música, uma *hashtag*, um *gif*, uma formulação verbal, visual, sonora, uma declaração, uma fala qualquer filmada no ambiente mais inusitado, entre outros enunciados, que, ao se tornarem públicos - sobretudo, graças a sua circulação nos dispositivos da internet - se repete, viraliza, vão ganhando sentidos outros, a partir das posições que o sujeito-leitor ocupa e dos modos que o *meme* circula: “uma vez em circulação, o *meme* passa reclamar uma memória ao mesmo tempo em que produz outra, dentro dos desdobramentos que aí se estabelecem”. (CARROZZA; SANTOS, 2014, p. 106, grifo do autor).

Destacamos também outro funcionamento que está na base da regularidade da forma material de que tratamos, “o efeito de série”. (DIAS, 2019, p. 63).

Aquilo que garante a textualidade dos memes é o jogo entre a repetição (por compartilhamento, curtidas etc.) e a variedade do sentido dos elementos repetíveis, ou seja, o mesmo elemento vai produzir sentidos diferentes na relação com distintas formulações, o que permite a regularização do dizer no interior de uma variação regulada, até a saturação. (DIAS, 2019, p. 65).

O efeito de série (re)configura as chamadas textualidades seriadas, produzidas pelo efeito de serialização, no qual se atualiza o sentido das séries de TV, em um processo de deslizamento para o digital. (DIAS, 2019). Nesse processo de replicação, no batimento entre o *mesmo* e o *diferente*, há, no *meme*, “em cada uma de [suas] séries de exemplos notáveis [...] um elemento que se repete formando série. Mas há os que variam” (DIAS, 2019, p. 63), produzindo furos na memória metálica, “a da informatização, a

digital, a da informação de massa: a que serializa, repete na horizontalidade, sem se historicizar. Memória descartável”. (ORLANDI, 2014, p. 3). Nesse movimento engendrado pela paráfrase e pela polissemia (ORLANDI, 1998), outros efeitos de sentidos, decorrentes desse jogo discursivo e da inscrição histórica dos sujeitos, podem ser produzidos.

De acordo com Coelho (2014, p. 19), “a criação de um meme é um gesto de interpretação frente à memória metálica, filiado à memória discursiva da chamada cultura dos memes”. Para Carrozza e Santos (2014), a repetição pode ser significada como possibilidade de deslocamento, efeito do funcionamento da ironia, elemento importante da equivocidade. Segundo Zoppi-Fontana (2016), o meme é uma forma de argumentação específica que produz o efeito de resistência, por meio da ironia.

Por sua capacidade de “repetição-regularização-deslocamento” (DIAS, 2019, p. 60), os memes instauram outros sentidos para o tempo, porque “o tempo do digital é o do acesso e da circulação” (DIAS, 2015, p. 975), de modo que “um arquivo digital é sempre atual ou, melhor dizendo, passível de atualização pelo acesso” (Ibidem, p. 975), ou seja, pela circulação.

O arquivo digital requer um movimento do sujeito para que os sentidos possam se atualizar, pois “uma postagem tem que circular. A circulação é parte da constituição do sentido do postar. É pela circulação que se dá sua eficácia tecnológica, sendo a viralização o grau máximo dessa eficácia”. (DIAS, 2019, p. 64).

O viral é a atestação da circulação, mas não é garantia de historicização do sentido, não é garantia da verticalização da memória. Pela característica do viral que é a replicação, o excesso do dito, é justamente esse retorno do mesmo que o impede de significar na história, fazendo-o expandir-se horizontalmente. (DIAS, 2019, p. 64).

Em se tratando dos efeitos da circulação desses arquivos nas redes sociais, “o postar tornou-se parte da escritura cotidiana, na condição de produção das redes sociais” (Ibidem, p. 64). Por meio de gestos que materializam uma injunção à interpretação, tuítear, postar-repostar, curtir, comentar, compartilhar, seguir em suas diferentes formas de textualização, nas quais o verbal pode se imbricar ao não-verbal, são “elementos interessantes para pensarmos a ressignificação da escrita enquanto gesto, a de texto enquanto unidade em que

se estrutura o gesto em sua materialidade e a de informação como efeito de uma tecnologia de linguagem”. (Ibidem, p. 64). Um funcionamento que permite construir, na relação com o algoritmo, condições para que uma “pluralidade dos gestos de leitura [...] possam ser marcados e reconhecidos no espaço polêmico das leituras de arquivo” (PÊCHEUX, 2015, p. 67), o qual estendemos para o arquivo do/no digital.

Os processos de significação que incidem sobre os *memes*⁹ instauram, portanto, outros sentidos para a leitura e a escrita.

Os memes são um objeto de análise promissor para a compreensão dessa outra forma de leitura, que é a leitura em série, que se naturaliza no nosso cotidiano pelas tecnologias digitais, leitura em smartphones por meio de aplicativos (Whatsapp, Facebook, Instagram Twitter), e que está ligada à ‘cultura das séries’. (DIAS, 2019, p. 64, grifo do autor).

Ao compreendermos essas particularidades, vislumbramos suas possibilidades para o nosso trabalho em sala de aula, na medida em que a circulação dessa forma material poderia ser um *convite* ao dizer, à entrada do sujeito-leitor no processo de produção de outros sentidos de leitura e escrita.

Pudemos, assim, alicerçadas nas discursividades da leitura e escrita *de e sobre os memes*, criar as condições para se dar visibilidade aos gestos de interpretação de nossos alunos a respeito de questões da contemporaneidade, as quais dão a ver o funcionamento da nossa sociedade, como também compreender as filiações de sentidos de seus dizeres, no processo de constituição de uma sua autoria. Uma nossa forma de se colocar em evidência “que tanto quanto para a autoria há versões de leitura possíveis” (ORLANDI, 2012b, p. 65), na heterogeneidade constitutiva de nossa sala de aula.

Considerações finais

Ao considerarmos que a ideologia não pode ser ensinada, nem aprendida (ORLANDI, 2012b), nos vimos na esteira da provocação de Orlandi: como então, “ensinar leitura?”. (Ibidem, p. 59). Como efeito, nos lançamos ao desafio de se trabalhar a leitura e a escrita em nosso

⁹ Das muitas questões e inquietações que nos tomavam, interessava-nos também analisar em que medida essa repetição poderia se constituir em uma abertura para a polissemia.

projeto de intervenção, de modo a “atuar no que define a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor”. (ORLANDI, 2012a, p. 106).

Buscando colocar o político e o simbólico em cena em nossa sala de aula, pudemos, por essa tomada de posição, nos mover pelo “desafio e a ousadia de praticar a autoria no cotidiano das linguagens”. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2015, p. 110). Nos momentos que parecíamos sem saída, ante as injunções institucionais que atravessaram a realização deste trabalho, não nos esquecíamos de que “não há ritual sem falhas”. (PÊCHEUX, 2009, p. 277).

Dessa maneira, nos autorizando a produzir nossos gestos de interpretação na proposição de uma prática de ensino de leitura e escrita sustentada nas materialidades do digital, construímos as condições para instaurar uma prática política em que nos expusemos ao equívoco, à incompletude e à opacidade da língua.

Pudemos experimentar, por meio do trabalho com o *meme*, na imbricada relação entre a formulação, a constituição e a circulação de sentidos na materialidade do digital, a escuta de sentidos apagados, silenciados em sala de aula, e compreender, com nossos alunos, os efeitos produzidos pela hegemonia da conectividade no espaço urbano e sua restrita presença no espaço rural, pois “embora se diga que a internet elimina as fronteiras, o fato é que as fronteiras apenas são outras, mas continuam dividindo os sujeitos em espaços politicamente significados”. (DIAS, 2016, p. 265).

Com esse trabalho, foi possível reconhecer, de forma inequívoca, a *força* e a *potência* de uma teoria - a *Análise de Discurso* - no processo de resignificação de uma prática de ensino de língua portuguesa consequente na Educação Básica.

Referências

- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.
- BAQUERO, F. G. **O fracasso escolar de jovens e adultos e o imaginário social**. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica de Brasília, 2001. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1898>. Acesso em: 28 jul. 2020.

CARROZZA, G.; SANTOS, M. Da repetição ao deslocamento: uma análise do funcionamento dos memes. In: FERREIRA, A. C. F.; MARTINS, R. T. (org.). **Linguagem e tecnologia**. Campinas: RG, 2012. p. 95-108.

CAZARIN, E. A. A leitura: uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis)curso**: Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 299-313, mai./ago., 2006. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/336/358. Acesso em: 30 mar. 2020.

COELHO, A. L. P. F. **Braceyourself, memes are coming formação e divulgação de uma cultura de resistência através de imagens da internet**. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) – Programa de Pós-Graduação Divulgação Científica e Cultural, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270487>. Acesso em: 28 jul. 2020.

DE CONTI, D. F. de; MEGID, C. M.; FURLAN, C. C.; MENSATO, J. O digital na escola: objeto, instrumento e tecnologia. In: BOLOGNINI, C. Z. (org.). **A língua portuguesa: novas tecnologias em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 53-64.

DIAS, C. P. Textualidades seriadas: entre a repetição, a regularização e o deslocamento, o caso dos memes. **Rasal** - Revista de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos, v. 2, p. 55-74, 2019. Disponível em: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/rasal/article/view/14765/45454575769487>. Acesso em: 28 jul. 2020.

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

DIAS, C. P. Linhas, redes e filamentos: no fio do discurso da cidade. **Rua [on-line]**. Especial: Cidade Conectada, Campinas, v. 22, p. 260-278, nov. 2016. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

DIAS, C. P. Análise do discurso digital: sobre o arquivo e a constituição do corpus. **Revista Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 972-980, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1030>. Acesso em: 21 mar. 2020.

DIAS, C. P. O ensino, a leitura e a escrita: sobre conectividade e mobilidade. **Entremeios**: Revista de estudos do discurso, Pouso Alegre, v. 9, p. 1-13, jul., 2014. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/198.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

FURLAN, C. C.; MEGID, C. M. Língua e linguagem em movimento na sala de aula. In: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C. R. C.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. M. (org.). **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 9-18.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIDER, D. Efeitos do arquivo: análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 161-183.

HASHIGUTI, S. T. Nas teias da leitura. *In*: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C. R. C.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. M. (org.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 10-30.

LAGAZZI, S. M. Trajetos do sujeito na composição fílmica. *In*: FLORES, G. G. B.; NECKEL, N. R. M.; GALLO, S. M. L. (orgs.). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. Campinas: Pontes, 2017. p. 23-39. v. 3.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. M. Texto e autoria. *In*: LAGAZZI-RODRIGUES, S. M.; ORLANDI, E. P. (org.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas Pontes, 2015. p. 89-113.

ORLANDI, E. de L. P. Análise de discurso. *In*: LAGAZZI-RODRIGUES, S. M. **Discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2015a. p. 13-35.

ORLANDI, E. de L. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas Pontes, 2015b.

ORLANDI, E. de L. P. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **Rua** [on-line], Campinas, v. 2, n. 21, p. 187-198, nov., 2015c. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/rua/web/index.php?r=artigo/verpdf&publicacao_id=59 Acesso em: 03 jul. 2020.

ORLANDI, E. de L. P. Discursos e museus: da memória e do esquecimento. **Entremeios: Revista de estudos do discurso**, Pouso Alegre, v. 9, p. 8-15, jul. 2014. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br>. Acesso em: 05 jul. 2020.

ORLANDI, E. de L. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

ORLANDI, E. de L. P. **Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos**. 4. ed. Campinas Pontes, 2012b.

ORLANDI, E. de L. P. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **Rua** [on-line], Campinas, v. 4, n. 1, p. 9-20, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626>. Acesso em: 05 abr. 2020.

ORLANDI, E. de L. P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 35-47, mar. 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914/6517>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PÊCHEUX, M. Abertura do colóquio. *In*: CONEIN, B.; COURTINE, J. J.; GADET, F.; MARANDIN, J. M.; PÊCHEUX, M. **Materialidades discursivas**. Campinas: Editora da Unicamp, 2016. p. 23-29. (Coleção A espessura da linguagem).

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni de L. P. Orlandi. 7. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 49-59.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, M. Ouverture du colloque. *In*: CONEIN, B.; COURTINE, J. J.; GADET, F.; MARANDIN, J. M.; PÊCHEUX, M. **Matérialités discursives**. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981. p. 15-18.

PFEIFFER, C. R. C. **Bem dizer e retórica**: um lugar para o sujeito. 2000. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270699>. Acesso em: 10 abr.2020

PFEIFFER, C. R. C. **Que autor é este?** 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/6030>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SANTANA, F. F. **Jogos parafrásticos e polissêmicos em funcionamento nos processos constitutivos de memes**: uma abordagem discursiva na sala de aula. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=profletras-caceres&m=dissertacoes-defendidas&c=dissertacoes-defendidas-em-2019>
Acesso em: 28 jul. 2020.

SANTOS, M. J. dos. **Gestos de interpretação e constituição da autoria**: uma proposta de trabalho com o discurso sobre drogas “lícitas e ilícitas” no Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=profletras-caceres&m=dissertacoes-defendidas&c=dissertacoes-defendidas-em-2018>.
Acesso em: 21 jul. 2020.

SANTOS, M. J. dos; SARIAN, M. C. Das injunções institucionais à constituição da autoria: uma via para o trabalho com a leitura e a escrita na escola. **Investigações** [on-line], v. 31, n. 2, p. 339-367, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/237522> Acesso em: 20 maio 2020.

SARIAN, M. C. **A injunção ao novo e a repetição do velho**: um olhar discursivo ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270532>
Acesso em: 20 jul. 2020.

SARIAN, M. C. “O desafio está nas mãos do professor”: um gesto de análise no discurso sobre a inclusão digital. In: DIAS, C. **E-urbano**: sentidos do espaço urbano/digital. Campinas, 2011. p. 79-91. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/>. Acesso em: 20 maio 2020.

SILVA, M. V. da. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 141-161.

SILVA, M. V. da. Sujeito, escrita e história: a letra e as letras. In: MARIANI, B. (org.). **A escrita e os escritos**: reflexões em análise do discurso e psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 133-140.

ZOPPI-FONTANA, M. G. **Argu(meme)ntando**: argumentação, discurso digital e modos de dizer. [Apresentação em Power point]. *In*: III Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação (III SEDiAr). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2016. Disponível em: <http://octeventos.com/sediar/programacaominicursos.php>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PRÉ-CONSTRUÍDOS NO DISCURSO PEDAGÓGICO: MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PROCESSOS INCLUSIVOS

Hildete Pereira dos Anjos¹

Introdução

As políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, vigentes no Brasil no período entre 2008 e 2016, são o cenário geral deste trabalho, do qual destacamos como objeto o discurso pedagógico que atravessa falas de equipes de atendimento educacional especializado (AEE). Tal discurso é analisado tendo como referência a elaboração teórica de Orlandi (2003; 2007), a qual, com base na visão pecheutiana, considera possível categorizar o discurso pedagógico com base em suas condições de produção.

Por educação inclusiva entendemos, com Santos e Baptista (2014), tanto uma diretriz como um processo. Diretriz, no sentido de que os alunos com deficiência passam a ter o seu direito a participar da educação pública comum, direito garantido pelos dispositivos legais e normativos, podendo se matricular nas escolas e envolver-se em suas atividades. Processo porque essa garantia não se efetiva pela simples disposição legal, sendo necessário o enfrentamento das condições precárias da escola pública, dos currículos baseados num ser humano idealizado, das incompreensões e preconceitos relativos à deficiência, da sobrevivência de processos segregativos mesmo no interior das tentativas de integrar e de incluir.

Em 2008, o Brasil adotou formalmente as diretrizes da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, cujo texto define como pessoas com deficiência “aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (BRASIL, 2009). Segundo Diniz,

¹ Docente do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade (linha Produção discursiva e dinâmicas socioterritoriais na Amazônia) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, com sede em Marabá, Pará, Brasil. E-mail: anjoshildete@unifesspa.edu.br.

Barbosa e Santos (2009, p. 66), “deficiência não é apenas o que o olhar médico descreve, mas principalmente a restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais”; assim a deficiência passa a ser compreendida como desvantagem social. Desde 2006, o Brasil já incorporava aos documentos educacionais a perspectiva da inclusão escolar como esforço de superação de tais desvantagens:

Sendo um documento orientador, sistematiza cronologicamente as produções de normativas anteriores, as quais têm validado a perspectiva inclusiva. Ou seja, embora o documento tenha sido publicado em 2008, esse texto é resultado da trajetória histórica, apresentada anteriormente no espaço das presentes reflexões (SANTOS e BAPTISTA, 2014, p.25).

Nas diretrizes do documento de 2008, o Atendimento Educacional Especializado se consolidou, no interior das escolas, no formato de salas de recursos, denominadas multifuncionais por concentrarem os recursos para uma variedade de especificidades:

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização (BRASIL, 2012).

De acordo com Mendes (2010), os recursos predominantes no período foram as salas de recursos em escolas públicas, concentrando-se nelas as atividades tanto de acompanhamento das crianças com deficiência quanto da formação de professores para a educação inclusiva. Garcia (2007, p.17) afirma que, “considerando a função de complementar e/ou suplementar a base curricular comum, o serviço especializado por excelência é a sala de recursos”. As equipes de atendimento especializado se compuseram, no interior da escola, por docentes com experiência em educação especial; nas secretarias de educação, para acompanhar as relações entre educação e deficiência em toda a rede, incorporaram também profissionais no campo da psicologia da educação, da informática educacional, da terapia ocupacional, entre outros. Ainda assim, tais equipes têm como foco o pedagógico: sua função seria garantir à criança com deficiência matriculada na escola pública a aprendizagem de conteúdos e técnicas esperada de toda e qualquer criança. É por

isso que nosso foco neste trabalho é o discurso pedagógico envolvido na formação da criança com deficiência dentro dos processos inclusivos. Tomamos como *corpus* as transcrições dos grupos focais de pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial que se realizaram no estado do Pará (municípios de Belém e Marabá). Participaram dos grupos focais docentes de salas de recursos, de salas comuns, técnicos e gestores de educação especial. Neste artigo, trabalhamos com vinte e quatro excertos, nos quais destacamos marcas de pré-construídos relacionados à memória da educação especial e das lutas por educação de modo geral, buscando na análise apresentar possíveis efeitos de sentido mobilizados pela presença dessas memórias no discurso pedagógico.

Produzindo um dispositivo teórico-analítico

Para lidar com o discurso pedagógico presente nas falas acerca das salas de recursos, adotamos a estrutura conceitual da Análise de Discurso de linha francesa, mais especificamente as noções de discurso autoritário e polêmico, apresentados por Orlandi (2003) com base na visão pecheutiana. Adotar tal ferramental teórico implica assumir que os indivíduos não dizem o que querem; estando inseridos na cultura e na história, dizem o que pode ser dito dentro dos enfrentamentos de classe. São “[...] interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1997, p. 161, grifo do autor).

Essas premissas teóricas levaram à elaboração do dispositivo analítico: as falas foram interpretadas como parte de um *discurso pedagógico*, discurso esse ancorado na história do fazer docente: as palavras e expressões utilizadas não são tidas como invenção do falante, e sim aquilo que Pêcheux chamou de pré-construídos, ou seja, evocações de uma memória discursiva que estabelece o que deve/pode falar um professor, uma professora cuja atuação se inscreve no campo discursivo denominado educação inclusiva.

Entendendo as falas docentes desse modo, cabe caracterizar, para a AD, o modo de funcionamento de um discurso pedagógico. A função social tradicional de transmissão do conhecimento faz enquadrar o discurso pedagógico num viés autoritário, considerando, com Orlandi,

que o professor é o principal agente do discurso e os sentidos se estabelecem a partir do mundo da ciência, possibilitando a limitação dos processos polissêmicos. Quebrar essa lógica autoritária se daria, segundo a autora, pela ampliação do jogo de efeitos de sentido para além daquilo que está dado: no caso em tela, tal ruptura implicaria na disputa dos sentidos do conceito de inclusão, forçando práticas discursivas em que a reversibilidade entre os interlocutores permitisse novas elaborações, criasse outras interpretações, estabelecesse relações para além das prescrições dos manuais.

Desse modo, na disputa da constituição de sentidos, o discurso se torna polêmico, ao evocar memórias contrastantes, desloca a autoridade dos agentes do discurso e redimensiona os sentidos do referente. Quando analisamos as falas das equipes de educação inclusiva acerca de seu fazer docente, colocamos em movimento e relação uma prática discursiva em torno das dinâmicas socioeducacionais presentes na produção de uma *educação especial*, de uma *sala de recursos*, de uma *escola inclusiva* (portanto, dos jogos de sentido presentes na produção de tais elaborações imaginárias). Buscamos, no modo de funcionamento dessa prática discursiva, marcas de suas condições de produção, evidências de uma memória da educação especial e da educação brasileira como um todo, das quais a interpretação e os esforços de incorporação das diretrizes político-educacionais do período se constituem em parte importante.

O discurso pedagógico como discurso autoritário

Escolhemos começar não pelos ditos, mas pelos silenciamentos que, na visão do Pêcheux da última fase, também participam do processo discursivo. A palavra usada não é *silêncio*, e sim *silenciamento*, já que se apresenta como um processo ativo em que *fazer calar* certos conteúdos faz parte da formatação da formação discursiva. Diz Orlandi (2007, p. 12):

[...] o estudo do silenciamento (que já não é silêncio mas "pôr em silêncio") nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do "implícito": Vale lembrar que a significação implícita, segundo O. Ducrot (1972), "aparece - e algumas vezes se dá - como sobreposta a uma outra significação". Essa distinção que fazemos entre implícito e silêncio estará dita de muitos modos neste nosso trabalho, já que, para nós, o sentido

do silêncio não é algo juntado, sobreposto pela intenção do locutor: há um sentido no silêncio. O silêncio foi relegado a uma posição secundária como excrescência, como o "resto" da linguagem. Nosso trabalho o erige em fator essencial como condição do significar, como veremos.

Um desses silenciamentos diz respeito à noção de segregação, condição histórica que permeia o debate acerca da deficiência. O silêncio discursivo a esse respeito é gritante: ressoa como um passado superado; porém, mais do que isso, essa ausência indica um passado tabu, um referente incômodo. A referência à institucionalização aparece no enunciado que cita as instituições especializadas (num passado remoto, indicado pela palavra *antigamente*) e reforça essa percepção:

[1] *Que **antigamente** a gente percebia que havia as APAES, Pestalozzi, os centros específicos e o AEE é uma parte de um centro dentro da escola na verdade, só é um professor especializado que está ali para dar o mesmo atendimento: pedagógico, terapêutico, psicológico. Tudo isso o professor de AEE faz. É até mesmo de assistente social às vezes. Então, essa função do AEE algumas pessoas ainda não entendem. E às vezes nem o professor que está lá ainda não entende o que é exatamente o AEE. (E41).*

Entre os ditos, chama a atenção o uso do verbo *ser* na definição de atendimento especializado (“o AEE é parte de um centro dentro da escola *na verdade*”). A expressão *na verdade* alerta para uma possível circulação de definições menos verdadeiras. A primeira parte do enunciado se apresenta como uma crítica: não foram superadas as instituições assistenciais, elas se deslocaram em formato menor (uma parte) para o interior da escola. Espera-se de um único profissional que incorpore, em sua atividade pedagógica, todos os profissionais que estariam atendendo em um centro de assistência (*só é um professor especializado que está ali para dar o mesmo atendimento: pedagógico, terapêutico, psicológico*). Ao final do enunciado, no entanto, essa crítica se transforma numa naturalização do modo como o atendimento especializado acabou se organizando, através dos efeitos criados pelo pronome *essa* (“Essa função do AEE as pessoas ainda não entendem”). Por modos de naturalização entendemos os efeitos de sentido que incorporam à natureza do referente (no caso, o AEE) certas características que poderiam ser descritas como acidentais, ou como herança da antiga educação especial e ser superada. O AEE é caracterizado como *parte de um*

centro (centro aí entendido como instituição de atendimento especializado) que, levada a funcionar dentro da escola, não se articula com outras partes (as quais nem se sabe quais nem onde estão). O Atendimento Educacional Especializado, aparentemente, não poderia ser outra coisa senão o substitutivo (parcial) das instituições. O silenciamento da herança assistencial e segregacionista da educação especial se junta à naturalização do modo de ser do AEE amparado em tal herança, para produzir efeitos de sentido relacionados a um suposto consenso acerca do funcionamento do AEE como uma microinstituição assistencial no interior da escola pública.

Ainda em E41 e na mesma frase, outro movimento de sentidos reforça essa expectativa de consenso acerca da função do AEE, deslocando o problema em seu funcionamento para os aspectos interpretativos (“ainda não entendem”): a questão é discursivizada como a incompreensão, por algumas pessoas (inclusive “o professor”) dessa função do AEE (de substitutivo reduzido das instituições assistenciais). Encontramos o discurso pedagógico em funcionamento. “Não se trata”, diz Orlandi, “da explicação dos fatos, mas de se determinar a perspectiva de onde *devem* ser vistos e ditos” (2003, p. 30; grifo da autora). Uma paráfrase pode evidenciar os sentidos postos em movimento: se o professor passar a entender o AEE como parte de um centro, e aceitar que deve exercer multifunções, então estaria solucionado o problema do atendimento especializado. Aquilo que consiste num pré-construído, oriundo da memória da educação especial, reaparece na inclusão como dado da realidade: *é assim que é*. A memória da concentração das pessoas com deficiência num único lugar (o centro), a concentração de todos os serviços referentes à deficiência remete à institucionalização (o lugar do deficiente no mundo é demarcado) e é mobilizada na produção de efeitos de sentido acerca dos problemas da sala de recursos. A temporalidade evocada pelo advérbio *ainda*, na frase, produz a ideia da expectativa de as pessoas, num futuro em que tais problemas sejam superados, cheguem a tal compreensão definidora do AEE.

Boa parte das críticas que a concepção inclusivista dedicou ao assistencialismo, base histórica da educação especial, se fundamentavam na segregação própria desse modelo, em que as pessoas com deficiência eram separadas das demais para que suas

especificidades fossem tratadas ou atendidas. Essa crítica ao isolamento é retomada no discurso pedagógico, mas agora é outra instância (a casa do aluno) que é responsabilizada. Vemos em E35, o destaque dado para a função socializadora da escolarização para os alunos com deficiência:

[2] *Tirar este aluno que estava isolado na casa dele, socializar e ele evolui muito. Mas é claro que os resultados são bem diferentes, mas vai depender da deficiência também. Mas a função da escola permanece a mesma (E35).*

A memória acerca da integração, fase considerada anterior ao processo inclusivo, aparece em um dos enunciados, associada à superação de um ensino que busque ajustar a pessoa com deficiência à escola. A relação com o referente *inclusão* se estabelece, como diz Orlandi, pela metalinguagem: “fixam-se as definições e excluem-se os fatos” (2003, p.30). Os fatos aparecem, no entanto, na retomada do referente pela negação: importante *não fazer* um atendimento especializado “com cara de reforço”, “enfadonho” [E47], porque essas seriam marcas da integração.

[3] *Então, a gente precisa... eu acho que essas coisas elas são importantes também dentro da sala de recursos, para gente não fazer um AEE com cara de reforço, não fazer aquele AEE enfadonho, porque na verdade tu vais querer ajustar, digamos assim, àquela pessoa à escola ao invés de fazer realmente a inclusão porque isso seria integração. A inclusão o que é que é? A escola adaptar-se ao modo de jeito de ser dessa pessoa (E47).*

A relação entre atendimento especializado e reforço encontra suas raízes também na história da educação: o reforço se destina aqueles alunos que não conseguem alcançar o domínio de conteúdos escolares no tempo “normal” e precisam dedicar mais tempo ao estudo de tais conteúdos. No dizer de Gomes et al (2010) “o reforço e o fracasso escolares coexistem como faces da mesma moeda: um sistema educacional excludente e de qualidade discutível”. Entende-se, por essa definição, a necessidade de separar AEE de reforço, já que a existência de atendimento especializado seria um indício de qualidade educacional. O reforço, por sua vez, indica o atraso de alunos que não seriam público alvo da educação especial/inclusiva, indicando-se nesse enunciado as fronteiras do território do atendimento especializado. A retomada, no enunciado, *daquilo que não deve ser* o AEE traz a caracterização “enfadonho”: o AEE não

pode ser entediante, sendo esse atributo, no interior do enunciado, apresentado como próprio de uma concepção integracionista. O movimento discursivo que procura separar a definição de inclusão daquela de integração, nesse deslocamento discursivo, incorpora elementos de outra oposição do campo pedagógico: educação ativa versus educação mecânica.

Muito da memória encontrada nos enunciados se expressa em pré-construídos relacionados com o viés médico-clínico que acompanha toda a história da educação especial. Encontramos no excerto E32, por exemplo, uma crítica aos diagnósticos precoces. No entanto, mesmo que o enunciado expresse uma descrença em tais diagnósticos, o referente é adjetivado e substantivado em “nossos autistas”. Os efeitos de sentido desse movimento se enfrentam com o impacto da negação, três vezes retomada no enunciado:

[4] *Os **nossos autistas** chegam numa idade mais ou menos de quatro ou cinco anos. Por aí. E essa **não** é a idade **pra fechar** um diagnóstico de autismo. Mesmo que eles estejam numa avaliação clínica esse diagnóstico **não** está fechado. Porque cinco anos **não dá para fechar diagnóstico** de autismo (E32).*

A expressão “fechar diagnóstico” (E32) também é carregada de sentidos. Diagnóstico sendo definido como a “determinação de uma doença a partir da descrição de seus sintomas e da realização de diversos exames” (DIAGNÓSTICO, 2020), em algum momento deverá ser “fechado”, isto é, será estabelecida definitivamente a classificação da criança como autista. A partir daí, a existência escolar dessa criança tenderá a ser organizada por tal classificação. Os enfrentamentos discursivos entre a crítica ao diagnóstico realizado antes do tempo e a aceitação da definição por ele estabelecida mostram a fragilidade do discurso pedagógico ao ser atravessado pelo discurso médico-clínico.

A predominância das concepções médico-clínicas aparece em outros dois enunciados (E29 e E31), nos quais que fica evidente a expectativa de que o laudo médico funcione como direcionador/orientador do processo de planejamento do trabalho pedagógico.

[5] *Agora a gente entende que, por exemplo, em situações de baixa visão, cegueira, é importante a gente ter um laudo, que isso te ajuda na avaliação funcional, no planejamento, **vai direcionar** o planejamento dessa pessoa (E29).*

[6] Tem aluno, por exemplo, com baixa visão que precisa de muita luz e outros que quanto menos luz melhor. Tem o que tem só a visão central. O outro tem só a visão lateral direita outro tem só a visão lateral esquerda. Então, **o laudo nesse sentido ele vem junto com as orientações** que vão servir para o atendimento da sala de recurso (E31).

O laudo é definido como um parecer técnico, abalizado, cuja descrição do real tem mais status do que a própria experiência do aluno (E29 e E31); então se o aluno informar que enxerga melhor desse ou daquele lado, isso provavelmente não terá o mesmo peso para que o professor faça um planejamento pedagógico adequado. Mesmo quando é negada a importância do laudo (ou sua exequibilidade), ele é substituído por algo também danoso para o aluno: a suspeita (E 105 e E30), que produz um efeito de sentido semelhante ao laudo naquilo que se refere às consequências para a prática pedagógica:

[7]O atendimento não depende de laudo. Depende da necessidade da criança disponibilidade [...] da sala. Então, depende de cada escola [...] da família levar (E105).

[8] É claro que a gente não deixa de atender o aluno por causa de um laudo. Se a gente identifica que aluno tem **uma suspeita de alguma deficiência**, ele fica sendo atendido até esse laudo aparecer. É claro que às vezes nunca aparece, não é? Porque o neurologista é muito difícil... demais, então demora cerca de um ano, dois anos, três anos, e esse aluno fica ali sendo atendido, **mas como suspeita da deficiência** (E30).

As palavras *laudo* e *suspeita* representam, em E 105 e E30, duas explicações assimétricas da condição do aluno, uma vez que o estabelecimento de um laudo cabe ao neurologista, enquanto a suspeita é produção do professor ou da equipe de atendimento especializado. O laudo confirmará ou não a suspeita, mas até que isso ocorra, a criança tende a ser colocada num limbo pedagógico: num sistema classificatório, aquele não cabe nas classificações fica numa terra-de-ninguém, numa condição de não-enquadrado. Nos excertos 9 a 11, mais uma vez a presença/ausência do laudo marca o lugar (que é um não-lugar) desse outro-aluno:

[9]Acontece assim também... **o aluno chega na escola já levando o laudo na secretaria**. Nesse caso? **Grande parte não tem laudo**. Grande parte dos nossos alunos não tem laudo. Outros tem, já levam e já é feita logo [a matrícula]. Tem essa situação. (E93).

[10]A gente percebe, como a [...] falou na gravidez no desenvolvimento que a criança tem um atraso desde que nasceu [...] Linguagem. Mas você vai fazer a entrevista familiar e você percebe que a criança teve dificuldade em tudo. Tem dificuldade em tudo. Desenvolvimento. Ah tem dificuldade de linguagem. Demorou para sentar, demorou para sustentar o pescoço para engatinhar para andar. Então na família já tem assim. Então, é muito comum a gente ver esses casos. Na família já tem [...] Então, esse trabalho preventivo de falar [...] vem fazendo com que as crianças encaminhadas estejam... **A maioria nós não temos o laudo embora a gente tenha a suspeita de algumas coisas** [...] mas já foi um avanço grande [...] da escola já estar encaminhando [...] qualquer criança [...] hiperativo [...]. De tentar selecionar melhor as crianças (E100).

[11] A criança não tem laudo, não tem nenhuma avaliação, **a gente sugere à família buscar essa avaliação até para definir melhor o trabalho do AEE** [...] porque não é porque ele tem surdez que ele não está desenvolvendo, não é porque ele tem DV alguma coisa que ele não vai desenvolver (E103).

Para organizar os pré-construídos referentes a *laudo e diagnóstico*, cuja carga semântica de base médico-clínica já destacamos, chamamos a atenção para o sentido de “identificação” da criança presente nessa carga semântica. A expectativa é de que, quando se descobrir o que o aluno “é”, se possa planejar melhor o trabalho pedagógico com ele; ao contrário de se compreender o trabalho pedagógico como um investimento em algo que o aluno possa se tornar. Temos a impressão de que, na expressão *atendimento educacional especializado*, a ênfase não é colocada no adjetivo *educacional*. Os outros dois componentes assumem um lugar privilegiado na produção de efeitos de sentido em torno do *real* da sala de recursos. A carga semântica médico-clínica presente na noção de *atendimento* atravessa os efeitos de sentido produzidos: atender é diferente de educar. Atender às especificidades (especialidades) é se subordinar a elas, como em E45, em que *ajuda e superação das dificuldades* encontram seu limite de sentidos na limitação atribuída à criança (“dentro de sua deficiência”).

[12] [...] onde a gente vai ajudá-los com o AEE em termos de ajudar aquele aluno a **superar as dificuldades dentro da sua deficiência** para poder ter um aprendizado melhor, então está uma coisa bem melhor na escola (E45).

A transversalidade da educação especial com relação ao ensino regular (SANTOS e BAPTISTA, 2014) é uma temática que mobiliza a memória recente, trazida pela legislação que dá base à inclusão

escolar da pessoa com deficiência. Essa transversalidade se produz num processo contraditório, que invoca a distinção entre as tarefas do professor de AEE e do professor de ensino regular. Essa distinção, quando exacerbada, remete às questões da estruturação do lugar do outro como um lugar de menos saber, de um saber não-especializado.

[13] **Alguns professores do ensino regular** sempre questionam: esse aluno vai aprender a ler? Esse aluno vai aprender a calcular? Então existem especificidades. Tem deficiências que sim e tem outras que infelizmente que não. (E 35).

[14] Não é função da Sala de Recursos Multifuncionais o processo de escolarização do aluno com deficiência matriculado nas escolas municipais. O papel da SRM é estimular as habilidades e competências que esse aluno possui, **para que essas sirvam de suporte para o trabalho pedagógico realizado em sala de aula regular** (E37).

[15] [...] tem sido muito importante esse diálogo **com os professores da sala regular, para gente planejar, planejar formações**, regularizar os materiais que a gente tem (E113).

Para concluir esse tópico, destacamos como pré-construídos que atravessam os enunciados a presença forte do discurso médico-clínico, presença que formata o discurso pedagógico nesta parte do trabalho analítico. O referente *inclusão* é apresentado como estável semanticamente (os conflitos próprios de sua elaboração não são tematizados) e o conhecimento acerca de tal referente é dado como próprio dos docentes de salas de recursos (de especialistas), sendo tomado como legítimo em si. As condições de interlocução são marcadas pelas posições assimétricas em que se colocam quem fala e quem é falado. Desse ponto de vista, os saberes docentes se separam em a) um saber do especialista e b) um desconhecer no professor de sala comum (ou sala regular, conceito que, contraditoriamente, denuncia a *irregularidade* dos que se situam no polo dos especialistas).

A cisão dos saberes e sua fixidez, assim como a fixidez das posições, são características de um discurso pedagógico autoritário. Veremos a seguir, porém, que tais características são quebradas pela interdiscursividade: no seu acontecimento, o discurso mobiliza memórias outras que questionam a estrutura aqui apresentada.

O discurso pedagógico como discurso polêmico

A possibilidade de interferir na constituição dos efeitos de sentido, fazendo o discurso pedagógico quebrar sua estrutura autoritária, é apontada por Orlandi (2003, p.31-37). O discurso, entendido como produção social de efeitos de sentido, incorpora as tensões existentes na sociedade: não pode, portanto, manter-se estável indefinidamente. Assim, atravessando a formação autoritária do discurso pedagógico em torno da educação especial/inclusiva, encontramos deslizamentos de sentido que indicam outras possibilidades de interdiscurso: a fixidez dos lugares de quem ensina e quem aprende é questionada, assim como certos pressupostos relativos à formação de professores. Certos pré-construídos referentes ao aprender vêm não da estrutura escolar, mas às vezes da ausência ou da fragilidade dessa estrutura:

[16] *A gente estava discutindo justamente essa questão da formação e professores que gritavam: “está vendo eu não tenho formação eu não estou preparado” [...] Então, a Elisabete disse assim: “Olha quem me deu as minhas primeiras aulas foi uma professora de fundo de quintal porque eu sou de uma família de 8 irmãos cegos. A minha mãe não tinha como se deslocar. A gente ia para a feira junto com ela, então a gente aprendia o que era na mão pegando, pegava as moedas e sentia mais ou menos para saber que valor que a gente estava manipulando e a gente ia para aula dessa professora Raimundinha, que não tinha formação nenhuma. Mas era uma pessoa que quando recebeu a gente na sala disse: esse aluno é meu. E ela começou a dar aula para ele (E4).*

As relações de imposição vão se esgarçando quando o foco deixa de ser a defesa dos lugares fixos do especialista e o professor de sala comum, reduzindo-se o embate imaginário entre por quem sabe mais ou menos. No excerto abaixo (E129), esse esgarçamento se mostra na troca pedagógica de exercícios de avaliação:

[17] *Eu estive conversando com algumas colegas do ensino comum, eu pedi para eu ver, eu disse: _deixa-me ver meu aluno como é que ele está. _não, eu não avalio ele. E eu perguntei: _mas por que? _Não precisa avaliar ele; eu disse: _precisa. **Aí mostrei meu caderno para ela, de avaliação, para ver os avanços.** _olha! não é que dá!, disse ela, e eu disse novamente: _dá. E a partir de hoje, vamos trocar ideias, eu mostro o meu [caderno] para você ver como é que ele está avançando e você mostra o seu, lá na sala como é que ele está avançando (E129).*

A fixidez dos lugares também se quebra também quando o referente é a instituição especializada, no excerto abaixo. A distinção entre o AEE e a instituição especializada aparece, mas agora esta é descrita como complementar ao AEE, num enfoque mais pedagógico. A expressão *a gente sabe* produz em (E74) o efeito de evidência, expressando um saber comum aos professores de atendimento especializado:

[18] *Mas a gente sabe que o AEE quando o aluno é cego mesmo, ele vai buscar em termos do Braille, de trabalhar o espaço. Quando a gente recebe, a gente trabalha junto com o Álvares de Azevedo, já são alunos que são atendidos por eles e tem adaptação das provas, adaptação dos materiais deles de sala de aula (E74).*

Também desloca o lugar do discurso médico no interdiscurso a caracterização da educação como um direito de todos (associando a educação especial com as lutas gerais por direitos humanos), a qual constitui parte da produção de efeitos de sentido que questiona a elaboração da deficiência como contida no sujeito e do discurso médico-clínico como produtor de suas verdades. Ainda que as palavras *direito* e *organização* não apareçam nas falas, num silêncio eloquente, a palavra *luta* aparece quando a temática é a questão da surdez e do bilinguismo:

[19] [...] *porque a gente sabe que o Português não é a língua mãe do surdo, então é muito complicado no ensino regular, por isso que é algo que a educação está lutando pela escola bilíngue, que é muito importante para esse aluno surdo e também para quem não é surdo (E80).*

[20] [...] *Aí eu já ia chegar na questão do intérprete que infelizmente o Estado nem o Município alcançou esse nível ideal. O ideal pra educação é que cada sala que possua um aluno surdo tivesse um intérprete. Que realmente o professor não tem condições de dar uma boa aula em duas línguas. Não existe isso. Então, a importância desse intérprete é algo que a gente está lutando muito. Creio que tanto no Município como no Estado. (E81).*

O locutor, no último excerto 9E81(, inclui-se na luta (“a gente está lutando muito”), deslocando-se para o lugar de militante, agente das lutas sociais. Essa primeira pessoa do plural, manifestada na expressão *a gente*, insere nas posições estabilizadas da estrutura educacional outra posição. O professor toma a palavra de outro lugar, redimensionando o discurso pedagógico como polêmico.

A estabilidade das definições também vai sendo questionada no próprio fazer pedagógico. “A significação não é imóvel e está no processo de interação locutor-receptor, no confronto dos interesses sociais” (Orlandi, 2003, p.34). A disputa de sentidos acerca do AEE passa pela defesa de um lugar de responsabilidade dentro do processo educativo.

[21] *O papel do AEE na escola mesmo não é bem delimitado, não é bem definido, pois se tem várias concepções. Esses dias mesmo a professora queria que a menina fosse do AEE; a professora justificou que isso iria para o relatório da menina e assim sendo do AEE poderia passá-la de ano. Não é só porque ela é do AEE que terá que passar, é como se não tivéssemos responsabilidade, deixando claro que o AEE é um ambiente de reforço, sendo que nas formações sempre explicamos qual é o papel do AEE, mas nunca fica claro, sempre eles acabam confundido com a aula de reforço (E135).*

O lugar do AEE como espaço único para a deficiência na escola é questionado também, suas ações voltadas para a enturmação dos alunos nas salas regulares são descritas como pontuais, devendo ser ampliadas. O real do trabalho inclusivo se apresenta como muito mais complexo do que as limitações estruturais da escola e a rede conceitual a ele relacionada permite suportar. A insatisfação com as ações isoladas desestabiliza as elaborações conceituais, como em (E53):

[22] *Ainda está assim muito pontual. Não tem, assim. Não é junto. Ainda não é junto. Não é uma ambiência. Então, essa política ela perpassa por esse...Por todas as instâncias. O aluno que se espraia para sociedade. Então a gente sente assim pontual, não sente uma ambiência (E53).*

Também é a insatisfação em torno das pressões do trabalho que levam a redimensionar o lugar docente e relacioná-lo com outras posições de poder; sem determinar o sujeito da oração (o qual exige muito, mas não está oferecendo tempo e condição), o falante questiona seu lugar de poder, no excerto abaixo. A expressão tem que aparentemente naturaliza as exigências em torno das competências múltiplas para o professor de AEE, mas os sentidos são deslocados pelas referências a tempo e condições:

[23] *O professor do AEE ele tem que ser assim polivalente, ele tem que conhecer todas as deficiências. Eu acho que exige muito e não está oferecendo tempo e nenhuma condição para que o professor do AEE tenha todo esse conhecimento, saiba trabalhar com todas as exigências que tem aí (E141)*

Ainda questionando a estabilidade das definições e conceitos, questões gerais da formação pedagógica ganham dimensões distintas quando se trata da sala de recursos, como a noção de avaliação, que é repensada e articulada com a noção de desenvolvimento. Os pré-construídos aqui evocados são próprios da formação pedagógica geral, ganhando novos sentidos ao se relacionar com o conhecimento produzido na educação especial, como se percebe no excerto abaixo.

[24] *E aí existe também a própria concepção do que é avaliação. Entra aí outro parâmetro, que não vai mais ser aquela mesmo parâmetro da sala de aula regular: conceitos, notas ou coisa parecida. A gente vai avaliar de acordo com a própria evolução do aluno. É isso que a gente sempre tem como foco principal. O aluno chegou à sala apresentando este desenvolvimento, e agora? Como é que ele está? Pode ser para alguns, vamos dizer até alguns professores de sala regular questionam: “ele não mudou em nada. Ele não evoluiu” – Não sentiu essa evolução, mas dentro da nossa concepção de educação especial a gente vai elencar vários fatores e dizer: “não, ele evoluiu dentro desse parâmetro aqui que é um parâmetro diferenciado” (E46).*

Nesse último caso, apresentar parâmetros distintos de avaliação no mesmo espaço pedagógico cria tensões, e elas são necessárias ao questionamento de uma educação enrijecida e voltada para resultados vinculados ao domínio de conteúdos. A “disputa pela posse da palavra” (Orlandi, 2003, p. 37) acerca do avaliar desloca o discurso, dando-lhe o tom polêmico necessário à quebra de seus efeitos autoritários.

Conclusões

Levantamos, nos enunciados recortados de falas das equipes de educação inclusiva, marcas de pré-construídos que remetem, por um lado, a uma memória da educação especial de caráter médico-clínico; por outro, a uma memória das lutas por educação, pela garantia de direitos educacionais. Relacionamos essas duas memórias que atravessam o discurso pedagógico relacionado à educação inclusiva à distinção feita por Orlandi entre discurso autoritário e discurso polêmico. Encontramos no viés autoritário do discurso a tendência a ler o referente (seja esse referente a sala de recursos, a prática docente, o aluno com deficiência) não em suas condições reais, mas

em sua idealização, estabelecendo uma identidade fixa e inquestionável a tais referentes. Os fatos que questionam essa idealização não desaparecem (a inclusão acaba sendo confundida com atividade de reforço, por exemplo); no entanto, são retomados pelas negações quando o falante define aquilo que o trabalho pedagógico inclusivo “não pode ser”: não pode ser reforço, não pode ser enfadonho.

Emergindo como um discurso com maior status, o discurso médico-clínico tende a se impor e formatar o discurso pedagógico, reforçando seus aspectos autoritários e reduzindo suas possibilidades polêmicas. Ao mesmo tempo, tal discurso produz faltas e ausências que eram antes estranhas ao mundo pedagógico (faltas relativas a laudo, diagnósticos, especializações clínicas, entre outras). Tais ausências depreciam os saberes próprios do discurso pedagógico, enfraquecendo, num movimento contraditório, seu amparo numa ciência da pedagogia.

Percebemos, no movimento interdiscursivo aberto pela polêmica, o questionamento e o deslocamento dos lugares estáveis (do especialista, do professor de sala comum, do aluno), abrindo possibilidades a novas aprendizagens, à troca, à produção de saberes para além do estabelecido para tais lugares pelo discurso autoritário. Os pressupostos educacionais elaborados não a partir do já sabido, mas também daquilo que ainda não se sabe, mas se pode aprender com o outro, das limitações impostas pelas condições existentes limitam (que obrigam a novas produções, a ir além do possível) são indícios da incorporação de um discurso polêmico na produção interdiscursiva da educação especial.

Tais pré-construídos compõem o embate que se estabelece nos projetos de educação inclusiva próprios do período estudado, tendendo a ganhar corpo no momento histórico atual, em que as políticas de educação especial assumidas pelo estado brasileiro incorporam mais os aspectos assistenciais e autoritários. Como a memória dos processos inclusivos atravessará a produção discursiva desse novo e preocupante momento histórico é um dos desafios da pesquisa acerca da produção discursiva.

Referências

BRASIL. **Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos**

Multifuncionais. MEC/SECADI, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm . Acesso em 11 abr.2019.

DIAGNÓSTICO. **Dicionário On-line de Português**. Disponível em www.dicio.com.br. Acesso em 10. jul. 2020.

DINIZ, Diniz; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur**, Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, Dez. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>. Acesso em 06 jul 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes. (orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007.

GOMES, Cândido *et al.* Reforço escolar: gastos e desigualdades sociais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 91, n. 227, p. 55-74, jan./abr. 2010. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2834>. Acesso em 10 jul 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi *et al.* 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

SANTOS, Kátia Silva; BAPTISTA, Carlos Roberto Novos 'referenciais' cognitivos e normativos para a política nacional de educação especial no Brasil. **Práxis Educacional** (Dossiê Temático Currículo e Prática Pedagógica), v. 10, n. 16, p. 15-33, 2014.

O CONCEITO DE CONDIÇÃO DE PRODUÇÃO NA ANÁLISE DO DISCURSO DE MICHEL PÊCHEUX E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antoniél Guimarães Tavares Silva¹
Laurianne Guimarães Mendes²

Dizeres iniciais

Ao pensarmos sobre o ensino e aprendizagem de língua materna no Ensino Médio, no início do século XXI, especialmente a respeito do estudo e análise de texto, constatamos que este processo pode não se restringir às análises da gramática ou do léxico, pois o *sujeito-professor* não é exclusivamente aquele capaz de ensinar e o *sujeito-aluno* aquele capaz de aprender, mas ambos participam de um jogo interativo de troca de saberes permitidos pela gama de possibilidades de uso da linguagem na relação entre sujeitos, seja pela inscrição na história, o lugar social, as posições ideológicas, os fenômenos enunciativos, etc. Essa relação não se limita à utilização da língua como única ferramenta interatividade, mas toda e qualquer manifestação de linguagem capaz de autorizar a compreensão do homem no mundo, como imagens, sons, etc.

No entanto, documentos como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2015, orienta os professores da área de linguagens a seguir determinados lugares teórico-analíticos para dar conta do ensino utilizando textos diversos. Inicialmente, esse material incentiva a análise da imanência do texto, isto é, de seus elementos constitutivos na própria materialidade linguística, para elucidar, observemos a descrição a seguir:

¹ Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor de Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso. E-mail: gui.antoniél@gmail.com.

² Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso. E-mail: laurianneguime@gmail.com.

A abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação etc.) deve vir a serviço da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita, e não o contrário. Dessa forma, os aspectos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade podem ampliar os conhecimentos dos/as estudantes em relação a variedades que eles/as não dominam ainda, sem desqualificar as variedades de origem. Conforme o avanço na escolaridade, é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO, e não, vale repetir, da acumulação de um rol de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem. (BRASIL, 2015, p. 41).

Nesse fragmento, verificamos uma reflexão sobre análise do texto a partir da sua estrutura linguística referente às *práticas sociodiscursivas da linguagem*, isto é, o professor deve desenvolver junto ao aluno um processo de associação e interpretação da estrutura textual mediante os próprios limites significativos da variação das práticas. No entanto, esse olhar para o que está além do texto, como defendido pela BNCC (2015), não dá conta de questões próprias das condições de produção do discurso, como pontua Koch (2009, p. 19) ao referenciar a análise do texto apresentada nesse documento:

É claro que esta atividade compreende, da parte do produtor do texto, um ‘projeto de dizer’; e, da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção de sentido, por meio da mobilização do contexto (em sentido amplo), a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe oferece. Produtor e interpretador do texto são, portanto, ‘estrategistas’, na medida em que, ao jogarem o ‘jogo da linguagem’, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido.

Com efeito, distinguimos pertinentemente aqui as noções de *contexto*, em uma perspectiva linguístico-textual e *condições de produção*, em uma perspectiva discursiva. Enquanto contexto se trata, comumente em sala de aula, de leitura dos acontecimentos sociais, históricos e culturais que se relacionam com o processo de interpretação de sentidos, as condições de produção tratam, além disso, de revelar a inscrição do sujeito, as instituições discursivas, as instâncias ideológicas e as relações discursivas. Esse contraste se justifica ao se pensar na configuração do posicionamento do sujeito constituído nos entremeios de discursos e instauração de sentidos

que muitas vezes são pouco visíveis no momento da leitura de alunos e professores sob análises exclusivamente linguísticas ou lexicais.

Desta forma, direcionamos o enfoque para a perspectiva discursiva de análise, pois examinar o discurso se trata do que está além dos dados ou conteúdos, isto é, busca-se tornar visível a condição de possibilidade de existência para que aqueles dados tenham sido produzidos daquela forma e não de outra a partir do extralinguístico. Consideramos relevante pesquisar o modo como o *sujeito-professor* pode abordar a leitura e interpretação de texto durante o ensino e como o *sujeito-aluno* pode reconhecer esse processo a partir do funcionamento enunciativo, ou em outras palavras, interessa-nos discutir como discursos podem ser percebidos no texto por meio da produção de sentidos e significações visando uma melhor aprendizagem de língua materna no Ensino Médio.

Para tanto, acionamos a construção de um *corpus* pautada em determinados critérios de seleção, pois, de acordo com Courtine (2009, p. 114), esse recorte do material se trata “[...] de sequências discursivas, estruturado de acordo um plano definido com referência a um certo estado das condições de produção do discurso”, neste caso, referentes ao ensino-aprendizagem de língua materna. Assim, selecionamos como *corpus* um conjunto de onze sequências discursivas elencadas do texto *Nomes ao léu*, publicado como editorial na *Revista Veja* em outubro do ano de 2013.

Além disso, sustentamos a fundamentação teórico-metodológica e as análises pelo quadro epistemológico situado na Análise do Discurso de linha francesa (AD), de agora em diante), especialmente sobre a contribuição de três obras basilares: *Análise automática do discurso*, de Pêcheux (1995); *A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas*, de Pêcheux e Fuchs (1993); e *A noção de ‘condições de produção do discurso’* de Courtine (2009).

Por conseguinte, respectivamente, apresentamos brevemente um percurso histórico da AD no que se remete a percepção dos sentidos e significados no texto; depois, discutimos sobre a reflexão proposta por Pêcheux e Fuchs (1995; 1993) ao atribuírem maior estabilização da noção de condição de produção em seu lugar epistemológico na AD de hoje; em seguida, abordamos estreitamente os refinamentos da noção em questão sob a contribuição de Courtine

(2009), em interface com a seção anterior para se apreender uma visão mais complexa e precisa situada na AD.

Assim sendo, por último, propomos um gesto/esboço de análise discursiva do *corpus* em tela com a finalidade de se refletir sobre o lugar das condições de produção para os estudos do texto nas aulas de Língua Portuguesa, em contraste ao contexto, e também esclarecer quais são os movimentos linguísticos e discursivos que legitimam um enunciado ser produzido e viabilizado com mais fluidez no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula por meio da utilização de textos recortados de revistas.

Prolegômenos da condição de produção do discurso

Visamos nesta seção elencar algumas informações essenciais para uma revisão do campo da AD, especialmente sob os pressupostos de Pêcheux (1990; 1995; 1997) a partir de um cenário geral e didático de amostragem, desde aspectos sobre a formação histórica, filiações teóricas e concepções metodológicas. Inicialmente, conduziremos a uma reflexão acerca do caminho desde a Linguística Moderna preconizada por Ferdinand Saussure (1990) até a AD contemporânea.

A necessidade desta varredura se dá pela hibridez do campo da AD em decorrência do grande número de releituras, diálogos teóricos e reformulações das perspectivas teórico-metodológicas de pesquisadores em uma adesão tempo-espacial, posto que, não se trata exclusivamente de analistas do discurso, mas a construção epistemológica do campo em discussão é composta por autores de escalas distintas, como historiadores, filósofos, linguistas, etc. que em algum ponto específico contribuíram para os estudos com o *discurso*.

Neste sentido, a AD preconizada por Pêcheux (1990; 1995; 1997) toma o discurso como seu objeto de pesquisa e nos valemos dessa perspectiva teórica. No entanto, é preciso compreender que a noção de discurso possui diversas abordagens – como a linguística, a enunciativa, a discursiva, entre outras – por vezes complementares, mas também contraditórias. Logo, demanda-se cuidado por parte do analista em situar a filiação teórico-metodológica e o lugar discursivo de análise, porque, como confirmam Stafuzza e Góis (2014, p. 10), “o

pesquisador precisa assumir, dentre as possíveis ‘análises’ de discursos, aquela na qual sua investigação se insere”.

Portanto, em consonância aos autores estritamente pós-estruturalistas da área da linguagem, afirmamos que não há modelos estanques ou teorias irrefutáveis de análise do discurso. Com efeito, o analista direciona e organiza o percurso da investigação, visto que é responsável em delimitar o alicerce, sobretudo os limites de sua pesquisa. Esses limites não são impermeáveis, haja vista a AD se preocupa em avançar essas fronteiras para propor maneiras diferentes de se examinar um objeto mediante um campo científico comumente dialogado com outras áreas do conhecimento como a Sociologia, Filosofia, Psicologia, entre outras com interesses em comum sobre a linguagem.

Contudo, a AD de vertente pecheutiana demonstra uma singularidade: ela justifica a compreensão da condição de possibilidade de discursos em determinada materialidade que se faz na/pela linguagem e (re)produz sentidos permitidos pela interação do homem com o mundo e consigo mesmo. Ademais, para apreender a particularidade da noção de *discurso*, e as suas respectivas condições de produção, a análise se baseia no funcionamento de uma materialidade, seja linguística ou não, em um certo momento histórico e social.

Dessa maneira, o *discurso* pode ser investigado enquanto prática com relação à ocupação de um *sujeito* multifacetado e disperso em posições instituídas pela história que acionam singulares condições de produção de sentidos. Por exemplo, segundo Foucault (2002), as relações discursivas estão no extralinguístico, na história, e “essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática”, isto é, ao se interpelar a relação discursiva entre *palavras e coisas*, depreende-se a inserção maleável de uma determinação histórica e social à inscrição do sujeito e interpelação dos sentidos no/pelo discurso.

Entretanto, historicamente, a noção de *discurso* enquanto objeto de estudo não foi sempre pensada desta forma, pois passou por diversas reformulações. Para elucidar brevemente essa variação de lugar teórico, pontuamos aqui três perspectivas distintas. A primeira, o *estruturalismo* em Ferdinand de Saussure (1990), é marcado na obra póstuma *Curso de*

Linguística Geral (CLG, de agora em diante), escrita pelos seus alunos, em que o termo *discurso* aparece, mas, ainda, sob um olhar da língua sobre a língua, isto é, metalinguisticamente sem pautar os aspectos externos de significação. Nessa obra, instaura-se a problematização da dicotomia entre língua e fala (*langue/parole*) em que o objeto de pesquisa, a língua, desestabiliza-se ao se vetar a exterioridade, pois, conseqüentemente, impede a interpretação efetiva do funcionamento discursivo na esteira da AD contemporânea, ou seja, nesse momento a distinção entre língua e discurso ainda não é consistente.

Por outro lado, Émile Benveniste (1995; 2006) propõe uma releitura da obra de Saussure (1990) em *Problemas de Linguística Geral I e II* as quais tenta compreender os problemas do CLG nos entremeios às contribuições e lacunas dessa obra propondo soluções para algumas formulações. Em um primeiro movimento, pontua a necessidade da junção do significante (materialidade suscetível a significar, a língua) ao significado (sentidos atribuídos ao significante); também apresenta a distinção entre o *enunciado* e a *enunciação*: o enunciado se trata de proposições que podem ser repetidas sem se ater a referências externas. Nesse caso, apaga-se a exclusiva definição de língua como meio de comunicação; já a enunciação se volta ao ato singular de utilização desse enunciado no diálogo em um determinado contexto pragmático que ao se confluir com o significante, funda o signo linguístico.

Ainda, a partir das publicações dessas trajetórias de Benveniste (2006), por volta da década de 60, uma nova corrente de estudos sobre a linguagem emerge visando responder a uma urgência de estudos para além da imanência da língua. Surge, assim, a disciplina da AD, primeiramente na Europa ocidental e Estados Unidos da América e, posteriormente, em outras regiões com os trabalhos de Pêcheux (1997) e Michel Foucault (2002). Enquanto o primeiro se insere o aspecto social e a ideologia nos estudos linguísticos, o segundo contribui com uma perspectiva dos métodos de análise da história localizados nas fronteiras entre as *palavras* e as *coisas*.

Direcionamos especificamente o olhar para os trabalhos de Pêcheux (1997), o considerado precursor da AD, com a publicação da obra *Análise Automática do Discurso* em 1969 (AAD-69, de agora em diante). Nesse texto, o filósofo francês coloca a língua e o discurso como duas instâncias da linguagem onde o discurso se torna produto

de determinadas condições de produção além do olhar fechado para a língua. Além disso, elabora diversos conceitos, tais eles como o *discurso no materialismo histórico*, envolvendo o discurso enquanto um objeto de estudo; e repensa a possibilidade de unidade de análise e a inscrição do sujeito na enunciação na reprodução dos sentidos.

No entanto, mais tarde, Pêcheux e Fuchs (1993) publicam *A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas*, de 1970, trabalho dedicado à reformulação de problemas teóricos, certas lacunas e inacabamentos da obra anterior, principalmente na relação entre a Linguística e os estudos com a linguagem para compor um novo aparato epistemológico capaz de colocar em confluência as teorias do discurso e a futura e ousada disciplina da AD na França. Dedicamos um olhar mais próximo às discussões desse texto.

Esses estudos acionados são relevantes para o a observância da exterioridade do léxico e os primeiros passos da instauração da subjetividade, porque pensar em “o que” a língua significa – análise do conteúdo e expressão – se torna um segundo plano e, mediante isso, o interesse se verte em buscar o “como” a língua significa ou como ocorre o seu funcionamento na linguagem. Mediante esse contexto, Pêcheux e Fuchs (1993) repensam a interface entre os três pilares propulsores da AD como disciplina: o Marxismo, e os problemas da ideologia social; a Linguística, com os estruturalistas que tomam a língua como objeto; e a Psicanálise, com a transformação do indivíduo em sujeito no espaço ideológico e nas relações com o simbólico.

Com a justaposição dos problemas epistemológicos dessas três áreas do conhecimento, surge a necessidade da construção de um objeto pertinente à compreensão do funcionamento da língua e como essa produz sentidos. Com efeito, os autores em tela refletem sobre o imbricamento entre o discurso e a língua, ou em outras palavras, “[...] estando os processos discursivos na fonte de produção dos efeitos de sentido, a língua constitui o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentidos” (PÊCHEUX; FUCHS, 1993, p. 171).

Partindo dessa perspectiva, o discurso implica na relação entre interlocutores com suas respectivas formações ideológicas, conceito esse imbricado com suas formações discursivas, isto é, seguem determinadas condições de produção. Essa noção de condição de

produção se estabelece por Pêcheux e Fuchs (1993, p. 172) ao repensarem o sujeito *não-subjetivo* proposto em AAD-69, pois um “[...] indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia” no qual ocupa um lugar, uma posição no discurso e gera uma língua não transparente e carregada de *efeitos de sentidos*.

Além disso, Pêcheux e Fuchs (1993) apresentam duas categorias de esquecimentos na interpelação do indivíduo em sujeito, em suma: o primeiro condiz de o sujeito acreditar ser a origem dos sentidos no dizer; e o segundo se trata de o sujeito crer no domínio de suas estratégias discursivas. Desta maneira, o sujeito não possui controle da produção, portanto, participa de um jogo de retomada do *interdiscurso*, pois não há um sentido estável incluso e estaque nas palavras. No entanto, estima-se efeitos de sentidos variantes de acordo com cada formação discursiva ao determinar as condições de possibilidade para que um enunciado possa ser produzido.

Em contrapartida, “[...] o sentido de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva” (PÊCHEUX; FUCHS, 1993, p. 169), ou de outro modo, as palavras comportam significados com base em dadas condições de produção a partir de dada posição ideológica do sujeito. Esse sujeito atribui os efeitos de sentidos em consonância com os processos discursivos possíveis dos sistemas de relações entre discursos de determinada formação discursiva.

Em contrapartida, em 1975, Pêcheux (1995) publica a obra *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, na qual demonstra um aprofundamento no estudo com o discurso. Afirma nesse estudo que “[...] não é o Homem que produz os conhecimentos científicos, são os *homens*, em sociedade e na história, isto é, a *atividade humana social e histórica*” (PÊCHEUX, 1995, p.190, grifos do autor). Ainda, propõe outras noções, como a de *forma-sujeito*, *interdiscurso*, *formação discursiva* – em diálogo com *Arqueologia do Saber* de Foucault (2002).

Em seguida, Pêcheux (1990) publica *O discurso: estrutura ou acontecimento*, em 1983, na qual aborda o discurso sob três aspectos: na estrutura, no acontecimento e na tensão nos entremeios da descrição das materialidades discursivas e a interpretação dos sentidos. Além disso, articula a ideia de que a perspectiva do analista

frente a materialidade deve ser pautada na alternância constante e não ordenada de descrição e interpretação do real.

Para Pêcheux (1990), o real é construído pelas condições de produção de sentidos determinadas pelo sujeito para compor sua leitura, ou melhor, seu *gesto de leitura*. Aborda, também, a quebra dos espaços discursivos, chamados de *logicamente estabilizados*, não com limites tênues, mas, pelo contrário, relacionam-se em um jogo de interdiscursividades constantes.

Considerando o caminho trilhado neste trabalho, inicialmente, somos aptos a refletir sobre o conceito de condição de produção do discurso mais detalhadamente e, em seguida, operacionalizá-lo no *corpus* objetivando pensar uma possibilidade de ferramenta profícua de ensino de língua materna. Poderemos, assim, revelar caminhos para o *sujeito-professor* desenvolver um trabalho de leitura e interpretação de textos mais eficiente que os métodos tradicionais da linguística de texto a fim de garantir uma melhor aprendizagem de línguas por um *sujeito-aluno*.

A condição de produção no interior da AD

Pensar em uma análise discursiva de *corpus* autoriza o analista a buscar pela compreensão das condições de produção, uma vez que, como discutido, as manifestações discursivas não se instauram na imanência da língua ou qualquer outra materialidade significativa. Para tanto, mobilizamos a contribuição de Courtine (2009) a fim de problematizar o presente conceito e situá-lo dentro do campo da AD contemporânea.

Assim sendo, reiterando o autor, tratamos a definição de condição de produção, a princípio, como a pedra angular entre três correntes dos estudos da linguagem do arsenal de solo francês; a *análise de conteúdo*, fruto do aparato da psicologia social na abordagem do texto; a *sociolinguística*, indiretamente associada ao seu aspecto sistemático e estrutural das causas e efeitos sociais; e a *situação do discurso*, ou em outras palavras, o lugar dos elementos: interlocutores, posicionamentos, enunciados, etc.

Até metade do século XX, a Linguística e as Ciências Humanas e Sociais mantiveram uma relação com diversos problemas epistemológicos devido a necessidade de uma ruptura entre ambas para

uma definição mais precisa e consistente do objeto de estudos de uma disciplina da linguagem, pois somente o estudo purista e restrito da língua não era suficiente para explicar os fenômenos históricos, sociais e ideológicos percebidos nesta língua pelo homem (PECHÊUX, 1995). Conseqüentemente, foi necessário fundar uma disciplina capaz de sustentar a língua enquanto material de análise, mas que também adotasse uma teoria da inscrição dos domínios do sujeito na/pela enunciação em determinado delimitado histórico e social.

Nesta esteira, Courtine (2009) propõe uma leitura do caminho trilhado por Pêcheux e Fuchs (1993) para definir o conceito de condição de produção em dois momentos: as filiações do quadro *empírico*, enquanto situação enunciativa; e a projeção de um possível quadro *teórico*, como ressignificação da noção, apropriada do conceito de *formação discursiva* de Michel Foucault (2002) ao pensar os conceitos de *discurso*, *formação discursiva* e *enunciado* nos estudos arqueológicos.

No primeiro momento, alega a existência de lugares imaginários determinados no aparelho comunicativo, sobretudo ao distanciamento das condições históricas inferidas nas circunstâncias de produção. No segundo momento, permeia os rastros *psicossociológicos* na relação entre o discurso e sua projeção para um contínuo da história em um processo de imbricamento entre indivíduos e a coletividade social.

Ainda, é preciso ressaltar que “[...] os planos histórico, psicossociológicos e linguístico, aos quais as CP [(condições de produção)] remetem, são justapostos sem que nenhuma hierarquia nem ordem de determinação sejam explicitamente indicadas” (CORTINE, 2009, p. 51) e, por isso, não se pensa em estabilidade na noção de condição de produção, na perspectiva empirista, ao passo que o caráter heterogêneo de cada campo se inscreve em uma mobilidade movida pela história e findada pelo discurso.

Logo, a relação entre as situações de enunciação se torna pouco homogênea, então, corre-se o risco de generalização das condições discursivas, isto é, da busca constante de tudo aquilo fora da unidade do discurso o qual é percebido na língua no que condiz, como afirma Courtine (2009, p. 52), a “[...] um catálogo de relações inter-humanas [...]” que comportaria uma dispersão de métodos e conseqüentemente várias lacunas. Assim sendo, uma das preocupações da AD é propor uma ponte entre a língua enquanto objeto da Linguística e a inscrição da

História nas condições de produção, especialmente estabelecer um quadro teórico suficiente para esclarecer essas lacunas.

Partindo do cenário apresentado, é possível e oportuno refletir a respeito da construção de um conjunto de recortes textuais na perspectiva discursiva. Sendo assim, toma-se a definição de *corpus* discursivo “[...] como um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das CP [condições de produção] do discurso” (CORTINE, 2009, p. 54). Logo, pretende-se desenvolver hipóteses relacionadas a determinadas materialidades e a partir delas elencar objetivos baseados na extração de elementos pautados em restrições homogeneizadas – homogêneo enquanto regularidade, não enquanto semelhança de superfície enunciativa – pelos pontos de referência dos significados. Em outras palavras, as condições de produção se encarregam de garantir a homogeneidade discursiva a partir da eleição de filtros de delimitação das sequências em séries que mantêm relações, chamadas de *campos discursivos*, e submeter à análise das variações dos *processos de segmentação* dos recortes enunciativos.

Ainda, ao conduzirmos o enfoque acerca das condições de produção do *corpus*, acionamos Courtine (2009, p. 56) para delinear três critérios de recorte: a exigência de *exaustividade*, a varredura dos vestígios pertencentes ao *corpus*; a exigência da *representatividade*, a aplicação de diferentes leis a diferentes *corpora*, ambas são princípios de restrições; e a *homogeneidade*, mais complexa no sentido de coerência do *corpus* por, durante a análise, o analista se deparar com os contrastes discursivos.

Ademais, há a classificação quanto à forma do *corpus* discursivo, isto é, “[...] as sequências discursivas reunidas e que respondem às exigências expressas anteriormente receberão uma organização segundo um plano estruturado em certo número de dimensões [...]” (CORTINE, 2009, p. 57). Logo, selecionamos os recortes a partir das posições ideológicas relativamente homogêneas e ocupadas pelos sujeitos constituídos nos gestos de escrita respectivamente.

Além disso, para esclarecer, problematizamos a natureza histórica destas condições de produção: todo discurso emerge de um processo discursivo que toma como consequência a criação de fronteiras das condições históricas de produção em um jogo de fragmentação e priorização. E é essa proposição que será colocada

em operação na seção seguinte, com a análise discursiva da coluna *Nomes ao léu*, retirada da *Revista Veja* (2013).

Um gesto/esboço de análise de nomes ao léu

Em diálogo com os conceitos discutidos nas duas seções anteriores, apresentamos aqui um breve gesto/esboço de análise discursiva do texto *Nomes ao léu* publicado na *Revista Veja* para evidenciar, enquanto prática discursiva, o funcionamento do discurso político frente às condições de produção mobilizadas e percebidas nos dizeres. Partimos do pressuposto de que a análise do discurso francesa do legado de Pêcheux (1993; 1995) busca compreender as condições de emergência do discurso, portanto, não sendo possível levantar todas as condições possíveis, mas aquelas mobilizadas pelo analista. Assim, elegemos possibilidades de encaminhamentos de análise discursiva as quais podem ser pensadas em sala de aula durante o ensino de Língua Portuguesa por meio do olhar para as condições de produção e não restrito ao contexto linguístico de análises tradicionais.

Com efeito, baseamos as análises em dois posicionamentos de sujeitos para encaminhar os vestígios enunciativos que provocam efeitos de sentidos, relacionam-se e revelam segmento ideológico semelhante. O primeiro condiz de o colunista Toledo, responsável por assinar pelo texto, resgatar da memória história os acontecimentos políticos-governamentais, especialmente os sistemas brasileiros de formação dos partidos políticos a fim de expor de maneira implícita os problemas existentes com os próprios homens autorizados a assumir cargos dentro desses partidos e, para tanto, direciona uma série de críticas e questionamentos a respeito da nomenclatura desses partidos. Na verdade, os nomes dos partidos podem ser classificados, como percebido na análise do *corpus*, em categorias de *tipos* de políticos. Então, determinamos dois lugares de subjetividade com ações e atuações relativamente equivalentes, isto é, regularidades vistas nas práticas discursivas.

Para deliberar acerca dessa constatação inicial, examinamos a primeira série de sequências discursivas delimitadas pela homogeneidade de posicionamentos que deixam emergir os sujeitos na discursividade dos gestos de escrita. Na 1ª sequência “o que chamamos

rosa, mesmo com outro nome, teria o mesmo doce odor” (TOLEDO, 2013, p. 35), o sujeito no discurso, e não o escritor do texto, deixa claro no início da coluna que um mesmo objeto pode ter diferentes nomes, mas permanece o mesmo objeto referencial no mundo. Importante ressaltar que para a AD, *sujeito-escritor* e *sujeito-autor* se diferenciam. Enquanto o primeiro se trata do escritor responsável pela redação textual, o segundo se refere ao lugar do sujeito em uma dada formação discursiva e ideológica na medida que permeiam como os dizeres são produzidos de uma forma e não de outra.

Então, um mesmo partido pode ser dotado de diferentes nomenclaturas e siglas, mas conservar, visto de outra forma, as mesmas propriedades de ordem e organização fundamental para a constituição de sujeitos, como é observado na 2ª *sequência* “já conhecemos a receita. Pega-se um ‘trabalhista’ aqui, um ‘social’ ali, um ‘republicano’ acolá, mistura-se bem, mexe-se, acrescenta-se um ‘brasileiro’ ou ‘nacional’ a gosto e é batizado de partido” (TOLEDO, 2013, p. 35). Neste recorte, nota-se elementos discursivos, na produção de cada termo, capazes de revelar um sujeito conhecedor do funcionamento significativo das siglas, pois a atribuição desses adjetivos não faz parte de qualidades coerentes de um partido, mas somente são mencionados para marcar uma posição política pré-estabelecida em um ambiente logicamente estabilizado, como ditou Pêcheux (1990).

Com efeito, a escolha dessas palavras também faz ressoar características de uma receita culinária ao mobilizar verbos conjugados no presente do indicativo com jogos de efeitos de sentidos semelhantes aos modos de preparos de um prato culinário. Isso indica um deslocamento das palavras desse universo gastronômico para um universo político gerando um conjunto de sentidos singulares.

Com efeito, ao questionarmos a relação entre o nome e o objeto de significado, notamos que um nome pode não representar necessariamente um objeto no real seguindo a linha pecheutiana, como na 3ª *sequência* “[...] mas reconheçamos também que, no caso brasileiro, nem todos os ‘socialistas’ apontam para o socialismo, nem todos os ‘sociais’ às políticas sociais, quando apontam para alguma coisa” (TOLEDO, 2013, p. 35). Examina-se nessas afirmações um distanciamento da escolha dos adjetivos e as práticas discursivas de um sujeito politicamente estereotipado por ser brasileiro e

proporcionalmente descrito como parte de uma cultura popular em que outros nomes políticos também assumem esse posicionamento negligente e sem compromisso com os aspectos sociais e históricos.

Esse posicionamento é mais uma vez reforçado no momento em que o sujeito ressignifica o substantivo próprio Solidariedade e o personifica, 4ª sequência, “o Solidariedade nem tanto, uma vez que apenas procura tirar vantagem em cima do famoso movimento polonês dos anos 1980” (TOLEDO, 2013, p. 35). Aqui, percebemos a criação de um *sujeito-interlocutor* sobre quem se dirige o dizer. Nota-se a existência de um histórico de atitudes políticas sustentadas por condições históricas de existência do Movimento Polonês ressoantes nas constatações políticas do partido.

Nesse último caso, o sujeito não se dirige explicitamente aos partidos eleitorais, mas sim aos representantes enquanto indivíduos sócio-históricos dotados de poder, ou melhor, aos sujeitos suscetíveis a ocupar o papel de serem gestores e exercerem também uma função política referente a grupos específicos da sociedade eleitoral. Assim, se aplicarmos a instância lógica das sequências discursivas anteriores nesta perspectiva subjetiva, é possível compreender que Toledo (2013, p. 35), desta vez tomado em sua função de autor, não somente utiliza como estratégia enunciativa essa metáfora dos nomes para invalidar as nuances entre partidos, mas também demonstra insatisfação com o não funcionamento do sistema político. Dessa forma, a escolha de um nome, ou melhor, a escolha de um representante do povo não se liga diretamente a um único indivíduo central, uma vez que apresenta traços de elementos discursivos de um certo populismo. Logo, a aparente intenção em atingir um grande público, na verdade, trata-se de uma manifestação dos opostos interesses partidários.

Essa característica de banalização se torna visível descritível na passagem incidente a respeito da palavra *ordem* em alguns partidos, na 5ª sequência, “talvez a ‘ordem’ só tenha entrado para ajudar na sonoridade da língua” (TOLEDO, 2013, p. 35). Portanto, ao relacionar a escolha da palavra *ordem* somente quanto a sua sonoridade, substitui-se os efeitos de sentidos pensados para uma organização social. Apresenta-se aqui mais um elemento constitutivo do sujeito aparentemente consciente das incoerências da significação do termo naquele momento específico da história.

O segundo posicionamento abrange a generalização feita pelo *sujeito-autor* ao seguir o raciocínio lógico da posição anterior a todos os políticos a partir dos nomes e práticas discursivas. Por conseguinte, esse sujeito legitima posicionamentos subjetivos dos partidos políticos enquanto locutores pertencentes a uma legenda isenta de ideais precisos e explícitos, ou em outras palavras, o nome não representa, mais uma vez, o objeto de significado.

Para comprovar esse apontamento, recortamos quatro sequências discursivas. Respectivamente, a 6ª *sequência* “quem procurar o que há no nome dos partidos políticos brasileiros, repetidas à exaustão, mais os confundem do que singularizam” (TOLEDO, 2013, p. 35) já demonstra uma tentativa de generalização quanto as características, e, além disso, demonstra certa preocupação com a dificuldade em tentar distinguir tais partidos, pois são muito semelhantes em sua estrutura social.

Por outro lado, na 7ª *sequência* “[...] vai se perder numa sopa de umas poucas palavrinhas” (TOLEDO, 2013, p. 35), observa-se uma pormenorização das legendas a uma mera formalidade de identificação. Além disso, a escolha do termo no diminutivo torna ainda mais trivial a criação da identidade do partido, sobretudo a desorganização estrutural comparada a uma *sopa de letras*, observadas na aleatoriedade de letras e palavras.

Já na 8ª *sequência* “mas poucas as palavras com que se identificam, cada qual usando uma combinação diferente das mesmas e surradas fórmulas ‘social/socialista’, ‘trabalhista/trabalhadores’, ‘democrata/democrático’ ou ‘república/republicano”” (TOLEDO, 2013, p. 35), emerge no dizer a convicção do sujeito de os partidos políticos serem organizados a partir de combinações, isto é, a ordem dos políticos se altera, mas suas características não, comprovando, portanto, a existência de estabilização nas ações e atitudes entre as ações apartidárias desses governantes, independe de quem realizou a prática.

Todavia, é próprio de quem ocupa tal cargo ser atribuído a essas qualificações e avaliações, visto especialmente na 9ª *sequência* “combinação diferente das mesmas e surradas fórmulas” (TOLEDO, 2013, p. 35). A indiferença é acentuada na 10ª *sequência* “socialistas e sociais confundem-se no gosto pelo *antepositivo soci-*, tido como de miraculoso efeito junto ao eleitorado” (TOLEDO, 2013, p. 35, *itálicos*

do autor), uma vez que os termos se confundem e não se sabe qual nome se refere a qual objeto representado.

Por último, a 11ª sequência “a julgar pela quantidade de partidos ‘sociais/socialistas’ e ‘trabalhistas/trabalhadores’, no entanto, é forçoso concluir que por enquanto a unificação pouco avançou” (TOLEDO, 2013, p. 35) demonstra que ao se tentar “julgar” as dissociações entre os partidos, depara-se com um *forçoso concluir*. Deste modo, os partidos não conseguem associar as características apresentadas pelo nome às atitudes coerentes da política vigente, ou seja, a quantidade não importa, pois tanto o antigo quanto o novo não apresentam inovações, mas sempre combinações. Logo, notamos a presença significativa de uma perspectiva sistemática, na qual ocorrem associações de pequenos fragmentos para formar outros arranjos. Todavia, também é possível perceber que apesar das alterações das partes menores do sistema (político-ideológico), o sujeito direciona os seus dizeres para reafirmar que o todo não é afetado, mas permanece o mesmo.

Dizeres finais

O objetivo desse texto foi apresentar, em poucas palavras, um percurso das condições de produção no campo da análise do discurso francesa, desde sua origem, transformação e operacionalização em um *corpus* de análise, nesse caso forjado por sequências discursivas. Acreditamos que as contribuições de Pêcheux e Fuchs (1993; 1995) e Courtine (2009) foram suficientes para se propor esta reflexão acerca do estudo do discurso enquanto um objeto de pesquisa.

Logo, constatamos que analisar as condições de produção de textos como ferramenta de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em sala de aula se torna essencial e necessária, pois esta modalidade de análise textual é determinante para a compreensão da produção de um enunciado, pois nelas se instauram as memórias sociais, a história, a subjetividade, o sujeito interpelado por inscrições ideológico-partidárias, especialmente, do aliciamento a defender ou refutar certas ações de outros *sujeitos-políticos*. Além disso, há também a premissa de que uma ideologia pode se manifestar na língua e produzir efeitos de sentidos singulares pouco perceptíveis ao olhar exclusivo da Linguística ou da Lexicologia.

Além disso, o *sujeito-professor* pode evidenciar para o *sujeito-aluno* a instauração de certos sentidos a partir do momento em que o leitor possui um conhecimento exterior ao léxico do texto, um conhecimento suficiente para a construção de um parecer translinguístico. Assim sendo, possibilita a interpretação de efeitos de ironia ou metáforas, como foi o caso dessa análise, uma vez que ensinar Língua Portuguesa “[...] não mais se resume ao ensinar o seu sistema gramatical e a nomenclatura correspondente (ensinar sobre a língua-alvo, ensinar metalinguagem)” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 64).

Revelamos, com o desenvolvimento deste trabalho, uma forma de manutenção do processo de ensino e aprendizagem de língua materna, sobretudo o trabalho com leitura e interpretação de textos em sala de aula. Convalidamos a ideia de que um texto pode ser lido e interpretado de diferentes lugares teórico-analíticos, sejam eles com foco na estrutura do texto ou na emergência de discursos. Assim, o foco desse texto não é o de esgotar o assunto, visto que os estudos com o discurso na AD não são acabados, mas o fazer metodológico pode ser repensado e operacionalizado em outros materiais de análise, sejam nas esferas educacionais ou linguísticas.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes Editores, 2007.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução Maria da Glória Novack e Maria Luisa Neri. 4ª ed. Campinas: Pontes, 1995.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Tradução Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC_APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 1 out. 2015.
- COURTINE, Jean-Jacques. A noção de “condições de produção do discurso”. In: COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EDUFSCAR, 2009. P. 45-68.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6aed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- PÊCHEUX, Michel. Análise Automáticas do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma**

introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1995. P.61-105.

PÊCHEUX; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 163-235.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1990.

STAFUZZA, Grenissa; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. Apontamentos sobre a Análise do Discurso e suas práticas. In: GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. **Ciências da Linguagem: o fazer científico?** Vol. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. **Nomes ao léu**. Revista Veja, São Paulo, p. 35, 12 de outubro de 2013.

A TRAJETÓRIA DO DISCURSO DE CONTROLE DA ATIVIDADE DOCENTE E DE CRIMINALIZAÇÃO DO PROFESSOR

Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante¹

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções.

(FREIRE, 2011. p. 96).

Palavras iniciais

Este artigo, junto a tantos outros que compõem esta coletânea, objetiva homenagear a professora Nadia, por seus 40 anos de atividade docente, engajada e comprometida com a construção de uma sociedade justa e inclusiva, ou seja, como diz Freire na citação supra, “uma presença que não pode passar despercebida”, por ter sido sempre uma presença de opções e de intervenções.

Assim, considerando o motivo desta publicação e as políticas de desmonte da educação pública que estamos vivendo no momento atual, optamos por apresentar algumas reflexões acerca dessa atividade tão antiga quanto importante na perspectiva da construção da humanidade no seu desenvolvimento histórico. Assim, elegemos como objeto deste artigo o discurso sobre o trabalho docente no Brasil, os processos de designação e os mecanismos de controle.

A atividade humana, segundo Leontiev (1978, p. 96), “constitui-se de um conjunto de ações, e a necessidade objetiva ou o motivo pelo qual o indivíduo age”. É somente através de suas relações com o todo da atividade, isto é, com as demais ações que a compõem, que o resultado imediato de uma ação se relaciona com o motivo da atividade. (LEONTIEV, 1978). O significado de qualquer atividade humana, diz o referido autor (idem) é, pois, a generalização e a fixação da prática social humana, sintetizada em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de

¹ - UFAL - mdosaoc@gmail.com.

objetivações como arte e ciência. No caso específico da atividade docente, diz Basso (1998, s/p):

[...] o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações **realizadas conscientemente pelo professor**, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. (Grifo nosso).

Nessa perspectiva, o ensino é concebido como uma ação consciente, uma tomada de decisões, realizada por professores que fazem a mediação no processo de apropriação do cotidiano e apropriação dos conteúdos escolares que permitam a elucidação da realidade. Isso se dá sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos. Daí que, segundo Saviani (1980, p. 10), “o ensino se constitui numa atividade mediadora no seio da prática social global pela qual o aluno passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética) a uma visão sintética, mais organizada e unificada”. A esse respeito esclarece o referido autor (1997, p. 16): “se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do processo educativo”. Essa atividade, no entanto, não existiria sem a atuação de dois sujeitos – educador e educando. Referimo-nos aqui, à educação institucionalizada, sistematizada (sentido restrito). Em sentido *lato*, a apropriação dos resultados da prática social se dá através da ação mediadora realizada por outros indivíduos. A esse respeito, afirma Duarte (1993, pp. 47-48):

[...] o indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social.

Sendo uma categoria especificamente humana, a educação, seja em sentido *lato* ou restrito, se dá sempre no âmbito das relações sociais. Saviani (1997, p. 17) a define como “o ato de produzir, direta e

intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, seu objeto é a sociedade e seu objetivo a manutenção ou transformação de um determinado modo de produção, de acordo com a correlação de forças políticas em permanente confronto no seio dessa mesma sociedade. Referindo-se a esse complexo social, diz Lukács (1981, p. 152):

[...] na educação dos homens, [...] o essencial consiste em torná-los aptos a reagir adequadamente aos acontecimentos e situações imprevisíveis, novos, que aparecerão mais tarde em sua vida. [...] Sua essência consiste em influenciar os homens, a fim de que em face de novas alternativas postas pela vida, reajam de modo socialmente desejado.

Esta concepção de educação é assumida pela pedagogia histórico-crítica que tem por base os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético e, no dizer de Saviani (1997, p. 102), assume “a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana”. Concebe o homem como um ser concreto, social, historicamente determinado; a sociedade como um fenômeno dinâmico, constituída de classes sociais de interesses antagônicos, por isso atravessada por conflitos e passível de transformações e a educação como uma manifestação resultante de um longo e constante processo de transformação histórica. Inserida numa sociedade contraditória, é influenciada pelas contradições internas dessa sociedade, mas também nela interfere.

Essa maneira de conceber a educação, no entanto, não é unânime e está longe de ser hegemônica, no Brasil. Ao longo da história, encontram-se diferentes concepções, sentidos e funções atribuídos à educação, de acordo com a ancoragem teórica e filosófica assumida, tendo em vista as diferentes concepções de homem, de sociedade, e as finalidades atribuídas à instituição escolar. Essas diferentes percepções foram agrupadas em dois blocos, denominados por Libâneo (1994, p. 4), de “pedagogia liberal e pedagogia progressista”. A pedagogia liberal surge como justificção do sistema capitalista e sustenta a ideia de que a escola tem por função adaptar os indivíduos às normas e valores desse modo de produção. A pedagogia liberal produziu três tendências: tradicional, renovada e tecnicista, que embora apresentem diferenças

metodológicas e conceituais têm o mesmo objetivo: a manutenção do *status quo*.

A pedagogia progressista é gestada nos anos 70, no rumo da abertura política e nos movimentos contestatórios do sistema político e, conseqüentemente, do sistema educacional vigente. São manifestações dessa pedagogia: as tendências libertadora, crítico-social dos conteúdos e histórico-crítica², anteriormente referidas.

Ao longo da história da educação brasileira, no entanto, é a pedagogia liberal, em suas tendências tradicional, escolanovista e tecnicista, que tem sido assumida pelo Estado como orientação para o sistema de ensino brasileiro. É a partir dessa perspectiva que são gestadas as reformas da educação; que são determinados os conteúdos que devem ser trabalhados e, ainda, como os professores deverão atuar no cotidiano da sala de aula. Esse controle da atividade docente ocorre, ora de forma ostensiva, ora camuflado por um discurso de neutralidade da atividade educativa, como o que se propaga atualmente.

Atividade docente: interdição e controle

A questão da atividade docente³ na educação brasileira – da colônia aos dias atuais - caracteriza-se como campo de permanentes disputas de interesses políticos. Segundo Santos (2019, p. 48) “O professor brasileiro, seja do ensino primário, secundário ou superior foi acompanhado de perto pelo Estado, a serviço da classe dirigente.” Os aspectos controlados incluem desde a frequência; a maneira de vestir-se; a conduta; a metodologia utilizada; a organização dos conteúdos; a base teórica e filosófica adotada e o posicionamento político. Isso acontece porque, como já dito em Cavalcante (2007, p. 19), “a classe social que detém o controle do poder político, através

² Aqui tomamos apenas a pedagogia Histórico-crítica como representante da pedagogia progressista, por entender que essa tendência representa avanços teóricos e metodológicos com relação às tendências libertadora e libertária.

³ Não há consenso acerca da designação atribuída à ação do professor. Alguns autores utilizam a denominação trabalho educativo; outros a denominam atividade educativa. Neste texto, utilizaremos esta última designação. Para maior aprofundamento sobre a questão, ver Tonet, 2005, Educação, cidadania e emancipação humana.

do Estado, sempre utiliza a educação no sentido de realizar (pelo menos em parte) seus objetivos.”

Para atingir tal intento, além de estabelecer os conteúdos e metodologias a serem utilizados, criam-se também mecanismos de controle das atividades realizadas pelo docente, em sala de aula. Assim, da colônia aos dias atuais, os dispositivos de controle estabelecidos para a carreira do magistério vêm sendo engendrados e ampliados em função das diferentes conjunturas políticas e dos interesses da classe dominante, tanto no sentido de promover uma educação domesticadora, quanto amortecer quaisquer insurgências da classe docente para quem, na perspectiva das tendências liberais, a resiliência às intempéries e às precárias condições de trabalho “são intrínsecas da missão de educar” e caracterizam o entendimento de magistério como missão, vocação. Segundo Lima (2018, p. 5):

[...] a figura do professor como herói resiliente e abnegado, que enfrenta inúmeras dificuldades de condições de trabalho e mesmo assim exerce seu papel é recorrente na sociedade brasileira. Esse discurso da docência como ‘missão’, ‘sacerdócio’, ainda perpassa o ideário da formação social brasileira, não obstante a profissionalização do professor. Ele (re)surge de forma ‘conveniente’, servindo bem ao discurso dominante, uma vez que busca ‘imunizar’ os docentes de modo a evitar irrupções, provocando o conformismo nas relações de trabalho.

Aqueles que resistem e assumem sua função de contribuir para a formação da consciência crítica de seus alunos são hostilizados e até criminalizados por ousarem agir não no sentido de domesticação de seus alunos, mas de sua emancipação.

Ao fazer uma incursão pela história da educação brasileira, constata-se que o Estado, em diferentes momentos históricos, tomado por forças conservadoras dominantes, sempre busca, por meio de leis, decretos, atos jurídicos e mídia, controlar a prática dos professores, impondo-lhes sanções e tentando, a qualquer custo, silenciá-los.

Assim, as políticas de reforma da educação brasileira não têm como objetivo possibilitar a todos a apropriação do conhecimento científico socialmente produzido, possibilitando, ao mesmo tempo, ao aluno objetivar-se em níveis superiores, não só satisfazendo necessidades já identificadas e postas pelo desenvolvimento, como produzindo novas necessidades, possibilitando, ao mesmo tempo, a

postura crítica do aluno. Ao contrário; se fizermos uma leitura atenta da última reforma da educação básica, consubstanciada na BNCC, constataremos que o objetivo da referida reforma é adequar a educação da classe trabalhadora às necessidades imanentes à reprodução do capital.

Para isso, o Estado, sendo um dos pilares inelimináveis do sistema capitalista, implanta a referida reforma cujos objetivos (não declarados) são: favorecer o aligeiramento, a fragmentação, oferecendo uma educação com um mínimo de conteúdo que impeça o conhecimento do real, impedindo os estudantes de terem acesso aos bens científicos e culturais produzidos pela humanidade.

Pêcheux (1998) afirma que o funcionamento da ideologia burguesa de exaltação à autonomia aprisiona todos os aspectos da subjetividade, inclusive o discursivo. Como diz Pêcheux (1997a, p. 92) “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classe”. Assim, os sujeitos assumem posições relacionadas às posições de classe, conseqüentemente, o discurso expressa posições assumidas pelos sujeitos em diferentes práticas sociais concretas.

Infrator, subversivo, doutrinador

Nesse momento, quando ocorre mais uma massiva investida dos poderes constituídos em mecanismos de controle da atividade docente, mediante discursos de desqualificação/criminalização de sua práxis, acompanhado de ameaças de punição, tomando como suporte a teoria do discurso pecheutiana e o materialismo histórico dialético, pretende-se, realizar um resgate do funcionamento da memória histórica da política brasileira, no que concerne a processos de designações referidas aos professores, no sentido de controlar/criminalizar sua atividade pedagógica. Essas designações materializam-se em discursividades que irrompem em diferentes acontecimentos históricos no Brasil, sempre que o Estado engendra reformas educacionais cuja finalidade, longe de beneficiar as condições sob as quais os professores realizam sua práxis educativa, busca atender aos interesses da elite dominante, adequando a educação ao reordenamento das relações de trabalho.

Vejamos alguns recortes dos referidos documentos, em diferentes momentos históricos.⁴

Decreto n. 144-B, de 30/12/1892(Grifos nossos).

(SD7) Art. 1º O professor público **deve**: § 1º **Procurar por todos os meios** infundir no coração de seus discípulos **o sentimento dos deveres** para com Deus, para com a Pátria, pais e parentes. O procedimento do Professor, e seus exemplos são o meio mais eficaz de conseguir este resultado. § 2º Manter o silêncio na escola. § 3º Apresentar-se ali **decentemente vestido**. [...]

Art. 2º O Professor **só poderá usar na sua Escola dos livros e compêndios, que forem designados pelo Inspetor Geral**.

(SD8) Art. 115: **Os professores públicos que por negligência ou má vontade não cumprirem bem seus deveres, instruindo mal os alunos, exercendo a disciplina sem critério, [...] ou infringindo** qualquer das disposições deste Regulamento ou as de seus superiores, ficam sujeitos às seguintes penas: admoestação, repreensão, multa até 50\$, suspensão do exercício e vencimento de um até três meses, perda da cadeira (Grifo nosso).

(SD13) Artigo 474. - A reprehensão consistirá na censura escripta ou verbal, publicamente feita por qualquer auctoridade escolar nos mesmos casos da admoestação, quando esta pena tenha sido ineficaz.

§ 1.º - Será escripta, quando o **infractor** exercer o magisterio preliminar, e tornar-se-á publica pelo registro em livros especiaes para imposição de penas.

§ 2.º - Será verbal, quando o **infractor** exercer o magisterio em qualquer dos outros cursos do Estado, na communitade das corporação docentes, além do registro a que se refere o § antecedente.⁵

Decreto nº 16.782-a, de 13 de janeiro de 1925. (Grifos nossos).

(SD20) DA POLÍCIA ESCOLAR

Art. 243. A polícia escolar tem por fim manter, no seio da corporação escolar a ordem e a moral.

Art. 249. Os professores docentes-livres e demais auxiliares do ensino serão passíveis das penas de simples advertência, suspensão e perda do cargo.

Art. 250. Incorrem nas referidas penas os membros do magistério:

VI. que se servirem da sua cadeira para pregar **doutrinas subversivas da ordem legal do país**.

(Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931). (Grifos nossos).

(SD 21) REGIME DISCIPLINAR

⁴ Aqui tomamos apenas o período republicano

⁵ A ortografia segue os originais.

Art. 94. Caberá á administração de cada instituto universitário a responsabilidade de manter, nos mesmos, a **fiel observância de todos os preceitos compatíveis com a boa ordem e a dignidade da instituição [...]** cabendo ao Diretor e ao Conselho técnico-administrativo a **fiscalização do regime instituído, bem como a aplicação das penalidades correspondentes a qualquer infração cometida.**

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República em 10.11.1937. (Grifos nossos).

(SD25) ATENDENDO às legítimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social, profundamente perturbada por conhecidos fatores de desordem, resultantes da crescente a gravação dos dissídios partidários, que, uma, notória propaganda demagógica procura desnaturar em luta de classes, e da extremação, de conflitos ideológicos, tendentes, pelo seu desenvolvimento natural, resolver-se em termos de violência, colocando a Nação sob a funesta iminência da guerra civil;

ATENDENDO ao estado de apreensão criado no País pela infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente;

Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. (Grifos nossos).

(SD47) Art 1º ou Comete **infração disciplinar** o professor, aluno, funcionário empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - **Alicie ou incite** à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;

III - **Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;**

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua **material subversivo de qualquer natureza;**

V - Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - **Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão** ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

2018 Escola sem partido

Cartaz a ser colocado em todas as salas de aula.

Deveres do professor

O professor **não se aproveitará da presença cativa dos alunos** para promover seus próprios interesses, concepções, ideologias [...]

O professor **não fará** propaganda política-partidária, nem **incitará** seus alunos a participar de atos públicos, passeatas.

Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais, econômicas, o **professor apresentará de forma justa**, com a mesma profundidade e seriedade as principais versões, teorias concernentes. (Todos os grifos são nossos).⁶

Na perspectiva dos pressupostos teórico metodológicos da Análise do Discurso pecheutiana, não interessa o que uma palavra ou expressão significa, mas como funciona no discurso, na conjuntura histórica em que ela é enunciada, uma vez que o funcionamento da língua não é alheio à práxis discursiva, pois que o ideológico está inscrito na ordem material da língua, nas escolhas lexicais, nos índices avaliativos, nas ausências de sujeitos, etc. Produzido socialmente, em determinada conjuntura, o discurso produz sentidos historicamente determinados que não resultam de propriedades linguísticas nem de arranjos sintáticos; dependem de posições assumidas pelos sujeitos, no âmbito da luta de classes.

É nesse sentido que Pêcheux (1997a, p. 92) afirma que “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classe”. Assim, os sujeitos assumem posições relacionadas às posições de classe, conseqüentemente, o discurso expressa posições assumidas pelos sujeitos em diferentes práticas sociais concretas.

É a partir dessa ótica que analisamos as materialidades discursivas extraídas de decretos, regimentos, Atos Institucionais, a partir das designações atribuídas aos professores.

Como já dito anteriormente, na Análise do Discurso pecheutiana não interessa o que uma palavra ou expressão significa, mas como funciona no discurso, na conjuntura histórica em que ela é enunciada, uma vez que o funcionamento da língua não é alheio à práxis discursiva, pois que o ideológico está inscrito na ordem material da língua, nas escolhas lexicais, nos índices avaliativos, nas ausências de sujeitos. Desde essa perspectiva, ao estabelecer as normas de conduta do professor e ao lhe atribuir designações o sujeito enunciante o faz de forma consciente; seu dizer tem uma intencionalidade: aprisionar sua subjetividade e desqualificar seu trabalho.

Tomando as seqüências referidas anteriormente, percebe-se que seu objetivo é estabelecer os deveres do professor, delimitando o

⁶ Transcrevemos apenas três dos cinco deveres atribuídos no cartaz.

que ele não pode fazer no exercício de suas atividades. “O professor público **deve**” [...] “O Professor **só poderá usar só poderá usar na sua Escola dos livros e compêndios, que forem designados pelo Inspetor Geral**”. [...] “O professor **não se aproveitará**” [...] “O professor **não favorecerá**” [...] “O professor **não fará propaganda**” [...]. Por aí, é possível identificar a posição do sujeito, ao enunciar. Trata-se do sujeito instituição que enuncia a partir do lugar do poder e, ao assumir a posição de mando estabelece o que **pode e deve** ser feito pelos subordinados que não têm autonomia para decidir sobre o exercício de suas atividades em sala de aula. Consequentemente, ao assumir essa posição exclui o que, na perspectiva do enunciante, **não pode e não deve** ser feito, cabendo ao interlocutor apenas obedecer. Ao mesmo tempo, estabelece as sanções que deverão ser aplicadas aos “infratores”, “subversivos”, “doutrinadores”. Os efeitos produzidos por essas designações inscrevem-se em práticas discursivas.

Para Pêcheux (1997, p. 213): “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório desigual das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas”. O referido autor (1998, p. 166, grifos do autor) define formação discursiva como: “aquilo que numa formação ideológica dada, isto é a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes estabelece o *que pode e deve ser dito*”. Se a formação discursiva estabelece o que pode e deve ser dito, é porque, conforme Florêncio et. al. (2016, p. 76),

[...] algo existe – em conflito com essa afirmação – que não pode e não deve ser dito e que, vindo de outro lugar, de outras formações discursivas ali se imiscui em deferentes efeitos de sentidos, muitas vezes rejeitados, mas que se evidenciam sob a forma de discursos outros.

Assim, na perspectiva da AD pecheutiana a materialidade linguística é a base que materializa discursos. Assim, para analisar os sentidos produzidos pelo discurso oficial, ao designar os professores, é necessário considerar as relações língua/história/ideologia resultante da relação dominante x dominado. Segundo Amaral (2001), na perspectiva da AD a abordagem da designação exige considerar que suas formas se inscrevem nas relações ideológicas de classe, no âmbito das quais são produzidos sentidos que se configuram em diferentes posições ideológicas.

Esse processo de designação que desqualifica, incrimina e marginaliza os professores produz efeitos de sentidos que se sedimentam historicamente no senso comum e no imaginário social. Marí (1988, p. 72, grifo do autor) define imaginário social como “estrutura simbólica das sociedades e suas práticas.[...]. Sua função consiste em operar no conjunto universal dos símbolos, selecionando os mais eficazes e apropriados às circunstâncias de cada sociedade para que o poder circule e avance.”. Continuando, diz o autor (idem):

[...] a força é o elemento constitutivo do poder, o que o produz, porém a força ou violência se frustrariam se não existissem outras instâncias para garantir a continuidade do poder conquistado ou instituído. Essas instâncias funcionam como condições de reprodução do poder produzido: [...] o discurso da ordem e o imaginário social.

Nesse sentido, Baczco (1991) também contribui para esse entendimento ao afirmar que imaginários sociais proporcionam a um grupo a designação de uma identidade e de uma representação sobre si próprio, auxiliando ainda na distribuição de papéis e funções sociais, expressão de crenças comuns e modelos. Diz o referido autor (idem, p. 28):

[...] o imaginário pode possuir a virtualidade de criar uma ‘ordem social’ - daí sua importância como dispositivo de controle da vida coletiva e de exercício do poder. Sendo assim, a legitimidade do poder será conferida através de relações de sentido.[...] Seja através do direito divino, ou de leis constitucionais, a legitimidade do poder será conferida a partir da crença dos dominados de que tal dominação é justa, boa ou legal.

Assim, a dominação será garantida. Isso se dá graças ao poder da ideologia, pela reiteração do discurso oficial que busca influenciar a subjetividade dos professores inculcando-lhes o papel de submissão aos ditames da ordem estabelecida. Com isso, retorna a memória de discursos outros que caracterizam o magistério como sacerdócio, vocação, razão pela qual contrapor-se à ordem estabelecida, reivindicar seus direitos não se coaduna com os sentidos predominantes de magistério como missão/vocação. Esse discurso, no entanto, não pode emergir, pois põe em risco os interesses da classe dominante para quem, no dizer de Freire (2011, p. 97), “a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades”.

Desde essa ótica, ante a análise das materialidades em estudo, pode-se afirmar que os sujeitos do discurso assumem a perspectiva dos interesses da classe dominante no poder, buscando adequar a educação aos interesses da acumulação do capital.

Palavras finais

Retomando nossas palavras iniciais, reafirmamos nosso entendimento de educação como forma de intervenção no mundo. Intervenção que implica não só o esforço de desmascaramento da ideologia dominante, mas o compromisso de contribuir para que todos tenham acesso ao conhecimento científico socialmente produzido e aos valores acumulados que se constituem patrimônio da humanidade. Para tanto, é preciso resistir, pois como já dizia Pêcheux (1982, p. 304) “não há dominação sem resistência: princípio prático da luta de classes, que significa que é preciso ‘ousar se revoltar’”. Para tanto, é necessário que diante dos problemas e das investidas da lógica do capital, assumamos sempre uma postura crítica, fazendo de nossa prática educativa uma instância de luta contra todos os mecanismos de opressão.

Referências

- AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió, EDUFAL, 2005.
- BACZCO, Bronislaw. Imaginação social. In – **Enciclopédia Einaudi**. Antropos-Homem. Lisboa. Imprensa nacional. Casa da moeda. 1985, p. 296-332.
- CAVALCANTE. M. do S. A. O. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió, EDUFAL, 2007.
- FLORENCIO, Ana Maria Gama et. al. **Análise do Discurso: fundamentos & prática**. Maceió, EDUFAL. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- LIMA, José Edson Ferreira. O trabalho docente no texto jornalístico: discurso, história e memória. **Dissertação de mestrado**. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2018.
- LUKÁCS, G. **Ontologia dell'essere sociale** Roma, Riunit, 1981.

MARÍ, Enrique E. *El poder y El imaginário social*. **Revista La ciudad futura**. N° 11, 1998.

PÊCHEUX Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, Editora da UNICAMP, 1988.

SANTOS, Ricardo. Trabalho docente na educação brasileira em (dis)curso: controle, silenciamento & interdição **Tese de Doutorado em educação**. Universidade Federal de Alagoas. Maceió. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. Campinas, Autores Associados. 2009.

QUARTA PARTE

HÁ CORPO, ARTE, CULTURA E LITERATURA



INDÍCIOS DO OLHAR EM REGISTROS DO CORPO-CADÁVER AO CORPO-ARTE¹

Renata Marcelle Lara²

Bruno Arnold Pesch³

Abertura à dupla identidade

Advogado por formação, estudante de Psicologia, voluntário em uma central de ajuda para pessoas em crise, que conquista um estágio em um departamento policial, onde se aproxima da psicóloga forense Vera Müller, ex-funcionária do FBI, parceira de trabalho do delegado Alexandre Dias. Jovem, bonito, sensível, pele clara, olhos azuis, perfil atleta. Esta é a imagem de Eduardo Borges, Edu, personagem de Bruno Gagliasso na minissérie televisiva *Dupla Identidade* (2014)⁴, em um espaço social legítimo no qual se insere e se marca. Este é Brian Borges: nome de batismo de Edu, nos Estados Unidos, assassino a sangue-frio de jovens mulheres; um *serial killer*, ilegítimo como sujeito possível para a convivência social e, ao mesmo tempo, um legítimo assassino, assim considerado pela Justiça. Para além dessa dupla identidade em funcionamento no imaginário social, se instaura uma duplicidade do olhar, daquele que *ao olhar se põe no*

¹ Este percurso teórico-analítico integrada as investigações desenvolvidas no Projeto de Pesquisa Docente “Imagens-visuais e Projeções Imaginárias de Sujeitos em Materiais Artísticos e Midiáticos II”, desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

² Professora Associada da Universidade Estadual de Maringá (UEM), membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras e vinculada ao Departamento de Fundamentos da Educação. Maringá – Paraná. E-mail: renatamlara@gmail.com.

³ Mestre em Letras e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Maringá – Paraná. E-mail: bruno.apesch@gmail.com.

⁴ Escrita por Glória Perez, com direção geral de Mauro Mendonça Filho e René Sampaio, foi produzida pela Rede Globo e exibida de 19 de setembro a 19 de dezembro de 2014, em 13 episódios, e lançada em DVD no ano seguinte.

quadro⁵: o assassino, anônimo, mas identificável como legítimo, e o artista, anônimo, que padece de uma interdição prévia, impossível de ser aceito; impossível de simbolizar.

Como o imaginário é o que constitui a realidade para o sujeito, sendo essa determinada pelo simbólico, e estando o real dele foracluído, a identidade do eu, que também é imaginária e vem do outro, não dá a ver o sujeito. Este não tem identidade, já que “nada do sujeito escapa ao Outro: sua mente e seu corpo, seus movimentos e seus atos. Seus sonhos e sua vigília”, como observado na abordagem lacaniana de Quinet (2012, p. 22).

É justamente por ser a evidência um efeito, como compreendido por Pêcheux (1997c, p. 155), que a “[...] a ‘evidência’ da identidade oculta que esta resulta de uma identificação-interpelação do sujeito, cuja origem estranha é, contudo, ‘estranhamente familiar’”. Conforme lembra o filósofo, essa mistura de absurdo e evidência e o retorno do estranho no familiar já havia sido encontrada por ele quando movimenta a noção de pré-construído, de Paul Henry, compreendendo “[...] o efeito de pré-construído como a modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado... ao mesmo tempo em que é ‘sempre-já sujeito’ [...]” (PÊCHEUX, 1997c, p. 156, grifos do autor). Assim, prossegue o autor na mesma página, o sujeito funciona por esta contradição: “[...] entre a estranheza familiar desse fora situado antes, em outro lugar, independentemente, e o sujeito identificável, responsável, que dá conta de seus atos [...]”.

Pêcheux (1997c, p. 154) esclarece que o duplo sentido do termo interpelação está justamente em “tornar tangível o vínculo superestrutural – determinado pela infra-estrutura econômica – entre o aparelho repressivo de Estado (o aparelho jurídico-político que distribui-verifica-controla ‘as identidades’) e os aparelhos ideológicos de Estado”, logo, “o vínculo entre o ‘sujeito-de-direito (aquele que entra em relação contratual com outros sujeitos de direito; seus iguais) e o sujeito ideológico (aquele que diz ao falar de si mesmo: ‘Sou eu’” (PÊCHEUX, 1997c, p. 154, grifos do autor).

Quanto ao duplo em *O estranho*, de Freud (1919), esse não diz respeito ao duplo especular do estádio do espelho, como observa

⁵ “Sem dúvida, no fundo do meu olho, o quadro se pinta. O quadro, certamente, está em meu olho. Mas eu, eu estou no quadro” (LACAN, [1964] 2008, p. 98).

Quinet (2004). O duplo não é especular, mas escópico, ou seja, “é a presentificação do mais-de-olhar” (QUINET, 2004, p. 140). O autor exemplifica com a experiência pessoal, relatada por Freud, do duplo, durante uma viagem deste em estrada de ferro, quando vê o seu reflexo no espelho da porta e pensa ser outra pessoa, um intruso, com o qual se antipatiza, até se dar conta de que se tratava do seu próprio reflexo. Como afirma Quinet (2004, p. 140), “[...] Freud é afetado pelo objeto olhar que emerge no espelho, do qual sente-se subitamente alvo – olhar que desfaz a imagem especular impedindo-o de reconhecer-se: ele é o objeto do olhar antipático do Outro”.

Anteriormente, o autor comenta que

a passagem das imagens do corpo despedaçado para uma imagem unificadora e alienante, com a qual o eu vem identificar-se, não é feita sem o Um totalizador do significante, um S1, significante-mestre que governa a operação da identificação, inclusive da identificação imaginária. A imagem se constitui, assim, sob o comando do significante unário totalizante e até mesmo totalitário. Nessa operação, o real da pulsão de morte está velado. No entanto, retorna sob a forma do mal-estar próprio do imaginário, que aparece sob a forma de agressividade e rivalidade com o semelhante, esse outro-eu-mesmo, na luta mortal dominada pela lógica de exclusão do tu-ou-eu (QUINET, 2004, p. 139).

Dupla Identidade (2014), que a priori nos apresenta um sujeito cuja existência imaginária é duplicada no social (*bom moço e/X assassino em série*), mas em cuja normalização e normatização de uma sociedade logicizada não cabe no mesmo lugar, nos põe em vertigem, tencionando nosso olhar em rastros de olhares outros que se tecem na discursividade da minissérie como pistas do artístico no criminal e do criminal no artístico. Somos perturbados por um olhar que “não se encontra no campo da visão, mesmo que tenha aí seu lugar de causa. Do espetáculo do mundo vem um olhar que me olha e que eu não vejo, embora me sinta afetado por ele”, conforme Quinet (2004, p. 43). É o olhar, como “o invisível da visão” (QUINET, 2004, p. 43, grifos do autor), que nos leva a rastros do artístico no criminal. É como se ele pudesse eternizar os assassinatos em/como obra artística.

É por esse tensionamento que analisamos, mediante um rastreamento discursivo de indícios do olhar em registros fotográficos, imaginários e inconscientes do corpo-cadáver, os mecanismos pelos quais uma cena criminal vai se desnudando por rastros do artístico ao mesmo tempo em que a cena de um crime

metamorfoseia o corpo-cadáver em corpo-arte. E assim indagamos sobre que vestígios, detalhes, minúcias, sinais funcionam como indícios do olhar do assassino serial e da psicóloga forense em registros fotográficos, imaginários e inconscientes de corpos-sujeito mulheres ao mesmo tempo como corpos-cadáver e corpos-arte.

O olhar (n)a trama de indícios de uma análise discursiva

O paradigma indiciário que tem em Giovanni Morelli seu forte expoente e se põe a ver por Ginzburg (1989), ao também nos apresentar o delineamento de uma analogia entre os métodos de Morelli, Sherlock Holmes (personagem criado por Conan Doyle) e Sigmund Freud, nos fez olhar para o funcionamento discursivo da arte na minissérie *Dupla Identidade* como pistas de um trajeto criminal artisticamente desenhado por um assassino na posição-sujeito artista.

Ginzburg (1989, p. 151) visibiliza que tanto Morelli (por formação) quanto Doyle (antes de se dedicar à literatura) e Freud eram médicos, e o que se entrevê é justamente o “modelo da semiótica médica”. No caso de Morelli, essa *identidade* manteve-se anônima em uma série de artigos seus sobre a pintura italiana que vinham assinados por um desconhecido estudioso russo e traduzidos para o alemão por outro nome desconhecido. “Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)”, observa Ginzburg (1989, p. 150).

Ao recuperar o paradigma indiciário em Ginzburg, Courtine (2013), confrontando-se à semiologia saussuriana quanto a uma espécie de impotência interpretativa das imagens, afirma que “se for necessário escolher entre estas duas vias divergentes na análise e na interpretação das imagens”, a de Saussure e a de inscrição antropológica mais antiga, escolhe, como seu campo, o de Holmes.

No nosso caso, a construção do dispositivo analítico-discursivo que nos levou ao delineamento do *corpus*, conjuntamente ao dispositivo teórico da Análise de Discurso pecheutiana mobilizado, deu-se ao movimentarmos o paradigma indiciário discursivamente, voltando-nos para os vestígios, os detalhes, as minúcias, os sinais possivelmente negligenciáveis, como abertura à deriva, ao que

escapa, ao olhar do sujeito assassino como o “avesso da consciência” (LACAN, [1964] 2008, p. 86).

Registros das/nas cenas do crime

Costa (2009, p. 94), ao se referir ao registro jornalístico ou documento institucional de um acontecimento artístico de forma confrontada ao registro estético de um acontecimento artístico, põe em foco o tempo, “uma vez que as imagens técnicas produzem imagens temporais”, mas – arriscamos dizer – quase como se fosse um pêndulo, se pensarmos em dois lados dessa temporalidade. Em suas oscilações, “um deles, contudo, repete o presente para torná-lo ambiente comum, enquanto o outro o faz para criar séries fantasmáticas” (COSTA, 2009, p. 94). Enquanto o primeiro registro busca “conservar o presente para a memória da cultura como uma suposta universalidade, o registro artístico quer conservar a potência de diferenciação do evento artístico, abrindo-o para a reflexão crítica em seu próprio contexto”, especifica Costa (2009, p. 94).

Pensamos nessa temporalidade que chamamos representativamente de pendular nos dois registros em funcionamento na minissérie e que trazemos como parte da constituição de nosso *corpus* de análise discursiva: o registro fotográfico forense e o registro fotográfico *artístico* do assassino em série. No primeiro caso, a temporalidade conjuga empirismo e cronologia no aqui-agora da cena registrada. Há o mecanismo de dedução e indução em funcionamento, em que se buscam padrões de assassinatos (assassinos/vítimas) para (se dar a) observar a cena em questão, ao mesmo tempo que marcas de individualidade. Mas não é só isso. O *anacronismo das imagens* (DIDI-HUBERMAN, 2015) também atravessa a cena que o registro captura. No segundo caso, o assassino, ao se identificar com a forma-sujeito artista, cria e compõe o cenário a ser fotografado. Enquanto na fotografia forense o cenário empírico não é construído pelo fotógrafo e sim pelo assassino, cabendo a ele o cenário como composição do registro, na fotografia do assassino, que se quer *artista*, tanto os componentes cênicos quanto o seu registro são de sua autoria. Aí se marcam o tempo em relação à vítima e à “modelo” de sua cena, bem como de seu registro fotográfico.

A fotografia enquanto um(a) document(a)ção de uma obra de arte que se difere da fotografia como prática e obra artísticas, assim

como outros textos imagéticos e verbais, pode tanto se referir ao “momento da realização de uma obra” quanto ao de sua preparação ou mesmo a um momento posterior, como observado em Ferverza (2009, p. 47). Também, como document(açã)o, ela, entre outros textos, é reproduzível e passível de circulação em outros meios, podendo adquirir outros estatutos, conforme observa o autor.

Na minissérie *Dupla Identidade*, como um registro do assassino-artista, espécie de catálogo de sua *obra mórbida* – morbidamente tornada viva, – a fotografia, na condição de um registro documental, que não deixa de ser também artístico, perpassa esses três momentos (preparação, realização e posterior à sua realização): quando Edu(ardo) fotografa sujeitos-mulheres ainda não cientes de sua identidade assassina; quando fotografa mulheres na condição de assujeitamento, como presas; quando registra os corpos-cadáver desnudos, na cena do crime, palco e cenário de sua *cena artística*. No registro *artístico* do assassino, entre a esquizo do olho e do olhar, corpos-sujeitos mulheres, na condição de corpos-cadáver, se metamorfoseiam em corpos-arte.

Em relação ao registro forense na minissérie, fotógrafo e analista não são a mesma pessoa. A fotografia, como document(açã)o, vira *prova*⁶. É o olho da psicóloga que se volta para as fotografias em busca de pistas para decifrar os crimes, mas é o olhar dela que vai seguindo rastros do artístico no criminal. Olho e olhar, na perspectiva lacaniana, como um descompasso do que vemos e daquilo que nos olha (DUNKER, 2006), e que, para Lacan ([1964] 2008, p. 76) é “a esquizo na qual se manifesta a pulsão ao nível do campo escópico”.

Mas há registros para além do fotográfico e de textos verbais e imagéticos (imagens-visuais). São registros imaginários e inconscientes que vão sendo desenhados pela mente do assassino em série, como uma espécie de caderno do artista, materializados em cenas desejanter em que ele antecipa, mentalmente, a sua próxima e/ou possível vítima. Registros também como gestos de interpretação

⁶ Partindo de uma explicação de Jacques Le Goff sobre o verbete documento da Enciclopédia *Einaude*, Geraldo (2009) apresenta essa passagem de documento para prova, o que representou “[...] para a escola positivista do século XIX e do início do século XX o fundamento do fato histórico, mesmo que resultasse de uma escolha do historiador (GERALDO, 2009, p. 67).

– “atos no nível do simbólico” (PÊCHEUX, 1997a, p. 78) – da psicóloga forense de uma mente assassina atravessada pelo artístico.

O olhar do assassino-artista: a cena do crime como cena artística

A retomada da história de Van Gogh por Jeudy (2002, p. 133) para falar dos “rituais da metamorfose” também nos interroga acerca da conversão do artista em “fabricante de rituais” (JEUDY, 2002, p. 139). Da orelha cortada por Van Gogh, embrulhada e enviada a uma prostituta desconhecida, “estereótipo da sexualidade” – orelha que é, ao mesmo tempo “fálus e vagina”, “lugar do corpo reversível, arrancado da cabeça” –, à pintura do autorretrato em que “o sexo aberto da prostituta” é revestido por uma bandagem, somos convocados a(o) olhar (d)o seu “semblante estranhamento sereno” (JEUDY, 2002, p. 133). Van Gogh, também se pinta como prostituta, nos relembra o autor.

O ato de cortar é um sacrifício que conduz o destino de Van Gogh do último êxtase ao suicídio. Não se trata absolutamente da representação simbólica da ferida como assinatura fatal de seu autorretrato. A mutilação torna-se o ato originário, o ato pelo qual a criação pictórica unirá o corpo ao sol [alusão ao que disse sugestivamente Georges Bataille sobre a orelha de Van Gogh ser um sol] para entrar na noite dos tempos (JEUDY, 2002, p. 134).

O gesto sensível de Jeudy ao textualizar sobre o *corpo como objeto de arte* faz de seu discurso o próprio efeito (do) artístico no social, com toda a potência de nos tocar, de nos perturbar, ao nos pôr em (des)encontro com o estranh(ament)o, no jogo do (i)legítimo. Do choque provocado por Van Gogh às intervenções artístico-cirúrgicas de Orlan, tomando seu rosto como tela, e ainda ao exemplo do *herói monstruoso* japonês que cortou sua amante em pedaços para comê-la aos poucos e vendeu diversos livros no Japão, os casos discursivizados por Jeudy nos mostram como “o ‘corpo como objeto de arte’ é um estereótipo implícito que, caso não seja enunciado, impulsiona e orienta uma quantidade inacreditável de intenções e atos” (JEUDY, 2002, p. 17). Casos extensivos, inclusive, ao público como participante, e podemos citar a cena da consagrada *performance Rhythm o* (1974), da artista performática Marina Abramovic, quando ao se doar como objeto ao público, deu a ele, também, as *armas* para se voltar contra um corpo tornado objeto.

No caso do assassino (que se quer) artista, em *Dupla Identidade*, o ritual de metamorfose do corpo vivo em obra artística passa pela fase de cadaverização. Para que haja uma obra viva do assassino-artista, é preciso retirar a vida de um corpo vivo e dar vida a um corpo morto. Como na série *Apagamentos*, da artista plástica Rosângela Rennó, mencionada por Schollhammer (2012) em “A cena do crime: reflexões sobre um palco do contemporâneo”, não se trata do corpo aberto ou dilacerado como presente em seriados norte-americanos no estilo *CSI*. Há uma proximidade compositiva entre as cenas produzidas pelo assassino-artista e as cenas de *Apagamentos*.

As feridas não são expostas e a dor da violência não é explorada, muito pelo contrário, o corpo se confunde com outra mobília sem sentido. Numa das fotos, o cadáver da mulher é coberto na cama num ato de pudor que pode ter sido o do próprio assassino, mas também dos policiais. [...]. Os interiores que as imagens mostram resultam obscenos porque o evento legitima a revelação do mais banal do cotidiano para um olhar público, e o resultado é um ambiente revestido pateticamente de um ar funerário que não consegue chorar em luto nem desejar o passado pois tudo está apenas há um passo de desaparecer (SCHOLLHAMMER, 2012, p. 285).

Em *Dupla Identidade*, por mais que o sangue exposto em corpos-mulheres desnudados, bem como a imobilização (*in*)visível dos corpos e os locais e posições revelem um subjugar de uma crueldade opressiva, as cenas do crime (efetivadas e imaginadas), cuidadosamente projetadas/montadas pelo assassino como cenas artísticas, visibilizam e apagam, ao mesmo tempo, horror e beleza.

Diferentemente das intervenções performáticas as *Trouxas Ensanguentadas*, do artista plástico Arthur Barrio (1969), em período ditatorial militar, “que simulava cadáveres despachados com vultos de carne e livro, embrulhados em trapos sangrentos e jogados na rua despertando inquietação e alarme público” (SCHOLLHAMMER, 2012, p. 281), as cenas criadas e compostas pelo assassino em série efetivam o cadavérico, apagando nele o horror do assassinato e fazendo emergir a eminência de uma *instalação artística*.

Trata-se de um assassino em série que se projeta imaginariamente como artista. Para se aproximar de suas vítimas, tal sujeito

[...] usa a farsa de sua pessoa em suas conquistas e aventuras. Vimos que a *persona*, como o eu, é constituída velando o objeto a olhar, o qual está ausente do campo de sua realidade. Mas quando o objeto olhar retorna visando o sujeito, a *persona* fica atordoada e a despersonalização pode advir. O sujeito se sentirá ‘fora de si’ e o real de seu ser, antes mascarado pela imagem, pode surgir como pura presença em outro lugar, como no exemplo de Freud, em um olhar de sua própria imagem que olha (QUINET, 2004, p. 140, grifos do autor).

Dos episódios 6, 7 e 8, recortamos três registros do olhar (do) assassino (artista), que emolduram suas vítimas (efetivada e imaginadas), colocando-as num quadro, no sentido lacaniano, de onde somos olhados. Ao mesmo tempo que as cenas servem de pistas para os investigadores, que se colocam do lugar de quem está procurando ver, como no caso de Vera, há um olhar assassino que os olha, colocando-os também no quadro. Não são simplesmente as vítimas que estão nas cenas criminais emolduradas pelo seu criador. É a *performance* do olhar assassino que se projeta nas/pelas vítimas e se volta pelo olh(o)ar de quem se põe a ver as cenas. *Performance*, aqui, no sentido problematizado e deslocado do contexto em que aparece em Jeudy (2002, p. 168), de um “hiper-espetáculo do prazer narcísico do artista”, e que se manifesta pelo olhar do assassino. Assassino-artista que em *Dupla Identidade* “atinge um tal grau de narcisismo que não se pode mais falar em narcisismo” (JEUDY, 2002, p. 168).

Nesses três episódios, o(s) corpo(se) das vítimas se apresenta(m) suspenso(s). Mais do que o corpo do sujeito elevado do chão e suspenso por cordas, prática ritual repleta de historicidade e significações, há uma espécie de rito de passagem que se discursiviza para além do antropológico, o qual não apenas borra fronteiras reais e imaginárias entre vida e morte, mas também entre assassino e vítima, artista e Vênus.

Dos antigos rituais indígenas de suspensão corporal aos rituais contemporâneos, o corpo suspenso por ganchos e por cordas materializa discursos múltiplos de práticas culturais, de (des)limites de sentidos para os corpos, tensionando vida e morte, dor e prazer, fraqueza e fortalecimento, exibição e exibicionismo, identidade e diferença.

Silva (2013, p. 31), ao abordar o *corporitual*, em menção a rituais de passagem de comunidades indígenas, tribos africanas, entre outros grupos, afirma que “o sujeito que ritualiza é posto num lugar de vulnerabilidade uma vez que autoriza a manipulação de seu corpo pelo outro, bem como se entrega a uma espaço-temporalidade desconhecida

e incerta, ainda que haja regras ou combinações pré-determinadas”. Mas há uma “aparente submissão” de um corpo que evoca resistência e força como superação de limites – estes que têm a ver com “dor e o verter de sangue inerente à feitura de marcas corporais de tal porte” (SILVA, 2013, p. 31). O que a autora chama de “borramento” de fronteiras, ela explica por intermédio do antropólogo Victor Turner, para quem, segundo Silva (2013, p. 31), o estado liminal dos rituais é “recorrente na vida da comunidade”, com seus paradoxos, sendo o “indivíduo”, portanto, “despido de sua identidade”.

À contemporaneidade, o artista corporal norte-americano Fakir Musafar (1930-2018) trouxe “[...] a visão ritual intrínseca aos procedimentos de transformação do corpo” (SILVA, 2013, p. 32). Ao se referir a Fakir, Silva (2013, p. 33) afirma que nas intervenções que o artista nomeia de “jogos corporais” (definidos por ele em *O corpo como suporte da arte*, 2005), vê “uma chave para o acesso a portais através da experiência física, de modo a provocar um transbordamento do inconsciente, materializando o imaterial e expandindo as possibilidades de percepção”.

Lirio (2007) também destaca a relação entre beleza e singularidade/diferenciação nas modificações corporais de Fakir, a partir de manifestações do artista em uma de suas colunas no *Bmezine*:

Simplificando um pouco suas idéias [sic], se as pessoas têm corpos iguais, corpos diferentes chamam a atenção e a singularidade os torna belos. Ou seja, quem consegue “brincar” com o corpo, modificá-lo, estetizá-lo, tornando-o como uma propriedade do espírito que habita e possui o corpo, destaca-se frente aos demais, torna-se único, especial (LIRIO, 2007, p. 17).

No episódio 6, a vítima, anteriormente fotografada viva pelo assassino durante o trajeto para sua morte, num cenário que ele adjetiva de “perfeito”, eterniza(-se como) uma cena emblemática do corpo (des)nu(do), suspenso, de braços, por cordas, tecida nas derivas do esgarçamento/desfiamento do antropológico ao artístico. Tal cena que se exhibe como um quadro artístico exposto ao olh(o)ar nos captura, ao mesmo tempo, como uma *performance*, uma instalação e uma pintura. *Tríade infernal* em que um corpo morto é feito arte, vivificado como tal – espécie de embuste em que o criminal parece suspenso pelo artístico e o artístico parece *suspender* o criminal.

Nessa tríade parafrástica da “trindade infernal” – real, simbólico e imaginário – (JORGE; FERREIRA, 2005, p. 29), o corpo como sintoma –

metáfora que aqui funciona como pista analítica –, advém do entrelaçamento borromeano. Corpo esse que se espacializa no próprio trajeto aberto pela suspensão corporal como uma instalação performática que se emoldura, como um quadro, e se vivifica, como arte, ao mesmo tempo que resta como cadáver de uma cena criminal. E “porque o sintoma é uma metáfora [...]”, como já dizia Lacan ([1957] 1998, p. 532, grifo do autor), “[...] ele também produz sentido”, afirma Maliska (2017, p. 40), isso é, “essa significação que se produz no atravessamento da barra do recalque, que se produz na substituição paradigmática de um termo por outro, em um tempo sincrônico, cujo efeito roça a poesia” (MALISKA, 2017 p. 40). O sintoma é inconsciente e dele “[...] somente temos acesso às suas formações”, como atos falhos, chistes, *sintoma* (MALISKA, 2017, p. 32).

Nos episódios 7 e 8, o(s) corpo(s)-cadáver feito(s) arte é/são imaginado(s) em cenas do assassino-artista. A adolescente Tati(ana), filha do delegado Dias, de quem Edu(ardo) se aproxima e com quem se envolve secretamente, é uma peça importante nos jogos imaginários de força e de poder travados entre eles, do anonimato do assassino à visibilização de uma *dupla identidade*. O olhar do assassino projeta uma *performance* do corpo-presa ainda vestido, mas imobilizado, parcialmente envolto e suspenso por cordas. Está de bruços, com as pernas dobradas e amarradas, para cima, e a cabeça levemente inclinada na vertical, num movimento de encontro e fuga do olhar, abaixo, que o aprisiona como (n)uma teia. Há um olho projetor e uma olhar projeção que, de dentro da banheira, mira e projeta esse corpo acima suspenso. Espalhado nela, com a cabeça em descanso e sorriso largo, ele, como criador, contempla no alto de sua visão a sua arte em processo: o corpo-presa atomizado, na inquietude do devir de um corpo-cadáver – despido de vida –, em corpo-arte – vivificado em morte. Inversamente, do alto, no olho do corpo suspenso que o olha, ele é olhado por um corpo-presa. Mas este, no encontro com o seu olhar, é por ele interditado como *prova-viva* de um crime, e, no funcionamento apagado da metamorfose a corpo-cadáver, retorna-lhe como corpo-arte, projetando(-o com)o artista.

O terceiro registro do olhar, recortado do episódio 8, materializa-se em forma de metaforização do corpo-sujeito Vera, do lugar social de psicóloga forense de uma Instituição Policial como Aparelho tanto Repressivo quanto Ideológico do Estado

(ALTHUSSER, 1980), para um corpo idealizado e desejado, exibido na condição de obra-prima e troféu. É como um corpo-arte dançante, fixado em uma posição emoldurada. O tronco se espacializa horizontalmente voltado para cima, enquanto a cabeça, de forma sutil, está inclina para baixo, ao passo que as pernas se dispõem erguidas, sendo uma esticada e outra dobrada – posições sustentadas pelas cordas que (se) amarram (a)o corpo. E assim, a cena de suspensão corporal de Vera ganha os holofotes, entre tantas outras, no jogo do cenário preto (escuridão de um palco) e branco (luz projetada sobre o corpo centralizado e suspenso, envolto por um vestido esvoaçante). Cenário este que se pinta, em detalhes, de um vermelho sangue que jorra nas cordas envoltas no corpo e no lábio inferior de Vera, como se fosse um vermelho batom vivo, e ganha *status* de *grand finale*. Vera, sua obra-prima, seu troféu exibido, foi, antes, inspiração e desejo por poder e controle de uma mente assassina projetada como artística. Mente que manipula sua marionete, presa e modulável pelas cordas conduzidas/dirigidas pelo artista oculto na cena. Mas ele, ele está lá, assinando a obra, em cada vestígio, minúcia, sinal, sintoma de um paradoxal movimento da arte como crime e do crime como arte.

De fato, como observa Lacan ([1964] 2008, p. 179),

o que se olha é aquilo que não se pode ver. [...]. No exibicionismo, o que é visado pelo sujeito é o que se realiza no outro. A visada verdadeira do desejo, é o outro, enquanto que forçado, para além de sua implicação em cena. Não é apenas a vítima que está envolvida no exibicionismo, é a vítima enquanto que referida a algum outro que a olha.

Diferentemente dos rituais de suspensão corporal em que os corpos-sujeitos suspensos se autorizam e são autorizados a tal prática, os corpos suspensos (corpo-morto e corpos-presa imaginados) pelo assassino, em uma exibição cênica de seus feitos, são assujeitados a um ritual de (*des*)pertencimento, estando sujeitos ao olhar deste que as olha, no próprio processo ritualístico, como uma criação sua, artística.

Esse olhar do sujeito assassino-artista para as vítimas como suas Vênus, e para si, como artista, se imbricam continuamente. Há um padrão estético tecido no processo do assassino-artista, que ultrapassa a escolha das vítimas, jovens, de pele clara, mobilizadoras do significante beleza, e se desenha na própria disposição desses

corpos desnudados, posados, cuja vagueza do olhar da Vênus salta agora de olhos (a)mort(izad)os. A disposição dos corpos-cadáver em posições artísticas para serem fotografados funciona como indícios do olhar do assassino-artista em registros seus, mas também servirão como pistas em registros fotográficos, imaginários inconscientes outros, de peritos criminais. Tecida, portanto, em cenas da minissérie, como nos episódios 2 e 3, tal disposição inscreve a assinatura da obra de um assassino que se quer (visto como) artista: ao mesmo tempo, idealizador, executor e eternizador de sua arte.

No seu *processo artístico*, vemos que o objeto batom, como se fosse pincel e tinta, colore em tons do vermelho, morbidamente, os lábios de suas presas desejadas e vítimas duplamente do olhar de quem as observa. Baudrillard (1996, p. 135), ao discutir o “corpo marcado”, explica que “[...] a boca pintada é fálica (aliás, a pintura e a maquiagem fazem parte do arsenal de valorização estrutural do corpo”. Quando maquiada, sua função não é mais falar, comer, vomitar ou beijar.

Para além de suas funções de troca, sempre ambivalentes, de introjeção e de rejeição, e com base em sua recusa, instala-se a função erótica e cultural perversa, a boca fascinante como signo artificial, cultural, jogo e regra do jogo [...] a boca maquiada, objetivada como jóia [sic], cujo intenso valor erótico não vem de modo algum, ao contrário do que imagina, de sua acentuação como orifício erógeno, porém, inversamente, do seu fechamento – sendo pintura, de alguma maneira, o elemento fálico, a marca que a institui em *valor de troca fálico* –, boca erétil, intumescência sexual por meio da qual se erige a fêmea e onde o desejo do homem virá a se tornar sua própria imagem (BAUDRILLARD, 1996, p.135).

A boca pintada, em *Dupla Identidade*, não possui mais sua função empírica, mas é um dos traços miniaturizados da composição que ao *valorizar* a imagem da Vênus, no choque com a vítima assassinada, colocada em pose artística, torna-se indício de uma imagem outra, uma *assinatura* de um assassino-artista duplamente olhado.

No episódio 4, em uma das cenas, ele aparece pintando os lábios de Vera em sua imagem projetada na tela do computador. Em outra, observa-a passando batom em si mesma, em seu local de trabalho. Significante vermelho que sangra seu lábio inferior na imagem projetada pelo assassino-artista de seu corpo-presa desejante tornado corpo-cadáver, suspenso, no alto de sua banheira, e

metamorfoseado e contemplado como auto arte, em cena anteriormente descrita-interpretada.

Em uma das cenas do episódio 10, na qual Edu conversa com a filha do delegado Dias e pede para ela guardar uma mochila sua por alguns dias, na casa dela, onde mora com a mãe, ele se refere ao conteúdo ali oculto – uma cabeça arrancada de uma de suas vítimas e conservada com ele – na seguinte descrição verbal: “É uma obra de arte”. Como vimos, o olhar do lugar de assassino para os corpos (por ele tornados)-cadáver, projeta-os, imaginariamente, como corpos-arte, na medida mesma em que desse lugar de assassino passa, discursivamente, por esse mecanismo de projeção imaginária, à posição-sujeito artista.

É nesses/por esses jogos imaginários (imagens que o assassino tem dele, de suas vítimas e dos investigadores, mais especificamente de Vera e Dias, que lhe retornam do lugar de onde os olha; imagens que a psicóloga forense e o delegado têm dele, bem como as imagens que as mulheres, como corpos-presas, projetam em relação a ele) que se forja, para o assassino, uma *identidade artista*. É também nesses jogos que uma possível *identidade da obra* (corpo-cadáver metamorfoseado em corpo-arte) e uma *beleza estética* (de um corpo-vivo num corpo-morto) não encontram onde se agarrar no imaginário em sociedade, mas somente nas cenas e nos cenários imaginados (*in*)conscientemente por uma mente brilhantemente perversa. “Ainda que a perversão não seja uma simples aberração no comércio sexual em relação aos critérios sociais aceitos, ela coloca em jogo o estatuto das normas, do que seja uma lei e sua transgressão” (FLEIG, 2008, p. 16).

Todavia, tal *identidade* (tanto desse *artista* quanto de sua *obra*) é *sempre-já barrada* no imaginário social, já que desse lugar (e não propriamente de outro) de assassino e de sua prática de tornar corpos-sujeito corpos-cadáver, metamorfoseando-os em corpo-arte, é impossível que tal forma-sujeito artista, que não existe senão imbricada ao assassino, se inscreva em uma Formação Discursiva artística em nossa Formação Social e Imaginária. No encontro dos registros do olhar imaginário e (*in*)consciente do assassino que se vê como artista, o que fica *fora*cluído, dessa posição da qual ele discursiviza, são determinados significantes da realidade social capazes de interdita-lo *sempre-já* como artista. Esta que se apresenta para o sujeito social como se fosse o *real*, quando, de fato, é o

imaginário determinado pelo simbólico, e estabelecendo para nós os modelos-imagens como regras de convivência dentro de uma sociedade *normal(lizada)/normatizada*, logicamente estabilizada, como uma “necessidade universal de um ‘mundo semanticamente normal’”, nos termos de Pêcheux (1997b). No entanto, tais significantes retornam do/nos lugares que ocupa socialmente e continuam perturbando-o (no) social.

Como afirma Campos (2013, p. 162):

O artista é o dono do olho variável, do olho móvel, que faz retorno ao interdiscurso, capaz de se lançar sobre a arte ou em sua periferia e recolher algo sobre si mesmo, enquanto sujeito de discurso heterogêneo e sobre o mundo que o rodeia, mas não sem relação com a visão e a re(a)apresentação. Trata-se do sujeito fragmentado capaz de reconstruir a imagem a partir de suas ruínas. O artista é aquele que ao realizar seu trabalho, na fotografia e na pintura, nos ensina sobre a capacidade para recusar o peso do corpo orgânico e dá o testemunho de sua imaterialidade. Ao mesmo tempo em que nos afirma a necessidade da imagem, assegura a urgência da fantasia na miragem.

A questão é que essa *imagem-artista* não se desenha da mesma forma do lugar social de artista e do lugar social de assassino em série. E os efeitos... também não são os mesmos. A relação entre crime e arte, criminoso e artístico há tempos se encarna em casos presentes na realidade social, com assassinos que exerciam práticas artísticas ou manifestavam interesse por elas. Também em representações de artistas, em seus gestos de dizer e significar sujeitos assassinos e suas vítimas, práticas criminais e violências/atrocidades cotidianas. Mas *Dupla Identidade* potencializa essa relação no seu extremo. Para que a obra artística ganhe vida, é necessário, antes, produzir o cadáver. Mas tal como Jeudy (2002, p. 18) afirma quanto ao caso mencionado do japonês, “não importa qual sádico estime que sua obra sanguinária concerne a uma prática artística. Ele irá se embater com as regras jurídicas e com o desprezo dos artistas, mas seu ato não deixará de revelar até onde leva a objetividade radical do corpo”.

O olhar da psicóloga forense: o artístico (se) desenhando (como) prova

Nos ensaios de Walter Benjamin, *Pequena história da fotografia* (1931) e *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica* (1934/35), ele observa, segundo Scholhammer, 2012, p. 275), “que as fotografias de Eugène Atget [fotógrafo francês], das ruas desertas de Paris, feitas por volta de 1900, pareciam registros do local de um crime”. Aqui a arte do artista tece-se em/como uma espécie de registro forense, sem deixar de ser arte.

Nos registros fotográficos forenses analisados pela psicóloga Vera, em *Dupla Identidade*, são traços artísticos da/na composição de uma cena criminal metamorfoseada em cena artística que se tece em pistas de um assassín(at)o em série. Assassín(at)o (*im*)perfeito, que deixa no (*in*)visível da cena criminal sua *assinatura* (como efeito). Lembrando o que traz Jeudy (2002, p. 46), logo após citar Roland Barthes em *La chambre claire* (1980) – traduzida no Brasil por *A câmara clara* –, “o ato de fotografar me faz passar de minha crença no estado de sujeito ao estado de objeto, e nesse sentido, esse é um momento da experiência da morte”.

Ao olhar pela primeira vez os registros fotográficos dos assassinatos em série dispostos em forma de painel, Vera questiona alguns detetives envolvidos nesse caso sobre as pistas que possuem das quatro mulheres encontradas mortas até então. Ao seu questionamento, foi respondido por um dos investigadores: “nenhuma evidência física. Nenhuma pista, nada!”. Vera atesta a impossibilidade de o assassino não ter deixado nada no local, pois, como afirma, “todo criminoso deixa alguma coisa sua no local e leva alguma coisa do local consigo”. O deixar algo no local do crime, no caso desses crimes seriados, está relacionado à separação do artista de sua obra, porque é nela que o crime deixa seus rastros, os sutis detalhes de sua imperfeição.

Em *Le crime parfait*, Baudrillard (1995) afirma que se não existissem as aparências, o mundo seria um crime perfeito, ou seja, ele seria um lugar sem criminoso, vítima ou movimento. Contudo, explica o autor, o crime nunca é perfeito, pois o mundo denuncia por suas aparências, que são os vestígios de sua inexistência e da continuidade do nada. Até o nada deixa marcas. É nesse lugar que o mundo trai seu segredo, onde ele se deixa notar, ao mesmo tempo

que se esconde atrás das aparências, segundo Baudrillard (1995). O artista, sinaliza o autor, está sempre próximo do crime perfeito, o não dizer nada. Porém, ele se separa de sua obra, e nessa separação ela é o vestígio da imperfeição criminosa.

Em suas afirmações, a psicóloga forense chama a atenção para o fato de algo ter escapado nas particularidades compositivas desses crimes. Particularidades opacas, mas com zonas privilegiadas de sinais e indícios, que permitem decifrá-las, conforme Ginzburg (1989). Ao olhar mais uma vez para esses registros, Vera afirma poder “enxergar alguma coisa” que não foi vista. Ao longo de sua conversa com Dias que afirma “o cara não deixou rastros”, Vera prossegue argumentando:

Deixou sim. A mente dele está aqui. Quem fez isso é um criminoso organizado, meticuloso. Ele planeja minuciosamente o seu ataque. Escolhe o local, escolhe a vítima, elimina os vestígios, é experiente. Não começou a matar agora. Ele não é um amador. Você só vai encontrar no local o que ele quer que você encontre.

Atentar-se aos detalhes encontrados no local do crime (cenário artístico) e registrados nas fotografias forenses dessas cenas é um movimento de miniaturizar o mundo pelo ato simbólico de olhar os pequenos detalhes, que são constitutivos de tais cena(ários)s, com uma lupa. É uma busca por tentar desvelar as pistas deixadas inconscientemente pelo criminoso-artista na (*im*)perfeição da cena do crime e de sua obra. Bachelard (1978), ao comentar sobre um sábio botânico que encontrou numa flor a miniatura de uma vida, e na semente viu a rede que a embala, anuncia:

Sob a lupa, podia-se reconhecer a escovinha amarela dos estames, mas nenhum observador poderia ver o menor elemento real para justificar as imagens psicológicas acumuladas pelo narrador da Botânica cristã. É de pensar que, se se tivesse tratado de um objeto de dimensão corrente, o narrador teria sido mais prudente. Mas ele *entrou* na miniatura e logo as imagens se puseram a surgir em quantidade, a crescer, a evadir-se. O grande sai do pequeno, não pela lei lógica de uma dialética dos contrários, mas graças à libertação que caracteriza a atividade da imaginação (BACHELARD, 1978, p. 298, grifos do autor).

Com a lupa na mão, prossegue Bachelard (1978), o homem barra o mundo familiar. É um outro olhar diante de um outro objeto, um objeto miniaturizado, composto por inúmeros detalhes. Quando Vera

chama a atenção para possíveis detalhes que não foram notados, mas que poderia encontrar algo lá onde os outros peritos olharam e não encontraram nada, ela coloca-se e é colocada diante de um outro mundo, um mundo desconhecido, a mente de um assassino em série que está diante dela e da equipe envolvida na investigação em pequenos indícios inscritos no(s) corpo(s) Vênus esculpido(s) na (pela) morte. Ou seja, na morte dessas mulheres, projeta-se em seus corpos a imagem do *Nascimento de Vênus*, de beleza clássica, deusa mitológica da beleza e do amor, nascida da espuma do mar, soprada pelo vento oeste (Zéfiro), como pintado por Botticelli entre 1485 e 1486.

No terceiro episódio da minissérie, após interrogar o personagem negro Sérgio, descrito por Vera como alguém com o QI abaixo da média, sem nenhum tipo de qualificação profissional ou relação familiar, ela e Dias discutem sobre a possibilidade de divulgar o nome desse personagem como possível autor de, pelo menos, um dos assassinatos. Vera discorda sobre esse posicionamento de Dias, visto que considera as características do acusado não coincidente com os corpos-cadáver encontrados. Em seus argumentos Vera tece algumas considerações sobre alguns indícios que os registros fotográficos das cenas do crime (*in*)visibilizam. Dentre eles, Vera aponta um senso estético muito apurado e a possibilidade de o serial *killer* ser um pintor ou alguém que saiba desenhar. Tais indícios são levantados pela maneira com que os corpos foram deixados pelo assassino e por eles encontrados. “Eles [os corpos] pareciam quadros. Parecia que aquelas meninas tinham posado para ele”, afirma Vera. Quem estava cometendo os crimes, continua a personagem, “[...] é metódico, do tipo que não pode ver nada fora do lugar”. Em contrapartida, Sérgio, se fosse um assassino em série, seria “desorganizado”, que “mata sem planejamento”, que “deixa o corpo de qualquer jeito”.

A organização, disposição dos corpos na cena do crime em forma de pintura viva na morte, remete imaginariamente à composição de um artista que representa com pinceladas em uma tela, ou com lápis em uma folha de papel, o corpo feminino. Um corpo privado da vida que se torna obra pela morte no ato de criação da própria cena criminal-artística (*im*)perfeita do nascimento de uma Vênus. Nos registros fotográficos, retornam para Vera a imagem de um artista, que organiza a disposição de cada um dos detalhes que

configuram sua obra. Imagem de um crim(inoso)e (im)perfeito que deixou em cada cena criminal algo de si. Deixou nela(s) sua *assinatura*, seu pensamento marcado no próprio pensamento opaco e mudo da imagem da pintura que retorna nas poses das vítimas assassinadas e nos registros fotográficos delas. Na passagem do visível ao nomeável, afirma Pêcheux (2015, p 45), “a imagem seria um operador de memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar: tomamos aqui o efeito de repetição e de reconhecimento que faz da imagem como que a recitação de um mito”. Ao indagar sobre a maneira que a *pintura pensa*, Didi-Huberman (2012) afirma que essa questão é infernal. “Somos tentados a abordar a questão como aquela da *sapiência* do pintor, de sua vocação de sabedoria e de sua vocação de ciência” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 19 grifo do autor). Sabedoria e ciência, continua o filósofo, “[...] sempre se infectaram e se perverteram, entrançaram-se; constituem-se, em suma, com o sentido. Ora, o próprio sentido é um entrelaçamento, uma perversidade” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 19). A *sapiência* do pintor, por vezes, pode passar fatalmente por aquela paradoxal de seus movimentos e mudanças de humores, “[...] sua fleuma, sua bília, sua atrabília, enfim, seu sangue”, conforme Didi-Huberman (2012, p. 20). Sua *sapiência* é antes de qualquer coisa um paradigma histórico, “[...] que nos conta também a louca projeção do *humor* (o líquido colorido) sobre um painel que lhe fornece figura. Projeção: quero dizer, *jorro*” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 20, grifos do autor). Em *Dupla Identidade*, o jorro desses crimes em série apontam para registros inscritos discursivamente em outro lugar, que retornam em (pela força das) imagens, em sutis traços do artístico na perversa estética criadora dos crimes que vão se desenhando como provas no (pelo) olhar forense. Traços paradoxais que distanciam e aproximam as mentes de Vera de Edu(ardo).

Ao olhar para os vestígios deixados por Edu(ardo) na cena do crime, e, por esse estar presente como estagiário no departamento onde tentam solucionar essa onda de crimes em série, Vera está diante de um duplo jogo, o de olhar e ser olhada pelos registros fotográficos, como, também, o de olhar para o assassino e por ele ser olhada, ser questionada. “Você simplesmente pode reconhecer um *serial killer* aqui, agora, na sua frente. Você nunca vai servir de

vítima”, comenta Edu(ardo). Um movimento nos/pelos jogos de imagens que desafiam os gestos de interpretação um do outro. Imagens com potência de relâmpago que momentaneamente tornam algo visível por um breve momento, mas que, em seguida, desaparece. Tem-se na minissérie uma sequência de imagens relâmpagos que insistem em tornar as pistas visíveis. A potência de abertura da imagem, explica Didi-Huberman (2015), é também sua fragilidade essencial. Ela é

potência de *colisão*, em que as coisas, os tempos são colocados em contato, “são telescopado” [téléscopês], diz Benjamin, e desagregaram-se nesse mesmo contato. Potência de relâmpago, como se a fulguração produzida pelo choque fosse a única luz possível para tornar visível a autêntica historicidade das coisas. Fragilidade disso tudo, uma vez que visíveis, as coisas são condenadas a remergulhar quase imediatamente na escuridão de seu *desaparecimento*, pelo menos de sua virtualidade (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 127, grifos do autor).

No décimo episódio, quando Vera visita a casa de Edu(ardo) – um espaço silencioso, que abriga vários livros, livros de Arte –, a personagem pergunta se ele gosta de arte. A esta pergunta, Edu afirma que gosta muito, que fez diversos cursos de arte, mas que nunca foi seu forte. “Sempre achei que se não fosse para ser o melhor naquilo que faz, é melhor mudar de ramo”, ratifica Edu. Em meio a essa conversa, Vera observa um pequeno livro de nu artístico numa mesa, *Os mais belos nus: história da arte*. Um pequeno livro que chama sua atenção pelas imagens que nele continha. No instante em que a campainha toca e Edu vai atender, Vera coloca o livro em sua bolsa e o leva para o departamento policial. Lá, a psicóloga confronta as imagens do livro com os registros dos assassinatos em série. No confrontar os nus do livro com as poses em que as vítimas foram deixadas nas cenas do crime, Vera conclui seu enquadramento desse caso, chegando ao Edu(ardo) como assassino, pelo encontro dos nus da (História da) Arte com os nus das (imagens) Vênus esculpidos em (nos) corpo(s)-cadáver.

Suas constatações acerca dos crimes mostradas pelos sutis indícios do artístico (confronto dos nus da Arte com as mulheres encontradas mortas; as projeções das imagens do artista) no criminal são narradas por Vera – no episódio 13 – no tribunal, quando comenta sobre as pistas encontradas no livro cujas páginas foram marcadas por Edu(ardo). Como explica Mariani (2017, p. 44), em sua discussão

sobre o “indizível, olhar”, após retomar as questões do estádio do espelho lacaniano, existe na relação com o outro um além “[...] que não se refere à existência da coisa ou do pequeno outro em si, mas do seu enquadramento, da imagem que pintamos com o olhar e as palavras, do quadro que pintamos com recursos do imaginário, um quadro onde nos incluímos sem perceber, e que estrutura nosso olhar [...]”. Nesse sentido, ao olhar para as pistas (*in*)visíveis deixadas pelo assassino na cena dos crimes, Vera, inconscientemente, pinta com seu olhar um outro quadro sobre os crimes em séries cometidos, revelando o pintor/artista responsável por tais obras.

Desfechos de uma arte aberta por um crime (*in*)perfeito

Honoré de Balzac (1992), na primeira metade de 1880, quando aborda sobre a *missão da arte*, em uma passagem do conto *A obra-prima ignorada*, afirma: “Toda imagem é um mundo, um retrato cujo modelo surgiu numa visão sublime, colorido de luz, designado por uma voz interior, despido por um dedo celestial que mostrou, no passado de toda uma vida, as fontes da expressão” (BALZAC, 1992, p. 16). Continua o escritor: “Vocês fazem nas suas mulheres belos vestidos de carne, belos cortinados de cabelos, mas onde o sangue que engendra a calma ou a paixão e que causa efeitos particulares? (BALZAC, 1992, p. 16). Em *Dupla Identidade*, nas pinturas esculpidas em corpos-cadáver, a beleza sublime de Vênus deixa seus rastros na cruel composição da cena criminal-artística, que paradoxalmente se (*des*)faz no gesto de criação. Ali, sua *perfeição*, a visão sublime da modelo colorida de luz (*mórbida*), torna-se imperfeita, ou seja, ela se transforma em uma pista da (*in*)existência de assassino-artista.

Ao conduzirmos a investigação do *corpus* norteados pela indagação sobre como vestígios, detalhes, minúcias, sinais funcionavam como indícios do olhar do assassino serial e da psicóloga forense em registros fotográficos, imaginários e inconscientes de corpos-sujeito mulheres ao mesmo tempo como corpos-cadáver e corpos-arte, encontramos em rastros do artístico as imagens de si e do outro projetadas, do lugar social de assassino, para a posição-sujeito artista do discurso.

Como a identidade é “um movimento na história”, pois é heterogênea e se transforma, não sendo fixa ou categórica, mas

ilusória, de um lado “é parte do imaginário que nos garante uma unidade necessária nos processos identitários”, e, por outro, “é ponto de ancoragem de preconceitos e de processos de exclusão” (ORLANDI, 1998, p. 204). De modo que o “duplo”, em *Dupla Identidade*, se faz múltiplo, móvel e escorregadio. Nessa ordem, os registros do olhar do assassino-artista e da psicóloga forense, como pistas indiciárias de um percurso analítico-discursivo, que se densifica no encontro, em movência, com a Psicanálise lacaniana, mostram que “o real mortífero da pulsão escópica pode se manifestar como ruptura na harmonia do mundo especular, que então se decompõe e o espelho deixa de exercer sua função de véu. Sua presença é incompatível com a manutenção da imagem narcísica” (QUINET, 2004, p. 139).

Ao final dessa investigação sobre os indícios, os pequenos detalhes do artístico nas cenas criminais, para além de algo estável, “[...] logicamente representável como conjunto de proposições suscetíveis de serem verdadeiras ou falsa [...]” (PÊCHEUX, 1997b, p. 32), visualizamos um “patchwork heteróclito” (PÊCHEUX, 1997b, p. 32) de imagens de si, do outro, do artístico, da (imagem de) Vênus esculpida em cenário criminal-artístico e em seus registros fotográficos, tanto do assassino-artista, como dos peritos criminais.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1980.
- BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. In: BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não; o novo espírito científico; a poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 181-349.
- BALZAC, Honoré de. A obra-prima ignorada. In: BALZAC, Honoré de. **A comédia humana**. São Paulo: Globo, 1992.
- BAUDRILLARD, Jean. **A troca simbólica e a morte**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- BAUDRILLARD, Jean. **Le crime parfait**. Paris: Galilée, 1995.
- CAMPOS, Luciene Jung de. Olhar e imagens: construções basculantes do sujeito na cultura. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange (org.). **O acontecimento do discurso no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 151-163.
- COSTA, Luiz Cláudio da. O registro na arte contemporânea: inscrições de visibilidades, discursos e temporalidades como séries da obra. In: COSTA,

Luiz Cláudio da (org.). **Dispositivos de registro na arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/FAPERJ, 2009. p. 79-99.

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. Petrópolis: Vozes, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A pintura encarnada**. São Paulo: Escuta, 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

DUNKER, Christian. A imagem entre o olho e o olhar. In: RIVERA, Tania; SAFATLE, Vladimir (org.). **Sobre arte e psicanálise**. São Paulo: Escuta, 2006. p. 14-29.

DUPLA IDENTIDADE. Direção: Mauro Mendonça Filho; René Sampaio. Roteiro: Glória Perez. Brasil: Rede Globo de Televisão, [2014] 2015. 4 DVDs (10h).

FERVENZA, Hélio. Registros sobre deslocamentos nos registros da arte. In: COSTA, Luiz Cláudio da (org.). **Dispositivos de registro na arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/FAPERJ, 2009. p. 43-64.

FLEIG, Mario. **O desejo perverso**. Porto Alegre: CMC, 2008.

GERALDO, Sheila Cabo. Imprecisas e fragmentadas: história e arte em fotografia. In: COSTA, Luiz Cláudio da (org.). **Dispositivos de registro na arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/FAPERJ, 2009. p. 65-78.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

JEUDY, Henri-Pierre. **O corpo como objeto de arte**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

JORGE, Marco Antonio Coutinho; FERREIRA, Nádia Paula. **Lacan, o grande freudiano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud [1957]. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 496-533.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise [1964]**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LIRIO, Daniel Rodrigues. **Suspensão corporal e algumas implicações intersubjetivas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-13022008-191147/publico/dissertacao.pdf>. Acesso em 28 jul. 2020.

MALISKA, Maurício Eugênio. **Gozo(s): do sintoma ao sinthome**. Campinas: Pontes, 2017.

MARIANI, Bethania. (In)dizível, in(dizível), in(visível): linguística, análise de discurso, psicanálise. In: MARIANI, Bethania et al (org.). **Indizível, imperceptível e ininteligível: o sujeito contemporâneo e seus arquivos**. Niterói: Eduff, 2017. p. 31-47.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 203-212.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a. p. 61-161.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997b.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et.al. **Papel da memória**. 4.ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997c.

QUINET, Antonio. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

QUINET, Antonio. **Um olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. A cena do crime: reflexões sobre um palco contemporâneo. In: FLORES, Maria Bernardete Ramos; PETERLE, Patrícia (org.). **História e arte: imagem e memória**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 271-286.

SILVA, Sara Panamby Rosa da. Corpo-obra: manipulações corporais como processos de (des)construções ético-estéticas. **Revista Gambiarra**, Niterói, n. 5, ano V, p. 29-40, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gambiarra/article/view/30839/17934>. Acesso em 28 jul. 2020.

NOTAS SOBRE UMA COMPOSIÇÃO ARTÍSTICA: SEJA MARGINAL SEJA HERÓI

Bruno Castello¹
Atilio Catosso Salles²

O caminho trilhado pelo conhecimento sobre arte e pelas ideias sobre linguagem é amplo e longo. Para a abordagem que aqui se propõe, um recorte é essencial. Por isso, dois momentos na História e algumas reflexões acerca de linguagem são clamados para auxiliar na compreensão do objeto de análise deste trabalho, o poema-bandeira “seja marginal seja herói” de Hélio Oiticica e do próprio enunciado “seja marginal seja herói” formulado pelo artista.

Pelo viés em que este trabalho se filia, a Análise de Discurso, toma-se como recorte e como ponto de partida reflexões sobre linguagem, seu funcionamento e seus deslocamentos; alguns enunciados que foram produzidos no Maio de 1968, na França e em paralelo a esses, o enunciado “seja marginal seja herói” de Oiticica formulado, também, em 1968 na Ditadura Civil-Militar no Brasil. Neste ínterim, os conceitos, os lugares e a época na qual tais formulações circularam são essenciais como condições de produção desses discursos. Lugares possíveis para a inscrição dos objetos artísticos.

Na França, jovens estudantes universitários, a despeito da segregação que havia entre homens e mulheres nos dormitórios das universidades, incitaram uma luta contra posturas conservadoras, promovendo uma renovação de valores e uma revisão de costumes instaurada por uma cultura jovem. Ao mesmo tempo, havia todo um desdobramento de várias questões já propostas por lutas políticas e obras filosóficas, impulsionadas por alguns movimentos juvenis.

O social enquanto manifestação nas artes, o poético enquanto próprio da língua e o político como divisão de sentidos se inscrevem

¹ Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí, Univás. Pouso Alegre/MG. E-mail: b.castello@hotmail.com.

² Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem e do Mestrado em Educação, ambos da Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre/MG. E-mail: atilioes@gmail.com.

fortemente nas produções artísticas que circularam nos períodos de repressão militar no Brasil e de revolução cultural na França.

A *linguagem poética* (conceito da pragmática), visto que o poético é o próprio da língua não existindo, portanto, linguagem poética (GADET & PÊCHEUX, 2010, p. 58), se tornou o grande estandarte de luta ocupando as ruas, os muros e as pontes de Paris como as ruas do Rio de Janeiro. Faixas de protesto com frases de efeito, marcadas por *contradições* e atravessadas pelo político, inscreveram o poético em sua forma mais autêntica nas diversas manifestações em que a linguagem corporificou o movimento.

O historiador Michel de Certeau (1968) disse: “Em Maio de 68, a palavra foi tomada como a Bastilha foi tomada em 1789”³. No Brasil, poetas, artistas e compositores driblaram a censura do período usando da palavra com estratégias linguísticas. Ironias, inversões, contradições e duplos sentidos (lemos aqui como equivocidade — a falha constitutiva da língua onde há o possível a se dizer, e também como metáfora — o poético, o próprio da língua).

Tudo isso reflete a desestabilização deste universo linguístico/discursivo, tomado pela pragmática, como logicamente estabilizado (GADET & PÊCHEUX, 2010). Essas estratégias linguísticas (*recursos de estilo* ou *figuras de linguagem*) como são denominadas pelas teorias de viés pragmático como a *retórica*, a *estilística*, a *oratória*, a *semântica*, e a própria *pragmática*, discursivamente são lidas como o trabalho da metáfora na própria produção da linguagem. Tal deslocamento se faz essencial, pois o funcionamento da linguagem para a Análise de Discurso compreende um outro lugar.

Se inscritos, interpretados e compreendidos por teorias outras, esses recursos funcionam em uma outra ordem que não a do discurso. Como o trabalho empreendido pelas teorias do discurso funciona sempre no batimento entre descrição e interpretação (PÊCHEUX, 2008), propõe-se aqui um batimento entre as terias do discurso e outros ramos do saber linguístico e artístico/literário com a finalidade de se chegar a uma leitura discursiva do objeto investigado.

Além do mais, por ser uma disciplina de interpretação, a Análise de Discurso trabalha no entremeio de outros saberes científicos, questionando-os acerca daquilo que se é deixado de fora (ORLANDI,

³ <https://www.uol/noticias/especiais/o-maio-que-eu-vivi.htm#a-palavra-era-a-bastilha>. Acesso em: 19/09/19.

2009). E é justamente neste trabalho de entremeio que esta pesquisa se inscreve, propondo sempre uma leitura e interpretação outras, diferentes daquelas instauradas pelo pragmatismo. A via do trabalho de uma nova compreensão é o batimento e o questionamento de diferentes teorias.

Numa sondagem empirista do funcionamento dessas estratégias linguísticas, por áreas de conhecimento afins, percebe-se que da retórica à pragmática o funcionamento dessas noções é quase sempre o mesmo. Somente a teoria do discurso com seus dispositivos de análise faz um deslocamento das tais estratégias, elaborando-as por um outro viés e tomando-as não como estratégias, mas como o trabalho da própria língua na produção do discurso.

O paradoxo, a contradição, por exemplo, são tomados como figuras de estilo que os oradores empregam para alterar o julgamento do público. Aqui está a ideia de transparência da linguagem. Como se o sentido daquilo que está sendo dito estivesse sempre lá e o sujeito fosse a origem desse dizer, conforme os ensinamentos de Orlandi (2009). É possível pensar, então, pela via discursiva, que a argumentação é um efeito de ilusão no que tange à persuasão dos locutores. Com Orlandi (1998), corroboramos da ideia de que a argumentação é intrínseca à própria produção do discurso. É fato de linguagem que trabalha por via da noção de antecipação — imagem que X faz de Y e vice-versa. E é neste trabalho da antecipação que o político instaura seu funcionamento na divisão dos sentidos. “Argumentar é prever, tomado pelo jogo de imagens” (ORLANDI, 1998). Em suma, a retórica pensa a linguagem sob o efeito de ilusão de que a comunicação é plena, sem levar em consideração que “a linguagem serve para comunicar e não comunicar” (ORLANDI, 2009, p. 21).

O dizer é sempre um dizer em um outro lugar. Ou seja, é um já dito em que se esqueceu o lugar. Falar de discurso intertextual como se formula nas teorias do significado (Semântica), é falar de paráfrases e polissemias próprias do estatuto da linguagem; é falar em um movimento de saberes discursivos que se acessa inconscientemente porque se é atravessado por uma memória discursiva em que tudo já está lá, só não se sabe disto.

Um enunciado só é interpretável mediante a um contexto ou situação que não se considera extralinguístico, se pensado pelo viés discursivo. No entanto, para teorias como a pragmática, este

extralinguístico é o espaço situacional em que o sentido pode ser instaurado; o sentido se determina pela matéria verbal e se constitui pela atividade da linguagem. Dizendo de uma outra maneira, o sentido das palavras e dos textos são apreensíveis pela atividade parafrástica.

No percurso que, ora, propomos trilhar acerca da compreensão do pensamento linguístico no século XX, vários teóricos se fazem relevantes; no entanto elencaremos, aqui, aqueles que, para nós, distinguem-se pela singularidade do pensamento e pelas contribuições deixadas à Linguística e aos estudos da linguagem. O objetivo é ter contato com a maneira pela qual determinados teóricos refletiram a linguagem e sua forma de funcionamento. Iniciaremos esta abordagem com Ferdinand de Saussure (1857-1913) que, com suas elaborações teóricas, desenvolveu a linguística enquanto ciência.

De acordo com Saussure, a língua é social, porque o processo comunicativo é interativo e só pode ser realizado em grupos sociais. Em contrapartida, a fala é individual, pois cada indivíduo tem a possibilidade de alterar sua maneira de se expressar, suprimindo e acrescentando elementos na fala que possibilitem, até mesmo, uma mudança no próprio idioma. Acrescentando outras palavras, para Saussure, linguagem é língua e fala unidas, possibilitando a comunicação.

Para Ferdinand Saussure, a linguagem é social e individual, psíquica, psicofisiológica e física. Portanto, é a fusão de língua e fala. Para ele, a língua é definida como a parte social da linguagem e que só um indivíduo não é capaz de mudá-la. O linguista afirma que “a língua é um sistema supraindividual utilizado como meio de comunicação entre os membros de uma comunidade”; por isso, “a língua corresponde à parte essencial da linguagem e o indivíduo, sozinho, não pode criar nem modificar a língua” (COSTA, 2008, p.116 *apud* LIRA, [s.d.]. Acesso em: 19/10/19).

Ainda dentro dos estudos da linguagem e de suas novas perspectivas, dando continuidade a esta maneira outra de percepção do que venha ser linguagem, encontra-se o pensamento de Noam Chomsky, que refletiu a linguagem como sendo natural nos indivíduos. De acordo com Chomsky:

Parece evidente que a aquisição da linguagem se baseia na descoberta pela criança daquilo que, de um ponto de vista formal, constitui uma teoria profunda e abstrata – uma gramática gerativa de sua língua – da qual muitos dos conceitos e princípios se encontram apenas remotamente relacionados

com a experiência através de cadeias longas e complexas de etapas inconscientes e de natureza quase dedutiva (CHOMSKY, 1980, p. 141).

Dizendo de outra forma, o indivíduo tem contato com a linguagem desde sua existência intrauterina; sabe-se que, após o quinto mês de gestação, a criança já tem a capacidade de ouvir e de modo especial, tem contato com a voz materna e, conseqüentemente, com os sons, palavras e estruturas da própria língua, fazendo com que ela a reconheça desde sempre, visto que há um estímulo cerebral que faz com que aquele ser constitua, adquira e, posteriormente, produza a linguagem de maneira natural, de acordo com Burgierman (2016). Ou seja, o ser humano tem a capacidade de produzir frases naturalmente, pois isto faz parte da genética do ser (gramática gerativa) na definição de Chomsky. De acordo com o teórico, existe uma faculdade mental específica para a aquisição da linguagem e esta é inata.

Labov, inquestionavelmente, tem máxima contribuição aos conceitos de linguagem, embora seu pensamento se contrasta com o dos outros linguistas, tais como Chomsky e Saussure. Labov constituiu o padrão sociolinguista e concebeu que as variações linguísticas são inerentes da própria linguagem e necessárias para a manutenção da mesma. Esta variação se dá por causa dos fatores externos que influenciam o falante de um idioma. Essa, por certo, é a concepção da sociolinguística para linguagem. Dito de outra maneira, a linguagem é elemento de comunicação e sofre interferências exteriores à própria língua. Consoante Labov:

Do que eu havia aprendido sobre o pequeno, novo campo da linguística parecia-me algo empolgante, consistindo, em sua maior parte, de pessoas jovens com fortes opiniões, que passavam a maior parte do tempo discutindo uns com os outros. Quando descobri que eles também estavam retirando a maioria de seus dados de suas cabeças, pensei que poderia fazer melhor. Faria um bom capital dos recursos que havia ganho na indústria. Desenvolveria uma linguística empírica, baseada no que as pessoas realmente falam, e testada por técnicas experimentais de laboratório (LABOV, 1997 *apud* SILVA, 2009).⁴

⁴ Para mais informações acerca do desenvolvimento das ideias linguísticas de Labov, conferir “Origem e Desenvolvimento das Ideias Linguísticas de William Labov”, Dissertação de Mestrado de Daniel Marra da Silva (2009). Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/26/o/daniel.pdf>. Acesso em: 19/10/19.

A partir das famosas dicotomias propostas por Saussure, no Curso de Linguística Geral (1916), entre língua e fala, diacronia e sincronia e a “eleição” da língua como objeto essencial da linguística, legando à fala um segundo plano nos estudos da linguagem, para a sociolinguística a fala se tornou o grande objeto investigativo, pois é a partir da fala, com seus usos e deslocamentos que as variações linguísticas são corporificadas, materializadas e podem ser lidas como a grande manifestação identitária de uma nação. Coube também à sociolinguística e aos conhecimentos desenvolvidos por Labov observar e tomar como referencial para as diversas análises o processo diacrônico da língua, ou seja, sua evolução e mudança no decorrer do tempo.

Antes de qualquer possível relação entre os conceitos discursivos e o pensamento de Benveniste, procurar-se-á discutir sobre o princípio do poético na linguagem, num intercâmbio entre os postulados das teorias pragmáticas e dos postulados da Análise de Discurso.

Como se sabe, a partir das Teorias da Comunicação elaboradas pelo linguista russo Jakobson (1976), a linguagem poética está diretamente relacionada ao plano literário. A chamada função poética da linguagem. Fala-se de poético enquanto uma linguagem carregada de expressividade e emoção —, por isso diz-se *função poética da linguagem* — que é utilizada na produção textual artística, de modo especial nos poemas. A dita linguagem pessoal, carregada de novos sentidos e de várias possibilidades de emprego é uma das concepções do poético. O conotativo, o figurado, o diferente do usual. Segundo Jakobson (*apud* Schnaiderman, [1970], 2018, p. 9-10): “A poesia é linguagem em função estética. Deste modo, o objeto do estudo literário não é a literatura, mas a literariedade, isto é, aquilo que torna determinada obra uma obra literária”.

Por tal elaboração é que compreendemos que em Jakobson ([1976], 2007), a linguagem poética é estruturada pela função poética da linguagem em que o foco do processo comunicativo se dá no próprio processo de elaboração do texto. De acordo com Jakobson ([1976], 2007), “a projeção do eixo da seleção *versus* eixo da combinação”. A função poética está centrada na própria mensagem.

Todavia, se se percorre pelos estudos da linguagem e se depara com o pensamento de Benveniste, vê-se que não existe,

precisamente, uma linguagem poética ou uma função específica para isto já que a linguagem é poética — metafórica — por excelência. Onde, então, encontrar esta concepção na linguagem? Para o estudioso, a tarefa parece simples. No discurso. Aqui está a relação do pensamento de Benveniste com a Análise de Discurso. Dizendo de outra maneira, o discurso interliga os fios de condução da Análise de Discurso ao pensamento de Benveniste. Sendo assim, atente-se às palavras do linguista.

Acho que vejo agora a chave para o problema colocado pela linguagem poética (isto é, para mim, a de Baudelaire) é como um problema linguístico. Isso porque a linguagem poética não tem denotação no sentido de que a linguagem ordinária tem a função de denotar. Esta é essencialmente a razão que torna o poema inconversível em prosa. É uma língua sem denotação e que, apesar de tudo, mantém o aspecto de uma língua e assume a forma de um discurso. Como entender esse paradoxo? Que a linguagem poética não tenha denotação coloca o problema no nível não do signo, mas de todo o discurso ou melhor da função do poema como a realização de um certo exercício da linguagem poética. É todo o discurso que revela a natureza da linguagem em que é construído (BENVENISTE, 22 / fª 253 *apud* SILVA, 2012).

Assim, para Benveniste, o discurso, em si, é a própria materialidade que faz a linguagem poética; e este “poético” sempre está presente no momento em que o poeta elabora seu texto e nele materializa seu discurso. É relevante lembrar que um escritor produz um texto levando em consideração que um leitor qualquer há de lê-lo; é, justamente, neste momento em que se dá o pacto entre *escritor* – *texto* – *leitor*, ou seja, um emissor que escreve para um receptor que lê e no intervalo da escrita e leitura, materializa-se o discurso e com este a linguagem se faz poética. Por isso, a linguagem é metafórica por excelência, visto que na interação comunicativa há a produção de redes parafrásticas, o dizer-outro e o leitor interpreta-o à sua maneira. Ainda segundo Benveniste (*apud* SILVA, 2012):

[...] portanto, não há mais "sinais" comuns a todos os falantes, comunicando a todos um conceito idêntico, mas algo que não é da ordem da denominação, mas da *sugestão* (idem, 20 / fª 205), (grifo nosso).

[...] Portanto, se existe um problema linguístico de poesia, na própria natureza das palavras como formantes da linguagem poética (idem, 22 / fª 261).

Na poesia, o objeto de que fala o poeta não é como na linguagem comum fora da linguagem, é referido pela linguagem: é interior à linguagem e criado por essa linguagem, pela escolha e pela aliança de palavras. A coisa com que ele

lida vem do arranjo das palavras e de lá apenas. Essas palavras modificadas, tudo o que dizem desaparece (idem, 22 / f^a 260).

Por via dos conceitos supracitados, Benveniste possibilita a seguinte reflexão: não existe linguagem sem interação e nela o discurso se faz. Além do mais, no próprio processo de comunicação as relações parafrásticas se inscrevem, pois o enunciador quando se utiliza da palavra implica toda uma subjetividade — *sugestão* — na própria escolha vocabular (não há denotação; o ato de escolher a palavra é subjetivo e influenciado por filiações ideológicas e no instante da enunciação dessa, torna-se, ela, metafórica), por isso que Benveniste trabalha com a linguagem no nível do discurso; discurso é linguagem posta em ação; relação do eu-aqui-agora / pessoa-espaço-tempo. Conforme o linguista, “a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como “eu” no seu discurso” (BENVENISTE, ([1958], 2005, p. 286-287).

É, portanto, a presença do sujeito e sua submissão à língua e do discurso no pensamento de Benveniste que o liga aos fios condutores da Análise de Discurso. Para dizer disso, retomamos Orlandi:

[...] Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer aos efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2009, p. 50).

Dizendo com outras palavras, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, que o chama à existência e esse se assujeita à língua, fazendo com que se diga isto e não aquilo, em conformidade com os ensinamentos de Orlandi (2009). Dessa forma, ele constitui o discurso e produz significados pautados na seleção de palavras influenciadas pela ideologia que o cerca; e é no próprio ato de dizer uma coisa ao invés de outra que ocorre o poético, o metafórico, o polissêmico. A fim de se resumir tais ideias, apresentamos com a seguinte reflexão:

O lugar de acolhimento do ser humano e onde as coisas se efetivam como significantes e podem, por isso, possibilitar jogo, intercâmbio e trocas, é na linguagem, que é furada, pois é com o consentimento da entrada dela e nela que se constituem os sujeitos que, por seu turno, fazem história (PATTI, 2009).

Ao percorrer pelos caminhos que conduzem à definição de linguagem, pode-se observar que a dificuldade em compreendê-la e defini-la com alguma precisão levou os mais profícuos intelectuais, em todos os tempos, a dedicarem grande parte de suas vidas ao estudo daquela e a elaborarem conceitos distintos e complexos na tentativa de explicá-la. Nesta caminhada, pode-se ver, também, que as estradas do pensamento se cruzam entre este e aquele teórico, nesta e naquela reflexão de um linguista, uma vez que o gesto de pensar é sempre recapitulação de algo já dito ou proferido em um determinado lugar/tempo. Dentre os muitos linguistas e teóricos abordados, destacam-se, com especial atenção, Benveniste e Jakobson, que trouxeram aos estudos das Ciências da Linguagem contribuições das mais valiosas — o poético e a subjetividade —, pois além de estabelecerem a linguagem dentro de suas teorias, conceituaram-na de uma maneira lírica e impregnada de possibilidades interpretativas, pois um dos principais materiais de pesquisa desses teóricos era o discurso. Este mesmo que é a materialidade da própria língua e da ideologia. O fio condutor do discurso é que faz a linguagem chegar a abstrações quase impossíveis de serem analisadas, porém com a sagacidade do olhar de um analista e com os indispensáveis aparatos teóricos, pode-se acessá-la através do discurso e, possivelmente, caminhar por outros lugares do languageiro, descobrindo, assim, que o que faz do humano, demasiadamente, humano é a linguagem. Por isso, que em *Análise de Discurso*, diz-se em efeitos de sentido, os quais são instaurados por deslocamentos, pela falha, inversões, contradições, equívoco.

Estas noções (sobrescritas) que integram o constructo do quadro teórico-metodológico da *Análise de Discurso* serão mobilizadas neste trabalho visto que elas são pontos de ancoragem para a compreensão de nosso objeto analítico.

Para tal, num primeiro movimento de leitura, a tentativa é compreender como se formula a contradição na arte de Hélio Oiticica, onde o poético e o político se instauram e reclamam sentidos a partir da composição — noção que desenvolveremos ancorados em Lagazzi (2017) — de sua obra: o poema-bandeira “seja marginal seja herói”.

Para este primeiro movimento, alguns recortes que circularam em Paris no Maio de 68 estão transcritos aqui e muitos deles se referem à arte e à cultura como elementos essenciais à sobrevivência não do corpo

do ser, mas sim à sobrevivência da mente, visto que a arte é ideológica porque é prática. “A ideologia é interpretação de sentidos em certa direção, determinada pela relação da linguagem com a história, em seus mecanismos imaginários.” (ORLANDI, 1994). Os recortes abaixo ilustram algumas formulações que circularam na época.

*"A arte está morta. Nem Godard poderá impedir."
"A arte está morta, liberemos nossa vida cotidiana."
"A cultura é a inversão da vida."
"A poesia está na rua."
"O discurso é contrarrevolucionário."*

Pode-se perceber nestes enunciados a marca da *contradição*, do *antagonismo*, do *paradoxo* e o tom *poético* que os constituem, instaurados como arma contra a opressão, formulados por estudantes frequentadores da Universidade de Paris.

A palavra era a Bastilha, o embate da criatividade e da espontaneidade contra a sisudez e a formalidade. Maio de 68 entrou para a história também pela renovação das formas de protesto. Como se dizia, ali eram todos **poetas**. Uma profusão de cartazes e pichações, com frases (ou versos) expressivos, tomou as ruas e os muros pelas mãos e bocas dos jovens. "É proibido proibir", "Seja realista, peça o impossível", "O sonho é realidade", "A imaginação no poder", "A poesia está na rua", "Professores, vocês nos fazem envelhecer", "A mercadoria é o ópio do povo", "Decretado o estado de felicidade permanente", "Camaradas, o amor também se faz na Faculdade de Ciências"... (<https://www.uol/noticias/especiais/o-maio-que-eu-vivi.htm#a-palavra-era-a-bastilha?>). Acesso em: 14-09-19.

Dentre os muitos enunciados, há um que mais chama atenção e melhor se alinha à pretensão desta pesquisa. É o enunciado “*Sejam realistas, peçam o impossível*”, como pode ser observado no recorte a seguir.

Tal formulação se tornou o *slogan* do movimento do Maio de 68 e chegou até nós, também em 1968, por um movimento de paráfrase e polissemia em “*seja marginal seja herói*” no *poema-bandeira* de Hélio Oiticica.

“*Sejam realistas, peçam o impossível*” / “*Seja marginal seja herói*”

Figura 1: “Sejam realistas, peçam o impossível”.



Fonte: Disponível em: <https://por.clonline.org/not%C3%ADcias/encontros/2013/11/25/sejam-realistas-peçam-o-imposs%C3%ADvel>, acessos 10 de fev de 2020.

Existe aqui, como em outros enunciados já tratados neste trabalho, algumas regularidades na formulação, trabalho da paráfrase e da polissemia, as quais instauram o funcionamento do poético; não como um funcionamento qualquer do fazer poético determinado pela *Estilística*, mas sim como um movimento que abre espaço de significações possíveis. Todos os recortes (enunciados) tratados são *dísticos*; é já referência de modalidade poética (poema); em alguns, há verbos no imperativo explícitos e por uma leitura tão somente empírica esses enunciados se formulam por meio da contradição, do paradoxo, da ambiguidade.

Pela retórica, que é a arte da eloquência, a arte de bem argumentar (HOUAISS, 2009), a contradição, o antagonismo, o paradoxo (que se alinham com o mesmo valor) e o oxímoro não são bem vistos em produções de textos acadêmicos, jurídicos, científicos ou que demandam determinada clareza, visto que são recursos de estilo que instauram mais de uma significação ao contexto como se a linguagem fosse transparente e não tivesse sua opacidade constitutiva. Para algumas obras de referência como *Manuais de Estilo*

e *Gramáticas Normativas da Língua Portuguesa* esses recursos são agrupados por funções e classificados de acordo com o que se aplica ao contexto. Dentre esses, a ambiguidade, por exemplo, é classificada como um *vício de linguagem*; entende-se, pois, por vício de linguagem qualquer erro que se cometa contra as normas gramaticais. Desta forma, a ambiguidade é o duplo sentido causado por má construção da frase (SACCONI, 1982, p. 374). E ainda conforme o Dicionário Houaiss (2009) a ambiguidade é a

propriedade que possuem diversas unidades linguísticas (morfemas, palavras, locuções, frases) de significar coisas diferentes, de admitir mais de uma leitura; anfibologia. [A ambiguidade é um fenômeno muito frequente, mas, na maioria dos casos, os contextos linguístico e situacional indicam qual a interpretação correta; estilisticamente, ela é indesejável em texto científico ou informativo, mas é muito usada na *linguagem poética* e no humorismo.] (grifos nossos).

Por uma leitura discursiva desses fenômenos, de modo especial da ambiguidade, Maria Cristina Leandro Ferreira trata-a como estratégia discursiva (LEANDRO FERREIRA, 1994, p. 69). Segundo a pesquisadora “a ambiguidade deixa de ser “acidente” para ser “inerente” a todo discurso. Longe de ser apenas um procedimento estilístico inefável, ela se torna fonte de estratégia discursiva e elemento constitutivo de poder”. Leandro Ferreira cita em sua análise Haroche (1975), que, de acordo com Leandro Ferreira, defende convictamente a ideia da ambiguidade como estratégia do discurso.

Para Haroche (1975, 1992), a ambiguidade não é sistematizável, ou seja, não está nas estruturas ou nos sistemas da língua, mas sim no plano semântico e discursivo. Haroche pensa a ambiguidade pelo viés discursivo levando em conta a incompletude da linguagem e do sujeito que a formula. Segundo Haroche (1975, 1992), há três tipos de ambiguidade: a ambiguidade sintática, a ambiguidade referencial e a ambiguidade da linguagem, sendo esta última a mais relevante do pensamento de Haroche, já que a linguística leva em consideração toda incompletude da linguagem e a imprecisão das formas, dos signos e das ideias.

Levando-se em consideração as reflexões anteriores, principalmente a que trata desses usos na linguagem poética, há um recurso de estilo para o qual se faz necessário um pouco mais de atenção se se quer compreender o funcionamento da linguagem e da obra poética de Hélio Oiticica. O recurso de estilo que merece atenção é

o oxímoro. Conforme Sacconi (1982, p. 371), oxímoro é a associação de ideias, além de contrastantes, contraditórias. É uma antítese levada ao extremo. E segundo o dicionário Houaiss (2009), no que tange à etimologia da palavra oxímoro, tem-se a seguinte observação:

gr. *oksúmoron*, ou 'engenhosa aliança de palavras contraditórias', neutro substv. do adj. *oksúmos,os,on* 'que sob um aspecto simples encerra um sentido profundo, espirituoso com aparência de ninharia', de *oksús,eîa,u* 'agudo, sutil, fino' e *morós* 'embotado, embrutecido; insípido; tolo, louco, doido, sem bom senso'; pelo lat.tar. *oxymorum,i* 'id'; a prosódia em port. segue preferencialmente a lat., e não a gr. (grifo nosso).

Além do mais, a palavra *aliança* que está destacada na própria acepção do vocábulo traz como um de seus significados dicionarizados o sentido de união harmoniosa de coisas diferentes entre si.

Tornando, agora, aos enunciados recortados e as abordagens já realizadas no princípio deste trabalho, após esta breve reflexão acerca dos sentidos e empregabilidade dos recursos de estilo pelo viés da Estilística e da Retórica, há de se fazer um deslocamento do funcionamento destes recursos a fim de que se possa compreendê-los pelo viés dos dispositivos da Análise de Discurso. Interpretando, compreendendo sentidos outros e funcionamentos possíveis pensando sempre o discurso como “efeito de sentido entre locutores” (PÊCHEUX, 1969, p 82).

O que se propõe neste trabalho é o seguinte: a sintaxe pode ser um lugar privilegiado para acesso ao funcionamento do discurso, inclusive do discurso das artes. Como ensina Orlandi, (1993, in. LEANDRO FERREIRA, 1994, p. 119): “Na Linguística, as teorias da sintaxe são um modo de dar conta da organização da língua, embora na sintaxe se possa reconhecer um lugar de acesso da ordem da língua. E é só nesse sentido que a sintaxe pode interessar ao analista de discurso[...]”.

Por uma leitura discursiva, levando em consideração que para todo dito há sempre um não dito, há enunciados — que fazem aqui parte do *corpus* de análise — em que a ordenança do verbo no imperativo não se faz clara — a opacidade da linguagem instaura sempre os efeitos de evidência —, porém aquilo que deixou de ser dito ao dizer é lido nos mesmos enunciados em que o imperativo não se constitui marca explícita. A via para a compreensão do que está sendo posto está na *compreensão de discurso* formulada por Orlandi

(1983, 2009) em que a autora estabelece três tipos de discurso: o *discurso lúdico*, o *discurso polêmico* e o *discurso autoritário*.

Estas formulações são antes de tudo pensadas não a partir da teoria da enunciação, mas sim das regras conversacionais, da interação locutor/interlocutor e das condições de produção, visto que a autora propõe uma tipologia resultante do funcionamento discursivo (ORLANDI, 2009, p. 153). Dentre os pontos levantados pela autora como condição para descrever determinado funcionamento, o mais relevante, para este trabalho é a questão da *reversibilidade* que é a maior ou menor troca de papéis entre locutor e ouvinte no discurso (ORLANDI, 2009, p. 154) e no momento da interação, a maior ou menor carga de polissemia na relação com o objeto do discurso (*idem*).

Para se compreender este funcionamento, já que os recortes se inscrevem nos campos da literatura e das artes, precisar-se-á recortar da teoria alguns dispositivos, deslocar e adaptar outros, tais como a reversibilidade, a polissemia e a interação em si, haja vista a amplitude e a demanda teórica que o dispositivo implicaria para a análise. Partindo, então, desta possibilidade de adaptação teórica, os enunciados abaixo, recortados para análise, foram formulados:

- a) com verbos no imperativo, implícitos ou explícitos;
- b) pela memória discursiva;
- c) para um interlocutor indeterminado.

Observam-se as formulações:

- a. “Quem disser que a barca pende,
dir-lhe-ei, mana, que mente.”
- b. “**Doa-te** ao mundo ou **come** com fartura”
- c. “**Sejam** realistas, **peçam** o impossível!”
- d. “**Seja** marginal **seja** herói”
- e. “Ordem e Progresso”
- f. “Libertas Quae Sera Tamen”
- g. “Bem-Estar e Liberdade”

Nos enunciados b, c e d, os verbos no imperativo estão explícitos, como se pode observar. Já nos enunciados a, e, f e g, o verbo no imperativo não está explícito, no entanto a ordenança do mesmo pode ser verificada por gesto analítico, utilizando do recurso parafrástico como os que se seguem.

- a. “Diga que a barca pende, dir-lhe-ei, mana, que mente”
- e. “Tenha Ordem / Tenha Progresso”
- f. “Liberta-te mesmo que tardiamente”
- g. “Tenha Bem-Estar / Tenha Liberdade”

Desta forma, passando para análise, pode-se compreender que em todos os enunciados: a) há a possibilidade de aferir ordem por meio de verbos no imperativo, estejam eles implícitos ou explícitos. Gramaticalmente, se tratados os enunciados, sabe-se que a função do verbo no imperativo é a de exprimir ordem, pedido, convite, conselho, súplica (SACCONI, 1982, p. 169). *Mas será que discursivamente o imperativo exerce a mesma função na estrutura sintática, a da ordem?* Para uma possível resposta, precisa-se compreender o funcionamento dos tipos de discurso; b) a memória discursiva. O papel ou funcionamento da memória é inerente a todos os dizeres. Como ensina Orlandi (2010, p. 21) “A memória discursiva é trabalhada pela noção de interdiscurso: ‘algo fala antes, em outro lugar e independentemente’. Trata-se do que chamamos saber discursivo. É o já dito que constitui todo dizer”. Dito de outra maneira, a memória discursiva é a instância de possibilidade de formulação e reformulação dos dizeres. O funcionamento da memória discursiva ou interdiscurso, nos enunciados analisados, pode ser compreendido pela possibilidade mesma de paráfrases e reformulações que se propõe. É pela memória discursiva que se constituem as famílias parafrástica em que todo os dizeres se formulam; c) interlocutor indeterminado. A ideia de interlocutor indeterminado como aqui se formula deve ser deslocada e analisada pelo funcionamento discursivo. Ao se tratar da indeterminação do interlocutor, pensando sempre que a Literatura e as Artes são produzidas para um leitor/espectador “desconhecido” pelo autor, pode-se dizer da indeterminação somente por esta relação de produção e recepção das obras e pautada pelas teorias das artes. Pelo viés discursivo e pelos ensinamentos de Orlandi (2009, p.153), a relação com o interlocutor é de outra ordem, a saber:

Temos afirmado que um tipo de discurso resulta do funcionamento discursivo, sendo este último definido como a atividade estruturante de um discurso determinado, para um interlocutor determinado, por um falante determinado, com finalidades específicas. Observando-se, sempre, que esse “determinado” não se refere nem ao número, nem à presença física, ou à situação objetiva dos interlocutores como pode ser descrita pela sociologia. Trata-se de formações

imaginárias, de representações, ou seja, da posição dos sujeitos no discurso (grifo nosso).

E ainda segundo a autora (*idem*) ao citar Voloshinov (1976): “Na ausência de um destinatário real, se pressupõe um”. (Neste ponto, a reversibilidade no tocante da interação é chave para a compreensão do que se é proposto. E é o que será discutido a partir deste ponto). Desta maneira, mesmo não havendo na estrutura sintática a determinação do interlocutor, discursivamente, subtende-se um efeito de instauração de sentidos.

Para Orlandi (2009, p. 154), como já foi posto, há três tipos de discurso: o autoritário, o polêmico e o lúdico. O primeiro é aquele em que a reversibilidade é anulada, é zero, de acordo com a autora (*idem*) e há apenas um agente do discurso, o exagero é a ordem, o assujeitamento ao comando, além do mais a polissemia é contida; o segundo é o que traz a reversibilidade sob certas condições, a polissemia é controlada e a injúria, o exagero (*idem*); no terceiro e último, a reversibilidade é total, polissemia aberta e o *non sense* é o exagero (*idem*). Pois bem, por estas exposições, compreende-se que os enunciados acima que são recortes de produção de discursos na literatura e nas artes e que pela Estilística são fragmentos poéticos, visto que são dísticos e se utilizam de recursos expressivos da linguagem em suas formulações (contradições, paradoxos, ambiguidade etc.); num primeiro movimento de leitura, poder-se-iam tipificá-los como *discurso lúdico* — porque são formulações poéticas, artísticas, literárias — que, como já foi visto, trazem uma polissemia aberta (há sempre a possibilidade do novo) e a reversibilidade é total na interação. No entanto, todos trazem verbos no imperativo, e como *funciona o imperativo nas artes da palavra, no discurso lúdico, já que denota ordem?* Tal funcionamento pode ser compreendido se se levar em consideração condições de produção amplas como períodos de época, escolas literárias e tendências artísticas, que mesmo antes de uma teoria do discurso que estabelecesse formações imaginárias para os interlocutores das obras, hoje, compreende-se, pelo viés da Análise de Discurso, que escritores, poetas, artistas vários produziam suas obras para leitores/espectadores que assumiam posições-sujeito diferentes.

Na obra *O que é a literatura* (1948), o filósofo francês Jean-Paul Sartre diz que um escritor não escreve para um leitor qualquer, mas para um leitor que leia a obra, reflita/interprete/compreenda e

abstraia seu conteúdo, modifique sua realidade e modifique o mundo. Tem-se aqui a formação imaginária deste sujeito-leitor.

Ainda para efeito de compreensão, sem persistir em redundâncias, far-se-á um retorno aos enunciados, ratificando que além de tudo o que foi posto: a) todos os enunciados são dísticos; b) todos os enunciados podem instaurar ordem por meio de verbos no imperativo e c) com exceção dos enunciados “e” e “g”, os outros são contraditórios, paradoxais, antagônicos em suas formulações. Um outro lugar de observação para se compreender o que se propõe enquanto funcionamento do discurso, do contraditório, do paradoxo, do oxímoro etc., é a cronologia em que esses enunciados aparecem na Historiografia Literária e na Arte.

Sabe-se que para a Teoria Discursiva, a cronologia não é um lugar de análise, visto que o discurso é formulado em condições de produção que necessariamente não seguem uma ordenação. No entanto, compreende-se, aqui, como um lugar empírico de observação a fim de se chegar a uma leitura discursiva, ao funcionamento desses enunciados. Desta forma, observam-se:

- a. “Quem disser que a barca pende, dir-lhe-ei, mana, que mente.” (século XVI)
- b. “**Doa-te** ao mundo ou **come** com fartura” (século XVII)
- c. “Libertas Quae Sera Tamen” (século XVIII)
- d. “Ordem e Progresso” (século XIX)
- e. “Bem-Estar e Liberdade” (século XX)
- f. “**Sejam** realistas, **peçam** o impossível” (século XX)
- g. “**Seja** marginal **seja** herói” (século XX)

Se observada a cronologia em que se alinham estes enunciados, num recorte temporal de quatro séculos da Historiografia Literária e das produções artísticas, verificar-se-á que os chamados recursos de estilo como o paradoxo, o oxímoro, a ambivalência (levados a cabo pela Linguística como a duplicidade de sentidos simultâneos instaurados na palavra). Que os verbos no imperativo permanecem explícitos ou implícitos; que a memória discursiva diz sem nada dizer. Por quê? Porque tudo isto são *práticas discursivas próprias do funcionamento da linguagem nas artes*. Aqui, talvez esteja o ponto crucial. Não é porque é arte que se tipifica enquanto discurso lúdico.

Em nossa entrada de análise, consideramos tais enunciados como prática discursiva e como em toda prática, que é ritualística, há a falha. A

dinâmica da tipificação dos discursos se inscreve num lugar de complexidade, não por questões teóricas em si, mas pelo próprio dinamismo do funcionamento da linguagem. Em uma situação cotidiana, comum de prática de linguagem, há possivelmente uma gama de complexos intrincados que impossibilitam caracterizar o discurso como este ou aquele. É o que nos mostra Orlandi (2009, p.156) ao formular uma situação corriqueira em que o lúdico e o autoritário se mesclam enquanto funcionamento, fazendo vir à tona a equivocidade inerente da língua. E é justamente com o que corroboramos.

Nos enunciados anteriores dispostos cronologicamente, reiteramos aqui um ponto importante. Não é porque é arte, fazer literário que a polissemia é aberta e o *non sense* é o que mais faz sentido. Existe neles uma ordenança que se reformula constantemente e de modo secular, mostrando que há uma desarticulação, uma contradição do próprio funcionamento da linguagem. A linguagem, como já foi postulada por vários teóricos e linguistas, é centrada no “eu” que enuncia, no entanto vemos aqui, por via destas formulações, que ela se desarticula e se descentraliza do “eu” e se lança para um “tu-ouvinte”, efeito do discurso autoritário que segundo Orlandi (2009, p. 157) se dicotomiza, absolutiza. “E a forma do discurso autoritário passa a ser a forma da linguagem em geral”. E ainda de acordo com a autora (idem) essa linguística privilegia a paráfrase. E nela se estampa o poético próprio da língua.

É o próprio do discurso das artes que — em condições de produção distintas e em tempos distintos — se historiciza pelo uso e pelo funcionamento do interdiscurso. O que se vê enquanto contraditório nas artes não é mais que inerente a suas formulações. O contraditório, o paradoxal, o ambivalente na obra de Oiticica é a reformulação no discurso do próprio contraditório do sujeito que o formula. Veja-se o que diz Orlandi (2009, p. 150): “Como a apropriação da linguagem é social, os sujeitos da linguagem não são abstratos e ideais, mas estão mergulhados no social que os envolve, de onde deriva a contradição que os define”. Pode-se aferir, então, que a contradição nas artes e na obra de Oiticica é a possibilidade que o sujeito-artista tem de sair do efeito de evidência e atravessar a opacidade da linguagem, instaurando sentidos outros a si mesmo e aos outros num movimento de resistência por via da própria

resistência que a língua impõe. M. Pêcheux, em *Delimitações, Inversões, Deslocamentos* (1990, p. 17) formula:

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

Desta forma, produzir arte ou tentar compreender a linguagem das artes não é resistir somente a questões ideológicas, socioeconômicas e culturais, é uma resistência do sujeito com si próprio, uma resistência com aquilo que o atravessa e o constitui.

Em “*Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*”, Michel Pêcheux (1975) retifica conceitos concernentes à chamada Tríplice Aliança da qual se constitui e nasce a Análise de Discurso. No anexo da obra referida, intitulado “*Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*”, o filósofo se apropria da máxima de Lacan “*Só há causa daquilo que falha*” para criticar e refletir sobre os próprios conceitos teóricos da AD e (re) interpreta a teoria althusseriana acerca dos Aparelhos Ideológicos de Estado.

Para Pêcheux, o destino da Tríplice Aliança estava corrompido, pois “algo não ia bem ou tudo ia bem demais” (PÊCHEUX, 2009), assim conceitua o pensador. A Tríplice Aliança é constituída pela Linguística, pelo Marxismo e pela Psicanálise. A Análise de Discurso procura articular entre si conceitos inerentes as três disciplinas, constituindo, neste ínterim, uma nova disciplina (de interpretação) nos entremeios delas. Até então, parece que tudo vai bem, no entanto algo deve ser posto a refletir: toda esta junção e articulação é atravessada pelo inconsciente e pela divisão do sujeito afetado pelo simbólico.

Desta maneira, Michel Pêcheux procura (re) interpretar a teoria, localizando, justamente, a falha teórica na própria construção da teoria. Se “*só há causa daquilo que falha*”, então algo falhou no Marxismo (talvez a tentativa de controlar a história), algo falhou na Psicanálise (tentativa de controlar o inconsciente) e não menos importante, algo falhou na Linguística (tentativa de controlar a linguagem). Pela ânsia, talvez, de fazer da AD uma teoria que pudesse analisar e interpretar o que cada uma destas disciplinas deixava de lado ou não havia possibilidade de abarcar é que se esquece de que

há o real de cada uma. Há o real da língua, há o real da história e há o real do inconsciente e estes não podem ser controlados. E ainda, junto a tudo isso, há um indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia, afetado pelo simbólico (o indivíduo é afetado pela linguagem) e dividido pelos sentidos e pela relação de poder instituída pelos AIE, os quais, segundo Pêcheux (2009) “são a sede e o motivo das lutas de classes”. Desta maneira, onde está a falha? Qual é a causa desta falha? Estas perguntas estão inseridas na própria retificação de Pêcheux e nos levam a compreensões e reflexões outras acerca das materialidades que nos cercam.

Segundo Pêcheux, está na interpelação do indivíduo em sujeito, já que este é afetado pelo simbólico e atravessado pelo inconsciente e quando este está diante de um objeto de desejo se move e age impulsionado pelo desejo, o qual não pode ser definido pela razão. Vê-se que não é somente a ideologia que interpela o indivíduo em sujeito, mas também o objeto de desejo. Aí está a causa. Pensar um sujeito em que nada falha, é a própria falha (PÊCHEUX, 2009). O que falha é a razão não poder explicar a causa do desejo. Dito de outra forma, a teoria não conseguir explicar o atravessamento do inconsciente. Conforme Pêcheux (2009) “Ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja”.

Levando estas sutilezas do pensamento à reflexão e à análise de materialidades discursivas, havemos de pensar a produção artística de Hélio Oiticica, de modo especial aquela em que o artista (re) significa e (re) inscreve as imagens de dois indivíduos (Manoel Moreira, bandido carioca, executado pelo Esquadrão da Morte na década de 60, o qual era amigo de Oiticica e Alcir Figueira da Silva, bandido que se suicidou logo após ter assaltado um banco e ser cercado pela polícia), em toda uma série de produções artísticas em homenagem aos sujeitos mortos, sendo eles conhecidos ou anônimos. Para isto, três recortes se fazem importantes a fim de compreender tais materialidades.

“O homem é algo que deve ser superado. Ele é uma ponte, não um objetivo final” (NIETZSCHE, 2005). Assim pode ser definido o pensamento artístico de Hélio Oiticica. Leitor, desde os 13 anos, do filósofo e filólogo prussiano Friedrich Nietzsche, Oiticica parece ter abstraído o suposto pensamento niilista do filósofo e o transferido a sua ética enquanto artista de seu tempo. Fazendo de sua obra

atemporal devido as suas intenções como idealizador de uma arte que rompe teorias e conceitos e, acima de tudo, questiona e coloca em contraponto os valores sociais vigentes de toda uma geração.

A arte de Hélio, de ideário anarquista, se funda na contradição e nos questionamentos daquilo que é posto como regra moral e ética daquela sociedade. Num Brasil gerido por militares em que a barbárie do regime ceifava vidas sem muito pesar, principalmente, aquelas que eram significadas como a de *bandidos* ou *marginais*. Na verdade, vê-se aí a luta ferrenha de classes: a burguesia dominante do sistema e o Outro posto como bandido ou marginal, justamente, por estar sofrendo o banditismo do poder político e estar à margem de qualquer sombra deste mesmo sistema. Inconformado com as terríveis vinganças policiais da época, Hélio, que era leitor do escritor francês Guy Debord, cujos textos foram a base das manifestações do *Maio de 68* na França, põe em questionamento a “*sociedade do espetáculo*” nas palavras do escritor francês. Mídia e sociedade burguesa se deleitando com a imagem do “bandido bom é bandido morto” em que, muitas vezes, a morte era estampada sem muitos detalhes.

Neste circo de horrores é que Oiticica inscreve as imagens do *herói anti-herói* e do *anti-herói anônimo*, representadas, respectivamente, pelos sujeitos Manoel Moreira (Cara de Cavalo) e Alcir Figueira da Silva. Nesta perspectiva, o que fica é o porquê de tal inscrição, principalmente, num período de repressão intensa a qualquer manifestação artística. A resposta é clara: “*Só há causa daquilo que falha*” (PÊCHEUX, 2009).

A falha estava no sistema político, nos Aparelhos Repressores do Estado (governo e polícia), na divisão do sujeito, no político (divisão de poder), no controle burguês, na significação do sujeito criminoso e bandido. A falha estava naquilo que constitui o sujeito no mundo (ideologia e exterioridade) e nesta a intolerância se manifesta. É, justamente, neste “inconsciente” coletivo que atravessava, impedia e rompia a constituição de uma sociedade democrática de direito que a obra de Hélio Oiticica estampou (na duplicidade mesma de sentidos — reproduzir figura sobre, mostrar-se) a causa, buscando nas contradições e nas neuroses do próprio sujeito oprimido o elemento essencial de sua arte.

Devido a essas falhas, pode-se compreender a causa da produção artística de Oiticica. De acordo com o próprio artista:

Cabe ao artista denunciar não os ditos marginais, mas a sociedade burguesa conformista, elitista, condicionante e limitada que os condicionam e os condenam à morte, e de como estes heroicamente resistem à alienação imposta e como desesperadamente buscam simplesmente a felicidade. (OITICICA, Hélio, 1968 *apud* CARNEIRO, Beatriz, 2001)⁵.

A denúncia das mazelas sociais, por parte do artista, constitui, assim, resistência e tal causa não falha como não falhou em Oiticica. Sua obra possibilitou a inscrição de sujeitos-heróis contraditórios: a celebridade e o anônimo. Este, sem repercussão e preferindo o suicídio à prisão, sucumbiu à beira do rio Timbó; aquele se tornou personalidade e o procurado nº 1 em meados da década de 60. Tanto um quanto outro se inscrevem enquanto sujeitos-oprimidos pela “falha”, pelos Aparelhos Ideológicos e Repressores de Estado e afetados pelo simbólico; buscaram sair-se da margem pela própria marginalidade. A causa destes não pôde ser silenciada, visto que eles representam toda uma gama de sujeitos que se inscrevem na mesma situação e são, também, atravessados pela falha dos sistemas. Hélio Oiticica não se calou. Abraçou sua grande causa e deu visibilidade àqueles que a encontraram apenas com a situação de morte. Conforme Pêcheux (2009) “Quem diz luta de classe das classes dominantes diz resistência, revolta e luta da classe dominada”, “Não há dominação sem resistência; primado prático da luta de classes”. Assim, é a obra de Oiticica. Luta contra os dominantes, visibilidade aos oprimidos e poética resistência.

Referências

- BENVENISTE, E. (1958). Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de Lingüística Geral I**. 5ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.
- BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: GABRIEL, Felyp. **O aparelho formal da enunciação**. [S. l.], 2013. Disponível em: <https://linguisticopatas.blogspot.com/2013/07/o-aparelho-formal-da-enunciacao.html>. Acesso em: 16 jun. 2020.
- BURGIERMAN, Denis. **O feto aprende**. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/o-feto-aprende/>. Acesso em: 21 jul. 2020.
- CARNEIRO, Beatriz Helena Scigliano. **Relâmpagos com claror: a construção da vida como obra de arte em Lygia Clark e Hélio Oiticica**. 2001. 320 f. Tese

⁵ Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/3324>. Acesso em: 19/10/19.

(Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Acesso em: 19/10/19.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. Tradução: Carlos Vogt et al., Campinas: Cultrix, 1980.

COSTA, M.A. Estruturalismo. In: LIRA, Miriã. **A língua segundo Saussure**. [S. l.], [201-]. Disponível em: <https://www.coladaweb.com/literatura/a-lingua-segundo-saussure-linguistica>. Acesso em: 19 out. 2019.

COSTA, Ricardo. A retórica na Antiguidade e na Idade Média. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 42, ed. Especial, p. 353-390, 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2019.v42esp.18.p353>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732019000500353&lng=pt. Acesso em: 16 jun. 2020.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A Língua Inatingível: O Discurso na História da Linguística**. 2. ed. Campinas: RG, 2010. 223 p. ISBN 978-85-61622-44-2.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: Hucitec, 1992.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1986 p. v. 1. ISBN 978-857302-963-5.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. Tradução: Izidoro BLIKSTEIN. São Paulo: Cultrix, 2007. ISBN 85-316-0227-0.

JÚNIOR, José; FLORES, Valdir; CAVALCANTE, Marianne. A Teoria de Benveniste sobre a pessoalidade e seus desdobramentos na enunciação infantil. **DELTA: Documentação em Estudos de Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 32, ed. 2, p. 527-558, 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-44509841905164449>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502015000200527&lng=pt&lng=pt. Acesso em: 18 jun. 2020.

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

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **A RESISTÊNCIA DA LÍNGUA NOS LIMITES DA SINTAXE E DO DISCURSO: DA AMBIGUIDADE AO EQUÍVOCO**. Orientador: Prof.ª Dr.ª Eni Puccinelli Orlandi. 1994. 158 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

NICOLA, Ubaldo. Antologia Ilustrada de Filosofia: das Origens à Idade Moderna. In: GREGÓRIO, Sérgio. **A linguagem segundo alguns filósofos**. [S. l.], 2012. Disponível em: <https://sbgfilosofia.blogspot.com/2012/02>. Acesso em: 18 jun. 2020.

OLIVEIRA, Thiago Soares de. A Sociolinguística e a questão da variação: um panorama geral. **R. Letras**, Curitiba, v. 19, n. 25, p. 01-18, jan./jun. 2017. Disponível em: Acesso em: 19/10/19.

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

ORLANDI, Eni P. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, ed. 61, p. 53-59, 1994. DOI <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.14i61.%25p>. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1943/1912>. Acesso em: 11 set. 2019.

ORLANDI, Eni P. **A Linguagem e seu Funcionamento**: As Formas do Discurso. 5. ed. Campinas: Pontes, 2009. 276 p. ISBN 978-85-7113-107-4.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009. 100 p. ISBN 978-85-7113-131-6.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto**: Formulação e Circulação dos Sentidos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008. 218 p. ISBN 978-85-7113-156-2.

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

PATTI, Ane. A noção de sujeito discursivo. **Fragmentum**: Laboratório Corpus, [s. l.], ed. 32, p. 18-21, 2012. DOI <https://doi.org/10.5902/4731>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/download/4731/2869>. Acesso em: 29 out. 2019.

PÊCHEUX, Michel. *Análise Automática do Discurso* (1969). Trad. Eni Orlandi. In: GADET, Françoise & HAK, Tony. (Orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3ª edição. Campinas-SP: Ed. da Unicamp, 1997.

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

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: Estrutura ou Acontecimento. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008. 68 p. ISBN 978-85-7113-043-2.

RODRIGUES, Rômulo; MILANI, Sebastião. O CONCEITO DE LINGUAGEM EM BENVENISTE. **Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 10, ed. 1, p. 74-85, 2015. DOI ISSN 2447-6978. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/issue/view/194>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SACCONI, Luiz Antônio. **Nossa Gramática**: Teoria e Prática. 4. ed. rev. São Paulo: Atual, 1982. 430 p.

SCHNAIDERMAN, Boris. TEORIA DA LITERATURA: FORMALISTAS RUSSOS. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, ed. 26, p. 150-161, 2018. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.voi26p150-161>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/l/article/view/148522>. Acesso em: 16 out. 2019.

SILVA, Fernando. BENVENISTE E BAUDELAIRE: LINGUÍSTICA E POESIA. **Non Plus - Literatura**, São Paulo, ed. 2, p. 49-60, 2012. DOI ISSN: 2316-3976. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/49813/64441>. Acesso em: 23 out. 2019.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. DAS SIGNIFICAÇÕES NA LÍNGUA AO SENTIDO NA LINGUAGEM. **PARÂMETROS PARA UMA ANÁLISE DIALÓGICA**, Santa Catarina, v. 18, ed. 2, p. 307-322, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180203-9317>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322018000200307&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 15 jun. 2020.

A MEMÓRIA E A PRODUÇÃO DISCURSIVA DO SENTIDO¹

Élcio Aloisio Fragoso²

Introdução: a contradição constitutiva do discurso romântico brasileiro

O nome Romantismo, significando enquanto a designação de um estilo ou período literário, vinculado a um subjetivismo idealista, é muito forte em nossa forma ocidentalizada de conceber a literatura, que se produz nesse dado momento da história, desses países do mundo ocidental. Certamente, este subjetivismo tem a ver também com a especificidade histórica de cada país e está relacionado a processos de subjetivação nos quais as instituições e suas práticas são fundamentais. No caso dessa pesquisa, procuraremos observar o Romantismo para compreender a relação constitutiva entre sujeito, língua e nação, no Brasil do século XIX.

Não ficaremos na leitura romântica instituída para esse discurso, queremos, sim, compreender esta leitura romântica como estando relacionada à instituição de sentidos à nação, à língua no Brasil, na segunda metade do século XIX. Esta leitura romântica é sustentada pela posição de uma “unidade burguesa”, que silencia a desigualdade, o conflito, a tensão, enfim, o real da história brasileira. Não falaremos de um discurso inerentemente romântico, ou de um conteúdo romântico, mas de uma leitura romântica que é instituída. Que leitura é esta, que é instituída como romântica?

A compreensão (leitura) que estamos realizando acerca do discurso romântico brasileiro, pelo viés da análise de discurso materialista – dispositivo teórico e analítico inaugurado por Pêcheux

¹ Texto apresentado no XI Simpósio de Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul Ocidental: narrativas, naturezas e memórias; I Seminário Internacional de Estudos Linguísticos e Literários das Amazônias; para o GT 05 Análise de Discurso: materialidades e efeitos de sentido, ocorrido na cidade de Porto Velho, RO, de 20 a 24 de novembro de 2017, no Campus da Universidade Federal de Rondônia.

² Docente do Departamento Acadêmico de Línguas Vernáculas (DALV), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Porto Velho (RO). E-mail: elciofragoso@unir.br.

na década de 60 do século XX, na França – não fica na interpretação (fechada, estável e única) instituída a este objeto que dissimula o funcionamento ideológico liberal e nacionalista que ele sustenta. Dessa forma, não ficaremos na interpretação do discurso romântico, mas buscaremos analisar o funcionamento discursivo romântico, constituído histórica e ideologicamente.

O discurso romântico recorta uma memória que se atualiza em sua narratividade³. Em sua discursivização, pode ser observada a construção de uma “realidade” apoiada no “mundo interior” do indivíduo, que é o efeito da interpelação ideológica de um discurso liberal e nacionalista, constitutivo dos Estados nacionais no século XIX, como é o nosso caso. Desse modo, quando se trata de falar da “realidade” constituída pelo discurso romântico, esta se refere à nação sempre vista de uma posição ufanista, pitoresca, saudosista e emotiva. Em nosso entender, não se trata de uma visão de mundo, mas, sim, de um nacionalismo historicamente determinado.

A escritura romântica imprime uma leitura que não é qualquer uma. O sentido romântico é historicamente determinado, não se tratando, portanto, de um sentido dado por um indivíduo psicológico e dotado de sentimento (de uma subjetividade). Quando falamos em sentido romântico, estamos falando de um sentido instituído (na relação contraditória com outros sentidos) e de sua materialidade, ou seja, que defende exacerbadamente a nação, mas que reformula de forma positiva o colonialismo neste mesmo discurso. De nossa perspectiva, a subjetividade está ligada ao processo de interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, sujeito este, portanto, que se subjetiva no seu discurso. É o sujeito do discurso que nos interessa nesse trabalho, um sujeito constituído pelo esquecimento, pela linguagem, pela ideologia, na história.

Não queremos olhar para o discurso romântico e para a posição sujeito autor, com a força de locução que este lugar representa neste discurso, fora das relações de força e de poder (relações sociais simbolizadas) exercidas através dos discursos produzidos, e que significam a sociedade brasileira naquele dado momento da (sua) história. Este discurso deve ser pensado nessas relações contraditórias que envolvem o processo histórico de constituição do

³ Para uma formulação mais detalhada deste conceito, ver em “Eu, Tu, Ele – Discurso e real da história” (2017), de Eni Orlandi.

sentido romântico. Sentidos de resistência histórica são silenciados pela instituição (o político) desse sentido romântico (dominante). Nem por isso, eles não constituem o discurso Outro não dito, que se marca na fronteira desse dizer.

Nesse sentido, a leitura romântica que se constitui no Brasil do século XIX é determinada pelas ideologias dominantes (não sem contradição), leitura, esta, que, no caso, corrobora com o discurso de uma unidade (homogeneidade) da nação e da língua e que exclui a diversidade (que continua a produzir sentidos no próprio discurso dessa unidade nacional). O Estado brasileiro, no século XIX, constrói-se sob o efeito de sentido dessa unidade imaginária, da qual o discurso romântico é um dos lugares de instituição desse poder ao Estado. É dessa contradição que trataremos nesse trabalho. Como é que a sociedade brasileira organiza seus saberes e como esses discursos participam da construção da unidade do Estado brasileiro, no século XIX? O discurso romântico, então, escreve uma história, de uma certa posição – a do colonizador português, pois esta memória constitui uma rede de sentidos logicamente estabilizados, que a compreendemos, neste trabalho, como a exterioridade específica da formação discursiva romântica (heterogênea em si mesma). Nesse discurso, interpreta-se a nação, não em relação aos seus habitantes, a sua história, a sua diversidade linguística, mas sim, em relação a uma “unidade ideológica burguesa” excludente, xenofóbica, naturalizada (nacionalista). A interpretação que o sujeito autor romântico produz é determinada por esta memória no batimento com o acontecimento (a atualidade) desse discurso. A escritura romântica toma partido na história, ela não é neutra, ela tem uma espessura histórica. Ela é interpretação. É essa história que faz esse discurso produzir sentido. Entretanto, a história não tem uma única direção, ela é feita de conflitos, de tensões e de apagamentos.

E, para refletirmos acerca destas questões que viemos formulando, anteriormente, apresentaremos uma análise sobre a discursividade que, em Iracema, conforme mostraremos, vai trabalhar os efeitos de sentido que, sob a evidência do literário, colocam em funcionamento a prática de uma língua que tem sua individualidade. Em outras palavras, queremos compreender como a discursividade de Iracema significa a individualidade/singularidade da língua nacional.

O discurso romântico instaura uma discursividade literária/poética sobre a língua nacional. Essa discursividade significa a língua nacional e institucionaliza esse saber sobre ela. Não nos é visível a interpretação que Alencar instituiu para o seu discurso, em *Iracema*, uma vez que esta interpretação é apagada e apresentada como sendo o referente que se deve conhecer por meio deste discurso. É a materialidade deste discurso que vai nos fornecer as possíveis pistas, sob as quais o sujeito-autor imprime a historicidade dos sentidos relacionados à naturalidade da língua nacional – o caráter material deste sentido.

O discurso romântico, na verdade, ao produzir sentidos de um nacionalismo ufanista, saudosista, silencia outros sentidos possíveis, outras formas de significar o Brasil, constituindo-se, assim, como o único sentido possível. Esse sentido romântico (nacionalista, ufanista etc.) se instituiu como único, homogêneo e transparente, no entanto, quando consideramos o seu caráter material, observamos a contradição (a tensão) em que ele se constitui. Na discursividade romântica, a memória colonialista é a repetição histórica que vemos (re) produzir seus efeitos de sentido no fio deste discurso.

Apontamentos sobre o conceito de memória discursiva

É por meio da noção de memória discursiva que compreendemos que os sentidos são logicamente estabilizados, memória discursiva, esta, inscrita em práticas que são reguladas, estabilizadas e que têm uma materialidade discursiva. Pêcheux (1999) destaca o papel da memória⁴ como de repetição e de regularização de sentidos:

Tocamos aqui um dos pontos de encontro com a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

⁴ Ver o artigo de Michel Pêcheux, “Papel da memória”, em uma publicação conjunta que constitui a sessão temática “Papel da memória”, inserida em *História e Linguística*, de 1983. PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da Memória**. Tradução: José Horta Nunes, 1ª ed., Campinas, SP: Pontes, 1999.

E o próprio autor questiona onde residiriam esses famosos implícitos, que estão “ausentes por sua presença” na leitura do texto. Pêcheux (idem) cita P. Achard para desenvolver sua discussão acerca desta questão:

P. Achard levanta a hipótese de que não encontraremos nunca, em nenhuma parte, explicitamente, esse discurso-vulgata do implícito, sob uma forma estável e sedimentada: haveria, sob a repetição, a formação de um efeito de série pelo qual uma ‘regularização’ (termo introduzido por P. Achard) se iniciaria, e seria nessa própria regularização que residiriam os implícitos, sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Pêcheux (idem) traz novamente P. Achard para dizer que essa regularização discursiva é sempre passível de ser deslocada. Sobre esta questão do papel da memória, vejamos o que nos diz Pêcheux (1999):

Mas, sempre segundo P. Achard, essa regularização discursiva, que tende assim a formar a lei da série do legível, é sempre suscetível de ruir sob o peso do acontecimento discursivo novo, que vem perturbar a memória: a memória tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjecturando o termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa ‘regularização’ e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Portanto, um acontecimento discursivo pode irromper, na medida em que rompe com a memória discursiva, produzindo, sob esta memória, uma outra série que não estava constituída enquanto tal. Os sentidos são regulados, mas eles sempre podem se tornar outros. O acontecimento discursivo cria, então, uma tensão contraditória no espaço de memória em que ele se inscreve. Ele pode sempre fazer ruir a regularização discursiva, que tende assim a formar a lei da série do legível (PÊCHEUX, 1999).

É neste choque entre o dispositivo complexo de uma memória discursiva e o acontecimento histórico singular que estamos propondo pensar o acontecimento discursivo romântico brasileiro. Esta singularidade é constituída pelo trabalho realizado com a língua pelo sujeito da posição de autor (literato) da língua nacional, não se

tratando, portanto, de um modo singular (individual) de escrever, ou de um modo próprio de escrever numa determinada época, rotulado tradicionalmente na literatura pela noção de estilo. É pelo viés discursivo que queremos compreender o estilo e esta singularidade que o naturaliza.

Pela noção de acontecimento, então, entendemos que o discurso (a língua) está suscetível às rupturas, ao jogo da metáfora, à falha, a outra possibilidade de articulação discursiva. O Romantismo, enquanto discurso, produz um acontecimento: o acontecimento da singularidade da língua nacional.

Ao final de sua reflexão, acerca do papel da memória, Pêcheux (idem) conclui:

A certeza que aparece, em todo caso, no fim desse debate é que uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramento, réplicas, polémicas e contra-discursos (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

No discurso romântico brasileiro, especificamente falando, aquele determinado (o discurso de Iracema, por exemplo) pela formação discursiva romântica configurada como nacionalista, reflexo das formações ideológicas da época, temos uma ruptura com o modelo clássico pautado na rigidez e na fixidez da linguagem racionalizada (materialidade linguístico-histórica). Falaremos, pois, do discurso romântico brasileiro como um acontecimento que escapa à inscrição, isto é, que não chega a se inscrever no espaço de memória clássico, para se inscrever enquanto um discurso que tem a sua individualidade, a sua própria referência, no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória. Desse ponto de vista, estamos considerando o discurso romântico brasileiro como um acontecimento histórico singular. Este acontecimento discursivo se constitui sob o efeito da evidência de uma singularidade, em que temos a “criação” colocada no âmbito da individualidade. Ou seja, temos um discurso que se desloca de uma formulação que repetia as formas clássicas (e suas regras) para um discurso em que se enfatiza

o acento da “criação individual”, isto é, de uma liberdade de criação e de expressão⁵.

É com a noção de acontecimento, teorizada por Pêcheux (1990), em seu livro “O discurso: estrutura ou acontecimento”, que estamos trabalhando neste texto. Para este autor, o acontecimento discursivo é o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória (PÊCHEUX, 1990, p. 17). Nesse sentido, é que entendemos que o discurso romântico se constitui em um acontecimento porque a língua, neste discurso, é interpretada por um sujeito, filiado a uma outra formação discursiva, a romântica, em que esta língua se materializa diferentemente e, isto, pode ser notado no modo como ela se arranja, se monta, linguisticamente falando, ou seja, em sua materialidade. Enfim, como ela é trabalhada sob a evidência do estilo (romântico), funcionamento ideológico que naturaliza o sentido de singularidade da língua nacional (FRAGOSO, 2001). O discurso clássico, enquanto logicamente estabilizado, é interrompido para abrir espaço a uma outra discursividade, ao irrealizado. Este é o espaço do deslocamento em que a discursividade literária romântica brasileira trabalha, produzindo outros efeitos de sentidos na língua, que é formulada como simples, natural, espontânea etc.

Não estamos falando de uma formação discursiva romântica brasileira compacta e fechada, mesmo porque a própria formação discursiva clássica é parte constitutiva dela, isto é, constitui a sua exterioridade específica. Elas guardam relações de sentido que sinalizam, em nosso entendimento, muito mais para uma continuidade do que uma ruptura com a ideologia burguesa. Neste sentido, o discurso romântico, apesar de se constituir sob o rótulo de uma revolução formal da linguagem, não rompe com a dominância de uma ideologia burguesa intelectual que continua a preservar a norma da língua portuguesa, língua apresentada como a legítima, enquanto que a língua falada pelos indígenas, no discurso do romance Iracema, aparece como uma língua que precisa ser passada (processo de legitimação) para a escrita da língua portuguesa.

A questão aqui, para nós, não é ficar no que diz o discurso clássico e/ou no que diz o discurso romântico brasileiro (clássico x

⁵ Certamente, estas questões passam por questões ideológicas, históricas e que não são evidentes na forma como as estamos tratando aqui neste trabalho. É o trabalho/funcionamento ideológico que visamos descrever/interpretar.

romântico), numa visão contrastiva das relações entre formações discursivas, como sendo estanques e não tendo relações, mas, sim, de compreender que o discurso romântico brasileiro (assim como o discurso clássico) também materializa uma unidade ideológica burguesa, idealista, isto é, são discursos que apagam sentidos relacionados aos povos (suas lutas e resistências) na história do Brasil (na história dos discursos sobre o Brasil). Inscrevia-se em seus discursos a dominação política, por meio de uma leitura/interpretação literária (retórica), histórica e ideologicamente determinada, que formaliza (a leitura clássica) e idealiza (a leitura romântica) a língua, historicidades na língua, formas de exclusão do sujeito nacional nesses discursos. A autoria na literatura, nessa época, confere e reforça o poder, o *status* ao sujeito, sendo parte do modo como a sociedade se organiza com suas instituições e seus discursos. Ela explicita com quem está o poder na sociedade da época, quem tem o direito de produzir a leitura (interpretação) para a sociedade, posição ocupada pelos literatos, historiadores, políticos, principalmente. O discurso clássico e depois o romântico apaga (m) o sentido de dominação política por meio de uma materialidade que, sob o funcionamento de uma linguagem universal (clássica) e individual (romântica), reforça o poder da unidade e homogeneidade, imaginárias, da classe detentora deste poder.

É preciso dizer que, se ficarmos na concepção formal da linguagem, acabamos por reforçar o nacionalismo como ruptura linguística no discurso do romance *Iracema*, entretanto, quando pensamos a materialidade linguístico-histórica, deste discurso, observamos que a concepção de língua portuguesa não se desloca no discurso do Romantismo (no discurso do romance *Iracema*, em particular). A língua portuguesa continua sendo a referência, mantendo a sua superioridade em relação à língua falada, natural, que se formula como nacional. Os estilos – clássico e romântico – partem de uma mesma memória discursiva, aquela que conforma a língua portuguesa, a sua unidade ideológica, dominante com a ascensão da classe burguesa.

Estamos realçando o que temos afirmado ao longo de nossos trabalhos, acerca de considerarmos o discurso romântico brasileiro um acontecimento discursivo, porque compreendemos que ele

institui uma nova ordem de sentidos, relativamente à língua e à nação brasileira que se constituem.

A memória e a produção do sentido no discurso romântico brasileiro

Analisar o discurso romântico brasileiro e a formulação do nacionalismo linguístico é descrever o funcionamento de uma memória histórica, discursiva, que produz efeitos de sentido, enquanto fazendo parte da materialidade desse discurso. Trabalharemos neste texto com a noção de memória, entendida não no sentido psicologista da memória individual, mas no sentido da memória social inscrita em práticas discursivas nas instituições que as produzem (PÊCHEUX, 1999, p. 50).

A reflexão que estamos fazendo acerca da memória discursiva e os efeitos de sentido produzidos por esta memória na materialidade do discurso romântico brasileiro, leva-nos a descrever a relação entre este discurso e o *outro*, que é próprio ao linguajeiro discursivo, ou seja, é a existência desta relação que abre para a possibilidade de interpretar (Pêcheux, 1990, p. 54). Orlandi (1998) formula a noção de memória discursiva como o “conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos, ou seja, ao falarmos nos filiamos a redes de sentido, mas não aprendemos como fazê-lo” (ORLANDI, 1998, p. 9).

Estamos compreendendo a memória discursiva, neste trabalho, como tudo aquilo que se produziu (os sentidos) e se materializou acerca do Brasil, do século XVI ao XVIII, pelas instituições (portuguesas), no processo de colonização, ou seja, como uma prática das instituições que fazem trabalhar a materialização de sentidos ligados à chegada dos portugueses ao Brasil, à descrição dessa terra, de seus habitantes etc. O funcionamento (a administração) da memória faz parte da prática das instituições que a produzem em sociedades como a nossa.

Entretanto, é importante dizer que aquilo que não foi dito sobre o Brasil (e que foi silenciado) também faz parte do processo de constituição histórica dos sentidos no discurso romântico. A memória discursiva é também o que se apaga (se silencia). O que não se diz, quando se diz algo? O que se esquece, quando se diz algo? A questão do dizer é política, histórica e ideológica. A memória discursiva é inacessível

ao sujeito e este não tem domínio de como ela produz sentidos no seu discurso, ela é estruturante de todo e qualquer discurso. A memória discursiva é constituída pelo esquecimento. É assim que entendemos a assertiva de que o esquecimento é estruturante de todo dizer. Lembramo-nos aqui, o que diz Orlandi (1999), na introdução de seu texto “Maio de 1968: os silêncios da memória”:

Falando de história e de política, não há como não considerar o fato de que a memória é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e silenciamentos (ORLANDI, 1999, p. 59).

Ao “retomar” nossas origens, os românticos estavam, na verdade, filiando-se à memória discursiva colonialista que constitui uma certa interpretação sobre a origem dessa terra e de seus habitantes. É esta memória que determina e que constitui o discurso de românticos, como José de Alencar. Certamente, que outros sentidos, postos em silêncio, também são constitutivos dessa memória colonialista e que produzem os seus efeitos no discurso romântico. Em outras palavras, evocar as nossas origens, constitui, para nós, o efeito de sentido evidente de um discurso nacionalista, que se apresenta como uma ruptura, como um discurso nosso, quando, na realidade, o sujeito autor está interpretando filiado a uma memória discursiva colonialista, constitutiva dos efeitos de sentido do seu discurso.

Essa memória discursiva colonialista (o interdiscurso) não se configura, na história, como sendo um todo homogêneo/fechado e que teria apenas um lado possível nessa história, pelo contrário, essa memória é dividida, regionalizada pelas formações discursivas.

Dessa forma, o discurso romântico brasileiro, tomado como uma prática da instituição literária que se instaura no Brasil (como parte das instituições que garantem a construção do Estado brasileiro), trabalha os sentidos de uma memória histórica brasileira, instituindo a identidade desse país e do sujeito nacional em condições específicas em que se dá o acontecimento de nossa Independência. Nesta direção, questionamo-nos como o discurso romântico trabalha este acontecimento em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca e que já começa a reorganizar?

Aquilo que se apresenta, empiricamente falando, como um retorno às nossas origens, ao nosso passado histórico, é, na verdade,

de nosso ponto de vista, os efeitos de sentido de uma memória discursiva colonialista que se atualiza no discurso romântico na tensão entre estrutura e acontecimento. Enaltecer o passado como nossa referência nacional é, a nosso ver, reafirmar uma memória discursiva que nos diz (o já dito), instituir-nos sentidos já produzidos, como sendo próprios, legítimos, sustentados pela ilusão (o mito) de origem. Por exemplo, por que enaltecer, exaltar o passado e não assumir outra posição, a de crítico desta história?

A nossa questão aqui não é tomar a independência do Brasil como um fato em si mesmo. Este fato reclamava por sentidos, ou seja, nos termos de Henry (1994), em seu artigo “A história não existe?”, em que o autor desloca, na perspectiva do discurso, o que se pode entender por história, podemos ler: “Ao contrário, não há ‘fato’ ou ‘evento’ que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências” (HENRY, 1994, p. 51 e 52).

Nesse sentido, o discurso romântico brasileiro é considerado, como temos dito em outros trabalhos, um acontecimento discursivo, pois ele, ao mesmo tempo em que faz trabalhar uma memória colonialista histórica de/sobre o nosso país e (de) seus habitantes, também institui uma nova memória, dadas as condições de produção desse discurso e a emergência de produção de novos sentidos, referentes ao nacionalismo (construção de um Estado nacional) que se impõe à época. E isso nos leva à formulação de que o discurso romântico é estrutura e acontecimento tendo em vista que a língua portuguesa (estrutura) é a base para a constituição do processo discursivo romântico (acontecimento). Desse modo, vislumbra-se o batimento entre a memória e a atualidade.

No caso do discurso do romance *Iracema*, temos uma memória que se conta, que é colocada em funcionamento e que produz certos efeitos de sentido: a remissão à origem desse país e às belezas exuberantes e exóticas encontradas nele, bem como à figura heroica do indígena, puro, valente e inocente, que habita essas terras e a do homem branco (europeu), guerreiro cristão, que veio para cá seduzido pelas belezas naturais (Martim é seduzido e encantado por Iracema, no romance). Em nenhum momento este homem branco é visto como invasor, que chegou aqui para explorar estas terras, no discurso do romance *Iracema*. A miscigenação é retratada nesse

discurso como sendo (inerente) a origem da formação do povo brasileiro, fruto do contato (natural) entre portugueses e indígenas. Uma constituição imaginária do povo brasileiro. É essa memória que se narra no discurso de Iracema, uma memória colonialista, como já assinalamos, anteriormente. O sujeito-autor romântico não “cria” o seu discurso, ele produz efeitos de sentidos com o seu discurso, ao recortar a memória discursiva. Deslocamento importante, este, para pensarmos como o “fazer literário” é formulado e significado neste discurso. Não falaremos em forma literária, mas em forma material (linguístico-histórica).

A leitura que estamos fazendo da materialidade discursiva do romance Iracema, por considerar a história como produção de sentidos, e não como cronologia, parte do pressuposto de que a memória é constitutiva dos sentidos, ou seja, ela determina a produção dos efeitos de sentido.

A instituição literária, na segunda metade do século XIX, é um espaço de discussão sobre a língua, de apropriação da língua nacional que significa a autoria dessa língua, posição sujeito ideologicamente constituída. A formação discursiva romântica brasileira constitui os sujeitos e os sentidos sob outras formações ideológicas que disputam os sentidos na construção do Estado brasileiro.

Os efeitos de sentido que são produzidos pelo discurso romântico brasileiro se inscrevem em uma memória que regula e os determina. No discurso romântico, o efeito de sentido nacionalista produz a evidência de uma unidade linguística, apagando-se a diversidade e com isso o confronto político, a contradição (entre as diferentes formações discursivas) e os próprios sujeitos (e sua resistência) dessa história. Sob a evidência de uma unidade nacional, constrói-se, imaginariamente, a unidade linguística. Dessa forma, entendemos que subjacente ao discurso romântico nacionalista, encontramos efeitos de uma memória discursiva que estabelece a língua portuguesa como a única válida (a referência historicamente determinada), desde a chegada dos portugueses aqui no Brasil. Por outro lado, com o discurso romântico nacionalista, a diversidade que se apaga se recoloca nesse discurso.

O discurso romântico sustenta uma interpretação de unidade da língua nacional, interpretação esta que se estabelece como a oficial, e, portanto, a única possível, quando, na verdade, sabemos que se

trata do trabalho da ideologia, o da produção da evidência de que o sentido só poderia ser “aquele”.

Interessante observar aqui a noção de silêncio constitutivo, trabalhada por Orlandi⁶ (1995), pois com a formulação deste discurso (o sentido romântico era materializado – a inscrição da história na língua) se singulariza a língua nacional. Ou seja, a singularidade de sua formulação já o significa, em relação à nação brasileira. Ao se constituir sob o efeito da evidência do sentido romântico (dominante), silenciam-se outros sentidos possíveis, pois com o discurso romântico institucionaliza-se o sentido idealizado e natural, relativo à nação, e não outros sentidos. Essa não é uma questão simples, quando a observamos do ponto de vista discursivo, uma vez que compreender por que um certo sentido é evidenciado e não outros, requer que pensemos em uma dada formação social, em um determinado momento de sua história e em uma determinada formação ideológica. Estamos falando especificamente da materialidade do sentido romântico, tomando como *corpus* o discurso do romance *Iracema*, produzido na segunda metade do século XIX, o que conseqüentemente leva-nos a falar da relação constitutiva entre sociedade, discurso, sujeito, ideologia e Estado-nação. É dessa forma que estamos entendendo o sentido de nação em nosso trabalho, como historicamente determinado, ou seja, falaremos em discursos que praticam certas ideologias (e não outras), determinados por formações discursivas específicas, entre as quais, a formação discursiva românica brasileira é aquela em que vemos a constituição do sujeito (e sua identidade) e de sentidos relacionados ao nacionalismo. Enfim, é importante destacar o caráter histórico da constituição de um certo sentido, e não de outro, e também o fato de que aquilo que se silencia é constitutivo do que era dito.

A relação que estamos estabelecendo entre o discurso romântico e a política do silêncio (ORLANDI, 1995), permite-nos compreender que não é qualquer sentido que é produzido por este discurso, mas, sim, o sentido relacionado a uma certa memória discursiva, recortada pelo sujeito na posição de autor, na produção de seu discurso. Ou seja, é nisto que consiste, em nosso entender, a política do silêncio. Segundo Orlandi (1995), “com efeito, a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos

⁶ Em seu livro “As formas do silêncio: no movimento dos sentidos” (1995).

necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 1995, p. 75). Em relação ao discurso romântico brasileiro, ele produz sentidos ligados à construção de nossa identidade, referida, neste discurso, como naturalizada. Este sentido, explicitado por este discurso, é efeito do político e da ideologia. A divisão de sentidos é inerente ao dizer, isto é, o que é apagado também é constitutivo do sentido que é evidenciado, o que mostra que o dizer e o silenciamento são inseparáveis: contradição inscrita nas próprias palavras. Presença e silêncio se cruzam no mesmo acontecimento da linguagem (ORLANDI, 1995, p. 95).

Quais os sentidos indesejáveis apagados pelo discurso romântico no Brasil, na segunda metade do século XIX? A positividade de como este discurso reformula o colonialismo, pela via do nacionalismo, explicita, segundo o que pensamos, a contradição entre o que está dito e o que não está (dito), ou seja, entre o que pode e o que não pode ser dito. Não se trata de dizer que foi uma omissão ou de que o discurso romântico estaria “escondendo” a realidade/verdade. Esta questão deve ser analisada levando-se em conta a formação social brasileira, em um dado momento de sua história, a segunda metade do século XIX. Por isso, que, em nosso entendimento, esta questão não é meramente uma questão de estilo, como se encontra formulada mais tradicionalmente na literatura. A noção de estilo literário (estaque) reflete uma interpretação histórica na qual a história não é interpretação, mas ela é um conjunto de fatos que compõem uma certa época. Desse modo, é muito difícil falar em ruptura/deslocamento tendo por base esta noção literária de estilo que, como dissemos, apenas reflete a evidência (a dominância) do sentido produzido por estas formações discursivas. De nossa perspectiva, pensamos que esta questão é muito mais complexa, porque envolve o complexo das formações ideológicas com uma dominante. Nesse sentido, o estilo romântico dá continuidade à ideologia burguesa dominante, a mesma praticada no estilo clássico, não rompendo com ela. A relação entre estes dois estilos (duas formações discursivas) não é de contraste, de oposição entre uma e outra, simplesmente. Eles se entrelaçam de forma constitutiva e a análise de suas materialidades explicita isso. Não se

trata de uma questão de forma literária, estilisticamente empregada. A questão, para nós, é histórica e ideológica.

É preciso romper com essa formação discursiva portuguesa (colonial) para poder constituir uma formação discursiva (nacional) brasileira, isto é, um espaço enunciativo brasileiro. Em nossa compreensão, o discurso romântico brasileiro preenche este lugar que trabalha sentidos para a nação brasileira, uma questão política, pois ela vai orientar a direção dos sentidos, pelo viés nacionalista. O discurso romântico organiza sentidos, evocando novas filiações (teóricas) e não apenas as vindas de Portugal. O discurso romântico institucionaliza um dizer nosso, que nos significa em relação ao Estado nacional.

A produção do sentido nacionalista, pelo discurso romântico brasileiro, não oculta a ideologia burguesa liberal, pelo contrário, explicita o complexo das formações ideológicas, com uma dominante, da formação social brasileira, na segunda metade do século XIX. Nesta direção, o sentido nacionalista silencia outros sentidos possíveis, mas que são indesejáveis. O colonialismo é revestido por este nacionalismo brasileiro. O que é colocado em silêncio ao ser explicitado este sentido nacionalista?

A constituição do sentido de nação no discurso do romance Iracema

O sentido de nação⁷, instituído (e realçado) pelo discurso do romance Iracema – e constituído pela formação discursiva romântica brasileira –, permite-nos afirmar que é preciso excluir o estrangeiro, o outro, enfim, o que chamamos em análise de discurso de alteridade, em nome de uma unidade nacional. O amor à terra natal explicita, de nosso ponto de vista, uma posição nacionalista excludente, egoísta, materializada no discurso romântico. Essa forma de silenciamento reflete no discurso do romance Iracema sob o efeito de sentido do "sentimento nacional"⁸. Desse modo, “expressar o sentimento

⁷ Segundo RODRÍGUEZ (2000), “as nações são modos de existência das sociedades historicamente determinados, constituídos segundo condicionamentos políticos e econômicos particulares”. Para esta autora, o conceito de nação pode ser definido como um fenômeno político associado aos Estados nacionais constituídos a partir do século XVIII.

⁸ Pois ao se constituir sob o efeito (ideológico) de uma unidade nacional (imaginária), o discurso romântico estabelece que esta unidade está relacionada à formação

nacional” constitui o efeito político e ideológico sob o qual se constrói a unidade da nação brasileira e exclui, ao mesmo tempo, o diferente, a contradição constitutiva dessa unidade nacional. Por fim, é importante frisar que, sob o efeito de um sentimento nacional exacerbado justifica-se um posicionamento intolerante e excludente do outro.

O discurso romântico, centrado em um “eu livre” e “apegado” em sua nação pelo amor, pelo coração, reflete o modo de assujeitamento pelo Estado (a construção dos Estados nacionais), em que se promove a identificação dos sujeitos com o Estado (RODRIGUEZ, 2000, p. 208). É preciso excluir qualquer contradição, ou qualquer discurso que formule a crítica social, histórica do Brasil para se constituir enquanto um discurso coerente por meio de evidências subjetivas que descrevem o Brasil como só podendo ser daquele jeito. É possível a formulação de um dizer crítico sobre o Brasil, no século XIX? De onde viria essa memória que regularia este sentido? A prática discursiva literária romântica brasileira produz essa evidência de um real impossível que seja de outro jeito (PÊCHEUX, 1990, p. 29). Permanecer na evidência desse real (do discurso romântico) significa, teoricamente falando, negar a interpretação que está na base do processo de produção de sentidos inscritos na materialidade discursiva romântica. Desse modo, o que este discurso exclui também é constitutivo de sua materialidade. Nesse sentido, refletir sobre a materialidade do discurso do romance *Iracema*, enquanto a materialidade da língua nacional, leva-nos a perguntar pelo que fica silenciado, neste gesto de interpretação realizado por Alencar, mas que é, da mesma forma, constitutivo dessa materialidade discursiva.

Os autores românticos, ao falarem dessa posição (sujeito), interpretam⁹, por meio dessa formação discursiva romântica

original e natural deste país e de seus habitantes, enfim, de seu passado histórico. Entretanto, esta reivindicação de uma unidade nacional, buscada pelo discurso romântico brasileiro não pode ser compreendida do ponto de vista empírico e positivista, uma vez que esta unidade recobre as tensões, a relação de dominação, os silenciamentos postos em jogo, na história.

⁹ Orlandi (2013), refletindo sobre a interpretação e a ideologia e no que toca a questão do sujeito e dos sentidos, em seu artigo “A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico”, vai nos dizer: “De seu lado, os sujeitos são sujeitos divididos em si e se dividem entre si. Ao significar, o sujeito se significa e o gesto de interpretação é o que, perceptível, ou não, para o sujeito e seus

brasileira (em que estão inscritos) e se individualizam em seus discursos. Ao se constituir como romântico, este discurso apaga o fato de que o político – compreendido discursivamente significa que o sentido é sempre dividido – joga na constituição deste discurso, e, dessa forma, coloca o sentido romântico (o efeito material romântico) como próprio/inerente ao sujeito, e ao seu discurso. Trata-se, conforme já frisamos, do efeito ideológico no funcionamento do discurso. É esse efeito de sentido que a nossa análise buscará compreender. O sentido romântico se apresenta de forma unitária e indivisível, isto é, como sendo ele mesmo.

O que queremos realçar aqui é que a materialidade do discurso romântico já faz parte do modo como este discurso se significa, ou seja, o gesto de interpretação já tem uma materialidade. No caso, estamos falando de um processo de significação específico, que é o literário. Dessa forma, entendemos que este processo discursivo se realiza sob a base material da língua. Especificamente falando, o discurso romântico brasileiro se constitui sob a base material da língua portuguesa¹⁰, inscrevendo nela efeitos de sentido (subjetivos) que se materializam como sentidos relacionados a uma língua própria (expressiva), deslizando assim sentidos para a língua nacional. O discurso romântico brasileiro produz sentidos outros para a língua portuguesa, por meio de um processo que a ressignifica, isto é, que a desloca para o Brasil, e isso já vai nos dizer muito sobre o funcionamento desse discurso (a relação entre língua, Estado-nação, literatura). Portanto, não se trata de uma língua nacional empírica, mas de como a língua portuguesa é significada pelo discurso romântico brasileiro (processo discursivo) como nacional, enquanto uma política linguística do Estado de instituição de uma unidade (imaginária) linguística. Essa língua nacional é uma língua subjetiva, simples, espontânea, que nos identifica e nos individualiza como sujeitos nacionais, mas não como cidadãos (brasileiros) do Estado.

Esta subjetividade na língua, para nós, é a inscrição da língua na história, a exposição da língua à falha, a escritura da língua nacional,

interlocutores, decide a direção dos sentidos, decidindo assim sobre sua própria ‘direção’ (identificação, posição-sujeito, etc.), ao inscrever-se em formações discursivas, reflexos das formações ideológicas.” (ORLANDI, 2013, p. 4 e 5)

¹⁰ Em uma outra perspectiva, a literária, tradicionalmente falando, a literatura é referida como a arte da palavra, ou seja, ela tem na palavra o seu principal objeto.

que se evidencia pelo estilo romântico, recobrimento do estilístico/artístico sobre a língua. O estilístico se sobrepõe ao fato de linguagem; o expressivismo recobre o efeito de sentido da língua nacional. Do ponto de vista estilístico, o autor expressa o seu sentimento para fugir das regras formais do estilo clássico, o que determina esse expressivismo/subjetivismo na literatura romântica. No entanto, o que estamos propondo mostrar aqui é que este expressivismo/subjetivismo já é o gesto de interpretação do sujeito autor romântico relacionado à interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia e ao modo de individuação deste sujeito pelo Estado, e que a formulação de seu discurso já textualiza a língua sob esta interpretação (gesto), materialidade da língua nacional (a textualização do político).

Por isso, a noção de estilo, pensada discursivamente, ser fundamental para esta reflexão. O modo de se escrever a língua e de trabalhar (sobre) a língua (escritura) não é, para nós, uma questão individual ou de época, mas, sim, uma questão histórica e ideológica. A língua não é, segundo o que pensamos, um sistema formal. De nosso ponto de vista, há uma exterioridade que é constitutiva da língua, isto é, a história se inscreve na língua, fazendo-a funcionar e produzir certos efeitos de sentido. Não se trata de um trabalho estilístico, mas, sim, de um trabalho com a própria materialidade da língua. Esse expressivismo que caracteriza o estilo romântico (o seu funcionamento) é histórica e ideologicamente determinado. É ele quem produz o efeito de sentido de uma língua nacional, língua esta evidenciada como subjetiva, que se marca como sendo nossa. Essa subjetividade é sintoma da ideologia liberal, inscrita na língua, materializada como romântica, nacional.

Da perspectiva em que falamos, a discursiva, a materialidade do discurso romântico, pensada enquanto efeito de sentido de uma língua nacional, especifica-se na fluidez e na força de uma língua que irrompe sob a dominância da língua (escrita) do colonizador (considerada a língua civilizada). Referindo-se a Gonçalves Dias, em uma carta dirigida ao Dr. Jaguaribe, que transborda ao conteúdo do romance *Iracema*, Alencar assinala que aquele autor (Gonçalves Dias) não realiza a poesia nacional em seus poemas:

Gonçalves Dias é o poeta nacional por excelência; ninguém lhe disputa na opulência da imaginação, no fino labor do verso, no conhecimento da natureza brasileira e dos costumes selvagens. Em suas poesias americanas aproveitou muitas das mais lindas tradições dos indígenas; e em seu poema não concluído dos Timbiras, propôs-se a descrever a epopéia brasileira.

Entretanto, os selvagens de seu poema falam uma linguagem clássica, o que lhe foi censurado por outro poeta de grande estro, o Dr. Bernardo Guimarães; eles exprimem idéias próprias do homem civilizado, e que não é verossímil tivessem no estado da natureza (ALENCAR, 2017, p. 81).

É aí que podemos falar em sua materialidade significativa e no jogo que esta materialidade explicita. Não é o efeito literário, evidenciado pela forma literária, que nos interessa aqui, mas o nosso objetivo é o de observar como esta materialidade irrompe, resiste, trabalha o equívoco, não se fecha para os sentidos. O discurso romântico brasileiro é um acontecimento (FRAGOSO, 2001) que rompe com a memória de uma língua portuguesa (clássica) e estabelece novas relações de sentidos, materializando-os sob a forma de uma língua que se significa diferente, tendo em vista que este acontecimento coloca em funcionamento efeitos de sentido de uma língua nacional. Este discurso (esta discursividade) organiza esta língua. Desse modo, este acontecimento é o acontecimento da língua nacional.

O acontecimento romântico discursiviza a língua nacional. Essa discursivização, como sabemos, dá-se pelo literário (com sua materialidade linguística) e é observando o funcionamento desse discurso que chegamos aos efeitos de sentido que são produzidos, como evidentes, pela formação discursiva literária romântica brasileira, dominante à época. Essa discursivização literária da língua nacional/poesia nacional trabalha o significativo desta língua que se significa pela falha, pela falta, pelo deslizamento de sentido, formulação poética que a interpretação literária metaforiza estabilizando o sentido romântico (dominante). Entretanto, se a metáfora é a figura de linguagem (recurso estilístico) que tem um lugar específico (que teria um largo uso) no discurso do estilo romântico e em particular no discurso do romance *Iracema*, ela não é vista, de nossa perspectiva, apenas enquanto uma figura de linguagem, relacionada à construção estilística do discurso romântico, mas, sim, enquanto um processo de significação ligado à constituição e à produção de sentidos para a língua nacional. Não faremos aqui, devido ao espaço e à definição dos objetivos desta

pesquisa, um estudo da metáfora em suas diferentes acepções. É pelo viés discursivo, enquanto um fenômeno de linguagem, que a descreveremos tendo em vista o gesto de interpretação de Alencar, no discurso do romance *Iracema*. A metáfora, neste discurso, transfere sentidos da língua falada pelos indígenas para a língua portuguesa: “— O dia vai ficar triste, disse Caubi. A sombra caminha para a noite. É tempo de partir” (ALENCAR, 2017, p. 20). Em nota, Alencar, na ilusão de completude do seu discurso, expõe o sentido etimológico dessa expressão:

O dia vai ficar triste — Os tupis chamavam a tarde *caruca*, segundo o dicionário. Segundo Lery, *che caruc acy* significa “estou triste”. Qual destes era o sentido figurado da palavra? Tiraram a imagem da tristeza, da sombra da tarde, ou imagem do crepúsculo, do torvamento do espírito? (ALENCAR, 2017, p. 76)

Com base neste sentido etimológico, Alencar pode explorar a metáfora. Num primeiro momento, vê-se apenas na boca de Iracema, conforme assinala Franchetti (2007, p. 79): “— A tarde é a tristeza do Sol. Os dias de Iracema vão ser longas tardes sem manhã, até que venha para ela a grande noite” (ALENCAR, 2017, p. 20). Na sequência, a metáfora reaparece, já “naturalizada”, porque incorporada ao discurso do narrador (FRANCHETTI, *idem*): “Quando as sombras da tarde entristeciam o dia, o cristão parou no meio da mata” (ALENCAR, 2017, p. 39).

Com estes recortes, pensamos ter conseguido mostrar como a metáfora se constitui em um processo de significação decisivo no processo de constituição da língua nacional. De nossa perspectiva, pois não estamos inscritos na mesma posição teórica de Franchetti (*idem*), a metáfora não é a tradução do modo de dizer concreto do indígena, ela é uma palavra por outra (Pêcheux, 1995), é transferência de sentidos.

Conclusão

Pelo discurso romântico, tendo em vista a sua formulação no fio do discurso do romance *Iracema*¹¹, produz-se a ilusão de um Brasil “real” e “natural”, quando sabemos que se trata da eficácia do efeito do imaginário, de uma memória discursiva que garante essa eficácia e apaga a materialidade histórica do sentido. No discurso do romance

¹¹ No romance *Iracema*, temos o funcionamento da discursividade literária romântica.

Iracema, as palavras não significam como em outro discurso, pois o significado delas é dado pela formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito ali, e acrescentamos, pelo jogo metafórico que transfere sentidos. Interessante observar como em Iracema, a metáfora é o “acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história” (ORLANDI, 1999, p. 19). Isso porque entendemos que o sujeito autor romântico (Alencar), ao produzir o seu discurso, dá a forma material para a relação entre o linguístico e o histórico, gesto de interpretação da língua nacional. A metáfora, portanto, é a materialidade significante da língua nacional.

Este discurso, falado pelas formas da narração e da descrição, constitutivas dele, conta uma memória que apresenta a nossa história de um certo modo. Nessa memória, a história do Brasil, constituída pelos indígenas e pelos portugueses, é narrada como natural, isto é, como se o indígena (valente, corajoso, forte e livre) se modelasse ao colonizador espontaneamente. Portanto, não estamos falando de um discurso que conta um Brasil real, descrevendo-o em sua origem natural, mas estamos, sim, falando de uma interpretação desse real (Brasil) em que a memória discursiva tem um papel decisivo nessa interpretação, inscrita na formação discursiva romântica brasileira que reflete (no discurso) as formações ideológicas da formação social da época. Tomado em relação a um processo mais amplo (o da construção da unidade do Estado brasileiro), o discurso romântico brasileiro (e o sujeito na posição de autor) é determinado pelo nacionalismo, que é a ideologia dominante do século XIX constitutiva dos efeitos de sentido para a nação brasileira. Podemos ver, então, efeitos de uma memória que produz sentidos no discurso romântico, relativos a nossa origem, à fundação da identidade do brasileiro. Essa memória histórica e estruturada, regulada pelos colonizadores por meio de suas instituições na colônia, estabiliza sentidos de uma relação “pacífica” (natural) entre portugueses e indígenas, apagando-se, dessa forma, a luta (o político), a tensão das relações entre o colonizador e o colonizado, os conflitos e a violência, naturalizando o processo de dominação (e exploração) exercido pelos colonizadores e idealizando a diversidade por meio da “miscigenação” entre os povos. O discurso do colonizador já significa a relação entre Portugal e Brasil de uma certa maneira, no interior de uma interpretação, inscrita na formação discursiva portuguesa, que

institui a posição do colonizador. O discurso dos portugueses inscreve-se na interpretação do processo colonial.

Entretanto, esse discurso do colonizador não se institui sem resistência, sem confronto, fora da tensão que é constitutiva de qualquer discurso. Pela narratividade romântica (e aqui estamos nos referindo especificamente à narratividade no discurso do romance *Iracema*), conta-se uma memória que enreda sujeitos, sentidos e língua, que significa um Brasil original, descoberto, real, natural, que narra a chegada dos portugueses e a construção dessa história (a história desse povo, formada pela miscigenação de raças, embora a ênfase de Alencar não seja nas raças, pois há uma sobreposição de um discurso sobre o espírito guerreiro, da originalidade e da naturalidade do pensamento e da bondade do indígena em detrimento de um discurso racial, social etc.) sob o efeito de um ufanismo, materializado nessa narratividade. Esse discurso, com o seu imaginário, constrói um Brasil, tendo como referente o natural, e suas belezas exóticas, um lugar puro, em que habita a bondade e a bravura do indígena. Assim, se produz esse efeito de evidência de sentidos, a ilusão referencial, de realidade, como pudemos observar ao analisarmos o funcionamento da materialidade do discurso romântico, no discurso do romance *Iracema*.

Referências

ALENCAR, José de. **Iracema**. (apresentação Paulo Franchetti, notas e comentários Leila Guenther, Ilustrações Mônica Leite). São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

ALENCAR, José de. **Iracema**. Ministério da Cultura – Fundação Biblioteca Nacional – departamento Nacional do Livro. [online]. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/iracema.pdf. Acesso em: 24 set. 2017.

FRAGOSO, Élcio Aloísio. **A Relação entre Língua (Escrita) e Literatura (Escritura) na Perspectiva da História da Língua no Brasil**. Dissertação de Mestrado, IEL, Unicamp, 2001.

HENRY, Paul. A história não existe? In: ORLANDI, Eni Punicelli. (Org.) **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. In: **Revista rua**, v. 4, nº 1, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Maio de 1968: os silêncios da memória. In ACHARD, Pierre. et al. **Papel da Memória**. Campinas-SP: 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In: DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço urbano: sentido e materialidade digital** [online]. Série e-urbano. Vol. 2, 2013, Consultada no Portal Labeurb – [http://www.labeurb.unicamp.br/livro Urbano/](http://www.labeurb.unicamp.br/livro_Urbano/) Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Eu, tu, ele – Discurso e real da história**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre. et al. **Papel da Memória**. Tradução: José Horta Nunes, 1ª ed., Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. São Paulo: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

ZUCCOLILLO, Carolina Maria Rodriguez. **Língua, nação e nacionalismo: um estudo sobre o Guarani no Paraguai**. Tese de doutorado, Campinas: IEL-UNICAMP, 2000.

ENTRE A MEMÓRIA E A HISTÓRIA: OS FILAMENTOS DE SENTIDO(S) NA CONSTRUÇÃO DA IMAGEM IDENTITÁRIA DO HOMEM DO NORDESTE

Ivone Tavares de Lucena¹

Para que o dizer de um sujeito tenha sentido, é necessário que suas palavras estejam inscritas numa determinada formação discursiva (FD) que, por sua vez, se relaciona com outras FD entendendo que todas estão, outrossim, impregnadas de FD responsáveis pela direção dos sentidos.

Assim, enxergar o sujeito pelas lentes da Análise do Discurso (AD) é colocá-lo comprometido com seu contexto sócio-histórico onde sua linguagem é produzida sob condições ideológicas determinadas. Portanto, o sujeito da AD é um sujeito histórico e socialmente constituído, aquele que sofre coerções institucionais deste contexto, fazendo-o refletir-se pelo que diz. Assim, pensar numa identificação do sujeito discursivo, é pensar numa identidade resultante de processos historicamente determinados por FD. A noção de identidade do sujeito surge, então, com a noção de interseção ideológica representada na linguagem pela FD a que o sujeito se encontra constituído, afetado.

E, já que as instituições exercem o poder de controlar, selecionar e organizar a produção dos discursos, ela pode ser entendida como aquela que pode contribuir para a criação de novas identidades.

Para Pêcheux (1995), o sujeito ao “dizer”, nos processos discursivos, ele se representa como sujeito inserido em lugares determinados na estrutura de uma formação social. Essa representação – posições sociais – se dá através das formações imaginárias reguladas por regras sociais de projeção. E é nessa projeção que os sujeitos se identificam com o seu lugar, sua cultura, seus costumes, seus valores: sua formação sócio-ideológica.

Assimila, o indivíduo, em seu discurso, formações discursivas existentes em sua formação social e produz uma identidade ideológica que se materializa na configuração de seus discursos. É

¹ Universidade Federal da Paraíba.

através dos componentes semânticos desse discurso que se pode perceber a visão que esse sujeito faz da realidade em sua volta. É, pois, sua linguagem que “denuncia” suas práticas e que, por sua vez, também refletem as práticas do grupo a que pertence. Partindo então desse princípio, a fala de um sujeito passa a ser vista como um recorte, uma amostra representativa de um grupo, em uma historicidade e em um espaço social, ou seja, o discurso do sujeito, ideologicamente marcado e constituído, é o porta-voz de uma determinada cultura em um dado contexto sócio-histórico.

Para Pêcheux (1999:52), memória discursiva “seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Para pensar a identidade do homem do nordeste, faz-se necessário inseri-lo em um contexto sócio-histórico-cultural que influencia, organiza a produção do seu discurso sob condições ideológicas determinadas por este contexto.

Não podemos falar de identidade sem passar pelo que significa cultura. Se considerarmos a cultura como: *a maneira pela qual um grupo social se identifica como grupo através de seus comportamentos, valores, crenças e tradições que são compartilhadas pelo grupo*, entendemos que é a partir dela – da cultura – que podemos compreender os sentidos que uma realidade cultural representa para os agrupamentos humanos. Isto porque cada realidade cultural tem sua visão de mundo, suas práticas, concepções e transformações porque são resultados de sua história e estão relacionadas com as condições materiais de uma existência grupal, de relações humanas.

A compreensão de cultura passa pela perspectiva de povos diversos, nações, sociedade e grupos humanos, o que significa dizer que a sua discussão não pode se realizar sem passar pela realidade social, sem considerar a variedade de história humana, sem observar a expressão de possibilidades de vida social organizada, sem avaliar e/ou observar tudo o que caracteriza a existência social de um povo ou nação ou mesmo de grupos no interior de uma sociedade, especialmente no que se refere ao conhecimento, ideias, crenças: visões de mundo.

Desta forma, entendemos cultura como uma expressão da totalidade das características e condições de vida de um povo (SANTOS, 1994, p. 29) incluindo, outrossim, as maneiras como o conhecimento é expresso pelo grupo: a arte, a religião, o esporte, tecnologia, ciência, política – formas de como a realidade é compreendida pela sociedade e como é codificada por meio das palavras, ideias, doutrinas, teorias, práticas costumeiras, rituais, discursos, danças, manifestações folclóricas, etc: forças sociais que movem a sociedade, entendendo como expressões culturais dos processos sociais vividos por um grupo.

Compreendendo a cultura como uma realidade histórica, como o resultado de processo (a longo prazo) dos costumes, das tradições de um povo, podemos encontrar nela traços identitários desse povo a partir de todas as manifestações culturais. É, pois, a história de cada sociedade que pode esclarecer as particularidades de cada cultura. Em se tratando da região Nordeste, o legado cultural é um bem comum e constitui seu patrimônio derivado da história, do conhecimento. Legado este que constitui o pré-construído para formação dos saberes e suas relações com práticas discursivas e não-discursivas - arquivos que autorizam um número infinito de desempenhos.

Portanto, a noção de identidade social fundamenta-se no conjunto de marcas sociais que situam um sujeito em lugares sociais modelado por posições referentes a esses lugares. O sujeito social é, pois, identificado pela estratificação social, pelos atributos também sociais que o inserem em campos de significação social que o classificam conforme esta estratificação social e, ainda, por marcas que identificam valores relacionados a significações que refletem imagens identitárias. O que unifica a identidade do homem do nordeste é, pois, a cultura, enquanto memória preservada pelos costumes e pelas manifestações culturais.

O folclore, enquanto elemento fundamental na veiculação da cultura nordestina, constrói historicamente a identidade sócio-ideológica necessária do homem do nordeste. Identidade esta que pode ser marcada pela experiência histórica deste povo, produtos, estilos, épocas, formas: modelos construídos pela cultura, gerados pelos processos de formação de uma civilização comunitária porque (pode) representa(r) o conjunto de concepções, conflitos, interesses,

expressões de conhecimentos, de poder - construção histórica. Ao retratar-se o sujeito nas danças folclóricas, comprometido e relacionado com um contexto sócio-histórico, onde ele se configura, através de uma memória e uma história montada pela cultura, a figura do nordestino é montada conforme um discurso advindo de processos de identificação de uma região segundo formações discursivas determinadas.

Na perspectiva discursiva do folclore, especificamente as danças populares, a figura do homem do nordeste é construída sob uma memória montada a partir de valores ideológicos que passam a ser elemento fundamental na construção de sua imagem rumo a uma identidade. O texto "folclórico", que se constrói no arquivo cultural do Nordeste, é elemento reprodutor de tais valores porque, nele, a "voz" do homem nordestino se faz ecoar porque, enquanto construção de sentido, reproduz, em desdobramentos e deslocamentos, uma memória sócio-histórica e inscreve sujeitos em discursos diversos.

Pensar a constituição do sentido é pensar a inscrição do sujeito no discurso e pensar o movimento dos sentidos que assegura o(s) seus(s) efeito(s). Porque ele está em todos os lugares e se "alça", produzindo-se nas relações entre o sujeito (mutuamente) constituindo discurso(s). E é nesse cenário - no movimento dos sentidos e dos posicionamentos do sujeito - que o sentido se instaura e constitui efeitos, segundo a história, a memória e o discurso e que provém de interpretações oriundas da memória deste sujeito social.

Cogitar sobre um sujeito capaz de fazer interpretações é imaginá-lo diante das várias possibilidades de acessar uma memória discursiva que é constituída de esquecimentos e silêncios: saberes sócio-histórico-ideológicos que se armazenam em cada história e que, no jogo discursivo do ir e vir resgatam sentidos e, na interdiscursividade, produzem efeitos e instauram sentidos segundo posições sustentadas por quem produz o texto. Segundo Pêcheux (1995), as palavras, as proposições se restabelecem e se transcodificam de acordo com os sujeitos que as empregam, relacionando-se com saberes e posições - Formações Ideológicas - nas quais tais proposições se inscrevem inaugurando novos sentidos.

O sujeito resgata, através da memória discursiva, os sentidos que estão ditos em outros lugares e que, ao serem retomados e re-

significados em seus deslocamentos, constituem identidade do sujeito - o nordestino.

O texto "folclórico", que se constrói no arquivo cultural do Nordeste, é elemento reprodutor de tais valores porque, nele, a "voz" do homem nordestino se faz ecoar porque, enquanto construção de sentido, reproduz, em desdobramentos e deslocamentos, uma memória sócio-histórica e inscreve sujeitos em um discurso guardião de tradições e dinâmica cultural que permeia manifestações folclóricas de um povo. São discursos que se entrecruzam e deixam marcas de religiosidade, crenças, cultura, valores: "paradigmas" capazes de veicular a identidade de um povo. As danças folclóricas são tradições que se cristalizam construindo-se como domínio do conhecimento, como vivência cultural comunitária. São conjuntos de criações culturais de determinada comunidade que conserva tradições expressas e representativas de uma identidade social.

Tomando como caminho norteador para encontrar os sentidos que se instauram e se embrenham no texto "folclórico", buscamos esses suportes teóricos da Análise do Discurso para ir em busca de um sujeito inserido num contexto sócio-histórico que compreende a Região Nordeste com todos os seus saberes: cultura cujo "paradigma" identifica um povo com sua identidade sócio-ideológico-cultural.

É por meio do discurso que a memória social é construída e cristalizada estando, pois ligada a fatores sociais e históricos que vão perpetuá-la através de acontecimentos históricos numa dada comunidade. O que faz a memória coletiva se manter e repassar para outras gerações são os elementos operadores da memória social tais como livros, imagens, filmes, arquitetura: a cultura. Operadores estes resgatadores de valores, discursos, mitos, crenças que se arquivam no saber cognitivo de sua comunidade e representa a condensação de uma prática social.

Nesta ótica, presenciamos um sujeito coletivo que se faz marcar pela historicidade incorporando vozes sociais diversas numa prática discursiva que veicula ideologias as quais se manifestarão a partir de posições enunciativas ocupadas em contextos definidos e diversos. O utilizar-se de formações discursivas a partir de contextos determinados por meio de dadas posições enunciativas pode nos conduzir a marcas identitárias de sujeitos que veiculam, por meio da linguagem, formações ideológicas.

Em se tratando do Nordeste do Brasil, há elementos operadores de uma memória social que nos remete à construção de uma identidade que pode ser vista (lida) como "paradigma" identitário a partir da investigação da memória discursiva. Identidade coletiva marcada por valores ideológicos tais como religiosidade, crenças, expressões artísticas, medicina popular, cordel, dentre outras. O contexto sócio-histórico constrói uma memória coletiva que é repassada de geração a geração e constrói formações discursivas peculiares a essa realidade. Formações estas que carregam consigo valores, mitos, crenças os quais se arquivam no saber de uma comunidade e se condensa por práticas sociais ressonantes em vozes sociais capazes de identificarem sujeitos ideologicamente marcados por este processo histórico.

A manifestação cultural que se constrói no arquivo cultural do Nordeste é elemento reprodutor de tais valores porque, nele, a "voz" do homem nordestino faz ouvir uma memória sócio-histórica. São discursos que se entrecruzam e deixam marcas de religiosidade, crenças, cultura, valores: "paradigmas" capazes de veicular a sua identidade.

Em se tratando de nordeste, as manifestações folclóricas são representações de conjunto de práticas – heranças deixadas pelo processo de aculturação – de natureza ritual ou simbólica como forma de veicular valores e normas de comportamento como continuidade do passado. E, por serem, as manifestações folclóricas, representações de raízes da cultura, estão vinculadas, segundo D'Amorim (2003), a ciclos festivos do calendário religioso instituído pela Igreja Católica, mesmo que se misturem aspectos sagrados e profanos.

Dentre as manifestações folclóricas que representam heranças deixadas pelo processo de aculturação, estão as danças: coco, ciranda, xaxado, bumba-meu-boi, dentre outras. Buscamos, para essa investigação estas quatro danças folclóricas da região, cujas vozes emergem via um discurso que resgata sentidos e produz efeitos recuperando valores arquivados no saber cognitivo de uma comunidade que representa a condensação de práticas sociais.

As danças selecionadas para análise concentram valores ideológicos: elementos reprodutores de uma historicidade cristalizada. Estes valores emergem nos discursos das manifestações folclóricas com significados deslocados, advindos das heranças culturais. Estas expressões folclóricas ganham nova configuração

semântica porque se inserem em novas condições de produção. Tentamos enxergar, nas danças que se seguem, o enunciador como suporte de ideologia.

Partindo do princípio histórico da região nordeste, que deu origem ao Brasil, não podemos deixar de lado o processo de miscigenação: a aproximação entre o índio, o negro e o branco português bem como os invasores franceses e holandeses porque contribuíram para a formação do rosto da população nordestina (D'Amorim, 2003).

Como primeira zona de ocupação do nosso país, o Nordeste recebeu grande influência das tradições africanas e delas herdou uma cultura e, hoje, se relaciona com seus festejos e danças. Assim, todo conjunto de tradições que atualmente o nordestino preserva, tem suas raízes nos registros de manifestações rituais: atividades teatrais, folguedos, danças folclóricas através de cujas linguagens veiculam valores arquivados historicamente.

Nas danças se materializam visões de mundo de sujeitos inseridos em seus lugares sociais e que se identificam como sujeitos a partir da relação estabelecida com suas condições sócio-histórico-ideológicas. Os sentidos que se instauram nos discursos do folclore popular nordestino são determinados pelas condições de produção: uma memória histórico-cultural de um povo. Elas, como manifestações folclóricas, percorrem uma história desde as suas origens até suas reelaborações sofridas em sua trajetória de existência e, portanto, constituem-se de uma mistura de, segundo D'Amorim & Araújo (2003, p. 95): *costumes herdados dos povos que contribuíram para a nossa formação étnico-cultural: o europeu, principalmente o português colonizador, o nativo ameríndio e o africano.*

O **coco**, por exemplo, Pode ser de origem negra e da época da escravidão, em seus movimentos ritmados, acompanhados por palmas e sapateados, remete ao conteúdo histórico porque: *conta a história que os negros escravos, para aliviar as dores do trabalho de quebrar cocos com os pés e embalados pelo barulho que faziam, cantavam e dançavam.*(CÔRTEZ, 2000, p..94).

Vemos, portanto, que a manifestação da dança do coco está atrelada a valores histórico-ideológicos. São expressões corporais que traduzem práticas – espelho de uma formação social veiculadora de formações ideológicas que se materializam em uma linguagem

específica, onde formações não-discursivas dissimulam formações discursivas herdadas pela cultura e pela história.

A **ciranda**, originada no litoral nordestino, representada por expressões de movimentos suaves imitando o movimento do oceano e o ondulado das ondas, dançada geralmente em círculos, é uma expressão folclórica que traduz os sentimentos de saudade e a espera das mulheres dos pescadores. A dança representa a espera dessas mulheres que aguardavam o retorno de seus maridos. Em uma grande roda, os homens dançam com trajes de pescadores e as mulheres com grandes saias rodadas que, em seus movimentos, re-significam o balanço do mar e das ondas.

Em seus passos há uma representação da onda, do saci, da espuma, da marola – elementos que fazem parte de crenças, de modo de interpretar o mundo em que estão inseridos. Há, por trás da dança, heranças culturais advindas de costumes, de uma formação sócio-ideológica repassadas pelas manifestações folclóricas. O dizer da dança na linguagem da ciranda expressa uma representação de um dizer de sujeitos inseridos em lugares sociais. Isto se dá através de representações imaginárias reguladas por regras sociais de projeção.

Outra dança identificadora do Nordeste é o **xaxado**, originária do alto sertão pernambucano. Teve sua divulgação através de Lampião e seus companheiros de grupo. É, portanto, uma dança considerada de cangaceiros. Hoje, o xaxado procura encenar os momentos de vida dos bandos na caatinga, por isso é dançada por todos os “membros do bando” fantasiados de cangaceiros e carregando rifles em punho. Os movimentos da dança procuram encenar a vida destes bandos e sua indumentária identifica as roupas usadas na época do cangaço – uma memória histórica re-trazida pela dança.

O nome xaxado é uma representação onomatopaica do “deslizado sapateado”: *o barulho xaxaxa das alpercatas ou sola dos pés arrastados no chão de terra batida*. (D’AMORIM & ARAÚJO, 2003, p. 113). Há, portanto, nesta manifestação de dança, uma significação que está inserida numa realidade social – a realidade do cangaço sertanejo – marca social identitária de um povo inserido num campo de significação social marcado por valores histórico-sociais.

Dentre as demais danças folclóricas da Região Nordeste, destaca-se o auto do **bumba-meu-boi** que, segundo D’ Amorim & Araújo (2003, p. 80), deriva-se de:

antigas tradições pagãs, marcadas pelo culto aos deuses, com forma de bois, touros, bodes e asnos, que faziam partes do sistema de crenças de povos primitivos, de diferentes culturas, que atribuíam a seres vivos, objetos inanimados e fenômenos naturais, poderes mágicos de controlar a natureza.

No Brasil, esta dança foi recriada segundo tradições antigas ligadas à pecuária e é identificada conforme influências étnicas de nossa cultura tais como a indígena, a do branco português e do negro. As vestimentas, os personagens, cantos e toques são elementos que revestem a influência étnica.

O bumba-meu-boi se faz presente, hoje, em todos os ciclos festivos: natal, carnaval e festa junina. Em sua manifestação folclórica, retrata uma significação que envolve várias questões sociais culturais e econômicas. Em sua função satírica, a dança critica o poder dos fazendeiros, senhores de engenho e personalidades da cidade ou comunidade (idem, p. 82). O tema da morte/vida é contado por um enredo que narra a vida, a morte e ressurreição do boi e, no seu desfecho glamorioso com aspectos festivos, critica o contexto social onde se insere. Em suas realizações como dança dramática faz referências, através de cantos e brincadeiras regionais e apresenta os defeitos e vícios da sociedade – aspectos sociais, políticos e econômicos no que se refere à posse da terra e ao poder.

Vemos, dessa forma, que, como dança dramática da região, o bumba-meu-boi identifica valores, crenças e tradições e é capaz de instaurar sentidos de uma realidade cultural – resultado de uma história, uma expressão de possibilidades de vida social organizada. Expressa, pois, o bumba-meu-boi um conhecimento, crenças, visões de mundo codificadas por um pré-construído: arquivo construído pela formação de saberes e suas relações com práticas discursivas e não-discursivas.

Ao trabalhar com a ironia, a sátira, o bumba-meu-boi estabelece um dizer silencioso e denuncia procedimentos sociais vivenciados por um grupo: expressões de conhecimento por vozes ecoantes que desdobram sentidos através de uma memória sócio-histórica de sujeitos inscritos em discursos diversos.

Podemos concluir, depois desse breve olhar sobre as supracitadas danças, que os sentidos que são instaurados segundo a relação sujeito/sentido e veiculados pela linguagem das danças folclóricas, remetem ao contexto da Região Nordeste e expressam

uma memória histórico-cultural em uma situação de ação específica como as manifestações folclórico-culturais.

As vestimentas, os movimentos, os rituais, as fantasias, as indumentárias, destas danças analisadas, presentes nas festas e divertimentos surgem, neste discurso “folclórico”, para mostrar valores constituintes da história que identificam um povo. Ao reproduzir vozes que ecoam um fazer e um saber histórico, as manifestações podem ser entendidas como processos discursivos porque representam um sujeito inserido em lugares sociais determinados, representantes de uma formação sócio-ideológica. Sujeito este que emerge de um discurso identitário de um povo que compõe uma região guardiã de tradições e dinâmica cultural com tradições cristalizadas e re-significadas em seus “paradigmas”. Portanto, podemos afirmar que, entre a memória e a história das manifestações folclóricas, existe, nos filamentos de sentido(s), uma construção identitária do homem do Nordeste.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CÔRTEZ, Gustavo. **Dança, Brasil!** Festas e danças populares. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2000.
- D' AMORIM, Elvira. & ARAÚJO, Dinalva. **Do lundu ao samba: pelos caminhos do coco**. João Pessoa: Ideia/Arpoador, 2003.
- PÊCHEUX, Michel. Papel da memória, in. ACHARD, Pierre [et al.] **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes, Campinas, SP: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, Michel. (1995) **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi [et al] 2ª ed. Campinas, PS: Editora da UNICAMP.
- SANTOS, José Luiz. dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Notas sobre a professora Nadia Azevedo



Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo

Professora adjunta III da Universidade Católica de Pernambuco. Atua na Graduação em Fonoaudiologia, como professora e pesquisadora no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Ciências da Linguagem (mestrado e doutorado - PPGCL/UNICAP). Mestre em Fonoaudiologia (Mestrado Acadêmico, PUC-SP, 2000), Doutora em Letras e Linguística (Doutorado, UFPB, 2006). Especialista em Patologias da Linguagem (UNICAP, 1984), título de Especialista em Linguagem pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa, 2006; renovação do título em 2012 e 2017) e Fonoaudióloga (Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação - IBMR, Rio de Janeiro, 1978). É líder do grupo de pesquisa do CNPq, intitulado: Discurso, sujeito e sociedade, constituído no PPGCL/UNICAP. Membro do Grupo de Pesquisa: Linguagem, Distúrbio e Multidisciplinaridade, coordenadora do PROCAD/UNICAP, intitulado: Diálogos em Linguística: do Formal ao Discursivo, em parceria com as instituições UCPEL e UFPB. Compõe o Banco Nacional de Avaliadores Institucionais (MEC) desde 2006. É presidente e membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP UNICAP) desde 2014, consultora da CAPES a partir de 2017. Utiliza como aporte teórico-metodológico a Análise do Discurso de linha francesa (AD), na relação com a aquisição e distúrbios de linguagem, em especial, a gagueira e a afasia.

Notas sobre os organizadores



Dalexon Sérgio da Silva

Pós-doutorando em Ciências da Linguagem pela UNICAP, sob a supervisão da Profª Drª Nadia Azevedo e PhD em Ciências da Linguagem, em Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, PDSE, CAPES, UNICAP no Brasil e no exterior, nos centros de pesquisa da Universidade de Lisboa e da Universidade Aberta de Lisboa - Portugal. Mestre em Ciências da Linguagem. Pós-graduado em Língua Portuguesa, em Administração, em Coordenação Pedagógica, em Supervisão Educacional e graduado em Letras, todas pela Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e da Cátedra Infante Dom Henrique para os Estudos Insulares Atlânticos e a Globalização, pela Universidade Aberta de Lisboa – Portugal. Filiado à Análise do Discurso de Linha Francesa - AD, com foco no discurso religioso.



Claudemir dos Santos Silva

Doutorando (Bolsista FACEPE/Processo: IBPG-1374-8.01/16) e Mestre (Bolsista CAPES/PROSUP, 2016), pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco (PPGCL/UNICAP). Desde então, nesse contexto, filiado à Análise do Discurso de linha francesa (AD), utiliza-se de tal procedimento teórico-metodológico para desenvolver pesquisas em torno da gagueira sob a perspectiva discursiva, tendo como orientadora a Prof^a Dr^a Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo. É membro do grupo de pesquisa do CNPq, intitulado: *Discurso, sujeito e sociedade*, constituído no PPGCL/UNICAP. Também é Especialista em Psicopedagogia Institucional (2011) e Graduado em Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa, Inglesa e suas respectivas Literaturas (2009) pelas Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão (Bolsista FAINTVISA).

Este livro reúne uma coletânea de textos científicos, em dois volumes, catalogados por seus organizadores para compor um arquivo em homenagem aos 40 anos de docência da Prof^a Nadia Azevedo - UNICAP. Neste primeiro volume, a partir das concepções da Análise do Discurso pecheutiana, tais textos são mobilizados por meio de um gesto de interpretação dos seguintes pesquisadores: Elaine Pereira Daróz (USP), Marco Antonio Almeida Ruiz (USP), Lucília Maria Abrahão e Sousa (USP), Silmara Dela Silva (UFF), Ceres Carneiro (UFF), Débora Massmann (UFAL), Patrícia Brasil Massmann (Faculdade de Direito de Franca), Odalisca Cavalcanti de Moraes (UNICAP), Francisco Santana de Oliveira (UNICAP), Victor Hugo D'Albuquerque Lima (UNICAP), Dalexon Sérgio da Silva (UNICAP), Claudemir dos Santos Silva (UNICAP), Maria do Carmo Gomes Pereira Cavalcanti (UNICAP), Valter Cezar Andrade Junior (UERN), Francisco Vieira da Silva (UFERSA), Luciana Iost Vinhas (UFPEL), Samuel Barbosa Silva (UFAL), Valeria Regina Ayres Motta (UNIVÁS), Juciele Pereira Dias (PROFLIND - Museu Nacional/UFRJ), Luciana Nogueira (UNIVÁS), Rosyane Mayre Pimenta Natal (UFPR), Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia (UFPR), Flávia Ferreira Santana (SMEC - BALIZA/SEDUC - GO), Maristela Cury Sarian (UNEMAT), Hildete Pereira dos Anjos (UNIFESSPA), Antoniel Guimarães Tavares Silva (UFU), Laurianne Guimarães Mendes (UFU), Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (UFAL), Renata Marcelle Lara (UEM), Bruno Arnold Pesch (UEM), Bruno Castello (UNIVÁS), Atilio Catosso Salles (UNIVÁS), Élcio Aloisio Fragoso (UNIR), Dayvesson Deleon Bezerra da Silva (UNICAP), Erika Caroline de Oliveira Cavalcanti (UNICAP), Verônica Maria Brayner de Oliveira Lira (UNICAP) e Ivone Tavares de Lucena (UFPB).

