

ANÁLISE DO DISCURSO: estudos e práticas pedagógicas e seu contexto político-social

Organizadoras

Neusa Barbosa Bastos
Nancy Casagrande
Clemara Bidarra

 **Pedro & João**
editores

**ANÁLISE DO DISCURSO:
ESTUDOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
E SEU CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL**

**Neusa Barbosa Bastos
Nancy Casagrande
Clemara Bidarra
(Organizadoras)**

**ANÁLISE DO DISCURSO:
ESTUDOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
E SEU CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL**

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.

Neusa Barbosa Bastos; Nancy Casagrande; Clemara Bidarra [Orgs.]

Análise do Discurso: estudos e práticas pedagógicas e seu contexto político-social. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 221p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0847-3 [Impresso]

978-65-265-0848-0 [Digital]

1. Análise do Discurso. 2. Práticas pedagógicas. 3. Contexto político-social. 4. Reflexões teóricas. I. Título.

CDD – 410

Capa: Ricardo Cassaro

Arte da capa: Melissa Harue Garcia Iwamoto

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

Revisão: Zaira Mahmud

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Apresentação

As questões da linguagem, voltadas ao estudo do discurso como prática social na perspectiva francesa, têm sido objeto de pesquisa do Grupo de Pesquisa Análise do Discurso, História e Ensino (GPADHE), liderado pelas Prof^{as} Dr^{as} Nancy Casagrande e Clemara Bidarra. O livro que ora se apresenta dá continuidade à abordagem do discurso, em diversos campos, já tratado na obra *Análise do Discurso Perspectivas em distintos campos discursivos*, publicado em 2021 e traz reflexões teóricas e propostas didático-pedagógicas com o intuito de não só refletir sobre conceitos como discurso, memória, *ethos* discursivo e mercado linguístico, por exemplo, mas também de possibilitar um trabalho efetivo com esses conceitos tendo como objeto os diferentes gêneros abordados na Educação Básica, conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Neste livro, fruto de leituras e de discussões, o GPADHE traz à luz 10 artigos científicos produzidos por professores pesquisadores: doutores, doutorandos, mestres, mestrandos e graduandos dos cursos de Pós-Graduação em Língua Portuguesa e em Letras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), respectivamente, e da FAAP.

Na esfera do discurso pedagógico, e de sua abordagem digital, aqui representado e concretizado pelo ensino de língua portuguesa e de línguas, é tratado em textos dos autores: Neusa Barbosa Bastos e Clemara Bidarra *O ensino de língua portuguesa e o mercado linguístico*, Marcelo Romeu Dalpino e Nancy Casagrande *Memória discursiva e ethos nas redes sociais: uma sequência didática para sala de aula de línguas*, Marta Silva Souza e Neusa Barbosa Bastos *Mídias e ensino: um caleidoscópio discursivo*, Mônica Cardoso Pereira e Priscilla Cláudia Pavan de Freitas *A análise do discurso em uma aula remota de língua portuguesa: um estudo dos sujeitos e das práticas*

discursivas. Ainda no campo pedagógico, o texto das autoras Debora Ruiz Omaki e Nancy Casagrande apresenta *O estudo dos dêiticos argumentativos: uma proposta para a produção de texto no Ensino Médio*.

Voltados às dimensões legais educacionais, temos os textos dos autores Victor Matheus Victorino Costa e Victor Hugo Vasconcelos *As marcas discursivas do posicionamento da classe burguesa, na BNCC* e de Claudio Gomes Junior e Victor Matheus Victorino Costa, intitulado *Os itinerários formativos do “novo” Ensino Médio: a indevida subjugação do discurso pedagógico*.

Nos campos político, tecnológico e jurídico, os textos dos autores Priscilla Claudia Pavan de Freitas: *Empoderamento, inclusão, ancestralidade e emoção: Análise do Discurso político da pré-candidatura de Simone Tebet*; Maria Teresa NASTRI de Carvalho e Jéter Gomes Gonçalves Santana: *AD em tempos de IA* e Anthony Charles Novaes da Silva e Nancy Casagrande *Discurso Jurídico: uma análise sob a perspectiva dos enunciatários* apresentam uma perspectiva teórica da Análise do Discurso revelando sua diversidade e sua riqueza em abordagens nos mais diferentes campos.

outubro de 2023.

Neusa Barbosa Bastos
Nancy Casagrande
Clemara Bidarra

SUMÁRIO

1 - O ensino de língua portuguesa e o mercado linguístico	9
Clemara Bidarra Neusa Barbosa Bastos	
2 - Memória discursiva e ethos nas redes sociais: uma sequência didática para sala de aula de línguas	23
Marcelo Romeu Dalpino Nancy Casagrande	
3 - Mídias e ensino: um caleidoscópio discursivo -	41
Marta Silva Souza Neusa Barbosa Bastos	
4 - A Análise do Discurso em uma aula remota de língua portuguesa: um estudo dos sujeitos e das práticas discursivas	55
Mônica Cardoso Pereira Priscilla Cláudia Pavan de Freitas	
5 - As marcas discursivas do posicionamento da classe burguesa, na BNCC	79
Victor Hugo Da Silva Vasconcellos Victor Matheus Victorino Costa	
6 - Os itinerários formativos do “novo” Ensino Médio: a indevida subjugação do discurso pedagógico	117
Claudio Gomes de Araujo Junior Victor Matheus Victorino da Costa	

7 - O estudo dos dêiticos argumentativos: uma proposta para a produção de texto no Ensino Médio	137
Debora Omaki Nancy Casagrande	
8 - Empoderamento, inclusão, ancestralidade e emoção: análise do discurso político da pré-candidatura de Simone Tebet	157
Priscilla Cláudia Pavan de Freitas	
9 - AD em tempos de IA	179
Jeter Gomes Gonçalves Santana Maria Teresa NASTRI de Carvalho	
10 - Discurso jurídico: uma análise sob a perspectiva dos enunciatários	197
Anthony Charles de Novaes da Silva Nancy Casagrande	
Organizadoras	215
Autoras e autores	217

Capítulo 1

O ensino de língua portuguesa e o mercado linguístico

Clemara Bidarra
Neusa Barbosa Bastos

A língua legítima não tem o poder de garantir sua própria perpetuação no tempo nem o de definir sua extensão no espaço. Somente esta espécie de criação continuada que se opera em meio às lutas incessantes entre as diferentes autoridades envolvidas, no seio do campo de produção especializada, na concorrência pelo monopólio da imposição do modo de expressão legítima, pode assegurar a permanência da língua legítima e de seu valor, ou seja, do reconhecimento que lhe é conferido.

Bourdieu

Iniciando

Relacionar o ensino de língua portuguesa ao mercado linguístico leva-nos a refletir sobre os discursos de poder que circulam na sociedade impondo ações e atitudes aos envolvidos nos sistemas de ensino, dessa forma, objetivamos discutir, neste capítulo, o papel do professor no ensino, a linguagem na escola, o mercado linguístico e as relações de poder instituídas.

Pensar o ensino requer primeiramente que analisemos o papel do professor, o seu valor e sua autoridade, pois ser professor se inicia pelo **saber ser** e **saber fazer**. Entendendo que, primeiramente, o **saber ser** inclui aptidões pessoais e profissionais que farão do professor um sujeito agente e interagente de grande relevância para que o processo de ensino e aprendizagem se realize eficientemente e, em segundo lugar, o **saber fazer** inclui o fazer os alunos fazerem,

tornarem-se aptos, no caso de professor de Língua Portuguesa, para a produção textual-discursiva não só escrita, mas também oral.

Um fator muito importante está ligado, por certo, ao fato de o professor, mesmo valorizando a relação dialógica, saber-se uma autoridade em sala de aula, uma vez que exercemos um papel político que consiste na transmissão de conhecimentos, bem como na preparação intelectual do aluno para uma formação crítica e consciente do mundo em que está inserido. Nosso saber docente vai-se modificando através dos anos e, de acordo com Bastos (2009, p. 203), chega à noção de que:

A relação professor-aluno é extremamente importante para o bom andamento da sala de aula e, conseqüentemente, do processo de ensino/aprendizagem e o conteúdo deve ser considerado, pois ensinar não é uma mera brincadeira, é modificar comportamentos, é levar o aluno a construir seus conhecimentos e, na interação, fazer o aluno crescer, tornar-se cidadão socioculturalmente inserido no espaço-tempo e bom usuário de sua língua materna.

Tornar-se cidadão significa também respeitar a autoridade do outro (o professor) e entender que esse exerce uma autoridade como ser humano, como profissional que é, que faz e faz fazer. Portanto, a autoridade tem a ver com admiração e respeito, não somente com obediência e submissão. É de suma relevância frisar que, apesar de **ser** uma forma de poder, a **autoridade** não deve **ser** confundida com **autoritarismo**, uma vez que ser autoritário é ter comportamento abusivo, ao impor obediência por intermédio de punições, advertências, notas baixas e ameaças de reprovação.

Podemos entender como Freire (1997) que ensinar exige liberdade e autoridade necessária, desde que haja devida educação, pois permitir uma situação que atrapalhe a aula, prejudicando o seu funcionamento não é educar, é ser omissivo. O professor deve exigir sempre a tomada consciente de decisões por parte do aluno e ele mesmo deve assumir a sua autoridade docente, vigente na própria base social, que tem por objetivo unir educação e tecnologia

para transformar o futuro dos jovens, de suas famílias e das comunidades em que vivem, na busca da humanidade/humanização ainda distantes, uma vez que sempre existiu e ainda existe uma vida de privilégios para uns e uma vida de “desprivilégios” para muitos. Assim, o estado vigente apresenta o seguinte cenário: os privilegiados mantêm-se no topo e desconsideram os “desprivilegiados”, a grande maioria.

Mencionando os saberes e os fazeres do magistério e reiterando a importância do professor como uma autoridade não autoritária, objetivamos: refletir sobre o conceito de mercado linguístico de Bourdieu (1983) e as relações de poder entre os diversos vínculos sociais em sala de aula e os diferentes elos políticos; analisar textos verbais sobre as relações de poder, lembrando aqui o filósofo grego Aristóteles, que assevera ser o homem um animal político que necessita da comunidade para viver ao lado de outros seres humanos, para buscar sua completude.

Estaremos também associados aos princípios e procedimentos da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD) que, segundo Maingueneau (2015), tem uma força crítica por repousar sempre em avaliações sociais presentes nas trocas linguísticas, contestando algumas convicções já presentes na ideologia dos locutores. Ele afirma que:

[...] Uma boa análise crítica deve poder basear-se em bons conhecimentos sobre o funcionamento do discurso; reciprocamente, o estudo do funcionamento do discurso implica considerar o fato de que o discurso é sempre marcado por interesses. (p. 61)

Por meio da AD, poderemos manter um equilíbrio analítico entre a reflexão sobre o funcionamento do discurso e sobre a compreensão dos fenômenos sócio-histórico-ideológicos, considerando ideologia como sistema de ideias, valores e princípios que definem uma determinada visão do mundo ou conjunto de ideias, pensamentos, doutrinas ou visões de mundo de

um indivíduo ou de determinado grupo, orientado para suas ações sociais e políticas. Assim, o discurso sustenta e ao mesmo tempo é sustentado pela ideologia de um grupo ou instituição social, como o sistema educacional que, fundamentado na ideologia que o orienta em sua forma de agir, manipula os sujeitos por meio de seus discursos. No sistema educacional geral, temos a representação da dominação, os valores dominantes impostos às classes sociais que, na escola, aprendem a se assumir como classe A, B C ou D, de acordo com seu poder econômico.

Os professores com consciência política, conhecedores de seus papéis, devem tornar os seus alunos críticos, para que reflitam criticamente acerca de suas possibilidades e lutem para manterem-se saudáveis psicologicamente, assumindo lugares representativos na sociedade, considerando a importância de cada uma das profissões e procurando diminuir o fosso existente entre as classes, principalmente, no Brasil. Aqui está o lugar do professor, de acordo também com concepções freireanas, seu valor no despertar de alunos com capacidade crítica na relação entre a clareza política da leitura do mundo e o engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta para a defesa dos direitos e reivindicação da justiça. Defender direitos e reivindicar justiça não é um ato descompromissado, mas sim, um ato de luta a favor do compromisso social.

Na escola, devemos trabalhar com vários campos discursivos que, de acordo com Bourdieu (1996), são um espaço de relações objetivas entre indivíduos, coletividades ou instituições, que competem pela dominação de bens específicos, isto é, lugares em que se constroem sentidos comuns próprios da realidade de um mundo social. Nesses campos, há posições, postos estruturados possíveis nesses espaços, seguindo leis gerais pertencentes a esses campos como o campo político, o campo da filosofia, o campo da religião que, conforme Bourdieu (1996), tais campos

possuem leis de funcionamento invariantes (é isto que faz com que o projeto de uma teoria geral não seja absurdo e que, desde já, seja

possível usar o que se aprende sobre o funcionamento de cada campo particular para interrogar e interpretar outros campos, superando assim a antinomia mortal entre monografia ideográfica e a teoria formal e vazia. (p. 89)

Em particular, no campo educacional, temos um espaço de práticas específicas perpetuadas desde sempre na busca de agentes que possam desempenhar papéis na sociedade, necessários a cada estrato social, com suas marcas de superioridade e poder em relação aos que são considerados inferiores e são manipulados pelo poder dominante. E só se entra nesse jogo, de acordo com Bourdieu (1996), aquele que sabe manejar esse sistema de coordenadas relacionadas umas com as outras. O professor, sujeito agente na educação, por vezes perpetua todas essas práticas específicas, precisando estar atento e consciente de que deve ampliar as noções de poder e de como lidar com isso, no campo educacional com suas posições, lutas concorrenciais e interesses.

De acordo com o autor, para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas etc. Afinal, *habitus* para o autor, trata-se de um sistema de disposições duráveis, é a história “encarnada nos corpos”.

O *habitus* do professor, suas condições materiais de existência, características de uma condição de classe, permite aos docentes conscientes **entender os sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes**, isto é, estruturar suas práticas e representações objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, mas o agente objetivamente adaptado a seu fim, que é o processo de ensino e aprendizagem dialógico.

Tais considerações levam-nos ao ponto da expansão do mercado linguístico marcado pelo poder, financeiro, cultural, social e simbólico, este último invisível só podendo se efetivar com

a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

Um exemplo disso seria a forma como a língua é usada para perpetuar desigualdades sociais, como: o uso de uma variedade padrão da língua pode ser considerado mais "prestigioso" se associado a um status socioeconômico mais alto. Isso pode levar a discriminação linguística contra aqueles que não falam essa "variedade" padrão, mesmo que sejam falantes nativos da língua.

Em 2010 o Museu da Língua Portuguesa apresentou a exposição **MENAS**. O próprio título já era uma provocação, pois "menos" é um advérbio, portanto, invariável. Todavia, quantas vezes não ouvimos a "concordância" com o gênero feminino por pessoas das mais diferentes classes e idades. Para os curadores da exposição, os professores Ataliba de Castilho e Eduardo Calbucci, **Menas** está na fronteira entre tudo o que não vale e o vale-tudo.

O título e a ideia da exposição partiram do próprio secretário de Cultura, João Sayad. Segundo ele, a exposição pretendia "discutir criticamente o hábito", que não é apenas do brasileiro, de catalogar discursos e enunciadores em certo e errado, educados e despreparados. Note aqui, o *habitus*, de Bourdieu, que mostra tanto o corpo no mundo social, como o mundo social, impregnado no corpo: a alteração e o 'erro' são parte do jogo de todas as línguas vivas.

O papel da escola tem sido o da implementação dos capitais que fornecerão poder aos participantes do processo educativo: capital econômico (referente aos recursos materiais, renda, posses, salários, imóveis), capital cultural (voltado aos saberes e conhecimentos formais reconhecidos por diplomas e títulos) e o capital social (ligado às relações sociais que podem ser revertidas em capital — relações que podem ser capitalizadas).

Haja revestimento discursivo para fazer valer tais papéis! Entende-se, no entanto, que afirmar que o sistema escolar é um facilitador da mobilidade social é uma ilusão, uma vez que a escola

se revela como o ambiente em que todas diferenças de classes não são atenuadas, mas sim, conservadas e reverberadas socialmente. Ou de outro modo: bem-vindos ao capital ilusório proclamado pela educação, na figura do/a professor/a.

Relacionemos o mercado linguístico ao capital cultural. Nessa confluência está a ação do professor que deve entender a sua importância política ao despertar em seu aluno o senso crítico que o moverá socialmente, pois Bourdieu (1996) pontua que:

O mercado linguístico é algo muito concreto e, ao mesmo tempo, muito abstrato.

Concretamente, é uma situação social, mais ou menos oficial e ritualizada, um certo conjunto de interlocutores, situados abaixo ou acima na hierarquia social, ou seja, uma série de propriedades percebidas e apreciadas de maneira infraconsciente e que orientam inconscientemente a produção linguística.

Abstratamente, é um certo tipo de leis variáveis de formação de preços das produções linguísticas. Lembrar que há leis de formação de preços, é lembrar que o valor de uma competência particular depende de um mercado particular onde ela é colocada em ação e, mais exatamente, do estado das relações que constituem o contexto onde se define o valor atribuído ao produto linguístico de diferentes produtores. (BOURDIEU, 1996, p. 97)

Ensinar língua portuguesa significa promover o amadurecimento do domínio discursivo da oralidade, da leitura, da escrita e léxico-gramatical, visando à compreensão dos alunos no que se refere às relações de poder, interpretando o seu contexto de forma crítica. Essas relações de comunicação por excelência, são relações de força entre os locutores e seus respectivos grupos, pois todas as cenas enunciativas são modeladas pelo *habitus* linguístico, que nos levam a falar e a dizer coisas determinadas pelo nosso interesse expressivo, nossa capacidade linguística de elaborar um discurso com os recursos gramaticalmente adequados e nossa capacidade social que permite utilizar adequadamente o discurso numa situação determinada.

Vamos ao trabalho desses conceitos em sala de aula.

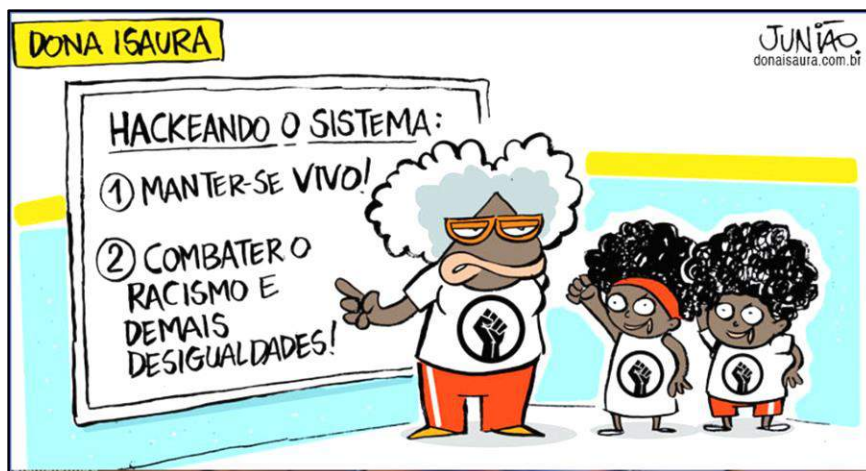
Professor, linguagem na escola e mercado linguístico

Falemos um pouco sobre esse paradoxo escolar, um local onde as diferenças deveriam ser amenizadas, e ao invés disso, são perpetuadas, devidos às relações de poder e a fatores históricos e sociais.

Em primeiro lugar, a escola é uma instituição social que reflete e reproduz as hierarquias e desigualdades presentes na sociedade em geral. Isso significa que as desigualdades econômicas, culturais e sociais que existem fora da escola também se manifestam dentro dela. Daí o mercado linguístico entra em cena no campo educacional, para ampliar o capital linguístico dos estudantes. Entendendo como capital linguístico, aquilo que compreende o capital econômico que abrange os recursos materiais como imóveis e salários; o capital cultural que engloba os bens culturais como os saberes e conhecimentos formais reconhecidos por diplomas de todos os níveis escolares e o capital social que abarca relações sociais que podem ser revertidas em relações que podem ser capitalizadas, reproduzindo e promovendo a mobilidade social numa sociedade estratificada.

Estuda-se a língua para que os alunos ampliem seu capital linguístico e compreendam que ela pode ser usada para marginalizar e excluir grupos sociais específicos e possam captar criticamente os sentidos dos discursos das charges, notícias e outros. Por exemplo, o uso de gírias, dialetos ou sotaques pode ser associado a determinados grupos étnicos ou socioeconômicos, o que pode levar a estereótipos e preconceitos. Da mesma forma, o uso de termos pejorativos e palavras ofensivas pode ser usado para discriminar ou ofender pessoas pertencentes a grupos minoritários.

A falta de representatividade de determinados grupos na mídia e na cultura popular, também pode levar à marginalização e invisibilidade dos mesmos. Note como a charge abaixo aborda esta questão:



É pertinente, aqui, abordar as escolhas vocabulares selecionadas para compor a mensagem:

HACKEAR – temos um vocábulo de uso contemporâneo, bem conhecido pela geração Z, que traz a ideia de realizar uma ação de forma “não convencional”, ou seja, alterar determinadas regras para, por meio de *loops*, alcançar seu objetivo. Isso tudo, sem permissão do dono. E é claro, com o verbo no modo “gerúndio”, quer dizer, em andamento, em continuidade – o contínuo movimento de buscar as brechas para “resistir”, no caso.

O título fica ainda mais atraente quando vislumbramos a ambiguidade e a polissemia do vocábulo SISTEMA: sistema computacional, sistema social, sistema de códigos culturais a serem seguidos: o sistema padrão. Levando-se em conta o contexto desse título: uma lousa, D. Isaura, aqui, a professora negra (óculos – para reforçar o índice que caracteriza uma pessoa intelectual), ensinando suas alunas negras a como “sobreviver” dentro de um sistema viciado e pré-estabelecido. E as mesmas reproduzindo o gesto típico do Power Black, tão evidenciado no movimento *black lives matter*.

Tudo isso para coroar as contradições de manter-se vivo, afinal dentro de uma escola, alunas precisam disso? Alunas negras sim,

pois isso evidencia a charge. E o objetivo é combater racismo e demais desigualdades: e a escola não deveria ser a grande enunciatória desta proposição? Segundo a charge não.

Consegue-se, pela análise, notar o que o ensino de Língua Portuguesa pode promover, ampliando sua capacidade crítica e ampliando seu capital linguístico para um mercado particular com o qual no estado das relações que constituem o contexto será definido o valor atribuído ao produto linguístico entre diferentes produtores.

Outro exemplo, em que se utilizam, agora, usando duas notícias:



Em ambas temos uma ação policial. Um fato. Polícia realizando prisões de “pessoas” por porte maconha. Todavia, voltando-nos, novamente, para as escolhas vocabulares, vamos observar um juízo de valor diferenciado para cada um dos infratores.

No primeiro *lead*, os infratores tinham 300Kg de maconha e no segundo, 10kg o que se revela como uma proporção absurda de quantidade entre ambos. Todavia, os que mais quantidade tinham, tem seu tratamento abrandado, suavizado, no *lead* descritivo da notícia, afinal, são “jovens de classe média do Rio”.

Já o do segundo quadro, tem sua classificação mais agravada, acirrada, sendo denominado “traficante de Fortaleza”. A AD nos ajuda a perceber que, por não terem a condição social abastada dos jovens do quadro anterior, não há problema ou incômodo em maculá-los ou rebaixá-los.

Isto mostra que, fazer uso do capital linguístico, significa demonstrar como a linguagem é usada para moldar a opinião pública e influenciar decisões políticas. A escolha de palavras específicas pode levar a uma representação tendenciosa de determinados grupos ou questões sociais, reforçando estereótipos e preconceitos.

A explicação é que o que circula no **mercado linguístico** não é a língua, mas discursos estilisticamente caracterizados, onde, na produção, cada sujeito, transforma a língua num idioleto e do lado da recepção, importa para ela tudo o que constitui sua experiência singular e coletiva, sendo necessário que os leitores das notícias tenham a condição de compreender e interpretar os efeitos de sentido presentes nos discursos.

Nesse campo, essas articulações perpassam um único protagonista: o/a professor/a. Aqui temos a máxima reformulada: Nada mais de *faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço*. Agora, o poder do exemplo se reestrutura totalmente e teremos: *faça o eu que faço, pois é o mesmo que eu digo e penso*. Intencionalidade e produção discursiva materializados em uma pessoa, uma “figura de linguagem professoral”.

Para combater o discurso preconceituoso e promover uma comunicação mais justa e igualitária, é importante desenvolver dinâmicas que possam estimular a reflexão crítica sobre as formas de comunicação utilizadas, enfatizando uma cultura de respeito e valorização da diversidade, as quais, claramente, não farão o menor sentido se não forem vislumbradas nas atitudes discursivas cotidianas de quem ensina.

Para o professor que pretende revelar para os alunos o dito e o não dito nos discursos de charges e de notícias, é preciso criar um espaço autônomo às leis do mercado linguístico a que o aluno pertence e, ainda, levá-lo a compreender os demais espaços discursivos. Para isso é importante estabelecer algumas dinâmicas como as que apontamos abaixo.

Algumas dinâmicas que podem ser adotadas incluem:

1. **Debate de ideias:** promover debates sobre temas relevantes para a sociedade, incentivando a expressão de opiniões diversas e possibilitando a construção coletiva de conhecimento.

2. **Jogos de empatia:** promover atividades que possibilitem a compreensão das perspectivas e experiências de vida de outras pessoas, estimulando a empatia e a valorização da diversidade. Jogos de *role-playing*, por exemplo, podem ser uma ótima forma de estimular a empatia e a reflexão crítica sobre as dinâmicas sociais.

3. **Análise de discursos:** promover a análise crítica de discursos preconceituosos presentes na mídia e nas redes sociais, ajudando a desconstruir estereótipos e preconceitos. É importante que essas análises sejam conduzidas de forma aprofundada, destacando as formas de preconceito presentes nos discursos e as consequências que eles podem ter na vida das pessoas.

4. **Rodas de conversa:** apresentar o ser humano, em suas relações sociais, singulares, historicizadas, de natureza múltipla e plural, a fim de refletir e dialogar sobre essas considerações e problematizar a construção da noção de verdade abstrata, generalizante e enraizada.

Talvez assim, seja possível escapar da assertiva do sociólogo, que sempre manteve uma concepção pessimista em relação à escola e ao sistema educacional, uma vez que ele entendia como uma grande ilusão afirmar que o sistema escolar é um facilitador da mobilidade social, quando, na verdade, na escola se demonstra como o ambiente onde todas as diferenças de classes não são atenuadas e assim coopera com a conservação social.

Portanto, a ideia é que o mercado linguístico é influenciado por diversos tipos de poder e é importante estar ciente dessas dinâmicas para combatê-las e promover uma comunicação mais justa e igualitária.

Além disso, o sistema de avaliação e seleção, utilizado pelas escolas, tende a recompensar os alunos que são capazes de se adaptar às normas culturais e acadêmicas estabelecidas, o que muitas vezes favorece os alunos que já possuem vantagens socioeconômicas e culturais.

Finalizando

Por fim, a própria estrutura da sociedade capitalista favorece a reprodução das desigualdades sociais, independentemente do papel que a escola possa ter na redução dessas desigualdades.

Em resumo, o paradoxo em que a escola parece perpetuar as diferenças de classe é um reflexo de uma série de desigualdades e hierarquias presentes na sociedade em geral, que são perpetuadas e reforçadas por uma variedade de fatores. Para resolver esse paradoxo, é necessário trabalhar para reduzir as desigualdades socioeconômicas e culturais e repensar a estrutura e as práticas do sistema educacional para torná-lo mais justo e inclusivo para todos os alunos.

Referências

BASTOS, Neusa Barbosa. Educação linguística e a formação de professores: conceitos, reflexões, propostas. *In: CILENTO, Angela Zamora; INOCÊNCIO, Doralice e MASSON, Terezinha Jocelen. (orgs) Licenciaturas em Debate: Ciência, Ensino e Aprendizagem.* São Paulo: Plêiade, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Ltda, 1983.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. *In: A Economia das trocas linguísticas: O que Falar quer Dizer.* 2. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Capítulo 2

Memória discursiva e *ethos* nas redes sociais: uma sequência didática para sala de aula de línguas

Marcelo Romeu Dalpino

Nancy Casagrande

O discurso é entendido aqui, como um tipo de sentido —
um efeito de sentido, uma posição, uma ideologia.
Possenti

Introdução

A forma como temos nos comunicado e interagido tem mudado, significativamente, ao longo dos últimos tempos, em especial com o advento das inovações digitais. Tais mudanças certamente também adentram e impactam o campo educacional, a escola e seus agentes. Os espaços escolares, cada vez mais globalizados, têm sido ocupados por estudantes e seus dispositivos móveis com acesso à Internet e às redes sociais.

Outrossim, uma pesquisa acerca do uso das redes sociais no Brasil (Brazilian Internet Steering Committee, 2018) mostrou que cerca de 82% dos adolescentes relataram usar e ter perfil nas redes, o que corresponde a 22 milhões de usuários adolescentes. Estima-se, ainda, que este número tenha aumentado com a pandemia.

Neste cenário, entendemos que é fundamental compreender os discursos compartilhados nas redes sociais e, ademais, é necessário que os professores de línguas se atentem para as formas de uso das redes sociais pelos estudantes. Logo, trazer o debate do uso e dos discursos gerados nas redes sociais para a sala de aula tem como finalidade uma educação linguística crítica, uma vez que

não somente ensinamos a língua, mas, sobretudo, analisamos de que forma essa língua molda e dá sentidos à nossa sociedade atual.

São diversos os aplicativos de redes sociais que as novas gerações usam, quais sejam: *what's App*, *facebook*, *twitter*, *instagram* e, mais recentemente, *tik tok*. Todos esses aplicativos apresentam características distintas de formatos de uso e, até mesmo, de conteúdos. Uns são mais voltados para mensagens privadas ou em grupos, como o *what's App*, outros apresentam mais imagens com textos curtos, como o *instagram*, e outros usam mais de vídeos curtos que são compartilhados por milhões de pessoas, como no *tik tok*.

Uma vez que as redes apresentam diversos conteúdos postados e comentados por milhões de usuários, estas redes passam a apresentar elementos específicos de gêneros emergentes (MARCHUSCHI; XAVIER, 2016). Logo, entendemos que o uso desses gêneros emergentes, sejam eles imagens, sejam eles vídeos das redes, pode ser uma prática linguística crítica para o trabalho de língua, discurso, cultura e seus sujeitos-falantes.

Postulamos, assim, que uma das formas de trabalho dos textos das redes sociais na sala de aula de língua possa ser por meio da investigação de memórias discursivas e *ethos* discursivos. Por memória, entende-se os enunciados que remontam uma imagem discursiva: uma memória externa – trazida pela história, conhecimento compartilhado entre os coenunciadores que faz, assim, eclodir os sentidos na enunciação – que, conseqüentemente, coincide com a memória interna – que se forma no ato da enunciação através do que é dito e do que é mostrado (MAINGUENEAU, 1997; 2005). Já por *ethos* discursivo, compreende-se a ‘voz’ do discurso, isto é, o sujeito mostrado em sua enunciação e por meio de sua formação discursiva (MAINGUENEAU, 1997; 2020).

Isso posto, ao analisar nos textos das redes elementos linguísticos que nos deem pistas sobre memórias e *ethos* discursivos, os professores permitem que seus estudantes façam uma leitura cultural do texto e, portanto, uma leitura do mundo.

É, portanto, nessa linha de pensamento que levantamos a hipótese de que o uso das redes sociais à luz dos construtos da Análise do Discurso conduz os estudantes a uma compreensão crítica da língua e da sociedade. E, dessa forma, os estudantes também passarão a ter um uso mais consciente e crítico dos conteúdos que são expostos nas diversas redes.

Assim, este capítulo tem como objetivo discutir os usos de textos das redes sociais na sala de aula de língua à luz da Análise do Discurso e, conseqüentemente, propor uma seqüência didática que utilize a análise discursiva com foco nas memórias discursivas e *ethos* nos conteúdos gerados nos aplicativos *Instagram* e *TikTok*. Para tanto, apresentamos as seguintes etapas, a saber: (1) referencial teórico acerca da análise do discurso, memória discursiva e *ethos*; (2) análise de textos — *corpus* — das redes sociais, *Instagram* e *TikTok*; (3) apresentação de uma seqüência didática para uso das redes sociais na sala de aula de línguas e, por fim, (4) CONSIDERAÇÕES FINAIS e caminhos para análise e prática aos professores de línguas.

A Análise do Discurso na sala de aula

A Análise do Discurso (AD) se estabelece como uma disciplina de entremeios que faz a intersecção entre as Ciências Humanas e a Linguística (Orlandi, 2005). Nesse sentido, a língua passa a construir os seus múltiplos sentidos, que só pode ser interpretada e ser “entendida” quando vista pela sua historicidade. Nessa via de análise, percebe-se o texto com um sentido transparente e dado, assim sendo, para a AD, o discurso é um local imbricado e nebuloso, que deve ser analisado e interpretado.

Na sala de aula, a AD pode ser utilizada como instrumento de análise, já que a todo texto, qualquer que seja ele, subjaz um discurso, resultado de determinadas condições de produção. Por isso, é importante saber que

O interesse específico da análise do discurso é apreender o discurso enquanto articulação entre texto e lugares sociais. Conseqüentemente, seu objeto não é a organização textual nem a situação comunicativa, mas o que os articula através de um gênero de discurso. A noção de “lugar social” não deve ser considerada de um ponto de vista literal: esse “lugar” pode ser uma posição em um campo simbólico (político, religioso, etc.). (MAINGUENEAU, 2000, p. 3)

Isso posto, vale ressaltar que o professor deverá estar atento às formas do discurso, compreendendo-o como um veículo de formações ideológicas de um determinado grupo social, uma vez que a escola recebe crianças e adolescentes acompanhados de seus dispositivos móveis que passam mais tempo olhando para as telas do que interagindo fisicamente com os colegas. Assim, há que se compreender o tipo de discurso que os fascina. Para tanto, em Brandão (2006, p. 32), encontramos Foucault (1969) que, via de regra, elucida uma concepção de discurso atrelada à AD:

Foucault (1969) concebe os discursos como uma dispersão, isto é, como sendo formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade. **Cabe à análise do discurso descrever essa dispersão, buscando o estabelecimento de regras capazes de reger a formação dos discursos.** Tais regras, chamadas por Foucault de "regras de formação", possibilitariam a determinação dos elementos que compõem o discurso, a saber: os objetos que aparecem coexistem e se transformam num "espaço comum" discursivo; os diferentes tipos de enunciado que podem permear o discurso; os conceitos em suas formas de aparecimento e transformação em um campo discursivo relacionados em um sistema comum; os temas e teorias —, isto é, o sistema de relações entre diversas estratégias capazes de dar conta de uma formação discursiva, permitindo ou excluindo certos temas ou teorias. Essas regras que determinam, portanto, uma "formação discursiva" se apresentam sempre como um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias. (BRANDÃO, 2006, p. 32) (grifo nosso).

Vale ressaltar ainda que tais regras de formação discursiva estão diretamente atreladas a uma formação ideológica que, segundo Pêcheux “determinam o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2007, p. 26). Sendo assim, há que se considerar as dimensões das formações ideológicas e discursivas quando da produção de um discurso. A fim de compreender como esse processo se articula no contexto pedagógico, trataremos do conceito de memória discursiva, uma vez que a escola se instaura como o segundo grupo social, coalhado de valores e princípios, do qual o sujeito passa a fazer parte no processo de socialização.

Memória Discursiva

A memória discursiva, aqui em questão, é oriunda de uma **memória coletiva**. A memória discursiva é uma **função situada**, que depende de inúmeros parâmetros, como a cultura, a idade, o gênero, a posição social, o coeficiente de alfabetização, a experiência (PAVEAU, 2015, p. 140).

Ainda segundo a autora entende-se que a memória coletiva se organiza segundo “quadros sociais” (HALBWACHS, 1925) no interior dos quais circula e se constitui, ao mesmo tempo, a identidade individual dos locutores. Essa memória não é inata nem depositada como um tesouro no espírito individual, mas depende da experiência e do contexto, o que implica, certamente, que o discurso não se inscreve unicamente na competência individual e intencional dos sujeitos falantes (o que está, como sabemos, no centro da posição marxista). (PAVEAU, *in* MALDIDIER, 1990, p. 298)¹

Esses “quadros sociais”, em âmbito didático-pedagógico, estão relacionados à vivência do sujeito, ao contexto em que está inserido, às informações a que tem acesso, a tudo que o constitui

¹ PAVEAU, M. A. **Reencontrar a memória**: um percurso histórico e epistemológico. Disponível em: ufmg.br <http://www.lettras.ufmg.br> > nucleos > nad PA... Acesso em: 8 ago 2023.

individualmente, ao mesmo tempo que o perpassa socialmente. Nessa relação constroem-se as memórias, sobrepondo-se “o mundo (a realidade e suas representações) e o conjunto das produções verbais que constituem a memória discursiva das sociedades (discurso, pré-discursos, linhagens discursivas)”, elementos esses que “formam um sistema ao mesmo tempo discursivo, cognitivo e ético, no qual estão profundamente imbricados.” (PAVEAU, 2015, p. 214).

A partir daí, é preciso compreender que a escola, como espaço discursivo do saber, deve estabelecer com o sujeito uma “linhagem discursiva” que, ao mesmo tempo em que o reconhece como parte de um grupo social, considera-o como indivíduo, relacionando-se e construindo com ele um novo espaço de atuação, isto é, entender que a tecnologia pode se configurar como uma aliada nessa nova dimensão de um novo *ethos* que se impõe. A construção de uma memória coletiva e individual imbricadas com o intuito de criar um leitor crítico e competente deve ser o objetivo da sala de aula de línguas.

Para compreender a dimensão desse *ethos* que ora se constrói, trataremos dessa concepção no próximo tópico.

Ethos Discursivo

O *ethos* discursivo é a imagem construída no discurso em suas múltiplas relações com o outro (sujeitos e discursos) que emerge na articulação entre variados elementos, os quais necessitam da incorporação do interlocutor para apreendê-la em um conjunto complexo de representações sociais e culturais. (MAINGUENEAU, 2020). Sabe-se ainda que o *ethos* “(...) implica uma forma de mover-se no espaço social, uma disciplina tácita do corpo, apreendida por meio de um comportamento” (MAINGUENEAU, 2006, p. 62).” Ora, esse “mover-se no espaço social” implica perceber a construção de uma identidade verbal que, segundo Amossy (2005) reflete um locutor que produz no discurso uma diversidade de imagens de si, revelando facetas da sua identidade. Sobre isso, di

Fanti e Feré (2018)² afirmam que “a apresentação de si no discurso pode remeter tanto a grupos que ainda não tenham contornos claros como a grupos reconhecidos no espaço social, que queiram, por exemplo, ser reconhecidos identitariamente ou se afirmar via relações de poder.”

Desvela-se nessa afirmação a compreensão de um *ethos*, no caso de nossa abordagem, que se instaura nas relações de poder de forma clara: a escola e as redes sociais como espaços identitários reconhecidos socialmente. Vale lembrar que em meio a essa “disputa” de poder encontra-se o sujeito, tido aqui como “objeto de desejo” tanto de uma, quanto de outra instância. Cada uma constrói uma imagem de si de modo que, para Mainguenau (*apud* AMOSSY, 2005, p. 73) “O universo de sentido que o discurso libera impõe-se tanto pelo *ethos* quanto pela “doutrina”; “as ideias” apresentam-se por uma maneira de dizer que remete a uma maneira de ser, à participação imaginária em um vivido.”

Assim, podemos concluir que a concepção de *ethos* que ora se nos apresenta está estritamente ligada a uma imagem construída, tanto pela escola, quanto pelas redes sociais, que envolve o estudante de modo que o faz “preferir” uma à outra, “escolhendo” aquela com a qual melhor se identifica. Acreditamos, e nossa análise demonstrará isso, que é possível aliar esses dois espaços discursivos em prol da construção de um sujeito capaz de se envolver com a sua própria aprendizagem, tornando-se autônomo, crítico e atuante na sociedade.

Corpus: Analisando os conteúdos do instagram e tik tok

Inicialmente, entendemos que cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados de natureza composicional, temática e estilística (BAKHTIN, 2003). Neste sentido, as redes sociais apresentam suas características

² DI FANTI, M. G.; FERÉ, L. **Ethos discursivo**. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2018.3.32959>. Acesso em: 08 ago 2023.

específicas e suas condições dadas para geração e consumo de conteúdos. Ainda, “um sujeito ao enunciar presume uma espécie de ‘ritual social da linguagem’ implícito, partilhado pelos interlocutores.” (MAINGUENEAU, 1997, p. 30).

Os conteúdos com seus rituais sociais da linguagem podem ser apresentados nas redes de diversas formas: por meio de *posts*, por meio de comentários em *posts*, por meio de imagens com textos (memes) ou por meio de vídeos (*trends*).

Para este estudo em específico, focaremos nos formatos de memes e *trends* nas redes sociais *instagram* e *tik tok*. Os memes são elaborados por intermédio de uma imagem, retirada de uma cena do cotidiano, e de um texto, extraído de um outro contexto, mas na configuração final do meme adquire-se uma significação característica. Já os *trends* é a expressão usada para se referir a vídeos que ganham destaque e, por consequência, se tornam uma tendência por serem replicados, compartilhados milhares de vezes no aplicativo.

O primeiro texto a ser analisado é um *trend* postado na rede social *tik tok* em março de 2023 pela influenciadora digital, Larissa Gloor. A influenciadora tem 2,1 milhões de seguidores no *instagram* e 6,5 milhões de seguidores no *tik tok*. O vídeo ora escolhido teve mais de um milhão de ‘curtidas’, 26 mil comentários dos seguidores e foi compartilhado via *What’sApp* (outra rede social) mais de 87 mil vezes. Somente esses números expressivos, de um único exemplo, já nos dão uma pista do alcance que tais conteúdos das redes têm e como esses conteúdos são amplamente consumidos pelos estudantes.

No vídeo em questão, a influenciadora posta e escreve logo no topo: “POV: amigas escrevendo uma mensagem juntas”. Tal código linguageiro “POV” é oriundo do inglês “*point of view*”, tradução livre para “ponto de vista”. Esse código é usado nas redes para chamar a atenção dos usuários para algo que traz um ponto de vista que tende a ser comum a todos nós, isto é, no caso, amigas escrevendo e decidindo como escrever uma mensagem para alguém por quem eles têm interesse.

Imagem 1 -Trend Rede Social tik tok



Fonte: Captura de tela do vídeo

Disponível em: tik tok usuário @larissagloor - 1 de abril de 2023

A conversa entre as amigas se inicia com o enunciado: “*Você acha que eu mando oie ou oiii*”. Notamos, inicialmente, a questão da formação discursiva aqui, ou seja, o que pode e deve ser dito e seu efeito de proximidade que as amigas desejam para a mensagem. As duas amigas, enunciatórias no vídeo, decidem eliminar a formalidade escrita para inserir vogais “e” ou “ii” no texto que será enviado. Logo, o texto a ser concebido, pelos enunciatórios, apresentam marcas de oralidade, buscando-se assim certa proximidade com o coenunciador. (MARCUSCHI; XAVIER, 2016).

Observamos também no mesmo vídeo que as amigas continuam seu diálogo e dizem “*Não, o ‘Oi’ sem o ‘e’ e eu vou tirar um ‘i’ porque eu acho que dois está bom*”. Tal enunciado denota a noção de *ethos* mostrado, ou seja, a forma como estes enunciatórios, conscientemente, decidem navegar no espaço social e, desse modo, como desejam se mostrar através de seus enunciados. O fato de o sujeito ‘achar que’ a inclusão ou exclusão de uma vogal demonstraria maior ou menor interesse ao receptor da mensagem traz à tona o debate da ‘corporalidade’ em nossos discursos,

adicionando assim a discussão acerca “do que é dito e o tom como é dito como algo inseparável” (MAINGUENEAU, 1997, p. 46)

Ainda, na sequência do vídeo, as duas amigas discutem a utilização de um emoji³ na mensagem ao receptor. Uma das enunciantoras questiona: “*será que devo colocar aquele emoji sorrindo ou aquele assim [fazendo um gesto de piscada]*”. Novamente, este diálogo abre espaço para a discussão das mudanças de natureza composicional, temática e estilística que tais gêneros emergentes trazem. O fato de escolher um emoji sorrindo (😊) ou um emoji piscando (🙄) traz sentidos e efeitos distintos para o enunciador e, assim sendo, para o coenunciador.

Outrossim, neste mesmo *trend* se denota a questão central da memória discursiva, isto é, demonstra os ‘quadros sociais’ que estão relacionados à vivência desses sujeitos em um certo contexto de fala e situação (PAVEAU *apud* MALDIDIER, 1990), que certamente é experienciados pelos milhões de usuários da influenciadora da rede social, entre eles, os estudantes da escola regular brasileira.

Passemos, neste momento, para o segundo exemplo: a análise discursiva de um meme na rede social *instagram*. E, nesse exemplo, decidimos trazer em uma língua estrangeira — língua inglesa — a fim de exemplificar de que formas os professores de línguas em geral podem também explorar os conceitos da AD para trabalhar a relação entre língua, sujeitos, sociedade e culturas, tema este que será explicitamente abordado na próxima seção do capítulo, sequência didática.

Analisamos no meme abaixo (imagem 2) a cena retirada de um filme norte-americano com um ator norte-americano, Leo Di Caprio, e uma frase em destaque que não tem relação original com a imagem e, portanto, uma nova leitura da cena surge, que neste caso é sobre a falácia das pessoas prometerem coisas que não irão cumprir como resoluções de Ano Novo.

³ emojis são pictogramas, imagens, que transmitem a ideia, conceito de uma palavra ou enunciado.

Imagem 2 - Meme “Leo di Caprio” Rede Social Instagram



Fonte: página “epicfunnypage” via Instagram.
Acesso em 05/08/2023

A frase “*when people say they will keep their new year resolutions*”⁴ remete ao imaginário de que todos nós fazemos promessas de Ano novo. Porém, a imagem do ator rindo em tom sarcástico revela que tais promessas tendem a ser um tanto irrealistas e quase nunca concretizadas. E aqui a relação da frase com a imagem nos dá a ideia de algo ‘icônico’, de muito humor quando alguém nos diz tal enunciado.

O ponto chave de análise aqui é que diversos memes buscam o resgate de nossas memórias discursivas, ou seja, trazem uma memória coletiva de que sempre se deseja algo, mas que dificilmente se realizará dadas as demandas do “ano novo”, ao mesmo tempo em que se instaura uma memória individual de que “dessa vez será diferente”. Esse meme pode, portanto, ser compreendido como um dado discursivo que carrega a memória discursiva de uma determinada sociedade, oferecendo materialidade ao que Paveau (2015, p. 214) entende por “um sistema ao mesmo tempo discursivo, cognitivo e ético”.

⁴ Tradução livre: “quando as pessoas dizem que vão manter suas resoluções de ano novo”.

Além disso, observamos, mais uma vez, tal materialidade e corporalidade do *ethos* (MAINGUENEAU, 1997; 2020) neste meme quando o enunciado diz “*when people say...*”. Os sujeitos utilizam deste enunciado, “quando as pessoas dizem [tradução nossa]”, geralmente para, na sequência, trazer algo franco ou icônico, ou seja, as pessoas dizem isso mesmo, mas será de fato que este ‘dizer’ é franco e verdadeiro? Tal materialidade linguística que remete a uma memória e, juntamente, a um *ethos* discursivo pode ser analisada em sala com alunos de língua estrangeira, evidenciando assim a língua em uso, todo seu conjunto complexo de representações sociais e culturais. (MAINGUENEAU, 2020).

O professor de língua pode até mesmo trabalhar este enunciado e meme “*when people say*” e pedir aos estudantes para completarem com outras continuações, desenvolvendo assim o trabalho crítico acerca da memória discursiva e do *ethos*.

Por fim, com a discussão acerca de marcas de oralidade, efeitos de proximidade, memórias discursivas (pré-discursos e discursos), tal como a corporalidade e materialidade linguística nos conteúdos das redes confirmamos a hipótese de que o uso das redes sociais à luz dos construtos da Análise do Discurso conduz os estudantes a uma compreensão crítica da língua e da sociedade.

À vista disso, seguimos para a explanação de caminhos para que os professores possam escolher, utilizar, analisar e refletir determinados conteúdos das redes sociais na sala de aula de línguas, propondo, desta maneira, uma sequência didática-pedagógica.

Sequência Didática para sala de aula de línguas

Tendo analisado o *Trend* e *Meme* nas redes sociais, entendemos que tais análises podem e devem fazer parte de sala de aulas de línguas. A prática de trazer a AD para sala de aula permite aos estudantes compreenderem nuances dos sujeitos falantes e de suas culturas. Além disso, conforme descrito no referencial teórico deste capítulo, se faz necessária a compreensão de que a escola deve

estabelecer com o sujeito uma “linhagem discursiva”, linhagem esta que é constituída por diversas formações e espaços, entre eles, a dimensão da memória e do *ethos* que se manifestam nas redes sociais que esses estudantes utilizam.

Logo, sugerimos uma sequência didática para que os professores de línguas possam introduzir esses textos nas redes sociais como práticas discursivas nas suas aulas. No campo educacional, compreende-se a sequência didática (SD) como uma série ordenada e articulada de atividades que compõem cada unidade temática (Zabala, 1998), isto é, a SD é uma especificação de cada ação que ocorrerá em sala.

A SD ora apresentada tem, portanto, como objetivo oferecer um direcionamento para que mais professores possam introduzir em suas práticas os temas e textos nas redes sociais à luz dos estudos da AD. A SD aqui desenvolvida pelos autores se divide em (1) tempo estimado de cada etapa da atividade; (2) objetivo macro com cada etapa; (3) procedimentos de realização em sala; (4) materiais/textos necessários.

Quadro 1 - Exemplo de SD para uso das redes sociais em sala de aula

Tempo	Objetivo	Procedimentos	Materiais Necessários
10	Verificar o uso das redes sociais pelos alunos (Fund 2 e Médio)	Fazer perguntas aos alunos sobre o uso das redes: a. Com que frequência você usa rede social? b. Quais redes sociais você mais utiliza? c. Quais temas mais lhe interessam? d. Como você utiliza os conteúdos das redes sociais?	Slides com perguntas
10	Apresentar as telas escolhidas para trabalhar o conteúdo macro do texto	Mostrar aos alunos a imagem ou vídeo escolhido e fazer perguntas de verificação de entendimento inicial: a. Qual o tema do cenário deste vídeo, sendo real? b. Há alguma crítica sendo feita? Qual? c. Como o humor é utilizado aqui?	Texto/Vídeo escolhido Perguntas de verificação inicial
15	Discutir o uso da linguagem e sua relação com contexto e tema	Fazer a ponte entre a análise macro do tema para se detalhes linguísticos da imagem ou vídeo. Faça perguntas sobre a linguagem: a. Qual linguagem o sujeito usou para fazer a crítica de o humor? b. Que palavras, frases foram usadas para dar o tom de humor no texto?	Texto/Vídeo escolhido Perguntas de verificação linguística
10	Debater os conteúdos de formação discursiva e etícos do sujeito no texto	Relacionar os enunciados destacados com as formações ideológicas dos sujeitos. a. Que enunciados são característicos deste comunidade que é destacado no vídeo/texto? Como você sabe disso?	Texto/Vídeo escolhido Perguntas de verificação discursiva

Fonte: os autores (2023)

É mister destacar que para que a SD seja efetiva em sala, é necessário um tempo de pesquisa de textos (*trends e memes*) nas redes sociais e tais textos, escolhidos previamente, devem estar alinhados com os objetivos de ensino daquele ano escolar.

A SD acima é uma sugestão genérica para formas de utilizar os textos (*trends - vídeos e memes - imagens*) na sala de aulas de línguas e pode ser adaptada e ampliada pelos professores. Em linhas gerais, essa SD inicia com um convite aos estudantes para reflexão acerca do uso das redes sociais em seu cotidiano e, posteriormente, visa a proporcionar aos professores e estudantes três macro momentos em sala, a saber: (1) a análise do contexto geral, (2) a análise dos elementos linguísticos e (3) a análise do discurso e seus sujeitos no contexto.

Esses três momentos reunidos têm relação direta com o tripé da AD (figura 3):

Imagem 3 - Tripé da AD



Fonte: os autores (2023)

Em suma, tal SD sugerida convida, em um primeiro momento, os professores e estudantes para refletirem sobre o contexto do tema apresentado e seu lugar social, tal momento está relacionado com estudos das Ciências Sociais. Em um segundo momento da SD, há o convite para a análise da língua propriamente dita, isto é, a análise linguística em sala. E, por fim, professores e estudantes se

voltam para o texto das redes sociais à luz dos conceitos-chave da teoria do discurso, que foram aqui representados pela memória discursiva e *ethos* no discurso.

Considerações finais

Retomando nossa hipótese de que o uso das redes sociais à luz dos construtos da Análise do Discurso (AD) conduz os estudantes a uma compreensão crítica da língua e da sociedade, esse capítulo teve como objetivo discutir os usos de textos das redes sociais na sala de aula de língua. Para tanto, trouxemos à luz os conceitos de memória discursiva e *ethos* de modo a apresentar uma possibilidade de abordagem dos conteúdos das redes sociais em sala de aula de línguas. Nosso intuito foi o de, a partir de tais conceitos, possibilitar ao professor formas dinâmicas de discutir o uso mais consciente e crítico dos conteúdos que são expostos nessas diversas redes.

Compreender que a memória discursiva é parte constituinte do sujeito, na medida em que é coletiva ao mesmo tempo que individual, e redimensioná-la ao reconhecer o *ethos* constitutivo da escola e das redes sociais, é saber “o lugar” que ocupam essas “instâncias de poder” na vida dos estudantes. Nessa esteira de pensamento, analisamos à luz dos conceitos-chave da AD dois exemplos de conteúdos das redes sociais (um *trend* do *tik tok* e um meme do *instagram*) para que, conseqüentemente, pudéssemos apresentar uma sequência didática para o uso desses conteúdos das redes na sala de aula.

Por fim, como afirmamos anteriormente, caberá ao professor atentar para as formas do discurso, compreendendo-o como um veículo de formações ideológicas de um determinado grupo social, por isso nosso estudo vem ao encontro de possibilitar não só discussões, mas também ações pedagógicas sobre o possível entrelaçamento entre a AD, o ensino de línguas e as redes sociais, de modo a aproximar os conteúdos dessas aulas às redes sociais, objeto de interesse dos estudantes de todas as faixas etárias.

Referências

- AMOSSY, R. (org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, pp. 261-306.
- BRANDÃO, H. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2006.
- Brazilian Internet Steering Committee. TIC KIDS Online Brazil. Research on the use of the Internet for children and teenagers in Brazil. São Paulo: **Brazilian Internet Steering Committee**; 2018.
- DI FANTI, M. G.; FERÉ, L. **Ethos discursivo**. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2018.3.32959>. Acesso em: 08 ago 2023.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. São Paulo: Editora Pontes, 3ª edição, 1997.
- MAINGUENEAU, D. **Analisando discursos constituintes**. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/download/9331/6685/> Acesso em: 24 mar 2019.
- MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. *In*: AMOSSY, R. (org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 69-92.
- MAINGUENEAU, D. **Variações sobre o Ethos**. São Paulo: Parábola, 2020.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírío Possenti. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- MALDIDIER, D., (1990) (prés.) **L'inquiétude du discours. Textes de M. Pêcheux**. Paris: Éditions des Cendres.
- MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. São Paulo: Editora Cortez; 3ª edição, 2016.
- PAVEAU, M.-A. Memória, des-memória, a-memória: quando o discurso volta-se para seu passado. **Revista Eletrônica de Estudos**

Integrados em Discurso e Argumentação, v. 5, n. 1, p. 137-161, 28 abr. 2015.

PAVEAU, M.-A. **Linguagem e moral**: uma ética das virtudes discursivas. Tradução Ivone Benedetti. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2015.

PAVEAU, M.A. **Reencontrar a memória**: um percurso histórico e epistemológico. Disponível em: [ufmg.br http://www.letras.ufmg.br > nucleos > nad > PA...](http://www.letras.ufmg.br/nucleos/nad/PA...) Acesso em: 08 ago 2023.

PÊCHEUX, M. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. Tradução brasileira de Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro. *In*: BARONAS, R. L. **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p.13-32.

POSSENTI, S. **Os limites do Discurso**: ensaios sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa – como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo 3

Mídias e ensino: um caleidoscópio discursivo

Marta Silva Souza

Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos

Aprender as mídias, no mais amplo sentido de expressão, é uma competência básica para o exercício da cidadania.

Andrea Cecilia Ramal

As mídias na escola como (re)significação de discursos

A proposta de estudar as mídias requer ter em mente que, ao contrário do que apresentam no senso comum, as informações por elas produzidas e circuladas não são mostradas com imparcialidade, tendo em vista que quando se trata de discursos, não há neutralidade. Isso significa que o estudo das mídias deve analisar os discursos por elas produzidos, que, de alguma forma, refratam e refletem no comportamento do outro, a partir de uma projeção de credibilidade em seu universo discursivo.

Inserir o estudo das mídias no ensino é uma forma de promover uma educação reflexiva sobre os diferentes mecanismos de mediação de discursos e das ideologias que os permeiam. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe, a princípio, o entrelaçar das diversas áreas do conhecimento com as práticas de linguagem e as diversas mídias, a fim de propiciar um ensino significativo no desenvolvimento do estudante. Para que isso seja possível, é necessário apreender as mídias para além de um instrumento de veiculação de textos, mas como um mecanismo de mediação de discursos.

É indiscutível a atuação das mídias no desenvolvimento da nossa sociedade e o seu papel de mediar informações e propiciar discussão sobre diversas temáticas, a qual pode ser fundamentada ou não. Elas, principalmente as que circulam no ambiente virtual, se constituíram como um espaço para a manutenção da democracia, tendo em vista a acessibilidade para a promoção das vozes de grupos sociais distintos. Percebemos a influência das mídias no processo de construção da identidade do sujeito. Seus discursos são capazes de criar a ideia de (não) pertencimento dentro de certo grupo por (não) se enquadrarem às regras por eles estabelecidas. Desse modo, o (re)pensar o uso das mídias, que estão no espaço virtual ou não, no processo de ensino-aprendizagem é considerado em diversos estudos.

A produção emergente e o uso cada vez mais constante de novas tecnologias de comunicação são um campo vasto para reflexões sobre sua atuação nas práticas sociais e dos mecanismos linguístico-discursivos mobilizados para a construção de diversos enunciados e promoção de posicionamentos discursivos.

Há uma suposta realidade de que estamos ‘livres’ para transitarmos pelas mídias e que não somos condicionados nesse processo. Entretanto, os caminhos de leitura são conduzidos de acordo com determinada comunidade discursiva. Nesse sentido, a escola possui um papel fundamental para letrar o estudante nos *multiletramentos*, a fim de formar um cidadão que transita por essas mídias com criticidade e protagonismo, pois “a escola é, por sua vez, a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna” (Saviani, 2016, p. 61).

Como professores devemos estimular os alunos a desenvolverem uma visão crítica-reflexiva dos discursos das/nas mídias. Isso não quer dizer que tudo na mídia é ruim ou bom. Nosso objetivo é mostrar que o sujeito, ao apresentar uma visão para além de uma leitura superficial dos enunciados produzidos e circulados nas mídias, possibilita sua formação integral:

Nós nos envolvemos com a mídia como seres sociais de diferentes maneiras e lugares. As estruturas de dentro das quais vemos e ouvimos, ponderamos e lembramos definem-se em parte por onde estamos no mundo, onde pensamos estar e às vezes também, é claro, por onde gostaríamos de estar (SILVERSTONE, 2002, p. 161).

Propomos, neste texto, uma breve reflexão sobre a tríade mídias, discurso e ensino, visto como as mídias, por meio de seus discursos, podem interferir, de forma positiva ou negativa, na Educação. Ao compreender que as práticas de linguagem influenciam a formação do sujeito, logo, não basta apenas uma proposta de trabalho na escola com o uso das mídias, mas o estudo sobre elas, ou seja, uma “[...] educação para as mídias: com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1083).

Discurso, Mídias e Ensino: algumas considerações teóricas

O contato com a mídia nas instâncias educativas é, no século XXI, necessário, visto que ela é um meio que promove a socialização, ou seja, é uma forma de construir interação entre indivíduos. Sendo assim, a mídia deve ser utilizada pelo professor como dispositivo de ensino e aprendizado, pois se constitui como um mecanismo comum e frequente na realidade do aluno.

Jacques Gonnet (2004, p. 39), em seus estudos em relação ao trabalho com as mídias no processo de ensino-aprendizagem, apresenta a seguinte questão: “Por que não partir mais (ou tanto quanto) de materiais brutos que nos oferecem (que nos “impõe”) as mídias para aprender a estruturar os conhecimentos, para aprender a se distanciar das informações e submetê-las a uma abordagem crítica?”. As diferentes mídias são campos vastos para os pesquisadores e para o ensino como uma espécie de aparelho discursivo que influencia na construção de identidades e na representação de certa realidade discursiva.

Silverstone (2002) deixa claro que estudar as mídias consiste em uma atividade humanista, seja como sujeito individual, seja

como coletivo, ao pensar sua relação no constructo social, histórico e cultural:

É por ser tão fundamental para nossa vida cotidiana que devemos estudar a mídia. Estudá-la como dimensão social e cultural, mas também política e econômica, do mundo moderno (...). Estudá-la como algo que contribui para nossa variável capacidade de compreender o mundo, de produzir e partilhar seus significados (op. cit., 2002, p. 13).

Trabalhar com as mídias no processo de ensino e aprendizado é também uma forma de aproximar o aluno de sua realidade e conduzi-lo a utilizá-las não apenas como um elemento de entretenimento, mas como dispositivo de (re)conhecer o mundo a partir das possibilidades de leitura de um discurso. Como apresenta Gregolin (2005), a mídia, por ser um elemento de socialização, contribui para a produção de identidades individuais e coletivas.

A mídia-educação é parte essencial dos processos de socialização das novas gerações, mas não apenas, pois deve incluir também populações adultas, numa concepção de educação ao longo da vida. Trata-se de um elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura, pois as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, sua apropriação crítica e criativa, sendo, pois, imprescindível para o exercício da cidadania. Também é preciso ressaltar que as mídias são importantes e sofisticados dispositivos técnicos de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações. (BÉVORT; ; BELLONI, 2009, p. 1083)

As comunidades mobilizam determinados recursos linguístico-discursivos para produção de seus discursos, os quais visam representar certos valores ideológicos na busca por

persuadir certo público-alvo e torná-lo reprodutor de seus posicionamentos. [MAINGUENEAU, 2004, 2005a, 2005b].

O panorama para a análise enunciativa-discursiva das práticas sociais envolve um sujeito envolto na linguagem, de forma que a constituição de seus papéis sociais é determinada na e pela linguagem no momento de enunciação, assim como sua formação singular e subjetiva está relacionada com o outro. Essa perspectiva da construção de um sujeito discursivo é proposta na Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2019, p. 67) ao assumir

a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.


É necessária uma leitura do texto em suas diversas formas de acordo com suas condições de produção para a construção dos possíveis efeitos de sentido, de forma que o sujeito não seja um dominado/manipulado por discursos dominantes e se torne um mero reprodutor. Os diversos textos produzidos nas práticas sociais materializam os efeitos de sentido, que estão relacionados aos momentos de produção, circulação e recepção. Para compreender esses possíveis efeitos de sentido, é necessária uma leitura para além da superfície textual, visto que os sentidos não são dados em sua totalidade de forma explícita e eles também não são determinados pelo sujeito.

Para tratar de alguns conceitos da Análise de Discurso, utilizaremos uma proposta de aula da disciplina de Língua Portuguesa-LP, disponível na plataforma Centro de Mídias da Educação de São Paulo-CMSP¹. As aulas estabelecem, a priori,

¹ Ferramenta implementada pelo Governo do Estado no período de pandemia e que permaneceu após esse período, a princípio, para auxílio no trabalho docente com o armazenamento de materiais digitais de apoio como aulas preparadas em

diálogo com o Currículo Paulista e demais documentos orientadores da Educação Básica. A aula em questão é direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental com o intuito de trabalhar sobre *Gêneros Digitais - textos e contextos*. Nessa aula, prevista para o 3º bimestre do ano letivo de 2023, o documento de apoio apresenta como objetivos: i) Relembrar os gêneros digitais; ii) Reconhecer as variedades linguísticas no contexto digital; iii) Produzir textos em contextos digitais, considerando as condições de produção.

A aula inicia com a questão disparadora: *Ao planejar um texto, você considera as condições de produção? Ou você escreve da mesma forma em diferentes contextos?* Ao levar em consideração que essa proposta está como aula 20 do 3º bimestre para o 9º ano do ensino médio, pressupõe que discussões anteriores foram realizadas para chegar nessa abordagem.



O infográfico apresenta o tema "Foco no conteúdo" com um ícone de livro e lupa. À direita, há um ícone de cinco pessoas com balões de fala. O texto principal discute as condições de produção segundo o linguista francês Dominique Maingueneau, definindo-as como elementos que influenciam a forma do discurso, incluindo aspectos como local, momento, papel social e normas. Um destaque em uma caixa amarela afirma que essas condições determinam as possibilidades e limitações da produção discursiva, moldando o que pode ser dito e a quem se destina. Um cursor azul aponta para a caixa de destaque.

Foco no conteúdo

Condições de produção?!

Segundo o linguista francês *Dominique Maingueneau, as condições de produção são elementos que influenciam a forma como um discurso é produzido. Eles envolvem diversos aspectos, como o local e o momento em que o discurso ocorre, o papel e a posição social dos participantes, as normas e as convenções que regem a interação verbal e as expectativas e os objetivos comunicativos.

As **condições de produção** determinam as possibilidades e as limitações da produção discursiva, moldando **o que pode ser dito, como pode ser dito e a quem se destina.**

Para tratar das condições de produção, como apresenta o material digital, o produtor da apresentação propõe os estudos de

arquivos de apresentação, vídeo com aulas disponíveis em um repositório virtual, ver em <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/>

Maingueneau. Dessa forma, requer do professor a compreensão conceitual na perspectiva da Análise de Discurso, com especificidade na linha francesa. Pensar o discurso envolve a tríade *sujeito, tempo e espaço*, a qual está diretamente ligada à *produção, circulação e reprodução*, respectivamente. O discurso é uma prática social realizada por sujeitos que ocupam papéis sociais e os sentidos são construídos historicamente. Isso significa que, para a construção de sentidos de determinado discurso, devemos levar em consideração seu momento de produção, circulação e recepção, que implicam interação, enunciação e prática social.

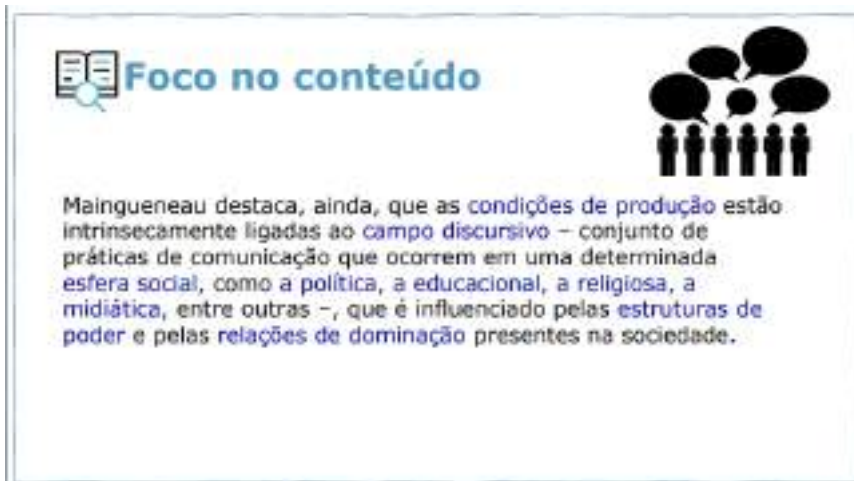
As condições de produção, além de estarem atreladas ao sujeito, também envolvem a situação e a memória discursiva, mais especificamente, o momento da enunciação, que abarca o contexto-histórico e a ideologia. Maingueneau (2004) evidencia que o discurso consiste em um modo diferente de apresentação das diversas formas de linguagem e que apresenta certas características, pois não se trata de algo superficial, mas “uma organização situada para além da frase” (MAINGUENEAU, 2004, p. 52).

Todo instante estamos diante de textos que exigem uma movimentação de nossa memória discursiva para que possamos construir sentidos adequados em seus enunciados; caso contrário, construiremos sentidos superficiais nos textos e nos limitaremos apenas ao *é dito*, negligenciando o que está sendo *dito* no *não-dito* do texto. A memória discursiva, portanto, é a ponte para a (re)interpretação dos enunciados e para sua (re)significação. Ela está relacionada ao *interdiscurso*, tendo em vista que “todo discurso é atravessado pela interdiscursividade, tem a propriedade de estar em relação multiforme com outros discursos, de entrar no interdiscurso”. (MAINGUENEAU & CHARAUDEAU, 2008, p. 286).

Segundo Maingueneau (2008) a noção de *interdiscurso* deve ser pensada a partir da tríade: i) *universo discursivo*: (conjunto finito de formações discursivas variadas que estabelecem interação a partir de determinadas condições.); ii) *campo discursivo* (lugar em que os discursos são constituídos, os quais são conhecidos como religioso, político, literário, filosófico, entre outros); iii) *espaço discursivo*

(consistem no subconjunto do *campo discursivo* que estabelecem conexão entre discursos para que outro seja compreendido).

Essas concepções são previstas na aula citada, como visualizamos no *slide*:



Foco no conteúdo

Maingueneau destaca, ainda, que as condições de produção estão intrinsecamente ligadas ao campo discursivo – conjunto de práticas de comunicação que ocorrem em uma determinada esfera social, como a política, a educacional, a religiosa, a midiática, entre outras –, que é influenciado pelas estruturas de poder e pelas relações de dominação presentes na sociedade.

Os professores devem apreender, então, que são nos conjuntos e subconjuntos de formações discursivas que podemos reconhecer o diálogo entre os discursos, a fim de identificar seus efeitos de sentidos. Isso quer dizer que um discurso não deve ser deslocado de seu momento de produção e de suas relações interdiscursivas. É indispensável considerar que:

O discurso se constrói, com efeito, em função de uma finalidade, devendo, supostamente dirigir-se para algum lugar (...). Falar é uma forma de ação sobre o outro e não apenas uma representação do mundo (...). A atividade verbal é, na realidade, uma inter-atividade entre dois parceiros (...) O discurso é contextualizado (...) O discurso só é discurso enquanto remete a um sujeito (...) O discurso é rígido por normas (...) só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos, lugar no qual ele deve traçar seu caminho (...) (MAINGUENEAU, 2004, p. 52-54)

Todo discurso é construído por mecanismos de linguagem que o enunciador se vale para agir, de alguma forma, sobre o outro. Sabemos que nenhum discurso é construído sem a finalidade de provocar algum tipo de ação em seu público-alvo. O discurso, portanto, trata de uma prática social em que os participantes assumem papéis sociais. [MAINGUENEAU, 2004, 2005a, 2005b; ORLANDI, 2012, 2020]. Os sujeitos, durante o processo de elaboração de seus enunciados levam em consideração o outro para escolher os recursos de linguagem adequados, a fim de “passar” credibilidade e conduzir a forma de agir desse sujeito.

Essas estratégias são utilizadas pelas mídias, que são importantes produtoras e disseminadoras de discursos, pois, por abrangerem o maior número de pessoas, seus enunciados visam criar uma ideia de pertencimento. Como consideramos no decorrer desse diálogo, elas buscam apresentar seus discursos de forma que o seu público se sinta representado ou não por elas. Essa ideia pode induzir, conscientemente ou não, o outro a buscar meios para fazer parte de determinada comunidade, o que envolve o processo de (re)construção de identidade.

Ao problematizar essas observações em sala de aula, o professor conduz o estudante a identificar e compreender os elementos discursivos mobilizados em um dado enunciado para a construção de efeitos de sentidos, isto é, possibilita a formação de um sujeito em suas dimensões formativas para sua atuação consciente nas distintas práticas sociais. Isso significa uma formação para a construção e não à reprodução de certo discurso e das ideologias que os permeiam.

O entrelaçar do ensino de Língua Portuguesa-LP com a Análise de Discurso - AD deve promover uma interrelação com e no mundo, visto as possibilidades de interpretação de textos produzidos de acordo com as situações comunicativas em dada prática social. Esse enlaçamento suscita, portanto, uma leitura de mundo por meio da linguagem, isto é, na construção de efeitos de sentidos segundo as ações interativas entre os sujeitos da enunciação. Nesse ínterim, o ensino de LP em conjunto com a AD

pode propiciar espaço na escola para o desenvolvimento da criticidade e autonomia, o que conduz à formação de um sujeito crítico e reflexivo para sua atuação no/com o mundo nas distintas situações de linguagem, de acordo com seus contextos.

Esse conjunto de concepções precisam ser estudados pelos professores para que as aulas sejam desenvolvidas de forma significativa na formação do sujeito. Nesse sentido, há necessidade de promoção de espaço e tempo para que o corpo docente realize formações continuadas, tendo em vista que é essencial a atualização dos estudos para a incorporação das discussões realizadas na academia.

Considerações finais

Não podemos negar, portanto, que as mídias estão por toda a nossa volta. Estamos o tempo todo, de alguma forma, em contato com elas, seja por meio da televisão, rádio, revistas, jornais, nos espaços virtuais, entre outros. Isso significa que estamos rodeados de discursos produzidos por meios de comunicação de massa, tornando-as elementos importantes para a nossa comunicação.

É por ser tão fundamental para nossa vida cotidiana que devemos estudar a mídia. Estudá-la como dimensão social e cultural, mas também política e econômica, do mundo moderno. Estudar sua onipresença e sua complexidade. Estudá-la como algo que contribui para a nossa variável capacidade de compreender o mundo, de produzir e partilhar seus significados. (SILVERSTONE, 2014, p. 13)

Isso quer dizer que devemos estudar o processo de construção de discursos midiáticos e identificar seus possíveis efeitos de sentidos. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC e documentos orientadores do ensino de São Paulo apresentam propostas de trabalho com as mídias em sala de aula. Mendonça e Soares (2020, p. 1031) evidenciam que “apesar da BNCC ter seu caráter prescritivo, ela busca inserir no contexto escolar as novas

linguagens que permeiam nosso cotidiano e que isso pode contribuir para a inserção das tecnologias digitais na sala de aula”. Entretanto, é necessário destacar que é primordial o investimento no humano da Educação, isto é, a promoção de uma qualidade de trabalho significativa para que haja tempo para a realização de formações continuadas qualitativas.

É fundamental que as escolas sejam estruturadas com materiais adequados para o desenvolvimento de aulas. Não basta fornecer equipamentos tecnológicos sem a disponibilização de recursos devidos ao uso. Para quem está na Rede de ensino no ano letivo de 2023, sabe que o Governo do Estado mantém a plataforma Centro de Mídias - CMSP, com a disponibilização de vídeos de aulas e formações para os professores sobre assuntos do Currículo². Estão disponibilizados arquivos de apresentação com aulas expositivas para cada ano/série, que, a princípio, é uma sugestão ao professor para uso com suas turmas.


Como proposto nos documentos orientadores, essas aulas também apresentam exemplos para o trabalho em sala com os estudos de diversos textos e gêneros que circulam no ambiente virtual, como visualizamos na seção *Aplicando* da aula de LP sobre *Gêneros Digitais - texto e contexto*, mencionada no decorrer desta discussão.

No primeiro bimestre de 2023, a rede de internet disponibilizada pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo bloqueou o acesso às plataformas de *streamings* e redes sociais. Dessa forma, o contato com os discursos em seu suporte real é impossibilitado de ocorrer, de forma que o docente precisa transportar para o papel ou projetar em outro suporte.

² Não nos deteremos nesse momento na discussão sobre as formações ofertadas e suas (não)contribuições para o processo de ensino-aprendizagem do docente.

 **Aplicando**

Nós lemos a mensagem que a Fernanda enviou ao namorado/marido dela. Agora, você produzirá a **mensagem instantânea** que a **Fernanda, secretária**, enviaria ao **Dr. Renato Augusto, chefe dela**, informando-lhe que havia chegado ao hotel, e que estava revendo e ajustando a pauta da reunião do dia seguinte, conforme a solicitação dele. Bom trabalho!



The image shows a screenshot of a WhatsApp message. At the top, the contact name is 'Dr. Renato A.' with a green status bar. Below the name, there is a yellow warning box with the text: 'As mensagens e imagens são armazenadas apenas temporariamente em dispositivos de ponta a ponta. Toque para obter mais informações.' The rest of the message content is obscured by a grey blur.

A produção fora do suporte convencional não se trata de um trabalho sobre ou com as mídias, nesse caso as digitais, pois negligencia as condições de produção de dada prática social. Para evitar isso, o exercício de produção em contextos digitais precisa ser particular do estudante e/ou do professor. E se isso é necessário, o diálogo entre a BNCC, como documento orientador, os materiais de apoio, disponibilizados pela Secretaria de Educação, e o investimento significativo no ensino não ocorre. Como mencionamos, não basta equipar as escolas com aparelhos tecnológicos e não disponibilizar todos os recursos primordiais para que as propostas dos documentos orientadores sejam tangíveis.

Para uma educação de qualidade é primordial a valorização dos participantes do processo de ensino-aprendizagem. É urgente olhares críticos para as políticas educacionais. Precisamos, inclusive, do cuidado em não reproduzir discursos sobre o *bom professor* por utilizar de seus recursos particulares para o desenvolvimento de suas aulas, pois as políticas públicas devem disponibilizar os mecanismos essenciais para colocar em prática suas próprias propostas. Essas políticas públicas que, a princípio, deveriam versar pela educação de qualidade se apresentam divergentes em sua implementação, de forma a tratar a educação como um objeto mercantil.

Não basta o Governo disponibilizar inúmeros materiais se que haja a priorização real da educação. Sobrecarregar o professor sem investimento adequado só faz ecoar um discurso de responsabilizar apenas os sujeitos que estão no 'chão' da escola e esquivar qualquer responsabilidade de setores maiores.

Nos limites destas reflexões, esperamos, enfim, ter auxiliado com algumas considerações da fundamentação teórica requerida para o desenvolvimento de uma das aulas de Língua Portuguesa, proposta no Centro de Mídias da Educação de São Paulo - CMSP em diálogo com as competências e habilidades articuladas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Além disso, de provocar questionamentos em relação ao que é exigido nos documentos orientadores e ao fornecido de fato para sua aplicação no trabalho docente.

Vale lembrar que disponibilizar ferramentas tecnológicas e materiais digitais não significa necessariamente investimento no ensino e sua democratização. É primordial que políticas públicas sejam mobilizadas com foco real nas problemáticas sociais e que as aplicações de recursos sejam voltadas para uma educação de qualidade, o que implica considerar os participantes do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, as instâncias educativas ocuparão o papel de formadora de sujeitos críticos e reflexivos.

Referências

BÉVORT, D.; BELLONI, M.L. 2009. **Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4mWHnSM5jXySt9VF/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

GREGOLIN, Maria Do Rosário. **Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

GONNET, Jacques. **Educação e Mídias.** Trad. Maria Luiza Belloni. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos.** Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005a.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia e incorporação. *In: AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos.*** São Paulo: Contexto, 2005b. p. 68-92.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação.** POSSENTI, S. e SOUZA-E-SILVA, M. C. P. (org.). São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, Fernanda de Quadros Carvalho; SOARES, Claudia Vivien Carvalho de Oliveira. **Um breve olhar para a BNCC, as tecnologias digitais e a produção textual no Ensino Médio.** Disponível em: file:///D:/UM_BREVE_OLHAR_PARA_A_BNCC_AS_TECNOLOGIAS_DIGITAIS.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 13ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Material de Apoio ao Professor.** Paraná, 2022.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação Movimento.** Rio de Janeiro, n.4, 2016, p. 54-85 20. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 22 jul. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo em Ação – Língua Portuguesa.** Volume 1 – 9º ano. São Paulo, 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista do Ensino Fundamental.** São Paulo, 2019.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a Mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

Capítulo 4

A análise do discurso em uma aula remota de língua portuguesa: um estudo dos sujeitos e das práticas discursivas

Mônica Cardoso Pereira
Priscilla Cláudia Pavan de Freitas

Considerações iniciais

Este trabalho utiliza-se de alguns pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD) para o ensino de Língua Portuguesa (LP), propondo de maneira mais efetiva e significativa algumas reflexões em uma aula do 9º ano do Ensino Fundamental II, na qual foram utilizados diferentes recursos digitais, instaurados nas escolas públicas no fim do primeiro trimestre de 2020, durante a pandemia de Covid-19. Pretende-se refletir sobre como a AD pode contribuir para o ensino de LP no tocante a delinear a postura dos sujeitos envolvidos (professor e aluno), principalmente nas aulas em que a proposta é leitura, a produção e a interpretação de textos sensíveis¹. A aula em questão foi gravada e transmitida ao vivo no dia 11 de setembro de 2020 para milhares de estudantes da Educação Básica atendidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP). Este período estabeleceu um deslocamento do espaço físico da escola para um espaço digital e isso ocorreu tanto nas redes privadas, quanto nas redes públicas de São Paulo. Nosso

¹ Diz-se que textos sensíveis correspondem àqueles materiais que tratam de temas pertencentes a minorias étnicas e raciais, questões de gênero, da comunidade LGBTQIAP+, infância, entre outros. Nota-se que a sensibilidade do texto não é inerente a ele, mas tem correlação direta com o público que o recebe, pois mobiliza crenças individuais e pode, inevitavelmente, entrar em choque com tais crenças.

interesse, porém, centrar-se-á no formato estabelecido pelas redes públicas de ensino.

O foco desse estudo consiste em abordar, com base nos conceitos de formações discursivas e imaginárias e o jogo de “efeitos de sentido” entre os participantes (Pêcheux, 1997), como a postura do professor e a interação professor *versus* aluno durante a aula digital nos permitem refletir sobre a construção do estudante enquanto autor discursivo e do professor como mediador responsável por este processo. Os sentidos, vale a pena mencionar, são produzidos por certo imaginário, que é resultado das relações entre poder e sentido, e essas relações ocorrem em um espaço social, denominado por Maingueneau (2008), como cena enunciativa, onde são organizados os discursos discente e docente.

A motivação partiu de um texto escrito por uma jovem de 14 anos, estudante da rede estadual de São Paulo, do 9º ano, que fora apresentado em uma aula remota mediada por tecnologia, o qual transcendeu na escrita aspectos de sua identidade, suas crenças e seus valores. Habitualmente, o sujeito aluno sofre interferência de diferentes formações discursivas e ideológicas no formato sala de aula presencial. A critério de exemplificação, pensemos nos momentos conflituosos que sempre circundam este lugar, quando o professor se apresenta como detentor do conhecimento e fortalece a ideia de que o aluno não sabe o suficiente e, também, nas situações em que os colegas fazem piada com o que o aluno diz em voz alta. Porém, no acontecimento da aula remota os estudantes estão em casa e, conseqüentemente, no seu espaço seguro, o que os possibilita sentir-se mais confortáveis para opinar e se posicionar. A relação de poder muda nessa nova cena enunciativa.

Neste formato de trabalho foi possível verificar de que maneira as formações discursivas dos jovens se fizeram presentes naquele inusitado espaço discursivo (aula remota), sendo esta uma das estratégias possíveis para se trabalhar com a introdução da Análise do Discurso no ensino de língua portuguesa, em oposição ao ensino mecanicista que predomina nas aulas hoje em dia, com a memorização de conceitos e regras complexas. O texto é o lugar

onde se concretiza o discurso dos estudantes, é dessa forma que os professores conhecem os seus alunos, observam quem são, o que sentem e como pensam. Logo, segundo Bastos e Casagrande, nesse espaço (aula de Língua Portuguesa/Produção de textos), os alunos podem utilizar a tipologia argumentativa para se expressarem e, com ela, as suas ideologias podem se tornar mais evidentes. As autoras nos elucidam que

o texto é o lugar da subjetividade e o discurso é o reflexo das condições de produção, havendo entre eles (texto e discurso) um imbricamento que pode ser analisado, quanto ao nível de liberdade, no âmbito da textualização. Quanto ao nível discursivo, o homem está vinculado aos temas e às figuras das formações discursivas existentes na formação social em que está inserido. Assim, na medida em que é determinado pelas formações ideológicas, cita outros discursos, o que nos leva a afirmar que o discurso não é único e irrepetível. (BASTOS E CASAGRANDE, 2021, p. 7)

Sendo o texto o lugar da subjetividade, é através dele que os sujeitos alunos evidenciam as suas identidades discursivas. Essas identidades se constroem com base nos modos de tomada da palavra (“eu sou o que eu digo”), que, neste caso, ocorre por meio da produção textual (texto) em uma aula de Língua Portuguesa (espaço social/cena enunciativa).

Nos últimos anos, a Análise do Discurso tem-se consolidado como metodologia que oferece discussões e contribuições em diversas áreas de pesquisa por pesquisadores enxergarem nela possíveis caminhos para a formação crítica do indivíduo, fato que propicia a mudança social. Apesar da importância da AD para o ensino, seus conceitos ainda são pouco desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa (LP), sobretudo nas aulas de produção de texto, uma vez que o sistema educacional engessou as questões discursivas e direcionou as atenções para o ensino dos gêneros textuais tradicionais ou de regras gramaticais.

Pretendemos, aqui, discorrer sobre as contribuições que a AD pode oferecer ao ensino de língua portuguesa (mais

especificamente para as aulas de Produção de Textos, que estão incluídas na disciplina de LP) e propor uma reflexão sobre a necessidade de elas estarem presentes no contexto escolar e nos planejamentos de aula dos professores, mesmo que em aulas remotas síncronas, já que a prática discursiva contribui para que os jovens tomem consciência de seu papel enquanto sujeitos no processo discursivo. Para isso, buscaremos responder às seguintes perguntas: 1) Como a postura do professor pode contribuir para que o trabalho com a prática discursiva esteja presente nas aulas de Língua Portuguesa (ou Produção de texto) da Educação Básica? e 2) Como as formações ideológicas e discursivas dos alunos se fazem presentes nessas aulas?

Com esta pesquisa queremos, ainda, demonstrar a importância de se realizar a transposição didática dos pressupostos da AD nas aulas de LP mesmo quando estas ocorrem em contextos digitais, uma vez que nosso objeto de análise advém de uma aula remota mediada pelo uso da tecnologia. Trataremos, especificamente, da contribuição da AD nas propostas didáticas que envolvem os textos sensíveis, ou seja, aqueles que abordam questões polêmicas da atualidade e, a partir deles, discutiremos a importância de ações pedagógicas que promovam o protagonismo juvenil. Para sustentar a pesquisa, utilizaremos os conceitos presentes na AD de linha francesa, como formação discursiva e formações imaginárias, presentes em Pêcheux (1997) e o conceito de cena enunciativa, desenvolvida por Maingueneau (2008). Este último será usado para compreender o espaço (aula remota de Língua Portuguesa/Produção de Textos) em que estão inseridos os sujeitos.

Ao planejar as aulas de produção de textos tendo como referência o conceito de formações imaginárias, os docentes têm a oportunidade de antecipar ações que envolvam o momento da leitura e discussão coletiva e, assim, ponderar o curso dos assuntos que possam repercutir a partir dos textos escritos por seus alunos e se preparar para o apontamento das contradições e dos possíveis conflitos de ideias entre os envolvidos.

A escola pública estadual de São Paulo na pandemia da Covid-19

Para a AD, o discurso é resultante da materialização de ideologias decorrentes dos modos de organização dos meios de produção social. O sujeito do discurso ocupa um lugar social e, a partir dele, enuncia o que pretende. Este lugar social está fixado em um processo histórico, o qual lhe permite determinadas proposições em detrimento de outras. O sujeito é, portanto, conduzido a ocupar o seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe for possível a partir das influências sócio-históricas advindas deste lugar. Segundo Pêcheux,

todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há uma identificação plenamente bem-sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o outro, objeto de identificação. (PÊCHEUX, 1990, p. 56)

Convém, pois, que demarcemos o tempo histórico e o lugar social nos quais se enquadra o objeto discursivo que constitui nosso material de análise e eles configuram, indubitavelmente, um recorte sócio-histórico, deveras, importante de nossos dias, pois a pandemia decorrente do coronavírus instaurou uma realidade inesperada e exigiu mudanças significativas em vários setores da sociedade. A educação viu-se no dever de transpor as barreiras físicas e o que já era discussão entre diversos pesquisadores da área, principalmente no que se refere ao ensino a distância, ao uso das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto escolar) e ao ensino híbrido, medidas que despontaram como únicas soluções capazes de evitar a estagnação do setor educacional por conta do distanciamento social imposto.

A Secretaria de Educação de São Paulo (Seduc/SP) implementou, em 15 de maio de 2020, pelo decreto de nº 65.982, o *Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo – CMSP*, como iniciativa que visava “contribuir com a formação dos profissionais da Rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e alinhada às demandas do século XXI”, segundo o site² oficial do programa. Partindo de uma pesquisa em diversas outras mídias, descobrimos que a idealização do projeto do CMSP é desinência de uma política pública implementada em novembro de 2018, cujo nome é bem semelhante a este: Centro Nacional de Mídias em Educação – CNME, idealizado em conjunto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com apoio da TV Escola e da Fundação Roberto Marinho.

O CNME nasceu como uma proposta de ensino presencial mediado por tecnologia e foi implantado em 150 escolas públicas de 17 estados brasileiros. De acordo com informações do MEC³ (Ministério da Educação e Cultura), as aulas são caracterizadas de forma a permitir “que professores e alunos participem de aulas, em tempo real, ministradas por um professor a partir de um estúdio. Com o apoio de um educador em sala de aula, os estudantes interagem com o professor do CNME, bem como com educadores e alunos de outras escolas públicas de diferentes estados do Brasil, também conectadas ao centro de mídias”.

A transposição deste projeto na Rede Pública Estadual de São Paulo se deu de forma bastante semelhante à do CNME, a única, e óbvia, diferença é que o educador não estava mais em sala de aula, mas atrás de uma tela, interagindo com os seus alunos e professores do estúdio através de um aplicativo. As aulas do CMSP também

² Fonte: <https://centrodemidiassp.educacao.sp.gov.br/#:~:text=O%20Centro%20de%20M%C3%ADdias%20SP,%C3%A0s%20demandas%20do%20s%C3%A9culo%20XXI>. Acesso em: 09 ago. 2023.

³ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/71011-mec-lanca-centro-nacional-de-midias-da-educacao-para-ensino-presencial-mediado-por-tecnologia>. Acesso em: 07 ago. 2023.

foram veiculadas pela televisão (canais TV Educação e Univesp TV) e *streamings* de transmissão de vídeo ao vivo (*Facebook* e *Youtube*). O professor que planejava a aula ministrada aos estudantes estava no estúdio e era a partir do aplicativo que ele mantinha contato com todos os sujeitos envolvidos. Logo, a relação entre professores e alunos mudou significativamente para ambos os lados.

Esta foi a dinâmica que a Seduc/SP aplicou para que as aulas continuassem a ser ministradas no ano letivo de 2020. Durante o período em que as escolas se mantiveram fechadas, o abismo social que separava os estudantes da rede pública e da rede privada se acentuou. As desigualdades educacionais se tornaram evidentes, principalmente pelo escasso acesso à internet e a equipamentos eletrônicos que auxiliam no estudo a distância, o que causou uma impactante evasão escolar.

Inspiremo-nos: a organização da aula selecionada

A aula remota, mediada por tecnologia, realizada no CMSP, assim como a do CNME, admitiu um formato peculiar: colocavam-se dois professores diante das câmeras, eventualmente em companhia da lousa, servindo-se de slides para ministrar o que foi planejado para a aula. A questão de serem sempre dois professores surgiu para que houvesse o acompanhamento simultâneo no chat sem que ocorressem lacunas na transmissão, uma vez que a dinâmica seguida é similar à que acontece em programas de TV ao vivo, juntamente com produtores e equipe técnica de audiovisual.

Notou-se, então, que este era um cenário totalmente inédito, pois os professores da Rede Estadual que estavam no estúdio interagiam sincronicamente com os milhares de estudantes espalhados pelo estado de São Paulo, enxergando-os a distância, através da sala de bate-papo virtual do aplicativo mantido pela Secretaria da Educação especialmente para atender à demanda das aulas no período da pandemia. Pela primeira vez, docentes encararam estudantes em larga escala e se viram diante de centenas de dúvidas e participações. Estes estudantes, por sua vez, também

estiveram ineditamente em uma sala de aula remota com milhares de colegas e todos tiveram acesso aos comentários que cada um pôde realizar nesse chat.

Ficou, pois, evidente que a professora que regia essas aulas necessitava do auxílio de outra, que assumia a função denominada “moderadora”. Ela permanecia atenta às participações via *chat*, intervindo com a parceira para que as dúvidas fossem sanadas e para que as contribuições síncronas dos alunos despontassem, dentro das possibilidades do tempo da aula (45 minutos). Por vezes, a professora moderadora também assumia o lugar de professora regente e agregava conhecimento aos assuntos levantados com suas exposições, ao passo que a outra se voltava para o *chat* a fim de observar a movimentação dos participantes.

Posto isso, vamos ao recorte exato da aula do CMSP sob a qual esta análise discorrerá: aula de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental II, gravada ao vivo no dia 11 de setembro de 2020, intitulada “Inspiremo-nos”, ministrada por duas professoras que desenvolveram trabalho interdisciplinar entre Língua Portuguesa, Geografia e a recém-chegada disciplina de Projeto de Vida⁴, cuja temática visava promover o protagonismo juvenil a partir da discussão acerca da arte urbana periférica e do conhecimento dos movimentos culturais de produção poética conhecidos como *Slam*⁵ e Batalha de rimas⁶. Adolescentes entre 13

⁴ Projeto de vida é uma das competências fomentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que foi convertida em disciplina dentro da grade curricular das escolas públicas estaduais. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir>. Acesso em: 09 ago. 2023.

⁵ *Slam* consiste em um movimento que nasceu nos anos 80, nos Estados Unidos, que promove rodas de leitura e declamação de poemas que podem ser, em sua maioria, de autoria própria, cujos autores são chamados de *slammers*. Essas rodas ocorrem em pontos culturais, praças públicas, ruas, principalmente na periferia, com o intuito de fomentar a arte e a cultura periférica, pois, nos versos, os poetas destilam doses poéticas de seus cotidianos e realidades.

⁶ Batalha de rimas é um movimento bem semelhante ao *slam*, porém com o intuito de promover, além de espaço para divulgação de produções poéticas autorais,

e 15 anos foram instigados a escrever seus próprios versos, a lerem os versos dos colegas e a discutirem sobre diversas questões da atualidade a partir de um olhar poético para o mundo.

Na aula “Inspiremo-nos”, as professoras utilizaram a produção textual de uma estudante matriculada em uma escola situada no ABC Paulista com o objetivo de trabalhar a análise textual, a partir da habilidade EF89LP37 da BNCC (a qual versa sobre a análise dos efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, muito pertinente para a interpretação de poesia). A leitura do texto foi feita pela jovem que enviou um vídeo, no qual ela recitava sua produção intitulada “Localidade”. Eis o texto em questão:

LOCALIDADE

Segue a vida
No meio termo
De noite e dia
Segue a mente a milhão na estrada de consciência e corrupção
Segue as tentativas de “se”
Quando o verbo “poder” já se tornou ladrão
Pura ilusão
Debate jogado ao vento
Murmúrio de sabedoria da elite
Quando às vezes só um detento
Sabe mais sobre a crise
A crise que se passa lá fora que
Cresce e leva embora
Toda evolução jogada fora
Armas que lançam suas impiedosas balas de chumbo
Enquanto crianças no Paquistão choram pelo defunto
“É a favor da paz” – ele diz
É, eu sei, também foi a favor da paz que um ano se tornou seis
Na Segunda Guerra Mundial
Pais desesperados, crianças mutiladas, abusadas

uma competição entre poetas, conhecidos como MC. Seus versos são improvisados e simulam “pergunta e resposta” a temas que incluem desde apreciação e ostentação a provocações bem-humoradas e insultos.

Qual foi a reação do mundo quando a garota de dez anos passou pela entrada?
Tanto dela foi tirado: inocência, infância, amor e a oportunidade de crescer
Ainda há tanto para ver
Muito foi arrancado e continua sendo
Enquanto há armas de um lado a outro dizendo
“Eu uso a boca pois o verbo não é detento”
Minha cor não é melhor que a tua
Eu sei que sou branca
Mas cor é apenas tom de melanina
Jovem menina
Apoio seu direito
Mas também apoio o direito do negro, do preto, do pardo mulato...
do indígena
São muitos em casa em segurança
E muitos na rua com medo (enquanto escrevo)
Se temos direito onde está o direito do negro?
Isso não é falta de igualdade:
É a não existência de equidade
Me disseram assim: “você não pode, não consegue, não sabe de nada,
não viveu tudo ainda, é jovem demais” para no final eu descobrir
que tinha sido eu que tinha colocado isso na minha mente.
Ei, menina, para de sonhar!
Eu digo não! Eu sou muito mais do que meu tamanho e minha idade
podem mostrar.

(Jennifer Mayara da Silva, 2020.)

O teor do texto foi considerado sensível por tratar de assuntos que suscitavam polêmicas e posicionamentos controversos e, ao longo da aula, a professora regente apresentou a releitura do poema em formato de áudio, com os slides na tela, em uma edição que continha efeitos especiais em momentos específicos do texto. Tal ação foi realizada por um membro da equipe técnica (sonoplastia) que se dispôs, após consenso da professora, em tornar lúdica sua leitura de forma a dirimir possíveis desentendimentos e elucidar questões pontuais.

Quando a aluna cita corrupção, por exemplo, dificilmente desperta gatilhos emocionais nos demais estudantes que participam da aula, pois é um tema, que apesar de polêmico, é corriqueiro nas discussões de sala. No entanto, ao realizar analogias envolvendo termos como “detento”, “armas” e “balas de chumbo”, neste segundo momento, houve uma mobilização dos jovens e a trilha sonora, que acompanhou a recitação, apresentou papel fundamental na mediação da interpretação deste texto. Sensível, também, configuraram-se os versos em que a autora comentava sobre os infortúnios da guerra para os mais novos, tal qual ao falar do caso do atentado às crianças da escola religiosa em Peshawar, no noroeste do Paquistão, ocorrido em 2020. Além disso, o texto ainda abordou a questão racial, o lugar de fala do negro e do branco, e a falta de equidade entre eles na sociedade. Ou seja, foram apresentados temas de extrema relevância e que estimulam o debate em sala de aula, ao mesmo tempo em que marcam a identidade da aluna como um sujeito discursivo que conhece as mazelas que a cerca e que, apesar da pouca idade, se sente muito mais dos que os outros a consideram, como encerra o verso: “Ei, menina, para de sonhar! /Eu digo não! Eu sou muito mais do que meu tamanho e minha idade podem mostrar”. O Protagonismo juvenil se fez muito presente nesses versos finais, marcando uma fala empoderada e bem articulada com a sua realidade.

Em determinado momento, as professoras notaram que, após as discussões levantadas, vários alunos no *chat* teceram alguns comentários críticos às escolhas lexicais da autora em alguns dos versos do poema e, foi a partir desse evento que surgiu o interesse pelo uso de recursos discursivos como estratégia em sala de aula para envolver os alunos.

A postura do professor nas aulas de Língua Portuguesa frente às práticas discursivas: os sujeitos e as formações (imaginárias e discursivas)

Considerando a aula como uma cena enunciativa, nosso interesse emerge ao tratar de questões provenientes da AD no contexto escolar, segundo o que expôs o professor e pesquisador Fiorin, em entrevista à Revista Letra Magna, na qual esclareceu que

O discurso é produto de uma enunciação, que é realizada por um dado sujeito, num dado tempo e num determinado lugar. Por isso, o discurso é integralmente linguístico e integralmente histórico. O texto é a manifestação do discurso. Portanto, analisar o texto é estudar um discurso produzido por uma enunciação radicada numa dada formação social, num determinado momento da história. (FIORIN, 2007, p. 242)

O discurso é produzido pelo sujeito aluna, o tempo é a pandemia da Covid-19, o lugar é a sala de aula de Língua Portuguesa na forma remota, os eventos, entretanto que são mencionados por ela em seus versos vão além do problema pandêmico que assolava o Brasil, ela alude a problemas que já acometem o país há muitos anos, como o racismo, a criminalidade, a desigualdade, a corrupção e, um fato mais recente, a violência nas escolas (a exemplo do Paquistão). Pelo contexto em que ela estava inserida, seria pertinente falar da Covid-19 e da angústia dos estudantes isolados em casa, mas a identidade discursiva que se fez presente, marcada pelo seu projeto de dizer, revelou não, somente, alguém que teme pelo presente, mas que sabe que os problemas do Brasil vão mais além da crise instaurada por um vírus. A identidade discursiva se constrói pelas escolhas linguísticas do sujeito, mas leva em consideração fatores da identidade social, neste caso, a identidade social evidenciada reflete um Brasil em crise, não apenas sanitária, mas de valores humanos.

Para Maingueneau (2008), os discursos aparecem no interior de uma cena da enunciação. Esta associa três cenas de fala, sendo

elas a cena englobante (tipo de discurso), a cena genérica (gênero discursivo) e a cenografia (que é instituída pelo próprio discurso). No caso da nossa análise, a cena englobante é o discurso escolar, a cena genérica é a aula com conteúdo sensível que se estende para a produção de um poema (ou poesia, no sentido mais geral), e a cenografia, por sua vez, aparece quando a jovem utiliza o gênero poema para trazer à tona as suas críticas e reivindicações (como em um palanque ou um palco). O gênero poema, neste caso, vai além da função de sensibilizar, ele não é apenas um objeto contemplativo, mas sim a origem e produto do discurso que serve para denunciar as injustiças sociais.

A análise aqui parte do discurso produzido em uma aula de Língua Portuguesa que, além de ter como proposta o estudo de um texto de cunho sensível produzido por uma estudante da Rede Pública de SP, esteve inserida em um contexto inesperado, cuja interação deu-se integralmente de maneira remota e em um momento histórico singular, que foi a pandemia da Covid-19.

Tal contexto atípico viabilizou as condições de produção do discurso, visto que, daquela maneira, os sujeitos alunos se sentiram mais confortáveis para expor suas ideias. Pêcheux, em seus postulados teóricos sobre as questões da Análise do Discurso, procurou situar o discurso e suas condições em oposição entre o esquema reacional (estímulo-resposta) e o esquema informacional (emissor-mensagem-receptor). As ideias do linguista defendem o discurso como efeitos de sentido entre os pontos A e B, justamente porque estes designam os lugares determinados na estrutura de certa formação social e reforçam que estes lugares estão “representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo” (PÊCHEUX, 1997, p. 82).

Cada sujeito produz seu discurso a partir de um lugar social e este dimensiona as condições de produção de cada discurso e suas posições no interior da formação social apresentada. Faz-se necessário analisar o lugar representado pelos atores sociais constantes em nosso objeto de análise, professora e aluno(s), já que, neste processo discursivo, eles estão presentes, porém

transformados, por se encontrarem em uma nova realidade educacional. Considerando o que enuncia Pêcheux (1997, p. 82) em: “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designamos lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”, compreendemos a importância dada às posições dos sujeitos, no seio de uma determinada situação, pois são elas que possibilitam as condições para que algo seja dito. Logo, as diferentes formações discursivas, ao se inter-relacionarem, estabelecem um reconhecimento mútuo e implícito, que fundamentam estas formações imaginárias sob as quais o sujeito declara, num jogo dialético: eu sei quem você é e você sabe quem eu sou; eu sei quem você é e sei o que eu, que sou o que sou, devo dizer a você, que eu sei quem é; e você, que sabe quem é, sabe o que deve dizer para eu que você, também, sabe quem eu sou.

Através desse jogo, o sujeito pode regular seu enunciado a partir do funcionamento das formações imaginárias, dado que

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. (ORLANDI, 2009, p. 42)

No caso do professor, portanto, a sua imagem está ligada ao espaço escolar que é uma instituição de poder e nessa instituição, geralmente, a formação imaginária que prepondera é de um professor que domina o conteúdo e de um aluno que está ali para aprender. Quando, entretanto, o professor consegue administrar o conteúdo de maneira participativa e inclusiva, sobretudo dentro dos espaços digitais, o aluno assume um papel ativo na relação discursiva e um novo jogo dialético fica evidente: Eu sei quem você é (professor) e você sabe quem eu sou (aluno), mas quem eu sou

quando você me permite ser alguém (sujeito ideológico que se revela no texto), faz com que eu enxergue um novo eu (ressignificação identitária). A partir dessa reflexão, chega-se à conclusão de que em uma aula voltada para valorização de aspectos discursivos permite que o aluno progrida de maneira mais efetiva no aprendizado do conteúdo e de quem ele é como sujeito.

É sabido que no espaço de tempo de uma aula com duração média de 45 minutos, cerca de metade deste tempo é destinado para os trâmites de apresentação dos objetivos da aula, problematização do tema, para sensibilização do aluno para acionar os conhecimentos prévios dos alunos e para o encerramento com as considerações sobre o conteúdo desenvolvido. É importante lembrar que se a aula estivesse enquadrada no modelo “tradicional”, a professora se ocuparia de cuidar, também, da organização e do envolvimento dos estudantes. No entremeio destes 45 minutos, realiza-se a leitura inicial do texto escolhido para o estudo da aula a partir da apresentação em vídeo enviado pela autora do poema, uma adolescente de 14 anos, com performance inspirada nas representações dos *slammers*. Logo após, as professoras se dirigem aos alunos e os convocam para participar com suas contribuições no *chat*.

Dentre vários pareceres, o que nos chama a atenção é o que a professora traz ao conhecimento de todos: um estudante, cujo nome não é mencionado – talvez porque a professora não tinha a pretensão de expô-lo –, estabelece uma crítica quanto à escolha lexical em um dos versos da aluna. Ele questiona se a autora não teria sido racista, conforme transcrição a seguir: “Ela usou a palavra ‘mulata’⁷, mulata não é um termo racista, professora? Por que ela falou isso?”.

A partir daí a professora regente discorre sobre algumas questões normalmente discutidas na AD, e realiza a transposição didática, explicitando elementos da memória discursiva em relação

⁷ No trecho: “Mas também apoio o direito do negro, do preto, do pardo **mulato**... do indígena”

ao uso da palavra mulato⁸, já que cada sujeito compreende os discursos manifestados em um texto a partir de sua própria formação discursiva. O trecho⁹ a seguir, proferido pela professora regente e transcrito na íntegra, demonstra a análise discursiva em torno da situação provocada em aula

(..) A Jennifer, na construção (produção do texto) dela, talvez ela não saiba que mulata é um termo que vem de mula, aquela palavra que foi muito pejorativamente atrelada às negras... Talvez a Jennifer não saiba e aí pode ser que ela agora, assistindo a essa aula – não é Jennifer? Venha dizer: ‘caramba, professora! Então mulata, vem de mula e é um termo pejorativo...’ E ela possa reescrever ou não. Talvez essa palavra está lá e causou um estranhamento, um choque, porque ainda há pessoas que consideram as negras e as pretas como mulatas e isso daí também deve ser revisto, pode estar dentro do que a gente vai interpretar. O que é legal é vocês pensarem que na poesia não tem certo e não tem errado. A gente já vem falando isso em algumas aulas, que quando vocês forem argumentar e tratar de assuntos polêmicos da atualidade, fatos históricos, vocês devem respeitar os Direitos Humanos acima de tudo. A palavra mulata, em certa parte, pode ferir os Direitos Humanos sim, mas ela é de uma construção social e advém do racismo estrutural, é uma estrutura que a gente vem repetindo de geração em geração. Cabe a nós, professores de LP em uma aula como essa, falar, comentar e aí, através de uma poesia, a gente trazer este assunto à tona, mas não dizer que a Jennifer feriu os Direitos Humanos, porque talvez ela não sabia disso no momento em que ela teve a inspiração para a poesia. (...) Vocês entenderam que eu não estou dizendo que ela fere os Direitos Humanos, mas ela usou sim um termo racista, assim como é denegrir, mercado negro, assim como é ‘você é a ovelha negra’. Esses termos que são palavras dentro do campo semântico das africanidades (...), todas atreladas a coisas negativas,

⁸ A palavra mulato/mulata tem origem no latim *mulus*. No século XV, a palavra “mulo” era utilizada para designar animal híbrido, estéril, produto do cruzamento do cavalo com a jumenta, ou da égua com o jumento” e no século XVI, influenciado pela língua espanhola, o termo “mulato” designava um mulo jovem. Por analogia ao aspecto mestiço do animal, a palavra passou, segundo o Houaiss, a ser empregada, como adjetivo e substantivo, a pessoas descendentes de brancos e negros.

⁹ Transcrição da fala da professora no minuto 16:31 da aula que está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=POQjswWXS0s> Acesso em 08 ago. 2023.

eles têm sim esse cunho racista, só que é uma coisa estrutural que foi se repetindo e a gente vai lutar contra isso pra que um dia não aconteça.

A fala da professora instiga os alunos a pensarem discursivamente, já que menciona que a palavra “mulata” pode produzir diferentes efeitos de sentido em cada situação em que é usada, por exemplo, a mesma palavra “mulata” em uma marchinha de carnaval de Lamartine Babo e dos irmãos Valença¹⁰, nos anos de 1930, causaria um tom de humor e sátira, típicos das festas carnavalescas, mas hoje, após reaver terminologias racistas do passado, o termo entrou em desuso, por causa do valor semântico negativo.

Posto que já foram demarcadas as propriedades discursivas, uma vez que apresentamos em que fatores históricos e sociais se encaixa nosso objeto de análise, o que nos resta, agora, é levantar o papel dos sujeitos nessa cena enunciativa, entender como se articularam no interior desta cena e o papel do professor ao mediar e esclarecer os princípios discursivos em sua enunciação/atuação pedagógica e discutir sobre as formações imaginárias pelo viés da apresentação da noção de antecipação.

Nessa perspectiva, observa-se que todo processo discursivo está submetido à existência de formações imaginárias que se encontram em jogo nos processos discursivos. Em vista disso, Pêcheux (1997) propõe um quadro conceitual com a designação de algumas expressões representativas das formações imaginárias relativas às condições de produção do discurso. São elas:

¹⁰ Referência à marchinha de carnaval denominada: “Teu cabelo não nega”, modificada pelo compositor Lamartine Babo, de composição dos irmãos Valença e com arranjo musical de Pixinguinha, em 1932.

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
IA(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?
IB(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	Quem é ele para que me fale assim?

Fonte: PÊCHEUX, M. (1997).

Ao discorrer sobre certas características de elementos dominantes das representações imaginárias, Pêcheux demonstra que seria preciso verificar a ligação entre relações de força, sempre exteriores à situação do discurso, e as relações de sentido que se despontam na situação do discurso enquanto efeitos. Acredita-se ser pertinente buscar compreender o jogo das formações imaginárias que se materializam na situação discursiva supracitada. O objetivo do quadro abaixo é compreender o funcionamento das formações imaginárias no processo didático que envolveu a leitura de um texto sensível na aula de Língua Portuguesa protagonizada por professores e alunos, em condições discursivas de interação em um contexto digital. Dessa discursivização, consideramos o seguinte perfil:

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
IA (professora)	Imagem do lugar de professora para o sujeito colocado em A	<p>Quem sou eu para lhe falar assim?</p> <p><i>Sou uma professora preocupada com o dialogismo e em dar voz e protagonismo aos estudantes.</i></p>
IA (estudante)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	<p>Quem é ele para que eu lhe fale assim?</p> <p><i>É a professora que trouxe este texto polêmico para a aula e ela espera minha participação.</i></p>
IB (estudante)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	<p>Quem sou eu para que ele me fale assim?</p> <p><i>Sou alguém preocupado com as questões raciais e sociais e sinto necessidade em problematizar sobre estes assuntos.</i></p>
IB (professora)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	<p>Quem é ele para que me fale assim?</p> <p><i>Um professor que se preocupa em ser dialógico e não polêmico, proporcionando espaços de reflexão que leve o aluno a compreender que um texto não é neutro e que ele está sempre relacionado com outros textos e outros discursos.</i></p>

Fonte: Produzido pelas autoras.

Retomamos o modelo do quadro de Pêcheux para descrevermos a designação das formações imaginárias que ocorrem na relação entre professora regente e alunos no nosso objeto de análise. Como Paulo Freire expõe em sua obra *Pedagogia da Autonomia* acerca dos pensamentos que o educador deve apresentar, acreditamos que

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 2017, p. 39).

Nota-se que a imagem que o professor tem de si é determinante para a postura que assume no momento da cena enunciativa característica da sala de aula, principalmente em contextos digitais, quando, na maioria das vezes, não se tem a figura pessoal do aluno, já que ele se apresenta de forma síncrona através de uma tela. Desta forma respondemos à primeira questão levantada em nossa pesquisa, elucidando que a postura do professor contribui para que o trabalho com a prática discursiva esteja presente nas aulas de Língua Portuguesa (Produção de texto) da Educação Básica à medida que reflete conscientemente, no momento de planejamento de sua aula, sobre a imagem de si, a imagem que seus alunos constroem dele, a imagem que ele elabora de seus alunos e a imagem que seus alunos pretendem passar para ele. E pelo estudo do caso realizado aqui, a segunda indagação foi respondida, pois constatamos que se o docente se comprometer a considerar os conceitos da AD aqui expostos, no momento de sua atuação didática, contribuirá para que as formações ideológicas e

discursivas dos alunos se façam presentes nas aulas de Língua Portuguesa.

Dessa forma, haverá uma aplicação prática dos conceitos da AD em uma aula da educação básica, sem precisar submeter os alunos a conceitos teóricos, muitas vezes incompreensíveis nessa faixa etária. Como Freire muito bem pontuou, o papel do professor está em estabelecer diálogos (pontes para o conhecimento) e não produzir apenas a polêmica (o distanciamento do assunto escolhido).

Considerações finais

Este trabalho buscou apresentar a postura do professor diante de um novo formato de ensino e do posicionamento dos alunos nessa nova realidade, usando como referência o discurso construído no cotidiano das inter-relações, exaltando o papel do educador na construção de uma interação comunicativa eficaz e do estudante como sujeito transformador de sentidos.

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, mas deve sempre desenvolver-se pela dialogicidade. As práticas de leitura e de escrita escolar não devem surgir do acaso e nem do autoritarismo compulsório de tarefa, antes devem proporcionar ações envolventes e devidamente planejadas, que incorporem as necessidades, as inquietações e os desejos dos/as alunos/as leitores/as e produtores/as. Impor uma leitura, ou uma produção é distinto de incluí-los/as significativa e democraticamente nas situações de leitura e produção. Logo, as aulas devem ser convidativas, para que a inclusão seja um processo natural e estimulante. Assim, a postura pedagógica desenvolve um trabalho através do qual os sujeitos leitores/produtores atingem o maior número possível de significações para os textos e, por consequência disso, maior compreensão da realidade. Compreender e se envolver deve ser a meta do professor no processo de ensino-aprendizagem, isso vai além de, simplesmente, saber interpretar um enunciado, uma proposta, ou uma regra.

O sujeito que produz uma leitura ou escrita a partir de sua posição ideológica e de sua formação discursiva (sua bagagem cultural, social, linguística), ressignifica a sua ação. Segundo Orlandi (1996), o sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende melhor o que é lido, e o mesmo se aplica ao produtor de um texto. Quanto ao imaginário, este faz parte do funcionamento da linguagem, e por meio desta os sujeitos são projetados em discursividades¹¹ (campo educacional, político, histórico-crítico) conferindo sentido ao que é produzido.

A Análise do Discurso enquanto metodologia norteadora para os processos de compreensão dos efeitos de sentido tende a direcionar a postura do professor, a qual, por ela e a partir dela, engajar os estudantes a encarar com sensatez as possibilidades de estudo que um texto oferece, pois

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele (FREIRE, 1981, p. 9).

Conforme depreendemos dos documentos freirianos, o professor precisa escutar o que os alunos têm a dizer sobre os textos, conduzir e sistematizar as ideias e ideologias geradas a partir deles, abrindo espaço para outros significados que os

¹¹ O termo “discursividade” já aparecia em Mikhael Bakhtin (*no livro: Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997) e debruçava-se sobre a formação dos professores, propondo uma educação dialógica que possibilitasse a interação entre professores e alunos (como autores e protagonistas) no processo de aprendizado. Esse conceito é muito caro neste trabalho, na medida em que se pretende demonstrar que o aluno como protagonista pode aprender de maneira mais efetiva.

discentes, em função de suas limitações, não conseguem destacar. Neste processo pedagógico de enriquecimento mútuo, a leitura abandona o ato de produzir mera repetição ou reprodução de significados institucionalizados e se torna dinâmica, democrática, viva e produtiva. Reiterando, a partir do que dizem Bastos e Casagrande, é preciso entender que

(...) um sujeito-falante ocupa um lugar na sociedade, assim como o sujeito-ouvinte, ambos fazendo parte da significação, ocupando lugares que são espaço das representações sociais, estabelecendo relações de sentido com outros discursos e apontando para outros discursos. (2021, p. 11)

Acreditamos que quanto mais oportunidades os educandos tiverem para ler, problematizar, questionar, escrever e debater sobre os textos lidos, com a mediação de um professor que se preocupe com os direcionamentos dos princípios discursivos, menos fragilidades no processo de ensino e aprendizagem de produções textuais e da elaboração do pensamento crítico eles apresentarão em sua jornada acadêmica.

Referências

- BASTOS, Neusa Bastos; CASAGRANDE, Nancy dos Santos. **A Análise do Discurso: Perspectivas em distintos campos discursivos**. São Paulo: Líquido Editorial, 2021.
- FIORIN, José Luiz. Entrevista concedida a Artarxerxes Modesto. **Revista Letra Magna**, São Paulo, v.4, n.7, 2007. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/issue/view/144/196>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- _____. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 12ª edição. Paz e Terra, 1981.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. Organização: Sírio Possenti, Maria Cecília Péres Souza e Silva. SP: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, Eni. **Discurso & leitura**. Campinas (SP): Ed. Unicamp; 1996.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. São Paulo: Pontes, 1990.

_____. (1969). Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise & HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. (Tradução Bethânia S Mariani et al.). Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

Capítulo 5

As marcas discursivas do posicionamento da classe burguesa, na BNCC

Victor Hugo da Silva Vasconcellos
Victor Matheus Victorino Costa

Introdução

A versão final e homologada da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em 2018, foi apresentada pelo MEC (Ministério da Educação) cujo ministro era Rossieli Soares da Silva, sob a presidência da república de Michel Temer, e prometia trazer um avanço na educação brasileira.

A pauta desse documento está embasada na liberdade e flexibilidade para os conteúdos programáticos desenvolverem suas competências propostas na Base. Isso se aplica a todos os níveis dentro da educação básica; dos anos iniciais ao ensino médio. Dessa feita, os Estados e regiões teriam a liberdade de adequar seu currículo de acordo com as necessidades de cada público.

No documento, também consta todo o direcionamento para a implementação do Novo Ensino Médio, decorrente da Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017), assinada pelo então presidente da república Michel Temer e iniciada definitivamente, em 2022, sob o governo do presidente Jair Bolsonaro, em plena pandemia global de COVID-19.

A BNCC e o Novo Ensino Médio chegaram como promessas de um futuro melhor para os jovens de todo o país embora apresentem textos lacônicos, orientações vagas, conceitos poucos desenvolvidos e sugestões de parcerias duvidosas.

Pretendemos contrapor os posicionamentos acerca dessa mudança curricular. Iremos evidenciar as marcas discursivas do

posicionamento dominante nessa nova proposta educacional em relação à situação do maior contingente discente brasileiro: os alunos da escola pública. A discussão versará acerca desses posicionamentos na esfera social brasileira: classe burguesa e classe trabalhadora.

Nosso objetivo, nesta pesquisa, é norteado pela seguinte pergunta: quais são as marcas discursivas que representam o posicionamento da classe dominante burguesa nos documentos da BNCC e do Novo Ensino Médio?

Para embasar a análise, no âmbito discursivo, utilizar-nos-emos dos estudos de Michel Foucault (2008) acerca das formações discursivas e as regularidades dos discursos, o que irá explicar as dispersões e as coerções no processo de enunciação de um mesmo objeto (a BNCC e a reforma do Ensino Médio). Esses estudos irão demonstrar as posições-sujeito nos discursos que serão analisados, emergindo o sujeito constituído pelas formações discursivas.

Os estudos de Dominique Maingueneau (1998, 2007, 2008, 2012) acerca dos campos discursivos e do posicionamento do enunciador no campo darão sustentação às discussões acerca dos interesses da classe dominante no sistema educacional brasileiro.

Na sociologia, os escritos de Pierre Bourdieu (1974, 1982, 1998) contribuirão para a reflexão acerca das relações simbólicas e materiais entre as classes em disputa: a burguesia e os trabalhadores.

Essas reflexões vão endossar a relação entre o poder dominante e a educação do povo. Seguiremos a tônica do posicionamento no campo e reforçaremos o enviesamento do discurso reformista. Esse cenário educacional e político propicia discussões acerca das relações de poder estabelecidas e trazem à baila as presentes desigualdades sociais.

O método para o desenvolvimento desta análise é interpretativista, pois, após explanação da fundamentação teórica do posicionamento e das reflexões acerca das relações de poder, haverá a leitura analítica do discurso da BNCC e da reforma do novo Ensino Médio em uma discussão com a teoria discursiva.

Discurso na análise do discurso francesa

Para iniciar este estudo, começaremos com a definição de discurso. Para Foucault, o discurso representa as regularidades de sua emergência, pois está submetido a um sistema de regras, já que o sujeito é posicionado na intersecção entre as formações discursivas e o momento histórico. Nas palavras do autor: “[...] chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (2008, p. 132), dessa feita, o sujeito é uma função que manifesta discursivamente as possibilidades enunciativas de uma formação discursiva dada, que orienta por meio das coerções próprias da prática de saberes.

Portanto, o discurso circula pelos sujeitos por meio das práticas de saberes (conjuntos de conhecimentos organizados e hierarquizados com as práticas sociais) em que estão determinados quem pode dizer, para quem pode dizer, onde pode dizer, quando pode dizer, como pode dizer etc. Logo, o discurso é a manifestação dessas práticas sociais e previamente estabelecidas nas formações discursivas cujas coerções regulam as dispersões discursivas.

Dominique Maingueneau apresenta a seguinte definição de discurso: “o discurso forma uma unidade de comunicação associada a condições de produção determinadas, ou seja, dependente de um gênero de discurso determinado” (1998, p. 44). Logo, o discurso tem origem em algum lugar determinado, ou seja, suas condições de produção. Essas condições podem ser representadas por: o local onde ocorre a enunciação; quem enuncia; para quem enuncia; o tipo de discurso (campo discursivo) etc. Essas condições flertam com as coerções de que Foucault apresenta, entretanto, Maingueneau preserva a noção de formações discursivas, que, sim, são as delimitações coercitivas da enunciação. As condições de produção são apresentadas como o contexto, o momento único do ato enunciativo.

A noção de gênero une a materialidade discursiva e sua prática social. O discurso constitui-se como linguístico e social. O linguístico é o que se apresenta como estrutura, sua materialidade;

isto é, a organização morfossintática. O social é representado pelas condições de produção e circulação do discurso; isto é, todos os elementos envolvidos no processo enunciativo. E essa circulação estabelece-se por meio dos gêneros discursivos.

Foucault (2008), ao apresentar a primeira noção de formações discursivas, estabelece que estas são formadas por regularidades. Maingueneau adapta essa noção para determinar os gêneros discursivos, pois são regularidades discursivas que emergem em situações determinadas. Uma receita médica, uma aula, uma carta, uma palestra, um debate são exemplos de gêneros discursivos, pois seguem as regras sociais para ocorrerem e cada um deles é reconhecido pelas regularidades apresentadas, como na questão do conteúdo, situação em que ocorre, por quem é enunciado e estrutura do discurso.

Com efeito, o discurso é a prática social material engendrada numa conjuntura dada. Portanto, os sujeitos não são necessariamente a origem do discurso, mas uma função pela qual o discurso emerge. Não levamos essa afirmação com tamanha veemência, mas que a subjetividade do sujeito é o seu poder de filiação a uma ou outra formação discursiva, podendo enunciar só aquilo de que tem conhecimento. Somos formados sujeitos por meio da exposição às formações discursivas e modelando-as de acordo com as possibilidades e regularidades discursivas.

Formações discursivas e posicionamento no campo

Maingueneau (1998; 2012) considera os campos discursivos como agrupamentos de formações discursivas que estão em concorrência. Em uma dessas obras, há o apontamento que:

[...] a análise do discurso segmenta campos discursivos, espaços onde um conjunto de formações discursivas está em relação de concorrência no sentido amplo, delimitam-se reciprocamente [...] O campo não é uma estrutura estratégica, mas um jogo de equilíbrios instáveis entre

diversas forças que, em certos momentos, movem-se para estabelecer uma nova configuração. (MAINGUENEAU, 1998, p. 19)

Desse modo, os campos representam os tipos de discurso, isto é, objetos comuns que permeiam as formações discursivas. Foucault diz: “os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto” (2008, p. 36).

Foucault explica:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (2008, p. 43)

O campo político apresentará formações discursivas sobre o objeto política por meio dos diversos gêneros discursivos (debates, santinhos, pronunciamentos, projetos de lei) e posicionamentos (esquerda, direita, progressista, liberal), por exemplo.

Maingueneau (1998) discute que, dentro de um campo, há posicionamentos centrais que podem ser dominados e dominantes, mas os periféricos serão sempre dominados. Alguns argumentos são mais fortes dependendo das condições sócio-históricas de produção. Uma formação que hoje é dominada poderá ser dominante no futuro e correr para o centro do campo.

Com efeito, esses posicionamentos estão ancorados em formações discursivas próprias, configurando uma visão de mundo correspondente. As formações discursivas de um socialista são muito diferentes das formações discursivas de um neoliberal. Portanto, as formações discursivas, em Maingueneau, não diferem muito das forças coercitivas apresentadas em Foucault, pois essas coerções orientam o discurso desse sujeito nelas imerso.

Portanto, o discurso torna-se opaco em sua enunciação, tornando-se claro apenas após a leitura por meio das formações discursivas do coenunciador. A leitura é que dará sentido ao discurso proferido. Se um discurso político é enunciado para representantes de dois polos antagônicos no campo, suas leituras serão divergentes, pois ocupam lugares divergentes no campo, com formações discursivas divergentes, independentemente de serem posições dominadas ou dominantes.

O coenunciador (e o analista do discurso também se encontra nessa posição), estando em “outro lugar” no campo, formulará diversos caminhos para interpretar o discurso. Isso nos leva a pensar também nas relações interpessoais, na relação com o Outro. Desse mesmo desvio, sofrerá essas relações. Para Maingueneau (2008), essa “incompreensão” ou “distorção” do discurso do Outro é denominada interincompreensão.

Esse processo de interincompreensão é construído por meio do interdiscurso, que é formado pelos diversos discursos que constituem um discurso principal. São os discursos de vários campos discursivos (áreas diversas que se complementam por escolha do enunciador) que estruturam o posicionamento de um sujeito no campo, portanto, apresentam regularidade, já que são proferidos a partir de condições Sócio-Históricas determinadas em uma conjuntura.

O interdiscurso regula a tecitura das formações discursivas tanto na enunciação quando no processo de leitura do discurso do Outro. Mesmo que o coenunciador relacione os interdiscursos do discurso do Outro, isso será feito por meio de suas próprias formações discursivas, como um simulacro, gerando a interincompreensão. Nas palavras de Maingueneau: “[...] cada um entende os enunciados do Outro na sua própria língua, embora no interior do mesmo idioma” (2008, p. 100).

Bourdieu e a educação no Brasil

Para discutir a questão da BNCC e da reforma do Ensino Médio, serão apresentadas as contribuições do sociólogo Pierre Bourdieu acerca da educação, da sociedade e de suas relações de poder.

A questão da educação é um assunto premente em todo e qualquer Estado, é promessa de campanha política, há *rankings* internacionais e estudos que relacionam o sucesso de um país com o nível de sua educação. Entretanto, do mesmo modo que a educação pode transformar um país para melhor, isto é, diminuir as desigualdades sociais e ampliar o acesso de todos e diminuir a violência; ela pode ser instrumento de manipulação quando é negada sua função reflexiva e crítica, ao povo, tornando a população em massa de manobra.

Para Bourdieu (1974), no livro *A Economia das Trocas Simbólicas*, há suas reflexões sobre o simbolismo das relações de poder nas sociedades. No capítulo 5, intitulado *Sistema de Ensino e Sistema de Pensamento*, o sociólogo apresenta a sua visão sobre o sistema escolar: geradora de *Habitus*.

Dessa forma, a escola não só cria e ordena os aspectos da realidade como os fortalece no sentido de impor sentidos obrigatórios e sentidos proibidos. Para Bourdieu, a escola consagra a distinção de classes e endossa essa cultura de separação, em que uns são privilegiados enquanto outros são explorados. E essa separação é construída por meio do acesso à cultura e da negação desta, tornando o sistema escolar indispensável para a manutenção do poder, “em outros termos, isto significa que todo o ensino deve produzir, em grande parte, a necessidade de seu próprio produto [...] a própria cultura (Bourdieu, 1974, p. 218).

No capítulo 7, da mesma obra, intitulado *Reprodução Cultural e Reprodução Social*, o sociólogo francês apresenta a reprodução existente no modelo educacional, em que há explicitamente a reprodução das relações de força e das relações simbólicas entre as

classes, reforçando a estrutura desigual de distribuição de capital cultural.

Dessa maneira, as desigualdades são entendidas como naturais e que essa diferença não está relacionada na gênese social, mas nas relações presentes de dedicação e esforço. Consequentemente, as classes mais ricas têm muito mais acesso aos bens culturais (com ou sem esforço) enquanto esses bens são raridades nas camadas mais baixas. Esses bens podem ser conhecimentos de arte, outras línguas, um título universitário, por exemplo. Essa reprodução assegura os privilégios das camadas mais ricas da sociedade.

Os produtos simbólicos acadêmicos (títulos e diplomas) têm mais valor quanto mais próximos da produção dominante; têm menos valor quanto mais distantes da classe burguesa. O sistema escolar burguês reforça esses valores desiguais na distribuição desigual de capital cultural ao mesmo tempo que o dissimula. Isso gera um agravamento nas desigualdades sociais, pois o acesso é muito mais dificultado para as classes com menor poder simbólico, além de que o diploma, uma vez alcançado pela classe trabalhadora, não é capaz de assegurar a ascensão às classes mais elevadas nem ao poder econômico.

No Brasil, Demerval Saviani, professor emérito da Unicamp, apresenta em sua obra *Escola e Democracia* uma releitura da obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu¹, *A Reprodução*, adaptada ao contexto brasileiro, discutindo as teorias educacionais críticas e não críticas.

Saviani (1999) aborda que o ensino brasileiro está limitado ao “tecnicismo”, isto é, reprodução dos conteúdos impostos pelo sistema; tirando do docente a autonomia sobre os conteúdos a serem ministrados. De acordo com o professor:

¹ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

O pensamento crítico não é estimulado, pois o paradigma prevê a formação do indivíduo para executar tarefas, desse modo "A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte" (SAVIANI, 1999, p. 25).

Nessa perspectiva, Paulo Freire expõe:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. [...] Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante (1987, p. 33).

Portanto, a educação bancária, aquela em que o estudante é um mero recipiente acrítico de todo o conteúdo proposto pelo Estado (e seus representantes), constrói uma relação de alienação do povo, pois seus conteúdos são descontextualizados e direcionados para a formação de mão de obra pacífica e barata, "mantendo a ordem social". Com efeito, reproduzindo os privilégios burgueses, pois sem uma educação crítica, não há como contestá-los.

Análise do corpus

O *corpus* deste trabalho é composto pela Lei n. 13.415/2017, referente ao Novo Ensino Médio, assinada pelo Presidente Michel Temer e pela versão final da BNCC (2018). A análise consistirá na discussão, à baila das reflexões educacionais e sociais. Por fim, haverá as considerações sobre os posicionamentos no campo e sua

repercussão no sistema educacional brasileiro. Para a análise da Lei n. 13.415/2017, destacamos trechos para a discussão.

Art. 3º

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio.

No artigo terceiro, parágrafos 2 e 3, são explicitadas as disciplinas que deverão constar na grade curricular, com destaque a Língua Portuguesa, Matemática e Inglês (mais adiante, no documento), que serão obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. As disciplinas Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia (parágrafo 2º) estão contempladas na lei por conta da pressão popular após a divulgação preliminar de que essas disciplinas não seriam obrigatórias; do contrário, não estariam nem sendo citadas.

As disciplinas, que outrora eram “optativas”, passaram a figurar na lei sem carga horária mínima para serem ministradas. Elas são disciplinas que desenvolvem a sensibilidade e a visão crítica sobre a sociedade. Retirá-las ou diminuir seu peso na grade só favorecerá ao empobrecimento do desenvolvimento intelectual, sensitivo e crítico desses alunos.

Como são decisões tomadas por “terceiros”, (Estado e a camada dominante – sem a participação dos professores), os programas, os conteúdos e os métodos a serem adotados, tornam o professor mero reproduzidor dos conteúdos, e os alunos e repetem essa reprodução sem viés crítico sobre as desigualdades e privilégios.

Marx diz acerca de a educação estar sob controle de uma instituição maior do que a da própria escola:

Isso de educação popular a cargo do Estado é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do

pessoal docente, as matérias de ensino, etc, e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores [...] outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja [...] (1985, p. 27).

O Estado é administrado por aqueles que têm maior poder simbólico, mais acesso e mais cultura burguesa, logo, a classe dominante, direta ou indiretamente, age no Estado² a fim de propiciar a segregação. No Brasil, não é muito difícil de observar os representantes das grandes empresas e do agronegócio em bancadas no legislativo, por exemplo.

No próximo trecho, consta o parágrafo 5º, do artigo 3º.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

O Ensino Médio, antes da reforma, tinha carga horária de 2.400 horas para as disciplinas básicas. Com o Novo Ensino Médio, serão 1.800 horas para o conteúdo básico e 1.200 horas para os itinerários formativos. São 600 horas a menos de conteúdos básicos.

No artigo de Ana Luiza Basilio (2022), para a *Carta Capital*, em 03 de junho de 2022, são apresentadas algumas considerações da REPU (Rede Escola Pública e Universidade) acerca da oferta de itinerários no primeiro semestre no Novo Ensino Médio. Nas palavras da jornalista: “A própria secretaria estabeleceu que as escolas decidissem os itinerários a serem ofertados conforme a quantidade de turmas de ensino médio e a de que todas as escolas deveriam ofertar pelo menos dois itinerários”.

De acordo com essa informação, 35,9% das escolas de São Paulo está oferecendo o mínimo exigido. Além dos problemas com

² Há uma reflexão acerca do Estado ser composto majoritariamente pela burguesia no livro de Jessé Souza, *A Elite do Atraso* (2019).

os itinerários, faltam professores para compor o quadro docente. A porcentagem de aulas sem atribuição é de 17%, de acordo com a secretaria de educação do Estado de São Paulo. Com falta de professores, muitas aulas são desperdiçadas, quase um dia por semana sem aula. A maior parte dos alunos do país são de escolas públicas.

Em 2021, segundo o INEP³, 82% dos alunos brasileiros estão matriculados em escolas públicas, enquanto apenas 18% estão matriculados na rede privada de ensino. De acordo com esses dados, 82% dos alunos sofrerão com a defasagem de aulas por falta de corpo docente, não terão acesso aos itinerários diversificados, além de terem redução de 600 horas de currículo básico. Essas desigualdades escolares irão resultar em desigualdades sociais ainda mais profundas, na sociedade brasileira.

O próximo destaque contempla o artigo 4º, parágrafo 6º.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

Nesse último trecho, há a abordagem acerca das parcerias entre as escolas e setor “produtivo” (público e/ou privado) para formar a mão de obra na escola. Esse ensino profissionalizante a partir da retirada de horas do currículo base abre um abismo entre a educação pública e a educação privada. De acordo com os pesquisadores do REPU:

Nas escolas privadas, que continuarão oferecendo uma formação generalista a adolescentes das classes médias e altas, o “aprofundamento” continuará sendo tomado no sentido literal – horas-aula adicionais à formação básica geral [...] Já o Ensino Médio

³ Números arredondados.

nem-nem, este manterá as desigualdades educacionais no mesmo lugar (GOULART; SILVA, 2021).

O Ensino Médio público tende a reforçar o estigma “nem-nem”, aquele que não forma para o aluno conseguir seguir na universidade nem o capacita para o mercado de trabalho, na visão dos pesquisadores. A escola privada (que atende apenas 18%) continuará com sua base sólida de conteúdos comuns, com foco nos vestibulares e ENEM. Continuará a levar os alunos com melhores condições financeiras para as universidades públicas.

Segundo o *Jornal da USP*, 34,6% dos ingressantes na Universidade de São Paulo eram de ensino público, em 2017. Em 2021, 51%⁴ dos alunos matriculados são oriundos das escolas públicas. Embora haja comemoração por conta do aumento da porcentagem de alunos da rede pública, é necessário considerar que apenas 18% dos alunos estão na rede privada, há uma fatia de 31% que o ensino público não conseguiu ainda alcançar.

O ensino público agora tem menos horas/aula e recursos materiais para desenvolver os itinerários e o programa educacional de seus alunos. Dessa forma, a escola só vai reforçar os lugares já pré-determinados pelo nascimento, possibilitando pouca mobilização social. Portanto, os recursos educacionais e o planejamento escolar favorecem às classes abastadas, distanciando cada vez mais os ricos e pobres.

Como é a camada dominante que tem determinado as mudanças na educação, surge uma discussão problemática. Há o campo da educação, com suas diversas formações discursivas. Entre elas, as formações dos professores engajados nos projetos educacionais. Esses profissionais não foram consultados, pois a decisão foi vertical, de cima para baixo. Nesse sentido, outro campo discursivo entra em cena, o campo da política. Logo, os posicionamentos no campo da política ficam em evidência. A classe dominante apresenta seu projeto de escola que vai suprir suas

⁴ Número arredondado.

demandas de mão de obra. Claro que decisões assim visam à melhoria das condições de vida da população; contudo, sua visão é do lugar burguês, não do trabalhador. Esse lugar diferente contemplará também diferentes formações discursivas, muitas vezes de sujeitos que nunca “trabalharam” na vida.

Esse posicionamento de querer formar mão de obra na escola para gerar emprego e renda vai de encontro com o que a classe burguesa efetivamente faz. Os filhos das camadas mais altas estudam para entrarem nas melhores universidades e, não raro, seus primeiros empregos são na área de escolha, após o término da graduação.

Continuando a análise, vamos selecionar alguns trechos da BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar [...] e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 7)

No excerto, o documento define-se como a referência para a aprendizagem dos estudantes. A BNCC não é lacônica apenas neste início, por todo o texto-discurso há conceitos abstratos que não são especificados adequadamente. Neste início, selecionamos os termos *éticos*; *políticos*; *formação humana integral*; *sociedade justa*; *democrática*; e *inclusiva*.

Esses termos (signos) correspondem a um sentido em cada formação discursiva a que forem relacionados. *Justiça* para um sujeito ligado à extrema direita pode significar pena de morte (num caso de um crime) enquanto para um defensor dos direitos

humanos, significa um julgamento imparcial e pena sendo cumprida com total segurança e sem maus tratos. Uma sociedade justa para a classe dominante está pautada na meritocracia e no esforço pessoal. As camadas mais baixas, muitas vezes, não têm condições de se alimentar adequadamente, passando várias horas ou dias com fome. As diferenças sociais não são levadas em conta quando dizem defender a “sociedade justa”.

Esse pensamento é explicável quando se observa que o lugar da classe dominante é um lugar de privilégios e sua única preocupação é se esforçar por seu objetivo. Os outros precisam se preocupar em não morrer primeiro. Eduardo Giannetti, em seu artigo intitulado *Igualdade de Quê?*, publicado na *Folha de São Paulo*, apresenta uma reflexão acerca da desigualdade no Brasil:

A justiça — ou não — de um resultado distributivo depende do enredo subjacente. A questão crucial é: a desigualdade observada reflete essencialmente os talentos, esforços e valores diferenciados dos indivíduos ou, ao contrário, ela resulta de um jogo viciado na origem — de uma profunda falta de equidade nas condições iniciais de vida, da privação de direitos elementares e/ou da discriminação racial, sexual ou religiosa? (GIANNETTI, 2014).

O posicionamento no campo vai depender das formações discursivas às quais o sujeito está submetido. Um sujeito que defende a meritocracia e esforços para se conseguir “vencer na vida” não pode estar no mesmo lugar que um sujeito que enxerga 21 milhões de pessoas passando fome no Brasil, em 2023⁵, por conta de políticas burguesas.

Portanto, esses conceitos citados no documento não esclarecem o que deve ser entendido por *éticos; formação humana integral; sociedade justa; democrática; e inclusiva*. Afirmamos isso, pois se trata de um documento normativo, em que sua função é orientar e esclarecer, não gerar mais dúvidas.

⁵ Entre os anos de 2021 e 2022, esse número chegou a 33 milhões.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018, p. 8)

Nesse outro excerto, novamente, há uma definição vaga; desta vez, de *competência* como mobilização de *conhecimentos, habilidades, atitudes e valores*. Os dois últimos conceitos ficaram sem um aposto para orientar o sentido, tornando-os ainda mais amplos. Além de apresentar expressões como *demandas complexas da vida cotidiana e do pleno exercício da cidadania*. Expressões que dependem da formação discursiva em que foram enunciadas e das formações que irão absorvê-las. Sem uma definição mais detalhada e orientando qual é o posicionamento do enunciador, esse documento não é nada normativo.

No segundo parágrafo, voltamos aos conceitos de justiça e de humanidade. Insistimos no ponto que, embora o texto busque ser inspirador, não há o real norteamento de seu leitor. O modo como é escrita a norma lembra as astúcias da sedução, em que o sedutor lança palavras inspiradoras, com valores que poderiam ser preenchidos por diversas expectativas, alcançando o seu feito de seduzir. Baudrillard, em seu livro *Da Sedução*, afirma “apenas os signos vazios, sem sentido, absurdos, elípticos e sem REFERÊNCIAS nos seduzem” (BAUDRILLARD, 1992, p. 84).

Dessa feita, a sedução, em seu paradoxo constitutivo, chega a ser um discurso vazio de sentido. Por meio da noção de posicionamento, cada sujeito vai ser seduzido pelo discurso lacônico do documento, preenchendo suas expectativas sobre justiça, humanidade, democracia etc., por meio de suas formações discursivas, revelando seu posicionamento no campo. Logo,

Baudrillard diz: “A sedução é aquilo que desloca o sentido do discurso e o desvia de sua verdade” (1992, p. 61). Com efeito, a sedução é constituída de signos vazios, seduzindo pelo simulacro de dizer o que espera o coenunciador.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. 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. [...] 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. (BRASIL, 2018, p. 15)

No primeiro parágrafo do excerto, já há o reconhecimento das *profundas desigualdades sociais*. Dessa maneira, o Estado (governado pela classe dominante) percebe as desigualdades, contudo, por conta de seu posicionamento no campo, transfere a responsabilidade do campo político para o campo educacional. No trecho, isso fica mais evidente: *os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes*. Esse posicionamento retrata a visão burguesa do esforço individual e que a escola deve propiciar o ambiente para as conquistas individuais.

Nesse contexto, estamos lendo um documento típico do campo discursivo da educação, portanto, outras práticas sociais ou políticas públicas não são mencionadas. Apesar de ser um

documento do campo educacional, essa isenção de outras medidas pode incomodar um leitor mais atento. A proposta apresentada na BNCC surge como a solução dos problemas do analfabetismo e do desemprego. Como se bastasse estudar para ter seu emprego garantido, há uma distorção da realidade, como se a culpa pela desigualdade fosse dos próprios brasileiros pobres.

Outro ponto pertinente é delegar às escolas que façam seu currículo. Se já foi afirmado que o país apresenta profundas desigualdades sociais, conceber liberdade para que seja feito esse planejamento pode ampliar essas desigualdades. Como já apresentado, há déficit de professores na rede pública, os profissionais não são bem remunerados, a carreira não é atrativa e há falta de recursos materiais em muitas escolas públicas. Delegar às escolas essa responsabilidade, sem as devidas condições materiais, é deixá-las à própria sorte.

Nos dois parágrafos seguintes, destacamos *expressa, portanto, a igualdade educacional e São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias*. Novamente, mais expressões lacônicas. De que igualdade, a BNCC fala? Com a redução de 600 horas de aula no currículo básico e a implementação de mais 1200 horas de itinerários e cursos profissionalizantes, a educação pública não conseguirá concorrer com a rede privada cujo currículo é voltado para os maiores vestibulares do país.

A educação libertadora e reflexiva deve ser o objetivo de qualquer escola, não só no Brasil, mas no mundo. Entretanto, não podemos nos esquecer das questões das desigualdades sociais e falta de oportunidades por conta do capital cultural (e simbólico) de que fala Bourdieu (1974). No Brasil, as escolas privadas pautam seu currículo em preparar os alunos para os vestibulares das maiores e mais prestigiadas universidades. Logo, quando as escolas públicas retiram horas da base comum, está aumentando essa defasagem de conteúdos. Claro que a lei contempla a rede privada e a rede pública, no entanto, não há falta de 17% de professores na rede privada e a oferta de itinerários é ampla. Com

efeito, as horas que foram retiradas serão contempladas nos itinerários formativos para complementar as 1800 horas da base comum. Dessa maneira, a mudança de carga horária

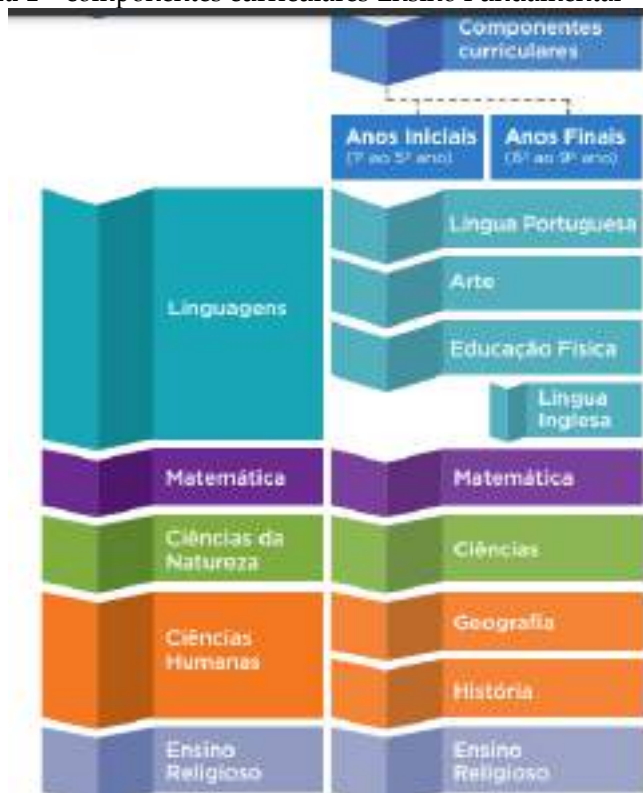
segmenta e aprofunda as desigualdades educacionais — e, por extensão, as desigualdades sociais —, ao instituir uma diversificação curricular por meio de itinerários formativos que privam estudantes do acesso a conhecimentos básicos necessários à sua formação (REPU *et al.*, 2022, p. 6).

A questão das diferenças socioeconômicas, de sexo e de raça é outro engodo enfrentado no Brasil. Há uma relação direta entre as questões de renda e a cor das pessoas na base da pirâmide. Anos de escravidão, o racismo estrutural e a mentalidade escravagista da classe dominante (SOUZA, 2018) são os pilares para a super exploração do povo pela burguesia e para o boicote das políticas públicas que objetivam o nivelamento social.

Portanto, deixar as escolas decidirem o que deve ser adequado aos alunos pode gerar mais desigualdade de oportunidades do que melhorar o desempenho das regiões mais necessitadas. A relação entre posição socioeconômica e educação deve ser considerada em qualquer ação intervencionista. Novamente, a posição no campo delega essa obrigação de nivelamento social para a educação, embora haja o teto de gastos e cada vez menos recursos para a educação.

Nas competências gerais da educação, do ensino fundamental anos finais, consta o Ensino Religioso, como disciplina obrigatória. A problemática dessa disciplina no Brasil esbarra no conceito de país laico, em que suas instituições assegurem a laicidade de suas decisões. Embora conste na grade curricular, a matrícula pode ser optativa por escolha dos alunos, como se algum aluno pudesse ficar de aula livre ou as escolas públicas terem atividade extracurricular para esses alunos que não optarem pela aula.

Figura 1 – componentes curriculares Ensino Fundamental - BNCC



Fonte: competências gerais da educação básica (BRASIL, 2018, p. 27).

O Supremo Tribunal Federal, no dia 27 de setembro de 2017, autorizou que as escolas públicas tenham caráter confessional, isto é, que as aulas de ensino religioso possam seguir os ensinamentos de uma religião específica. Os conflitos surgem ao cruzar a proposta da BNCC com a realidade brasileira. Existe uma bancada evangélica no congresso nacional, discussões sobre o aborto não avançam por questões religiosas, religiões de matriz africanas sofrem constantes ataques. Seguindo esse raciocínio, a religião cristã seria a privilegiada para o ensino, além do risco de exposição de alunos que tenham outras religiões.

O documento não deixa claro qual deve ser a formação do professor responsável por essa disciplina. Segundo o STF, sugere-

se um profissional da área de filosofia ou um representante de uma religião específica, colocando a escola em situação desconfortável perante a sociedade.

Para atender a todas essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas.

[...]

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018, p. 467 - 468)

O primeiro parágrafo é *Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas*. Nessa perspectiva, existe a revelação sobre o excesso de componentes curriculares, bem como o excesso de conteúdos. O currículo nacional flerta com os conteúdos exigidos nos maiores vestibulares do país, principalmente, a FUVEST (USP). E as escolas privadas continuarão a ministrar esse “excesso de componentes curriculares”. A crítica não se sustenta quando apenas o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) segue a distribuição dos conteúdos da BNCC.

No segundo parágrafo, há a seguinte afirmação: *prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional*. Os “criadores” da BNCC “idealizaram” uma educação pública que não existe, pois como já apresentado, 35,9% das escolas está oferecendo o mínimo exigido, ou seja, dois itinerários apenas. Em escolas com o perfil socioeconômico mais baixo, a oferta de itinerário é de apenas 1, não garante o mínimo exigido (BASILIO, 2022). Logo, o aprofundamento e o desenvolvimento dos alunos da rede pública ficarão apenas no papel.

Nesse trecho, há a afirmação do posicionamento da classe dominante na criação do documento: *estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida*. A visão neoliberal, que permeia a política brasileira desde 2016, contempla o protagonismo e o empreendedorismo. O individual, em constante competição, tem o seu destaque sobre o coletivo. Dessa forma, vende-se a ideia da meritocracia. A grande questão é que se todos se esforçarem, não haverá espaço para todo mundo. O coletivo é enfraquecido enquanto os privilégios da camada dominante continuam intactos.

Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados (BRASIL, 2018, p. 477)

Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados (BRASIL, 2018, p. 478)

O primeiro parágrafo (p. 477) explica a ideia dos itinerários de flexibilizá-los. Aliás, é uma palavra muito comum na política neoliberal, a flexibilização de tudo e Estado menor. A flexibilização permite combinações das disciplinas, com a possibilidade de aprofundamentos das áreas e expandir as discussões de uma, duas ou três disciplinas correlatas, o que não é uma realidade no ensino público.

No segundo parágrafo, há o seguinte trecho: *Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes.* Novamente, o enunciador está numa posição privilegiada no campo econômico, pois as escolas públicas não oferecem esse leque de opções de escolha aos estudantes. Assim, tanto o campo discursivo da política e da educação estão cruzados. E é possível perceber uma problemática em que há uma hierarquia entre os campos discursivos.

As palavras de Goulart e Cássio (2022), com as quais estamos de acordo, resumem a BNCC e a reforma do Ensino Médio:

A reforma do ensino médio, portanto, é moralmente justificada como a tábua de salvação para uma geração de jovens que, sem grandes perspectivas na vida, precisa de uma escola mais simples e atraente, voltada para a vida prática e para o aumento da produtividade no trabalho. É claro que quem formula essas justificativas pertencem a uma outra geração nem-nem: aquela que nunca estudou ou trabalhou em escolas públicas e cujos filhos adolescentes passam longe dessas mesmas escolas.

Reflexões sobre a análise, campos discursivos e posicionamentos

A BNCC e o Novo Ensino Médio, proposto pelo governo federal, suscitaram, explicitamente, duas posições sociais antagônicas: a classe dominante e os usuários da rede pública de ensino. Dessa forma, pretendemos discutir o posicionamento no campo a partir de Maingueneau e refletir sobre as formações discursivas apontadas em Foucault.

As formações discursivas, como já explicitadas anteriormente, constituem as regularidades discursivas. Dessa feita, as regularidades das práticas sociais e discursivas, manifestadas pelas formações discursivas moldam os posicionamentos no campo; já que formações discursivas diferentes estão em dispersão num mesmo campo (sobre o mesmo objeto). Logo, a rede de sentidos de um discurso está diretamente relacionada com a formação discursiva que descodifica esse discurso. Como exemplo ilustrativo, o signo *fome* apresenta sentidos diferentes para um burguês (podendo representar poucas horas entre uma refeição e outra) e para uma pessoa em situação de rua (que pode ficar dias sem se alimentar).

Com efeito, o lugar de onde um discurso “parte” e o lugar aonde “chega” esse mesmo discurso podem não representar o mesmo efeito de sentido. Foucault (2008, p. 102) diz: “é no interior de uma relação enunciativa determinada e bem estabilizada que a relação de uma frase com seu sentido pode ser assinalada”. Essa relação ocorre pela leitura na formação discursiva do coenunciador, gerando seus próprios sentidos. Portanto,

[...] uma formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar (FOUCAULT, 2008, p. 49 - 50).

O efeito de sentido sofre alteração em cada formação discursiva em que se inscreve. O posicionamento é que vai direcionar os sentidos discursivos de acordo com sua posição, na sociedade.

Entendendo que cada posição enxerga o mundo pelo viés de suas formações discursivas, seja para se proteger de perder os privilégios ou porque acredita que basta ter esforço, e a meritocracia é acessível a todos (no caso da classe dominante);

enquanto do outro lado, para lutar por melhores condições de vida ou aceitando a derrota e gerando uma autculpa por não conseguir vencer por conta da incompetência individual. Essas posições antagônicas (críticas ou alienadas – e por que não alienantes?) mesclam-se no jogo discursivo.

O sistema educacional, em uma democracia, deveria servir ao combate às desigualdades sociais; pois, por meio da educação, os cidadãos alcançariam níveis intelectuais e financeiros para sustentar uma sociedade mais justa e com acesso para todos. Acesso a todos é o ponto de um país justo, em que a liberdade de escolha poderá ser exercida. Entretanto, há a hierarquização das prioridades, e a educação sozinha não é capaz de tal mudança no país.

Nesse sentido, os campos discursivos são mesclados no discurso educacional. Não há formações discursivas apenas do campo da educação, mas também da política. Quando são citadas as desigualdades sociais, são importados os discursos da filosofia, história, geografia e da sociologia. Os interdiscursos vão formando a tecitura do discurso principal, construindo seu intradiscurso a fim de engendrar seu sentido por meio das formações discursivas do enunciador, pois são suas escolhas no momento da enunciação, de acordo com seu posicionamento.

Quando questionamos a hierarquia entre campos, enxergamos as relações sociais no sistema capitalista movimentadas pelo poder financeiro. Essa cultura está implantada e a noção de exploração é a regra nesse sistema global. Mesmo que um ministro da educação proponha mudanças no sistema educacional e criação de universidades, a questão econômica deve ser negociada. Cortes de verbas para a educação e pesquisa vêm ocorrendo, no Brasil, desde 2015, por conta de políticas que não privilegiam o conhecimento⁶.

Dessa forma, a sociedade é organizada pelos discursos e seu poder está relacionado ao seu campo discursivo. Essa hierarquia ocorre na relação entre os discursos numa sociedade dada, logo, o

⁶ Em 2023, no 1º ano do terceiro governo de Lula, houve aumento no valor das bolsas de pesquisa.

poder é derivado de uma posição não apenas em um campo específico, mas na relação entre eles, no universo discursivo. Em Foucault, há uma explanação acerca da legitimação do poder de um discurso no seu campo.

É preciso descrever também os lugares institucionais de onde o médico obtém seu discurso, e onde este encontra sua origem legítima e seu ponto de aplicação (seus objetos específicos e seus instrumentos de verificação). Esses lugares são, para nossa sociedade, o hospital, local de uma observação constante, codificada, sistemática, assegurada por pessoal médico diferenciado e hierarquizado, e que pode, assim, constituir um campo quantificável de frequências; a prática privada, que oferece um domínio de observações mais aleatórias, mais lacunares, muito mais numerosas, mas que permitem, às vezes, constatações de alcance cronológico mais amplo, com melhor conhecimento dos antecedentes e do meio; o laboratório, local autônomo, por muito tempo distinto do hospital, no qual se estabelecem certas verdades de ordem geral sobre o corpo humano, a vida, as doenças, as lesões, que fornece certos elementos de diagnóstico, certos sinais de evolução, certos critérios de cura, e que permite experimentações terapêuticas; finalmente, o que se poderia chamar a "biblioteca" ou o campo documentário, que compreende não somente os livros ou tratados, tradicionalmente reconhecidos como válidos, mas também o conjunto dos relatórios e observações publicadas e transmitidas, e ainda a massa das informações estatísticas (referentes ao meio social, ao clima, às epidemias, à taxa de mortalidade, à frequência das doenças, aos focos de contágio, às doenças profissionais) que podem ser fornecidas ao médico pelas administrações, por outros médicos, por sociólogos, por geógrafos (2008, p. 57 - 58).

Desse modo, mesmo sendo um exemplo da área médica, a legitimidade de um discurso nesse campo é construída pela relação que estabelece com outros discursos dentro e fora do campo. E a posição de poder do médico é alcançada por conta do *habitus* (BOURDIEU, 1974), isto é, pela posição de destaque dada ao indivíduo que é empossado por um valor simbólico por meio do

diploma, nesse exemplo. Conseqüentemente, os valores burgueses, com o passar do tempo, elevam sujeitos pelo simples fato de ocuparem posição X ou Y, enaltecidas pela classe dominante.

Para concluir a ideia da hierarquização entre os campos discursivos, partimos da mesma ideia de que um discurso é legitimado. A posição em que um discurso emerge pode manter sua estabilidade no poder ou permitir que outro ascenda a esse poder, de acordo com as relações estabelecidas com as formações discursivas, isto é, um discurso terá poder se as formações discursivas que descodificarem esse discurso forem subjugadas a ele. Do contrário, esse discurso (quicá o campo), poderá ser desqualificado. Um exemplo elucidador é a teoria da evolução das espécies sendo apresentada a um cristão ortodoxo. Este irá desqualificar o discurso científico, validando a sua crença.

Nas relações sociais, a organização burguesa estabelece aparatos de pseudodemocracia a fim de se manter no poder. Mesmo que o campo discursivo da medicina ou da educação leve uma solução ao planalto central, o executivo terá que verificar com a classe dominante se a medida poderá ser ou não executada. No Brasil, houve mais mortes por COVID-19 por conta do atraso do Ministério da Saúde em fazer as compras das vacinas. E essa demora ocorreu por conta de interesses financeiros e corrupção (já denunciadas à CPI⁷ da COVID). Com efeito, os campos estão também subjugados uns aos outros por meio de uma regulação social. A essa regulação entre campos, chamamos de *Ortotopia*.

Na análise, percebe-se que a BNCC e a reforma do Ensino Médio apresentaram o discurso da liberdade e melhor qualidade educacional. Os dados, entretanto, demonstraram outra realidade, ainda que preliminar. A classe dominante impôs o Novo Ensino Médio a partir da visão que tem de si e a projetou sobre a sociedade brasileira.

A classe dominante, composta por empresários, grandes fazendeiros, herdeiros envolvidos com o agronegócio e transações

⁷ Comissão Parlamentar de Inquérito.

econômicas no mercado de ações defendem, em sua maioria, o modelo liberal e a famigerada meritocracia no Brasil, que é o 2º país com maior concentração de renda do mundo e está entre os dez mais desiguais do planeta, de acordo com o site do Senado Federal brasileiro⁸.

A marginalização, em vez de decrescer, sofre o risco de aumentar nesse sistema social. A classe burguesa brasileira não conhece a realidade de sua classe estudantil. O governo:

Amplia a adoção do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral sem assegurar investimentos suficientes para garantir condições de acesso e permanência dos estudantes, excluindo das escolas de jornada ampliada estudantes trabalhadores e aqueles de nível socioeconômico mais baixo, bem como estimulando o fechamento de classes do período noturno e da EJA (REPU *et al.*, 2022, p. 4)

Portanto, a liberdade de escolha será tolhida entre os mais pobres, que precisam trabalhar. Esse posicionamento da classe dominante e endossado pela classe média é comentado por Giannetti (2014): “nossa “nova classe média” ascendeu ao consumo, mas não ascendeu à cidadania”.

Esse pensamento vai muito ao encontro de que a educação está com desempenho muito abaixo do que esperam os “investidores”, pois é uma questão, primeiramente, social.

[...] não devemos confundir o sintoma com a moléstia. Nossa péssima distribuição de renda é fruto de uma grave anomalia: a brutal disparidade nas condições iniciais de vida e nas oportunidades das nossas crianças e jovens de desenvolverem adequadamente suas capacidades e talentos de modo a ampliar o seu leque de escolhas possíveis e eleger seus projetos, apostas e sonhos de vida (GIANNETTI, 2014).

⁸ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/03/recordista-em-desigualdade-pais-estuda-alternativas-para-ajudar-os-mais-pobres>
Acesso em: 11 jun. 2022.

Quando não há a visão de que a educação passa por problemas sociais, os índices são questionados e debatidos como problemas da sala de aula, e não de uma conjuntura maior. Assim, os índices de avaliação nacionais e internacionais revelam seu rendimento insuficiente no ensino básico.

O PISA (*Programme for International Student Assessment*) é um parâmetro relevante para a situação atual da educação brasileira cuja posição no ranking é 63ª (ano de 2015) entre os 70 países participantes. Em 2018 (o último feito), a posição foi a 66ª entre 77 países.

Outro programa para avaliar a situação do ensino é o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional); no resultado de 2018 (o último aplicado), o índice de analfabetismo funcional foi de 29% da população⁹.

Verticalizando os dados do INAF (2018), a porcentagem de analfabetos é maior entre os não-brancos (amarelos, pardos e negros – 83%) enquanto a porcentagem de proficientes da população é maior entre os brancos (49%). Fatores sociais interferem nesses dados. De acordo com o INAF:

Ao observar o comportamento do nível de alfabetismo segundo a renda, verifica-se que há uma correlação entre a renda familiar e o nível de alfabetismo. Com efeito, a proporção de analfabetos e daqueles incluídos no nível rudimentar diminui sensivelmente à medida que aumenta renda familiar (2011, p. 16).

Compreender os efeitos das políticas educacionais nas classes sociais possibilita reflexões acerca do que pode ser questionado e aperfeiçoado desde que não se exclua o debate das condições sociais quando se discutir educação. A reforma do Ensino Médio foi feita sem a participação da população e dos professores. Assim, os índices continuarão a revelar que as diferenças sociais dificultam

⁹ Esse número salta para 63% se considerarmos a faixa tida como elementar (pessoas que tem baixa compreensão do que leem, conseguindo interpretar informações simples e textos curtos do dia a dia).

a ascensão das classes mais baixas enquanto mantêm a elite intocável no seu posto dominante.

A classe dominante mantém o sistema tecnicista de educação. De acordo com Meksenas: “a maior preocupação dos introdutores da tendência tecnicista no Brasil era evitar ao máximo que a escola fosse local de debate e questionamento da vida nacional e, nesse contexto político, a proposta tecnicista parecia ser a ideal” (2005, p. 55 - 56). Seres que não pensam não dificultam seu domínio.

Quando as camadas economicamente mais baixas “aceitam” essa cultura como sendo sua referência, constroem o abismo social entre as classes mais elevadas no plano financeiro; pois as oportunidades não são as mesmas. Dessa feita, Saviani (1999, p. 31) diz: “a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social”.

Em Carvalho; Silva (2006, p. 43):

A ideologia impede que o proletário tenha consciência da própria submissão, porque camufla a luta de classes ao representar, de forma ilusória, a sociedade, mostrando-a como una e harmônica. Além disso, segundo Marx, a ideologia esconde que o Estado, longe de representar o bem comum, é a expressão da classe dominante.

Esse projeto tem razões políticas e econômicas para a manutenção da situação desigual, classes separadas por abismos sociais. Esses abismos foram estudados por Pierre Bourdieu, no sistema educacional francês; entretanto, não diferem, em sua reflexão, do que se pode ver no Brasil.

Os jovens das camadas superiores se distinguem por diferenças que podem estar ligadas a diferenças de condição social, também os filhos das classes populares que chegam até o ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria, tanto por seu nível cultural global como por seu tamanho: dado que, como se viu, as chances objetivas de chegar ao ensino superior são

quarenta vezes mais fortes para um jovem de camada superior que para um filho de operário (BOURDIEU, 1998, p. 44).

Outra questão é a inflação de profissionais formados no mercado, quantidade que este não é capaz de absorver, tornando novamente a competição desleal entre os formados da burguesia e das classes subalternas. De acordo com Bourdieu (1998, p. 53):

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Diferenças essas que não desaparecerão na fase adulta, no ensino superior. A defasagem adquirida na infância (na escola) vai se perpetuando para os outros níveis de ensino. Os valores das classes baixas são substituídos pelos valores elitizados por meio de discursos e práticas perversas de promover crenças falsas de ascensão social. Rodrigues (2007, p. 91) diz:

As concepções de mundo, as ideias e os valores que as pessoas compartilham entre si e que ensinam seus filhos e alunos não são dádivas do céu; são construídas na teia cotidiana de relações e interações. São invenções do homem, são construções sociais. E são sempre resultados dos conflitos e dos consensos que se estabelecem na sociedade, são frutos das relações de poder e de violência (física ou simbólica) que alguns grupos ou classes são capazes de exercer sobre os outros.

Portanto, a submissão ocorre por conta do poder do discurso da burguesia, que é gerido no centro do campo, promove o compartilhamento de crenças e aceitação destas. Logo, a manipulação torna-se eficaz no controle das classes e é possível prever até os limites de sua liberdade social e econômica. Van Dijk enuncia:

Em um nível elementar, mas fundamental da análise, as relações de poder social manifestam-se, tipicamente, na interação. [...] Já que o conceito de ação em si envolve o conceito de controle (cognitivo) pelos agentes, o controle social sobre B por meio das ações de A induz a uma limitação no autocontrole de B. Em outras palavras, o exercício de poder por A resulta de uma limitação da liberdade social de ação de B (2012, p. 41).

Ademais, essas crenças continuarão em vigor, gerando um sentimento de meritocracia entre os brasileiros, estes que defendem o sistema que os oprime. Não reconhecem que o papel da educação está longe de ser “bem feito”. Para Carvalho; Silva:

Tomando as ideias de [...] uma educação que vise à realização e à formação de uma personalidade humana unificada e plena, é necessário considerar a educação não um problema individual, privado, sujeito a um processo de aperfeiçoamento espiritual e, sim, um problema social, dependente da transformação da estrutura econômica da sociedade (2006, p. 51).

Desse modo, o sujeito marginalizado será visto como parte de um sistema que pode ou não marginalizá-lo. Não como na visão tecnicista (em vigor na educação brasileira) que exclui o marginal, já que o considera preguiçoso ou improdutivo por sua própria escolha. Esse discurso é presente e constantemente proferido pelas camadas dominantes. Questiona Rodrigues (2007, p. 91):

Como compreender os debates e conflitos sociais que envolvem a educação contemporânea sem levar em conta a configuração atual dos conflitos em torno da economia e do Estado Capitalista? Como entender a escola e o ensino atuais sem entender o confronto hoje colocado entre os interesses privados e a regulamentação do Estado?

Por conta da submissão do campo da educação ao campo da política (que é submisso à burguesia) suas ações são restritas e decididas muitas vezes por quem não está de fato na linha de

frente. Com efeito, a proposta do Novo Ensino Médio parece atender a um interesse de mercado. Giroux (1986, p. 157) apresenta:

a educação não é um negócio, mas uma criação, ou seja, não se deve conceber a educação como simplesmente uma oportunidade para o mercado de trabalho, mas principalmente como uma contribuição para o desenvolvimento de um indivíduo social. Educação é pensar para além do limite, para além de uma sociedade do capital, para além de uma sociedade das coisas. Educar é superar o estado de alienação global e isto exige uma revolução cultural radical, que vá às raízes do que nos aliena e neste curso da mercantilização a educação acompanha o trabalho.

Essa reflexão acerca da educação no Brasil e a sua relação com a burguesia permite a relação entre a regulação do poder dos discursos. A alta classe goza do poder simbólico que fortalece sua prática discursiva. O poder do capital influencia o campo político na tomada de decisões. O campo da política, como campo decisório, goza de um alto posto na ortotopia, pois, é a partir desse campo que as regulações em um Estado ocorrem.

Portanto, o discurso da BNCC e a lei sobre o Novo Ensino Médio reproduzem a voz da camada dominante, impondo uma reforma educacional que vai ao encontro de seus interesses. Uma reforma que foi assinada no governo de Michel Temer e implantada no de Jair Bolsonaro, ambos presidentes que representam interesses das camadas mais abastadas da população, a manutenção da desigualdade social no país ficam ainda mais evidentes com a leitura desses documentos.

Considerações finais

Análises como essa trazem à baila reflexões acerca dos discursos que circulam na sociedade brasileira. Foi perceptível a visão de mundo daqueles que propuseram a reforma no Ensino Médio e formularam a BNCC, sem ter a dimensão real da situação

das escolas públicas, em contraponto com discursos que “enxergam” a outra classe social, o outro “país” dentro do Brasil.

O viés histórico-social proporciona o jogo de críticas, emergência dos posicionamentos e riquíssimo material linguístico-discursivo para reflexão. A oposição construída entre os interesses da classe trabalhadora e os interesses da classe dominante. Essa proposta surgiu da burguesia e foi imposta ao povo por conta de seu poder simbólico e por conduzir a política do país, gerando uma posição de poder em relação aos outros campos discursivos.

Foram trazidas as contribuições de Michel Foucault e Dominique Maingueneau a fim de discutir as formações discursivas e campos discursivos. A percepção de Foucault para tratar das formações discursivas possibilitou entender que os efeitos de sentido variam de onde o discurso se inscreve (formações discursivas).

As contribuições de Maingueneau sobre campos discursivos possibilitaram a reflexão sobre a relação entre os campos, em que há regulação de poder entre eles, de acordo com a época, como ocorre com os discursos. E essa regulação foi chamada por nós de *ortotopia*.

Para embasar a discussão sobre as condições sociais da educação, Pierre Bourdieu contribuiu com o poder simbólico e o sistema de reprodução dos valores burgueses pelo próprio sistema educacional (gerenciado pela classe dominante).

O problema de pesquisa, com a proposta de levantamento das marcas que revelavam o posicionamento da classe dominante, foi explicitado a partir do cruzamento do modelo proposto no Novo Ensino Médio (e a BNCC) com a precária situação brasileira dos estudantes e da população como um todo. O discurso foi dividido em trechos para a discussão embasada teoricamente, para, posteriormente, descrever cada trecho e a sua relação com o posicionamento dominante. A BNCC e a proposta do Novo Ensino Médio, como qualquer outro objeto, são concebidos no intrincamento de dispositivos enunciativo-discursivos e, com isso, favorecem a interpretação ampla dependendo de onde estão os

coenunciadores (ou sujeitos); pois a cada formação discursiva, seu olhar será diferente.

Estudos como este trazem reflexões sobre os discursos e o quão subjugados a eles todas as pessoas estão. Afirmamos que estudar análise do discurso por meio da reflexão social é uma forma de diminuir a alienação e aumentar a consciência das pessoas sobre seu consumo e sua produção discursiva, tornando-as mais autoconhecedoras.

Outra questão levantada por nós é o aperfeiçoamento da análise do discurso para a realidade brasileira. Importar categorias europeias facilita o trabalho desde que ajustadas às condições sócio-históricas de produção. Estamos pensando em novas categorias e ajustando outras para uma análise mais satisfatória da nossa realidade e tornar a análise do discurso mais didática, a fim de possibilitar seu conhecimento aos estudantes do Brasil.

Referências

- BASILIO, Ana Luiza. Em São Paulo, a promessa de 'liberdade' da reforma do Ensino Médio não se concretizou. **Carta Capital**. 03 de jun. de 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-trouxe-um-empobrecimento-da-formacao-dos-estudantes-diz-estudo/>. Acesso em: 11 jun. 2022.
- CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da (org.). **Sociologia e educação: leituras e interpretações**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BAUDRILLARD, Jean. **Da Sedução**. Tradução de Tânia Pellegrini. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da medida provisória 746, de 2016. **Diário Oficial da União**. 17 de fev. de 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em: 12 mai. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e resistência em Educação**: para além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIANNETTI, Eduardo. Igualdade de quê? **Folha de São Paulo**. Opinião. 13 fev. 2014. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/opiniao/2014/02/1411372-eduardo-giannetti-igualdade-de-que.shtml?origin=uol> Acesso em: 07 jul. 2022.

GOULART, Débora Cristina; CÁSSIO, Fernando Luiz. A farsa do ensino médio self-service. **Le Monde Diplomatique Brasil**. 12 ago. 2022. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service/> Acesso em: 07 jul. 2022.

GOULART, Débora; CÁSSIO, Fernando; SILVA, José Alves da. Ensino médio nem-nem. **Carta Capital**. 02 jul. 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/ensino-medio-nem-nem/> Acesso em: 11 jun. 2022.

INAF. **Indicador de alfabetismo funcional**. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/> Acesso em: 19 ago. 2023.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise do Discurso e suas fronteiras. **Revista Matruga**, Rio de Janeiro, v.14, n.20, p.13-p.37, jan/jun. 2007(a).

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2012.

- MAINGUENEAU, Dominique. **Dozes conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2007(b).
- MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. **O discurso pornográfico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Tradução de Marcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. "A crítica crítica" na condição de quietude do conhecer ou a "crítica crítica" conforme o senhor Edgar. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família ou a crítica crítica**: contra Bruno Bauer e consortes. Trad. Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003. p. 29 - 67.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis-RJ : Vozes, 1993.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Crítica do Programa de Gotha. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante!, 1985. v.3. p.5-30.
- MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**. Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- REPU *et al.* Carta aberta pela revogação da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). **Repu**. 08 de jun. de 2022. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_9f56bb3747ba4e279b23871373193725.pdf. Acesso em: 06 jul. 2022.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. São Paulo: Lamparina, 2007.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- VAN DIJK, Teun A. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2012.

Capítulo 6

Os itinerários formativos do “novo” ensino médio: a indevida subjugação do discurso pedagógico

Claudio Gomes de Araujo Junior
Victor Matheus Victorino da Costa

O homem não quer existir só quantitativamente,
mas qualitativamente; um ser com sentido.
(GOLDBERG, 2004)

Considerações iniciais

Sancionada no governo Temer, a Lei n. 13.415/17, em meio a provocadas alterações na lei de diretrizes e bases da educação nacional, criou a figura dos chamados “itinerários formativos”, disciplinas, nos estritos termos da norma, a serem organizadas por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, de acordo com a relevância do contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

A proposta legal intenta implementar ao lado da formação em grandes áreas do conhecimento, a saber, ciências da natureza, linguagens, ciências humanas e matemática, um currículo adicional de, se não concretização, fomento aos estudos técnicos a, de alguma forma, antecipar o ingresso de alunos no mercado de trabalho. Isso porque, ainda nos exatos termos da lei, no efetivo oferecimento desse currículo extra, espera-se, sejam incluídas vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou mesmo em ambientes simulados para garantir uma aprendizagem profissional, inclusive certificada.

A polêmica na implantação dessa reforma se dá, basicamente, porque, conquanto justificada na aparente boa intenção de envolver a escola em um projeto social de qualificação de mão de

obra, inadvertidamente desvirtua o precípua escopo da instituição escolar, sabidamente idealizada para formar cidadãos, e não apenas trabalhadores.

Há, sem dúvida, vários aspectos importantes a serem debatidos, tais como: o aumento de carga horária escolar em detrimento do tempo do aluno que se pretende ver estudando e trabalhando em tempo integral (ignorando ser essa aparente saudável conciliação uma das notórias causas da evasão escolar no país); a formação de professores para atuar nessas novas frentes; e até mesmo o achatamento irrefletido dos estudos de arte, sociologia e filosofia que, por exemplo, pretende-se ver mantidos. Gizar-se-á, no presente artigo, todavia, a análise dos discursos prós e contras à inserção dos chamados itinerários formativos, sob a ótica da análise do discurso de linha francesa, mais precisamente do ponto de vista do *ethos* e da *argumentação*. Para tanto, analisaremos tais discursos na perspectiva dos participantes do processo da enunciação tendo por referencial teórico os ensinamentos de Maingueneau (2010) e Fiorin (2016), entre outros.

Dos discursos favoráveis e contrários aos itinerários formativos

Em Blog do Colégio CEL, diz-se que a função dos itinerários é a de “apresentar o caminho para que, ao entrar na faculdade, o aluno já tenha traçado alguns estudos e esteja mais familiarizado com os assuntos que irá estudar.”¹, e que dentre os objetivos do projeto, reconhecidamente fundados na intenção de melhorar o ensino e aprendizagem, estão o de consolidar a formação integral, aumentar o interesse pelos estudos, ampliar as aprendizagens e auxiliar na escolha da profissão.

No *site* oficial do Governo², fala-se que, em relação às ciências da natureza e suas tecnologias, sejam realizadas “propostas de

¹ <https://blog.cel.com.br/escolha-da-profissao/>

² <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/itinerarios-formativos-do-novo-ensino-medio>.

intervenção pautadas em evidências, conhecimentos científicos e princípio éticos e socioambientais responsáveis”. Em relação à linguagem, que “o estudante desenvolverá competências e habilidades que possibilitará mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhe seja significativo e relevante para sua formação integral.”. A esse respeito, vejamos um trecho de uma reportagem muito ilustrativa:

Educação integral não é apenas educação em tempo integral, que apenas amplia o tempo na escola com a oferta de mais do mesmo. Mas sim uma educação que tenha mais música, mais teatro, mais dança, diversas modalidades esportivas. Que dialogue sobre política, religião e economia, isso é educação que trabalha o desenvolvimento pleno do ser humano”, defende a dirigente. (CNTE, 2023)

Nas ciências humanas e sociais aplicadas, “que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas, etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos, etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas”. Além de, de igual modo, que se pretenda seja também observado no ensino da matemática o desenvolvimento de habilidades que contribuam a todos demais ramos do conhecimento, pretensão que se estende, inclusive, aos currículos de formação profissional.

Nota-se, pois, que o discurso governamental, chancelado pela quase totalidade da rede de ensino privada, direciona-se no sentido da interdisciplinaridade e democracia do conhecimento, sobretudo calcado na questão da escolha e da liberdade na aquisição do saber.

De outro lado, todavia, as críticas nos ambientes não conservadores são direcionadas na conseqüente carga horária excessiva, na maioria dos espaços (quase sempre públicos) sem

infraestrutura e no desnivelamento do ensino. Diz-se, sobretudo, que, conquanto bem-intencionada a reforma, a maior parte do país não tem condições de implementá-la. Haveria, pois, uma completa alienação e uma distância incoerente entre o que frequenta o plano das ideias e a realidade do mundo. É o que se vê argumentado, por exemplo, em *sites* de organizações não governamentais³, de veículos jornalísticos de grande alcance⁴ e de movimentos explicitamente progressistas⁵. Leia-se um exemplo nesta entrevista:

Nós reconhecemos que há graves erros no Novo Ensino Médio, disse Santana. [São] problemas na implementação, na infraestrutura, na formação de professores e na redução da carga horária, completou. (CAMILO, 2023)

O que ocorre, a nosso ver, do ponto de vista discursivo, é que os argumentos favoráveis à implantação, a exceção daquele que defende a escola como palco para aprofundamento de conhecimentos relacionados a arte, meio ambiente, cultura e ciências como instrumento de combate à evasão escolar, pouco ou nada alinham-se ao que se espera encontrar no âmbito dos discursos pedagógicos, ou seja, uma significação mais profunda sobre a constituição de vozes às demandas intimamente ligadas ao ensino e suas metodologias. Argumentos que coadunam com “quem defende apenas ajustes, como o MEC e o Consed, [e] afirma[m] que o objetivo é tornar essa etapa do ensino mais atrativa para os estudantes” (Novo, 2023), que tem o ponto de evitar a evasão escolar, mas na prática mostra-se longe de ser “atrativa” aos adolescentes.

De outro lado, quando se coloca o mundo do trabalho e do empreendedorismo como objetivos precípuos da escola, o discurso

³ <https://livredetrabalho infantil.org.br/especiais/trabalho-infantil-sp/reportagens/reforma-do-ensino-medio-e-aprendizagem-profissional>

⁴ <https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2023/03/16/novo-ensino-medio-e-alvo-de-criticas-de-alunos-e-especialistas-em-educacao.ghtml>

⁵ <https://www.esquerdadiario.com.br/A-Reforma-do-Ensino-Medio-e-a-mentira-da-escolha-do-itinerario-formativo>

pedagógico torna-se retorcido e sedimentado ao poder e ao autoritarismo, como postula Bourdieu (BOURDIEU; PASSERON, 2012) e Freire (1996).

Por sua vez, os argumentos contrários aos itinerários não escapam à mesma crítica da ausência de um discurso fundamentalmente pedagógico, e, por isso, nesse aspecto, assemelham-se. Não obstante racionais, são conduzidos, ambos, por raciocínios de natureza econômico-social que, embora segundo a teoria materialista dialética, sejam, a toda evidência, essenciais, passam a abordar, *an passant*, os temas ligados ao desenvolvimento, metodologia e didática de ensino. Leiamos parte de uma entrevista com a ex-presidente do Conselho Nacional de Educação:

"Os estados investiram muito tempo e recursos financeiros e humanos no Novo Ensino Médio. [Revogar o formato] seria uma falta de consideração e de respeito com todas as unidades da Federação e as escolas públicas e particulares que se dedicaram intensamente para organizar uma nova proposta curricular."

— Maria Helena Guimarães de Castro, ex-presidente do CNE (Novo, 2023)

Dito de outro modo, os argumentos contrários as inserções dos itinerários formativos não se saem melhor que os favoráveis quando agarram-se a recursos narrativos de impossibilidade de concretização por falta de professores ou de problemas ligados a diferenças locais e estrutura, ou seja, dinheiro.

Cumprê repetir que não estamos aqui a defender ou repudiar a reforma em questão. Restando reservada nossa opinião sobre o sucesso ou insucesso da implementação do novo ensino médio, que pode ser reiniciada em outro ambiente e em outra seara, nossa pretensão, por ora, é a de indigitar as questões discursivas inerente ao debate, razão pela qual tendemos a afirmar que, sejam as alegações à favor, ligadas ao discurso político de poder, sejam as alegações hostis, apoiadas nos discursos econômicos e sociais,

ambas distanciam-se do desejado e perquirido discurso pedagógico que a pauta educacional deve[ria] impor.

Como bem lembra Maingueneau

A AD, à medida que não se preocupa prioritariamente em se situar no espaço filosófico, mas se interessa por funcionamentos discursivos, não é tentada a adotar uma posição tão definitiva. Ela não pretende reduzir à unidade todas as formações discursivas de uma conjuntura, definindo uma invariante universal, nem visa a multiplicar infinitamente e sem hierarquia as relações entre os campos. Em um dado momento, uma formação discursiva é associável a certos trajetos interdiscursivos e não a outros, e isto faz parte integrante de sua especificidade. (MAINGUENEAU, 1997, p. 118)

Nessa linha de raciocínio, é difícil, e talvez nem esperado, que o analista do discurso se coloque em uma posição de neutralidade, à margem de um lugar ideológico, mas, cumpre rememorar que o trabalho do analista do discurso não é só o de esquadrihar os efeitos de sentido do material discursivo, mas o de também tentar amenizar a opacidade da linguagem por meio da demonstração das mais variadas possibilidades discursivas.

Das expectativas do discurso pedagógico

Uma leitura apressada do questionamento acerca das expectativas criadas para o discurso pedagógico poderia, reconhecemos, levar a crer que estamos a discutir, unicamente, seu conteúdo, e não sua capacidade de aforização. Porém, a tenuidade dos limites entre a crítica propriamente dita e a análise do discurso, como sabido, é plenamente capaz de confortar o debate. Ainda segundo Maingueneau, “[n]ão se pode opor uma análise do discurso que não teria nenhuma dimensão crítica e uma ACD que se caracterizaria por uma finalidade crítica explicitamente assumida.” (2010, p. 64).

Nestes termos, não se discute que a reforma do ensino médio não deva levar em consideração todos os problemas que a instituição escolar deva enfrentar. Ninguém questiona o quanto é fortificante a ideia de se dar espaço ao estudo de assuntos que, de uma forma ou de outra, sejam mais vívidos e mais interessantes aos estudantes, nem que para tanto seja forçosa a criação de um cenário de redução das matérias tidas como clássicas; os itinerários formativos se justificam exatamente nesse lugar.

Todavia, a imposição dessa medida, seja legal, seja administrativa, não pode fugir da realidade da vida.

Sabe-se que, no Brasil, a pasta da educação é, não raro, relegada a uma posição estritamente política, e o Ministério da Educação, que deveria ser um braço estratégico da Administração Federal em seus anseios educacionais, acaba por se contentar em ser encabeçado tão somente por aqueles que falem pelo Governo com o intuito de dialogar com o Congresso sobre outras frentes, apenas usando a educação como pretexto de aproximação, um “puxar de assunto”. E, nesse “puxar de conversa”, resta revelado, portanto, o fato de que não há no país uma política educacional de estado pensada para implementação da ideia dos itinerários, e, como cediço, intenção e realidade sem diálogo, significa representação mental sem concreto, que depõe em desfavor da medida.

A atual Constituição Federal, chamada cidadã, fez várias promessas. Seu artigo 5^o enumera não menos do que 89 direitos e garantias fundamentais, sob o manto de cláusulas pétreas, que, de tão importantes, sequer sujeitam-se a emendas ou reformas. A educação universalizada, ao lado da saúde, é um desses compromissos ali elencados. Porém, tanto em relação à saúde, quanto à educação, quando cobrado, o Estado invoca, invulgarmente, o chamado princípio da reserva do possível. Ou seja, pauta e limita os direitos sociais no discurso da razoabilidade (leia-se aqui “orçamento”), conquanto haja precedentes da nossa

⁶ Disponível em: <https://constituicao.stf.jus.br/dispositivo/cf-88-parte-1-titulo-2-capitulo-1-artigo-5>. Acesso em: 14 ago. 2023.

Suprema Corte descondicionando-os às condições socioeconômicas e estruturais do país.

Deveras, ainda que mitigada a cláusula da reserva do possível pelo chamado mínimo existencial, limite para que não seja frustrada a implementação das políticas públicas definidas na própria Constituição, o acesso efetivo a direito social básico, como é a educação, é sempre colocado em xeque, razão pela qual se mostra necessário seja pensado um plano nacional de educação que não implique em, por exemplo, constranger professores a darem aulas de disciplinas não afetas as suas formações.

Se de um lado os educadores devem ter formação suficiente para dar conta do seu mister, de outro, não podem, às escusas de um discurso de recursos limitados, sejam impelidos a produzir conteúdo que não dominam ou até mesmo desconhecem, e que se espera, mágica ou milagrosamente, seja entregue nas salas de aula.

Ora, não esperamos que uma discussão dessa magnitude escape ao viés político inerente ao discurso jurídico-legal, mas sim que a educação e as minudências do currículo escolar não sejam estabelecidas à margem de projetos pedagógicos que levem em conta a didática geral, a ética educacional e os métodos de ensino.

Além disso, é óbvio que em um país carente de demandas de toda natureza, o pleno emprego seja um tópico importante a ser considerado como prioridade, mas não se pode perder de vista que a existência da escola como instituição organizada deva ser justificada na promoção de uma educação para virtudes, para valores humanos.

Burlamaqui, em seu “Pensar a pedagogia do futuro: textos educativos e pedagógicos”, assevera que é preciso pensar em uma multipedagogia, mas que não escape dos objetivos de se ver construído um pensamento crítico:

a pedagogia tradicional de certa forma ensina a importância da atenção e da responsabilidade para os estudantes e para a prática pedagógica... a importância do método expositivo. (...) A pedagogia libertária apregoa maior liberdade para os alunos... ensina maior

flexibilidade com o tempo (...) Outras pedagogias trazem contribuições. A partir da pedagogia tecnicista o planejamento tornou-se importante, com a definição de objetivos de ensino e dos meios necessários para alcançá-los. (...) Mas o que queria acrescentar é que considero que um caminho interessante para a pedagogia moderna é ela ser multipedagógica, ou seja, extrair o melhor do que existe em cada tendência pedagógica... aprender com cada uma, com bom senso, para utilizar de forma equilibrada na prática pedagógica (2022, p. 55 - 70).

Outrossim, Ivo Di Carmago Jr. bem nos lembra que

O círculo de Bahktin, hoje muito dito, lido e celebrado nas universidades e academias brasileira e também no mundo todo, era um grupo multidisciplinar onde a intenção maior é que todos tivessem voz nas discussões, todos oferecessem o seu ponto de vista e todos respeitassem o outro como o seu constitutivo maior. É a chamada dialogia, exotopia e alteridade em ação. (2019, p. 13).

Nos cursos superiores, destinados à formação profissional, pode-se vislumbrar da hipótese de dar-se ao luxo de ver diminuída, conquanto esperado fossem matérias de cunho obrigatório, a carga horária de disciplinas ligadas à ética e filosofia. Contudo, na escola, é preciso seja oportunizado o refletir e priorizada a formação humanística, prestigiosa, se não crucial, nessa fase de desenvolvimento. Para ROJO (2012), múltiplas culturas devem ser o objeto de ensino na escola, assim como observa Giroux: “[...] é que o currículo, no sentido mais fundamental, é um campo de batalha sobre cujas formas de conhecimento a história, as visões, a linguagem, a cultura e a autoridade predominam como um objeto legítimo de aprendizagem e de análise.” (2015, p. 65)

Não se está a falar que a inserção no mercado não é importante, o que se questiona é se é papel da escola promovê-la. Vê-se que a educação atual, calcada na avaliação de resultados, faz com que o sistema pressione as escolas e, conseqüentemente, os

alunos, para uma cultura de competição, logo, não causa espécie a tecnicidade que atualmente procura-se caracterizá-la.

Com efeito, um currículo pedagógico deve, com certeza, estimular saberes que contribuam a escolha futura dos alunos para ingresso no mercado, mas não podem, com isso, inviabilizar o desenvolvimento de habilidades que contemplem todos os aspectos de uma formação integral. O currículo escolar, pois, deve ser flexível e diverso, contextualizado, perquirindo equilíbrio entre quantidade e qualidade de forma que os egressos do sistema de ensino saiam de lá não alienados e sem habilidades que convirjam ao pensamento crítico.

Não se pode perder de vista que a ciência (leia-se aqui, busca da verdade), também se faz além da representação fiel da realidade, razão pela qual, segundo Smith:

[...] concepções alternativas de verdade e conhecimento – como produtos relativamente coerentes, relativamente confiáveis e relativamente estáveis de várias práticas sociais, discursivas e institucionais – foram propostas em anos recentes e se mostraram relativamente coerentes, confiáveis e estáveis. Essas concepções alternativas emergiram de uma variedade de áreas: filosofia, é claro, especialmente ao longo das linhas marcadas por Nietzsche e Wittgenstein, mas também outras áreas, tais como biologia e psicologia, que produziram importantes redescrições dos mecanismos interativos da linguagem, percepção e cognição, e, de interesse especial aqui, a história e a sociologia da ciência, que, durante as últimas duas décadas, desenvolveram uma abordagem pragmática/retórica de tais questões, frequentemente referida como “construtivismo” (2002, p. 65 - 66)

Não é por outra razão, portanto, que estamos aqui ora a defender que a base curricular e, conseqüentemente, o discurso que a assegure, a defina e a sustente, deve ser pensada à luz da pedagogia e dos propósitos que a identificam. Há de se ter em mente a procura de respostas a perguntas tais como (i) o que queremos ensinar aos nossos alunos-cidadãos?; e (ii) qual a função

institucional da escola como idealizada (protagonista ou coadjuvante) neste processo?

Do ponto de vista estritamente discursivo, não somos inocentes em negar que cada um dos discursos dispostos nos universos narrativos se apropriam de outros como convém ao enunciador. Neste viés, os discursos político, religioso ou jornalístico não raro se apropriam do discurso econômico e, compreendemos e aceitamos, portanto, que o discurso pedagógico possa também fazê-lo. Ora, se todos os enunciados são argumentativos, não é menos verdade que os discursos se constroem em oposição a outros, mas, como alerta FIORIN, “a natureza dialógica do discurso implica que dois pontos de vista não precisam ser explicitamente formulados” (2016, p. 29), razão pela qual, no esperado discurso argumentativo, o que inclui o pedagógico, “não há o verdadeiro e o falso, mas trabalha-se como o mais ou menos verossímil” (p. 77), que comporte recursos valorativos, cenário, princípios e, sobretudo, a perspectiva de educadores sobre a adequação de conteúdo e formação de professores para sua concretização; é tempo de se destacar tal lugar de fala⁷.

Os alunos, futuros profissionais de qualquer área, mantenham-se a sociedade estruturada nos atuais termos nos próximos anos, terão a vida toda para adaptarem-se ao mundo corporativo e ao mundo globalizado. Mas, dificilmente, conseguiriam novamente frequentar um ambiente de paz, aprendente, de celebração de união, como se espera, do ponto de vista pedagógico, é (ou deva ser) o da escola.

Das posturas defendidas no espaço discursivo

Em meio a um longo debate na *internet*, que viu surgir abaixo-assinados, protestos, reclamações, artigos, etc., houve uma consulta

⁷ <https://noticias.r7.com/educacao/novo-ensino-medio-mec-comeca-hoje-a-ouvir-alunos-e-professores-em-pesquisa-por-whatsapp-22052023>

pública para que o governo reavaliasse os caminhos a serem traçados nesse chamado “novo Ensino Médio”.

Os veículos engajados nessa discussão lançaram mão de argumentos diversos, em sua maioria contrários, às mudanças. Seleccionamos trechos de reportagens que ilustram essas diferentes vozes inseridas nos campos discursivos pertinentes à nossa reflexão.

Pelo fato de a discussão já estar acalorada e muitos pontos serem improváveis de se implementar direto do texto original, a tática para a defesa foi a de ajustar algumas condições para que se implemente o projeto. Assim, reduzir a carga horária das disciplinas optativas e aumentar as matérias básicas seria uma aproximação mais razoável com a realidade escolar a nível nacional, por exemplo. Encontramos mais alguns dados curriculares:

Entre as contribuições recebidas pelo MEC na consulta pública está a do Todos pela Educação, que pede aumento do tempo destinado à formação geral básica e maior direcionamento dos itinerários. Grupos que defendem a revogação do modelo querem o fim dos itinerários e apenas disciplinas eletivas no 3º ano. (Cafardo, 2023)

Entre as principais alterações propostas pelo conselho estão:

Redução da carga horária das optativas: A possibilidade de usar 300 horas das 1.200 horas das disciplinas optativas (chamadas de itinerários formativos) de acordo com as **necessidades dos estados**, podendo ser utilizadas, por exemplo, para complementação da formação geral ou recomposição das aprendizagens.

Elaboração de uma base comum para as optativas: A definição de uma base para os Itinerários Formativos para **diminuir a desigualdade na oferta dessas disciplinas** entre as diferentes redes de ensino pelo país. (G1, 2023) [grifos nossos]

Ou seja: detectamos que as realidades sociais locais se impõe, ao serem mencionadas em “necessidades dos estados” e “diminuir a desigualdade na oferta dessas disciplinas”, porque uma grande variedade de itinerários formativos demanda professores com diferentes especialidades, organização das unidades de ensino e sua infraestrutura. Está claro que estados mais ricos poderiam ter

mais condições de oferecer tais disciplinas enquanto estados com maior escassez de recursos ficariam centrados nas disciplinas básicas, aumentando a discrepância na formação final.

Além disso, a oferta dos itinerários precisa ser mais **responsável** para evitar a desigualdade que atinge, principalmente, **escolas públicas** em regiões menos desenvolvidas do País.

Se em escolas privadas ou de redes públicas mais estruturadas o estudante consegue ter **acesso** a um cardápio que atende os seus interesses, nos contextos mais escassos, as **oportunidades** também rareiam. (BURGOS, 2023) [grifos nossos]

Esse acesso (ou falta de) aos itinerários são aqui ligados diretamente às escolas públicas, criando uma relação de causa e consequência com as oportunidades oferecidas e estabelecendo no campo econômico esse argumento.

Em outra reportagem, vemos um argumento social:

De acordo com Santos, a principal fragilidade do novo ensino médio decorre de uma aposta exclusiva na via da reforma curricular, quando essas modificações exigem um esforço articulado de apoio à **infraestrutura física e pedagógica das escolas**, além da formação de professores. “A reforma não pode deixar de discutir uma política social em perspectiva intersetorial, como uma **política de permanência estudantil**, com bolsa para jovens, por exemplo. Isso está sendo discutido pelo MEC.” (BURGOS, 2023) [grifos nossos]

As questões de infraestrutura são lembradas a todo instante, pois é a mais visível em nossas escolas, tornando um empecilho socioeconômico, mas nos chama a atenção o destaque “política de permanência estudantil”. Ora, já lemos os argumentos reiterados de que essa mudança curricular pretendia tornar mais atrativo o Ensino Médio para o aluno, porém as condições para que ele se mantenha na escola fogem ao estritamente curricular.

Outra tática que vemos é a defesa da revogação, pautando-se numa crítica ao sistema de ensino como um todo:

Helena Araújo, que também defende a revogação da Lei do Novo Ensino Médio, corrobora a crítica de Santos. Para ele, é preciso solucionar **desafios que persistem na educação desde antes da reforma**, como a **má formação de professores**. “Um em cada quatro professores de matemática e português não possui licenciatura na área, e três em cada quatro professores de física dão aula sem serem licenciados na disciplina. Há **problemas sérios** que devem ser corrigidos”, destaca o presidente da CNTE. (BURGOS, 2023) [grifos nossos]

Críticas facilmente catalisadoras de adeptos, pois é estatística nacional as condições não ideais em que vivem nossas escolas há muitas décadas, como o exemplo da capacitação profissional dos próprios docentes. Vejamos mais uma opinião:

Para Gueda, as/os professoras/es são **peças fundamentais** para transformar essa realidade e **coibir a evasão** com aulas mais **atrativas**. Mas lembra que, para isso, também dependem de **contínua formação**, uma responsabilidade dos gestores públicos. (CNTE, 2023) [grifos nossos]

Nela, não o currículo tem que ser atrativo, mas as aulas (e os professores) e, para tanto, eles precisam estar em dia com seus estudos. Mas são mesmo “peças fundamentais” nessa engrenagem sob qual aspecto? Situado em que campo? O pedagógico, o social ou o econômico? Aulas mais atrativas significa aprimorar metodologias, que é o fazer pedagógico, mas “coibir a evasão” já entra em outra seara, a social. Apenas com boas aulas e conteúdos instigantes conseguimos evitar a evasão escolar? São inúmeros os motivos pelos quais os adolescentes deixam a escola, em sua grande maioria situado no campo social.

Em um roteiro muito conhecido, da mesma forma que a reforma trabalhista aprovada durante o governo de Michel Temer (MDB) com o argumento mentiroso da geração de empregos, também a reforma do ensino médio trazia a justificativa de tornar a escola um ambiente mais atrativo.

Na prática, porém, as mudanças na etapa escolar implementadas a partir de 2022 com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não cumpriram a proposta de fazer da sala de aula um espaço mais dinâmico e nem de oferecer alternativas aos estudantes que buscam uma preparação técnica voltada ao ingresso no mercado de trabalho.

De acordo com a pesquisa do Sesi e do Senai, 57% das pessoas que abandonaram a sala de aula fizeram porque não tinham condições de seguir e a necessidade de trabalhar (47%) é a razão principal. (CNTE, 2023))

Perguntamo-nos, então: como é possível termos uma democracia plena sem a plena participação de todos os cidadãos? Enquanto poucos forem os detentores do poder (e entendemos por poder os de diversas ordens: econômico, midiático, produtivo, de concentração de recursos e conhecimentos, etc.) sempre haverá os que decidem pelos outros, sem seu consentimento, ou pior, sem sequer resistência.

Uma característica importante de se lembrar é a diferença entre os dois campos tratados aqui: o científico e o escolar. Este trabalha com a multiplicidade de disciplinas, operando numa simplificação de conhecimentos, sendo mais gerais; aquele trabalha com a especialização das áreas, com o aprofundamento teórico dos conhecimentos. Assim, dividem-se os temas pelo que cabe a cada disciplina na escola, e as críticas/análises fundamentado nas teorias do campo científico. Sabemos, no entanto, que há uma interrelação em tudo o que foi abordado, constituindo esses campos um espaço discursivo pedagógico, pois, segundo a AD:

O "espaço discursivo", enfim, delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados. Este é, pois, definido a partir de uma decisão do analista, em função de seus objetivos de pesquisa. Não é por simples comodidade que determinados subconjuntos são recortados (porque seria difícil apreender um

campo discursivo em sua totalidade), mas também e sobretudo porque uma formação discursiva dada não se opõe de forma semelhante a todas as outras que partilham seu campo: certas oposições são fundamentais, outras não desempenham diretamente um papel essencial na constituição e preservação da formação discursiva considerada [...] (MAINGUENEAU, 1997, p. 117)

Sobre a discussão, precisamos lembrar que embora se tenha feito crer diferente, pelas mudanças tecnológicas, por exemplo, as ciências humanas se fazem por acúmulo, e não substituição de paradigmas, como nas exatas (cf. KUHN, 2011). Aí reside, parecidos, grande parte do ‘descompasso’ entre gerações: as mais recentes somente interessadas nas ‘novidades’, e as anteriores muito apegadas à tradição do passado. Para Freire e Macedo:

O ideal seria estabelecer e avaliar a relação entre essas duas abordagens: a educação mais tradicional, estruturada e sistematizada, que tem lugar nas escolas, versus a abordagem mais dinâmica, livre e contraditória (ainda que mais criativa) no interior dos movimentos sociais. (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 100)

Precisamos dos dois movimentos: valorizar e incentivar os conhecimentos construídos no passado, mas atentarmos para as características pedagógicas atuais. Para que consigamos resultados concretos, obviamente precisaríamos de um sistema de ensino e políticas educacionais que privilegiassem o conhecimento, e não tratassem a educação como produto de mercado e as escolas como “empresas”. Nas atuais condições, faremos um trabalho razoável conseguindo ao menos estimular o interesse pelos conhecimentos nos alunos, e se buscarmos constantemente novos conhecimentos.

Considerações finais

Se, de um lado, a oferta dos itinerários formativos nas escolas tenta confirmar a liberdade de escolha, de outro, encontra

dificuldade em ratificar se tal liberdade está tão independente como se gostaria.

Parece-nos haver uma evidente dependência dessa livre opção às condições materiais, a elucidar o fato de que, quanto maior a dependência econômica, menor revela-se a pretensa autonomia (CÁSSIO, GOULART, 2022).

A educação deve transformar a sociedade, e a pedagogia (e seu discurso) deve ser a responsável pela construção de seus alicerces. Com efeito, um debate sobre currículo escolar à margem de um discurso mormente pedagógico, pautado tão somente na política e economia (não bastasse a natural sujeição a leviandade), está fadado a discutir uma visão de mundo não do que ele é, mas do que ele deveria ser (o que é bom, nem ousamos falar o contrário), sendo correto e esperado trazer-se à memória que os sonhos também podem ser igualmente bons, porém, perigosamente quiméricos. Convém assim, pensarmos “a importância da escola como parte da luta pela expansão das possibilidades humanas dentro de um discurso que propõe novas questões” (GIROUX, 2015, p. 77).

Temos visto mudanças na educação, como reflexo das mudanças econômicas e políticas num panorama global (cf. YANDELL, 2013), às quais muitos atribuem algumas ‘melhorias’ e a maioria dos ‘fracassos’ escolares. Há que se lembrar, entretanto, que atribuir as causas e consequências não são simples como os membros do sistema escolar fazem parecer e, mais complexo fica à medida que se faz um exame histórico do desenvolvimento desse sistema.

Depois dos conteúdos necessários, ressaltados anteriormente, pontuemos duas características recentes do sistema de ensino: a tentativa (ou discurso) de ‘igualdade’ e a ‘comercialização’. A igualdade tem sido uma questão muito cara aos governos nas últimas décadas, mas temos visto que o maior acesso à educação não está diretamente relacionado à melhoria na formação. Estatisticamente, parece haver mesmo uma igualdade de acesso em nível de escolarização nas últimas décadas, tomando-se por nível as etapas/titulação (Ensino Fundamental e Ensino Médio, por exemplo).

Por outro lado, a formação intelectual (lembrando das noções citadas anteriormente) tem sido extremamente desigual em nossa sociedade capitalista, reforçado pela mercantilização/comercialização da educação (*marketisation* nos termos de Yandell (2013)). Está claro que, ao se tratar a educação como bem que deve ser “vendido” nos moldes do capitalismo atual (Bauman, 2012), e ao submeter a escola às regras do mercado, a desigualdade torna-se ainda mais discrepante e a qualidade fica comprometida.

Não é possível apostar e confiar tão-somente no discurso político para garantir a eficácia do discurso pedagógico, sobretudo quando a reforma educacional ora sob análise fora proposta em um Governo (Temer), que se dizia aliado do anterior (Dilma), mas que foi continuado em um Governo tido de oposição (Bolsonaro), e agora fora suspenso pelo atual (Lula), que se vende de lado totalmente oposto. Torna-se, pois, revelada uma incoerência que confunde a caracterização do *ethos* (Estado), e que nos permite concluir, ao menos, que as motivações políticas sofrem alterações em uma velocidade tal que as motivações pedagógicas, muito provavelmente, nem que corresse em desespero, conseguiriam acompanhar.

Referências

- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 5. ed. Petrópolis: Vozes. 2012.
- BURGOS, R. **Ensino médio mais atrativo requer melhor infraestrutura e formação de professores**. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/ensino-medio-mais-atrativo-requer-melhor-infraestrutura-e-formacao-de-professores/>. Acesso em: 24 mai. 2023.

BURLAMAQUI, M. **Pensar a pedagogia do futuro**: Textos educativos e pedagógicos. Brasília: Pró-Consciência, 2022.

CAFARDO, R. **Enem muda com o novo ensino médio?** Diretor do MEC diz o que deve ser prioridade na prova. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/enem-muda-com-o-novo-ensino-medio-diretor-do-mec-diz-o-que-deve-ser-prioridade-na-prova/>. Acesso em: 23 mai. 2023.

CAMARGO Jr., I. Di. Dialogia, Exotopia e Alteridade em ação: palavras iniciais. *In*: ALBUQUERQUE, Helder Neves de; CAMARGO Jr., Ivo Di; LINS, Élide Ferreira; MENEZES, Ronny Diogenes de; SOUZA, Fábio Marques de. (Org.). **Multiletramentos, recursos multimodais, política & educação**. Campina Grande: Instituto BioEducação, 2019.

Camilo Santana admite que 'há graves erros no Novo Ensino Médio', mas não indica revogação. **CartaCapital**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/camilo-santana-admite-que-ha-graves-erros-no-novo-ensino-medio-mas-nao-indica-revogacao/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

CÁSSIO, F., GOULART, D. C. Itinerários formativos e 'liberdade de escolha': Novo Ensino Médio em São Paulo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/1516/1119>. Acesso em: 8 mai.2023.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Com Novo Ensino Médio, apenas 15% dos estudantes acima de 16 anos estão na escola**. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/76403-com-novo-ensino-medio-apenas-15-dos-estudantes-acima-de-16-anos-estao-na-escola>. Acesso em: 31 mai. 2023.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, P.; Macedo, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. Introdução. *In*: FREIRE, Paulo; Macedo, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOLDBERG, J. P. **Cultura da agressividade**. 3. ed. São Paulo: Landy Editora, 2004.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

MAIGUENEAU, D. **Doze conceitos de análise do discurso**. Tradução de Roberto Leixser Baronas. São Paulo: parábola Editorial, 2010.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas, Pontes/Editora da UNICAMP, 1997.

Novo Ensino Médio: secretários de educação defendem carga horária menor para matérias optativas. G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/07/03/secretarios-estaduais-de-educacao-apresentam-ao-mec-proposta-com-mudancas-no-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 03. jul. 2023.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SMITH, B. H. **Crença e resistência: a dinâmica da controvérsia intelectual contemporânea**. Trad. Maria Elisa Marchini Sayeg. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

Yandell, J. Class and education: What is to be done?. *In*: **Journal for Critical Education Policy Studies**, Vol. 11, No. 1, 03.2013, p. 6-26.

Capítulo 7

O estudo dos dêiticos argumentativos: uma proposta para a produção de texto no Ensino Médio

Debora Omaki
Nancy Casagrande

Este capítulo tem como objetivo investigar o papel dos dêiticos argumentativos sob a perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa (AD), explorando sua funcionalidade e sua importância para a interpretação de discursos. Além disso, busca-se elucidar como o conhecimento desses elementos pode contribuir para o aprimoramento da análise textual e o desenvolvimento da habilidade de argumentação e persuasão, particularmente relevantes para alunos do Ensino Médio. Nessa etapa educacional, é fundamental que os estudantes aperfeiçoem sua capacidade de argumentação, preparando-se para desafios como o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nos quais a redação de textos coerentes, persuasivos e convincentes é essencial. O domínio dos dêiticos argumentativos revela-se como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento da escrita, permitindo a consolidação do ponto de vista e autoria das produções de texto para esses exames. Por essa premissa, apresentaremos a análise de um texto opinativo produzido por um aluno universitário, no terceiro semestre de uma instituição de ensino superior privada de administração na cidade de São Paulo. Essa análise será proposta como recurso para ser utilizado em sala de aula no Ensino Médio, visando o estudo dos dêiticos, essenciais em textos argumentativos.

Apesar das transformações advindas das teorias linguísticas discutidas nas universidades brasileiras, que impactaram as abordagens de ensino de língua portuguesa na escola básica, constata-se, ao adentrar as salas de aula da maioria das escolas

brasileiras, que tais mudanças ainda não permeiam de maneira predominante a prática pedagógica. Essa constatação é reforçada por Antunes (2003) em sua reflexão sobre as aulas de português, em que salienta a persistência de uma prática que se direciona para o estudo descontextualizado da palavra e da frase, observado de forma cuidadosa ao longo do desenvolvimento do ensino de língua materna desde o ensino fundamental.

Justifica-se, então, a necessidade de conhecer mais sobre o desenvolvimento do processo de apropriação da ação argumentativa e ainda acreditar que essa ação pode ser aperfeiçoada e conduzida, de modo consciente, na medida em que são favorecidas situações que permitam realizar reflexões, discussões e exercícios em torno dessa habilidade.

Nessa esteira, deparamo-nos com o questionamento de Maingueneau (1991) sobre a possibilidade de delimitar enunciados propriamente argumentativos e se o conjunto de enunciados possui uma dimensão argumentativa próxima ou distante. Como observado pela AD, a utilização da linguagem em seu contexto dialógico é de caráter obrigatório, conseqüentemente, acarreta necessariamente uma dimensão argumentativa, mesmo na ausência de uma programação declarada ou de estratégias imediatas perceptíveis. A opção adotada nesta abordagem resume-se à síntese proposta por Platin que afirma que:

toda palavra é necessariamente argumentativa". Tal conclusão decorre diretamente do enunciado em situação, no qual cada enunciado visa a exercer influência sobre seu destinatário, buscando transformar seu sistema de pensamento. Portanto, todo enunciado impõe ou incita o outro a perceber e agir de maneira distinta. (Platin, 1996, p.18)

Conforme apontado por Maingueneau (2005), os dêiticos argumentativos são marcadores enunciativos embasados em crenças, opiniões ou experiências compartilhadas. Sua função é respaldar as afirmações realizadas e fornecer evidências para

validar um argumento. Consistem em elementos discursivos que se relacionam com os componentes argumentativos presentes na narrativa. Tais elementos são empregados para estabelecer conexões entre as partes de um discurso e fortalecer a estrutura argumentativa de uma mensagem.

Segundo Fillmore (1984), a compreensão dos elementos dêiticos está relacionada ao contexto da enunciação, indicando que a dêixis depende do momento em que a comunicação ocorre. Dêixis é o termo utilizado para descrever as propriedades formais das declarações que são determinadas por certos aspectos do ato de comunicação em que essas declarações desempenham um papel e são interpretadas com base no conhecimento. Essas declarações incluem (1) a identidade dos interlocutores em uma situação de comunicação, conhecida como dêixis de pessoa; (2) o local ou locais em que esses indivíduos estão localizados, para o qual temos a dêixis de lugar; (3) o tempo em que o ato de comunicação ocorre.

Maingueneau (2005) conceitua ancoragem na situação de enunciação como o processo em que o enunciador se apoia em um contexto específico para determinar o significado, sentido e propósito de sua enunciação. Por um lado, esse processo abrange tanto a situação particular em questão quanto os elementos históricos, culturais, ideológicos, valores, entre outros, que cercam a situação de enunciação e influenciam a compreensão e interpretação do discurso. Por outro, a embreagem é uma prática discursiva que visa conectar os diversos elementos discursivos dentro de um discurso, assegurando que o fluxo do discurso seja lógico e coerente.

Os embreantes, também conhecidos como elementos dêiticos, são os elementos responsáveis por estabelecer conexões entre as partes de um discurso, facilitando assim a sua compreensão pelo leitor. Esses elementos podem incluir metáforas, analogias, metonímias, hipérboles e outras figuras de linguagem. Os embreantes pessoais têm diversas funções, tais como demonstrar o envolvimento do interlocutor em uma posição, ou possibilitar a identificação dos leitores/ouvintes. Além disso, são utilizados para

atribuir significados e intenções às diferentes situações comunicativas. De acordo com Maingueneau (2013), os embreantes de pessoa compreendem os pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa (eu, tu/você, nós, vós/vocês), os determinantes possessivos (meu, teu, nosso, vosso, seu e suas formas no feminino e plural) e os pronomes possessivos (o meu, o teu, o seu, o nosso, o vosso e suas formas no feminino e plural).

A compreensão dos elementos dêiticos pessoais está intrinsecamente ligada à situação de enunciação de cada texto. Pennycook (1994) sustenta que o pronome "nós" é simultaneamente inclusivo e exclusivo, representando solidariedade e rejeição, inclusão e exclusão. Por um lado, ele estabelece um "nós", enquanto, por outro lado, define um "você" ou "eles". Assim, os pronomes pessoais não apenas informam sobre a identidade do falante, mas também criam uma percepção de outra pessoa com quem o falante está se comunicando. O uso dos pronomes "eu" e "você", assim como "nós" e "eles", deve ser entendido em relação a pressupostos sobre as pessoas que são identificadas como o "nós" e o "eles", contrastando com o "você".

Maingueneau (2013) discute a presença de outros elementos dêiticos, como os embreantes temporais e espaciais. Os embreantes temporais incluem as marcas de tempo presente, passado e futuro adicionadas ao radical do verbo, assim como palavras e grupos de palavras com valor temporal, como "ontem", "amanhã", "hoje", "há dois dias", "dentro de um ano", entre outros. Esses elementos têm como ponto de referência o momento da enunciação. Por exemplo, "dentro de um ano" indica uma duração de um ano a partir do momento em que se fala, enquanto "ontem" se refere ao dia anterior e "hoje" ao próprio dia da enunciação. Os embreantes espaciais são menos numerosos e estão relacionados ao ponto de referência representado pelo local da enunciação. Por exemplo, "aqui" indica o espaço em que os coenunciadores estão falando, enquanto "lá" refere-se a um lugar distante. Além disso, existem embreantes espaciais que estão ligados a objetos inanimados mostrados pelo enunciador. Ao lado desses embreantes espaciais puros, há

também grupos nominais determinados por palavras como "este", "esse" (como "esta prateleira", "esse país"), que combinam um embreante com o pronome demonstrativo e um substantivo (prateleira, país) que possui significado independente da situação de enunciação.

Conforme os estudos de Maingueneau, há uma distinção notável entre os embreantes e outros tipos de signos linguísticos, em relação à maneira pela qual permitem ao coenunciador identificar seu referente. É importante salientar que a identificação do referente não ocorre da mesma forma quando lidamos com nomes próprios, como "João" ou "Banco Itaú", pronomes substitutos, como "ele", ou descrições definidas, como "a irmã da vizinha". Esses três tipos de expressões nominais não se enquadram como embreantes, uma vez que os embreantes possuem um significado estável (por exemplo, "eu" sempre se refere ao falante), contudo, a característica distintiva dos embreantes reside na identificação do referente em relação ao contexto espaço-temporal específico de cada enunciação.

Nesse sentido, podemos distinguir duas maneiras complementares de possibilitar ao coenunciador a descoberta do referente das unidades enunciadas. Por um lado, o coenunciador pode se apoiar na situação de enunciação, que abrange os embreantes, e, por outro, pode se apoiar em outros elementos presentes no enunciado, o chamado cotexto. Essa distinção resulta em duas classes de unidades linguísticas, as quais possuem uma correspondência regular, conforme o tipo de referência que está sendo implicada. Um exemplo disso são os embreantes temporais, que permitem ao coenunciador situar o referente no contexto espaço-temporal em que a enunciação ocorre.

Maingueneau (2013) utiliza o termo "condições de produção" como parte de sua abordagem à linguagem e aos discursos. Enfatiza que os discursos não podem ser compreendidos adequadamente sem levar em consideração as condições nas quais são produzidos e interpretados, ou seja, referem-se aos fatores contextuais, sociais, históricos e ideológicos que influenciam a criação e a recepção dos

discursos. Dessa forma, a linguagem não é uma entidade isolada, mas está intrinsecamente ligada ao ambiente sociocultural em que é utilizada. Destaca, assim, a necessidade de analisar os discursos em relação às condições nas quais são produzidos, incluindo: contexto social e cultural, posicionamento do enunciador, objetivo comunicativo, gênero discursivo, ideologia e posicionamento do enunciador. Compreender essas condições é fundamental para uma análise aprofundada dos discursos, pois desempenham um papel central na formação de significados e na influência que os discursos exercem sobre os interlocutores e a sociedade.

Dessa forma, os embreantes desempenham um papel crucial na identificação e compreensão dos referentes linguísticos, uma vez que sua estabilidade semântica se combina com a referência contextualizada, contribuindo para a construção de significados dentro de cada enunciação específica. Como por exemplo:

A referência é a enunciação	A referência é o enunciado
Agora	Naquele momento
Hoje	Naquele dia
Ontem	Na véspera
Há dois dias	Dois dias antes
Amanhã	No dia seguinte
Daqui a três meses	Três meses depois

Fonte: Maingueneau (2013, p. 132)

A distinção entre embreantes e não-embreantes também se aplica aos dêíticos espaciais, embora de maneira menos complexa. No caso dos embreantes espaciais, por exemplo, que indicam a localização dos interlocutores, eles podem ser substituídos por termos como "ali", cuja referência é estabelecida pelo contexto. Por exemplo, consideremos que Ana esteja presente em uma determinada situação de enunciação, podemos dizer: "Carlos já está aqui", em que a referência é a situação presente. Já quando Ana vai ao parque e Carlos já está ali, a referência é o parque, como podemos ver na frase: "Eu fui ao parque; Carlos já estava ali".

No que se refere às localizações espaciais e à designação de objetos ou pessoas, podemos identificar três categorias principais: **referência pela situação de enunciação:** termos como aqui, em frente, lá, são utilizados para indicar a localização em relação à situação de fala. Por exemplo, "Neste momento, Maria está aqui", em que a referência é a localização presente em relação ao falante. **Referência no cotexto:** termos como lá, naquele lugar, são empregados para se referir a um local específico dentro do contexto em questão. Por exemplo, "Eu vi João naquele lugar", em que a referência é um local específico mencionado anteriormente no discurso. **Referência fora do contexto:** expressões como em São Paulo, na empresa, são utilizadas para indicar a localização sem depender do contexto imediato da enunciação. Por exemplo, "Maria trabalha na empresa XYZ", em que a referência é o local de trabalho de Maria, independentemente da situação de fala. É importante destacar que algumas unidades linguísticas podem ser usadas tanto para referência enunciativa quanto cotextual, dependendo do contexto específico em que são empregadas.

No que diz respeito aos tempos verbais, desde a antiguidade greco-romana, eles têm sido frequentemente estudados em relação ao tempo cronológico. No entanto, Benveniste (1988) apresentou uma nova perspectiva para essa categoria gramatical. Ao analisar os tempos verbais do francês, ele identificou uma divisão em dois grupos principais, relacionados a dois planos de enunciação distintos: o plano da história, voltado para a língua escrita e para a terceira pessoa, destinado à narração de eventos passados sem a participação direta do locutor; e o plano do discurso, que engloba as formas verbais utilizadas na comunicação oral, em que o locutor intervém com o objetivo de influenciar o ouvinte. Além disso, o plano do discurso também abrange textos escritos que refletem a estrutura e os objetivos dos discursos orais.

Bronckart (2003) enfatiza a existência de três níveis de abordagem que permeiam a situação de interação verbal: as atividades de linguagem, que ocorrem em contextos sócio-discursivos e envolvem agentes individuais, desempenhando

ações de linguagem específicas; os textos, que representam as formas comunicativas finitas resultantes das ações de linguagem, adequadas aos gêneros exigidos pelo contexto sócio-discursivo; e os tipos de discurso.

Dentro desse contexto interativo, os três níveis mencionados se integram como os mecanismos de textualização, os mecanismos enunciativos e a infraestrutura textual. A infraestrutura textual, em particular, refere-se à camada subjacente da arquitetura interna dos textos. Essa camada é composta principalmente por dois elementos fundamentais: os tipos de discurso presentes e a planificação textual, que se adapta de acordo com o gênero textual em questão e outros fatores que conferem singularidade. A planificação textual, por sua vez, diz respeito à organização sequencial ou linear do conteúdo temático dentro do texto.

Benveniste (1988) argumenta que o presente desempenha um papel fundamental na categoria de índices de tempo, uma vez que está intrinsecamente conectado ao momento da enunciação. O presente ocupa um lugar central no discurso, pois é a única forma de experimentar o "agora", tornando o discurso uma ação presente no mundo. Os demais tempos verbais são diferenciados uns dos outros com base em suas relações com o presente

O compartimento de base do plano embreado, para Maingueneau (2013) é necessariamente o presente dêitico, que permite situar eventos passados (anteriores a esse presente) e eventos futuros (posteriores a esse presente). Esse tipo de plano embreado recorre a diferentes compartimentos temporais para expressar tanto o passado quanto o futuro.

No que se refere ao passado, o plano embreado faz uso de compartimentos como o "passé composé" e o imperfeito. Por exemplo, considere a frase: "Ela já havia estudado bastante antes da prova." Aqui, o "passé composé" é empregado para indicar uma ação passada concluída antes de um ponto específico no passado.

Para expressar o futuro, o plano embreado utiliza compartimentos como o futuro simples e o futuro perifrástico. Por exemplo, podemos dizer: "Amanhã, viajarei para o exterior" (futuro

simples) ou "Os alunos vão participar de um projeto especial na próxima semana" (futuro perifrástico).

Em contrapartida, o plano não embreado possui recursos mais limitados em relação aos compartimentos temporais. Nesse caso, é comum utilizar o presente com valor não dêitico, presente em provérbios, definições ou expressões atemporais. Por exemplo, em um provérbio como "Quem não arrisca, não petisca", o presente é utilizado para expressar uma verdade geral e atemporal.

Nos textos narrativos não embreados, em que não há um verdadeiro futuro, o narrador pode recorrer ao pseudofuturo, também conhecido como prospectivo, para indicar eventos posteriores a outros. Por exemplo, podemos dizer: "Ela devia/ia chegar em casa mais tarde", antecipando um encadeamento inevitável já conhecido.

Observa-se que tanto o imperfeito quanto o mais-que-perfeito são utilizados tanto em textos embreados quanto em textos não embreados. Esses tempos verbais complementam-se, permitindo evocar detalhes, descrições e comentários que não são necessários para a progressão da ação principal. No entanto, é importante ressaltar que as frases no imperfeito devem estar apoiadas em um enunciado no passado composto, passado simples ou presente, dependendo do contexto e da estrutura narrativa em questão.

Ainda em Maingueneau (2013), o passado simples é um compartimento especializado para os textos não embreados. Não é possível utilizar o passado simples de forma isolada para expressar eventos passados ancorados na situação de enunciação, como por exemplo: "Na semana passada, você não estudou para o exame". O passado simples é comumente utilizado em textos narrativos que envolvem uma interação mais distanciada do interlocutor, como contos literários ou relatos históricos. Assim, o passado simples é caracterizado por uma sequência de verbos que avançam o texto em direção ao seu desfecho, desvinculando-se completamente da situação de enunciação. Portanto, não é adequado utilizar o passado simples em interações orais, nas quais ocorre um diálogo

entre o "eu" e o "você", e os enunciados são interpretados com base na situação de enunciação compartilhada pelos participantes.

Dessa forma, podemos identificar três tipos de relações entre o momento de enunciação e o momento indicado pelo tempo do enunciado. A coincidência ocorre quando o tempo verbal utilizado (presente) coincide com o momento atual de enunciação. Por exemplo, em uma frase como "Agora estou estudando para a prova". A diferença temporal é marcada pelo uso do passado ou futuro para indicar um momento anterior ou posterior à situação de enunciação. Por exemplo, em "Ontem, estudei bastante para o exame" (passado) ou "Amanhã, revisarei todo o conteúdo" (futuro). Já a ruptura ocorre quando o momento evocado pelo enunciador não possui nenhuma relação com a situação de enunciação, como em expressões do tipo "Há muito tempo, em uma terra distante...". Nesse caso, o enunciador cria uma desconexão temporal com a situação presente.

Determinar se um enunciado se enquadra em um plano embreado ou não vai além da presença de elementos específicos, como pronomes como "eu", expressões temporais como "há 7 dias" ou advérbios de lugar como "aqui". O contexto da enunciação desempenha um papel fundamental nessa determinação, assim como a existência de um contraste entre a narrativa passada e o presente. Mesmo a presença de um pronome "eu" acompanhado de um verbo no passado simples não é suficiente para caracterizar um enunciado como embreado, uma vez que a pessoa mencionada pode ser tanto o enunciador quanto um personagem na história. Da mesma forma, é possível que um enunciado não embreado seja construído com verbos no presente, o que não se limita apenas a generalizações ou documentos formais, mas também ocorre em mensagens em que a situação de enunciação e a interação com o interlocutor possuem menor relevância.

Além do aspecto embreado, podemos observar a presença da embreagem e da modalidade. O locutor desempenha um papel crucial ao estabelecer relações espaciais e temporais. No entanto, ao considerarmos a subjetividade da linguagem, devemos levar em

conta não apenas os elementos dêiticos, mas também as modalizações. As modalizações permitem que o locutor emita julgamentos de valor e indique seu grau de adesão ao que está sendo dito. Isso nos possibilita diferenciar entre um texto subjetivo e objetivo, determinantes para o processo de escrita da redação para o vestibular.

Ao realizar um enunciado, o locutor não apenas transmite uma mensagem, mas também manifesta sua presença no plano modal, o que implica na adoção de papéis específicos em relação aos elementos envolvidos no discurso. Um exemplo ilustrativo desse fenômeno é a frase "Ficaria muito contente com a sua visita amanhã", em que o locutor assume simultaneamente o papel de centro dêitico em relação ao interlocutor ("você") e ao tempo futuro ("amanhã"), ao mesmo tempo em que expressa um julgamento de valor, indicando sua emoção de felicidade.

É importante ressaltar que tanto os enunciados embreados como os não embreados podem apresentar marcas de modalização, ou seja, elementos linguísticos que expressam atitudes subjetivas do locutor. Da mesma forma, é possível encontrar textos embreados que excluem tais marcas de modalização. Assim, temos quatro possibilidades distintas de enunciação:

- Textos embreados modalizados (=subjetivos):

"Eu acredito firmemente que você conseguirá alcançar seus objetivos."

"Na minha opinião, este livro é uma obra-prima da literatura."

- Textos embreados não modalizados (=objetivos):

"O relatório apresenta os resultados da pesquisa realizada no último trimestre."

"O contrato estabelece as cláusulas e condições para a prestação do serviço."

- Textos não embreados modalizados (=subjetivos):

"Eu sempre me emociono ao assistir esse filme."

"Para mim, a viagem foi uma experiência transformadora."

- Textos não embreados não modalizados (=objetivos):

"A temperatura média anual na região é de 25 graus Celsius."

"Os dados estatísticos revelam um aumento de 3% na taxa de desemprego."

Esses exemplos ilustram diferentes tipos de enunciados, variando entre a presença ou ausência de ancoragem no plano embreado. Maingueneau (2013, p. 149) cita ainda possíveis termos como "enunciação embreada subjetivante", "enunciação embreada objetivante", "enunciação não embreada subjetivantes" e "enunciação não embreada objetivante".

Sintetizando, o locutor pode optar por tornar suas palavras subjetivas ou objetivas, dependendo do gênero de discurso. Por exemplo, a redação solicitada pelo vestibular exige a impessoalidade no texto por se tratar de uma dissertação. No entanto, opiniões e posicionamentos devem ser esclarecidos para fundamentar a argumentação do texto.

Os indicadores temporais associados aos verbos adquirem sua interpretação condicionada pelo contexto de uso, de maneira similar às formas verbais de primeira e terceira pessoa, as quais exigem consideração da sequência discursiva do texto. Nesse sentido, o momento da enunciação é estabelecido por meio da interação entre tempo, espaço e linguagem. Torna-se evidente que o tempo, juntamente aos índices pessoais, integra uma estrutura formal de enunciação que possibilita a inserção do indivíduo social no mundo por intermédio da linguagem.

Com o objetivo de explorar a autoria presente em textos argumentativos, será apresentada a análise de um discurso opinativo criado por um aluno universitário durante uma atividade em sala de aula. O estudante encontra-se no terceiro semestre de um curso de graduação em administração de empresas, em uma instituição de ensino superior privada, em tempo integral, localizada na cidade de São Paulo. Essa análise tem como propósito ser utilizada como um recurso educacional no ambiente do Ensino Médio, visando aprofundar o estudo dos elementos dêiticos. Esses elementos são fundamentais na construção de textos argumentativos, o que se mostra especialmente relevante no contexto das redações requeridas em

exames vestibulares. Em sala de aula, foi proposta aos estudantes a tarefa de elaborar um texto a respeito do tema "A americanização da cultura brasileira". Com o objetivo de fundamentar sua argumentação de maneira consistente, foram encorajados a participar de debates entre os colegas e realizar pesquisas independentes na internet. Para exemplificar a identificação dos dêiticos argumentativos, selecionamos um texto que apresenta diversas opiniões e ilustrações pertinentes, proporcionando aos estudantes um modelo a ser explorado durante as atividades.

Texto elaborado por aluno no primeiro semestre de 2023

Americanização da cultura brasileira: suas origens e consequências

A cultura brasileira é densa e os povos que a formaram vêm de origens diversas, incluindo portugueses e espanhóis colonizadores, povos nativos, africanos escravizados e, *mais adiante nos séculos XIX e XX*, alemães, poloneses, chineses e japoneses. Essa mistura de etnias resultou em uma cultura muito diversa, de personalidade única, e que produziu grandes obras de literatura com Machado de Assis, Lima Barreto e Guimarães Rosa, música e dança com Heitor Villa-Lobos e os sambistas e escultura com Aleijadinho e Brecheret. Apesar disso, *no Brasil contemporâneo*, muitas pessoas — especialmente jovens — tratam essa cultura de uma de duas maneiras: ou a menosprezam, ou a fetichizam. De um lado, há a ideia de que “**no Brasil** é tudo pior” e que precisamos copiar os “países desenvolvidos”; de outro, há aqueles que se consideram os últimos bastiões salvaguardando o patrimônio cultural brasileiro do colapso – quando, na verdade, dificilmente consomem as obras de que falam, apenas gostam de parecer cultos. Em ambos os casos, o público jovem parece estar mais interessado na produção cultural produzida fora do país, especialmente **dos Estados Unidos**. Afinal, por que isso ocorre? E por que isso é importante?

Para começar, é necessário entender como a cultura brasileira passou a ser influenciada pelos Estados Unidos. Um fato importante a se considerar nessa análise é que, *ao longo dos anos*, as culturas que foram incorporadas à nossa cultura passaram por um processo “de baixo para cima”, i.e., não nos foi imposto, mas sim uma incorporação gradual e orgânica por meio dos imigrantes; já o americanismo surgiu como uma política de Estado pelo presidente Theodore Roosevelt *no início do século*

passado, a chamada “política do grande porrete”, com a finalidade de subjugar econômica e socialmente os demais países das américas, incluindo o **Brasil**. Já em 1899, com o Golpe da República, surge em **nosso território** os “**Estados Unidos do Brasil**”, com uma bandeira muito semelhante à bandeira **dos EUA**, mas “mascarada” de verde e amarelo. Essa nova república brasileira, que atuou como um preâmbulo das políticas imperialistas que viriam a seguir, também se instalou “de cima para baixo”: de acordo com o professor e historiador Thomas Giuliano, “*Na história brasileira*, a instalação desse sistema se forjou de um golpe. Existiram clubes republicanos [dentre civis], mas dizer que foi um movimento popular é exagero”. *Mais adiante na história, durante a Guerra Fria e com o avanço da globalização*, o **Brasil** adotou um posicionamento passivo e favorável aos **EUA**, tendo presidentes como Juscelino Kubitschek e, *posteriormente*, todos os presidentes militares, favoráveis a medidas comerciais impostas por fora. *Até aí*, a principal frente de influência era política, uma vez que o **cenário artístico brasileiro** seguia com diversas produções autorais em diversas áreas — a minha favorita sendo a Bossa Nova, de Vinícius de Moraes, Tom Jobim e Elis Regina.

Ademais, *àquela época*, o jovem brasileiro consumia tanto a arte brasileira como a estadunidense, e não havia um sentimento tão grande de inferioridade — ou como alguns chamam, “síndrome de vira-lata” — em relação **ao resto do mundo**, e isso eu afirmo a partir de relatos de familiares que eram adolescentes *nos anos 70 e 80*. Apesar disso, *com o fim da Guerra Fria e os avanços da tecnologia* e meios de comunicação, a cultura estadunidense se alastrou ainda mais ao **resto do mundo**, mas não com o espírito construtivo, incorporador, mas sim substituidor. A indústria do consumo em massa se tornou mais alavancada com a abertura de **países da antiga União Soviética** e de **países emergentes**, e ressurgiu um sistema de exploração em que **países como o Brasil** fornecem matéria-prima, a preços baixos, e recebem de volta produtos industrializados, mais caros. Na cultura, isso se deu de maneira diferente: o que passou a ser oferecido ao exterior foi o próprio público consumidor, e o que recebemos foi uma injeção de filmes, música e jogos por meio da internet. O barateamento desses serviços teve o objetivo de alcançar *o maior número de pessoas possível*; *hoje vemos* a seguinte situação absurda: as mesmas pessoas que vivem em condições duras de vida, muitas vezes sem acesso a saneamento básico e tratamento médico adequado, possuem um celular capaz de acessar à internet, possibilitando seu usuário a permanecer atualizado

com o novo lançamento de produto “x”, filme “y” e livro “z” — todos promovidos pelas indústrias estadunidenses.

Dessa forma, a americanização da cultura brasileira não só é um desrespeito com tudo o que já foi produzido e estudado em território nacional, como também é uma ferramenta de controle popular, que aliena as pessoas da sua própria história e condições de vida. As tentativas **do Brasil** de se assemelhar aos **Estados Unidos desde 1899** geraram uma verdadeira crise de identidade ao nosso povo, que tende a crescer com a propagação dessas ideias à juventude — até mesmo bebês e crianças são vistos **nas cidades com dispositivos eletrônicos** em suas mãos, dados pelos pais para distraí-los. A ideia de que o desenvolvimento do país se daria com a imitação de outro, sem levar em consideração as inúmeras particularidades da nostra demografia, servirá somente em favor de uma pequena elite americanizada, que despreza **o próprio país**, embora afirme incessantemente que deseja o seu melhor.

Para concluir, vale citar a frase da pedagoga brasileira Giselle Cristina Avelar, que em entrevista à Folha afirmou: “**A nação brasileira** só poderá se desenvolver *quando começar a cultivar a sua própria história, a sua própria cultura* e os seus próprios valores, sem importar mais padrões de comportamento, moda e cultura norte-americana.”

Destacamos no texto o que pretendemos analisar como marcas enunciativas. Devemos recordar que chamamos de embreagem o conjunto de operações pelas quais um enunciado se ancora na situação de enunciação, e embreantes, também denominados de “elementos dêiticos”, os elementos que no enunciado marcam essa embreagem.

Em primeiro lugar, grifamos os embreantes de pessoa. Há um sujeito embreado modalizado (subjetivo) no texto como “eu” enunciator, suporte do ato de enunciação, coincidindo com o sujeito da enunciação como pode-se perceber em “minha favorita” e “eu posso afirmar”, manifestando sua presença no plano modal. Porém, o “eu” não é enunciator, apenas sua marca, pois a partir do segundo parágrafo, o enunciator se apresenta como “nós”, o povo brasileiro, presente em: “à nossa cultura”, “não nos foi imposto”, “em nosso território”, “ao nosso povo”, “a nossa demografia”.

Há uma terceira variação enunciativa do uso do pronome pessoal em terceira pessoa, na qual a categoria de pessoa é neutralizada, como observado em expressões como "muitas pessoas", "o jovem brasileiro", "a cultura brasileira", "as pessoas", "os jovens", "mesmas pessoas", "a nação brasileira" e "pequena elite americanizada". De acordo com Fiorin (2002, p. 43), essa estratégia é característica do discurso jornalístico, na busca por apresentar neutralidade, pois "a utilização de verbos na terceira pessoa introduz um 'ele' no texto, criando um efeito de distanciamento e conseqüente neutralidade por parte do enunciador em relação aos conteúdos enunciados." Tal distanciamento é uma prática comum tanto para os estudantes que farão a prova do vestibular, uma vez que é um requisito para a redação dissertativa, quanto para aqueles que já passaram por essa fase e se dedicaram a essa especificidade da escrita.

No entanto, não fica clara a intenção do locutor por optar pela mudança do dêitico pessoal, uma vez que, em certos momentos, coloca-se no texto como enunciador em "eu" ou em "nós" e, por vezes, se retira do texto com a debreagem enunciativa em terceira pessoa. Cabe, então, a discussão em sala de aula sobre a intencionalidade do texto. O autor quer se colocar como parte integrante da ação enunciativa com sua própria voz e as experiências adquiridas ou quer se colocar como agente do povo brasileiro? Por que quando aborda o tema sobre a música ou o consumo da cultura ele se posiciona no texto? Há uma intencionalidade sobre essa autoria?

Podemos observar que a partir da introdução há uma crítica sobre os jovens brasileiros e como consomem cultura. De um lado, "os que menosprezam", e de outro, "os que fetichizam". Podemos inferir, então, que o enunciador não pertence a nenhum desses grupos, mesmo que se trate de um jovem brasileiro, afirma que faz parte de uma família que consumia tanto a cultura brasileira, quanto a americana, sem, no entanto, apresentar a "síndrome de

vira-lata”.¹ Ao que parece, quando o autor tem a intenção de defender a cultura brasileira influenciada por imigrantes, volta a se inserir no texto como em “as culturas que foram incorporadas à **nossa cultura** passaram por um processo “de baixo para cima”, i.e., não **nos** foi imposto, mas sim uma incorporação gradual e orgânica por meio **dos imigrantes**”. Por outro lado, quando há a intenção de criticar a influência americana, volta para a terceira pessoa como em — “**os jovens**”, desde “**mesmas pessoas** que vivem em condições duras de vida” até uma “**pequena elite americanizada**, que despreza o próprio país” — categorias as quais esse autor também não se insere.

Em segundo lugar, destacamos em itálico todas as situações enunciativas também que nos orientam a localizarmo-nos no tempo e estruturar a progressão do texto. Devemos lembrar que as categorias de presente, passado e futuro são definidas em relação ao momento da enunciação em si: algo é considerado presente quando é validado no momento da enunciação; é passado quando não é mais validado na situação de enunciação; e é futuro quando é apresentado como algo que ainda não foi validado. Não está claro por que o interlocutor opta por alternar os dêiticos temporais. Seria mais compreensível se a introdução trouxesse as REFERÊNCIAS com base na situação de enunciação (presente), ou seja, a apresentação do tema proposto. Como os dêiticos temporais são intercalados ao longo do texto, não fica claro, ao início, se o que será debatido trata da influência de outras culturas na cultura brasileira, como o brasileiro, especialmente os jovens, consomem a cultura ou a influência da cultura americana no Brasil.

¹ A expressão “síndrome de vira-lata” foi cunhada por Nelson Rodrigues em uma crônica intitulada “Complexo de Vira-Lata”, publicada em 1958. O autor usou a expressão para se referir à autoimagem do brasileiro, que, segundo ele, tinha uma visão negativa de si mesmo e de seu país, sentindo-se sempre inferior em relação a outras nações. Nelson Rodrigues acreditava que muitos brasileiros tinham uma mentalidade de derrotismo e inferioridade, o que comparou ao comportamento de um “vira-lata”. Essa expressão tornou-se parte do vocabulário popular no Brasil para descrever um sentimento de inferioridade e autodepreciação.

Uma forma de melhorar a compreensão do texto seria reduzir a quantidade de dêiticos temporais embreados e não embreados, ou inseri-los em uma progressão lógica. Vamos observar a recorrência desses dêiticos e a falta de ordem cronológica:

- Referência pela situação de enunciação: “no Brasil contemporâneo”, “na história brasileira”, “hoje”

- Referência cotextual: “mais adiante nos séculos XIX e XX”, “ao longo dos anos”, “no início do século passado”, “Já em 1899”, “Mais adiante na história, durante a Guerra Fria e com o avanço da globalização”, “posteriormente”, “até aí”, “àquela época”, “desde 1899”, “quando começar a cultivar a cultura brasileira”

- Referência fora do contexto: “nos anos 70 e 80”

Podemos perceber que há predominância dos dêiticos espaciais na referência cotextual sem uma ordem cronológica estabelecida, ora a referência é inserida a partir da situação de enunciação, ora a partir do contexto, o que dificulta que o leitor se situe nessa localização temporal, assim como prejudica a exposição de um raciocínio lógico, para a defesa da ideia, daquilo que o aluno quer comprovar. Como por exemplo, “em 1899” que poderia ser uma referência fora do contexto, é antecedido com a partícula “já”, em contraposição ao “desde”, apesar de referenciarem a mesma data. A partícula adverbial “já” funciona no texto como um intensificador, de caráter avaliativo, que instaura um ponto de vista. A locução traz uma condição de algo que se destaca, que sobressai, atraindo a atenção, minimiza o efeito de objetividade da debreagem enunciativa.

Seria possível aprimorar a compreensão do texto reorganizando essas REFERÊNCIAS temporais de forma mais coerente. Dessa forma, estabelecemos uma progressão lógica e ordenada das REFERÊNCIAS temporais, o que facilita a compreensão do leitor e a exposição dos argumentos.

Por recorrer frequentemente aos dêiticos cotextuais, há uma certa dificuldade na localização também espacial, como negritamos no texto.

- referência espacial – “no Brasil”, “países desenvolvidos”, “fora do país”, “EUA”, “nosso território”, “Estados Unidos do Brasil”, “Nova república brasileira”, EUA”, “ao resto do mundo”, “países da antiga União Soviética”, “países emergentes”, “países como o Brasil”, “em território nacional”, “Brasil”, “EUA”, “do país”, “do próprio país”, “nação brasileira”.

Observa-se que “O Brasil” e até mesmo “o país” são utilizados tanto para a referência enunciativa, quanto para a referência cotextual, o que não deixa clara a embreagem ou debreagem enunciativa. O autor se expressa do ponto de vista de quem está no Brasil ou como observador desse país?

Percebemos que o aluno tem um ponto de vista em relação à influência da cultura americana no Brasil. No entanto, sua opinião, assim como sua argumentação torna-se nebulosa a partir do momento em que os planos embreados não apresentam um raciocínio lógico. O enunciador é, ao mesmo tempo, narrador e observador do texto. A referência temporal não apresenta uma cronologia na ordem natural e a embreagem enunciativa parte tanto da situação da enunciação quanto do cotexto. Podemos observar que o tempo, em conjunto com os indicadores pessoais e espaciais desempenha um papel essencial em uma estrutura formal de comunicação, permitindo que os indivíduos se estabeleçam e se relacionem com o mundo por meio da linguagem.

Apesar de, como analistas do discurso, compreendermos as escolhas realizadas no texto, por meio da situação enunciativa, a embreagem subjetivante não permite uma compreensão explícita sobre a intencionalidade da mensagem que se pretende. O texto analisado foi redigido por um aluno universitário, que já enfrentou as redações para o vestibular e para o ENEM. Ainda assim, esses estudantes apresentam dificuldade em enaltecer o seu posicionamento nas produções escritas por não identificar ou não levar em consideração como os dêiticos pessoais, espaciais e temporais são organizados na estrutura textual, pois os embreantes distinguem-se dos outros tipos de signos linguísticos pela maneira como permitem ao coenunciador identificar seu referente.

Por fim, a nossa proposta de trabalho consiste em permitir que os alunos desenvolvam habilidades de planejamento e estruturação de seus argumentos por meio do uso adequado dos dêiticos pessoais, temporais e espaciais, abrangendo uma variedade de tópicos. Essa abordagem visa auxiliar na elaboração de um raciocínio lógico consistente e na compreensão das nuances linguísticas presentes na enunciação, com o intuito de aprimorar a capacidade persuasiva do interlocutor. Acreditamos que ao dominar essas ferramentas linguísticas, os alunos serão capazes de fortalecer sua capacidade de argumentar de forma clara, convincente e com uma escrita formal adequada.

Referências

- ANTUNES, M. I. C. M. **Aulas de português: encontro e interação**. 4. Ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1988.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ., 2003.
- FILLMORE, C. J. Frame semantics. *In: Linguistics in the Morning Calm* (Vol. 3, pp. 111-137). Hanshin Publishing Co., 1984.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.
- MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar edições, 2005.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Ed. Cortez, 2013.
- PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.
- PLANTIN, C. *L'argumentation*. Paris: Seuil, 1996.

Capítulo 8

Empoderamento, inclusão, ancestralidade e emoção: análise do discurso político da pré-candidatura de Simone Tebet

Priscilla Cláudia Pavan de Freitas

Introdução

Em 2022, o Brasil passou por disputas acirradas para a presidência da República, elucidando uma polarização política entre dois grupos predominantes, de um lado estavam os apoiadores do ex-presidente Jair Bolsonaro e do outro os apoiadores do presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva. Essas disputas não ficaram apenas no plano das propostas políticas, elas se estenderam, também, para o público nas redes sociais, desencadeando inúmeros conflitos, notícias falsas e ofensas dos dois lados. Situações como essas foram de encontro à ideia de Estado democrático, o qual tem a finalidade de garantir uma ordem social por meio de diálogos e propostas que melhorem a vida de todos, já que os adversários políticos (e seus inúmeros seguidores) não pareciam estimular o diálogo na época das eleições, ao invés disso, criaram um ambiente em que manifestações, ofensas (como “genocida” de um lado e “ladrão” do outro) e protestos eram comuns.

Diante dessa crise democrática, vários partidos se uniram para lançar candidaturas fortes o suficiente para combater a bipolaridade política, entre eles o MDB com a candidata Simone Tebet, a qual ficou em terceiro lugar nas disputas presidenciais de 2022. Tebet estava longe de ser a favorita, segundo os resultados das eleições, porém, como candidata teve a oportunidade de produzir e divulgar (em suas páginas das redes sociais) inúmeros discursos que exaltavam o poder de seu partido, de sua experiência política e de sua força como mulher. Em um desses discursos,

proferido no Hotel San Marco, em Brasília, no ano de 2021, Tebet contou com integrantes da cúpula nacional do partido, a sua maioria composta por homens. Ela mencionou Ulysses Guimarães e o pai Ramez Tebet como REFERÊNCIAS, além das militâncias do partido atuantes nos núcleos de mulheres. Por causa desse evento, Tebet ganhou popularidade e se tornou um nome razoável como uma alternativa para os eleitores que não se identificavam nem com Bolsonaro, nem com Lula.

Tebet é a primeira mulher do seu partido a disputar as eleições presidenciais, mas apesar do desafio imposto (primeira candidata mulher de um dos partidos mais antigos do Brasil), ela materializou em seu discurso de pré-candidatura uma possibilidade de terceira via política mais democrática.

Este artigo pretende analisar o discurso político, proferido no mencionado Hotel San Marco, da então pré-candidatura de Simone Tebet à presidência, e verificar de que forma ele evidencia o projeto de dizer da candidata que inclui a valorização da mulher, a inclusão das minorias e a identificação com os ideais de seu partido. Tebet, pelas estratégias utilizadas, sobretudo linguísticas e discursivas, legitima a sua fala como mulher (mãe, professora e líder de bancada feminina) e como política experiente que faz jus ao seu desejo por mudanças sociais. Para alcançar o seu projeto, ela conduz o seu dizer em tom emocional, revelando um discurso que empodera as mulheres de seu partido (e do Brasil) e que traz representatividade para a política, mesmo que suas ações ainda estejam vinculadas a um grupo predominantemente masculino, como o MDB. Cabe ressaltar, de acordo com o próprio site do partido, até o momento, que são nove mulheres em cargos políticos contra 53 homens (entre senadores, deputados federais e governadores do MDB), há muita luta pela frente em busca da igualdade de gênero na política, portanto.

O discurso político de Tebet é considerado, aqui, como um discurso de origem, e que confere sentido aos atos de coletividade, ele é validado por uma cena da enunciação que autoriza a si mesma, no caso, a cena política. Esse discurso legitima e engloba

outros discursos que vão emergindo a partir da fala de Tebet (como o discurso feminino, o discurso professoral), além de diferentes relações de poder, como: mulheres X homens (Tebet X homens de seu partido), favorecidos X minorias excluídas, presente (nova representante) X passado (ancestralidade mdbista), discurso mdbista (que valoriza a educação para todos) X discurso do governo bolsonarista (para poucos), entre outros.

O discurso de Tebet teve a duração de um pouco mais de 23 minutos e foi transcrito na íntegra para este trabalho, a fim de facilitar a análise de partes do texto, porém apenas alguns trechos dele se encontram aqui nesta análise.

Para cumprir os objetivos do trabalho, foram utilizadas, principalmente, ideias de dois importantes linguistas, Charaudeau (2016) e Van Dijk (2010) e privilegiou-se uma análise de elementos linguísticos que são perceptíveis na fala de Tebet e, a partir deles, foi possível analisar os argumentos e as construções discursivas. É importante mencionar que mesmo que os autores utilizados sigam caminhos de pesquisa um pouco diferentes, ambos conseguem dialogar em muitos aspectos no que se refere às investigações sobre as relações de poder e o discurso político. Para os autores, existe o poder quando há relações de força que permitem a alguém decidir mudar algo na ordem do mundo, agindo sobre o outro ou sobre um grupo. O discurso produzido por Tebet é um exemplo disso, ele é persuasivo e uma forma de manifestação de poder que exalta a participação e a inclusão da mulher na vida política.

Os grupos que têm poder são chamados, por Van Dijk (2010), inspirado em Bourdieu (1977), de “elites simbólicas” e esses podem controlar a quantidade e o tipo de informação que é transmitida, além de serem fabricantes dos padrões morais, de crenças, das normas e das ideologias que circulam na sociedade. Sendo assim, analisar o discurso político de Tebet ajuda a perceber quais são os novos valores, crenças e contratos sociais que são propostos com a sua candidatura. Antes de exercer o poder, é necessário conquistá-lo e Tebet aposta nisso por meio do apelo aos sentimentos de um

povo que está se recuperando de uma pandemia, de uma crise sanitária e de uma crise política.

A ancestralidade política

Segundo Charaudeau (2016), a cena política se compara a um palco de teatro na qual se representam dramas e tragédias. Na representação do drama desenrolam-se três fases:

- a) uma situação de crise que se caracteriza, aqui, pela existência de uma desordem social de que os cidadãos (ou parte da coletividade) são as vítimas; b) uma fonte do mal, razão de ser da desordem, que pode encarnar-se numa pessoa, que deve ser achatada e denunciada; c) uma possível solução salvadora, que pode encarnar-se na figura de um salvador que proporá reparar a situação de desordem. (p.90)

No discurso de Tebet, as três fases ficam bem evidentes, ela menciona que o país enfrenta diversas crises e que precisa de uma nova ordem. Segundo a candidata: “O Brasil e Brasília precisam de uma nova estrutura, arquitetura política”. Para justificar essa afirmação, Tebet apresenta o governo do então presidente Jair Bolsonaro como um mal que precisa ser combatido, ela expõe, em vários momentos, os deslizes ou más políticas que o governo dele tem desenvolvido: “nós temos uma política ambiental desastrosa, leniente, com crime com a grilagem, com a destruição da nossa biodiversidade”. Diante dessa crise nacional, Tebet anuncia a necessidade de um bode expiatório, ou seja, de um salvador, que no caso seria ela e o MDB, conforme comprova o trecho a seguir: “Aceito ser a pré-candidata pelo MDB, porque hoje é a história que convoca novamente o MDB a agir e o MDB não pode se fechar ao chamamento da história”. O discurso de poder político de Tebet começa a partir desse apelo populista aos eleitores, de que sem um salvador o país não terá progresso, ataca-se, portanto, o oponente para conquistar a plateia.

O discurso de Tebet, entretanto, não é nenhuma novidade, já que essas três fases da cena política poderiam, muito bem, ser encontradas em outros discursos políticos, como o que Jair Bolsonaro fez quando foi eleito presidente da República. À época, Bolsonaro disse que sua missão era “restaurar e reerguer nossa pátria libertando-a definitivamente do julgo da corrupção, da criminalidade, da irresponsabilidade econômica e da submissão ideológica”¹. Em outras palavras, naquele momento, ele era o salvador. Agora, seria a Tebet.

O ato político de Tebet ocorreu em um hotel em Brasília, ela estava rodeada de fotógrafos de diferentes veículos de imprensa, políticos do seu partido e de apoiadores, o cenário discursivo em que ela se encontrava, portanto, era bem propício para a sua causa, pois não havia opositores que contestassem o seu discurso. Ela estava posicionada ao centro de um púlpito e, ao fundo, destacavam-se, apenas a bandeira do Brasil, o nome da candidata e o logotipo do seu partido. Ela vestia uma roupa sóbria no mesmo tom azul dos outros elementos que compunham o espaço, ou seja, se fôssemos analisar apenas o aspecto não-verbal, seria possível afirmar que Tebet comunicava uma imagem de si mais moderada, engajada, e em harmonia com o espaço em que se encontrava. A cor azul é comumente relacionada, nos estudos da psicologia das cores e na indústria publicitária, à serenidade, à sabedoria e à confiança, só por estas informações já seria possível deduzir que a candidata e a sua equipe de marketing acertaram na escolha da cor e do cenário para transmitir a confiabilidade que os eleitores esperam de um candidato (de terceira via) à presidência.

¹ Discurso disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/leia-a-integra-do-discurso-de-bolsonaro-na-cerimonia-de-posse-no-congresso.shtml>. Acesso em: 05 jan 2023.

Figura 1 – recorte do vídeo do discurso de Tebet



Fonte: @SimoneTebet (Youtube), 2021

Para se averiguar as relações de poder em um discurso, além dos aspectos visuais, é necessário relacionar as propriedades típicas da fala (ou da escrita) com os aspectos característicos da sociedade ou do grupo em que os enunciadores estão inseridos. Seguindo por este caminho, começaremos pela análise do gênero do discurso. Segundo Van Dijk (2010), as elites simbólicas possuem liberdade para tomar decisões sobre os gêneros do discurso dentro de seu domínio de poder e, assim, determinar “tópicos, estilo ou forma de apresentação de um discurso. Esse poder simbólico (...) inclui o modo de influência: eles podem determinar a agenda da discussão pública, influenciar a relevância dos tópicos, controlar a quantidade e o tipo de informação” (VAN DIJK, 2010, p.45).

Em outras palavras, o discurso que atribuímos à Tebet foi formulado por um grupo que representa esse poder simbólico, começando pelas pautas políticas apresentadas (como a questão da fome no país, representação da mulher na política, educação, crise fiscal, entre outros). O gênero discurso político é essencialmente argumentativo (isso não exclui as suas partes expositivas ou informativas) e nele se apresentam propostas e medidas que devem ser adotadas para o melhor desenvolvimento do país, do estado ou do município. Esse gênero tem como um dos seus principais objetivos a persuasão dos interlocutores, causando-lhes uma reação que os mobilize para a ação do voto.

A escolha pelo gênero discurso político é muito pertinente, pois permite ao enunciador explorar muitos recursos, como a postura do corpo, a expressão facial, a entonação da voz, o cenário em que o discurso ocorrerá, bem como as escolhas das palavras. Tebet, ao discursar, apresenta nuances no seu tom de voz de acordo com o assunto. Quando fala dos milhares de brasileiros que passam fome, seu tom de voz, por exemplo, aparece mais embargado, quando fala de seu partido, a voz se eleva, demonstrando orgulho e empolgação. Em vários momentos a sua fala é aplaudida, sobretudo quando exalta os membros e apoiadores do partido.

É muito comum em discursos políticos o uso de alguns recursos expressivos da língua como a metáfora (e comparação), os paralelismos e outras repetições (como anáforas), a hipérbole, a gradação, a metonímia e as perguntas retóricas. Tebet fazendo jus ao gênero discurso político, utiliza-se desses recursos da língua para construir a sua mensagem.

Para começar o seu discurso, Tebet utiliza-se de uma metonímia para aludir ao seu lado emocional e causar uma comoção inicial no público, no trecho: “Permitam-me deixar hoje a razão de lado e falar com o **coração** e com a **alma**.” Tebet explora as palavras “coração” e “alma” fora de seus contextos semânticos convencionais para avivar a sua mensagem e ressaltar que a emotividade predominará em seu discurso e em suas ações como futura presidente, já que palavras como essas são comumente relacionadas ao envolvimento total de alguém a algo.

Em outro trecho, Tebet utiliza-se de um tipo de metonímia conhecido como sinédoque, o qual, segundo Fiorin (2022, p. 66), estabelece uma relação de inclusão entre dois significados, ocorrendo “quando um significado indica a parte e o outro, o todo”. No fragmento: “A nossa missão clama por urgência [...] porque o ensino básico precário faz com que a **nossa juventude** não tenha perspectiva do futuro”, Tebet usa a expressão “nossa juventude” como um mecanismo de conotação que representa todos os jovens, não apenas um grupo deles, dessa forma, incluindo em seu discurso, políticas específicas para essa parcela

da sociedade. Ao usar o pronome possessivo “nossa”, tem-se o efeito de aproximação entre o destinador e o destinatário da mensagem, isto é, entre a pré-candidata e o seu público, que neste caso, incluem-se, também, os jovens eleitores. Há um fazer persuasivo no discurso que apela para a mudança, e isso é percebido pelo trecho “a nossa missão clama por urgência”, o “clamar” potencializa o sentido de “necessitar” ou “precisar”, é algo maior, é um protesto que conclama a todos para a participação.

Mais adiante em “Com o coração e com a alma de quem hoje, neste dia, se sente em casa, porque está **em casa**. Eu **nasci nas hastes** do movimento democrático brasileiro”, utilizam-se as metáforas do “estar em casa”, mesmo a muitos quilômetros de distância da residência oficial, e o “nascer nas hastes”, em referência à proximidade e à afinidade da candidata com a sua posição política. Tebet estava em um hotel de Brasília, mas cercada por apoiadores, o que a fez se sentir à vontade para representar o seu partido naquela circunstância, e para falar sobre o assunto para o qual foi nomeada.

Corroborando essa ideia de proximidade com a política, Tebet ainda reforça: “Eu aprendi a arte da política dentro da minha casa. Eu escutava as conversas do meu pai com os seus correligionários do MDB de então, tentando ouvir atrás da porta”, numa alusão aos seus primeiros contatos com a política. É sabido que o pai de Simone, Ramez Tebet, era um importante político do MDB, ele foi também advogado e professor (como Simone) além de sociólogo, foi ainda responsável pela produção de textos sobre diferentes temas sociais, como a reforma tributária e a fidelidade partidária. Este último adotado e bradado por Simone. O uso do “Eu” inúmeras vezes em seu discurso cria um efeito de subjetividade que aproxima o sujeito Simone dos fatos narrados e, também, dos seus eleitores. Esse recurso leva ao reconhecimento de um texto (ou discurso) com predominância emotiva.

Mais adiante, Tebet utiliza-se da repetição da palavra “aprendi” como um recurso que pode transitar entre o enfático, a

reiteração e o estético, demonstrando com este, todo o aprendizado adquirido, desde a adolescência até os tempos atuais da candidata.

Aprendi na minha juventude a importância e o quanto é sagrado o direito da liberdade só garantido pela democracia, mas **aprendi** mais...**aprendi** que naquele momento foi preciso a coragem e a altivez de homens públicos do MDB de tantos quantos se juntaram a ele para poder romper o silêncio e resgatar a nossa tão sonhada dignidade através da democracia. [...] **Aprendi** com vocês, Baleia, nosso querido presidente, e cujo nome cumprimento toda a executiva nacional. **Aprendi** com todos vocês, presidentes regionais que aqui se encontram [...]

Na conversação ou em uma apresentação oral, a repetição é um recurso que ajuda o enunciador a construir o raciocínio do seu texto, reiterando o que se pretende falar. Muitas vezes, a repetição não é um recurso intencional, neste caso pode servir, apenas, como uma estratégia para formular ou reformular a sua fala, porém, no caso de Tebet, a repetição parece ser proposital, já que ela dá destaque ao aprendizado que acumulou durante a sua vida, com os homens públicos do MDB. As repetições criam um efeito enfático, mas até certo ponto, também estético, pois essa escolha demonstra uma combinação sonora que contribui para exaltar e ecoar um sentimento identitário e de gratidão aos seus “mestres”.

O verbo “aprender” reforça, também, uma estratégia persuasiva que confirma o reconhecimento de Tebet ao partido e aos membros dele. Segundo Marcuschi, a repetição pode ter papéis diversos na fala, podendo mudar a prosódia do enunciado, intensificando ou reiterando o que se pretende dizer, a repetição, pode ser, entre outras coisas, uma “organização discursiva e a monitoração da coerência” (MARCHUSCHI, 2006, p. 219). A coerência no discurso de Tebet se constrói pelo uso combinado de vários recursos linguísticos, entre eles o verbo no tempo pretérito o qual não expressa, apenas, ações em um passado distante e acabado, mas em um tempo mais próximo do presente.

No trecho “**Aprendi** na minha juventude”, a expressão “na minha juventude”, que serve como um marcador temporal, revela um aprendizado que teve início na tenra idade da enunciativa e que perdura até os dias atuais, com a compreensão já internalizada do que é a liberdade e a democracia. Em outro fragmento “**Aprendi** com vocês, Baleia, nosso querido presidente, e cujo nome cumprimento toda a executiva nacional. **Aprendi** com todos vocês, presidentes regionais que aqui se encontram”, o marcador espacial “aqui” e a apóstrofe “Baleia, nosso querido presidente” situam o coenunciador no tempo presente, no aqui e no agora da fala da enunciativa. É importante frisar que a apóstrofe é também um recurso muito comum em discursos políticos, pois é uma figura de pensamento que produz o efeito de aproximação do enunciativo com o seu coenunciador, por meio de um vocativo, de um chamamento, como em “Baleia, nosso querido presidente” e “vocês, presidentes regionais”. Apesar de o verbo “aprendi” estar sendo retomado no tempo pretérito, ele não indica, apenas, uma ação acabada, mas sim uma ação contínua, que se iniciou em um passado não tão distante (quanto à juventude de Tebet) e que agora produz resultados que são usufruídos pela candidata.

Em muitos outros trechos, Tebet repete a palavra “aprendi” e em todos eles o foco está na valorização do aprendizado com os membros do partido. Há outro trecho que, além de repetir o mesmo verbo em outro contexto, também exorta a diversidade do partido.

Gostaria, também, de dizer e principalmente que eu **aprendi** uma grande lição com a militância do MDB, com o **MDB mulher**, comandado pela presidente Fátima Pelaes, minha presidente, um **MDB afro**, o **MDB diversidade**, o **MDB ambiental**, o **MDB trabalhista**, todos os núcleos do MDB aqui representados pelo Bruno, pelo Breno, pelo Nestor, pela Janine, pelo Maradona, Washington Maradona.

No trecho destacado é possível perceber o uso da figura de linguagem anáfora por conta da repetição do termo “MDB”, que

funciona como um substantivo, antes de suas respectivas adjetivações, como em “mulher”, “afro”, “diversidade”, “ambiental”, “trabalhista”. Os vários núcleos do MDB são ovacionados no discurso de Tebet, bem como os seus líderes. A apresentação de todos eles ressalta o quão diverso é o partido e o quanto ele pode incluir diferentes cidadãos nas políticas públicas.

Todos os fragmentos apontados até aqui ajudam a construir a valorização dos ancestrais e parceiros políticos de Tebet, ela faz isso por meio de adjetivações e pelo uso de recursos estilísticos que marcam a sua estratégia e projeto de dizer.

Inclusão e empoderamento: política para mulheres e para as minorias

Tebet em certo momento do seu discurso diz:

O Brasil e Brasília precisam de uma nova estrutura, arquitetura política. Essa é a nossa verdadeira missão, a verdadeira missão dos democratas que aqui estão, e não só a verdadeira missão do MDB, mas dos partidos que se somam conosco num grande pacto nacional a favor do Brasil e do povo brasileiro.

Um dos pontos fortes de seu discurso é o destaque para a necessidade de uma nova política, um novo projeto de governo que atenda aos diferentes grupos existentes do Brasil. A “nova estrutura” a que se refere Tebet não é nova no sentido de inexperiência, mas nova no sentido de fazer diferente do que se tem feito no governo, até então, de Jair Bolsonaro. Em muitos momentos, Tebet critica o governo de Bolsonaro acusando-o de não ter uma política e um planejamento claros e inclusivos. Ela ressalta que o Brasil vive uma crise que afeta o setor agrário, educacional, de saúde e que há muitos desempregados ou trabalhadores na informalidade. Ela culpabiliza o governo por suas políticas desastrosas, intolerantes e que não se preocupa com as minorias, conforme demonstram os trechos a seguir:

Um governo que não tem projeto, não tem plano nacional, nem regional de desenvolvimento. Um governo que não tem dinheiro, apesar de sermos um dos povos que mais pagam impostos no Brasil, porque sem prioridade, sem planejamento, não consegue aplicar o dinheiro onde necessariamente precisa.

O governo que aqui está cria crises artificiais, mas é mais grave do que isso, promove a discórdia, a polarização como foi bendito aqui. Numa única palavra, quer aniquilar as minorias. As minorias são hoje vítimas do gabinete do ódio, que numa estratégia muito bem preparada, tenta impedir o pensamento crítico à oposição e à imprensa livre.

A materialidade discursiva dos dois fragmentos se constrói pela escolha do assunto e, corroborante a isso, a materialidade linguística se dá pelas escolhas de palavras como o uso dos advérbios “não” e “nem”, que destacam aquilo que fica excluído do governo Bolsonaro, o qual não conta com um projeto, com um plano nacional, com dinheiro para investir no país e, nem sequer, com um projeto regional de desenvolvimento. As palavras escolhidas trazem uma conotação negativa ao governo de Bolsonaro que é reforçada pelo segundo fragmento com o uso de substantivos e adjetivos desfavoráveis ao governo. Os substantivos “discórdia” e “polarização”, isoladamente, já se referem a aspectos negativos, porque a discórdia é a falta de acordo, de diálogo, algo que é prejudicial para as políticas públicas, e a palavra polarização reforça isso, de que não existe um meio-termo, um espaço para negociações, já que persiste um incentivo à concentração de ideias opostas.

Em consonância a isso, a locução adjetiva “do ódio” (modificador do substantivo “gabinete”) e o adjetivo “vítimas” (modificador do substantivo “minorias”) refletem o entendimento do enunciador sobre o governo de Bolsonaro e, a partir disso, tenta persuadir o coenunciador a entrar no jogo discursivo em que o governo bom não é o que existia até então, mas pode ser o novo governo que se propõe, com políticas mais inclusivas para as

minorias, e mais organizadas, pelo menos no que se refere ao plano de desenvolvimento nacional.

Em resposta ao tipo de governo exercido pelo então presidente Jair Bolsonaro, Tebet anuncia que não concorda com a estratégia dele de tentar impedir o pensamento crítico e a imprensa livre, a isso ela responde: “Não vão conseguir. Não enquanto estivermos juntos, nós do movimento democrático brasileiro, **com todas as forças democráticas dos partidos** que se somam conosco num pacto pelo Brasil”. O trecho destacado evidencia outro recurso estilístico da língua, a hipérbole. Para contestar o governo Bolsonaro, muitos de seus opositores faziam questão de reforçar a democracia, a constituição, a valorização do SUS, como estratégias de desconstrução do discurso bolsonarista, que no caso, era acusado de não-democrático. Tebet seguiu a mesma fórmula ao enfatizar tantas vezes que seu partido valoriza o Estado democrático, e no trecho em destaque deixa claro que não somente o seu partido, mas todos os apoiadores do seu partido (“que se somam conosco”) estariam reunidos para derrubar o governo bolsonarista. A hipérbole costuma ser utilizada para intensificar o que se pretende dizer e, tendo em vista, que o discurso político costuma se valer da afronta ao seu adversário, este seria um recurso válido para anular o oponente e angariar votos, pois destaca que não apenas o MDB pretende combater o governo, mas também todas as forças democráticas de todos os outros partidos apoiadores.

A hipérbole, segundo a definição de Fontanier (*apud* CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008, p. 262), “aumenta ou diminui as coisas em excesso, e as apresenta bem acima ou bem abaixo daquilo que são, não com a finalidade de enganar, mas de levar à própria verdade, e de fixar, pelo que é dito de inacreditável, aquilo em que é preciso realmente crer”. Em outras palavras, a hipérbole utilizada por Tebet revela a verdade de seu partido e pretende informar aquilo que é importante para o eleitor saber, que há forças políticas unidas para derrubar o governo o qual não se apresenta, segundo essas forças unidas, tão democrático assim.

É tão forte o discurso de terceira via de Tebet que ela se empenha em ressaltar vários adjetivos que desqualificam o governo até então em exercício. Em um dos trechos que comprovam essa afirmação, Tebet utiliza-se de outro recurso estilístico denominado como gradação.

Essa missão tem um clamor, ouvindo aqui todos que me antecederam, tem o clamor da urgência, a urgência porque o nosso povo, o povo brasileiro está morrendo de fome, depois de centenas de milhares de brasileiros terem morrido por uma saúde pública **omissa, insensível e negacionista.**

A gradação utiliza-se, comumente, da ordenação progressiva de palavras para aumentar ou diminuir a ideia que se expressa no enunciado, porém o seu efeito pode ir além dessa concepção comum. No exemplo exposto, Tebet utiliza-se de um tipo de gradação ascendente para provocar uma intensificação no seu texto. Ela começa criticando a saúde pública atual, conduzida pelos ministros do até então presidente Bolsonaro, chamando-a de “omissa”, porque deixou de agir durante a crise de Covid-19 no país. Isso foi um fato, já que o ex-presidente em inúmeros eventos se manifestou contrário à política de vacinação e ao isolamento social. Em seguida, Tebet usa o adjetivo “insensível”, para se referir à forma como o ex-presidente reagiu às milhares de mortes no país, neste caso, a palavra escolhida é um julgamento, um juízo de valor interpretado a partir do ponto de vista de Tebet, de seu partido e de muitos brasileiros. Por fim, ela escolheu o adjetivo “negacionista” para encerrar a desqualificação do ex-presidente, visto que utilizou um termo muito divulgado pelas mídias e reproduzido pelos opositores do governo. Logo, a gradação utilizada aqui não se dá apenas no nível estilístico, mas também no nível discursivo, porque Tebet reduz as ações sanitárias de Bolsonaro frente à crise pandêmica a uma política negacionista, ou seja, que se opõe ao desejo da

maioria. O recurso da gradação, aqui, tem um tom emocional que ascende a cada palavra proferida.

Para combater esse tipo de política, Tebet propõe uma política da oportunidade, da inclusão, da felicidade e da solidariedade, como ela mesma sugere em dois trechos de sua fala: “Hoje, nesse Natal, nos lares brasileiros, muitos entes queridos partiram prematuramente, a minha **solidariedade a todas as famílias** das vítimas da Covid-19” e “para que possamos também oferecer cada vez mais segurança, **oportunidade e felicidade para cada brasileiro**”. Ao usar as palavras “solidariedade”, “oportunidade”, “felicidade”, típicas de um discurso político democrático, por causa do seu valor positivo, Tebet combate subjetivamente o negativismo e negacionismo de seu opositor político. Já as escolhas por “todas as famílias” e “cada brasileiro” refletem o seu projeto de governo de inclusão de todos os cidadãos, não apenas de grupos apoiadores do governo ou de partes do Brasil, como vinha acontecendo, segundo ela, “O Brasil que nós queremos, que é o Brasil de todos nós, é o país que tem o mapa do desenvolvimento, não do desenvolvimento só do Sul ou do Sudeste, mas do igualmente.”

Tebet poderia ter optado também por criticar o governo de Lula ou do PT, já que ele se encontrava do outro lado do polo das disputas presidenciais, porém, apenas Bolsonaro era visto como um inimigo político em potencial, por conta de suas políticas que estavam em discordância com as do MDB, tanto é que após a derrota presidencial, Tebet aceitou o cargo oferecido pelo seu concorrente Lula como ministra porque, segundo ela, em uma de suas declarações, o que move os dois partidos (PT e MDB) é maior do que aquilo que os separa, neste caso, referindo-se à defesa da democracia, palavra tão enfatizada por ela em seu discurso de pré-candidatura.

No seu discurso de despedida do Senado em dezembro de 2022, Simone Tebet defendeu a participação das mulheres na política e disse que a atuação feminina é fundamental para o

avanço democrático do país². Em consonância com esse discurso, Tebet na sua pré-candidatura construiu, em muitos momentos, um discurso favorável às mulheres, exaltando as suas próprias conquistas como política e estimulando as outras mulheres a se identificarem com a sua causa. Um dos trechos que comprovam isso merece destaque.

Eu já fui deputada estadual, primeira mulher prefeita, reeleita prefeita do meu Estado, da minha cidade. Já fui vice-governadora, a primeira mulher. Sou senadora da República, minha verdadeira vocação é sala de aula, sou professora universitária, sou advogada.

De acordo com Van Dijk (2010, p. 63), “Diálogos realizados com e dentro de instituições e organizações representam formas de interação institucional e, portanto, também exercem, apresentam, sinalizam ou legitimam uma variada gama de relações de poder”. É fato que o partido MDB como instituição exerce um poder sobre o sujeito político, no caso, representado por Simone Tebet, e por ela ser uma mulher isso se potencializa, pois o seu discurso precisa ser diferente de outros discursos, ela precisa enfatizar a sua identidade partidária, mas também a sua identidade feminina.

No fragmento acima, ela elenca todos os cargos políticos que assumiu como membra do partido (deputada, prefeita, vice-governadora, senadora), mas também apela para o seu lado profissional, como professora e advogada. Na descrição de sua página do Youtube ela exalta ainda mais essa questão, acrescentando, também o seu lado mãe: “Eu sou Simone Tebet: mulher, **mãe**, professora, advogada. Também sou uma política e quero ser a próxima Presidente do Brasil.” O tempo todo em que Tebet discursa, ela se refere como a primeira mulher a se candidatar à presidência pelo partido, como se precisasse se autolegitimar ou reforçar que é uma mulher forte.

² Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/12/14/em-sua-despedida-simone-tebet-defende-a-democracia-e-a-participacao-da-mulher-na-politica>. Acesso em 05 jan 2023.

Tebet assevera que aceitou ser pré-candidata porque acredita na força da mulher, sobretudo da mulher mdbista, “Aceitei essa pré-candidatura porque senti a força da mulher mdbista essa vontade de termos uma primeira pré-candidata”, e menciona várias outras mulheres de seu partido como referência de força feminina, entre elas Rose de Freitas, Nilda Gondim e Maria Eliza, também senadoras. O que mais chama a atenção, entretanto, é a forma como ela introduz essas mulheres em seu discurso. Ela pede licença aos presentes para citar os nomes delas, dentre tantos nomes de homens que foram mencionados, “me permitam abrir uma única sessão aqui para citar os nomes das minhas senadoras, minhas companheiras, Rose de Freitas, Nilda Gondim e Maria Eliza”, ela se coloca em uma posição subalterna neste momento, como se precisasse da aprovação dos presentes para mencionar outras grandes mulheres como ela.

Há uma homenagem específica e reservada para essas mulheres, mas antes delas, os agradecimentos são para os homens do partido, numa alusão à grandiosidade e experiência deles na política, “cumprimento deputado Junior Mochi, com o meu líder no senado federal, Eduardo Braga, com o líder da câmara, Isnaldo, aqui fazendo um reconhecimento e agradecendo a presença de todos os deputados federais e senadores”. Em outro recorte, Tebet reforça a oportunidade que recebeu mesmo sendo mulher, já que é uma conquista nova para o partido, isso de certa forma já reflete uma mudança nos paradigmas sociais e na política brasileira de inclusão. Tebet diz:

tendo a oportunidade de ser a primeira mulher presidente da comissão mista de combate à violência contra a mulher, a primeira mulher líder do MDB, a maior bancada do senado federal, a primeira mulher presidente da comissão de constituição e justiça, a primeira mulher a ter coragem, mesmo sabendo da derrota de marcar posição de ser a primeira mulher em quase 200 anos de história, candidata à presidência do senado, a primeira mulher líder da bancada feminina.

A repetição da expressão “a primeira mulher” em vários momentos reforça o ineditismo da presença feminina como líder do partido e, ao mesmo tempo em que exalta essa força feminina, também problematiza a situação de que as mulheres ainda são minoria na política. É notório que, ainda, existem muitas diferenças de poder em variadas situações entre homens e mulheres, como dentro do lar, no mercado de trabalho, em contextos públicos, no que se refere às construções linguísticas e na política, isso não seria diferente. As diferenças de gênero aparecem como uma instância de discurso daqueles que têm o poder contra aqueles que não têm, e é comum aqueles que não têm (ou têm menos poder) assumirem a posição de subalternos em relação aos outros.

Rancière (1996, p. 54), indo mais além sobre a relação de poder na política, afirmou que “a política não é feita de relações de poder, é feita de relações de mundos”, com isso ele abarcou as relações de poder existentes e ainda quis elucidar que a subjetivação típica da política (porque a política é um assunto de sujeitos) produz uma multiplicidade que se sustenta na existência de vários mundos, como: mulheres e homens, operários e chefes, políticos e povo. Esses vários sujeitos têm várias identidades e subjetividades na ordem natural da repartição das funções sociais e estão em um constante jogo de oposição, desentendimentos e disputas de poder. O desentendimento, segundo o autor (Ibid.), não é apenas aquele que se dá pelas palavras, mas também incide sobre a própria situação dos que falam. Em consonância com essa ideia de “relações de mundo” de Rancière, é possível afirmar que no discurso de Tebet muitos mundos estão em disputa e os mais evidentes são: mulheres políticas X homens políticos, Tebet X Bolsonaro.

Como Tebet não pretende ir contra os homens de seu partido porque eles compartilham vínculos identitários com ela, a disputa de poder entre eles não é posta, mas pressuposta a partir da análise do discurso político que ocorre, sobretudo, pelas escolhas linguísticas de Tebet. Quando afirma que tem orgulho de ser “a primeira mulher a ter coragem, mesmo sabendo da derrota de marcar posição de ser a primeira mulher em quase 200 anos de

história”, ela não marca apenas a sua fala como candidata política, mas como uma mulher que tem ciência da histórica desigualdade de gênero que predominava, inclusive, no seu partido. A repetição da expressão “primeira mulher” demonstra o seu orgulho por fazer parte desse novo capítulo da história, mas também pressupõe uma indignação de ser a primeira mulher apenas após 200 anos de luta. Essa fala de Tebet produz um discurso de levante, de empoderamento, não só como uma emancipação individual, mas como uma ação que pode dar voz, coragem e autonomia para as minorias e para grupos com histórico de repressão social como as mulheres.

No trecho a seguir, Tebet reforça o motivo pelo qual aceitou ser pré-candidata e utiliza termos comuns em um discurso de empoderamento: “força” e “diversidade”. Força para conseguir enfrentar os seus opositores (simbolicamente os homens), diversidade para incluir quem sempre esteve excluído das decisões (mulheres e outras minorias).

Aceitei essa pré-candidatura porque senti do **movimento da força da mulher mdbista**, essa vontade de termos uma primeira pré-candidata. Aceitei porque senti no clamor de todos os núcleos que representam a **diversidade** que é a nossa maior riqueza, enquanto a nossa **desigualdade** é a nossa maior vergonha

O partido MDB, segundo a pré-candidata, combate a desigualdade e os favoritismos e propõe, para isso, um projeto de país que sirva para todos, com um governo ideal para o momento por ser mais democrático do que o anterior. Já ao término de seu discurso, Tebet insere duas perguntas retóricas que foram direcionadas aos seus pares do MDB, mas que serve também para os eleitores: “MDB Brasil, que país que queremos?”, mas, principalmente, “para quem?”. São perguntas que ajudam na estratégia de convencimento do público, pois instiga a reflexão nos eleitores de que são necessárias mudanças. E essas mudanças, segundo Tebet, dependem “de um grande movimento, é preciso o

movimento democrático brasileiro”, em outras palavras, a mudança efetiva de que o Brasil precisa para incluir, valorizar as minorias e aqueles que não são privilegiados, depende do MDB e da força da mulher que o representa. Enquanto o governo do Bolsonaro, para ela, representa o arcaico, o excludente, o intolerante, ou como ela diz o governo de “aventureiros, de outsiders”, o governo que ela propõe é a salvação para um país em crise.

Considerações finais

É sabido, hoje, em 2023, que Tebet perdeu a disputa para Lula, porém por seu apoio ao ainda candidato no 2º turno das disputas, pôde, após a sua posse, usufruir de um cargo político. Hoje como a ministra do Planejamento e Orçamento do governo Lula, uma das mais importantes pastas da Esplanada dos Ministérios, coerente com o discurso tão enfatizado pela candidata, de que é necessário planejamento para governar o país, Tebet é chefe da pasta de dois institutos importantes para a definição de políticas econômicas e sociais: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

Apesar de não ganhar as eleições de 2022, o discurso de Tebet surtiu efeitos positivos para ela como mulher política, já que poderá planejar os próximos passos do presente e do futuro do país. Tebet usou, para encerrar o seu discurso, um trecho de um poema do autor brasileiro Manoel de Barros o qual dizia: “As flores dessas árvores depois nascerão mais perfumadas” numa referência à esperança que ela tem no Brasil e na melhoria por meio da política. Indo um pouco mais além, tendo em vista a sua conquista, é possível usar outro verso do mesmo poema para propor aqui uma reflexão, “Gorjeio é mais bonito do que canto porque nele se inclui a sedução”.

Tebet, de fato, utilizou-se da sedução, com seu discurso em tom mais emotivo, do início até o fim (encerrando com o poema), para conquistar os seus eleitores. O seu discurso não alcançou o seu objetivo final como presidente da República, já que conquistou apenas 4,9 milhões de votos no primeiro turno, um número inferior

a seus adversários (Lula e Bolsonaro), contudo conseguiu algo tão grandioso quanto, uma oportunidade de deixar a sua marca, como mulher, como representante de um partido democrático e inclusivo e como alguém que, aparentemente, preocupa-se com os reais problemas do Brasil, sendo eles: a fome, a desigualdade, a liberdade e dignidade dos cidadãos. Em suma, em seu discurso deixa evidente que se preocupa com a justiça social, um problema que confere à mulher, parlamentar e advogada Simone Tebet uma posição de destaque no cenário político atual.

Referências

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Trad. Fabiana Komesu. 2 ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. **A conquista da opinião pública: como o discurso manipula as escolhas políticas**. Trad. Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2016.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder**. Judith Hoffnagel, Karina Falcone, org. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Repetição. *In: Gramática do português culto falado no Brasil*. Vol. 1 Construção do texto falado. Org. JUBRAN, C.C.A.S & KOCH, I. G. V., Editora Unicamp, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

TEBET, SIMONE. **Discurso de Simone Tebet no lançamento da pré-candidatura à Presidência da República**. Youtube, 8 de dez. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IiLgeEyUOrA>. Acesso em: 10 dez de 2022.

Capítulo 9

AD em tempos de IA

Jeter Gomes Gonçalves Santana
Maria Teresa Nastro de Carvalho

Refletir sobre questões do mundo, dentro de um contexto sócio-histórico, é pensar sobre o papel do homem, como agente ou paciente de uma situação, a partir de um recorte temporal. Se a literatura diz muito sobre uma sociedade em dado momento; estudos baseados no tripé: língua, história e ideologia, que sustentam a Análise do Discurso, nascida na França, dos anos 60, são fundamentais para compreender, por exemplo, o que se pensa, como um processo de avanço da sociedade.

Foucault fala em discurso, como uma dispersão e não como uma unidade. É na análise do discurso que a dispersão é descrita, com o objetivo de estabelecer regras que regem o discurso. Para Brandão, a também chamada AD, é interdisciplinar, por ter origem baseada na articulação entre linguística, marxismo e psicanálise. Ou seja, o discurso é fruto da articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos, para se chegar a uma formação discursiva.

Os variados discursos que permeiam nossa vida cotidiana serviram, nas últimas décadas, como fonte de sustentação de análises. As marcas clássicas esperadas para um discurso religioso, para um discurso político, para um discurso da imprensa, possibilitam delimitá-los, além de seus espaços de circulação, de seu público-alvo. Por outro lado, a noção da formação discursiva, para Foucault, não desconsidera o contraditório. Pode-se nessa formação, comportar posições opostas; portanto, marcas discursivas de certos segmentos não são, por si só, determinantes. Contudo, outras estratégias usadas por quem os profere e/ou os

escreve também permitem compreensões mais aprofundadas de certas intenções, de certas funções, de certos posicionamentos.

Um dos caminhos do analista do discurso é buscar recursos linguísticos variados para que possam orientar quanto a uma visão ideológica, uma certa intencionalidade, dentro de um contexto específico. Enfim, são meios para se chegar a uma visão mais depurada de certo discurso. Além disso, as condições de produção de um texto e a própria formação discursiva podem ser um rico caminho para a construção de inferências que serão ou não confirmadas, ao longo de uma análise. Podem ser um rico caminho para a construção de inferências que serão ou não confirmadas, ao longo de uma análise.

Sem dúvida, a tecnologia auxiliou e auxilia muito também no trabalho de quem pretende compreender as relações sociais, visitadas por meio dos textos dos atores sociais envolvidos em dado contexto. Para um analista do discurso, verificar, por exemplo, um pronunciamento de um político de certa expressão, atual ou nem tanto assim, a internet promove esse acesso, quer por meio da busca por um periódico, por um programa de tv em que esteve presente, quer por meio de um livro sobre o personagem. Com esse acesso mais facilitado, cruzar falas entre pessoas, de épocas distintas, em lugares específicos, promoveu uma gama muito ampla de análises de diferentes naturezas.

Por outro lado, o fácil e amplo acesso aos recursos tecnológicos da inteligência artificial, em especial desde 2022, se é um caminho sem volta, é também um aliado e um algoz para quem faz uso de textos. A busca por informações, com a ajuda da inteligência artificial, tornou o processo extremamente rápido e, muitas vezes, eficaz. Isso não quer dizer, entretanto, que o resultado de pesquisa se transforma, de fato, em conhecimento.

Não é incomum que o resultado de uma busca seja uma falácia de um fruto de pesquisa aprimorada e não passe de um *“copia e cola”*. Na prática, no entanto, trata-se de uma resposta quase imediata do que, por exemplo, apurou o ChatGPT. Nesse contexto, as escolas têm sido muito afetadas com o desenvolvimento de

modelos de linguagem natural, ou seja, pilar ou subárea da inteligência artificial que visa a compreender a capacidade máxima de uma máquina para interpretar a comunicação humana. Esta tem recebido muita atenção de professores e de outros profissionais envolvidos com a educação.

Isso ocorre especialmente conforme cresce o acesso a tecnologias capazes de gerar textos muito próximos daqueles que um humano produziria. Esse salto tecnológico faz com que o já complexo trabalho de correção e de checagem de originalidade de textos se torne, em muitos casos, impraticável ao mesmo tempo em que obriga os profissionais da educação a se confrontarem não apenas com os objetivos e os métodos de seu trabalho, mas com a própria natureza do processo de ensino-aprendizagem.

Antes de mais nada, é necessário que se descreva um pouco mais profundamente do que se tratam as “*inteligências artificiais*”. A expressão em si conjura imagens cinematográficas de máquinas superinteligentes, projetando revoltas contra a espécie humana. O estado atual da questão passa longe disso. Tecnologias como aquelas vistas em filmes de ficção científica são o que costumeiramente se nomeia “*Inteligência Artificial*” Geral, IAG (em inglês *General Artificial Intelligence*, ou GAI) ou IA Forte, termo amplamente difundido no campo da inteligência artificial e utilizado para descrever um tipo, ainda hipotético, de inteligência artificial com capacidades cognitivas similares àsquelas de um ser humano, especialmente no escopo de atividades que podem executar.

Embora tenham sido tomados passos significativos na direção de modelos computadorizados cada vez mais potentes, o que se tem hoje ainda está no escopo da “*Inteligência Artificial Fraca*” como afirma Quaresma:

[...] ao contrário da IA forte — resume-se à criação de sistemas cibernético-informacionais especialistas cada vez mais sofisticados e complexos, que são sistemas que, por definição e limitação funcional, fazem uma só coisa, que resolvem um só tipo de problema de cada vez, e isso é um sistema especialista. (QUARESMA, 2021, p. 69)

Ou seja, a Inteligência Artificial fraca é constituída por sistemas altamente avançados, mas limitados apenas a um conjunto específico de tarefas, “como análise de certos tipos de dados ou geração de texto, como é o caso de modelos generativos de linguagem”¹ Opara *et al.* (2023), acrescenta.

Esses são modelos treinados em vastos conjuntos de dados para realizar tarefas bastantes específicas, como gerar imagens, reconhecer padrões visuais ou gerar textos. Os modelos voltados para linguagem são os *Large Language Models*, ou LLMs, como os modelos da família GPT (*General Pre-Trained Transformer*), desenvolvidos pela empresa OpenAI. Estes são baseados em *terabytes* de dados contendo bilhões de textos classificados previamente por humanos (aprendizado supervisionado) ou texto bruto, sem marcação (aprendizado não-supervisionado). Tais *datasets* são analisados por algoritmos complexos, para detectar padrões entre textos de uma determinada categoria, inferir relações entre palavras e, a partir disso, desenvolver capacidades preditivas.

Desse modo, uma IA generativa tem a função não apenas de detectar as informações contidas em um texto, mas também para gerar textos novos, correlacionando informações e estruturas das representações matemáticas de textos. Todavia, a geração feita por esses modelos é não-intencional, já que sua análise se dá apenas no nível da estrutura formal e não do objetivo comunicativo. São modelos capazes de gerar um texto que tem o formato e a aparência de um texto humano, mas sem a compreensão dos processos subjacentes e das motivações por trás destes. São esses processos que interessam muito mais para os professores.

Tendo em vista a sala de aula e o processo de ensino, naturalmente este precisa sempre ser revisto, para atender a demanda do futuro indivíduo e sua interação com o mundo contemporâneo. Em termos de ensino de língua portuguesa, no

¹ modelos de linguagem de IA podem ser usados por pesquisadores para criar textos estruturados, que podem ser valiosos para tarefas como tradução automática ou resumo.

Brasil, alguns obstáculos são claros e é preciso combater lacunas importantes, como a questão da leitura proficiente. Esta é a base para o desenvolvimento cognitivo e que interfere em todas as áreas do conhecimento.

A ênfase num processo de ensino de língua precisa se pautar em textos, em leituras variadas e no processo de produção de escrita. Nessa medida, há grande preocupação, bastante legítima, com o baixo desempenho do Brasil em avaliações internacionais, dedicadas a medir a capacidade leitora de alunos SASSAKI, *et al.* (2018). Nesse cenário, o professor de língua portuguesa se coloca como uma figura que tem a tarefa de garantir que seus alunos desenvolvam essas habilidades, o que, por si só, já é uma tarefa bastante complexa. Todas as atividades cognitivas ocorrem dentro da mente de um ser humano, geradas por processos inacessíveis por qualquer força externa.

No tocante à leitura e à escrita, esse é um problema ainda maior, visto que as nuances entre o escrever bem e escrever mal são bastante dilutas e muitas vezes se escondem por trás da competência linguística geral do falante. Todo estudante é, salvo em casos raros, um indivíduo dotado de algum grau de competência linguística, possuidor de uma língua materna na qual ele é capaz de se comunicar plenamente no seu dia a dia. Em outras palavras, ele já é um falante ativo e participativo da sua língua. O que cabe à escola, portanto, é refinar essa língua, dando a ela instrumentais técnicos capazes de organizar processos mentais mais avançados, aparelhos mentais que organizam e avançam o pensamento. Sendo esses processos internos, porém, tudo que se pode fazer para avaliá-los é por meio das “pistas” que eles deixam, quando certa tarefa é aplicada.

Desde plataformas como o ChatGPT, desenvolvido pela empresa OpenAI e alimentado com os modelos da família GPT, chegaram ao público, surgiu a preocupação de que elas fossem utilizadas por alunos para trapacear em suas produções textuais. Não demorou muito para que isso se concretizasse e surgissem

relatos de textos produzidos por modelos generativos não apenas no âmbito escolar.

Em poucos meses, o ChatGPT se tornou um recurso amplamente difundido e utilizado. Se antes era possível que o plágio fosse detectado a partir de similaridades entre textos entregues por alunos e textos presentes na internet, hoje isso já deixou de ser uma possibilidade, uma vez que os textos criados por modelos de linguagem natural são, ao menos no nível do sequenciamento de palavras, totalmente novos e não há ainda nenhum modelo adequado para detecção de textos produzidos assim.

Do mesmo modo, para um professor, diferenciar textos naturais de textos artificiais é um desafio tremendo e que acaba sendo resolvido, no mais das vezes, não pelos acertos da máquina, mas pelos erros tipicamente humanos cometidos por alunos. Nesse sentido, a perfeição da cópia denuncia sua natureza. Contudo, oferecer uma prova cabal de que um texto foi produzido por uma linguagem natural é improvável, especialmente se o estudante que o entregou tomou um mínimo de cuidado para revisar e modificar o resultado gerado pela máquina. Portanto, é impossível, nesse momento, garantir que um texto seja humano ou não. Sem a capacidade de verificar a origem de um texto, o próprio processo de produção textual, como uma ferramenta pedagógica, perderia o sentido, em princípio.

A emergência de LLMs e sua adoção em massa era um fato inevitável, como resultado de décadas de desenvolvimento em Processamento de Linguagem Natural. A expansão desses modelos, para diversos campos da vida, será ainda mais. Negar esse fato é se voltar contra a natureza histórica da tecnologia e seu papel no desenvolvimento humano. Muito mais produtivo é repensar o que devemos e queremos fazer.

É fato que os professores precisam ser melhor preparados para usar a inteligência artificial de forma produtiva e uma aliada no processo de ensino-aprendizagem. O uso, por exemplo, de uma pesquisa temática no *ChatGPT* não pode ser desconsiderado. No momento da produção escrita é que se deve lançar mão de

estratégias, para que o aluno não se torne dependente dessa pesquisa/busca para fazer seu próprio texto ou, pior ainda, apenas clicar num botão para conseguir um produto, como se escolhe, como se compra e se espera a máquina encher o copo do refrigerante desejado.

Nesse sentido, para a produção de texto, o professor pode orientar seus alunos a produzirem apenas em sala de aula ou sem nenhuma forma de acesso à internet. Isso garantiria que o material elaborado pelos alunos fosse original. Tal estratégia simula situações reais de uso da língua, tendo em vista que em diversos contextos será impossível para um falante ter acesso a ferramentas digitais.

Ademais, como dito anteriormente, há de se considerar o papel da escrita e do uso da língua no desenvolvimento de funções cognitivas mais complexas e na estruturação do pensamento. Todavia, esse processo demanda um tempo, porque limita o espaço de produção escrita ao tempo da sala de aula, que já é por si só bastante restrito. Não apenas isso, mas também limita o tipo de escrita que pode ser exigida dos alunos, pois a pesquisa em fontes externas, os processos de análise e de revisão deixam de ser possíveis. Mas há outro problema aí, talvez mais fundamental. A existência de modelos generativos é um fato dado e elas se tornarão ferramentas comuns no cotidiano. Atualmente, qualquer usuário já é capaz de instalar e utilizar LLMs localmente, desde que tenha alguma disposição e o hardware necessário para tanto.

Muitas empresas já utilizam essas ferramentas em diversos contextos. Fingir que isso não existe é ignorar uma realidade em pleno avanço. Muito mais produtivo é preparar a escola, tanto no que diz respeito aos alunos, como aos professores, para lançarem mão desse instrumental de modo estratégico e crítico, fazendo dele parte do repertório produtivo.

Numa sequência didática hipotética, tendo em vista os modelos tradicionalmente utilizados em sala de aula, a função da etapa de produção textual é a checagem de compreensão – garantir que o estudante entendeu as bases e os conceitos do gênero e verificar sua capacidade de organizar o pensamento. Há outras

funções, claro, mas a escrita é, primariamente, entendida como um modo de acessar o pensamento do aluno. Se esse é o objetivo, é possível integrar modelos generativos no processo de aprendizagem, delegando à máquina a geração primária de um texto e ao aluno a tarefa de julgar, editar e revisar o conteúdo – tarefas essas bastante complexas, cognitivamente falando.

Assim como muitos alunos consultam o ChatGPT para ter um resultado pronto e usá-lo, esse caminho deve ser o mesmo de muitas pessoas, para produzir “seus textos”, em seu âmbito social e profissional. Trata-se de uma ferramenta riquíssima de recursos variados, que pode atender aos mais diversos públicos, em situações múltiplas. De um advogado que pode ganhar tempo com um texto modelar produzido no ChatGPT, por uma necessidade jurídica específica, a um compositor de música sertaneja ou um religioso que precisa publicar um texto no jornal da Igreja.

Como essa situação já está em curso, o papel do analista do discurso parece ser mais desafiador. O desafio se dá, na medida em que ele pode analisar um produto parcial ou integralmente elaborado ou baseado no que algoritmos possibilitaram, a partir de certos comandos, de certas delimitações. Enfim, para o analista do discurso, no contexto de uso do Chat GPT e de outros recursos da IA, de forma indiscriminada e tão rápida, se não é incômoda é, pelo menos, mais delicada.

Para entender melhor como ocorre a resposta do Chat GPT, após um comando para a produção de um texto, decidimos testar a plataforma, a partir de um comando simples. Escolhemos um tema ainda polêmico, o aborto, e solicitamos um texto pronto sobre a perspectiva favorável e contra essa prática. O resultado dessa busca ocorreu em menos de cinco minutos. Embora sejam textos simples, apresentam as marcas esperadas para quem defende uma ideia e que poderia ser, no caso do posicionamento favorável, um indivíduo progressista, por exemplo, um político, como o posicionamento contrário poderia ser de um religioso conservador.

Ou seja, se tais indivíduos hipotéticos lançassem mão desse recurso para apresentar “seu” ponto de vista sobre o assunto

mencionado e tivessem seu discurso estudado, o que o analista teria feito seria verificar minúcias, decompor um texto artificial. Numa análise do discurso, a busca pela fonte de um texto pode ser um indício de uma determinada formação discursiva, a partir de uma condição de produção e isso refletir (ou refratar) uma construção socialmente aceita. Ademais, há outros importantes indicadores para uma análise.

Para a presente análise, os critérios centrais se pautam em marcas que indicam uma formação discursiva específica, tendo como um dos aspectos fulcrais o âmbito ideológico, tendo em vista o contexto em que ocorreu, qual o papel social desempenhado por quem proferiu, sob que pano de fundo e quais recursos linguísticos podem dar pistas da melhor forma de o definir, de o qualificar. O *ethos*, normalmente, um critério fundamental em análise, no presente trabalho, não se justifica, pelo fato de os textos serem criações artificiais.

A partir dessas considerações, apresentaremos os mencionados textos criados por inteligência artificial, no caso, fruto do Chat GPT. Na sequência, procederemos a alguns recortes para a simulação de uma análise. Todo esse caminho parece se não mais sinuoso, mais obscuro para uma análise. Primeiramente, segue o texto com abordagem favorável ao aborto.

O aborto é um tema polêmico e complexo, que envolve questões éticas, morais, religiosas e políticas. No entanto, é importante considerar que a decisão de interromper uma gravidez deve ser exclusivamente da mulher, que deve ter o direito de escolher sobre seu próprio corpo e seu futuro.

Primeiramente, é preciso entender que o aborto é uma questão de saúde pública. Mulheres que não têm acesso ao aborto legal e seguro recorrem a métodos clandestinos e inseguros, colocando suas vidas em risco. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a cada ano, cerca de 22 mil mulheres morrem por complicações relacionadas a abortos clandestinos em todo o mundo. Legalizar o aborto é, portanto, uma questão de proteção à vida das mulheres.

Além disso, a legalização do aborto não significa que todas as mulheres vão escolher interromper suas gestações. Pelo contrário, a decisão de ter ou

não um filho é uma escolha pessoal e deve ser respeitada. No entanto, é importante que essa escolha seja feita de forma consciente e ecológica. A legalização do aborto permite que as mulheres tenham acesso a informações e serviços de saúde adequados, para que possam tomar uma decisão com segurança e sem coerção.

Outro argumento a favor do aborto é o direito da mulher à autonomia sobre o próprio corpo. Cada pessoa deve ter o direito de decidir o que fazer com seu corpo, sem intervenções externas. A decisão de interromper uma gravidez é uma escolha íntima e pessoal, que deve ser respeitada e protegida pela lei.

Por fim, é importante destacar que o aborto não é uma prática nova. Ele sempre existiu, mesmo quando era ilegal, e continua a existir, mesmo que seja criminalizado novamente. A diferença é que, quando o aborto é legalizado, as mulheres têm acesso a um serviço seguro, com profissionais capacitados, que respeitam sua decisão e sua privacidade.

Portanto, é fundamental que o aborto seja legalizado e regulamentado, para garantir o direito das mulheres à saúde, à autonomia e à escolha sobre seus próprios corpos. A decisão de interromper uma gravidez é difícil e dolorosa, mas deve ser uma escolha da mulher, e não imposta por terceiros ou pelo Estado.

O texto acima é bastante claro, objetivo e cumpre com o solicitado como exemplo de produção favorável à prática do aborto. Há marcas estruturais importantes, que promovem a coesão, bem como a seleção lexical reforça um posicionamento ideológico progressista, ao apresentar muitos fatores plausíveis para o aborto deixar de ser uma questão de Estado. Este que corresponde, segundo Althusser, no ARE (aparelho repressor do Estado).

Vale enfatizar algumas estratégias usadas, já na introdução, quando se assevera para a complexidade do tema e, na sequência, usa-se uma conjunção adversativa, para olhá-lo, de outra forma: “no entanto a decisão deve ser exclusivamente da mulher”. Chama a atenção, também, a utilização, em alguns momentos, do verbo “dever”, no imperativo, bem como dos pronomes possessivos “seu”, ao falar do corpo e do futuro da mulher. Como reforço de

ênfase, quanto ao corpo da mulher, além do citado pronome, há o uso do “próprio”.

No que se refere à coesão, há o cuidado com o encadeamento promovido por elementos articuladores apropriados e que enfatizam a ideia geral de que há inúmeros motivos para a prática do aborto ser legalizada. As marcas de início de parágrafo, a partir do segundo, são claras e produzem um efeito relevante.

No segundo parágrafo, inicia-se com o advérbio de ordem “Primeiramente”, que já orienta o leitor a entender haver mais aspectos, sobre a questão e que serão, na sequência, expostos. O início do terceiro parágrafo ocorre com a expressão conectiva “Além disso”, com função aditiva, para falar da importância do acesso às informações, que garantirá que a prática seja ou não feita, mas sim refletida, a partir do conhecimento adquirido da mulher, nesse momento delicado.

O quarto parágrafo é iniciado pela expressão conectiva “Outro argumento”, que pelo expresso já fica explicitado haver ainda mais o que acrescentar, em favor à causa em debate. Para o último parágrafo, há, como o esperado, um conectivo de conclusão: “Por fim”, para chamar a atenção quanto ao fato de o problema em discussão não é atual, sempre existiu e é possível que assim prossiga. Entretanto, o texto é finalizado com a ideia de que o diferencial entre o aborto legal e outros métodos abortivos ilegais se dá pelo fato de o primeiro garantir um procedimento seguro.

Como forma de reforçar a argumentação, há, também o bastante usado e eficiente argumento de autoridade, ao citar a OMS (Organização Mundial da Saúde), para mostrar, em números, a tragédia de mortes evitáveis de mulheres. A menção à OMS é um recurso ideológico, por trazer à tona, conforme novamente Althusser, uma AIE, (aparelho ideológico do Estado), a referida organização. Nesse momento, ao afirmar que a legalização do aborto promove a proteção da vida da mulher, deixa implícito o papel do Estado, ao não legalizar tal prática, descumprindo um direito constitucional que é o direito à vida.

Em virtude do espaço limitado para uma análise mais pormenorizada, procedemos a alguns recortes. No início, ao tratar do aborto como questão de saúde pública, tira-se o foco da religião, do aspecto moral e reforça-se a questão pessoal. Para finalizarmos, entendemos que parte do conteúdo da conclusão transcende à questão legal, ética, mas crava, de forma contundente, no âmbito humano da problemática que é o papel da mulher quanto à “decisão difícil e dolorosa”. O recurso do aborto, nessa perspectiva ideológica, talvez deixe de ser visto como uma opção e passe a ser visto como uma falta de opção e que, provavelmente, mesmo legal, deixará cicatrizes na alma da mulher.

Abaixo, segue o texto com teor contrário à prática de interrupção da gravidez.

O aborto é um tema controverso e sensível, que divide opiniões em todo o mundo. No entanto, apesar dos argumentos que tentam justificar essa prática, não podemos deixar de considerar que a vida humana é um valor fundamental e inalienável que deve ser protegido desde a concepção.

Primeiramente, o aborto é uma violação dos direitos humanos mais fundamentais, como o direito à vida. A vida é um bem precioso e inestimável, que começa no momento da concepção, e deve ser respeitada em todas as suas fases. Por isso, é inadmissível permitir que uma vida seja interrompida antes mesmo de nascer, já que essa vida tem um potencial único e irrepetível de contribuir para o mundo.

Além disso, o aborto também pode ter consequências graves para a saúde da mulher. Mesmo que a prática seja legalizada e realizada em condições adequadas, ela ainda pode causar complicações físicas e psicológicas que podem afetar a vida da mulher de forma irreversível. Por outro lado, as mulheres que são encorajadas a realizar um aborto como uma “solução fácil” para seus problemas muitas vezes diante de traumas emocionais que podem durar anos.

Outro argumento contra o aborto é o fato de que existem muitas alternativas para ajudar mulheres que se encontram em situações de crise. Em vez de promover a cultura do aborto, a sociedade deve incentivar a adoção, o apoio às gestantes e a criação de políticas públicas que ajudem as mulheres a superar seus problemas financeiros e sociais. Essas alternativas

podem ser mais difíceis de implementar, mas são mais consistentes com a motivação da pessoa humana e com a justiça social.

Em suma, o aborto é uma prática que viola o direito fundamental à vida e pode ter consequências graves para a saúde da mulher. Além disso, existem alternativas mais justas e respeitosas com a vida humana, que devem ser exploradas para ajudar as mulheres em situações de crise. Portanto, é preciso continuar lutando contra o aborto e promover uma cultura que valorize a vida em todas as suas formas.

O segundo texto, no qual há o posicionamento contrário ao aborto, segue, em linhas gerais, uma estrutura muito parecida com o primeiro texto. Em virtude das semelhanças na forma de o construir, faremos recortes mais pontuais quanto aos recursos linguísticos utilizados, mas que, igualmente, promovem uma formação discursiva, a partir de uma construção social, representativa da camada mais conservadora.

Ao longo do texto, há o uso constante de palavras com derivação prefixal em “i / in”, como forma de garantir o aspecto negativo do que está ao redor da defesa do aborto. Com isso, no primeiro parágrafo, houve o uso de “inalienável”; no segundo, verificamos “inestimável”, inadmissível, irrepetível”; no terceiro, ocorreu “irreversível”.

Na introdução, utiliza-se um tópico frasal neutro e, para reforçar o posicionamento contrário, há o encadeamento de duas conjunções de valor semântico de oposição; a conjunção adversativa “no entanto” e a conjunção concessiva “apesar”. Para manifestar um caráter mais pessoal, daqueles que compactuam com a mesma tese, há o uso da primeira pessoa do plural. Trata-se, como o esperado ideologicamente, de um recurso inclusivo, nessa formação discursiva. Essa estratégia contribui para demonstrar a crença de que na concepção já se pode considerar existir vida.

Quanto à maneira de articular os parágrafos, ocorrem os mesmos recursos coesivos do texto anterior, com os mesmos conectivos no início destes. Foucault entendia o discurso como dispersão e a regularidade poderia ser observada por regras que promovessem

certa articulação. A partir dessa coesão, percebe-se uma formação discursiva, em que cabe o contraditório. Ou seja, a regularidade, para uma construção com base em unidade, pode ocorrer nos mesmos moldes, mas para elaborar posicionamentos contrários.

No segundo parágrafo, há o apelo à violação dos direitos humanos, ao se praticar o aborto, em virtude do direito básico à vida. Somado a isso, prega-se que a vida é um potencial único para contribuir com o mundo. No primeiro parágrafo do desenvolvimento da argumentação, recorre-se para um primeiro apelo sentimental.

No terceiro parágrafo, apela-se para as prováveis consequências danosas para a saúde física e psicológica da mulher, mesmo em condições adequadas da prática do aborto, no caso de este ser legalizado. Nesse trecho, há, ainda, a hipótese de a mulher talvez por sua fragilidade no momento, poder sofrer influências externas e optar para o que o texto atribuiu como “solução fácil”. A expressão está entre aspas, mas que não minimizaram a afirmação vazia, já que não se pode dizer que a escolha pela interrupção de uma gravidez seja algo fácil.

No quarto parágrafo, fala-se em alternativas para mulheres que se encontram em crise e, por causa disso, serem levadas pelo que se apresentou como “cultura do aborto”. Como maneira de lutar contra essa situação, adverte-se quanto ao que cabe à sociedade, que é “incentivar a adoção”, apoiar a gestante, além de precisar haver políticas públicas para superar problemas financeiros.

Ao se mencionar o incentivo à adoção, essa ação pode ser lida sob duas perspectivas: a de adotar crianças que, por algum motivo, não ficaram com seus pais ou, mais provavelmente, no sentido de adotar a causa da mulher grávida, que se vê em crise. Quanto à menção aos problemas financeiros, tais políticas de apoio a mulheres nessa situação, obviamente, seriam paliativas e de pouca duração, em comparação com a criação de um filho. Além do que não parece claro como a sociedade, na prática, adotaria a causa da mulher grávida em crise; seja esta financeira ou psicológica. Afinal

o que caberia à sociedade civil fazer, por exemplo, quanto à crise financeira de mulheres com essa dificuldade?

Apesar de apontar tais caminhos, o próprio texto levanta a questão da dificuldade de implantação dessas medidas pelo governo. Nessa medida, a argumentação parece mais frágil e vaga. Por outro lado, como modo de apontar como um caminho adequado, inicia-se o período com uma conjunção adversativa e continua: “mas são mais consistentes com a motivação da pessoa humana e com a justiça social”. O trecho anterior não parece ir além de uma forma retórica, para elencar motivações contrárias à interrupção de uma gravidez.

Na conclusão, como estratégia comum, esperada e muitas vezes eficaz, reforça-se a tese apresentada na introdução, no caso, retoma-se a ideia da violação ao direito fundamental à vida e volta-se a afirmar sobre a importância de alternativas mais justas. Assim, o texto é finalizado com a ideia de promoção da cultura que valorize a vida em todas as suas formas, a partir de estruturas e estratégias representativas de uma camada conservadora da sociedade.

Após os recortes acima apontados, sobre os dois textos, procedemos a algumas análises para demonstrar alguns caminhos naturais, traçados por analistas do discurso, em sua prática para um olhar mais amplo de dado texto, em específico contexto. Por outro lado, tendo em vista que os textos utilizados não são fruto de uma produção humana e sim da IA, vemos como esse recurso pode induzir estudiosos de texto a alguns equívocos.

No âmbito escolar, o reflexo do uso desmedido de aparelhos eletrônicos, para facilitar atividades cotidianas tem levado a ações contundentes. Segundo artigo da *BBC*, de 5 de julho de 2023, na França, já em 2018, houve a tentativa de barrar o uso de tais aparelhos em sala de aula; entretanto, a medida sofreu muita retaliação e a situação ainda está em processo. De forma mais contundente, também conforme o periódico, a Holanda anunciou o veto ao celular nas escolas. A decisão veio após outra ação semelhante ser anunciada pela Finlândia.

Considerações finais

Ao contrário do que alguns educadores e estudiosos do texto, entre outros segmentos da sociedade, entendemos como um erro culpabilizar a tecnologia, vê-la como um perigo eminente. Compreendemos os recursos tecnológicos e o uso de equipamentos eletrônicos como um processo sem volta e facilitador de inúmeras tarefas. Há, entretanto, necessidade de refletir, de maneira aprofundada, com ampla participação social, a fim de discutir o regramento e a regulação das empresas de tecnologia, para minimizar a construção de uma sociedade acrítica, que não reflete.

De acordo com o ministro da educação da Holanda, Robbert Dijkgraaf, ainda sobre a reportagem da BBC News, de 5 de julho, 2023, os alunos devem ser capazes de se concentrar ali e ter todas as oportunidades de aprender bem. Sabemos, por pesquisas científicas, que “os celulares atrapalham isso”. O fato que não se pode desconsiderar é um uso que, se por um lado promove, de forma facilitada, a execução de tarefas; por outro pode ser um recurso que acomode quem acessa a IA, na medida em que o trabalho da leitura, da pesquisa, da análise pode deixar de existir. Isso, ao longo do tempo, pode também comprometer as competências e as habilidades de um estudante, ao não ativar ou ativar de forma pontual os processos de reflexão e de análise. Nesse sentido, o fundamental é delimitar seu uso a determinadas situações, além de que os educadores precisam ser orientados quanto à forma com que trabalharão com esses avanços tecnológicos.

No que tange ao discurso, não é inesperado que analisemos textos parciais ou totalmente construídos com base e produtos da IA. Por outro lado, quando há a solicitação de um texto à IA, como o recurso do Chat GPT, o provável é que, fora do ambiente escolar, o indivíduo não utilize o texto integralmente, como um produto pronto. Nessa medida, ao haver uma seleção lexical, de recursos conectivos, de estrutura, esta ocorre atravessada por intenções e, muitas vezes, segundo posicionamentos ideológicos, a partir de

certas condições de produção e conforme uma formação discursiva.

Assim, o trabalho do analista do discurso segue, em tese, igual. No entanto, daqui para frente, os pesquisadores do discurso precisarão lançar mão de mais recursos para suas análises. Enfim, espera-se que novos estudos sejam brevemente desenvolvidos, para que a AD não seja um trajeto que enfrenta percursos com areia movediça e siga como uma ferramenta para refletir sobre as questões do homem, inserido em seu tempo.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (*AIE*). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARMSTRONG, Kathryn. “Os países europeus que estão banindo celulares em sala de aula”. Publicado por: **BBC News**. 5 julho 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cg3x30z9q8wo>. Acesso em: 12/7/2023.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

CARVALHO, Maria Teresa N. A construção do *ethos* do futuro professor pelo viés da intertextualidade e da polifonia. *In*: NOGUEIRA, Sílvia H.; *et al.* (orgs.) **A formação docente interdisciplinar**: perspectivas linguísticas e literárias. São Paulo: Plêiade, 2013.

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. *In*: **O dizer e o dito**. Trad. e rev. de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

FOUCAULT, Michel **A arqueologia do saber**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FORENSE-UNIVERSITÁRIA, 1987.

OPARA, E. C., ADALIKWU, M.-E. T., & TOLORUNLEKE, C. A. (2023). **ChatGPT for Teaching, Learning and Research**: Prospects and Challenges. *Global Academic Journal of Humanities and Social*

Sciences, 5(2), 33-40. Disponível em: <https://doi.org/10.36348/gajhss.2023.v05i02.001>. Acesso em: 27 jun. 2023.

QUARESMA, Alexandre. **Inteligência Artificial Fraca e Força Bruta Computacional**. Local: Global knowledge, 2021.

SASSAKI, Alex Hayato, *et al.* "Por que o Brasil vai mal no PISA? Uma Análise dos Determinantes do desempenho no Exame".

Inspere. PolicyPaper, n. 31. 2018.

VERILLON, Pierre; RABARDEL, Pierre Rabardel. **Cognition and artifacts**: A contribution to the study of thought in relation to instrumented activity. European journal of psychology of education.1995: 77-101

WARTOFSKY, Marx W. **Models**: Representation and the scientific understanding. V.28, n. 48. Springer Science & Business Media, 2012.

Capítulo 10

Discurso jurídico: uma análise sob a perspectiva dos enunciatários

Anthony Charles de Novaes da Silva
Nancy Casagrande

A escolha não é entre precisão e linguagem clara. A linguagem clara pode ser pelo menos tão precisa – ou apropriadamente vaga – como a escrita jurídica tradicional. A escolha é entre perpetuar os vícios de quatro séculos e finalmente se libertar, entre a inércia e o avanço, entre defender o indefensável e abrir nossas mentes”
(Joseph Kimble)

Introdução: sobre o discurso jurídico

O presente capítulo tem como objetivo geral analisar o discurso utilizado no meio jurídico, enquanto organização além da frase e cadeia de enunciados, de repercussões sociais e ideológicas¹, a partir da perspectiva dos enunciatários, para entender como as diferentes formas de enunciação afetam a interpretação e a aplicação das leis. Para tanto, usaremos como escopo teórico a Análise do Discurso de linha francesa (AD), especificamente os conceitos de *ethos* discursivo, dêiticos e estrutura discursiva.

A análise do discurso pode ser definida de forma múltipla, tal como o próprio conceito de discurso. Conforme Dominique Maingueneau (2015), o discurso é analisado enquanto organização além da frase, forma de ação interativa e contextualizada, assumida

¹ VOTRE, Sebastião Josué. *Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola, 2019, p. 27 - 32.

por um sujeito, no bojo de um interdiscurso e regida por normas e que constrói socialmente seu sentido².

No que respeita ao discurso jurídico, sua análise pode abarcar o exame da linguagem utilizada no campo do Direito, com o objetivo de compreender suas características e seus impactos. Uma das principais questões nesse contexto é linguagem jurídica, eivada de hermeticidade, truncado, obscuridade e complexidade, que frequentemente tornam difícil a sua compreensão por parte de pessoas comuns, empresas e até mesmo instâncias governamentais.

A linguagem jurídica, muitas vezes, é repleta de termos técnicos, jargões e construções gramaticais complexas. Essa linguagem peculiar é resultado de uma longa tradição de formalidade e precisão, em que cada palavra e frase são escolhidas cuidadosamente, para expressar significados específicos. No entanto, essa tradição costuma sacrificar a clareza e a acessibilidade.

Conforme Gomes (2018, p. 116 - 117)³:

A linguagem jurídica, pois, deve ser mais simples, o que não deve implicar atecnia. Há de se afastar, em prol da socialização da Justiça, os excessos barrocos comuns no Direito, sem que se cogite de perda de critério ou precisão. [...] Em outras palavras, há que se ver aproximados o Direito e a realidade que se quer representar e dispor, servindo a simplicidade de elo a esses universos discursivos.

As consequências negativas dessa obscuridade e complexidade são vastas. Para o cidadão comum, o discurso jurídico pode parecer um código ininteligível, dificultando o pleno entendimento dos seus direitos e deveres. A linguagem truncada e hermética pode criar uma barreira entre o sistema jurídico e as

² MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 25 - 30.

³ ARAUJO JUNIOR, Claudio Gomes de. *O conservadorismo achacoso da linguagem jurídica*, p. 116 - 117.

pessoas, dificultando a participação efetiva na administração da justiça e limitando o acesso à justiça.

No contexto empresarial, a linguagem jurídica complexa pode ser especialmente problemática. Contratos e documentos legais usualmente requerem interpretações especializadas, o que pode levar a ambiguidades e disputas. A falta de clareza na redação de cláusulas contratuais pode prejudicar as relações comerciais e afetar negativamente as partes envolvidas.

Além disso, a opacidade da linguagem jurídica também pode ter impactos negativos nas instâncias governamentais. Leis, regulamentos e políticas formuladas com uma linguagem complexa e obscura podem dificultar a sua implementação efetiva e a compreensão de seus propósitos. Isso pode levar a interpretações divergentes e à insegurança jurídica, prejudicando o funcionamento adequado das instituições governamentais.

É importante ressaltar que a complexidade da linguagem jurídica não é inerente ao Direito em si, mas sim uma construção histórica e cultural. Esforços têm sido feitos para promover a linguagem clara e acessível no campo jurídico, por meio da simplificação da redação de leis, contratos e outros documentos legais. Contudo, ainda há muito a ser feito nesse sentido.

A análise do discurso jurídico desempenha um papel fundamental na conscientização sobre essas questões e na busca por soluções. Ao examinar criticamente a linguagem jurídica, é possível identificar os pontos problemáticos e propor alternativas para tornar o discurso mais compreensível e acessível. Isso não significa, necessariamente, eliminar toda a complexidade do discurso jurídico, mas sim buscar um equilíbrio entre a precisão técnica e a clareza comunicativa.

Discurso Jurídico: suas especificidades

O discurso jurídico apresenta características particulares que o distinguem de outros tipos de linguagem. Essas especificidades refletem as necessidades e os objetivos do campo do Direito, mas

também podem criar obstáculos à sua compreensão e aplicação adequadas.

Uma das particularidades do discurso jurídico é o seu alto grau de formalidade. A linguagem jurídica é regida por normas e convenções próprias, que exigem uma linguagem precisa e técnica. Essa formalidade busca garantir a segurança e a estabilidade das relações jurídicas, estabelecendo regras claras e vinculantes⁴.

Entretanto, essa formalidade pode resultar em uma linguagem hermética, na qual os termos técnicos e os jargões são amplamente utilizados. Essa obscuridade lexical dificulta a compreensão por parte de pessoas não familiarizadas com o vocabulário jurídico, tornando o discurso inacessível e afastando a possibilidade de uma participação plena no sistema jurídico. Por vezes, também há palavras eivadas de polissemia⁵.

Além disso, o discurso jurídico é marcado por uma tendência ao uso de construções gramaticais complexas e frases longas. A busca por uma precisão absoluta e uma cobertura minuciosa dos aspectos legais muitas vezes resulta em textos extensos e detalhados. Essa complexidade estrutural pode tornar a leitura e a interpretação dos documentos jurídicos uma tarefa árdua, prejudicando a compreensão e a aplicação prática das leis.

Outro aspecto importante é a presença de argumentação jurídica. O discurso jurídico frequentemente envolve a apresentação de argumentos, justificativas e fundamentos legais para sustentar uma posição ou decisão. Essa argumentação pode ser realizada de forma persuasiva, utilizando lógica jurídica e precedentes judiciais, mas também pode se tornar excessivamente complexa e abstrata, dificultando o entendimento pelos envolvidos e leitores em geral.

É fundamental ressaltar que essas características específicas do discurso jurídico não são necessariamente negativas em si mesmas.

⁴ DAMIÃO, Regina Toledo & Henriques, Antonio. *Curso de Português Jurídico*. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2020, p.42 - 54.

⁵ *Idem*, p. 71 - 77.

A complexidade, a formalidade e a argumentação são aspectos essenciais para garantir a segurança jurídica, a precisão técnica e a coerência do sistema jurídico como um todo. É importante buscar, porém, um equilíbrio entre esses aspectos e a clareza comunicativa, a fim de evitar que a linguagem jurídica se torne um obstáculo à compreensão e ao acesso à justiça.

Nesse sentido, esforços têm sido feitos para promover uma linguagem jurídica mais acessível e compreensível – inclusive pelo poder público, na figura dos tribunais. Iniciativas de simplificação da redação, com uso de linguagem clara e eliminação de termos desnecessariamente complexos, têm sido adotadas em diversas jurisdições. Essas iniciativas buscam preservar a precisão técnica, ao mesmo tempo em que tornam o discurso jurídico mais acessível e facilitam a compreensão por parte dos envolvidos.

A partir do conceito de discurso encampado por Maingueneau (2015) e Votre (2019), é possível arguir que o discurso jurídico apresenta especificidades relacionadas à formalidade, ao vocabulário técnico, à complexidade estrutural e à argumentação. Embora essas características sejam necessárias para garantir a precisão e a coerência do sistema jurídico, é essencial buscar um equilíbrio com a clareza comunicativa.

Esforços contínuos para simplificar a redação, eliminar termos desnecessariamente complexos e adotar uma linguagem mais acessível são importantes para superar os obstáculos de compreensão no discurso jurídico. Dessa forma, será possível promover a compreensão plena da informação jurídica e o efetivo acesso à justiça, permitindo que as pessoas, as empresas e as instâncias governamentais compreendam plenamente seus direitos e deveres e os normativos, políticas e obrigações contratuais que lhes são aplicáveis, contribuindo para a pacificação social.

Sobre os conceitos de *ethos* discursivo, dêiticos e estrutura discursiva

A análise do discurso jurídico, sob o prisma do *ethos* discursivo, busca examinar como o discurso jurídico constrói a imagem e a credibilidade dos sujeitos que o produzem⁶, sejam eles advogados, funcionários públicos (como juízes e promotores) ou outros agentes envolvidos no campo jurídico.

O *ethos* discursivo refere-se à projeção de uma imagem de si por meio do discurso:

[...] o destinatário atribui a um locutor inscrito no mundo, fora de sua enunciação, traços que são, na realidade, intradiscursivos, pois associados à maneira com que ele está falando.⁷

No contexto jurídico, o *ethos* está intrinsecamente ligado à autoridade e à expertise dos profissionais do Direito e é construído por meio de estratégias retóricas, escolhas linguísticas e recursos argumentativos utilizados no discurso.

Os profissionais jurídicos buscam estabelecer um *ethos* discursivo sólido para conquistar a confiança e a legitimidade de seu público-alvo, que podem ser seus clientes, os juízes que proferirão uma decisão judicial em um processo que patrocinam, os jurados que decidirão o destino de um acusado, a autoridade governamental responsável pela emissão de uma autorização ou licença, dentre outros. Isso ocorre por meio de técnicas retóricas como o uso de argumentos convincentes, a seleção cuidadosa das palavras, a apresentação de provas sólidas e a adoção de uma linguagem persuasiva.

Todavia, o *ethos* discursivo, no campo jurídico, pode ser influenciado por fatores diversos. A linguagem jurídica complexa

⁶ MAINGUENEAU, Dominique. *Variações sobre o ethos*. Trad. Marcos Marciolino. 1.ed., São Paulo: Parábola, 2020, p. 60-61.

⁷ *Idem*, p. 11.

e hermética,⁸ mencionada anteriormente, pode ter um efeito sobre a percepção do *ethos* dos profissionais do Direito. Se o discurso jurídico é inacessível, obscuro ou excessivamente técnico, isso pode afetar negativamente a percepção de credibilidade e de confiança dos indivíduos que não estão familiarizados com essa linguagem específica. Conforme Damiano e Henriques (2020, p. 68)⁹:

No Direito, é ainda mais importante o sentido das palavras porque qualquer sistema jurídico, para atingir plenamente seus fins, deve cuidar do valor nocional do vocabulário técnico e estabelecer relações semântico-sintáticas harmônicas e seguras na organização do pensamento.

Além disso, a forma como os profissionais jurídicos constroem seus argumentos e se posicionam em relação aos casos também desempenha um papel crucial na construção do *ethos* discursivo. A maneira como apresentam suas teses, a consistência lógica de seus argumentos, o uso de exemplos relevantes e a demonstração de conhecimento aprofundado sobre o assunto em questão podem influenciar a percepção de sua autoridade e competência.

O *ethos* discursivo, no campo jurídico, não se limita apenas aos profissionais jurídicos. Também pode ser analisado em relação aos indivíduos envolvidos em um processo jurídico, como representantes legais de empresas e réus em um processo criminal. A forma como essas pessoas se apresentam, como articulam suas narrativas e como são representadas discursivamente pode afetar sua credibilidade, diante dos julgadores e influenciar a tomada de decisões.

A análise do *ethos* discursivo no discurso jurídico permite uma compreensão mais aprofundada das estratégias discursivas utilizadas pelos agentes jurídicos, bem como das implicações

⁸ SILVA, ACN. (2023). Legal Design e Seguros: Impacto Real e Duradouro. In: CALAZA, Tales; FALEIROS JÚNIOR, José Luiz de Moura (Coord.), *Legal Design: teoria e prática*, p. 295.

⁹ DAMIÃO, Regina Toledo & Henriques, Antonio. *Curso de Português Jurídico*. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2020, p. 68.

dessas estratégias na percepção e na construção de autoridade, confiança e legitimidade. Essa análise crítica é fundamental para entender como o discurso jurídico pode influenciar os processos de tomada de decisão e os resultados dos casos, bem como para promover uma comunicação mais transparente e acessível no sistema jurídico.

Nessa perspectiva, a análise do discurso jurídico, sob o prisma dos dêiticos, busca examinar como esses elementos são utilizados na linguagem jurídica e como desempenham um papel fundamental na construção de significados e na orientação espacial e temporal do discurso.

Os dêiticos são elementos linguísticos que dependem do contexto situacional para adquirir sentido. Eles incluem pronomes, advérbios, determinantes e expressões de tempo e lugar, que são utilizados para referenciar pessoas, objetos, lugares e momentos específicos na comunicação. Como leciona Lyons (1977, p. 636)¹⁰:

O termo 'dêixis' é atualmente usado em linguística para referir a função dos pronomes pessoais e demonstrativos, dos tempos e de uma variedade de formas gramaticais e léxicas que relacionam enunciados com as coordenadas espaço-temporais do ato de enunciar.

No discurso jurídico, os elementos dêiticos são frequentemente empregados para estabelecer uma relação precisa entre as partes envolvidas, as ações realizadas, os objetos mencionados e o contexto temporal e espacial. Por exemplo, vocativos como "Requerente" e "Requerido" designam a parte ativa e a parte passiva num processo jurídico. A peça inicial é chamada de "petição inicial", e a resposta do "requerido" é chamada de "contestação". Esses são apenas alguns exemplos dos jargões usados nesse ambiente.

¹⁰ LYONS, John. Deixis, Space and Time. In: *Semantics*. Vol. 2, Cambridge, Cambridge University Press, 1977, p. 636.

Além disso, os dêiticos também podem ser utilizados para expressar posições de autoridade e poder dentro do discurso jurídico. Por exemplo, o uso de pronomes de primeira pessoa do plural, como "nós", pelos juízes ou advogados, pode reforçar a autoridade e a posição de poder desses agentes ou destacar seu lugar de fala ("nós" como a sociedade lesada pela prática de um crime), enquanto pronomes de segunda pessoa, como "você" ou "o acusado", podem estabelecer relações de subordinação.

Os elementos dêiticos também desempenham um papel fundamental na construção da temporalidade e da espacialidade no discurso jurídico. Expressões de tempo, como "hoje", "naquele momento", "agora" ou "posteriormente", são utilizadas para estabelecer uma sequência cronológica dos eventos, enquanto expressões de lugar, como "aqui", "ali" ou "no local dos fatos", são usadas para situar as ações e os acontecimentos em espaços específicos.

A análise dos dêiticos no discurso jurídico permite compreender como esses elementos linguísticos são utilizados para construir significados e para influenciar a interpretação e a compreensão do texto jurídico. A escolha e o uso específico dos dêiticos podem afetar a percepção de responsabilidade, a atribuição de papéis e a construção de relações de poder no contexto jurídico.

Além disso, essa análise também pode revelar como a linguagem jurídica estabelece fronteiras e distâncias entre os sujeitos envolvidos no processo, bem como entre o discurso jurídico e o mundo exterior. Por meio dos elementos dêiticos, o discurso jurídico cria uma realidade linguística própria, com suas próprias REFERÊNCIAS, posicionamentos e orientações, o que pode ter implicações na interpretação e na aplicação das normas jurídicas.

Em suma, a análise do discurso jurídico, sob o prisma dos dêiticos, examina como os elementos dêiticos são utilizados para construir significados, estabelecer relações de poder, situar temporalmente e espacialmente as ações e influenciar a interpretação do texto jurídico. A compreensão desses aspectos é

fundamental para uma análise crítica e aprofundada do discurso jurídico.

Ao examinar os dêiticos utilizados, podemos identificar como a linguagem jurídica cria realidades linguísticas específicas, molda relações de poder e afeta a compreensão e a interpretação das normas e dos processos jurídicos.

Essa análise permite uma reflexão mais abrangente sobre como os elementos dêiticos contribuem para a construção do discurso jurídico e como eles podem afetar a justiça, a equidade e a compreensão por parte dos indivíduos envolvidos no sistema jurídico.

Sobre a análise do discurso jurídico, na perspectiva da estrutura discursiva, busca examinar como o discurso jurídico é organizado e estruturado para comunicar ideias, argumentos e fundamentações legais de maneira coerente e persuasiva.

A estrutura discursiva¹¹, de acordo com Votre (2019), no discurso jurídico é crucial para a compreensão e a efetividade da comunicação no campo jurídico. Ela abrange aspectos como a organização textual, a sequência argumentativa, a coerência e a coesão entre as partes do discurso.

Uma análise da estrutura discursiva no contexto jurídico envolve a identificação e o estudo dos diferentes componentes do discurso, como a introdução, a apresentação dos fatos, a argumentação, a fundamentação legal, as CONSIDERAÇÕES FINAIS e outros elementos presentes em documentos jurídicos, como petições, decisões judiciais, contratos, entre outros.

A introdução, por exemplo, tem a função de apresentar o contexto do caso, estabelecer as partes envolvidas e fornecer uma visão geral do que será discutido no documento. A sequência argumentativa é importante para a construção da lógica e da persuasão no discurso jurídico, apresentando argumentos de forma ordenada e articulada.

¹¹ VOTRE, Sebastião Josué. *Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola, 2019, p. 31 - 37.

Além disso, a fundamentação legal desempenha um papel fundamental na estrutura discursiva do discurso jurídico. Nessa parte, são citadas leis, jurisprudência¹², doutrina e outros fundamentos legais relevantes para sustentar as posições e as decisões tomadas.

A coerência e a coesão também são elementos cruciais na estrutura discursiva do discurso jurídico. A coerência diz respeito à conexão lógica e consistência entre as diferentes partes do texto, garantindo que as ideias sejam apresentadas de forma clara e sem contradições. A coesão, por sua vez, refere-se aos mecanismos linguísticos utilizados para criar ligações e conexões entre as frases e os parágrafos, como o uso de pronomes, conectivos e REFERÊNCIAS.

Um exemplo disso é o uso de verbos que expressam ação direta. Os verbos possuem, por função, expressar uma ação, mas nem todos o fazem de forma direta (devido ao tempo e modo verbal utilizados, por exemplo). No período “talvez eu ouça música”, há uma possibilidade; já no período “tomara que ele mude de atitude”, há uma dúvida ou desejo.

Também há casos em que a ação principal é descrita por meio de um substantivo e não do verbo, como no período “faça a identificação do candidato” – neste exemplo, **identificar** é a principal informação. Por isso, é importante escrever de forma a tornar as ações do texto mais diretas e fáceis de encontrar.

Por isso, no lugar de substantivos expressando ação verbal, como “identificação”, “realização”, “processamento”, é possível simplificar o texto por meio do uso de verbos de ação direta. Demonstrar a ação por meio do verbo torna o conteúdo mais compreensível.

Assim, é recomendável o uso de verbos que indiquem clara e diretamente a ação a ser feita, a exemplo de usar, fazer, preencher. Assim, fica claro para o público-alvo o que dele se espera.

¹² Conjunto de decisões judiciais sobre um tema específico.

A análise da estrutura discursiva no discurso jurídico permite compreender como as partes do texto se relacionam e contribuem para a construção de argumentos e significados. Ela permite identificar a organização do discurso, as estratégias de persuasão utilizadas e a forma como a fundamentação legal é empregada para sustentar as posições adotadas.

Essa análise crítica da estrutura discursiva no campo jurídico é fundamental para uma compreensão aprofundada e uma avaliação precisa do discurso jurídico. Ao compreender a estrutura discursiva do discurso jurídico, é possível promover uma comunicação mais clara, acessível e efetiva no sistema jurídico.

Sobre a construção de um discurso jurídico que prestigia as necessidades dos enunciatários

Conforme Casagrande¹³:

[...] a nova geração acredita que a linguagem do advogado tem de ser mais acessível ao público do que aquela que seus pais e avós – sim, muitos deles já são a terceira geração de advogados na família – foram. [...] Percebem a necessidade do uso da linguagem específica da área ao se dirigirem aos seus pares ou ao juiz, mas entendem, desde o início, que como representantes da lei, o “ser advogado” implica buscar caminhos para que as pessoas os compreendam e confiem neles; [...]

À luz dessa nova realidade, para construir um discurso jurídico claro, eficiente e amigável, que atenda às necessidades dos enunciatários, tomando por base a análise do discurso jurídico focada no *ethos* discursivo, nos dêiticos e na estrutura discursiva, há várias medidas que podem ser tomadas. Por ora, propõem-se as seguintes diretrizes:

¹³ CASAGRANDE, Nancy. *Sobre a linguagem do advogado e a compreensão do discurso jurídico*. JOTA, 11 de julho de 2023.

(i) Linguagem Acessível: Evitar o uso excessivo de terminologia jurídica complexa e jargões técnicos. É importante utilizar uma linguagem clara e simples, adaptada ao público-alvo, que possa ser compreendida por pessoas que não são especialistas em Direito. Os termos jurídicos importantes precisam ser explicados de forma concisa, com exemplos claros para ilustrar conceitos.

(ii) Estrutura Organizada: Organizar o discurso de forma lógica e coerente, seguindo uma estrutura discursiva clara, com a inclusão de uma introdução que forneça contexto e apresente, de forma sucinta, os principais pontos do discurso. Após, desenvolver argumentos de maneira ordenada e utilizar conectivos para estabelecer relações entre as ideias. Finalizar com uma conclusão que sintetize os pontos-chave. É igualmente necessário organizar a informação com uma hierarquia coerente¹⁴, dividir o texto em seções, utilizar títulos e subtítulos

(iii) Coerência e Coesão: Garantir a coerência entre as partes do discurso, mantendo uma linha de argumentação consistente. Para isso, devem-se usar mecanismos de coesão, como pronomes, conectivos e REFERÊNCIAS, para criar ligações entre as frases e os parágrafos. Isso facilitará a compreensão e a fluidez do texto.

(iv) Uso adequado de dêiticos: Utilizar elementos dêiticos, como pronomes, advérbios e expressões de tempo e lugar, de maneira clara e precisa. Esses elementos ajudam a referenciar pessoas, objetos, lugares e momentos específicos, contribuindo para uma compreensão precisa do discurso.

(v) Cuidado com o *Ethos* Discursivo: Construir um *ethos* discursivo sólido, transmitindo confiança, imparcialidade e competência. Utilizar uma linguagem respeitosa e objetiva, evitando expressões emocionais ou tendenciosas. Apresentar

¹⁴ Inserir a informação no texto em uma localização do documento ou interface que esteja de acordo com a sua importância – isto é, informação essencial primeiro (no topo), seguida da informação secundária, e, por fim, os detalhes menos importantes, no final da página.

argumentos embasados em fatos, leis e decisões judiciais relevantes, demonstrando conhecimento e expertise sobre o assunto em questão.

(vi) Adaptação ao Público: Conhecer o público-alvo do seu discurso e adaptar o estilo e a linguagem, conforme suas necessidades e conhecimentos. Considerar o nível de familiaridade com o Direito, fazendo ajuste da linguagem e dos exemplos. Isso também inclui escrever de forma empática, tendo em vista as circunstâncias das pessoas, da situação em que se encontram e do caso concreto (ex. um casal com filhos envolvido em uma ação de divórcio, em que há vulnerabilidade e conflitos que transpassam os limites do processo judicial).

(vii) Uso de Exemplos e Ilustrações: Utilizar exemplos e ilustrações relevantes para tornar o discurso mais concreto e compreensível. Exemplos práticos ajudam a ilustrar os conceitos jurídicos e facilitam a conexão entre a teoria e a realidade. Elementos visuais, como preconizado pelo *legal design*¹⁵, aumentam a pregnância das informações e simplificam a comunicação de informação complexa e extensa, tornando-a mais fluida e permitindo a tradução de assuntos difíceis em algo fácil de entender.

(viii) Revisão e Simplificação: Revisar o discurso jurídico em busca de simplificações e eliminar redundâncias. Eliminar palavras ou frases desnecessárias que possam dificultar a compreensão. Procurar tornar a estrutura e o conteúdo do discurso mais claros e concisos, usando voz ativa sempre que possível, orações mais curtas e palavras que o leitor possa entender. Também é importante usar verbos que expressam ação direta, minimizar REFERÊNCIAS cruzadas e empregar uma pontuação precisa.

¹⁵ *Legal design* é uma metodologia que combina o design centrado no ser humano e o direito para tornar o direito mais eficiente e acessível, com foco nas pessoas e em suas necessidades. Uma das vertentes do *legal design* é o design de informação, denominado por alguns autores *Visual Law* ou Direito Visual, que abarca o design de documentos, visualizações e explicações que simplificam o acesso à informação jurídica.

Conclusão: perspectivas para um discurso jurídico mais inclusivo

À luz das considerações feitas anteriormente, podemos explorar perspectivas para um discurso jurídico mais inclusivo, que promova a participação de diversos grupos e torne o acesso à justiça mais igualitário. Essas perspectivas buscam superar as barreiras de linguagem, complexidade e exclusão que muitas vezes permeiam o discurso jurídico.

Tomando por base a produção de Pierre Bourdieu (2019)¹⁶, pode-se dizer que o setor jurídico constitui um mercado linguístico próprio, com relações de poder linguísticas específicas. Os próprios profissionais jurídicos, detentores do capital linguístico e produtores privilegiados de produtos linguísticos, acabam por integrar uma estrutura global que determina os micromercados de cada situação jurídica (processos judiciais ou administrativos, resoluções de conflitos feitas de maneira extrajudicial, negociações contratuais, fornecimento de serviços públicos etc.), o que constitui também uma dominação política e linguística sobre a parcela leiga da população.

A leitura atenta de Althusser (2022)¹⁷ também permite referir que a complexidade da linguagem utilizada pode ser lida como um sofisticado mecanismo de sujeição. A linguagem jurídica, hermética e obscura, estabelece uma barreira de acesso para aqueles que não possuem familiaridade com seu vocabulário e estrutura específicos.

Essa complexidade linguística cria uma relação de dependência em relação aos especialistas jurídicos, que detêm o conhecimento necessário para interpretar e manipular a linguagem jurídica em seu benefício. Assim, a complexidade da linguagem jurídica funciona como uma forma de controle e dominação,

¹⁶ BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia* – trad. Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019, p. 116 - 123.

¹⁷ ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022, p. 8 - 9.

perpetuando a desigualdade e mantendo certos grupos subjugados e excluídos do acesso à justiça, numa deletéria relação de poder linguística.

Entretanto, e felizmente, uma construção adequada do discurso jurídico, por exemplo utilizando linguagem clara, tem o poder de contrapor essa situação. Isso porque empodera as pessoas a serem protagonistas de suas realidades, combatendo a hipossuficiência decorrente da falta de conhecimento jurídico, aumentando a compreensão da informação por todas as partes envolvidas e permitindo o surgimento de textos mais bem construídos, com eficiência, clareza e adequada funcionalidade.

Nesse sentido, há décadas, o trabalho de especialistas pioneiros como Joseph Kimble aponta os inúmeros benefícios da linguagem clara para o contexto jurídico. E o Brasil não é alheio a isso: além dos vários projetos levados a cabo pela iniciativa privada, o Judiciário também tem se movimentado.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) lançou, por exemplo, o projeto Propagar – inclusão, acessibilidade, justiça e cidadania, com o objetivo de difundir ações e projetos de sucesso relacionados à inclusão, à acessibilidade e à cidadania para adoção dos demais órgãos do Judiciário.

Um dos exemplos destacados pelo projeto foi a implantação do uso da linguagem simples na comunicação processual e no atendimento às partes de processos judiciais que tramitam no Tribunal de Justiça da Bahia (TJBA), que tem gerado resultados bastante satisfatórios. Mais que uma mera preocupação acadêmica, discursos jurídicos melhores são uma questão de cidadania!

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro; introdução crítica de J. A. Guilhon Albuquerque. 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

ARAUJO JUNIOR, Claudio Gomes de. **O conservadorismo achacoso da linguagem jurídica**. São Paulo: Árvore Digital, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia** – trad. Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

CALAZA, Tales; FALEIROS JÚNIOR, José Luiz de Moura (Coord.). *Legal Design y seguros: todo son ventajas*. In: TAFUR, Karin; MARTINS JÚNIOR, Mauro (Coord.), **Legal Design: la clave para disrumpir la profesión legal, los negocios y el sector público** (Vol. 1, 1 ed., p. 45-61). Navarra, España: Thomson Reuters Aranzadi, 2022.

CASAGRANDE, Nancy dos Santos. **Sobre a linguagem do advogado e a compreensão do discurso jurídico**. JOTA, 11 de julho de 2023. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/colunas/regulando-a-inovacao/sobre-a-linguagem-do-advogado-e-a-compreensao-do-discurso-juridico-11072023>. Acesso em: 20 jul. 2023.

DAMIÃO, Regina Toledo e HENRIQUES, Antonio. **Curso de Português Jurídico**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

DE STADLER, Elizabeth; VAN ZYL, Liezl. *Plain-language contracts: challenges and opportunities*. **South African Mercantile Law Journal**, Volume 29, Issue 1, 2017, p. 95 - 127.

JÚNIOR, Mauro (Coord.), **Legal Design: la clave para disrumpir la profesión legal, los negocios y el sector público** (Vol. 1, 1 ed., p. 45-61). Navarra, España: Thomson Reuters Aranzadi, 2022.

KIMBLE, Joseph. *'The great myth that plain language is not precise'*. **7 Scribes Journal of Legal Writing**, 1998–2000, p. 109 - 116.

LYONS, John. *Deixis, Space and Time*. In: **Semantics**. Vol. 2, Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e Análise do Discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Variações sobre o ethos**. Trad. Marcos Marciolino. 1.ed., São Paulo: Parábola, 2020.

PASSERA, Stefania. **Beyond the wall of contract text – visualizing contracts to foster understanding and collaboration within and across organizations**. Aalto University publication series. 2017,

Doctoral Dissertations 134/2017. Disponível em : <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/27292>. Acesso em : 08 ago. 2023.

PÊCHEUX, Michel. **Análise do Discurso**. Textos selecionados por Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2011.

PODMAJERSKY, Torrey. **Redação Estratégica Para UX**. São Paulo, Brasil: Novatec Editora, 2019.

SILVA, ACN. *Legal Design e Seguros: Impacto Real e Duradouro*. In: CALAZA, Tales; FALEIROS JÚNIOR, José Luiz de Moura (Coord.). **Legal Design: teoria e prática** (Vol. 1, 2 ed., p. 285-301). Indaiatuba, SP, Brasil: Editora Foco Jurídico Ltda, 2023.

SILVA, ACN. **Legal Design y seguros: todo son ventajas**. In: TAFUR, Karin; MARTINS.

VOTRE, Sebastião Josué. **Análise do Discurso**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2019.

ORGANIZADORAS

Clemara Bidarra (IP-PUCSP/FAAP)

Titular dos cursos de Graduação e Pós-Graduação Lato Sensu do Centro Universitário FAAP. Doutora pela UNESP/Araraquara. Atuou como coordenadora dos cursos de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da Faculdade de Artes Plásticas da FAAP. Ministra cursos na Pós Stricto Sensu da UNICID e da UPM. É parecerista do IP-PUC/SP, para trabalhos submetidos a eventos e da *Dobras*, uma publicação da Associação Brasileira de Estudos e Pesquisas em Moda. Vice-líder do grupo de pesquisa em GPADHE. Atuação nas áreas de comunicação, artes, semiótica e linguística. Autora de artigos e livro.

clemara.1@gmail.com

Nancy Casagrande (IP-PUCSP/UPM)

Graduada em Língua e Literatura Portuguesas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestrado e doutorado em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Pós-Doutorado em Formação de Professores pela Universidade do Porto – Portugal. Atualmente é professora associada do Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia da PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa Análise do Discurso, História e Ensino e vice-líder do Grupo de Pesquisa de Historiografia da Língua Portuguesa. É professora do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da PUC-SP e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: historiografia linguística, ensino de língua portuguesa, gramática portuguesa, política linguística, discurso e linguagem jurídica.

nancy.casagrande@gmail.com

Neusa Barbosa Bastos (IP-PUCSP/UPM)

Titular do Centro de Comunicação e Letras da UPM e do Departamento de Linguagens e Filosofia da PUC/SP. Pós-doutora pela UP/Portugal. Coordenadora acadêmico-administrativa do IP-PUC/SP. Vice-Coordenadora do NEL-UPM. Membro da Comissão para a Promoção do Conteúdo em Língua Portuguesa, CPLP|CBL. Membro Comissão HL na ABRALIN. Pesquisador Colaborador do Centro de Estudos em Letras da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/Pt, desde 2018. Consultora e parecerista ad hoc de órgãos de fomento. Membro de diretoria do Sindicato dos Professores de São Paulo. Membro do Conselho Diretivo do Museu Virtual da Lusofonia. Atuação na área de Letras e Linguística. Autora de artigos, de capítulos e de livros.
nmbastos@terra.com.br

AUTORAS E AUTORES

Anthony Charles de Novaes da Silva

Advogado, pesquisador e professor convidado em cursos de graduação e pós-graduação no Brasil e América Latina. Mestrando em Linguística na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), onde se graduou em Direito, atualmente pesquisa sobre Linguagem Jurídica Simples. Autor de livros e artigos, incluindo o primeiro livro de Legal Design em espanhol (*Legal Design: la clave para disrumpir la profesión legal, los negocios y el sector público*, Thomson Reuters Aranzadi, Espanha, 2022). Membro do Observatorio de Lenguaje Claro de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA), da Plain Language Association International (PLAIN) e da Rede Linguagem Simples Brasil. Encontre mais informações em: linktr.ee/anthonyavlis.

Claudio Gomes de Araújo Junior

Bacharel em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e em Letras pela USP. Pós-graduado em Direito Público, Mestre em Letras, também pelo Mackenzie, e doutorando em Educação. Atua com igual paixão nas áreas das humanidades. É advogado e professor. Presta assessoria jurídica no Ministério Público Federal, onde é servidor concursado, e leciona Direito Penal e Língua Portuguesa em cursinhos preparatórios para concursos públicos. É Pesquisador no Grupo de Estudos de Análise do Discurso, Historiografia e Ensino (GPADHE/PUC). É também Coordenador Pedagógico de diversos cursos de capacitação na Escola Superior do Ministério Público da União e Coordenador do projeto OAB em FOCO na UNINOVE. @prof.claudiogomes

Debora Ruiz Omaki

Doutoranda em Língua Portuguesa e Mestra em Linguística Aplicada pela PUC-sp. Graduada em Letras pela FFLCH-USP.

Formada em Artes Cênicas pelo INDAC-escola de atores. Docente na disciplina “Oficina de Argumentação Escrita para graduação de Administração de Empresas” da FGV. Docente da disciplina de “Redação para Administração Pública” da FGV. Instrutora nos cursos “Eficácia em Comunicação Oral e Escrita e Coesão e Coerência” para UNIBRAD- Universidade corporativa Bradesco. Foi Docente no curso de especialização - Comunicação Escrita em Empresas na PUC-Cogea. Diretora da Expressão Consultoria e Treinamento Contato - debora@expressaoconsultoria.com.br

Jeter Gomes Gonçalves Santana

Doutorando no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC - SP. Mestre em Língua Portuguesa — PUC - SP. Formado em Letras pela Faculdade Anhanguera de Taboão da Serra e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Pós-graduado em Psicopedagogia e em Didática do Ensino Superior, pela Faculdade Anhanguera. Professor efetivo, de Língua Portuguesa, na Rede do Estado de São Paulo. Professor universitário, na Faculdade Educacional Anhanguera. Contato: jeter.santana@terra.com.br

Marcelo Romeu Dalpino

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras (MACKENZIE-UPM) na linha de procedimentos de constituição dos sentidos do discurso e do texto. Possui graduação em Letras - Licenciatura Português / Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Mestre em Administração de Empresa (UPM), na linha de pesquisa Gestão Humana e Social nas Organizações. Bolsista CAPES/Taxa pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialização em Gestão de Pessoas pela Business São Paulo School (2010). Atua como Diretor Nacional de Línguas na Editora Macmillan Education. Já trabalhou como gerente acadêmico nas organizações: Cultura Inglesa e Faculdade Cultura Inglesa. Áreas de interesse: Aprendizagem Colaborativa, Aprendizagem Formal/Informal, Análise do Discurso, Formação

de Docentes e Linguística Aplicada ao Ensino, Inovação no ensino aprendizagem de línguas. dalpinoballock@gmail.com

Maria Teresa NASTRI de Carvalho

Pós-Doutora pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP em 2019. Doutora em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio de doutorado sanduíche em Linguística na Universidade do Porto (UP - Portugal, bolsista CAPES), mestra em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde também concluiu graduação como licenciada e bacharel em Língua e Literatura Portuguesa. É pesquisadora cadastrada no CNPq como membro fundadora do grupo de pesquisa em Dialetoлогия e Geolinguística da FFLCH/USP. Desde 1995 corrige vestibulares e outras provas e concursos e desde 2001 atua como corretora externa de redação de várias escolas. Atualmente, realiza esse trabalho para o Colégio Pentágono. maitencarvalho@uol.com.br

Marta SILVA Souza

Doutoranda em Letras na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestra em Letras e Graduada em Letras (Bacharel e Licenciatura em Português e Espanhol) pela Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP. Professora Efetiva de Língua Portuguesa na Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. smarta_s@hotmail.com

Mônica CARDOSO Pereira

Mestra em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Graduada em Pedagogia (2017) e Letras com Habilitação em Língua Espanhola (2004) na Universidade Cruzeiro do Sul. É professora efetiva de Língua Portuguesa na Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo e na EJA da Escola Beit Yaacov. Tem experiência em produção de materiais didáticos em Língua Portuguesa e Espanhola. Desenvolve pesquisas em Análise de Discurso e

Historiografia da Linguística com ênfase no Ensino de Língua Portuguesa. prof.monica.c.p@gmail.com

Priscilla Claudia Pavan de Freitas

Graduada em Letras e mestra em Linguística pela Universidade Cruzeiro do Sul, especialista em Gestão Escolar pela USP/Esalq, doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, pós-doutoranda em Estudos Culturais pela USP. Professora da Educação básica na rede particular de ensino e professora de Língua Portuguesa para estrangeiros. profapripavan@hotmail.com

Victor Matheus Victorino da Costa

Doutor em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Professor Efetivo de Língua Inglesa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pesquisador do IP-PUC-SP. Graduado em Letras (Português e Inglês), pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. costa.vmv@icloud.com

Victor Hugo da Silva Vasconcellos

Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade da Corunha (A Corunha - Galiza - Espanha), na linha de Filologia galego-portuguesa, em que investiga a gramática contrastiva entre o português do Brasil e o galego, por meio da gramática funcionalista. Também é doutorando em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (São Paulo - Brasil), na linha de procedimentos de constituição dos sentidos do discurso e do texto, em que investiga os posicionamentos ideológicos, na Galiza, sobre a língua galega. Possui mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (São Paulo - Brasil). É Licenciado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (São Paulo - Brasil). Atua na área de Letras, com ênfase em Análise do Discurso e Gramática Contrastiva. Seus interesses

de de produção científica, tecnológica e artístico-cultural são:
Análise do Discurso materialista; Discurso Religioso; Ensino de
Língua portuguesa; e Gramática da Língua Galega.
victorvasconcellos@uol.com.br

O livro que ora se apresenta dá continuidade à abordagem do discurso, em diversos campos, já tratado na obra *Análise do Discurso Perspectivas em distintos campos discursivos*, publicado em 2021 e traz reflexões teóricas e propostas didático-pedagógicas com o intuito de não só refletir sobre conceitos como discurso, memória, ethos discursivo e mercado linguístico, por exemplo, mas também de possibilitar um trabalho efetivo com esses conceitos, tendo como objeto os diferentes gêneros abordados na Educação Básica, conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

